

Actes des 3^{es} Journées scientifiques
du Réseaux Sociolinguistique
et dynamique des langues

LES ACTIONS SUR LES LANGUES

Synergie et Partenariat

Sous la direction de :
Gisèle CHEVALIER

Avec la collaboration de :
Jacques MAURIS
Ahmed BOUKOUS
Jean-Marie KLINKENBERG
Bruno MAURER
Pierre DUMONT



Éditions des Archives Contemporaines

as

actualité scientifique



UNIVERSITÉ DE MONCTON
EDMUNDSTON MONCTON SHIPPAGAN



Agence universitaire de la Francophonie

LES ACTIONS SUR LES LANGUES

Synergie et partenariat

**Actes des 3^{es} Journées scientifiques
du réseau Sociolinguistique et dynamique
des langues**



UNIVERSITÉ DE MONCTON
EDMUNDSTON MONCTON SHIPPAGAN



LES ACTIONS SUR LES LANGUES

Synergie et partenariat

**Actes des 3^{es} Journées scientifiques
du réseau Sociolinguistique et dynamique
des langues**

Moncton
les 2 et 3 novembre 2005

Sous la direction de :
Gisèle CHEVALIER

avec la collaboration de
Jacques MAURIS
Ahmed BOUKOUS
Jean-Marie KLINKENBERG
Bruno MAURER
Pierre DUMONT

et

CRLA
Centre de recherche en linguistique appliquée
Université de Moncton, Canada



Agence universitaire de la Francophonie



éditions
des archives
contemporaines

Copyright © 2007 Contemporary Publishing International (CPI). Publié sous licence par Éditions des archives contemporaines et en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines
41, rue Barrault
75013 Paris (France)
Tél.-Fax : +33 (0)1 45 81 56 33
Courriel : info@eacgb.com
Catalogue : www.eacgb.com

ISBN : 978-2-914610-43-8

Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Ahmed BOUKOUS, Université Mohammed V, Rabat (Maroc)
Gisèle CHEVALIER, CRLA, Université de Moncton (Nouveau-Brunswick, Canada)
Pierre DUMONT, Université des Antilles Guyane, Fort-de-France (Martinique)
Jean-Marie KLINKENBERG, Université de Liège (Belgique)
Jacques MAURIS, Office québécois de la langue française (Québec, Canada)
Bruno MAURER, Université Paul Valéry - Montpellier III (France)
Auguste MOUSSIROU-MOUYAMA, École Normale Supérieure de Libreville (Gabon)

COMITÉ D'ORGANISATION

Gisèle CHEVALIER, présidente du comité (Moncton)
Lise LANDRY, coordonnatrice (Université de Moncton)

COMITÉ DE RÉSEAU

Ahmed BOUKOUS, Université Mohammed V, Rabat (Maroc)
Jean-Marie KLINKENBERG, Université de Liège (Belgique)
Jacques MAURIS, Office québécois de la langue française (Québec, Canada)
Bruno MAURER, Université Paul Valéry - Montpellier III (France)
Auguste MOUSSIROU-MOUYAMA, École Normale Supérieure de Libreville (Gabon)

APPEL À COMMUNICATIONS



JOURNEES SCIENTIFIQUES

Réseau de chercheurs « Sociolinguistique et dynamique des langues »

Centre de recherche en linguistique appliquée
AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE



UNIVERSITÉ DE MONCTON
EDMUNDSTON MONCTON SHIPPAGAN

Appel à communications

3^{es} Journées scientifiques

« Les actions sur les langues : synergie et partenariat »

Moncton, les 2 et 3 novembre 2005

Mise en contexte et présentation

Le présent ouvrage rassemble le texte de communications présentées lors des 3^{es} Journées scientifiques du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues dont les assises se sont tenues à Moncton les 2 et 3 novembre 2005, et qui répondaient aux critères théoriques et méthodologiques établis par le comité scientifique des journées.

Sous le thème : « Les actions sur les langues : synergie et partenariat », les Journées scientifiques s'organisaient autour des deux axes définis par le Comité de direction du réseau SDL définis comme suit dans l'appel à communications :

Les actions sur les langues dans le cadre des blocs économiques régionaux

On s'accorde généralement pour dire que la mondialisation et la formation de grands blocs économiques accroissent la demande en langues : dans les pays de l'Union européenne, on constate, en ce qui a trait à l'apprentissage et à la connaissance des langues, deux tendances, la généralisation de l'anglais et l'enseignement d'un nombre restreint d'autres langues à des fractions minoritaires d'élèves. Les forces de l'économie peuvent favoriser l'apparition d'une langue hégémonique. À cet égard, Renée Balibar et Dominique Laporte (1974), en étudiant la diffusion du français en France au XIX^e siècle, ont mis en lumière le lien qui existe entre l'uniformisation des pratiques linguistiques et les nécessités de la production; pour

faciliter la diffusion des biens et services, il fallait, selon cette analyse, autant faire disparaître les péages intérieurs et les différents systèmes de poids et mesures locaux que les dialectes, patois et langues régionales. Il semble que l'uniformisation du XIX^e siècle se continue, par d'autres moyens il est vrai. En effet, lorsque les tribunaux européens ont eu, à plusieurs reprises déjà, à rendre des décisions sur des questions de langue, ils ont conclu que la langue pouvait être une barrière non tarifaire empêchant la libre circulation des biens quoique, dans le cas de la libre circulation des personnes, les décisions aient été différentes. Dans la cause Mutsch, la Cour de justice des Communautés a statué que l'on devait accorder aux travailleurs migrants parlant la langue d'une minorité linguistique reconnue dans le pays d'accueil les mêmes droits linguistiques qu'aux citoyens faisant partie de cette communauté; dans l'affaire Groener, la Cour a accepté l'exigence de connaître l'irlandais imposée aux enseignants par le gouvernement de l'Irlande parce qu'elle s'inscrit « dans le cadre d'une politique de promotion de la langue nationale qui est en même temps la première langue officielle ». On peut donc se demander si la diversité linguistique ne risque pas d'être de plus en plus considérée comme un obstacle à l'intégration économique. En même temps, d'autres signes sont encourageants : l'adhésion des nouveaux États à l'Union européenne est liée au respect des droits des minorités, ce qui inclut les droits linguistiques.

D'autres blocs économiques régionaux méritent de retenir l'attention, au premier chef l'ALENA en Amérique du Nord et le MERCOSUR en Amérique du Sud même si, semble-t-il, les deux n'ont pas encore engendré de jurisprudence en matière linguistique — ce qui ne signifie pas qu'ils n'ont pas déjà eu un impact sur le marché des langues. Quoi qu'il en soit, il semble que l'intégration continentale croissante favorise le rayonnement de l'anglais, mais que plusieurs facteurs, dont les politiques linguistiques nationales, contribuent à freiner cette expansion. Il sera intéressant de vérifier si ces constats tiennent toujours de même que la prévision faite dans le rapport Graddol du British Council (1997) que les Amériques se transforment en une vaste zone bilingue anglais-espagnol par suite de l'extension de l'ALENA.

Les blocs économiques régionaux semblent, pour l'heure, exercer leur effet surtout sur les langues officielles des différents États-membres mais ils ne sont pas non plus sans avoir de répercussions sur les langues minoritaires ou régionales.

Les actions sur les langues dans le cadre des États (relations entre langues dominantes et langues dominées)

De nouvelles réalités sont apparues ces dernières années. Des langues autrefois dominées, voire réprimées, ont fini par acquérir non seulement une certaine légitimité mais aussi, dans certains cas, une forme de reconnaissance officielle par l'État ; on a même vu d'anciennes langues dominées, particulièrement en Europe de l'Est, acquérir le statut de langues dominantes. Par ailleurs, la création de superstructures économiques et le développement des moyens de communication électroniques semblent avoir eu comme résultat de dégager une plus grande marge de manœuvre pour les langues dites régionales, locales ou minoritaires. Assiste-t-on à une redéfinition des rapports entre langues dominantes et langues dominées? Cette

définition se fait-elle nécessairement au détriment de la langue dominante, dotée du statut de langue officielle?

Ces thèmes devront être étudiés dans une perspective de synergie et de partenariat entre langues. On pourra aussi examiner des cas de changement de statut d'une langue donnée et son impact sur la recomposition du marché linguistique.

Il ne s'agira pas, dans le cadre des Journées scientifiques, de procéder à une analyse juridique mais plutôt d'analyser, d'une part, les répercussions sociolinguistiques de la création de nouveaux blocs économiques et, d'autre part, les rapports entre langues qui sont en train de se reconfigurer dans des États de plus en plus nombreux.

On privilégiera les communications consacrées à l'étude et à l'analyse des actions sur les langues dans une perspective de synergie et de partenariat, en excluant les actions sur le corpus (sur le code linguistique).

PRÉSENTATION DES CONTRIBUTIONS

Présentation des contributions

L'hégémonie croissante de l'anglais, le positionnement du français, des langues minoritaires et des langues de faible diffusion dans les blocs économiques et dans les nations, l'urgence d'agir sur les langues dans le domaine de la formation initiale et avancée face aux exigences accrues de la nouvelle économie sont au cœur des articles du présent recueil. On y répond au moyen d'analyses, d'observations directes, d'enquêtes, d'entrevues, de travail sur le terrain. Une riche collecte de paramètres généraux et spécifiques, utiles ou nécessaires pour orienter les actions sur les langues se dégage des huit situations exposées fort diverses sur le plan géopolitique et celui des langues en jeu (l'anglais, le français langue nationale, langue coloniale, des français régionaux, majoritaires ou minoritaires, le néerlandais, l'arabe, le berbère (amazighe ou tamazight), les langues d'Afrique subsaharienne, leurs variétés hautes et basses.

Dans son allocution d'ouverture, Jacques Maurais, coordonnateur du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues, souligne que la tenue des Journées scientifiques à Moncton se veut un hommage et une reconnaissance de la survivance acadienne, ainsi qu'une reconnaissance des travaux qui se font en aménagement linguistique au Nouveau-Brunswick. Il lance le thème des séances de communications en brossant un tableau général des enjeux et prend pour exemple les relations commerciales dans le bloc de l'ALENA, entente de libre-échange entre le Canada, les États-Unis et le Mexique, puis les actions entreprises par des gouvernants et des citoyens, pour assurer la préservation des langues marginalisées dans les Amériques. Il conclut en rappelant que les 3^{es} Journées ont pour mission de décrire les actions qui ont été engagées pour sauvegarder la diversité linguistique, tant dans les États que dans les blocs régionaux : préserver les langues minoritaires, autochtones, ou encore celles qui ont une assise démographique moins large que les langues dites de communication internationale.

Quatre articles se penchent sur les pressions qu'exerce sur les langues l'émergence de blocs économiques dans contextes géopolitiques.

D'entrée de jeu, Francis Gandon annonce ses couleurs : « ... nous sommes fort éloignés de la "synergie" et du "partenariat" prévus dans la dynamique des langues à l'intérieur de l'Union européenne ». Après avoir scruté à la loupe le texte du traité qui devait établir une Constitution pour l'Europe et en avoir extrait les passages touchant au statut et à l'usage des langues reconnues officiellement au Parlement européen, F. Gandon dégage les incidences linguistiques, culturelles et politiques du traité pour la Francophonie, selon « le texte, et la coutume ». Coutume qu'il illustre par une formidable cueillette d'observations minutieuses faites dans une multitude de sphères d'activités politiques, culturelles, commerciales et mondaines. Le verdict est sombre. L'action européenne sur les langues se résumerait à un ensemble de vœux pieux, elle favoriserait massivement l'usage exclusif de l'anglais. On trouve dans les dernières lignes de son texte la réponse qu'il apporte sur la question de la synergie et du partenariat.

Luc Diarra soulève également la question de la place du français devant l'usage

croissant de l'anglais comme langue de communication dans les organisations internationales en Afrique. Il s'appuie sur une enquête menée auprès de membres de trois organisations à l'égard de leurs pratiques linguistiques dans l'exercice de leurs fonctions et dans la vie courante. Le français est reconnu officiellement dans ces trois organisations, à côté d'autres langues européennes ou africaines. L. Diarra se demande « quel est le statut du français dans les institutions africaines actuelles et, au-delà de son statut, quelle est sa dynamique réelle, si le français est en régression dans les organisations internationales africaines en tant que langue officielle, langue de travail et/ou de communication, et, enfin, quelles sont les perspectives d'avenir du français sur la scène internationale africaine dans le mouvement irréversible d'intégration régionale ». Une brève présentation du réseau complexe et quelque peu enchevêtré d'organisations commerciales et économiques africaines nous permet de comprendre la dynamique des langues à l'intérieur des trois blocs choisis pour les fins de son enquête. Bien qu'énoncées de façon plus réservée, les conclusions de l'enquête vont dans le sens du verdict de Francis Gandon sur l'hégémonie croissante de l'anglais dans les grands blocs. Luc Diarra conserve une lueur d'espoir : il revient aux partenaires d'exercer de la vigilance et de la détermination.

Les deux articles suivants montrent que la création de blocs économiques peut modifier la synergie entre les langues dans le sens de la revalorisation de langues minoritaires ou de faible diffusion.

Annette Boudreau et Lise Dubois examinent la nouvelle dynamique qui s'est instaurée entre l'anglais, le français et un français régional dans une communauté francophone minoritaire dans l'est du Canada (l'acadien de Moncton), suite à l'ouverture d'un centre d'appel important (télémarketing). Elles étudient les effets de la mondialisation sur les représentations que l'on se fait dans la communauté linguistique de la variété régionale par le biais du modèle des marchés linguistiques. Elles présentent quelques répercussions sociolinguistiques de phénomènes sociaux et économiques liés à cette mondialisation en examinant deux secteurs distincts de l'économie : celui des centres d'appels dans le domaine de l'industrie du savoir, et celui de l'industrie culturelle. Elles montrent d'une part que « la mondialisation de l'économie exerce des pressions sur les répertoires linguistiques de locuteurs dont les capacités communicatives deviennent des enjeux économiques et, par conséquent, modifie les rapports entre économie et langues » et, d'autre part, que « la mondialisation des réseaux et des contacts favorise la création de réseaux transnationaux entre groupes linguistiques qui transcendent l'État, modifiant ainsi les rapports entre État et groupes linguistiques minoritaires ». Elles soulignent enfin avec clairvoyance, que les « effets de la mondialisation sur les locuteurs de la langue minoritaire sont multidimensionnels et inégaux selon le secteur économique, tantôt contribuant au développement de la francité, tantôt pérennisant la minorisation ».

Le processus de construction européenne, nous disent Sophie Babault et Laurent Puren, modifie tranquillement les notions d'identité nationale et de frontières. L'émergence de pôles supra-nationaux marque une volonté de partenariat sur le plan économique, social ou culturel. Les auteurs s'intéressent à l'euro-région formée par le département du Nord (France), la Flandre occidentale et la Wallonie

(Belgique), où « l'offre en matière de scolarisation des enfants a été considérablement augmentée puisque se présentent à eux, dans un rayon d'une vingtaine de kilomètres, des établissements variant aussi bien par leur localisation, leurs principes éducatifs ou leurs langues d'enseignement ». Les auteurs tentent par le biais d'une analyse qualitative d'entretiens semi-directifs réalisés avec 26 familles ayant fait le choix d'une scolarisation transfrontalière liée à une démarche de scolarisation en immersion ou en submersion, de cerner les motivations qui peuvent pousser ces personnes à prendre leurs distances par rapport au caractère national ou communautaire. La création de régions transfrontalières en Europe amène donc les parents à réfléchir sur le plan de l'aménagement linguistique et éducatif et à chercher de nouvelles solutions pour répondre aux besoins de formation de leurs enfants.

Cette fois-ci, l'ouverture des marchés favorise une langue de faible diffusion, le néerlandais, légitime fort probablement, dans des cercles restreints, des français régionaux dévalorisés. Il y a lieu de croire que l'action entreprise ici, soit la création de classes d'immersion et les ententes entre les gouvernements impliqués, prend sa source à la base, dans la demande de citoyens, terrain plus propice à la réussite des actions.

Quatre articles abordent le second thème des actions sur les langues dans les États. Tous mettent en avant l'éducation (la formation initiale ou avancée) et la difficulté d'établir des partenariats entre les langues qui cohabitent sur un même territoire. Si on reconnaît les bienfaits du partenariat entre l'arabe, le français, l'anglais –dans une moindre mesure–, et les langues des minorités en Algérie (Rabah Kahlouche) et au Maroc (Rachid Arraïchi), la partie n'est pas gagnée dans les pays africains comme le Mali (Bruno Maurer) et le Togo (Colette Noyau) où le grand nombre de langues nationales et régionales pose un défi tout autre face au français perçu non plus comme une langue coloniale, mais comme un outil de promotion sociale et économique.

Rabah Kahlouche nous entretient de la revitalisation de l'amazighe (variété de la langue berbère) en Algérie, sous l'influence d'une politique linguistique volontariste. Il décrit le mouvement de balancier qu'a connu l'Algérie depuis son accession à l'indépendance, de la politique d'arabisation « à outrance » à l'acceptation récente de la diversité linguistique, en passant par la lutte de groupes opposés à l'imposition de l'arabe classique dans les sphères de l'éducation nationale, de l'administration et de l'environnement linguistique (signalisation et affichage), au détriment du français, du berbère et de l'arabe moderne séculier. Après une description détaillée du processus d'arabisation, et des conséquences négatives de son application en éducation et pour la formation d'une main-d'œuvre qualifiée, l'auteur examine les recommandations de la Commission nationale du système éducatif. Il en tire la conclusion que toutes les tendances en opposition dans la société algérienne trouveront leur profit dans la nouvelle politique de plurilinguisme prônée par ces recommandations, nommément, la réhabilitation du français et l'institutionnalisation du berbère aux côtés de l'arabe.

Rachid Arraïchi se penche sur la représentation que se font les élèves et étudiants des variétés linguistiques pratiquées au Maroc, soit l'arabe, le français, l'anglais et

l'amazighe, au moyen d'un questionnaire soumis à trois cohortes dans des écoles secondaires et une université marocaines entre 1993 et 2003. Son hypothèse est que la hiérarchisation des langues dans l'esprit des élèves et étudiants n'est pas liée aux valeurs intrinsèques des langues, mais aux représentations qu'on s'en fait, et que l'école en est le principal artisan, à travers ses curricula. Il se demande si la prise en compte de facteurs sociolinguistiques dans la conception de curricula ne pourrait pas contribuer à un changement des attitudes et des représentations linguistiques. Il prend à témoin la valorisation progressive de l'arabe depuis qu'il est la langue d'enseignement dans le domaine des sciences au secondaire, et dans les cours d'expression et de communication au niveau universitaire. Il espère constater un changement d'attitude à l'égard de l'amazighe qui a récemment été intégré aux programmes scolaires.

Les deux derniers articles examinent les conditions d'application pratique des politiques linguistiques respectueuses de la diversité linguistique dans le secteur scolaire, et les obstacles qui en freinent la réalisation.

Bruno Maurer explique les principes pédagogiques fondamentaux de la méthodologie convergente en vertu de laquelle l'insertion de l'enfant à l'école devrait se passer dans sa langue de communication (qui n'est pas nécessairement sa langue maternelle). L'intégration du français dans le curriculum devrait se faire par ajouts graduels et progressifs, pour une meilleure formation scolaire et une bonne maîtrise du français à long terme. Il fournit des échantillons de matériels conformes à la méthodologie convergente. C'est avec une grande lucidité qu'il présente les obstacles d'ordre logistique, politique et humain qui risquent de court-circuiter l'application des programmes aussi valables soient-ils, même si la volonté politique y est. Il y a bien sûr les contraintes habituelles que représentent le manque de matériel pédagogique, de ressources financières, de ressources professionnelles qualifiées pour l'enseignement des langues nationales, la mobilité des enseignants, les implications politiques du choix des langues nationales pour l'instruction. Toutefois, le frein le plus important viendrait des craintes des parents d'élèves qui croient que l'enseignement dans la langue régionale ou bilingue privera l'enfant de l'accès à la langue de promotion sociale.

Colette Noyau fournit un témoignage similaire sur la place des langues partenaires dans le développement de la littéracie et l'apprentissage du français dans le contexte des écoles francophones subsahariennes, en l'occurrence au Togo. On y rencontre la même résistance au changement, malgré l'exemple du Ghana voisin où l'enseignement bilingue dans une langue nationale et en anglais semble porter des fruits. Elle s'interroge sur les motifs du rejet d'une telle approche au Togo, alors qu'il existe des ressources pédagogiques. Le statut inférieur de la variété éwé au Togo (normalisée et écrite au Ghana) pourrait être un facteur explicatif. L'auteure présente les résultats de deux études empiriques faites sur le terrain. La première démontre les gains cognitifs que peut réaliser l'enfant togolais par une intégration à l'école dans la langue parlée dans son milieu. La deuxième sonde, au moyen d'une enquête par entretiens semi-dirigés auprès de professeurs et conseillers pédagogiques, les directives officielles et les pratiques en matière d'utilisation de la langue du milieu, formellement interdite, dans les interactions maître-élèves. Elle formule

quelques recommandations sur la façon de promouvoir la cause de l'enseignement « bilingue » auprès des autorités scolaires, d'agir sur les mentalités et les pratiques, et de développer les ressources requises.

Les recherches rapportées ici, toutes méthodologies et tous angles d'approche confondus corroborent un constat établi : qu'il n'y a pas de lien direct entre les actions sur les langues à l'intérieur des communautés, des États, des blocs régionaux ou internationaux, et les résultats visés. Tout passe par le crible des croyances, des représentations, des attitudes et des motivations des individus ou des populations que visent les actions, et leur partenariat est un facteur de réussite essentiel. La contribution des études ici rassemblées à l'avancement du savoir consiste à décrire avec finesse un large éventail de situations nouvelles dans différents contextes économiques et géopolitiques, et de mettre au clair les paramètres généralisables qui nous permettront d'aller au-delà du cas par cas, tout en respectant la complexité des situations particulières.

REMERCIEMENTS

Remerciements

Je ne saurais conclure sans remercier l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) pour la confiance qu'elle a exprimée au CRLA en lui confiant l'organisation de ces Journées scientifiques et, tout particulièrement, le coordonnateur du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues (SDL), Jacques Maurais. Je me dois également de remercier Gérard Snow, Président du Conseil de l'Aménagement linguistique du Nouveau-Brunswick (CALNB), qui a généreusement accepté de prononcer la conférence plénière, dans laquelle il a démontré que, si par définition, l'aménagement linguistique est une affaire de politique linguistique, il revient aux citoyens d'exercer des pressions en prenant l'initiative d'actions bien ciblées afin de stimuler la volonté des élus en la matière. Remercions également Rodrigue Landry, Directeur de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML). Il a animé un atelier intensif fort apprécié dans lequel il a présenté le modèle de la revitalisation linguistique, que les participants des diverses régions de la francophonie ont jugé tout à fait approprié à leur situation respective.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance aux membres du comité scientifique du réseau SDL qui m'ont accompagnée tout au long de cette belle aventure, depuis l'évaluation des soumissions, la planification de la rencontre, jusqu'à l'évaluation des articles soumis et leur révision.

La tenue des 3^{es} Journées a profité d'un soutien logistique et financier de l'Université de Moncton, du Bureau du Recteur en collaboration avec le Consulat général de France à Moncton, de la Faculté des études supérieures et de la recherche et de la Faculté des arts et des sciences sociales.

Je voudrais aussi rendre hommage à Lise Landry, coordonnatrice administrative du CRLA, responsable de l'organisation et de l'accueil des participants. Je remercie enfin l'équipe d'étudiants et étudiantes qui ont secondé Lise Landry à l'accueil, le technicien de la Faculté des arts et des sciences sociales, Jean-Paul Chouinard, Dianne E. Landry, secrétaire du département d'Études françaises pour son aide dans la préparation des textes du recueil et Mylène White qui a fait la révision finale des épreuves.

SÉANCE D'OUVERTURE

Allocution d'ouverture



Jacques Maurais

Office québécois de la langue française
Coordonnateur du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues
Agence universitaire de la Francophonie

*Madame la Doyenne,
Madame la directrice du Centre de recherche en linguistique appliquée,
Chers Collègues,*

Je crois que, pour vous, il n'est plus besoin de présenter le réseau Sociolinguistique et dynamique des langues de l'Agence universitaire de la Francophonie. Je reconnais en effet dans l'auditoire plusieurs personnes qui ont participé à nos Journées scientifiques passées, celles de Dakar ou celles de Rabat ou encore qui ont été présentes l'année dernière aux Journées scientifiques communes des réseaux de langue de l'AUF qui ont eu lieu dans le cadre des événements entourant le Sommet de la Francophonie à Ouagadougou. Pour ceux qui auraient toutefois besoin d'une information à jour sur le réseau, je mentionne qu'ils peuvent consulter le site du réseau (sdl.auf.org) qui vient d'être complètement refait. Je mentionnerai tout de même les membres actuels du comité scientifique :

Ahmed BOUKOUS, Université Mohammed V, Rabat (Maroc) ;

Jean-Marie KLINKENBERG, Université de Liège (Belgique) ;

Bruno MAURER, Université Paul Valéry – Montpellier III (France), actuellement détaché à Antananarivo ;

Auguste MOUSSIROU-MOUYAMA, École Normale Supérieure de Libreville (Gabon) ;

Membre honoraire associé: Pierre DUMONT, professeur à l'Université des Antilles Guyane, Fort-de-France (Martinique) ;

Jacques MAURIS, Office québécois de la langue française (Québec, Canada) –
Coordonnateur.

Ce n'est pas par hasard que le réseau Sociolinguistique et dynamique des langues a choisi de tenir à Moncton ses troisièmes Journées scientifiques. D'abord le thème l'y invitait : « Les actions sur les langues : synergie et partenariat », thème qui se décline sous deux angles :

- dans le cadre des blocs économiques régionaux ;
- dans le cadre des États.

Le Nouveau-Brunswick, tout autant que le Québec ou certaines expériences menées depuis peu dans des communautés autochtones, peut servir d'illustration pour la conception et la mise en œuvre d'une politique linguistique dans le cadre d'un État alors que l'expérience du Canada dans la négociation d'un traité de libre-échange d'abord avec les États-Unis d'Amérique puis avec ces derniers et le Mexique montre bien qu'il est possible, à force d'insistance, d'introduire un certain respect de la diversité culturelle et linguistique dans des traités commerciaux. Alors que l'expérience québécoise d'aménagement linguistique est de nos jours largement connue dans la francophonie, il m'apparaissait important de présenter à nos collègues des autres pays de la francophonie ce qui se fait en la matière en Acadie grâce au Centre de recherche en linguistique appliquée de l'Université de Moncton (CRLA), au Conseil d'aménagement linguistique du Nouveau-Brunswick (CALNB) et à l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML).

Notre présence à Moncton constitue aussi un hommage et une reconnaissance de la survivance acadienne mais surtout de son incroyable vitalité culturelle contemporaine. Rappelons que c'est d'Acadie que vient le seul lauréat canadien du prix Goncourt et qu'un poète est même le lieutenant-gouverneur de la province (pour les étrangers, j'ajouterai que le lieutenant-gouverneur tient lieu, dans les provinces, du chef de l'État qui, pour nous, est la reine du Royaume-Uni, représentée par un gouverneur général au niveau fédéral et par des lieutenants gouverneurs dans les provinces). Je ne parlerai même pas des nombreux chanteurs et compositeurs interprètes nés en Acadie et dont la réputation atteint maintenant la francophonie tout entière.

Nos Journées scientifiques se tiennent quelques jours après l'adoption par l'UNESCO de l'accord sur la diversité culturelle – accord à la signature duquel beaucoup d'efforts ont été consentis par le Québec, le Canada, la France et, depuis le Sommet de Beyrouth en 2002, toute la francophonie. L'accord pourrait malheureusement se révéler une victoire à la Pyrrhus dans la mesure où des ententes bilatérales conclues par les États-Unis pourraient en venir atténuer la portée. Néanmoins il constitue déjà un cadre supplémentaire aux travaux de nos Journées scientifiques. Notons toutefois qu'il faut prendre conscience des limites des actions actuellement menées en faveur de la diversité culturelle :

ces actions ne concernent pas toute la culture, mais uniquement une partie des industries culturelles ;

elles ne touchent pas directement aux langues.

Je crois qu'il est nécessaire de faire un rappel historique qui nous aidera à comprendre le premier sous-thème de nos Journées scientifiques : les actions sur la langue dans le cadre des blocs économiques régionaux. On se rappellera que les Canadiens francophones étaient beaucoup plus en faveur des accords de libre-échange avec les États-Unis que les Canadiens anglophones parce qu'ils se sentaient protégés du seul fait qu'ils parlent une langue différente. C'est un point qui mérite qu'on s'y attarde un peu. En effet, la langue constitue une barrière du point de vue économique; en termes techniques, on parle de barrière non tarifaire. Et l'objectif des accords de libre-échange et de la mondialisation en général est de faire disparaître les barrières, tarifaires ou non. Ce n'est pas en quelques minutes que je peux vous donner une idée d'une problématique fort complexe car elle comporte de nombreux aspects juridiques. Disons simplement que l'histoire de l'Union Européenne a apporté plusieurs exemples de jurisprudence où des cours de justice ont déclaré que les langues pouvaient être des barrières non tarifaires. D'où l'importance de pouvoir disposer d'instruments juridiques internationaux pour protéger la diversité linguistique, quand ce ne serait que dans le but de protéger les consommateurs de biens économiques et culturels.

À l'époque de la négociation de l'ALENA, j'ai eu la possibilité de participer à un colloque à Mexico et, même si le thème de l'impact sur la culture des négociations alors en cours était très présent dans les discussions, j'ai été le seul à aborder l'impact sur les langues que ce nouveau bloc économique pouvait avoir. Depuis, le Québec a organisé un premier séminaire interaméricain sur la gestion des langues qui a permis de poser la question de la place des diverses langues officielles et autochtones dans la future Zone de libre-échange des Amériques. Dans le document final, les participants à ce premier séminaire interaméricain ont appelé les États et les organisations à mieux assurer la place des différentes langues du continent dans leurs échanges. Un deuxième séminaire sur le même thème a eu lieu à Asunción et le troisième doit avoir lieu à Rio de Janeiro, ce qui montre bien que les préoccupations québécoises ont désormais un écho en Amérique latine.

Plutôt que de les considérer comme des obstacles (à la libre circulation des biens et des personnes, par exemple), on peut et on doit considérer les langues comme des ressources et c'est le point de vue qui a été adopté au Québec et, plus généralement, au Canada. J'en donnerai deux exemples. Nous avons la chance de nous trouver au Nouveau-Brunswick, province qui a misé sur le bilinguisme d'une bonne partie de sa population pour attirer diverses entreprises, en particulier des centres d'appel. Le deuxième exemple sera celui de l'Inde qui réussit à délocaliser à son avantage plusieurs entreprises étrangères en misant, en partie, sur les compétences linguistiques de ses diplômés.

Cette façon de voir les langues comme des ressources tranche fortement avec l'approche qui dominait il y a quelques années, spécialement dans les publications de langue anglaise où on voyait des titres où revenait sans cesse l'expression « language problems », comme par exemple *Language Problems of Developing Nations* ou le nom de la revue bien connue *Language Problems and Language Planning* ou

bien encore le titre du colloque auquel j'ai pu participer en 1998 à l'Université de Hartford, *Language Problems of the 21st Century*.

Dans la perspective où l'on gère les langues d'abord comme des ressources, on ne peut plus faire l'impasse sur l'écologie. Nous avons eu l'occasion et le privilège de vivre ici même, à Moncton, en 2002, un magnifique colloque sur l'écologie des langues en l'honneur du professeur William Mackey, qui fut professeur ici déjà à l'époque où l'Université de Moncton s'appelait encore l'Université Saint-Joseph de Memramcook; monsieur Mackey fut aussi membre du premier comité scientifique du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues, poste dans lequel j'ai eu l'honneur de lui succéder.

Il faut aussi situer la problématique de la gestion des langues comme des ressources dans la perspective des suites à donner aux états généraux sur l'enseignement du français en Afrique subsaharienne où les langues sont présentées comme agents dans le développement durable.

Toujours dans le même ordre d'idées, rappelons quelques-unes des conclusions de nos dernières Journées scientifiques communes et du colloque sur le développement durable de Ouagadougou (2004) :

Les langues sont la base du développement durable ;

On ne peut travailler isolément sur une seule langue, car aucune langue, aucune culture, aucune civilisation ne se suffit à elle-même ;

Par sa défense et sa promotion de la diversité linguistique, la francophonie peut aider au développement ;

Le développement passe par l'éducation. Et l'éducation passe par l'aménagement linguistique.

Le deuxième axe de nos Journées scientifiques porte sur les actions sur les langues à l'intérieur du cadre des États et l'appel à communications spécifiait qu'on entendait traiter des relations entre langues dominantes et langues dominées. C'est poser là toute la question de la survie des langues minoritaires.

Pourquoi sauvegarder, préserver les langues, minoritaires, autochtones, ou encore celles qui ont une assise démographique moins large que les langues dites de communication internationale ? Il y en a qui pensent qu'il est trop tard pour essayer de sauver bien des langues puisque certains spécialistes prévoient la disparition de 90 % des langues sur un siècle. D'un point de vue philosophique, certains croient que la préservation de la diversité linguistique n'est ni nécessaire ni désirable. C'est un choix philosophique que l'on peut discuter mais que l'on doit respecter.

Mais la survie des langues minoritaires contribue à redonner aux populations locales des choix, des outils de contrôle, des espoirs et un sens de la vie dont elles seraient privées si les forces majoritaires détruisaient complètement leur langue. Il n'est que juste que les unités sociales de base (familles, voisinages, écoles, associations, etc.) cherchent à fonctionner dans la langue que préfère la majorité de leurs membres, fût-ce une langue très minoritaire.

À ceux qui se demandent s'il est vraiment important de préserver son identité d'origine, si le rejet de sa culture et de cette identité peut être dû à un manque de confiance en soi provoqué par la toute-puissance apparente de la majorité environnante, on peut objecter que l'acceptation de ce que l'on est peut ouvrir la porte à l'acceptation des autres cultures, alors que le rejet de son identité propre, aggravé par la perte de sa langue ancestrale, risque de mener tout droit à l'étroitesse d'esprit et à l'intolérance envers les autres. La diversité ethnique et linguistique est donc beaucoup plus souhaitable que l'homogénéité culturelle.

Les présentes Journées scientifiques ont donc pour mission de décrire les actions qui ont été engagées pour sauvegarder la diversité linguistique tant dans le cadre plus traditionnel des États que dans celui des blocs économiques régionaux dont le nombre et l'importance n'ont cessé de croître depuis plusieurs années.

Je remercie l'Université de Moncton et son Centre de recherche en linguistique appliquée d'avoir accepté de relever le défi d'organiser les 3^{es} Journées scientifiques de notre réseau. Je remercie aussi le Conseil de l'aménagement linguistique du Nouveau-Brunswick et l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques d'accepter de nous présenter les actions et les recherches qu'ils ont entreprises. Je remercie enfin tout particulièrement la directrice du CRLA, M^{me} Gisèle Chevalier, d'avoir aussi fait en sorte que les travaux de nos Journées scientifiques puissent se compléter avantageusement par le 29^e colloque annuel de l'Association de linguistique des provinces de l'Atlantique/29th Annual Meeting of the Atlantic Provinces Linguistic Association.

**LES ACTIONS SUR LES LANGUES
DANS LE CADRE
DES BLOCS ÉCONOMIQUES RÉGIONAUX**

FRANCOPHONIE ET TRAITÉ ÉTABLISSANT UNE CONSTITUTION POUR L'EUROPE : INCIDENCES LINGUISTIQUES, CULTURELLES, POLITIQUES. LE TEXTE ET LA COUTUME.

Francis GANDON

Université de Caen (CRISCO, FRE 2805)

INTRODUCTION

Est concerné, dans cette communication, le seul volet « dynamique des langues ». Elle s'inscrit, en revanche, de façon particulièrement heureuse, dans le thème : « Les actions sur les langues », même si nous sommes fort éloignés de la « synergie » et du « partenariat » prévus.

Une dynamique, on le sait, est largement tributaire des politiques linguistiques qui l'encadrent, l'aménagent, la pilotent. Ces politiques sont codifiées dans des *textes*, même si ces derniers ne les envisagent pas explicitement. Le texte de référence est ici le *Traité établissant une Constitution pour l'Europe*. D'autre part, les politiques linguistiques s'appuient très largement, dans le cadre européen, sur la coutume, c'est-à-dire un ensemble de pratiques qui, pour n'être pas explicites, n'en sont pas moins contraignantes. Disons d'emblée que texte et pratiques manifestent une synergie négative nocive au français, aussi bien comme medium linguistique que comme support d'une autre communauté en gestation : l'Organisation Internationale de la Francophonie.

Une politique — se réduisit-elle à une pratique non écrite — peut être meurtrière : l'exemple extrême en est l'éradication, par l'administration américaine, de l'espagnol (présent depuis plus de trois siècles) aux Philippines. Pratique réitérée, comme on le sait, en Haïti (1934-1957), à l'encontre du français, mais cette fois sans succès. Des lois peuvent entraver voire inverser une dynamique positive : le français qui était en pleine progression en Belgique, notamment dans l'agglomération bruxelloise, présente ce cas¹.

On note, dans le cas belge, que la coutume vient renforcer le dispositif législatif, au point que le français, pratiqué par environ 85 % de la population bruxelloise se voit

¹ Schématiquement, le Canada semble présenter le cas inverse.

minoré, voire exclu dans sa dimension écrite (lieux publics, affichage, avis municipaux, gares et aéroports). Ainsi, une langue de grande diffusion peut-elle intégrer le plus légalement du monde un statut diglossique.

Voudrais-je suggérer que c'est le sort que l'intégration européenne réserve au français ? Une telle intégration s'opère, on l'a dit, à travers un texte. Elle amplifie, et tend à rendre irréversibles, on l'a dit aussi, des pratiques.

J'examinerai d'abord le statut juridique que le texte réserve à la langue (et, inévitablement, à la culture, notamment l'exception culturelle). J'évoquerai ensuite les perspectives qui en découlent pour l'autre communauté : la francophone. Je me pencherai aussi sur ses conséquences sur la francophonie en France même ; j'exposerai enfin ce qu'est la *coutume* européenne, en la matière, telle qu'elle sévit depuis plusieurs décennies. Précisons que les deux premiers points nécessitent un exercice de grappillage particulièrement fastidieux à travers un texte touffu à l'extrême : aucun titre, aucun chapitre, ne réunit les thèmes en question, et c'est la combinaison d'articles et d'alinéas, à extraire de titres et de chapitres disparates, qui permet d'envisager un aperçu global.

1. LE TRAITÉ CONSTITUTIONNEL ET LA « DIVERSITÉ » CULTURELLE

Ce texte monumental (191 pages, soit 852 de format A4 — la Constitution de 1958 en comportait 29, et la Constitution américaine une vingtaine), a été rejeté, on le sait, par 55 % des votants, le 29 mai 2005 en France, puis plus tard aux Pays-Bas. Constat intéressant : les *non* se partagent équitablement en *non* de droite et de gauche. Constat inquiétant : les thèmes de la langue et de la diversité culturelle n'ont pratiquement jamais constitué les enjeux du débat, à l'exception de mouvements marginaux.

Constat inquiétant, car il suffit de se reporter au libellé du traité pour en mesurer les effets catégoriquement négatifs concernant la diversité culturelle. La mort annoncée de cette dernière résulte de la combinaison de l'article I-3 définissant la réalisation du marché unique, comme relevant de la compétence exclusive de l'Union, avec l'article III-315 sur le monopole des traités extérieurs attribués à l'Union européenne, et le fait qu'en matière culturelle, les décisions seront prises à la majorité qualifiée. Voyons séparément chacun de ces points.

Article I-3 : Les objectifs de l'Union

1. L'Union a pour but de promouvoir la paix, ses valeurs et le bien-être de ses peuples.
2. L'Union offre à ses citoyens un espace de liberté, de sécurité et de justice sans frontières intérieures, et un marché intérieur où la concurrence est libre et non faussée.

3. L'Union œuvre pour le développement durable de l'Europe fondé sur une croissance économique équilibrée et sur la stabilité des prix, une économie sociale de marché hautement compétitive, qui tend au plein emploi et au progrès social, et un niveau élevé de protection et d'amélioration de la qualité de l'environnement. Elle promeut le progrès scientifique et technique.

Elle combat l'exclusion sociale et les discriminations, et promeut la justice et la protection sociales, l'égalité entre les femmes et les hommes, la solidarité entre les générations et la protection des droits de l'enfant.

Elle promeut la cohésion économique, sociale et territoriale, et la solidarité entre les États membres.

Elle respecte la richesse de sa diversité culturelle et linguistique, et veille à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen².

4. Dans ses relations avec le reste du monde, l'Union affirme et promeut ses valeurs et ses intérêts. Elle contribue à la paix, à la sécurité, au développement durable de la planète, à la solidarité et au respect mutuel entre les peuples, au commerce libre et équitable, à l'élimination de la pauvreté et à la protection des droits de l'homme, en particulier ceux de l'enfant, ainsi qu'au strict respect et au développement du droit international, notamment au respect des principes de la charte des Nations Unies.

5. L'Union poursuit ses objectifs par des moyens appropriés, en fonction des compétences qui lui sont attribuées dans la Constitution.

On passera sur l'oxymore « économie sociale de marché » pour prendre acte du remplacement *d'exception* par *diversité* culturelle.

Ce n'est pas dans cette enceinte que je rappellerai le rôle précurseur du Canada³ dans ladite exception⁴ lors des négociations de l'ALENA. L'idée fondamentale, on le sait, est que les langues et les cultures, à l'instar des autres « biens communs » de l'humanité, tels l'air et l'eau, échappent aux négociations commerciales internationales, notamment au sein de l'OMC. Elle fut affirmée par l'unanimité des trente-trois chefs d'État réunis à Maurice en 1993, et reprise par les déclarations de Beyrouth (2002) et Ouagadougou (2004).

Or il apparaît que, tandis que l'exception présuppose une thèse sur l'axiologie du monde, doublée d'une prospective à incidences juridiques contraignantes, le terme de « diversité » relève du constat et de l'appréhension négative : il s'agit de « protéger » langues et cultures au même titre que des espèces menacées. Celle-ci et celles-là relèvent d'une sorte de biodiversité, sur laquelle le traité constitutionnel se penche avec sollicitude, comme sur tous les faits minoritaires.

² Pour la commodité de la lecture, les passages significatifs sont mis en gras.

³ Paradoxalement plus de l'anglophone que du francophone (J. Maurais, communication personnelle), le premier craignant, entre autres, pour son industrie de l'audiovisuel.

⁴ Par la suite, certaines associations francophones préférèrent le terme d'« exclusion » culturelle.

Article III-315

1. La politique commerciale commune est fondée sur des principes **uniformes**, notamment en ce qui concerne les modifications tarifaires, la conclusion d'accords tarifaires et commerciaux relatifs aux échanges de marchandises **et de services**, et les aspects commerciaux de la **propriété intellectuelle**, les investissements étrangers directs, l'uniformisation des mesures de libéralisation, la politique d'exportation, ainsi que les mesures de défense commerciale, dont celles à prendre en cas de dumping et de subventions. La politique commerciale commune est menée dans le cadre des principes et objectifs de l'action extérieure de l'Union.

2. La loi européenne établit les mesures définissant le cadre dans lequel est mise en œuvre la politique commerciale commune.

3. Si des accords avec un ou plusieurs pays tiers ou organisations internationales doivent être négociés et conclus, l'article III-325 est applicable, sous réserve des dispositions particulières du présent article.

La Commission présente des recommandations au Conseil, qui l'autorise à ouvrir les négociations nécessaires. Il appartient au Conseil et à la Commission de veiller à ce que les accords négociés soient compatibles avec les politiques et règles internes de l'Union.

Ces négociations sont conduites par la Commission, en consultation avec un comité spécial désigné par le Conseil pour l'assister dans cette tâche, et dans le cadre des directives que le Conseil peut lui adresser. La Commission fait régulièrement rapport au comité spécial, ainsi qu'au Parlement européen, sur l'état d'avancement des négociations.

4. Pour la négociation et la conclusion des accords visés au paragraphe 3, le Conseil statue à la **majorité qualifiée**.

Pour la négociation et la conclusion d'un accord dans les domaines du commerce de **services et des aspects commerciaux de la propriété intellectuelle**, ainsi que des investissements étrangers directs, le Conseil statue **à l'unanimité** lorsque cet accord comprend des dispositions pour lesquelles l'unanimité est requise pour l'adoption de règles internes.

Le Conseil statue également à l'unanimité pour la négociation et la conclusion d'accords:

a) dans le domaine du **commerce des services culturels et audiovisuels**, lorsque ces accords risquent de porter atteinte à la **diversité culturelle et linguistique** de l'Union;

b) dans le domaine du commerce des services sociaux, d'**éducation** et de santé, lorsque ces accords risquent de perturber gravement l'organi-

sation de ces services **au niveau national** et de porter atteinte à la responsabilité des États membres pour la fourniture de ces services.

5. La négociation et la conclusion d'accords internationaux dans le domaine des transports relèvent du titre III, chapitre III, section 7, et de l'article III-325.

6. L'exercice des compétences attribuées par le présent article dans le domaine de la politique commerciale commune n'affecte pas la délimitation des compétences entre l'Union et les États membres **et n'entraîne pas une harmonisation des dispositions législatives ou réglementaires des États membres dans la mesure où la Constitution exclut une telle harmonisation.**

Cette formulation, on le voit, inverse la charge de la preuve : elle oblige un État qui estimerait menacée son identité linguistique ou culturelle à en faire la démonstration et à en convaincre ses partenaires, de telle sorte qu'on passe de la majorité qualifiée à l'unanimité. Il en va de même pour le risque de « perturbation » de l'organisation des services éducatifs nationaux. Qui jugera de la « gravité » des perturbations annoncées sinon, encore une fois l'État, qui devra en convaincre les autres ? Si ce travail ne porte pas ses fruits, la majorité qualifiée restera donc la règle.

Prenons garde ensuite à la formulation : elle inclut des langues et les cultures minoritaires (« diversité culturelle et linguistique **de l'Union** ») qui, si elles s'estimaient menacées, pourraient demander au Conseil, lors d'accords, de requérir *contre* tel ou tel État. Il reste que ce dernier conserve, en principe et si j'ai bien lu le texte, un droit de veto.

Enfin, l'article ne brandit aucune sanction contre la Commission, dans l'hypothèse où elle aurait engagé des négociations, qui se seraient avérées par la suite linguistiquement ou culturellement préjudiciables. Ladite Commission reste strictement irresponsable.

2. *QUID* DE LA COMMUNAUTÉ FRANCOPHONE ?

Il est cependant évident que ce n'est ni la fabrication du pain d'épices en Bohême ni la promotion du biniou en Bretagne qui sont concernées par la diversité unanime. Pour paraphraser Yvonne Bollmann⁵, c'est bien la francophonie — aux deux sens du terme : langue et communauté organisée — qui est prise pour cible. Or cette dernière, en tenant compte des États membres et des observateurs, ne compte pas moins de neuf États⁶.

⁵ *La bataille des langues en Europe*, Paris, Bartillat, 2001, dont la III^e partie a pour titre : « La France pour cible ».

⁶ France, Belgique, Luxembourg, Monaco, République tchèque, Pologne, Autriche, Albanie, Lituanie, Macédoine. La Roumanie et la Bulgarie doivent intégrer l'Europe des 27. La Suisse et la Moldavie sont extérieures à l'Union, et le Val d'Aoste bilingue n'est pas représenté comme entité distincte. Soit au total quinze entités « francophones » sur le territoire géographique de l'Europe.

Ceci apparaît d'abord dans le non-dit du traité. Vu les enjeux, cela paraît aberrant, mais le statut des langues n'y est pas précisé, sinon à deux reprises. Il s'agit d'une part d'un absurde principe d'égalité intégrale. Le texte prévoit ainsi que *toutes* les versions du traité feront foi. Ce qui supprime la notion même de « version faisant foi », et donne une latitude exorbitante à l'interprétation.

L'article III-128 précise, d'autre part, les langues dans lesquelles « tout citoyen de l'Union a le droit de s'adresser aux institutions ou organes en vertu de l'article I-10, paragraphe 2, point (*sic*) d) », et d'en recevoir les réponses : ce sont celles énumérées à l'article IV-448, paragraphe 1, à savoir justement toutes les langues « faisant foi »⁷. Le « point d) » concerne, outre les droits prévus ci-dessus, celui d'« adresser des pétitions au parlement européen » et de « recourir au médiateur européen ». Le parlement étant dépourvu d'à peu près tout pouvoir, on imagine l'intérêt et l'efficacité de telles démarches... Il s'agit, si je l'ai bien lu, des seules mentions linguistiques du texte, exception faite de passages mineurs tels la Déclaration annexe 32 notant que la Suède et la Finlande se sont engagées à préserver et à développer les moyens d'existence, la langue, la culture et le mode de vie du peuple lapon. Dans le même registre, le traité se conclut carrément sur la déclaration de la Lettonie et de la Hongrie que l'orthographe de la monnaie unique de l'Europe n'aura « aucune incidence sur les règles existantes de la langue lettone et de la langue hongroise » (Déclaration annexe 50)...

En revanche, aucun des 32 articles concernant la Cour de justice de l'Union ne mentionne que sa langue de travail et de délibération actuelle est le français. État de fait secondaire ? Pratique passagère ? En tout cas, pas un point de droit.

Qu'en est-il maintenant d'une « double appartenance », permettant aux francophones d'Europe de « marcher sur leurs deux jambes » ? Le texte ne prévoit tout simplement pas cette modalité : à aucun moment la francophonie n'est évoquée, non plus que la hispanidad, la lusophonie ou le Commonwealth. Qu'un texte d'une aussi insolite ampleur fasse l'impasse sur une communauté forte de cinquante-quatre États a quelque chose d'hallucinant. Sauf s'il considère comme non pertinente la *possibilité* même d'une telle dualité, subordonnant de la sorte les relations entre pays francophones non seulement à la loi commune internationale, mais surtout au droit de regard de Bruxelles. Telle semble bien être la leçon à tirer de la lecture de l'article III-325.

Article III-325

1. Sans préjudice des dispositions particulières de l'article III-315, les accords entre l'Union et des pays tiers ou organisations internationales sont négociés et conclus selon la procédure ci-après.
2. Le Conseil autorise l'ouverture des négociations, arrête les directives de négociation, autorise la signature et conclut les accords.

⁷ Allemand, anglais, danois, espagnol, estonien, français, finnois, grec, hongrois, irlandais, italien, lette, lituanien, maltais, néerlandais, polonais, portugais, slovaque, slovène, suédois et tchèque.

3. La Commission, ou le ministre des Affaires étrangères de l'Union lorsque l'accord envisagé porte exclusivement ou principalement sur la politique étrangère et de sécurité commune, présente des recommandations au Conseil, qui adopte une décision européenne autorisant l'ouverture des négociations et désignant, en fonction de la matière de l'accord envisagé, le négociateur ou le chef de l'équipe de négociation de l'Union.

4. Le Conseil peut adresser des directives au négociateur et désigner un comité spécial, les négociations devant être conduites en consultation avec ce comité.

5. Le Conseil, sur proposition du négociateur, adopte une décision européenne autorisant la signature de l'accord et, le cas échéant, son application provisoire avant l'entrée en vigueur.

6. Le Conseil, sur proposition du négociateur, adopte une décision européenne portant conclusion de l'accord.

Sauf lorsque l'accord porte exclusivement sur la politique étrangère et de sécurité commune, le Conseil adopte la décision européenne de conclusion de l'accord:

a) après approbation du Parlement européen dans les cas suivants :

i) accords d'association;

ii) adhésion de l'Union à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales;

iii) accords créant un cadre institutionnel spécifique en organisant des procédures de coopération;

iv) accords ayant des implications budgétaires notables pour l'Union ;

v) accords couvrant des domaines auxquels s'applique la procédure législative ordinaire ou la procédure législative spéciale lorsque l'approbation du Parlement européen est requise.

Le Parlement européen et le Conseil peuvent, en cas d'urgence, convenir d'un délai pour l'approbation.

b) après consultation du Parlement européen, dans les autres cas. Le Parlement européen émet son avis dans un délai que le Conseil peut fixer en fonction de l'urgence. En l'absence d'avis dans ce délai, le Conseil peut statuer.

7. Par dérogation aux paragraphes 5, 6 et 9, le Conseil peut, lors de la conclusion d'un accord, habiliter le négociateur à approuver, au nom de l'Union, les modifications de l'accord, lorsque celui-ci prévoit que ces modifications doivent être adoptées selon une procédure simplifiée ou

par une instance créée par ledit accord. Le Conseil peut assortir cette habilitation de conditions spécifiques.

8. Tout au long de la procédure, le Conseil statue à la majorité qualifiée.

Toutefois, il statue à l'unanimité lorsque l'accord porte sur un domaine pour lequel l'unanimité est requise pour l'adoption d'un acte de l'Union ainsi que pour les accords d'association et les accords visés à l'article III-319 avec les États candidats à l'adhésion.

9. Le Conseil, sur proposition de la Commission ou du ministre des affaires étrangères de l'Union, adopte une décision européenne sur la suspension de l'application d'un accord et établissant les positions à prendre au nom de l'Union dans une instance créée par un accord, lorsque cette instance est appelée à adopter des actes ayant des effets juridiques, à l'exception des actes complétant ou modifiant le cadre institutionnel de l'accord.

10. Le Parlement européen est immédiatement et pleinement informé à toutes les étapes de la procédure.

11. Un État membre, le Parlement européen, le Conseil ou la Commission peut recueillir l'avis de la Cour de justice sur la compatibilité d'un accord envisagé avec la Constitution. En cas d'avis négatif de la Cour de justice, l'accord envisagé ne peut entrer en vigueur, sauf modification de celui-ci ou révision de la Constitution.

Le paragraphe 9 de cet article semble bien viser toute organisation de type O.I.F., à qui il est dénié de pouvoir créer du droit : c'est bien l'incompatibilité d'une double juridiction, européenne et francophone en l'occurrence, qui est affirmée. Quant à l'article 11, il donne latitude à chacun des États et à trois autres instances (le Parlement, le Conseil et la Commission), de mettre en cause un accord s'exerçant à l'extérieur de l'Union. Dans ce cas de figure, les procédures de contrôles sont maximales.

Cette sujétion est renforcée, s'il en était besoin, par deux articles :

l'article III-298 du chapitre II

(Politique étrangère et de sécurité commune), qui dispose :

Le Conseil adopte des décisions européennes qui définissent la position de l'Union sur une question particulière de nature géographique ou **thématique**. Les États membres veillent à la **conformité** de leurs politiques nationales avec les positions de l'Union.

Il semble plausible de considérer que la question francophone relève de l'énigmatique « question de nature thématique », en tant que communauté non physique par contraste avec les ensembles transfrontaliers.

l'article III-322 :

1. Lorsqu'une décision européenne, adoptée conformément au chapitre II, prévoit l'interruption ou la réduction, en tout ou en partie, des relations économiques et financières avec un ou plusieurs pays tiers, le Conseil, statuant à la majorité qualifiée, sur proposition conjointe du ministre des affaires étrangères de l'Union et de la Commission, adopte les règlements ou décisions européens nécessaires. Il en informe le parlement européen.

2. Lorsqu'une décision européenne adoptée conformément au chapitre II le prévoit, le Conseil peut adopter, selon la procédure visée au paragraphe 1, des **mesures restrictives** à l'encontre de personnes physiques ou **morales, de groupes ou d'entités non étatiques**.

On doit relever le caractère inquiétant de cette mise au pilori de tel ou tel État, telle ou telle organisation. On en imagine les effets dévastateurs sur la francophonie-communauté, si tel ou tel État francophone se voyait mis au ban de la communauté internationale, selon le modèle à présent rodé de la Serbie-Monténégro et de l'Irak. Il y a d'autant plus à s'inquiéter que le flou d'une expression comme « entité non-étatique » en permet d'imaginer un contenu d'extension illimitée.

On se récriera : le traité reconnaît bien un « domaine réservé » propre à chaque État membre. Allons voir de plus près **l'article III-399, §2d** :

Si un membre du Conseil déclare que, pour des raisons de **politique nationale vitales** qu'il **expose**, il a l'intention de s'opposer à l'adoption d'une décision européenne devant être adoptée à la majorité qualifiée, il n'est pas procédé au vote.

La suite ne manque pas de sel : « En l'absence d'un résultat, le Conseil, statuant à la majorité qualifiée, peut demander que le Conseil européen soit saisi de la question en vue d'une décision européenne à l'unanimité ». L'absurdité du recours saute aux yeux : en quoi le fait de statuer à l'unanimité fera-t-il changer d'avis l'État concerné ? ...sauf si l'on interprète l'article dans le sens d'un vote *renouvelé constamment* jusqu'à adoption. Or une telle pratique est attestée dans le nouveau droit coutumier impérial, puis européen : c'est notamment ce qui se passe dans les pays sous tutelle des Balkans ; c'est ce dont tout récemment les Français avaient été eux-mêmes menacés⁸ !

Or qui nierait que la langue et la culture relèvent d'une « politique nationale vitale » ?

Le texte, on l'a dit, dilue et éparpille les points essentiels à travers titres, chapitres et articles variés : moyen garanti pour qu'on perde le fil conducteur. Il faut cher-

⁸ Rappelons, pour la petite histoire, que la même procédure avait été prévue pour la Nouvelle-Calédonie, si le territoire s'obstinait à « mal » voter (comprendre : non à l'indépendance). Il semble qu'elle ait été depuis abandonnée.

cher ailleurs — plus précisément à la section 3 du chapitre V : « Culture » — deux paragraphes qui traitent explicitement de notre thématique.

Le premier paragraphe de notre **article III-280** se soucie effectivement de la culture, à travers l'oxymore, en passe de devenir le trait stylistique prégnant du traité :

1. L'Union contribue à l'épanouissement des cultures des États membres dans le respect de leur **diversité nationale et régionale**, *tout en* mettant en évidence **l'héritage culturel commun**.

(p. 56, je souligne)

L'oxymore est redoublé : la diversité régionale, en théorie mais surtout en pratique, est conçue comme une machine de guerre à l'encontre des entités nationales.

L'action de l'Union, poursuit le texte, vise à encourager la coopération dans divers domaines, notamment l'« amélioration de la connaissance et la diffusion de la culture et de l'histoire des peuples européens » et la « conservation et la sauvegarde du patrimoine culturel d'importance européenne ». Passons sur ces vœux pieux. Le paragraphe 3 énonce : « L'Union et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes dans les domaines de la culture, en particulier avec le Conseil de l'Europe. » L'exclusion ici de la langue — réitérée au § 4 :

« L'Union tient compte des aspects culturels dans son action [...], afin notamment de respecter et de promouvoir la diversité de ses cultures » — suggère-t-elle que l'O.I.F. ne serait pas une organisation « compétente » ?

Or c'est bien ce que semble impliquer **le § 5** :

Pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article :

a) la loi ou loi-cadre européenne établit des actions d'encouragement, à l'exception de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres. Elle est adoptée après consultation du comité des régions ;

C'est bien la promotion de dispositifs communs (culturels, linguistiques, académiques...) qui se trouve, au même titre qu'une harmonisation d'ordre économique⁹, explicitement *interdite* aux États francophones d'Europe, et ce, sous le regard vigilant des *régions*. C'est à la fois l'amont (les langues et cultures régionales) et l'aval (le droit et la pratique bruxelloises) qui rendraient impossible une harmonisation juridique et linguistique de la francophonie européenne.

⁹ La formulation concernant la culture est donc identique à celle réglementant la politique commerciale commune (III-315, § 6) !

Cependant, bien plus grave, c'est peut-être le dispositif législatif en France même qui risque d'être invalidé. Allons y voir de plus près.

3. QUID DE LA LÉGISLATION FRANÇAISE ?

Dès l'article I.3 le cadre économique de l'Union est défini :

2. L'Union offre à ses citoyens un espace de liberté, de sécurité et de justice sans frontières intérieures, et un marché intérieur **où la concurrence est libre et non faussée.**

Puis précisé au paragraphe suivant par l'oxymore :

« économie sociale de marché hautement compétitive », économie tendant au « plein emploi et au progrès social ».

Les juristes ont remarqué que la Constitution européenne est la seule, avec celle de l'ex-URSS, à prendre parti pour un type d'économie¹⁰. Le mot « marché » est répété 78 fois, le mot « concurrence » 72 fois. La concurrence relève d'ailleurs du domaine de compétence *exclusive* de la Commission européenne (III-165).

Les conséquences linguistiques et culturelles de ces « objectifs » sont incalculables. La supériorité du droit européen jointe à la suppression de l'exception culturelle semblent devoir conduire au démantèlement de la législation linguistique française. C'est en effet la France, qui se trouve particulièrement visée avec son article constitutionnel : « La langue de la République est le français » et ses lois successives Bas-Lauriol (1975) et Toubon (1994). Et ce d'autant plus que la pratique contribuait, avant même la rédaction du traité, à vider de sa substance la législation en question. Illustrons cet état de fait et cette prospective au moyen de quatre exemples, qui ont l'avantage d'être concrets :

a) La défense du consommateur.

La loi du 4 août 1994 dispose que l'étiquetage, la désignation et le mode d'emploi des produits soient rédigés en français¹¹. Déjà édulcorée¹², cette loi l'a été encore plus sous la pression de Bruxelles : en 2001, le gouvernement dut prendre une « circulaire Tasca » (du nom de l'alors ministre de la Culture) pour permettre aux produits de l'Union de circuler en France avec des modes d'emploi en langue étrangère [comprendre : anglais], sous réserve que ces mentions fussent complétées de pictogrammes... L'association *Avenir de la langue française*¹³

¹⁰ Autre point de convergence : la distinction entre *nationalité* et *citoyenneté* (Déclaration annexe 47).

¹¹ De même que la description de l'étendue et des conditions de garantie, du bien, du produit ou du service. Il en va de même pour les factures et quittances (art. 2, alinéa 1).

¹² Les fabricants ont obtenu que les slogans publicitaires soient considérés comme faisant partie de la marque. D'autre part, l'exigence d'une double traduction n'est pas respectée, et bien souvent la seule « traduction » française est écrite en caractère lilliputiens.

¹³ C'est ici le lieu de rappeler le combat constant des associations : *Avenir de la langue française*, *Défense de la langue française*, *Droit de comprendre*, entre autres, qui, par un militantisme acharné, ont réussi non seulement à faire (en partie) respecter la Loi, mais à infléchir des évolutions néfastes, comme en matière de brevets, où M.

obtint, en juillet 2003, l'annulation de cette circulaire devant le Conseil d'État. Bruxelles devait pourtant récidiver dès l'été 2002 pour l'étiquetage des produits alimentaires, au nom d'un arrêt du 12 septembre 2000 de la Cour européenne, interdisant qu'une réglementation nationale impose l'utilisation d'une langue déterminée¹⁴. L'arrêt n'interdisait pas, en revanche, la possibilité d'utiliser des photographies. On pouvait ne plus traduire « *chicken wings* », mais il n'était pas interdit de présenter un poulet bien doré. Le ministre Dutreil mit bon ordre à cette aberration, par un décret du 1^{er} août 2002, ajoutant au code de la consommation, la disposition essentielle suivante : « *Les mentions d'étiquetage prévues par le présent chapitre peuvent figurer en outre dans une ou plusieurs langues* », ce qui confortait au moins la primauté du français.

Or qu'en est-il de la jurisprudence européenne actuelle¹⁵ ? Elle considère que l'imposition d'une langue doit être strictement *proportionnée* au but de protection du consommateur. Ce qui — logiquement — limite cette imposition aux indications de dangerosité, en excluant la présentation et la description du produit¹⁶ ! Il faut y insister : le traité adopté, la circulaire du Conseil d'État et le décret du ministre Dutreil, seraient devenus tout bonnement *anticonstitutionnels* ! Et ce, nous l'avons dit, parce que l'« établissement des règles de concurrence nécessaires au fonctionnement du marché intérieur » relève de la compétence exclusive de l'Union (art. I-13). La Constitution autorise certes (art. III-235) un État à « maintenir ou [à] rétablir des dispositions de protection plus strictes », mais ces dernières doivent être « compatibles avec la Constitution ». Relevant du domaine de compétences partagées, il reste muet sur la question linguistique. On a vu ce qu'il en est d'un point de vue juridictionnel, ce qui place aujourd'hui la France et sa législation en conflit ouvert avec Bruxelles.

b) Le droit de travailler en français.

On voit combien le Traité escamote des droits essentiels. Il en va de même pour le travail. Vivre et travailler en français en France ? La chose commence à devenir problématique. Je n'en prendrai pour symptôme que l'affaire GEMS (*General Electric Medical Systems*), toujours

Breton a dû céder. Ce sont, en outre, ces associations qui, les premières, ont mis en exergue l'aspect géopolitique de la question. Se reporter notamment à : "Penser la langue en politique", *Libres* (mai 2004, *Géopolitique de la langue française*) et "De la pertinence des notions d'espace géographique dans les langues", *Panoramiques*, 4^{ème} trimestre 2004 (*L'avenir s'écrit aussi en français*).

¹⁴ Se reporter aux sites (www.avenirlanguefrancaise.org, www.voxlatina.com, www.imperatif-francais.org). Le Forum francophone international (FFI) joue, dans ce cadre un rôle de tout premier ordre.

¹⁵ Voir en particulier J.-Cl. Amboise, 1998.

¹⁶ On en a déjà l'illustration avec la composition des produits pharmaceutiques et cosmétiques, rédigés en un véritable sabir. Les conséquences sont vertigineuses : on pourrait, en généralisant la jurisprudence, se dispenser de donner la version française des textes de loi, si ceux-ci ne concernent pas la « sécurité » des francophones ! *Idem* pour l'information, les articles scientifiques, les dépliants touristiques (on pourrait ne donner en français que les informations vitales). *Idem* pour les plaidoiries et les décisions de justice... et pourquoi pas les traités internationaux ? Un précédent, semble-t-il, existe avec les accords de Dayton, que la partie yougoslave était sommée de signer sans disposer d'une version en langue serbe.

en jugement. Les salariés de cette entreprise, sise à Buc (Yvelines) et contraints depuis 1998 (date de la vente de *Thomson Médical CGR*), de travailler « tout en anglais » eurent l'idée saugrenue de porter plainte et obtinrent gain de cause en juin 2005, en vertu du Code du travail et de la Loi Toubon¹⁷. Qu'on ne se réjouisse pas trop vite: une telle décision pourra bien être cassée par la Cour de justice européenne. Un vote favorable au référendum en aurait d'ailleurs fait un jugement *anticonstitutionnel*.

c) Il en va de même avec les quotas de chansons francophones.

Rappelons que la Loi du 30 septembre 1986 dispose dans son article 28-2 bis que la proportion d'œuvres musicales d'expression française doit être au moins de 40 % du total, la moitié au moins provenant de nouveaux talents ou de nouvelles productions¹⁸, à une heure d'écoute significative. Il va de soi qu'une telle loi serait devenue anticonstitutionnelle, en tant que « faussant » la concurrence, et restreignant la liberté des renards libres dans les poulaillers libres. Le même raisonnement vaut d'ailleurs pour l'industrie française du film, la seule à avoir résisté en Europe.

d) Dernier exemple : les langues régionales.

Le gouvernement français a jusqu'ici refusé de signer la Charte des langues régionales et minoritaires (jugée anticonstitutionnelle par un avis du 15 juin 1999). L' (autre) Constitution adoptée, ce refus n'aurait plus été possible. Or il s'agit d'une opération régionaliste à visée désintégrante. Soutenue par nombre d'institutions privées, et certains mouvements écologiques, notamment en Allemagne et en Autriche, cette option vise à redessiner une Europe ethnico-linguistique débarrassée des carcans étatiques.

4. SYNERGIE ET DÉSINTÉGRATION

Nous avons jusqu'ici traité du texte constitutionnel. Il s'inscrit dans une coutume, une série de pratiques, qu'il codifie de façon volontairement obscure. Cette coutume s'impose de jour en jour, avec une extraordinaire insistance, des pressions conjointes, et la trop fréquente complicité des élites françaises¹⁹ (on songe à la *Trahisons des clercs* de Julien Benda). « Pourquoi veulent-ils tuer le français ? »,

¹⁷ GEMS commença à obtempérer et à traduire les documents de travail et les logiciels informatiques, puis fit appel. Le jugement, qui devait être prononcé le 22 septembre 2005, a été reporté à janvier 2006, à la demande des avocats de l'entreprise, soucieux d'étoffer leur dossier...

¹⁸ La Loi prévoyait au départ le « panachage » suivant : jusqu'à 60 % de titres francophones, avec 10 % de nouveaux talents ; jusqu'à 35 % de titres francophones, avec 25 % de nouveaux talents. Ce panachage fut supprimé dans la nouvelle mouture du 1^{er} février 1997. Selon le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel, les résultats de cette Loi sont largement positifs : le répertoire national obtient une part de marché supérieure à celle de la variété internationale. La loi a également permis l'émergence d'un *rap* francophone particulièrement... virulent.

¹⁹ J.-Cl. Trichet (directeur de la Banque Européenne) provoquant le départ des parlementaires français, parce que refusant de s'exprimer en français : « *I'm not a Frenchman* ».

s'interroge B. Lecherbonnier²⁰. L'Europe ici relaie une volonté sans précédent de *globalisation* s'en prenant systématiquement aux *différences*. L'imposition de l'anglais aujourd'hui dans les colloques scientifiques et les grandes écoles, demain à l'université a pour conséquences la perte des référentiels (les banques de données ne répertorient plus les travaux francophones), qui peut conduire à l'émergence d'une science proprement fantasmatique : ainsi en linguistique comparée et en linguistique africaine²¹.

Qu'en est-il du côté du droit ?

L'imposition juridique de l'anglais (contrats, assurances, brevets, documents boursiers), aboutit au changement du droit même : progressivement se substitue au droit romain écrit un droit coutumier à l'anglo-saxonne, qui fait la part belle au subjectivisme, à l'interprétation, à l'intention supposée des actes... Cette substitution a été jusqu'ici peu étudiée dans la mesure où elle s'opère en dehors des textes, par la seule force de la coutume. Or l'imbrication étroite entre questions linguistiques et juridiques est illustrée de façon lumineuse par l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539 : en même temps qu'elle institue le français comme langue juridique, elle crée la *fonction* de juge d'instruction, particularité remarquable du droit français, lui-même inscrit dans le droit fil d'une tradition écrite et romaine.

Sur le plan scientifique, cette imposition aboutit à une stérilisation de la créativité, au conformisme des problématiques, à un isolement de la science, qui menace la cohésion sociale et affaiblit la vitalité intellectuelle du pays. Ceci pour reprendre les termes mêmes de deux lauréats francophones de prix Nobel, lançant — en compagnie de trois autres sommités scientifiques — un cri d'alarme sous le chapecau : « Un enjeu capital pour notre avenir »²².

Plus grave paraît être la vassalisation mentale en vertu de laquelle le francophone *intériorise* son infériorité. Cette vassalisation est abondamment démontrée : alignement sur le système LMD (en aucun cas « européen » : l'Allemagne connaissait les diplômes bac + 2 et bac + 4), suppression du doctorat d'État, création d'un corps non magistral de maîtres de conférences, adoption du terme « master », que

²⁰ Paris, Albin Michel, mars 2005. Citons aussi les ouvrages suivants récents, auxquels nous sommes largement redevables : Serge Arnaud, Michel Guillou et Albert Salon, *Les Défis de la Francophonie*, Paris, Alphonse-Max Milo, 2002; et *Alerte Francophone* d'Alfred Gilder et Albert Salon, Paris, A. Franel, 2004.

²¹ Cf. le rapport de Luc Bouquiaux sur B. Heine et D. Nurse (éds.), *Les langues africaines* (Cambridge University Press, 2000) dont la bibliographie comporte 535 publications en anglais contre... 49 en français (plus douze ajoutées par les traducteurs, H. Tourneux et J. Zerner, Paris, Karthala, 2004) et 27 en allemand (*La Banque des mots* n° 70, Paris, Conseil international de la langue française [CILF], 2005). Quant à M. Ruhlen, son *Origine des langues* ne mentionne qu'un linguiste français : A. Meillet, dont n'est cité qu'un article de 1924 ! La *Méthode comparative en linguistique* de 1925 lui est, bien sûr, inconnue. Qu'on ne s'étonne pas que sa conception du « comparatisme » relève d'une strate épistémologique non seulement pré-saussurienne, mais carrément pré-boppienne. Il y a là un retour offensif de l'obscurantisme, relayé par l'« École » africaine de Cheikh Anta Diop, subventionnée par une UNESCO, ici bien mal inspirée. Recourant aux références anglo-saxonnes, les chercheurs français en viennent à considérer comme neuves des « problématiques » depuis longtemps dépassées dans leur propre sphère, ce qu'ignorent les premiers et les seconds ! Voir notamment l'article de B. Laks : « Le comparatisme : de la généalogie à la génétique », *Langages* n° 146, juin 2002.

²² *Le Figaro*, 2 juin 2005. « Un plaidoyer des scientifiques contre l'usage exclusif de l'anglais ». Les prix Nobel sont : F. Jacob, Cl. Cohen-Tannouji ; le lauréat de la médaille Fields est L. Lafforgue, auxquels s'étaient joints deux professeurs de médecine : R. Fryman et A. Kahn. Voir aussi les travaux du chercheur C. Darlot, qui s'était notamment élevé contre la décision du dernier directeur du CNRS d'en faire une institution bilingue.

mon correcteur orthographique refuse : ces modifications sont emblématiques d'une disposition mentale de sujétion à la norme impériale. Elles témoignent par surcroît d'une stupéfiante désinvolture à l'égard du partenariat francophone, notamment du sud, dont elles nous éloignent²³. Cette sujétion se retrouve au niveau des institutions : la *Délégation générale à la langue française* est si discrète sur ses activités si bien que nombre de collègues ignorent qu'elle est habilitée à appuyer les dispositifs de traduction simultanée en cas de colloques monolingues... De même il est rare que nos représentations diplomatiques, notre ministère des Affaires étrangères et la Délégation sus-mentionnée réagissent quand un coup bas est porté à la langue²⁴.

Il n'est pas jusqu'aux *media* qui ne semblent vouloir accréditer en France même l'idée, qui commence à se répandre largement en Europe, que le français est une langue provinciale sans stature internationale. Même le frondeur *Canard enchaîné* (du 10 août 2005) semble trouver normal qu'un critère cardinal de sélection des commissaires européens soit la connaissance de l'anglais. Nos reporters, se penchant sur les malheurs de la Louisiane, réussissent le tour de force de ne jamais rencontrer d'interlocuteurs francophones, même porteurs de patronymes français. De même ne trouvent-ils au Liban que des anglophones, et des arabophones en Algérie... Se développe une situation diglossique : le français se voit peu à peu évincé de la dimension écrite (marques, slogans, chaînes télévisuelles). On a parlé de Bruxelles, avec ses 85 % de francophones et un environnement en français de moins en moins visible : cela préfigure la proche situation de la France même.

Les pratiques européennes renforcent la sujétion mentale du francophone d'Europe. Mais cette pratique ne se conçoit que si, loin d'être le fait *de l'Europe*, elle est le relais local d'une politique *de l'Empire*²⁵, dont l'objectif constant est l'éradication des différences linguistiques, culturelles, artistiques, et des référentiels théoriques et historiques²⁶.

Si le projet de Traité a été rejeté, il n'y a pas lieu de se réjouir inconsidérément parce que des pratiques de plus en plus agressives continuent à miner la francophonie, souvent au mépris des textes mêmes. C'est ainsi que l'Union européenne (en la personne d'un commissaire allemand) a imposé l'anglais comme langue de négociation aux pays du PECO (Europe de l'est), qu'ils appartiennent ou non à la francophonie²⁷. Il en a été de même avec les pays APC, dont près de la moitié est pour-

²³ Autre exemple : il y a désormais une tarification « européenne » privilégiée des abonnements scientifiques, dont ne bénéficient pas les francophones, qui en auraient sans doute plus besoin.

²⁴ Par exemple quand le maire (ou le gouverneur) de Tokyo, Shintaro Ishihara, déclare, lors de l'inauguration d'une nouvelle structure universitaire en octobre 2004, que le français est une langue inapte au calcul, et qu'il est tout à fait normal qu'elle soit de ce fait disqualifiée comme langue internationale. Seul un groupe de Français travaillant à Tokyo a déposé une plainte pour obtenir des excuses et réparation du préjudice.

²⁵ Selon la formule d'un homme politique français : « Les États-Unis d'Europe, c'est les États-Unis en Europe ».

²⁶ Objectif contré par l'UNESCO. Mais de quels pouvoirs dispose-t-elle ?

²⁷ Les correspondances ERASMUS se font le plus souvent en anglais, même avec la francophone Bulgarie. Les sites réticulaires s'intitulent *European Schoolnet* ou *myEurope*. Cf. aussi cette perle, qui s'apparente à une pure et simple provocation : « [...] d'autres pays voient leurs partenariats avec les établissements français augmenter fortement : c'est le cas des nouveaux entrants dans l'Union européenne (Pologne, République tchèque, Hongrie, Roumanie), qui mettent en place des cours en anglais, rendant ainsi leurs formations attractives (*sic*) et accessibles

tant francophone. Elle tend à élargir cette pratique aux pays francophones d'Afrique, sans y pouvoir encore parvenir. C'est en revanche le cas avec les États indochinois.

Or l'hégémonie de l'anglais est ruineuse, y compris au sens économique : on peut parler, avec l'association *Démocratie, Europe, Esperanto*, d'un « impôt » linguistique. Elle rapporterait *a contrario* au Royaume-Uni une rente de situation d'au moins 10 milliards d'euros par an²⁸. Il est étonnant qu'aucune politique ne se soit penchée sérieusement sur ces données.

CONCLUSION

L'« action » européenne « sur les langues », dans ses textes, se résume à un ensemble de vœux pieux. Elle rejette toute *synergie* axée sur une grande langue de communication : le français et l'OIF sont donc tout particulièrement concernés. *A contrario*, elle favorise une *pratique* massive de l'anglais monolingue, accréditant l'idée qu'il s'agit de la langue officielle *de facto* de l'Europe. La seule *synergie* explicitement encouragée est celle des langues minoritaires et régionales, dont nombre de travaux et d'enquêtes montrent qu'elle est *instrumentalisée* contre le français²⁹.

Une telle intrumentalisation voue évidemment à l'échec toute velléité de *partenariat* entre le français et les langues régionales d'Europe.

Il est clair que le volet linguistique de la politique de Bruxelles, dans la mesure où il se laisse décrire, rejette aussi tout *partenariat avec* une communauté francophone et *entre* États francophones. Sa perspective la plus vraisemblable est celle d'un ensemble redessiné sur des bases ethnico-linguistiques, à véhiculaire minimaliste : le *globish* ; à fort pouvoir régional, forts *partenariats* transfrontaliers et constitution, à l'intérieur des États non ethniquement homogènes, de collectivités plus ou moins autonomes. Les États en question et leur langue connaîtront de ce fait un déclin programmé. C'est, pour la France et la communauté francophone, d'une *synergie* inversée, d'une désintégration, qu'il s'agit.

RÉFÉRENCES

- AMBOISE, J.-C. (1998), *L'utilisation de la langue française face aux langues étrangères : les garanties juridiques*, Lille : Presses universitaires du septentrion.
- ARNAUD, S., GUILLOU M. et SALON A. (2002), *Les défis de la francophonie*, Paris : Alfarès-Max Milo.
- BENDA, J. (1927), *La trahison des clercs*, Les cahiers rouges, Grasset.

au plus grand nombre ». *Soléo*, « Magazine de l'agence Socrates-Leonardo da Vinci France » (*resic*), d'où est extraite ce passage (Bordeaux, septembre 2005, p. 10) est financée sur fonds français...

²⁸ Selon un rapport cité par *La lettre Éducation* du 15 juin 2005. Il faut d'ailleurs ajouter à ce chiffre les avantages liés au statut de locuteur natif, systématiquement privilégié par les officines de recrutement travaillant pour Bruxelles.

²⁹ C'est cette intrumentalisation que nous critiquons, et bien évidemment pas les langues régionales et minoritaires en tant que telles.

- BOLLMANN, Y. (2001), *La bataille des langues en Europe*, Paris : Bartillat.
- BOUQUIAUX, L. (2005), HEINE C.r. de B. et NURSE D. (dirs), *Les langues africaines*, Cambridge : Cambridge University Press, 2000. *La Banque des mots*, n° 70, Paris : Conseil international de la langue française [CILF].
- DARRIULAT, J. (2005), Le français prend sa revanche, *Le Parisien libéré*, 4 juin 2005.
- GILDER, A. et SALON A. (2004), *Alerte Francophone*, Paris : A. Fanel.
- GRIESMAR, D. (2004a), Penser la langue en politique, « Libres », *Géopolitique de la langue française*, mai 2004.
- GRIESMAR, D. (2004b), De la pertinence des notions d'espace géographique dans les langues, *Panoramiques*, 4^e trimestre 2004, Numéro thématique : *L'avenir s'écrit aussi en français*.
- GUÉRIVIÈRE (de la), J. (2004), *Amère Méditerranée — Le Maghreb et nous*, Paris: Seuil.
- JACOB, F., COHEN-TANNOUJI, Cl., LAFFORGUE, L., FRYMAN R. et KAHN A. (2005), Un enjeu capital pour notre avenir, *Le Figaro*, 2 juin 2005.
- LAKS, B. (2002), Le comparatisme : de la généalogie à la génétique, *Langages* n° 146, Paris : Larousse.
- LECHERBONNIER, B. (2005), *Pourquoi veulent-ils tuer le français ?*, Paris : Albin Michel.
- SOLÉO, Magazine de l'agence Socrates-Leonardo da Vinci France, Bordeaux, septembre 2005.
- Traité établissant une Constitution pour l'Europe*, Imprimerie nationale et Maury Imprimeur, [s.l.], mars 2005.

Sites réticulaires :

www.avenirlanguefrancaise.org

www.voxlatina.com

www.imperatif-francais.org

LA DYNAMIQUE DU FRANÇAIS DANS LES ORGANISATIONS INTERNATIONALES AFRICAINES

Luc DIARRA

Laboratoire de sociolinguistique
Université de Ouagadougou (Burkina Faso)

INTRODUCTION

Le français en Afrique a jusqu'ici fait l'objet de nombreuses investigations dans le cadre des États. La collaboration entre chercheurs et équipes de recherche a souvent permis de faire des mises en commun et d'embrasser plusieurs États pour tenir compte de la continuité interafricaine du français. Par contre, les travaux se sont très peu focalisés sur la situation et les perspectives de cette langue dans les organisations internationales africaines (OIA)¹. Pourtant, à l'heure de la mondialisation et de la formation des blocs économiques régionaux, les enceintes internationales sont des tremplins où se mesure la prospérité d'une langue sur la scène internationale. C'est pourquoi nous avons jugé utile, dans le cadre du thème de ces troisièmes Journées scientifiques du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues, de nous intéresser à la dynamique du français dans les OIA.

Étudier la dynamique du français dans les OIA revient à répondre à un certain nombre de questions : Quel est le statut du français dans ces institutions ? Au-delà de son statut, quelle est sa dynamique réelle ? Subit-il une menace de régression dans les OIA en tant que langue officielle, langue de travail et/ou de communication ? Quelles sont les perspectives pour l'avenir du français sur la scène internationale africaine dans le mouvement irréversible d'intégration régionale ?

Pour mener cette réflexion, nous nous sommes basé sur des observations, sur des entretiens avec des personnes ressources et sur des données d'une enquête (cf. questionnaire en annexe) menée auprès de fonctionnaires travaillant dans les

¹ Chaque sigle ou abréviation est développé lors de sa première occurrence dans le texte.

OIA et auprès des diplomates en poste dans les missions permanentes accréditées auprès de ces OIA. Les questions ont été formulées de manière très simple et précise afin qu'elles soient facilement comprises par nos informateurs. Une pré-enquête a permis auparavant de reformuler certaines questions pour nous assurer qu'elles étaient bien interprétées dans le sens voulu. Ne pouvant embrasser toutes les OIA, nous avons opté de nous intéresser à trois d'entre elles : l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA), la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et l'Union africaine (UA). Ce choix, sans être exhaustif, est relativement représentatif des cas de figures que l'on rencontre sur le continent : dans le premier cas (UEMOA), la quasi-totalité des États membres sont francophones, dans le deuxième cas (CEDEAO), sont membres à la fois des pays francophones, anglophones et lusophones et enfin, dans le troisième cas (UA), nous nous situons pratiquement à l'échelle de tout le continent où le français participe à une « compétition » plus dense à côté de l'anglais, de l'arabe, du portugais et des langues africaines².

Présenter une étude sur la dynamique du français dans les OIA nécessite que l'on présente celles-ci. C'est pourquoi, d'abord, nous présenterons la situation d'ensemble des OIA en précisant la place que le français y occupe statutairement, ensuite, nous examinerons la dynamique réelle du français dans ces organisations et enfin, nous analyserons les perspectives du français sur la scène internationale africaine à l'ère des regroupements régionaux.

1. ESQUISSE DE LA SITUATION DES ORGANISATIONS INTERNATIONALES AFRICAINES

1.1. Aperçu d'ensemble

À ce jour, l'Afrique, avec ses 54 États, compte des dizaines d'OI³. En dehors de l'Union Africaine, organisation continentale qui regroupe tous les États à l'exception du Royaume du Maroc, chacune de ces institutions intergouvernementales rassemble un nombre plus ou moins réduit d'États. En outre, ces organisations, malgré leurs dissemblances, ont toutes un point commun, celui du renforcement de la coopération entre États membres en vue de la satisfaction d'intérêts communs pour leur développement.

À l'ère de la mondialisation, nous assistons à la formation de grands ensembles économiques régionaux pour faire face à ce phénomène et à ses exigences. Dans ce contexte, certaines organisations intergouvernementales africaines ont une importance particulière. Il s'agit des organisations sous-régionales qui ont acquis le statut

² Nous utilisons la terminologie « langue africaine » pour désigner une langue parlée en Afrique, autre que l'arabe, le français, l'anglais, le portugais et l'espagnol, conformément aux textes juridiques existant en la matière. Cependant, en tant que sociolinguiste, nous sommes d'avis que le français, l'anglais, l'arabe, le portugais et l'espagnol peuvent être considérés à bien d'égards comme des langues africaines. La terminologie « langue africaine » a probablement été utilisée pour éviter celle de « langue nationale » parce que l'on n'est plus dans le cadre d'un État.

³ Nous utilisons « organisation internationale » dans le sens qui lui est assigné en relations internationales, à savoir une association d'États créée par traité, dotée d'organes permanents et d'une personnalité juridique distincts, pour la réalisation d'intérêts communs.

de communautés économiques régionales (CER). Ce sont ces organisations qui doivent servir de piliers pour la réalisation de l'intégration économique africaine, conformément aux textes fondamentaux en la matière, en l'occurrence, le Plan d'action de Lagos pour le développement économique de l'Afrique (OUA 1980), le Traité instituant la Communauté économique africaine (OUA 1991), encore appelé Traité d'Abuja, et l'Acte constitutif de l'Union Africaine (OUA 2000). À la suite du Traité d'Abuja, entré en vigueur le 12 mai 1994, des CER se sont ajoutées à celles qui existaient déjà. Aujourd'hui, une quinzaine d'organisations sous-régionales⁴ sont considérées comme des CER⁵.

Ces ensembles économiques sous-régionaux doivent servir de bases pour la formation de l'ensemble économique continental, en l'occurrence la Communauté économique africaine (CEA)⁶ créée par le Traité d'Abuja de 1991 et censée être effective en 2025. Cependant la multiplicité des CER et leur chevauchement engendrent aujourd'hui des problèmes de coordination et d'harmonisation des politiques et des programmes. C'est pourquoi il est de plus en plus question de la rationalisation des CER pour avancer dans le processus d'intégration africaine. Cette restructuration devrait conduire à moyen terme à la réduction du nombre de CER à quatre ou cinq. Ainsi, l'identification d'une seule CER dans chacune des quatre ou cinq zones géographiques du continent (Afrique du Nord, Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, Afrique de l'Est, Afrique australe) serait la voie la plus appropriée dans la construction de l'intégration économique africaine dans le cadre de la CEA et de l'UA. Cependant, cette perspective se butera sans doute à la volonté de certaines OIA de maintenir leur statut de CER.

1.2. Les organisations internationales africaines cibles

- **L'UEMOA**, dont le siège est à Ouagadougou au Burkina Faso, est née le 10 janvier 1994 (en remplacement de l'Union monétaire ouest-africaine (UMOA) créée en 1962) sur l'initiative des pays de la zone franc ouest-africaine, en l'occurrence francophones : le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Mali, le Niger, le Sénégal, le Togo. La Guinée-Bissau, pays lusophone, a adhéré à l'organisation en 1997. Pour atteindre l'intégration économique dans son espace, l'UEMOA s'est fixé entre autres objectifs : d'une part, la création d'un marché basé sur la libre circulation des personnes, des biens, des services, des capitaux et le droit d'établissement, ainsi que sur un tarif extérieur commun et une politique commerciale commune ; d'autre part, la coordination des politiques sectorielles nationales, par la mise en

⁴ Outre l'UEMOA et la CEDEAO déjà citées, il y a la Communauté de l'Afrique de l'Est (CAE), la Communauté économique des États de l'Afrique centrale (CEEAC), la Communauté économique des pays des Grands Lacs (CEPGL), la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC), la Communauté des États sahélo-sahariens (CEN-SAD), la Commission de l'Océan indien (COI), le Marché Commun de l'Afrique orientale et australe (COMESA), l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD), l'Organisation de mise en valeur du fleuve Sénégal (OMVS), l'Union douanière d'Afrique australe (SACU), la Communauté pour le développement de l'Afrique australe (SADC), l'Union du fleuve Mano (UFM), et l'Union du Maghreb arabe (UMA).

⁵ On trouvera une excellente carte des grands ensembles régionaux d'Afrique sur le site de la *Revue de géopolitique* (voir les références). Pour des raisons de droits d'auteurs, nous ne pouvons la reproduire ici.

⁶ Nous utiliserons CEA pour Communauté économique africaine, à ne pas confondre avec Commission économique des Nations unies pour l'Afrique, également connue sous ce sigle ou parfois sous le sigle UNECA.

œuvre d'actions communes et éventuellement de politiques communes dans les principaux domaines de l'activité économique.

L'organisation est dotée d'organes de direction (la Conférence des chefs d'État, le Conseil des ministres et la Commission de l'UEMOA), d'organes de contrôle (la Cour de justice, la Cour des comptes et le Comité interparlementaire), d'un organe consultatif (la Chambre consulaire régionale) et d'institutions spécialisées autonomes (la Banque centrale des États de l'Afrique de l'Ouest (BCEAO) et la Banque ouest-africaine de développement (BOAD)).

- **La CEDEAO**, dont le siège est à Abuja au Nigeria, a été créée en 1975 et regroupe 15 pays dont ceux de l'UEMOA ci-dessus cités, ainsi que le Cap-Vert, la Gambie, le Ghana, la Guinée, le Libéria, le Nigeria et la Sierra Leone. Il est à noter que la Mauritanie, pays francophone, a quitté l'organisation en 1999⁷. L'organisation, conformément à ses objectifs définis dans l'article 3 de son traité, a pour mission de promouvoir la coopération et le développement dans tous les domaines de l'activité économique ; d'abolir, à cette fin, les restrictions au commerce ; de supprimer les obstacles à la libre circulation des personnes, des services et des biens ; d'harmoniser les politiques sectorielles régionales. L'objectif majeur est la constitution d'un vaste marché commun ouest-africain et la création d'une union monétaire. La CEDEAO a également une dimension politique et militaire avec une force militaire d'interposition (ECOMOG) créée en 1990 pour mettre fin à la guerre au Libéria.

Les institutions de la CEDEAO sont : la Conférence des chefs d'État et de gouvernement, le Conseil des ministres, le Parlement, le Conseil économique et social, la Cour de justice, le Secrétariat exécutif, le Fonds de coopération, de compensation et de développement et les Commissions techniques spécialisées.

- **L'UA**, l'organisation continentale dont le siège est à Addis-Abeba en Éthiopie, est née en 2000 des cendres de l'Organisation de l'unité africaine (OUA), elle-même créée aux lendemains des indépendances en 1963. Elle regroupe tous les États africains à l'exception du Maroc qui s'était déjà retiré de la défunte OUA en 1984⁸. L'avènement de cette nouvelle organisation continentale voulait être une réponse aux mutations intervenues sur la scène internationale, notamment le phénomène de la mondialisation et les nouveaux défis qui en résultent (cf. préambule de l'Acte constitutif de l'Union). Les objectifs de l'Union Africaine énoncés dans son acte constitutif sont, entre autres : accélérer l'intégration politique et socio-économique du continent, promouvoir la paix, la sécurité et la stabilité sur le continent, créer les conditions appropriées permettant au continent de jouer le rôle qui est le sien dans l'économie mondiale et dans les négociations internationales et enfin coordonner et harmoniser les politiques entre les CER existantes et futures en vue de la réalisation graduelle des objectifs de l'Union.

⁷ Officiellement, la Mauritanie reprochait, entre autres, à l'organisation de vouloir adopter une monnaie commune et une armée commune. Elle entendait en outre poursuivre l'intégration dans le cadre de l'UMA.

⁸ La reconnaissance de la République arabe sahraouie démocratique par l'OUA, alors que le Maroc a toujours considéré ce territoire comme une partie intégrante de son royaume, a été la raison de ce départ.

Les organes de l'UA sont : la Conférence, le Conseil exécutif, le Parlement panafricain, la Cour de justice, la Commission, le Comité des représentants permanents, les Comités techniques spécialisés, le Conseil économique, social et culturel et les institutions financières.

1.3. Le statut du français dans les trois organisations

Dans chacune des trois OI africaines ciblées, il y a des dispositions qui déterminent le statut *de jure* des langues et le français y est nommément cité.

Dans le cas de l'UEMOA où la quasi-totalité des États membres est francophone à l'exception de la Guinée-Bissau, l'article 105 du Traité modifié de l'institution dispose : « La langue de travail de l'Union est le français. La Conférence des Chefs d'État et de Gouvernement peut ajouter d'autres langues de travail ».

En ce qui concerne la CEDEAO dont huit États membres sont francophones, cinq anglophones et deux lusophones, le traité révisé de l'organisation, dans son article 87 consacré aux langues officielles et aux langues de travail de l'institution, dispose : « 1. Les langues officielles de la Communauté sont toutes les langues ouest-africaines déclarées officielles par la Conférence, ainsi que le français, l'anglais et le portugais ; 2. Les langues de travail de la Communauté sont l'anglais, le français et le portugais ».

Enfin, dans le cas de l'organisation continentale, dont 28 des 53 États membres ont adhéré à l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'article 25 de l'acte constitutif, qui est presque une reprise intégrale de l'article 29 de la Charte de l'OUA, dispose : « Les langues de travail de l'Union et de toutes ses institutions sont, si possible, les langues africaines ainsi que l'arabe, l'anglais, le français et le portugais ». L'article 11 du Protocole sur les amendements de l'acte constitutif de l'UA du 11 juillet 2003 a ajouté l'espagnol comme langue de travail et a nommément cité le kiswahili comme langue africaine. Toutefois, ce protocole attend d'être ratifié par deux tiers des États membres avant d'entrer en vigueur.

Ces dispositions nous amènent à faire quelques observations :

(a) Le premier constat porte sur la politique linguistique et le statut des langues africaines, même si celles-ci ne constituent pas le point focal de ce travail. Dans une Afrique par essence multilingue, la difficulté que l'on rencontre à l'intérieur des États pour définir des politiques linguistiques claires rejaillit sur la politique de gestion des langues au sein des OIA. Ainsi, en dehors des articles qui viennent d'être cités et qui n'ont pas véritablement d'effet, il n'y a pas une situation très lisible à l'égard des langues africaines dans les enceintes internationales. Ainsi, de 1963 à 1991, seuls les Chefs d'État d'Éthiopie ont utilisé une langue africaine (l'amharique) à l'OUA⁹. Le Traité d'Abuja, texte pourtant fondamental pour l'Afri-

⁹ Cf. DIOUF Marcel, 2004 « Rapport succinct sur l'état de mise en œuvre de recommandations, résolutions, décisions, plans et programmes sur les langues africaines au niveau intergouvernemental; le cas de l'OUA », Consultation africaine, 25-26-27 mai 2001 au Palais des Congrès de Bamako.

que de demain, n'a même pas mentionné les langues africaines parmi les langues de travail de la CEA¹⁰.

(b) Le deuxième constat entre en ligne droite avec notre préoccupation : le statut du français comme langue de travail est clairement déterminé dans l'ordre juridique de toutes les trois organisations. Il jouit également du statut de langue officielle dans le cas de la seule organisation qui a pris le soin d'en identifier, en l'occurrence la CEDEAO. Le français jouit probablement ainsi d'un statut privilégié dans toutes les OIA qui ont pris le soin de déterminer le statut des langues dès lors que des États francophones en sont membres. Il ne pouvait d'ailleurs en être autrement puisque le français jouit d'un statut privilégié dans les États francophones africains en tant que langue officielle, langue d'enseignement, langue de communication et langue d'ouverture vers l'extérieur. L'usage effectif du français comme langue de communication à l'intérieur d'un État et dans ses relations avec l'extérieur, ainsi que le principe de souveraineté qui prévaut lors des procédures de décision dans les enceintes internationales rendent facile l'obtention d'un statut de langue de travail ou éventuellement de langue officielle pour le français dans l'ordre juridique des OIA. Cependant, la situation pourrait être différente dans les OIA de l'Afrique orientale ou de l'Afrique australe où les États francophones (Djibouti, Burundi, Rwanda) se retrouvent en minorité face à une majorité de pays anglophones. Ainsi, dans l'acte constitutif de l'IGAD qui rassemble l'Érythrée, l'Éthiopie, le Kenya, la Somalie, le Soudan, l'Ouganda et Djibouti (seul pays francophone), il n'y a aucune référence aux langues de travail. La seule référence aux langues est l'article 24 qui dispose que : « les textes anglais et français font également foi ». Des investigations plus approfondies pourraient davantage nous éclairer sur la situation spécifique qui prévaut dans les OIA de ces zones géographiques.

(c) Le troisième constat est que les dispositions contenues dans les actes constitutifs des OIA cachent des réalités : en consacrant l'égalité statutaire des langues officielles et/ou des langues de travail, ces textes pourraient laisser croire que le français n'occupe qu'une simple place parmi tant d'autres. Pourtant, l'observateur averti constatera qu'il occupe une place de choix par rapport aux autres langues à l'exception de l'anglais qui prédomine au niveau de l'organisation continentale. D'où l'intérêt d'examiner la dynamique réelle du français dans les OIA.

2. LA DYNAMIQUE RÉELLE DU FRANÇAIS DANS LES ORGANISATIONS INTERNATIONALES AFRICAINES

Examiner la dynamique réelle du français dans les OIA, revient à voir si l'usage du français y est assuré en tant que langue de travail et en tant que langue de communication au-delà de son statut énoncé dans l'ordre juridique.

¹⁰ Notons cependant que l'on constate ces dernières années quelques innovations dans les enceintes internationales qui sont peut-être des signes d'un regain d'intérêt pour la valorisation des langues africaines. Ainsi, Alpha Oumar KONARE, ancien président du Mali, a bien voulu, en tant que président de la Commission de l'Union Africaine, commencer son discours en bambara (variante du dioula) lors du X^e Sommet de la francophonie. Le président zambien Joachim Sissano s'était également exprimé en kiswahili lors du 4^e Sommet de l'UA en juillet 2004 qui a vu l'adoption du kiswahili comme langue de travail de l'UA.

2.1. Au niveau de l'UEMOA

Pour le cas d'une organisation quasifrancophone comme l'UEMOA, le bilan de la situation, comme on peut s'y attendre, est sans ambiguïté : le français assume pleinement et exclusivement la fonction de langue de travail et de communication aussi bien lors des réunions statutaires, des réunions sectorielles, des réunions informelles que dans la vie quotidienne de l'institution. Même si le dioula et le mooré, langues véhiculaires du Burkina Faso, sont quelquefois entendus dans la communication dans le cadre informel entre employés locaux et fonctionnaires internationaux¹¹, le français est la langue de communication au siège de l'institution entre travailleurs (fonctionnaires internationaux et employés locaux) comme nous avons pu l'observer et comme l'a confirmé l'enquête.

2.2. Au niveau de la CEDEAO

Dans le cas de la CEDEAO, il ressort de nos investigations que, sur quinze délégations des pays membres, l'on est au moins certain que huit sont francophones (les sept pays francophones de l'UEMOA et la Guinée) et s'expriment habituellement en français lors de leurs prises de parole. Cela constitue un avantage évident puisque les interventions se font en général par délégation de pays membre. Sans doute que le poids démographique, économique et même géopolitique du Nigeria, pays anglophone abritant de surcroît le siège, influence la dynamique des langues en faveur de l'anglais dans une certaine mesure. Cependant, ce facteur est amoindri par l'usage du français commun à une majorité de pays au sein de l'institution. Une des forces du français réside donc dans le nombre d'États francophones. Dans une sphère où le principe de la souveraineté de tous les États (grands ou petits) prévaut, c'est un avantage en quelque sorte d'avoir plusieurs États qui s'expriment dans la même langue. Une situation également réconfortante en faveur du français est que les représentants de la Guinée-Bissau et même du Cap-Vert s'expriment très souvent en français car, dans les faits, le portugais n'est pas régulièrement utilisé comme langue de travail. Une traduction dans ce cas est assurée en anglais pour les non-francophones¹². La plupart de nos informateurs de la CEDEAO ont d'ailleurs omis de citer le portugais comme une des langues de travail de l'institution, ce qui est révélateur.

Toutes les personnes touchées par l'enquête affirment que l'usage du français est assuré lors des réunions statutaires et lors des réunions d'experts de la CEDEAO, à côté de l'anglais. De même, ils reconnaissent que la documentation de travail ou d'information y est disponible en français. Par contre, lors des réunions informelles,

¹¹ Le dioula (variante du bambara) a l'avantage d'être déjà parlé au moins au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, au Mali, au Sénégal, ce qui veut dire que les fonctionnaires internationaux ressortissants de ces pays peuvent en être locuteurs.

¹² Nous avons été témoin de cette situation lors d'une réunion sur la mise en œuvre du droit international humanitaire en Afrique de l'Ouest, organisée conjointement par la CEDEAO et le CICR (Comité international de la Croix-Rouge) du 4 au 6 juillet 2005 à Abuja. Les représentants de la Guinée-Bissau que nous avons interrogés à cette occasion, en marge des travaux, ont affirmé que cela arrive souvent lors des réunions de la CEDEAO et de celles d'autres OI.

la majorité affirme qu'il arrive que le français ne soit pas utilisé ou bien que la documentation ne soit pas disponible dans cette langue.

En dehors des réunions, la situation est quelque peu différente au siège de l'institution. Parmi les dix fonctionnaires internationaux de la CEDEAO touchés par l'enquête, seuls deux d'entre eux affirment utiliser uniquement le français pour communiquer au lieu de travail. Les autres affirment utiliser à la fois l'anglais et le français, à l'exception d'un qui déclare communiquer uniquement en anglais dans ce milieu. Les résultats de l'enquête auprès des diplomates francophones en poste dans les ambassades à Abuja révèlent cette même tendance de l'utilisation des deux langues (anglais et français) pour communiquer au lieu de travail. En outre, lorsque l'on demande aux fonctionnaires internationaux et aux diplomates quelle est la langue qu'ils utilisent pour communiquer en ville (par exemple au marché), ils répondent invariablement que c'est l'anglais, même si certains ajoutent qu'ils ont néanmoins recours au français lorsqu'ils ont la certitude que leur interlocuteur est francophone. Deux informateurs citent en plus le haoussa, langue africaine véhiculaire au Nigeria. Ces données montrent que le siège d'une institution reste un facteur qui influence dans une certaine mesure la dynamique des langues.

2.3. Au niveau de l'UA

Au niveau de l'organisation continentale, la situation se distingue évidemment de la CEDEAO : les États francophones ne sont plus majoritaires; les cinq pays prépondérants en raison de leur poids économique, géopolitique et/ou démographique, sont, soit anglophones (l'Afrique du Sud et le Nigeria), soit officiellement arabophones et dans une certaine mesure anglophones (la Libye), soit officiellement arabophones et dans une certaine mesure francophones et anglophones (l'Égypte), soit enfin officiellement arabophones et dans une certaine mesure francophone (l'Algérie)¹³. Seul ce dernier pays présente une situation où le français assume couramment la fonction de communication à l'image des États francophones africains où le français est langue officielle. En plus, certains autres pays qui se disent officiellement francophones, utilisent variablement le français et l'anglais lors de leurs prises de parole, ce qui est une donnée non négligeable.

Lors des réunions statutaires de l'UA, les délégations des pays francophones s'expriment en français à coup sûr, à l'exception de quelques-unes. Parmi les pays francophones qui font l'exception, il ressort de nos entretiens que l'on peut citer le Rwanda où certaines autorités préférèrent s'exprimer en anglais.

Le français occupe donc une place privilégiée dans la mesure où son usage est de tout temps assuré lors des réunions statutaires de l'UA, à côté de l'anglais. Les autres langues de travail n'ont pas toujours ce privilège. Aussi, lorsque les langues de travail utilisées se résument à l'anglais et au français, les pays qui ont respectivement l'arabe, le portugais et l'espagnol comme langues officielles ont recours à

¹³ Les cinq pays (Afrique du Sud, Nigeria, Algérie, Égypte et Libye) acceptent de financer à hauteur de 75 % le budget de l'Union (cf. déclaration du président de la Commission de l'UA sur les ondes de Radio France Internationale le 30/10/2005).

l'anglais ou au français. Ainsi, la Guinée équatoriale, pays hispanophone, utilise le français. En ce qui concerne les représentants des pays lusophones, nos informateurs reconnaissent qu'en général ils peuvent s'exprimer en anglais et en français. Lorsque l'usage du portugais n'est donc pas assuré, la tendance se présente comme suit : l'Angola utilise souvent les deux langues (anglais et français), le Mozambique utilise l'anglais, tandis que le Cap-Vert, la Guinée-Bissau, São Tomé et Princes, et le Cap-Vert ont recours au français. Quant aux arabophones, l'Algérie et la Mauritanie utilisent de toute évidence le français tandis que la Libye, le Soudan et l'Égypte ont recours à l'anglais. Il ressort d'ailleurs que la Libye et le Soudan insistent particulièrement de plus en plus pour que l'usage de l'arabe soit assuré comme langue de travail dans les instances de l'UA.

Le français et l'anglais sont donc les principales langues de travail et de communication au sein de l'organisation continentale. Cependant, un certain nombre de pratiques permettent de dire que l'anglais a un poids prédominant par rapport à celui du français. Même si l'usage du français est assuré lors des réunions statutaires, à côté de l'anglais et éventuellement des autres langues de travail, ce n'est malheureusement pas toujours le cas lors des réunions sectorielles d'experts et a fortiori pour les réunions informelles. En effet, pour des contraintes de temps et/ou de moyens, l'anglais est souvent la seule langue de travail utilisée. De même que dans ce cas de figure, les documents de travail peuvent être immédiatement disponibles en anglais uniquement et accuser un retard dans leur disponibilité en français. Tous les informateurs reconnaissent que les documents de travail et d'information sont toujours disponibles en anglais sous peine de report des séances de travail alors que ce n'est pas le cas pour le français. Ce sont là en fait des indices de la faible vitalité du français par rapport à l'anglais : selon les estimations du responsable du bureau de traduction et d'interprétation, entre 65 % et 70 % des documents officiels sont écrits en anglais, et 30 % seulement en français¹⁴. La charge des traducteurs en français devient alors plus grande. Il en résulte un retard dans la traduction en français, les ressources humaines et matérielles en traduction étant limitées.

Il y a en réalité une complicité plus ou moins passive des francophones qui favorise la prédominance de l'anglais au détriment du français. Nous pouvons nous référer à deux constats pour l'illustrer. Premièrement, selon les propos de nos informateurs travaillant au siège de l'institution et dans les missions diplomatiques à Addis-Abeba, certains francophones, par « un effet de mode », s'expriment systématiquement en anglais quand bien même ils ne maîtrisent pas parfaitement cette langue. Ainsi, certains ambassadeurs francophones tiennent souvent des discours d'ouverture en anglais à des réunions qu'ils président. Ce phénomène « de mode » contraste avec le comportement d'autres personnalités francophones qui mettent un point d'honneur à s'exprimer en français à toutes les occasions et qui ne cessent de revendiquer l'usage effectif du français à toutes les rencontres. Deuxièmement,

¹⁴ DGLF 2004 : Rapport au Parlement 2004 – Le français dans les organisations internationales – Les organisations basées en Afrique dans Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française [www.culture.gouv.fr/culture/dglf/rapport/2004/Deuxieme_partie_II].

selon les témoignages reçus, lorsque les documents de travail sont uniquement disponibles en français, les anglophones font bloc, refusent de travailler et exigent qu'ils soient au préalable traduits en anglais. Par contre, dans le cas inverse, les francophones cèdent le pas et acceptent de travailler en anglais. Une des raisons évoquées pour justifier cette pratique est que nombre d'anglophones ne parlent que l'anglais.

Au siège de l'institution même, entre employés, l'anglais est la langue la plus utilisée : les fonctionnaires anglophones sont en nombre important ; les employés locaux recrutés sont anglophones et les fonctionnaires francophones acceptent facilement de parler l'anglais.

En dehors des cadres institutionnels, les fonctionnaires de l'Union africaine interrogés reconnaissent tous communiquer en anglais lorsqu'ils sont en ville (par exemple au marché). Quelques-uns disent, avec le temps, faire usage de l'amharique, langue africaine qui a le statut de langue officielle en Éthiopie. Dans la cellule familiale, le français reste tout de même la langue de communication des fonctionnaires internationaux et des diplomates ressortissants de pays francophones en poste dans les missions permanentes à Addis-Abeba. Soit il occupe exclusivement ce champ, soit il le partage avec les langues africaines, car c'est là que celles-ci ont l'occasion d'être parlées lorsque le couple en a une en commun.

En définitive, de l'UEMOA à l'Union africaine, en passant par la CEDEAO, le français jouit certes d'un statut de langue de travail. Cependant, la situation réelle n'est pas pour autant identique dans les trois organisations. Alors qu'à l'UEMOA, il règne exclusivement en maître en tant que langue de travail et de communication courante dans l'institution, à la CEDEAO, il est obligé de compter avec l'anglais et dans une moindre mesure avec le portugais. Par contre, au sein de l'organisation continentale, l'Union africaine, la compétition est plus dense. La tendance est que l'anglais ravit une place prédominante dans le paysage linguistique lorsqu'on se situe à l'échelle continentale. D'où l'importance de l'attention à porter sur l'avenir du français à l'ère de la formation des grands ensembles économiques à l'échelle continentale.

3. PERSPECTIVES

Depuis quelques années, l'étau se resserre quant au cloisonnement des États dans leurs espaces territoriaux respectifs ou dans des espaces sous-régionaux plus ou moins réduits. La tendance est à la formation des grands ensembles économiques régionaux. L'Afrique a déjà adopté un schéma d'intégration économique continentale, en créant la CEA (Communauté économique africaine) au moment de l'adoption du traité d'Abuja par les chefs d'États africains en 1991. Dans cette logique d'intégration économique régionale, certaines organisations sous-régionales qui ont le statut de CER fusionneront dans d'autres espaces d'intégration plus grands (l'UEMOA dans l'espace CEDEAO, le CEMAC dans la CEEAC, la SACU dans la SADC, etc.). Puis, les quatre ou cinq blocs économiques sous-régionaux auxquels on aboutira fusionneront pour donner la CEA censée être

effective en 2025 suivant l'agenda initial¹⁵. Ultimement, la CEA aura pour piliers essentiels les quatre ou cinq blocs économiques sous-régionaux : CEDEAO en Afrique de l'Ouest, CEEAC en Afrique centrale, UMA en Afrique du Nord, SADC en Afrique australe et COMESA ou IGAD en Afrique de l'Est¹⁶.

Certains restent sceptiques quant à l'avènement de la CEA. Cependant, pour nombre d'observateurs avertis, même si les échéances pourraient être repoussées, il s'agit d'un schéma déjà adopté, irréversible et incontournable si les États africains veulent relever les défis auxquels ils sont confrontés à l'ère de la mondialisation. Par conséquent, l'avenir du français doit être jugé dans cette perspective. Or, dès lors que l'on se situe à l'échelle du continent, l'anglais bénéficie déjà d'un avantage considérable, celui d'être la langue prédominante dans l'organisation continentale. Mieux, il est la première langue de communication dans la plupart des OI, telles que les institutions onusiennes. La plupart de nos informateurs de la CEDEAO et de l'UA reconnaissent que les anglophones ne font pas d'efforts pour parler le français contrairement aux francophones, ce qui est un indice révélateur de la tendance. En outre, les organisations dans lesquelles le français règne véritablement sans être nullement concurrencé par une autre langue sont par exemple l'UEMOA et la CEMAC. Le franc CFA, unité monétaire de ces zones, au delà de sa simple valeur économique, est tout un symbole de l'unité des pays francophones d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale. Or, ces organisations exclusivement francophones, ainsi que leur monnaie, le franc CFA, sont vouées, à moyen ou à long terme, à disparaître dans la logique de l'intégration économique continentale.

Dans cette perspective de recomposition de la scène internationale africaine, sur fond de quête d'alternative pour le développement économique du continent, l'une des questions que l'on se pose est la suivante : le statut du français en tant que langue de travail dans les instances internationales africaines n'est-il pas menacé ? À notre avis, il n'y a pas véritablement d'inquiétude à moyen terme et même peut-être à long terme quant au maintien du statut du français comme langue de travail. Il suffit que les pays francophones soient vigilants – et il n'y a pas de raisons qu'ils ne le soient pas – lors de l'élaboration des textes juridiques et lors des prises de décisions sur l'utilisation des langues dans les OI africaines. Tant que le principe de la souveraineté des États prévaudra lors des prises de décisions, il sera toujours facile aux pays francophones de garantir la place et le statut du français comme langue de travail dans les OI africaines.

Cependant, comme le démontre objectivement l'aménagement linguistique dans le monde, c'est une chose d'obtenir un statut officiel, c'en est une autre de garantir son application, et une autre encore, de voir la langue concernée assumer réelle-

¹⁵ Signalons qu'il y a néanmoins déjà des retards sur l'agenda initial. Ainsi, dans le cas de la CEDEAO, les pays hors zone franc CFA (Gambie, Ghana, Guinée, Libéria, Nigeria, Sierra Leone, Cap-Vert) devaient mettre en circulation une monnaie commune, l'ECO, en 2005. Ensuite interviendrait la fusion avec le franc CFA déjà commun aux pays membres de l'UEMOA. Mais jusque-là, l'ECO n'a pas encore vu le jour.

¹⁶ La situation n'est pas encore très lisible en Afrique de l'Est. Le COMESA est la plus grande communauté mais elle a l'inconvénient d'avoir des chevauchements avec la SADC. En outre, son siège est à Lusaka au cœur de l'Afrique australe.

ment et de façon courante la fonction de communication, qui reste un indice essentiel de la dynamique réelle d'une langue.

Dans ce sens, la dynamique des langues, qui est à inscrire elle-même dans la dynamique de l'intégration économique continentale, sera largement inspirée de ce qui prévaut déjà à l'UA. Si la tendance n'est pas inversée, elle sera toujours favorable à l'hégémonie de l'anglais et personne ne peut dire avec assurance que le risque de monolinguisme au profit de l'anglais dans les enceintes internationales à long terme est nul. Déjà, parmi les quatre ou cinq blocs économiques sous-régionaux qui serviront à moyen terme de piliers à l'édification de la CEA, seule la CEEAC, dont le siège est à Libreville au Gabon, présente des prédispositions relativement favorables à une prééminence continue du français, compte tenu du nombre et du rôle de leader des États membres francophones.

Il est certain que la prospérité du français sur la scène panafricaine dépendra des poids économique, politique et démographique des pays de l'Afrique francophone au sein des regroupements régionaux. Dans ce sens, l'engagement officiel de l'Algérie dans le mouvement francophone, attendu ou du moins souhaité depuis plusieurs années, s'il devenait effectif, pourrait apporter directement ou indirectement un appui additionnel dans le poids de l'Afrique francophone pour préserver et promouvoir l'usage du français dans les enceintes transnationales et internationales. Un autre atout pourrait être le retour de la prospérité économique et politique dans certains pays francophones, aux énormes potentialités économiques mais malheureusement fragilisés par des crises sociopolitiques, en l'occurrence la République démocratique du Congo et la Côte-d'Ivoire. Sans doute que le leadership des dirigeants et des fonctionnaires des pays francophones dans les OIA sera en lui-même un facteur quelque peu déterminant.

L'espoir des francophones réside également dans la promotion et la défense du principe de la diversité linguistique et culturelle. Ce principe est favorable au maintien et au renforcement du multilinguisme dans les OI au détriment de la tendance vers l'« unilinguisme » anglophone. L'adoption de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles le 20 octobre 2005 lors de la 33^e conférence générale de l'UNESCO est un grand pas en avant car elle renforce les bases juridiques en faveur de l'usage de plusieurs langues, dont le français, dans les instances internationales.

CONCLUSION

Il ressort de cette étude que les francophones peuvent rester optimistes quant à l'avenir du français dans les OIA. Cependant, plusieurs indices, ainsi que les enjeux perceptibles, laissent apparaître qu'il est en réalité dans une situation de compétition avec plusieurs autres langues, notamment l'anglais, qui a une grande longueur d'avance dès lors qu'on quitte le cercle des institutions quasi francophones. Pire, dans le mouvement irréversible de formation d'ensembles économiques plus vastes, voire d'un unique ensemble économique sur le continent, l'enjeu est de taille pour le français. La plupart des pays francophones en Afrique occidentale et en

Afrique centrale entretiennent jusqu'à nouvel ordre des liens étroits de coopération autour du franc CFA au sein de l'UEMOA et au sein de la CEMAC, et même dans le cadre d'autres organisations sous-régionales. La formation d'un ensemble plus grand verra évidemment ces liens se relâcher. Le franc CFA, tout un symbole de l'unité économique mais aussi de l'unité linguistique de l'Afrique francophone dans une certaine mesure, disparaîtra à moyen ou à long terme. Dans ce contexte, l'usage du français dans les enceintes internationales est appelé à s'exercer dans une situation concurrentielle plus intense dans le cadre de l'intégration économique continentale.

Il appartient aux États francophones africains de saisir l'intérêt de l'usage du français dans les enceintes internationales. Il y va, au delà de l'intérêt francophone, de leurs propres intérêts à défendre et à préserver car, comme le fait remarquer Hervé Cassan¹⁷, « négociateur de grands textes dans la langue de l'autre, c'est immédiatement lui céder un terrain considérable ».

RÉFÉRENCES

- ADFP (Association pour la diffusion de la pensée française) (2004), *La Bataille pour le français*, Paris, 72 p. [<http://www.adpf.asso.fr/adpf-publi/folio/bplf/index.html>] consulté le 15/09/05.
- CALVET, L.-J. (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Hachettes Littératures [coll. Pluriel], 294 p.
- CASSAN, H. (2004), *La Bataille pour le français*. [www.adpf.asso.fr/adpf-publi/folio/bplf/3/inter01.html] 17k .
- CHAUDENSON, R. et al. (1991), *La Francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Montmagny : Marquis; Aix-en-Provence : Institut d'études créoles et francophones.
- Centre africain de politique commerciale (CAPC) (2004), *Les Processus de création du marché commun africain : une vue d'ensemble*. [www.uneca.org/atpc/Publications/workinProgress1_mahamat.pdf], consulté le 25/10/2005.
- DGLF (Délégation générale à la langue française) (2004), Rapport au Parlement 2004, Le français dans les organisations internationales, Les organisations basées en Afrique, dans *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. [http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/rapport/2004/Deuxieme_partie_II.htm], consulté le 25/10/2005.
- DGLF, Le français dans les institutions internationales, dans *Le français et le droit*, Paris, DGLF, s.d. [<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lois/orga-inter.htm>], consulté le 13/06/2005.
- DIOUF, M. (2001), *Rapport succinct sur l'état de mise en œuvre de recommandations, résolutions, décisions, plans et programmes sur les langues africaines au niveau intergouvernemental : le cas de l'OUA*, consultation africaine, 25-26-27 mai 2001 au Palais des Congrès de Bamako.
- LECLERC, J. (2005), « La politique linguistique du français », dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 26 avril 2005, [www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/france_politik_francais.html], consulté le 13 juin 2005 - 64k..
- MOREAU, M.-L. (dir.) (1997), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Sprimont (Belgique) : Margada.
- Revue d'études géopolitiques*, Carte des organisations régionales en Afrique. [<http://www.diploweb.com/cartes/africorgregion.htm>], consulté le 9 avril 2006.
- ROBILLARD, D. (de) (1997), « Politique linguistique », pp. 229-230, dans Moreau (dir.).

¹⁷ Hervé Cassan (ADFP 2004), chargé du Haut Conseil de la Francophonie, intervenant dans le cadre d'un atelier organisé par le ministère des Affaires étrangères le 19 juillet 2002, à l'occasion des Journées de la coopération internationale et du développement.

ROBILLARD, D. (de) (1997), « Statut », pp. 269-270. dans Moreau (dir.).

TSHIYEMBE, M. (2004), « Du messianisme aux rives de la mondialisation. Difficile gestation de l'Union africaine », *Le Monde diplomatique*, juillet 2002, pp. 22-23.

WILLY, J. (1996), « La marche contrariée vers l'union économique », *Le Monde diplomatique*, mars 1996, p. 14.

INSTRUMENTS JURIDIQUES

CEDEAO (1993), *Traité révisé*, Cotonou, 75 p.

COMESSA (1993), *Traité*, 167 p.

UEMOA (2003), *Traité modifié*, 40 p.

IGAD (1996), *Accord portant création de l'Autorité intergouvernementale pour le développement*, Nairobi.

OUA (1980), *Plan d'action de Lagos pour le développement économique de l'Afrique* (adopté en 1990).

OUA (1991), *Traité instituant la Communauté économique africaine*, Abuja, 93 p.

OUA (2000), *Acte constitutif de l'Union Africaine*, Lomé, 18 p.

UA (2003), *Protocole sur les amendements à l'Acte constitutif de l'UA*, Addis Abeba Maputo, (non encore en vigueur).

ANNEXE

Questionnaire

Nom (facultatif mais souhaité) :

Prénom (facultatif mais souhaité) :

Contact courriel (souhaité):

Institution : UA (précisez organe) :
 CEDEAO (précisez organe) :
 UEMOA (précisez organe) :
 Mission Permanente de (pays).....auprès de l'UA
 Mission Permanente deauprès de la CEDEAO
 Mission Permanente deauprès de l'UEMOA

Nombre d'années dans l'institution : Moins de 5 ans plus de 5 ans

Poste occupé :

Pays d'origine :

Langues parlées :

1. Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour communiquer
 - en famille :
 - au lieu de travail :
 - en ville (ex marché) :
2. Langue(s) de travail de votre institution :
3. Si vous avez plusieurs langues de travail, le français est-il votre langue de travail préférée
 - Oui Non
 - Pourquoi ?
4. L'usage du français est-il assuré lors
 - des réunions statutaires Oui Non
 - des réunions d'experts Oui Non
 - des réunions informelles Oui Non
5. Toute la documentation est-elle disponible en français lors
 - des réunions statutaires Oui Non
 - des réunions d'experts Oui Non
 - des réunions informelles Oui Non
6. Si non, quelles en sont les raisons (choisissez parmi les suivantes) ?
 - Contraintes de temps Contraintes de budget
 - A la fois contraintes de temps et contraintes de budget
 - Autres (précisez) :
7. Disponibilité des documents (docts) :

En anglais :	- Docts de travail	<input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> pas toujours	<input type="checkbox"/> rarement
	-Docts d'information	<input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> pas toujours	<input type="checkbox"/> rarement
En français :	- Docts de travail	<input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> pas toujours	<input type="checkbox"/> rarement
	- Docts d'information	<input type="checkbox"/> toujours	<input type="checkbox"/> pas toujours	<input type="checkbox"/> rarement
8. Y a-t-il souvent un retard dans la disponibilité des documents en français : Oui Non
9. Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour communiquer
 - lors des séances de travail dans le cadre de l'UA, CEDEAO ou UEMOA?
 - en dehors des séances de travail ?
10. Au cas où vous utilisez le français comme langue de travail, êtes-vous satisfait ? Oui Non
11. Selon votre appréciation personnelle, l'usage de l'anglais dans votre institution bénéficie-t-il d'une image ou connotation (choisissez parmi les réponses suivantes)
 - positive neutre négative

Donnez la(les) raisons

12. Selon votre appréciation personnelle, l'usage du français dans votre institution bénéficie-t-il d'une image ou connotation (choisissez parmi les réponses suivantes)
- positive neutre négative
- Donnez la(les) raison(s)
13. Pensez-vous que les langues parlées ont été déterminantes dans votre recrutement ou mutation à votre poste ?
- Oui Non
- Si oui laquelle (lesquelles) ?

MONDIALISATION, TRANSNATIONALISME ET NOUVEAUX ACCOMMODEMENTS EN ACADIE DU NOUVEAU-BRUNSWICK

Annette BOUDREAU et Lise DUBOIS
Université de Moncton

INTRODUCTION

Pour les petites nations non délimitées par des frontières étatiques, la mondialisation offre un couloir privilégié pour établir des contacts et des réseaux hors frontières sans qu'elles aient à passer par les structures gouvernementales. Ainsi, pour ces communautés (ou nations), la mondialisation, et le transnationalisme qui en découle (échanges par-delà des frontières de produits et de biens symboliques), leur permet de se (re)définir en tant que groupe, en marge du regard de la société majoritaire, et par la même occasion de questionner la manière de se voir et de s'imaginer en tant que minoritaires. Ceci est vrai pour l'Acadie, construite comme fondamentalement francophone et minoritaire. Par ailleurs, la mondialisation favorise la mise en place de marchés internationaux où les compétences langagières multilingues sont non seulement prisées, mais aussi nécessaires, marchés qui se concrétisent notamment par l'établissement d'industries du savoir, comme les centres d'appels¹, souvent sous le regard incitatif de l'État. En Acadie, ces marchés offrent de nouveaux espaces où le savoir linguistique des francophones minoritaires bilingues est valorisé. Si, dans les deux cas, la mondialisation et le transnationalisme agissent sur la construction identitaire tant des collectivités minoritaires que des individus et sur leurs pratiques linguistiques, leurs effets ne sont pas du tout les mêmes.

En tenant compte de ces prémisses, nous nous proposons d'examiner comment se jouent en Acadie du Nouveau-Brunswick quelques répercussions sociolinguisti-

¹ Note de la rédaction : Le *Trésor de la Langue Française* informatisé (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>) ne trouve aucune entrée correspondant ou s'apparentant à centre d'appels, mais on dénombrait 3 000 centres d'appels en France en 2003. Le *Grand dictionnaire terminologique* de l'*Office québécois de la langue française*, définit « centre d'appels » (call centre, en anglais) comme « lieu où sont regroupés des agents qui utilisent des moyens de télécommunication et d'informatique pour recevoir ou émettre des appels. » http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp.

ques de phénomènes sociaux et économiques liés à cette mondialisation. Pour ce faire, nous nous penchons sur les deux versants de ces phénomènes : d'une part, la mondialisation de l'économie exerce des pressions sur les répertoires linguistiques de locuteurs dont les capacités communicatives deviennent des enjeux économiques et, par conséquent, modifie les rapports entre économie et langues. En effet, alors que les bastions traditionnels de la production industrielle s'effondrent au Canada, l'économie se restructure et fait appel à des compétences liées au savoir, dont les compétences linguistiques. Dans ce contexte, les compétences bilingues des francophones se transforment en atout non seulement pour l'État qui en fait la promotion pour attirer les entreprises du savoir, mais aussi pour les membres de la communauté minoritaire dont les compétences linguistiques deviennent bien monnayable. D'autre part, la mondialisation des réseaux et des contacts favorise la création de réseaux transnationaux entre groupes linguistiques qui transcendent l'État, modifiant ainsi les rapports entre État et groupes linguistiques minoritaires. En effet, la structure supranationale que constitue la francophonie internationale permet aux groupes minoritaires de nouer des liens de toutes sortes avec d'autres francophones d'ailleurs sans que ces liens soient avalisés formellement par l'État.

Nous fonderons nos propos sur deux enquêtes : la première portant sur la francophonie canadienne et la nouvelle économie², dans le cadre de lequel nous avons fait une collecte de données dans un centre d'appels de la région de Moncton; et la seconde, sur la construction et la circulation de biens culturels francophones en lien avec les rapports changeants entre langue, identité et transnationalisme³, dans le cadre de laquelle nous avons interviewé des acteurs clés dans le domaine de l'industrie culturelle acadienne. Nous verrons que les effets de la mondialisation sur les locuteurs de la langue minoritaire sont multidimensionnels et inégaux selon le secteur économique, tantôt contribuant au développement de la francité, tantôt pérennisant la minorisation.

1. CONTEXTE

1.1. Historique

Avant d'aborder ces deux situations en contraste et la description de notre méthodologie, nous présentons un bref survol de l'évolution du français au Nouveau-Brunswick. Disons d'emblée que le français en Acadie est une langue minoritaire,

² Intitulée *Prise de parole 2 : la francophonie canadienne et la nouvelle économie mondialisée*, cette recherche, financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, est effectuée par les chercheurs suivants : chercheuse principale : Monica Heller (Université de Toronto); co-chercheurs : Annette Boudreau et Lise Dubois (Université de Moncton, responsables de l'Acadie); Deirdre Meintel et Patricia Lamarre (Université de Montréal); Normand Labrie (Université de Toronto). Nous nous y référons désormais comme le projet PP2.

³ Intitulée *La francité transnationale : pour une sociolinguistique de la mouvance*, cette recherche, financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, est effectuée par les chercheurs suivants : chercheuse principale : Monica Heller (Université de Toronto); co-chercheurs : Annette Boudreau et Lise Dubois (Université de Moncton, responsables de l'Acadie); Normand Labrie (Université de Toronto). Collaborateurs : Claudine Moïse (Université d'Avignon et des pays des Vaucluses, France), Matthieu Leblanc (Université de Moncton), Peter Auer (Université de Fribourg, Allemagne) et Werner Kallmeyer (Université de Mannheim, Allemagne). Nous nous y référons désormais comme le projet FTN.

sur le plan démographique. De plus, il a été pendant très longtemps, et est toujours dans une certaine mesure, langue minorisée, c'est-à-dire, selon la définition de Kasbarian (1997), langue ayant une valeur sociale moindre, et étant perçue comme telle, pour les interactions de toutes sortes à l'extérieur de la communauté de locuteurs. Nous repassons ci-dessous les principaux jalons de l'histoire du peuple acadien au Nouveau-Brunswick qui s'étend aujourd'hui sur plus de 400 ans.

Fondée par des intérêts commerciaux français en 1604 sur le territoire de la Nouvelle-Écosse actuelle, l'Acadie se trouve pendant près de cent ans tantôt sous la domination de la France, tantôt sous la domination de l'Angleterre. Le traité d'Utrecht (1713) cède définitivement l'Acadie à l'Angleterre, qui, après un certain nombre d'années de bonne entente avec les communautés acadiennes, finit par expulser les Acadiens de leurs terres et les déporter vers d'autres pays. Ceux qui échappent aux déportations (1755-1763), dont le nom populaire est le Grand dérangement, se cachent dans les bois et forêts ou se réfugient dans d'autres régions des Maritimes et du Canada. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les Acadiennes et Acadiens qui réussissent à se reconstituer en petites communautés sur d'autres terres vivent de façon relativement isolés ; ils avaient peu de contacts avec l'extérieur, vivaient en milieu rural et étaient peu scolarisés. En outre, ils étaient exclus de toute participation à la vie sociale et politique, au point où les textes législatifs de la province du Nouveau-Brunswick, avant la fin des années 1960, ne donnent aucune reconnaissance officielle à l'existence même du groupe, dispersé ça et là sur le territoire de la province et ayant le français comme langue de communication interne. Or, en 1969, la *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick* confère un statut égal au français et à l'anglais « pour toutes les fins relevant de la compétence de la Législature du Nouveau-Brunswick ». En d'autres termes, le régime linguistique institué par cette loi est un bilinguisme institutionnel selon le principe de la personnalité. Depuis 1978, le régime scolaire du Nouveau-Brunswick est organisé selon le principe de la dualité linguistique, c'est-à-dire que le ministère de l'Éducation a deux composantes autonomes, l'une francophone qui s'occupe de gérer les écoles de langue française et l'autre, anglophone, qui a la responsabilité des écoles de langue anglaise, ainsi que celle de l'enseignement immersif français aux enfants non francophones. En 1981, le Nouveau-Brunswick adopte la *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick*, loi qui garantit aux deux communautés linguistiques le droit à des institutions distinctes dans les domaines culturel, économique et éducationnel. Cette loi a été enchâssée dans la constitution canadienne en 1993 et confère au Nouveau-Brunswick une place unique dans la fédération canadienne. En 2002, avec l'adoption d'une nouvelle *Loi sur les langues officielles*, les obligations d'offrir des services en français sont étendues à d'autres domaines dont, entre autres, les soins de santé.

Avec le début de l'urbanisation au XX^e siècle, la majorité des Acadiennes et Acadiens ont vécu une situation de diglossie classique telle que définie par Ferguson (1959) et Fishman (1967), c'est-à-dire que leurs deux langues se partageaient

différentes fonctions. En effet, dans les régions mixtes⁴, le français était restreint à la maison, à l'école primaire et à l'église, bref dans des domaines bien délimités, tandis que l'anglais était utilisé au travail, dans les affaires et les échanges de la vie quotidienne, soit dans les sphères de la vie publique. Peut-on considérer encore aujourd'hui la situation comme étant diglossique ? On répondra par l'affirmative si l'on considère la situation telle que définie par les sociolinguistes catalans et occitans qui reconnaissent la dimension conflictuelle des langues en présence ; en Acadie, la langue dominée, en l'occurrence le français, n'a pas la même importance que la langue dominante dans les représentations des locuteurs, ce qui influe sur les comportements linguistiques de ces derniers. On répondra par la négative si l'on considère que l'Acadie présente une situation de bilinguisme symétrique (c'est-à-dire que les citoyens francophones et anglophones de la province peuvent vivre leur quotidien dans la langue de leur choix). La réponse se situe sans doute entre les deux.

Depuis les années soixante-dix, donc depuis la mise en place des lois décrites ci-dessus protégeant la langue et les communautés minoritaires, il y a eu enclenchement de ce que les sociolinguistes catalans appellent la « normalisation » de la langue minoritaire, c'est-à-dire que les domaines d'utilisation de cette langue ont été considérablement élargis, surtout dans les régions mixtes⁵. En effet, le français a investi des lieux dont il avait été longtemps absent, p. ex. le monde du travail, les commerces, les institutions publiques et les médias. Sur la scène politique publique, les deux langues se partagent souvent les mêmes lieux, situation qui donne à voir l'égalité des langues, mais qui, en réalité, masque souvent des rapports de pouvoir. Les marchés linguistiques de la province se sont diversifiés et, fait intéressant, font une plus grande place aux français locaux, par la voie notamment des radios communautaires et d'une industrie culturelle et artistique acadienne en plein foisonnement. Sur le plan individuel, on assiste également à ce que Lafont a appelé sa théorie des *fonctionnements diglossiques* (1984), laquelle tient compte du nombre infini d'actes de communication *réels*, donnant une place importante au locuteur individuel et non seulement aux collectivités en place. En effet, dans chaque situation de communication, le locuteur emploie des stratégies de communication différentes selon les représentations diglossiques qu'il a intériorisées (langue dominante/langue dominée ; langue H/langue L)⁶, selon son désir de s'accommoder à la situation de communication dans laquelle il se trouve ou de résister à ce qu'il perçoit comme une domination, ou encore selon une relative indifférence à l'égard

⁴ Puisque la population acadienne est inégalement répartie sur le territoire de la province, certaines régions sont linguistiquement plus homogènes que d'autres, alors que d'autres sont plus hétérogènes sur le plan linguistique. Nous entendons par « région mixte » les régions où les francophones et les anglophones se partagent le territoire dans des proportions variées.

⁵ Dans les régions majoritairement francophones, le français a toujours été très présent dans l'espace public, bien qu'il n'ait pas été rare que les francophones travaillent pour des patrons anglophones. Cette situation persiste aujourd'hui pour certains, ce qui nous mène à définir la situation de diglossique, sachant que cette diglossie est moins forte aujourd'hui qu'au milieu du XX^e siècle.

⁶ Il est évident que la nomination de la langue comme dominante rappelle la dimension réflexive qui a présidé à cette appellation ; à l'inverse, *langue H* et *langue L* actualisent la hiérarchie des langues telle qu'elle a été intériorisée par les locuteurs et masquent les relations de domination vécues entre elles sous l'*apparente* neutralité de leur désignation.

de la dimension conflictuelle des langues. Francard (1993, 1994) et Boudreau et Dubois (1992, 2001) ont examiné les représentations diglossiques et ont montré que le locuteur minoritaire nie souvent le conflit entre les langues, ayant complètement intériorisé et accepté la hiérarchisation des langues qui font partie de son quotidien, et ce, malgré les progrès accomplis sur le plan législatif.

Aujourd'hui en Acadie, il y a des espaces que se partagent les locuteurs des deux langues et d'autres qui restent relativement étanches aux locuteurs de la langue *autre*. La partie 2 est un exemple du premier type d'espace où francophones et anglophones se côtoient et où sont mis en branle des stratégies discursives, des pratiques langagières et des rapports de pouvoir propres à des milieux bilingues/diglossiques. Par ailleurs, dans d'autres milieux, comme le milieu culturel et artistique dont il sera question dans la partie 3, nous pouvons considérer que la *normalisation* diglossique est aboutie étant donné que cet espace fonctionne de façon autonome sur le plan linguistique.

1.2. Méthodologie

Les deux recherches présentées ici sont liées à un projet international en sociolinguistique financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et dirigé par Monica Heller de l'Université de Toronto. Le premier, PP2 (*Prise de parole 2* : voir la note 1), commencé en 2001 et terminé en 2004, avait comme objectif principal de comprendre comment la mondialisation et la nouvelle économie transforment les pratiques linguistiques et la construction identitaire au sein de minorités ethnolinguistiques, la francophonie canadienne en l'occurrence. Le second, FTN (*La francité transfrontalière* : voir la note 2), toujours en cours, a comme objectif d'explorer sur le terrain de la francophonie canadienne les rapports changeants entre langue, identité et transnationalisme et de développer des outils conceptuels et méthodologiques en sociolinguistique qui permettent de cerner les processus, les réseaux, les flux et les frontières (Appadurai, 1996) qui sont au centre de la nouvelle réalité sociale.

Nous travaillons dans une perspective ethno-sociolinguistique qui privilégie une démarche constructiviste et interprétative, mettant l'accent sur la *compréhension* et l'*explication* des pratiques linguistiques conçues comme des pratiques sociales. Nous pratiquons une triangulation méthodologique : 1) collecte de données qualitatives (observations ethnolinguistiques et entretiens) ; 2) collecte de données contextuelles et documentaires ; et 3) traitement comparatif et/ou croisé des données (Blanchet, 2000; Heller, 2002). Pour l'*observation* ethno-sociolinguistique, nous essayons, dans la mesure du possible, d'observer les interactions réelles des locuteurs qui participent aux interviews, mais cette dimension de la recherche fait souvent figure de parent pauvre étant donné les contraintes qui découlent du processus d'approbation des projets de recherche par des comités d'éthique qui sont en vigueur dans toutes les universités canadiennes et qui exigent que les participants donnent leur consentement avant l'interaction. Inutile de souligner que l'obtention du consentement nuit à la spontanéité des interactions. Les entretiens dits semi-dirigés (interviews interactives), menés dans la lignée décrite par Bres (1999),

Maurer (1999) et Kaufmann (1996), durent entre une heure et une heure et demie chacun. Dans la mesure du possible, deux chercheurs participent aux entrevues, l'un de l'extérieur du milieu, ce qui a pour effet de *faire dire* la personne interviewée, celle-ci voulant en raconter le plus possible pour la personne de l'extérieur, et l'autre du milieu, qui intervient pour donner des précisions sur le contexte ou pour aborder des thèmes que la personne interviewée aurait pu oublier. Nous considérons que les personnes interviewées sont des participants actifs et nous adoptons le postulat que le chercheur n'est pas neutre et contribue à construire le savoir qu'il cherche à décrire. Nous recueillons pour chaque milieu étudié toute l'information nécessaire à une meilleure compréhension de son fonctionnement, que ce soit de l'information dans les sites Web, les dépliants, les procès-verbaux des réunions afférents à notre objet d'études, des reportages, etc.

2. LA NOUVELLE ÉCONOMIE ET LES NOUVEAUX ACCOMMODEMENTS

Entreprise emblématique de la nouvelle économie, le centre d'appels, que nous avons baptisé Zénith, se situe dans le Grand Moncton, ville du Sud-Est du Nouveau-Brunswick dont la population se compose d'environ 60 % d'anglophones et de 40 % de francophones. L'équipe de recherche a fait 22 entrevues et plus de 70 heures d'observation directe d'appels, a à sa disposition plus de 300 heures d'enregistrement d'interactions ainsi que des données croisées entre les appels observés et les interactions, en plus de documents divers qui servent à la gestion des appels, du personnel et de la formation. Enfin, une des assistantes de recherche a participé à la formation donnée aux nouvelles employées, formation d'une durée de 3 semaines.

La nouvelle économie, telle que définie dans le cadre du projet PP2, est constituée d'activités économiques basées sur les services, l'information, la communication et les produits symboliques, activités en rupture avec les modes de production traditionnels, telle l'exploitation des ressources naturelles, activités qui mettent en valeur l'importance des compétences communicatives des travailleurs. Cette recherche nous a permis d'examiner comment les francophones minoritaires exploitent leurs ressources linguistiques et de constater que les échanges entre locuteurs sont imbriqués dans la structure sociale.

Bien que le bilinguisme à Moncton soit souvent cité dans le discours officiel, non seulement de la province mais aussi à l'échelle du pays, comme l'exemple parfait d'un bilinguisme qui « fonctionne », la configuration des marchés linguistiques de cette ville et les rapports de force et/ou tensions entre les langues et leurs locuteurs sont fort complexes (voir Boudreau et Dubois, 2003 ; 2005 ; Dubois, 2003). Bien entendu, les marchés linguistiques officiels sont occupés par les deux langues officielles, le français et l'anglais. Pour des raisons historiques trop longues à expliquer ici, s'est développée au fil des ans une variété de français métissée, hybride, caractérisée par le maintien de formes archaïques françaises et l'utilisation d'emprunts de l'anglais, que l'on appelle le chiac, souvent la langue socio-maternelle d'une proportion importante des Acadiennes et Acadiens. Perçue néga-

tivement non seulement par ceux qui maîtrisent le français standard mais aussi par les locuteurs du chiac eux-mêmes, cette variété est souvent reléguée aux situations informelles, soit aux *marchés francs*, selon le terme de Bourdieu (1983), bien que, récemment, on l'utilise dans des productions artistiques, dans les radios communautaires, etc.

Les années 1980 ont été pour le Grand Moncton des années de restructuration économique. En effet, après une période difficile à la suite de fermeture d'industries clés qui a entraîné d'importantes pertes d'emploi, la municipalité, de concert avec le gouvernement de la province, a délibérément misé sur les nouvelles technologies comme source de création d'emplois et sur le bilinguisme de sa population comme appât pour les grandes entreprises, si bien que, aujourd'hui, Moncton est connue comme la « capitale des centres d'appels » et des milliers de francophones bilingues y trouvent de l'emploi. Parmi les mesures mises en œuvre pour attirer des entreprises, on compte celles qu'offre normalement tout gouvernement soucieux de favoriser l'implantation d'employeurs : l'installation dès la fin des années 80 d'un système de téléphonie entièrement numérisé, exemption de taxes sur les interurbains pour les lignes 800, garanties sur prêts, etc. Mais, ce qui était nouveau dans la stratégie gouvernementale, c'était justement l'intention explicite de profiter de la capacité bilingue d'une partie de la population. Marginalisé sur les plans économique et sociopolitique et à peine toléré lorsque sa « francité » était exprimée dans les sphères publiques jusque dans les années 1950, le groupe francophone s'est trouvé une quarantaine d'années plus tard dans une situation où les compétences linguistiques de ses membres faisaient partie intégrante du programme de revitalisation de l'économie régionale.

Malgré la valeur attribuée au bilinguisme dans les politiques et discours publics, nous avons constaté que, dans le centre d'appels Zénith, l'anglais est la langue privilégiée des gestionnaires et des échanges officiels, situation qui a des conséquences directes sur la distribution hiérarchique et fonctionnelle des variétés linguistiques au sein du centre, qui, au moment de notre enquête, employait un effectif de 250 personnes, dont 170 étaient des agents d'appels. De plus, les pratiques d'embauche, de formation et d'évaluation des agents d'appels révèlent une conception du bilinguisme qui ne tient pas compte des spécificités sociolinguistiques du milieu, la compétence bilingue étant conçue comme capacité innée. Voyons brièvement la répartition des langues dans ce centre d'appels, telle que nous l'avons observée.

L'anglais est utilisé pour toutes les communications entre les paliers hiérarchiques du centre, c'est-à-dire pour les communications entre la direction et les agents d'appels. En effet, aucune formation destinée aux agents bilingues n'est donnée en français, très peu d'appui terminologique n'est offert alors que tous les écrans de travail qu'utilise l'agent sont entièrement de langue anglaise même lorsqu'il interagit avec un client de langue française; et toute documentation à l'intention des travailleurs qui aborde les tâches à exécuter ou leurs conditions de travail est remise exclusivement en anglais.

Nous avons également constaté que le français dit standard est réservé presque uniquement aux échanges entre les agents d'appels et les clients francophones, ce qui suscite chez un certain nombre des travailleurs des tensions importantes et l'adoption de stratégies collectives et individuelles pour arriver à manier dans une zone de confort acceptable toutes les variétés de leur répertoire linguistique. La conscience de la distance entre le français standard et la variété locale est une source d'insécurité linguistique, comme l'explique une participante au projet de recherche : « c'est intimidant parce que au Sud-Est on a pas un français qui est trop bien ; on parle vraiment le vieux français acadien qui est pas nécessairement compris ».

Enfin, la variété locale est utilisée entre collègues francophones dans les échanges à l'égard du travail ainsi que dans les situations informelles. À part de la reconnaissance explicite et publique que la connaissance du français est une condition *sine qua non* d'emploi dans ce centre, le français n'a pas de statut. Pour un nombre important d'Acadiennes et d'Acadiens, c'est la première fois qu'ils peuvent gagner leur vie grâce à leur langue, qui est devenue bien d'échange, mais selon nos observations, ils convergent tous systématiquement vers l'anglais en présence d'anglophones, que ce soit dans des situations formelles, p. ex. des réunions du personnel, ou dans des situation informelles, p. ex. à la cafétéria. De plus, il ressort des entretiens que les anglophones bilingues dans cet environnement utilisent leurs compétences linguistiques avec les clients seulement et jamais avec leurs collègues francophones.

Il est évident que, dans cet environnement, le français est maintenu dans sa situation de langue minorisée, ne servant qu'au travail de façade et de passerelle entre une entreprise qui fonctionne entièrement en anglais et sa clientèle de langue française. Toutefois, pour les agents d'appels acadiens, le chiac est la langue de la solidarité, de résistance à l'hégémonie de l'anglais servant à dresser et à maintenir une frontière symbolique entre anglophones et francophones.

3. LE TRANSNATIONALISME

La nouvelle économie mondialisée permet d'examiner un autre volet de la mondialisation qui est celui du transnationalisme culturel qui réfère ici plus particulièrement à la mise en place de réseaux transnationaux qui permettent aux artistes acadiens de se produire à l'étranger. Si, dans le premier cas, il était question de la transformation en biens monnayables des compétences linguistiques d'un groupe minoritaire, dans cette partie, nous allons aborder la question de la circulation accrue et accélérée des variétés linguistiques et des conséquences de cette nouvelle distribution des variétés sur les représentations des locuteurs.

Comme nous l'avons dit en introduction, le transnationalisme permet aux petites nations, à l'Acadie en l'occurrence, la création de nouveaux liens avec la francophonie sans qu'elles aient à passer par les structures étatiques établies. C'est ainsi

que, à la suite du Congrès mondial acadien⁷ de 1994 et du Sommet de la Francophonie de 1999 qui se sont tenus à Moncton, les artistes acadiens ont constaté qu'il y avait au Canada français et en Europe un intérêt pour les productions culturelles acadiennes (arts visuels, théâtre, musique). Afin de répondre aux demandes des Européens qui avaient proposé des contrats aux artistes acadiens, ces derniers ont exercé des pressions auprès d'organismes communautaires et provinciaux afin qu'ils se dotent d'une stratégie pour assurer le suivi des demandes et planifier les tournées, etc. C'est ainsi que, aujourd'hui, il y a une personne qui agit en tant que responsable de la Stratégie de promotion des artistes acadiens sur la scène internationale. Selon cette dernière, qui a participé à un entretien, l'un des problèmes majeurs des Acadiens et des Acadiennes⁸ à l'international est de faire connaître la spécificité francophone qui les caractérise au sein de la confédération canadienne. En effet, les francophones d'ailleurs, et plus particulièrement d'Europe, supposent souvent que les Québécois sont les seuls francophones canadiens. C'est notamment pour tenter de comprendre comment les Acadiens francophones (re)construisent leur identité et leur francité à travers ces contacts internationaux que nous menons l'enquête FTN.

Dans la partie qui suit, nous traitons surtout des liens entretenus par les artistes acadiens (musiciens, poètes, cinéastes, acteurs) avec l'Europe francophone, et plus particulièrement avec la France, même si ces réseaux existent avec la Belgique et la Suisse. Dans le cadre du projet FTN, la cueillette de données ne fait que commencer : nous avons réalisé 23 entretiens semi-dirigés avec des artistes, des producteurs de spectacles, des gestionnaires de productions culturelles, dont cinq avec des producteurs français en France; nous avons fait de l'observation ethnographique en Acadie pendant une cinquantaine d'heures (présence aux spectacles, aux répétitions, aux conférences de presse) et nous suivons de près depuis un an les productions culturelles acadiennes en privilégiant quelques spectacles et artistes dont le parcours nous paraît intéressant en raison de l'oscillation qui se manifeste entre les références à la tradition et les références à la modernité, ce qui n'est pas sans conséquences sur les pratiques linguistiques, comme nous le verrons plus loin. Nous avons également recueilli diverses informations sur les artistes acadiens s'étant produits à l'étranger à partir de sites Web, de bulletins d'information, de coupures de presse de journaux canadiens et français, dont deux cahiers de coupures de presse liés à la présence acadienne au Festival interceltique de Lorient en 2004 et 2005⁹. Si dans le cas de PP2 la recherche s'est tenue dans un site très précis, le projet FTN est axé sur les *flux* et les *processus* de construction des pratiques linguistiques et sociales, ainsi que sur les *liens* entre les intervenants de différents coins de la francophonie, ce qui rend plus difficile l'appréhension de ces phénomènes en mouvement. Nonobstant ces difficultés, nous avons relevé quelques constances.

⁷ Le Congrès mondial acadien, grand rassemblement d'Acadiennes et Acadiens venus du monde entier, a réuni plus de 300 000 personnes qui se sont rencontrées autour de diverses activités, dont les activités culturelles.

⁸ Par Acadiens nous désignons ici toute personne (acadienne d'origine ou tout francophone) qui habite au Nouveau-Brunswick et qui vit ou désire vivre une partie de sa vie en français.

⁹ Journaux où l'on trouve des articles sur les spectacles donnés par des Acadiens au festival de Lorient : *Le Monde*, *Le Nouvel Observateur*, *Libération*, *France Ouest*, *Daily Times*, *Ouest France*, *L'Humanité*, *The Tocqueville Connection*.

En effet, lors des entretiens que nous avons réalisés avec divers intervenants, l'un des énoncés les plus récurrents est que l'Acadie n'est pas *connue* à l'étranger en tant que communauté francophone, thème qui fait écho aux paroles de la responsable de la promotion de la culture acadienne à l'étranger dont nous avons parlé ci-dessus. Cette dernière nous a dit au sujet des Français : « ils ont découvert une culture qu'ils ne connaissaient pas du tout / pour eux, il y avait seulement le Québec qui existait / c'était la seule région francophone du Canada ». Ces propos sont d'ailleurs corroborés par deux participants français qui nous ont dit que, pour eux, lorsqu'ils pensaient à l'Acadie, ils pensaient surtout à la Louisiane : « aux yeux des Français les francophones canadiens c'est des Québécois ». Les échanges culturels entre les divers pays favorisent donc la connaissance de la dimension francophone de l'Acadie. Cependant, pour qu'une communauté se développe, il lui faut adjoindre à cette connaissance la *reconnaissance* de son *existence propre*, reconnaissance qui se construit à même le regard de *l'Autre*, dans des rapports d'altérité qui favorisent la rencontre des différences.

Pour les communautés minoritaires francophones habituées à se définir et à élaborer des problématiques les concernant à l'aune des critères fixés par les majoritaires, cette reconnaissance est d'autant plus importante qu'elle leur permet de penser autrement leur statut de minoritaire. Comme nous l'avons déjà dit, le français parlé dans les régions mixtes et minoritaires de l'Acadie a été stigmatisé tant par les francophones d'ici que par les francophones d'ailleurs et a été longtemps confiné aux sphères familiales et scolaires de la vie communautaire. Grâce à l'établissement de nouveaux réseaux hors frontières étatiques, ce français circule sur la place publique, et pas n'importe laquelle, la place publique européenne francophone, lieu de l'incarnation de la norme française aux yeux de bien des francophones; c'est dans ces lieux que les artistes se présentent avec *leur* français, un français marqué par l'hétérogène et le mélange qui tranche avec la conception du français homogène et uniforme, tel que se le représentent de nombreux francophones. En effet, non seulement les artistes se montrent dans *leur* français en y insérant sciemment des traits linguistiques qui les distinguent, mais aussi traitent dans leurs textes de problématiques propres aux situations de langues en contact¹⁰ et chantent les avantages et les désavantages liés au fait d'être minoritaires. Cette mise en scène des questions linguistiques « locales » ne peut se réduire à une analyse « locale » en raison des enjeux sociaux qu'elles soulèvent : elle pose la délicate question de la reconnaissance de l'Autre. Étant donné les mouvements des artistes dans

¹⁰ On pense ici par exemple à la présentation des musiciens du spectacle *Ode à l'Acadie*. *Ode à l'Acadie* comprend sept jeunes artistes venant de tous les coins de l'Acadie, qui, ensemble ou à tour de rôle, chantent et jouent du violon, de la guitare, de la contrebasse, de la mandoline, de l'accordéon, du saxophone, du piano, de la flûte, des percussions. C'est toute l'histoire de l'Acadie qui est racontée à travers l'histoire de la musique acadienne. Pour plus de détails, voir <http://www.ode.ca/>. Lorsque les artistes se présentent sur scène, ils le font en parlant de leurs pratiques langagières propres, lesquelles se situent sur un continuum allant d'une langue hybride (le chiac) jusqu'à l'acadien plutôt standardisé; ils en profitent pour faire un clin d'œil à leur identité souvent « indéfinie » qu'ils acceptent comme telle. L'auteur de la chanson-titre du spectacle *Ode à l'Acadie* affirme dans un entretien reproduit dans le site web <http://www.ode.ca/> qu'elle a composé la chanson après une prise de conscience linguistique : « J'entendais des gens autour de moi parler le doux accent chantant de mon père, mon père natif de Rexton qui avait été ridiculisé toute sa vie à Edmundston et surnommé 'le chiaque'. Mon père qui, à la demande de ma mère québécoise, s'adressait à ses enfants en anglais parce qu'il ne parlait pas le 'bon français' ».

le monde actuel, ces questionnements influent à la fois sur les Acadiens *et* sur les « communautés » qui les reçoivent. On assiste donc à une redéfinition des rapports entre locuteurs de langues dominantes (les langues légitimes) et les autres (vernaculaires, variétés stigmatisées), à une nouvelle façon de concevoir la francophonie et les francophones et à une nouvelle manière d’appréhender la circulation des langues sur les marchés linguistiques. Citons à titre d’exemple la chanteuse Marie-Jo Thério, qui, dans son dernier disque destiné surtout au marché français, chante une chanson en chiac (*Moncton*) et une autre parsemée de régionalismes canadiens et acadiens¹¹ (*J’vas m’en aller*).

Les répercussions de ces échanges sont donc nombreuses. D’abord, les productions culturelles créent un espace discursif sur l’acadianité, espace qui n’est pas nécessairement celui des administrations officielles et qui, en même temps, rend possible une autre vision de l’Acadie, plurielle celle-là, rompant la vision monolithique que l’on pourrait s’en faire (Calvet, 2006). Ensuite, ces échanges se développent dans une structure supranationale, la francophonie internationale, ce qui oblige l’État néo-brunswickois à redéfinir ses rapports avec la communauté acadienne, surtout lorsqu’il s’agit de la représenter à l’extérieur de la province. L’activité culturelle devient ainsi le socle ou l’emblème sur lequel la province construit son image à l’international. Par exemple, les paliers de gouvernements ont financé le déplacement du spectacle *Ode à l’Acadie* qui avait été choisi pour représenter le Canada au 10^e Sommet de la Francophonie au Burkina Faso en 2004.

Sur le plan identitaire, ces nouveaux réseaux agissent sur les représentations que les Acadiens et les Acadiennes se font d’eux-mêmes en tant que francophones. Ils se sentent dotés d’une nouvelle légitimité aux yeux des Européens; quelques artistes acadiens issus de régions où le français est très minoritaire nous ont affirmé que ces contacts ont raffermi leur identité francophone. De plus, cette redéfinition ne se fait pas à sens unique; elle peut mener les partenaires à réévaluer leur définition de ce qu’est la francophonie et leur propre rapport à ce qui les constitue comme francophones.

Sur le plan des pratiques langagières, la création de réseaux francophones amène les Acadiennes et Acadiens à élargir leur répertoire pour permettre la plus grande intercompréhension possible, sans pour cela qu’ils fassent l’économie des particularités linguistiques qui fondent leur spécificité et qui les caractérisent. Comme le dit justement l’un des participants à l’enquête en parlant de son prochain disque :

j’espère que ça va être plus évident que ça va être plus // *hopefully* international // que je peux aller au Québec avec ça puis y’allont comprendre / que je peux rester en Acadie que le monde va dire oui c’est un produit de chez nous ou ben que je peux aller en France puis que les gens vont comprendre.

¹¹ Comment les nommer ces régionalismes qui sont autant québécoismes, acadianismes et canadianismes? Nous sommes très conscientes de la dimension idéologique rattachée à ces dénominations et des difficultés qui surgissent lorsqu’on tente de délimiter l’aire d’utilisation des régionalismes par des frontières provinciales qui pourraient sembler artificielles.

En 2004, l'Acadie fut l'invitée d'honneur du Festival interceltique de Lorient en Bretagne, qui reçoit chaque année 650 000 visiteurs. Le succès remporté par les musiciens acadiens fut tel que l'Acadie a été réinvitée en 2005. À l'été 2005, les musiciens du groupe néo-écossais, *Grand Dérangement* ont initié la foule aux particularités linguistiques de leur français en expliquant comment on prononce, entre autres, les mots 'pain' (*pon*) et 'main' (*mon*)¹² dans le Sud-Ouest de la Nouvelle-Écosse et, par la même occasion, ont montré leur volonté de concilier modernité (arrangements musicaux) et tradition (l'appellation du groupe constitue un rappel du passé on ne peut plus clair)¹³. Dans les journaux français, on a pu lire les extraits suivants :

(a) En ces temps interceltiques, mieux vaut avoir le rythme dans la peau. Alors, *halle ta marde!* Bouge... ou encore « worry pas ton tchoeur », ne te fais pas de soucis (*Ouest France* : 31 juillet 2005)

(b) Au lieu de dire inondation, ils disent qu'il y a de l'eau dans la cave. Pas étonnant quand y mouille à boire deboute. De notre côté, nous disons qu'il pleut comme vache qui pisse (*Ouest France* : 1^{er} août 2005).

Parmi les articles parus sur le Festival, huit textes écrits entre le 31 juillet et le 7 août 2004 portaient sur des expressions typiques de l'Acadie ou, du moins, ce que l'on pensait être des expressions typiques de l'Acadie, car, en réalité, plusieurs de ces expressions sont courantes ailleurs, d'où l'extrême difficulté de délimiter des frontières rigides entre les variétés. On constate donc que les rapports à la langue ne se font pas à sens unique, que les partenaires apprennent les uns des autres et que tous les intervenants s'enrichissent de ces contacts. De plus, le succès des productions culturelles acadiennes à l'étranger fait en sorte que de plus en plus d'artistes francophones qui, auparavant, se produisaient sur la scène anglophone et qui composaient en anglais voient maintenant un avantage à produire et à se produire en français, dans *leur* français.

CONCLUSION

Par l'examen de deux sites différents au sein d'une même communauté linguistique, un centre d'appels d'une part et le milieu culturel transnational d'autre part, nous avons tenté de montrer que la mondialisation a des effets multiples et inégaux, tout en transformant les rapports qu'entretiennent la communauté à l'égard de sa langue, et l'État à l'égard de la communauté. Certes, elle sert de véhicule à l'expansion inexorable de l'anglais, surtout par le biais de l'économie mondialisée, mais elle offre de nouveaux espaces où les petites communautés peuvent se dire et

¹² Pour plus de renseignements sur les traits linguistiques de l'acadien parlé en Nouvelle-Écosse, voir Flikeid, 1994.

¹³ Le groupe *Grand Dérangement*, originaire de la Baie Sainte-Marie en Nouvelle-Écosse, où l'on trouve les premières installations françaises du XVII^e siècle, a donné 27 spectacles dans plusieurs villes de France, dont une majorité à Paris en octobre et novembre 2005. L'une de leur chanson s'intitule *L'homme à point d'accent* et est chantée avec l'accent de la région. La chanson constitue un plaidoyer pour la reconnaissance des divers accents de la francophonie et tente de renverser le stigmate rattaché pendant longtemps à l'accent des Acadiens de la Baie Sainte-Marie. La chanson pose justement la question de la légitimité de l'existence d'individus qui parlent un français non conforme aux préceptes du bon langage.

se faire valoir. Pour les minoritaires, leur intégration dans les marchés mondiaux ouvre à de nouvelles possibilités en raison de leur bilinguisme.

Avec les échanges transnationaux entre pays francophones, les particularités linguistiques et culturelles sont des atouts dans une francophonie de plus en plus marquée par la diversité. Il devient de plus en plus difficile de concevoir le français de façon monolithique et de percevoir la francophonie comme un bloc unitaire. Il est essentiel de penser cette dernière dans la diversité en tenant compte de l'ensemble des francophones qui la composent et des variétés linguistiques que parlent ses membres, variétés impossibles à définir à partir de cadres pré-établis et qui ne peuvent se comprendre qu'en tenant compte des productions de langage qui leur sont spécifiques, c'est-à-dire en tenant compte des dimensions sociale, historique et politique dans lesquelles elles s'insèrent.

Enfin, pour les « nations » sans État, ces échanges constituent une voie par laquelle faire connaître de façon privilégiée leur francité sans passer par le prisme des intermédiaires, ce qui rend possible une présentation plus complexe des réalités qu'elles recouvrent. En effet, les divers paliers de gouvernement au Canada (fédéral, provincial et municipal) ont souvent tendance à se servir des cultures minoritaires pour montrer *la survivance exemplaire de ces petits peuples* et, pour ce faire, privilégient les aspects les plus folkloriques et les plus archaïques de ces cultures (p. ex., en Acadie, on met souvent l'accent sur le mythe d'Évangéline¹⁴, les célébrations du 15 août¹⁵, le Grand Dérangement)¹⁶. Cependant, avec le transnationalisme et les nouveaux réseaux qui en découlent, il existe maintenant des espaces *autres* où « dire sa différence », où *habiter la distance* selon la formule heureuse de François Paré (2003), *différence* et *distance* qui se donnent à vivre dans de nouveaux espaces composites qui se construisent dans les multiples rencontres avec *l'autre*. Ces espaces *autres* sont de nouvelles appartenances institutionnelles et culturelles ou encore de nouveaux réseaux locaux ou régionaux qui s'insèrent dans des échanges internationaux où il est possible de redéfinir les bases sur lesquelles les identités sont construites.

RÉFÉRENCES

- APPADURAI, A. (1996), *Modernity at Large : Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BLANCHET, P. (2000), *La linguistique de terrain. Méthode et théorie; une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BOUDREAU, A. et DUBOIS, L. (1992), « Insécurité linguistique et diglossie : étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. XXV (1-2), pp. 3-22.

¹⁴ Évangéline est le nom d'un personnage mythique qui aurait été séparé de son fiancé, Gabriel, lors des déportations. Selon la légende, elle l'a retrouvé quelques moments avant qu'il ne meure.

¹⁵ Fête nationale de l'Acadie.

¹⁶ Les artistes aussi se réclament de la tradition et du folklore, comme on peut le voir dans les annonces publicitaires annonçant les différents spectacles; toutefois, on ne joue pas du folklore pour montrer sa survie ou pour se complaire dans le malheur, mais plutôt pour affirmer une nouvelle identité basée sur un folklore revisité qui se combine à des formes musicales plus modernes.

- BOUDREAU, A. et DUBOIS, L. (2001), « Langues minoritaires et espaces publics : le cas de l'Acadie », Vigo (Espagne), *Estudios de sociolingüística*, vol. II(1), pp. 37-60.
- BOUDREAU, A. et DUBOIS, L. (2003), « Les anglophones et le français à Moncton », dans R.A. Stebbins *et al.*, (dir.), *Francophonie et langue dans un monde divers en évolution : contacts interlinguistiques et socioculturels*, CEFCO : Presses du Collège Saint-Boniface, pp. 143-158.
- BOUDREAU, A. et DUBOIS, L. (2005), « L'affichage à Moncton : masque ou miroir? », dans A. Boudreau., T. Bulot, L. Dubois et G. Ledegen, *Signalétiques et signalisations linguistiques et langagières dans les espaces de villes*, Actes de la 4^e Journée internationale en sociolinguistique urbaine, Moncton, *Revue de l'Université de Moncton*, vol. XXXVI (1), pp. 185-218.
- BOURDIEU, P. (1983), « Vous avez dit populaire ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n^o 46, pp. 98-105.
- BRES, J. (1999), « L'entretien et ses techniques », dans L.-J. Calvet. et P. Dumont (dirs.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 61-76.
- CALVET, L.-J. (2006), « Louisiane-Acadie. La solidarité des cousins », *Le français dans le monde* [Revue de la Fédération internationale des professeurs de français], pp. 343 : 62.
- DUBOIS, L. (2003), « Le bilinguisme officiel à Moncton : lieu de divergence », dans T. Bulot, T. et L. Mes-saoudi, (dirs.), *Sociolinguistique urbaine, frontières et territoires*, Cortil-Wodon (Belgique), Éditions Modulaires Européennes, pp. 137-170.
- FERGUSON, C. (1959), « Diglossia », *Word*, 15, pp. 325-340.
- FISHMAN, J. (1967), « Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism », *Journal of Social Issues*, vol. XXIII(2), pp. 29-38.
- FLIKEID, K. (1994), « Origines et évolution du français acadien à la lumière de la diversité contemporaine », dans R. Mougeon et É. Bénéak, (dirs), *Les origines du français québécois*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, pp. 275-326.
- FRANCARD, M. (1993), *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*. Bruxelles : Service de la langue française, Direction générale de la Culture et de la Communication [coll. Français et société, n^o 6].
- FRANCARD, M. (1994), « Les jeunes francophones et leurs langues : de l'Acadie du Nouveau-Brunswick à la Wallonie », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. XVII(1), pp. 147-160.
- HELLER, M. (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier [coll. Langues et apprentissage des langues].
- KASBARIAN, J.-M. (1997), « Langue minorée et langue minoritaire », dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Hayen (Belgique) : Mardaga, pp. 185-188.
- KAUFMAN, J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin.
- LAFONT, R. (1984), « Pour retrouver la diglossie », *Lengas*, n^o 15, pp. 5-35.
- MAURER, B. (1999), « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en socio-linguistique? », dans L.- J. Calvet et P. Dumont, (dirs), *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan, pp. 149-166.
- PARÉ, F. (2003), *La distance habitée*, Ottawa : Nordir.

LA SCOLARISATION TRANSFRONTALIÈRE DANS LES EURORÉGIONS : DE NOUVELLES PERSPECTIVES POUR LE PLURILINGUISME EUROPÉEN

Sophie BABAULT
Université Lille III
Laurent PUREN
Université Lille I

INTRODUCTION

En réunissant un ensemble d'États sous une même bannière et en modifiant progressivement les notions d'identités nationales et de frontières, le processus de construction européenne a contribué à l'émergence de pôles supranationaux, espaces transfrontaliers marqués non seulement par une proximité géographique mais également par une volonté de partenariat sur le plan économique, social ou culturel. La *Sar-Lor-Lux* (Sarre-Lorraine-Luxembourg) ou la *Neisse-Nisa-Nisa* (au triangle Pologne-Tchéquie-Allemagne) sont ainsi des exemples déjà bien engagés de zones de coopération régionale transfrontalière, également connues sous le nom d'*eurorégions* (Raasch, 2002). Ces eurorégions constituent des moteurs non négligeables de la dynamique linguistique et sociolinguistique de l'Europe dans la mesure où, d'une part, la coopération (en particulier économique) ne peut fonctionner efficacement sans moyens de communication communs aux différents partenaires et où, d'autre part, les espaces transfrontaliers offrent à leurs habitants des conditions privilégiées pour l'apprentissage et la pratique de la / des langue(s) de leurs voisins.

L'étude de l'eurorégion formée par le département du Nord (France), la Flandre occidentale et la Wallonie (Belgique) nous permettra de montrer de quelle façon les spécificités linguistiques de ce triangle frontalier peuvent être prises en compte par les familles dans la mise en œuvre de stratégies linguistiques et éducatives. Les habitants de cette zone vivent à proximité immédiate de plusieurs frontières, qu'elles soient administratives (internationales entre la France et la Belgique, intranationales entre la Flandre et la Wallonie) ou linguistiques (séparant les zones fran-

cophones et néerlandophones). Cette situation a pour effet d'augmenter considérablement l'offre en matière de scolarisation des enfants puisque se présentent à eux, dans un rayon d'une vingtaine de kilomètres, des établissements variant aussi bien par leur localisation, leurs principes éducatifs ou leurs langues d'enseignement. Un nombre non négligeable de familles domiciliées dans cet espace mettent ainsi à profit cette offre en choisissant de franchir quotidiennement une frontière pour scolariser leurs enfants, ce qui est particulièrement remarquable lorsque ces choix sont liés à des pratiques d'enseignement immersif ou de scolarisation en submersion dans une langue autre que la L1 des enfants.

Les programmes *d'immersion* sont, comme le souligne Josiane Hamers, des :

programmes d'éducation bilingue qui visent à développer chez l'enfant une maîtrise de la L2 qui se rapproche de celle du locuteur de langue maternelle. Pour atteindre ce but on développe un curriculum scolaire bilingue dans lequel on utilise la LM et la L2 à des degrés divers. Il s'agit surtout de programmes développés pour des enfants de groupes majoritaires dont la langue maternelle n'est pas en danger d'être dévalorisée dans la communauté. Il s'agit aussi de programmes qui s'adressent à un groupe d'enfants qui partagent une LM qui est la langue de la communauté (2005).

La *submersion*, appelée également *super immersion* (Genesee *et al.*, 1985), *pseudo-immersion* (Beheydt, 1993), *immersion non institutionnalisée* ou *immersion sauvage* (De Bleyser *et al.*, 2001 ; Mettwie *et al.*, 2005), diffère de l'immersion sur deux points principaux. D'une part, les élèves scolarisés selon cette formule constituent généralement une minorité à l'intérieur d'un groupe plus large, de langue majoritaire. D'autre part, cette scolarisation étant organisée pour les locuteurs natifs de la langue de l'école, aucun aménagement pédagogique particulier n'est prévu pour les alloglottes. La description que font Laurence Mettwie, Alex Housen et Michel Pierrard de la situation d'élèves francophones scolarisés dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles met clairement en avant les implications de ce type de scolarisation :

Ce curriculum monolingue néerlandais implique donc que les élèves francophones plongés dans l'enseignement néerlandophone se voient dispenser d'une part, des cours de néerlandais langue première (NL1) alors que le néerlandais est pour eux une langue seconde (L2) voire une langue étrangère (LE) avec laquelle ils n'ont que peu ou pas de contact en dehors de l'école et d'autre part, des cours de français langue étrangère (FLE) alors qu'il s'agit de leur langue première (L1) (Mettwie *et al.*, à paraître).

Nous nous intéresserons dans cet article au cas de 26 familles ayant fait le choix d'une scolarisation transfrontalière liée à une démarche de scolarisation en immersion ou en submersion. Ces familles se répartissent de la façon suivante :

5 familles françaises dont les enfants sont inscrits dans un programme d'enseignement immersif du néerlandais en Wallonie¹ (familles 1 à 5) ;

12 familles françaises dont les enfants reçoivent un enseignement de type submersif en néerlandais, en Flandre occidentale (familles 6 à 17) ;

5 familles wallonnes dont les enfants reçoivent un enseignement de type submersif en néerlandais, en Flandre occidentale (familles 18 à 22) ;

4 familles flamandes dont les enfants reçoivent un enseignement de type submersif en français, en France ou en Wallonie (familles 23 à 26).

Nous tenterons dans les pages qui suivent, par le biais d'une analyse qualitative d'entretiens semi-directifs réalisés avec ces familles, de cerner les motivations qui peuvent pousser ces personnes à prendre leurs distances par rapport au caractère national ou communautaire (pour la Belgique) de l'institution scolaire, pourtant bien ancré dans les représentations de la majorité des parents. Si les motivations linguistiques occupent le premier plan dans les arguments avancés par les familles, nous verrons qu'elles entrent parfois en concurrence avec d'autres types de facteurs n'ayant que peu de points communs avec le domaine des langues et de leur apprentissage. Nous nous arrêterons, pour finir, sur les conditions dans lesquelles les familles sont amenées à concrétiser leur projet de scolarisation transfrontalière, qui n'est pas sans provoquer doutes et interrogations.

1. DES MOTIVATIONS LINGUISTIQUES PRÉPONDÉRANTES

De manière assez peu surprenante, les motivations des familles face à la scolarisation transfrontalière sont pour une grande part d'ordre linguistique : sur les 26 familles dont nous étudions le cas dans cet article, seules quatre ne mettent pas en avant la perspective de l'acquisition d'une deuxième langue comme principale raison de leur choix.

Les familles évoquent de façon récurrente les avantages d'un apprentissage précoce des langues, considéré comme particulièrement aisé pour les apprenants :

les enfants ils emmagasinent tout / (famille 22 : M2)²

un gamin c'est une éponge / (famille 12 : P35)

¹ Les enfants de ces cinq familles sont tous scolarisés au Centre Éducatif Européen, école communale située à Mouscron, qui propose un programme au sein duquel, à compter de la 3^e maternelle (l'équivalent de la Grande Section en France), le français et le néerlandais remplissent, de manière paritaire (13 heures par semaine pour chacune), la fonction de médium d'instruction.

² Conventions de transcription des interviews : / = pause ; Majuscule = syllabe accentuée ; ! = intonation exclamative ; ? = intonation interrogative. L'identité des participants est codifiée de la façon suivante : P = père ; M = mère ; E = enquêteur. Le chiffre suivant chaque lettre indique le numéro du tour de parole.

c'est prouvé scientifiquement que les enfants apprennent mieux les langues entre 2 ans et 7 ans / et qu'à cet âge il est possible d'apprendre 7 langues en même temps sans aucun problème / (famille 26 : M2)

Elles apprécient également la forme spécifique d'acquisition linguistique offerte à leurs enfants de l'autre côté de la frontière. Quelle que soit la formule choisie (cur-sus bilingue ou submersion), elle repose toujours sur un contact intensif avec la langue cible par son utilisation en tant que médium d'enseignement et non comme simple objet d'étude. Cette formule semble très efficace aux yeux des parents, comme le résume l'un d'entre eux :

on fait sa maternelle en Flandre / on est bilingue / (famille 6 : P15)

Précisons également que, pour les familles françaises, la scolarisation transfrontalière est pratiquement le seul moyen institutionnalisé d'accéder à une exposition intensive avec la langue cible. Certains parents déclarent avoir recherché en vain un apprentissage immersif (ou du moins relativement intensif) des langues étrangères dans la métropole lilloise. Le seul établissement proposant à ce jour un programme de ce type est en fait inaccessible à la grande majorité des familles du fait des tarifs élevés qu'il pratique³, ce qui n'a rien à voir avec un établissement tel que le Centre Éducatif Européen de Mouscron, qui est une école communale accessible à tous sans frais de scolarité.

Certaines familles n'accordent pas une importance prioritaire à la nature de la langue mise en œuvre dans la démarche d'acquisition, privilégiant les bénéfiques cognitifs apportés par le bilinguisme précoce et voyant donc dans leur choix de scolarisation un facteur de développement des compétences linguistiques globales, atout considérable pour les apprentissages ultérieurs :

j'étais convaincue qu'à partir du moment où on maîtrise une langue / on a beaucoup plus de facilités / pour assimiler les autres langues / et même si on ne maîtrise pas PARfaitement / de toute façon on a cette gymnastique d'esprit qui se fait facilement / cette logique / et après c'est beaucoup plus simple / pour aller partout / et pour apprendre une autre langue / (famille 2 : M14)

En dépit de son aspect plus ou moins intuitif, ce type de représentation rejoint en fait les résultats de nombreuses études scientifiques menées depuis les années 1960 et tendant à montrer l'effet positif du bilinguisme, entre autres, sur la « flexibilité cognitive » des enfants, liée à leur habitude de passer d'un système symbolique à un autre (Hamers & Blanc, 1983 : 91)⁴.

D'autres familles, en revanche, montrent clairement leur intérêt pour l'apprentissage du néerlandais (pour les francophones) ou du français (pour les

³ « C'était exorbitant ! / c'était exorbitant ! / c'était même pas imaginable pour nous de mettre nos enfants là-bas / » (famille 2 : M18).

⁴ Il est cependant utile de préciser que, dans les études citées par J. Hamers et M. Blanc, cette flexibilité cognitive est généralement reliée au cas de bilingues dits « équilibrés » (ayant développé une compétence équivalente dans les deux langues) ou disposant d'un haut niveau de compétence en L2, ce qui ne s'applique pas nécessairement aux enfants inscrits dans un programme bilingue (Duverger, 2005).

néerlandophones). Cet intérêt repose pour une partie des familles sur une prise en compte du contexte frontalier dans lequel elles vivent, aussi bien sur un plan communicatif et interculturel :

ce qui nous a surtout motivés c'est le fait d'être bilingue dans un pays bilingue / d'un côté on a les francophones / de l'autre les néerlandophones / et finalement on n'arrive pas à s'entendre / (famille 21 : M191)

on a trouvé que c'était une chance de jongler avec les deux langues / c'était une chance pas d'un point de vue projet professionnel mais richesse culturelle / ils avaient accès en même temps à deux langues et deux cultures / deux réseaux de relations / quand on voyage on cherche à créer du lien et là on avait une chance inouïe de pouvoir créer du lien d'un côté de la frontière et de l'autre / (famille 9 : 17)

que dans l'optique de l'intégration professionnelle des enfants :

avant d'avoir nos enfants on en avait déjà parlé / c'est un très grand avantage pour chercher du travail / (famille 25 : M56)

moi j'ai un métier manuel / ma femme un métier on va dire intellectuel / que ce soit manuel ou intellectuel / en Belgique on a besoin du néerlandais / [...] alors on s'était posé la question / on s'était dit si on en fait un intellectuel ou même un manuel / si on met la balle dans son camp et qu'on fait en sorte qu'il puisse s'en sortir [...] / (famille 4 : P7)⁵

Précisons que ces considérations liées à l'avenir professionnel des enfants sont souvent nourries par la propre expérience des parents, en particulier parmi les francophones, qui reconnaissent souvent être handicapés par leur manque de compétence linguistique en néerlandais.

Parmi les familles francophones, le souhait de faire apprendre le néerlandais aux enfants repose également, pour une part non négligeable, sur des représentations d'ordre identitaire liées à l'histoire linguistique des familles. Pour nombre de familles flamandes françaises, l'usage du flamand s'est arrêté à la génération des grands-parents, qui ont souvent refusé de transmettre à leurs enfants une langue fortement stigmatisée :

moi mon père à l'école / il a connu les punitions / c'était interdit de parler flamand / c'était marqué sur les murs de l'école / il est interdit de parler flamand / et ils étaient punis quand ils parlaient flamand / [...] et c'est comme ça qu'on a mis dans leur tête l'appréhension d'enseigner le flamand à leurs enfants / (famille 7 : P40 et P42)

⁵ Cette famille est française et réside en France mais elle oriente très nettement ses perspectives professionnelles vers la Belgique, s'inscrivant *de facto* dans l'espace eurorégional envisagé par Raasch (2002).

moi c'est la même chose avec ma grand-mère / qui n'a pas voulu l'enseigner à ma mère parce qu'il ne fallait pas / ça ne se faisait pas / c'était honteux quelque part d'enseigner une langue comme ça / (famille 7 : M43)

Il en résulte fréquemment un sentiment de forte frustration chez les parents qui n'ont pris conscience qu'à l'âge adulte de leurs racines et du patrimoine linguistique ou culturel dont ils n'ont pas pu bénéficier, ce qui les conduit à adopter une démarche inverse pour leurs enfants :

dès que S. est née / j'ai dit elle ira à l'école en Flandre belge / et les deux autres aussi / c'est pour qu'ils récupèrent la langue de leur grand-mère / (famille 11 : P10)

Le problème de stigmatisation et de non-transmission du flamand s'est posé de manière assez similaire au sein des familles belges, mais, du fait de la configuration sociolinguistique du pays, il ne se traduit généralement pas tant par des revendications identitaires que par des positionnements pragmatiques :

on s'est dit c'est une bonne occasion de / pas se venger de nos parents mais / c'est-à-dire nous on n'a pas eu la chance d'apprendre le néerlandais / et comme maintenant la langue en Belgique c'est français ET néerlandais quand on veut trouver du boulot / on s'est dit on les met en Flandre / (famille 18 : P5)

2. DES MOTIVATIONS EXTRALINGUISTIQUES FRÉQUEMMENT MISES EN AVANT PAR LES PARENTS FRANÇAIS

Si, comme nous venons de le voir, le choix de scolarisation transfrontalière opéré par les familles est avant tout guidé par l'intérêt manifesté pour l'apprentissage des langues, il est fréquent que des motivations de nature extralinguistique interviennent dans la prise de décision. Il arrive même que celles-ci prennent le pas sur des motivations strictement linguistiques. C'est notamment le cas lorsque des raisons d'ordre pratique, liées essentiellement à des questions de transport, ont déterminé le lieu de scolarisation. Ainsi à la suite d'une mutation, Monsieur et Madame R., accompagnés de leurs 4 enfants (famille 16), ont déménagé à Abele, village situé au nord de Bailleul qui a pour particularité d'être traversé par la frontière franco-belge. L'école maternelle et primaire, située en Belgique, dans la province de Flandre occidentale, est néerlandophone. Les R. se sont quant à eux installés de l'autre côté de la route, dans la partie française du village. Les deux enfants aînés de la famille n'ont d'autre choix que d'emprunter le car pour se rendre dans le collège français le plus proche de leur nouveau domicile, à Steenvoorde. Le coût du transport n'étant pris en charge par le Conseil Régional que pour les enfants âgés d'au moins 6 ans, les parents, après hésitations, ont finalement décidé pour des raisons à la fois financières et pratiques de scolariser les deux cadets dans l'école néerlandophone du village. Les parents d'une autre famille, installés du côté français, à quelques kilomètres de la Flandre occidentale justifient le choix de scolarisation trans-

frontalière qu'ils ont effectué pour leur fille par les inconvénients liés à la politique de regroupement scolaire appliquée dans leur secteur géographique :

une année ça va être dans un village / une autre année dans un autre village donc on risquerait de se trouver confrontés à un problème pour les amener à l'école / on pourrait passer énormément de temps sur les routes / là on a le confort à Watou d'avoir une scolarité qui va les emmener de la 1^{re} maternelle jusqu'à 12 ans / (famille 15 : P6)

Le choix d'une scolarité transfrontalière peut également être guidé par des stratégies d'évitement. C'est particulièrement clair pour un certain nombre de familles françaises installées dans la métropole lilloise, dans les secteurs de Tourcoing et de Roubaix, qui ont fait le choix d'inscrire leurs enfants dans l'école bilingue de Mouscron. Traverser la frontière constitue en effet un bon moyen d'éviter la carte scolaire qui, si ces familles avaient opté pour l'enseignement public, les aurait contraintes à scolariser leurs enfants dans des établissements caractérisés par une forte mixité sociale et ethnique :

M66 [...] moi je vois les écoles du quartier / elles doivent toutes être classées en ZEP / ici il y a des problèmes de drogue de violence /

E67 est-ce que votre choix de les scolariser au CEE⁶ n'a pas été motivé par la volonté de leur éviter d'aller dans ces écoles de ZEP ?/

M68 ah oui / aux journées portes ouvertes on a bien vu que la population était quand même / entre guillemets / pas trop mal / donc c'est une des raisons pour lesquelles ils sont restés / parce que quand on voyait les copains / on voyait que les parents étaient sensés / (famille 1)

Ces familles expriment d'ailleurs généralement leur préférence pour l'enseignement privé, dont le CEE comme les écoles de Flandre occidentale ont finalement tous les avantages, en terme notamment de sélection du public scolaire, sans en présenter les inconvénients, à savoir les frais de scolarité. Cette mère de famille qui a retiré ses enfants d'un établissement catholique français pour les confier au CEE explique ainsi :

en plus le CEE c'est une communale / donc gratuite / donc moi à la rigueur ça m'a coûté moins cher qu'à l'Enfant Jésus / parce que la scolarité on ne la paie pas / (famille 1 : M3)

Dans ce cas précis, ce n'est cependant pas le critère financier qui est mis en avant pour expliquer le choix de la scolarisation transfrontalière. La décision repose uniquement sur la nature des effectifs, généralement bien moindre en Belgique qu'en France :

le fait que l'école propose ou non un enseignement bilingue était tout à fait secondaire / s'il n'y avait pas eu d'enseignement bilingue dans l'école / nous y serions allés quand même / et j'aurais trouvé une struc-

⁶ Centre Éducatif Européen : école communale de Mouscron mettant en œuvre un programme d'immersion précoce en néerlandais.

ture en France où il y avait eu 15 élèves par classe / je ne serais pas allée en Belgique / (famille 1 : M4)

En règle générale, les familles ayant opté pour ce type de scolarisation ne se font pas une haute idée de l'enseignement public français. Certains parents manifestent même ouvertement de la rancœur à l'égard d'un système dont ils ont souffert et qui les a parfois laissés sur la touche. Scolariser ses enfants dans un autre pays, qui plus est dans une autre langue, peut alors pratiquement être assimilé à un acte de revanche voire de vengeance vis-à-vis de l'Éducation nationale française :

les Hussards de la République / moi ça je l'ai vécu / on n'en est pas conscient quand on est gosse / mais c'est plus tard où je me souviens de tous ces instits qui cassaient plus les enfants qu'ils ne les valorisaient / au lieu d'élever les gamins ils les cassaient / c'était la moquerie c'était l'humiliation [...] l'école en général m'a marqué / je trouve qu'on ne donnait pas du tout le désir d'apprendre alors que je ne connais pas un seul enfant qui n'aime pas apprendre / tout le monde aime apprendre / et moi l'école m'a plutôt / et d'ailleurs j'attendais qu'une chose / d'avoir mes 16 ans pour dire / je me CASSE / je ne veux plus aller à l'école / je n'en peux plus / (famille 10 : M6)

De toute évidence, les comparaisons que les parents établissent entre les écoles françaises de leur quartier ou de leur ville et celles, belges, où sont inscrits leurs enfants ne tournent guère à l'avantage des premières. Quand celles-là sont décrites comme impersonnelles, celles-ci sont vantées pour la qualité de l'accueil qui y serait proposé :

j'ai l'impression que les écoles côté français sont plus impersonnelles / (famille 7 : M121)

un détail tout bête / le réfectoire ça ressemble plus à une cuisine qu'à un réfectoire / c'est familial / on pense vraiment les avoir confiés comme à une famille / (famille 7 : P122)

Confrontés dans les premières à des enseignants peu avenants, guères motivés et avarés de leur temps, les parents seraient au contraire dans les secondes en présence d'un personnel enjoué et disponible :

moi j'ai été frappé de l'engouement des professeurs pour leur classe / ça a été quelque chose de vraiment surprenant / je me souviens j'allais en classe demander comment ça se passait avec M. / ah là là ! / ils étaient tous fatigués / ils attendaient les vacances parce que 6 semaines avec les enfants énervés comme ça c'était pas possible / gna gna gna gna / bon / c'était toujours le même discours / on est arrivés en Belgique / là c'était vraiment l'engouement pour tout ce que les enfants faisaient / les voyages qu'ils organisaient et le travail qu'ils faisaient autour de cette sortie / c'était quelque chose de formidable / et des enseignants motivés / voilà / (famille 2 : M8)

chaque instit m'a laissé son numéro personnel / au moindre problème je peux les contacter / (famille 10 : M 85)

les enseignants passent dans toutes les familles pour voir le contexte dans lequel vivent les enfants / et puis elles viennent sur leur temps de vacances / vous vous rendez compte ! / (famille 8 : M 102)

Enfin, alors que les écoles publiques françaises sont généralement décriées par les parents pour le laxisme et le manque de rigueur qui y règneraient, les écoles belges sont au contraire encensées pour la discipline et le retour aux valeurs qui les caractériseraient :

j'avais aussi l'impression en allant à l'école qu'il y avait un retour en arrière au niveau de la discipline / au niveau de l'accueil / ça faisait peut-être vieille France / bonjour Madame Sylvie / bonjour Madame / mais ça inculque des valeurs / c'est sûr que parfois ça peut sembler un peu vieillot / (famille 2 : M29)

en termes d'organisation / en termes de pédagogie / en termes de discipline / l'école où on avait mis A. c'était vraiment extra / dès que ça sonne / les enfants ils sont tous alignés dans les rangs / il n'y a pas un papier gras qui traîne / il n'y a pas de ballons qui volent dans tous les sens / (famille 13 : P 40)

Précisons qu'il faut sans doute voir dans l'ensemble de ces remarques des constatations opérées après coup, une fois les enfants déjà inscrits en Belgique, plutôt que des arguments utilisés en amont en faveur de la scolarisation transfrontalière. Ces considérations extralinguistiques, prévalentes il est vrai chez certaines familles, n'expliquent de toutes façons pas à elles seules le choix d'une scolarisation en immersion ou en submersion. Si les stratégies mises en œuvre par ces parents, notamment ceux ayant opté pour le Centre Éducatif Européen, n'avaient été guidées que par la seule volonté d'échapper au système éducatif français, on ne voit pas pourquoi leurs préférences ne seraient pas allées vers des écoles francophones classiques, alors même que celles-ci constituent la norme à Mouscron, comme du reste dans l'ensemble de la Wallonie. Ajoutons également que l'impression d'avoir trouvé une « meilleure » école de l'autre côté de la frontière n'est pas spécifique aux parents français : les parents belges flamands dont les enfants sont scolarisés en France⁷ ont également tendance à apprécier certaines implications pratiques de leurs choix :

pour nous c'était l'idéal / le samedi matin / pendant que je faisais la mise en place de l'auberge en cuisine / les enfants étaient à l'école / et puis le mercredi moi j'avais du temps libre pour mes enfants / (famille 24 : M15)⁸

⁷ Les familles se trouvant dans ce cas de figure sont toutefois rares. Les flux transfrontaliers de nature éducative s'effectuent en effet quasiment à sens unique de la France vers la Belgique.

⁸ Contrairement à ce qui se passe généralement en France, les écoliers belges travaillent le mercredi matin et sont libres le week-end.

(au sujet du retour des enfants dans une école flamande au moment de leur entrée en primaire) avec L. on a eu beaucoup de misères / j'ai même dû aller chez un psychologue parce que la différence était trop grande / en France c'était une école familiale / on était bien acceptés / tandis qu'ici c'était vraiment froid / (famille 24 : M60)

3. UNE DÉCISION SOUVENT DIFFICILE À PRENDRE

La prise de décision des parents qui scolarisent leurs enfants dans le cursus d'immersion du Centre Éducatif Européen est souvent assez rapide, dans la mesure où les principaux obstacles pouvant entrer en ligne de compte sont généralement d'ordre pratique (trajet, horaires, etc.). Quelques parents expriment toutefois des craintes au sujet des programmes, en particulier pour les contenus d'enseignement présentant des aspects identitaires :

moi il y a quand même un truc qui me chiffonne / c'est par rapport à l'histoire / quand mon gosse il sera grand / on lui parlera de Clovis / il saura même pas dire que c'est le roi des Francs / il connaîtra plus l'histoire de Belgique / les rois et les reines / que l'histoire de France / ça / ça me dérange un peu quelque part / (famille 4 : P32)

En revanche, la situation est tout autre pour les parents faisant le choix de la submersion. Parmi ces parents, hormis de rares familles ayant fait ce choix avant même la naissance des enfants ou ne se posant pas vraiment de questions⁹, la décision est souvent difficile à prendre, comme le montre le témoignage de cette mère de famille :

la décision on l'a prise en toute fin d'année / j'y ai pensé / j'arrêtais pas d'en parler donc ça devait me / quelque part c'est angoissant quand même hein / (famille 8 : M31)

Conscients de se lancer dans une démarche peu habituelle et marquée par rapport aux choix éducatifs de la majorité des familles, les parents sont traversés par de nombreuses incertitudes qui portent aussi bien sur les contraintes qu'ils imposent à leurs enfants (qui n'ont généralement aucune compétence en néerlandais ou en français lorsqu'ils se retrouvent en situation de submersion) que sur la façon dont eux-mêmes parviendront à gérer les implications de leur choix¹⁰ :

ma crainte à moi c'était de les mettre en échec / si ça n'avait pas été on se serait tout de suite dit / c'est de notre faute / (famille 6 : M38)

moi ce qui me gêne / c'est de ne pas pouvoir suivre sa scolarité / [...] j'ai peur que mon enfant soit largué à l'école et que je ne puisse pas l'aider / (famille 12 : M13)

⁹ *Il m'a dit / on les mettrait pas à l'école du Paradis / une école néerlandophone ? / je lui ai dit pourquoi pas ? / ça leur fera une deuxième langue dès le bas âge / (famille 14 : M10)*

¹⁰ Précisons que la plupart des parents qui scolarisent leurs enfants en submersion, en particulier parmi les francophones, n'ont que des connaissances très limitées de la langue dans laquelle leurs enfants sont scolarisés, ce qui n'est pas sans conséquences sur la manière dont vont s'organiser les interactions famille-école (Babault & Puren, 2005).

moi j'ai peur d'être un peu frustrée de ne pas pouvoir suivre ses études en néerlandais / (famille 7 : M64)

c'était est-ce qu'on ne va pas lui rendre la vie difficile ? / est-ce que c'est un bon choix ? / est-ce que nous on va savoir assumer ? / est-ce qu'il sera accepté ? / est-ce qu'on sera toujours à la hauteur face aux instits et face à l'élément scolaire ? / oui on a plein de questions évidemment / (famille 10 : M53)

Le choix est d'ailleurs d'autant plus difficile à assumer que les familles sont en même temps exposées à la pression de leur entourage, pas nécessairement favorable à ce type de démarche :

on est français / on reste en France / ah on trouve ça très bien l'école de tes enfants mais moi je les mettrais pas / (famille 2 : M55)

mais enfin ! / ils ne vont pas savoir parler français ! / (famille 6 : M41)

mais cet enfant il est tout petit / il va partir dans un monde dans lequel il ne comprend rien / (famille 19 : M90)

tu ne te rends pas compte de la difficulté pour les enfants ! / (famille 21 : M77)

fais pas ça ! / tu vas le regretter / (famille 10 : M96)

Le dilemme auquel sont confrontées la plupart des familles conduit certaines d'entre elles à abandonner leur projet de scolarisation transfrontalière, ou encore à le modifier, remplaçant par exemple un projet initial de scolarisation en submersion par une inscription dans le cursus bilingue du Centre Éducatif Européen, jugé moins risqué. Dans le cas des familles qui concrétisent finalement leur choix, on constate souvent l'intervention d'un élément déterminant, jouant le rôle de déclencheur. Cet élément peut venir de la lecture d'ouvrages traitant du bilinguisme ou de l'apprentissage précoce des langues, qui rassurent les parents sur la pertinence et la faisabilité de leur projet. De nombreux parents s'appuient également, quand ils en ont la possibilité, sur l'expérience de familles bilingues ou déjà confrontées à la question de la scolarisation en submersion :

M15 (parlant de l'exemple de la famille 11, qui scolarise ses enfants en submersion depuis plusieurs années déjà) moi ça m'a rassurée le fait de savoir que c'était possible / lorsque j'ai vu ses enfants parler et passer naturellement d'une langue à l'autre / j'ai trouvé que c'était merveilleux /

[...]

E34 si vous n'aviez pas eu l'exemple de X / est-ce que vous auriez franchi le pas ? /

M35 moi j'aurais hésité / franchement j'aurais hésité / il me fallait un exemple pour voir que ça fonctionnait bien / (famille 7)

Enfin, un troisième type d'élément déterminant peut résider dans le souhait exprimé par les enfants eux-mêmes. Certains parents, qui nourrissaient le désir de faire acquérir le français ou le néerlandais à leurs enfants, sautent sur l'occasion dès qu'un des enfants exprime lui-même un souhait allant dans la même direction, quelle que soit la teneur de ce souhait. Les parents de la famille 19 (famille wallonne) se sont ainsi lancés dans l'aventure de la scolarisation en submersion à la suite d'une remarque faite par leur fille de deux ans et demie :

C. a fait une première année de maternelle en français à Mouscron / et elle avait dans sa classe deux petits néerlandophones / qui eux cherchaient à faire l'inverse évidemment / et puis ça a été une demande de sa part / de vouloir apprendre le néerlandais sans savoir ce que c'était / donc elle revenait tous les soirs en disant / [...] moi je voudrais dire ja et ne comme X et je ne sais plus quel enfant / on a trouvé ça assez comique et on a dit / il faut aller voir / [...] mon mari avait dit / ce serait quand même bien qu'ils soient bilingues / mais ça s'était arrêté là / je ne sais pas si on aurait / Osé / je vais dire comme ça / si ELLE ne l'avait pas demandé / et puis comme elle a demandé / on a dit on va essayer / et ça a bien marché / (famille 19 : M1 et M5)

CONCLUSION

Au-delà de la spécificité de la démarche et du cheminement de chaque famille, les choix d'une scolarisation transfrontalière dans la langue du voisin témoignent tous de l'émergence, chez les familles concernées, d'une perception globale de l'espace. La notion de frontière n'est bien sûr pas absente des représentations de ces familles, mais elle y prend une signification nouvelle en devenant synonyme d'ouverture et d'élargissement du champ d'action individuel, qui prend finalement le pas sur les cloisonnements institutionnels et politiques. Si certains parents se posent en « Européens invétérés »¹¹, la plupart s'inscrivent en effet simplement dans une démarche d'appropriation de leur environnement géographique, au sein duquel ils se donnent le droit de rechercher la réponse la mieux adaptée à leurs besoins.

Les démarches de ces familles fournissent également matière à réfléchir sur le plan de l'aménagement linguistique et éducatif. Si la scolarisation transfrontalière vers un cursus immersif en Belgique révèle un manque manifeste d'offre de ce type du côté français, le choix de la submersion laisse lui aussi percevoir des attentes familiales auxquelles aucune réponse institutionnelle n'est apportée, que ce soit au niveau de la frontière interne à la Belgique ou de part et d'autre de la frontière franco-belge. On ne peut que saluer le courage de l'ensemble des membres de ces familles, parents ou enfants, qui relèvent le défi d'une scolarisation exclusivement en langue étrangère au sein d'un groupe d'enfants locuteurs de cette langue. Au-delà des difficultés d'ordre scolaire ou social qui peuvent parfois se présenter, les familles sont également contraintes à des choix, ou plus exactement à des renoncements,

¹¹ Famille 6 : M140.

pour pouvoir bénéficier des avantages de la submersion. Il s'agit, par exemple, de renoncer à ce que les enfants aient une approche approfondie de leur L1 dans le cadre scolaire, ou encore d'accepter que certains contenus soient absents de leur programme d'enseignement. À côté de ces démarches spontanées de scolarisation transfrontalière, ne peut-on envisager que soient mis en place, à terme, de véritables dispositifs éducatifs transfrontaliers proposant un enseignement « eurorégional » bi- ou plurilingue et pluriculturel ?

RÉFÉRENCES

- BABAULT, S. et PUREN L. (2005), « Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le "déjà là" familial », dans *Glottopol*, n° 6, <http://univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>.
- BEHEYDT, L. (1993), « Second Language Learning in Belgium », dans D. Ager, G. Muskens et S. Wright (dirs), *Language Education for Intercultural Communication*, Clevedon : Multilingual Matters, pp. 15-22.
- DE BLEYSER, D., A. HOUSEN, L. METTEWIE et M. PIERRARD, (2001), « Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalige secundair onderwijs in Brussel », dans *19 Keer Brussel. Brusselse Thema's*, n° 7, Brussel: Vubpress, pp. 359-374.
- DUVERGER, J. (2005), *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- GENESEE, F., HOLOBOW, N., LAMBERT, W.E., CLEGHORN, A. ET WALLING, R. (1985), « The Linguistic and Academic Development of English-speaking Children in French Schools: Grade 4 Outcomes », *Canadian Modern Language Review*, vol. XLI(4), pp. 669-685.
- HAMERS, J. (à paraître), « Le développement de l'immersion et ses conséquences cognitives pour l'enfant », dans L. Puren (dir.), *L'éducation au-delà des frontières*, Paris : L'Harmattan.
- HAMERS, J.F. et BLANC, M. (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles : Mardaga.
- METTEWIE, L., HOUSEN, A. et PIERRARD, M. (2005), « Les élèves francophones dans l'enseignement néerlandophone à Bruxelles deviennent-ils bilingues français/néerlandais ? », dans P. Hiligsmann (dir.), *Neerlandistiek in Frankrijk en in Franstalig België / Les études néerlandaises en France et en Belgique francophone. Louvain-la-Neuve, 15-17 maart/mars 2004*, Faculté de Philosophie et Lettres/Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve, pp. 165-176.
- RAASCH, A. (2002), *L'Europe, les frontières et les langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

**LES ACTIONS SUR LES LANGUES
DANS LE CADRE DES ÉTATS**

**RELATION ENTRE LES LANGUES DOMINANTES
ET LES LANGUES DOMINÉES**

LES INCIDENCES DE LA RECONNAISSANCE OFFICIELLE DE LA LANGUE TAMAZIGHT ET DE LA RÉHABILITATION DU FRANÇAIS SUR LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE ALGÉRIENNE

Rabah KAHLOUCHE

Université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou (Algérie)

Laboratoire UMR Dyalang de l'Université de Rouen, associé au CNRS

INTRODUCTION

La politique linguistique volontariste des pouvoirs publics algériens visant à une arabisation systématique du pays, menée depuis l'indépendance jusqu'aux années 1990, au mépris de la langue berbère, de l'arabe dialectal et de l'ancrage du français dans la société, a généré des conflits linguistiques et identitaires d'une rare acuité. L'instauration d'une réforme du système d'enseignement en 2000, prenant en considération la réalité linguistique et identitaire nationale dans toutes ses dimensions, a vu ces antagonismes se réduire de manière très sensible.

En effet, jusqu'aux années 1990, l'idéologie nationale héritée de la Révolution tendait à définir l'identité du pays, non pour elle-même mais par opposition au discours colonial qui tentait de nier l'arabité et l'islamité de l'Algérie. Aussi le pays était-il défini comme étant exclusivement arabe et musulman, occultant ainsi sa berbéricité, la langue berbère. L'entreprise d'arabisation engagée, au lendemain de la libération, légitime en soi, est contestée pour son caractère exclusif.

Notre propos est de montrer les effets réels, sur le terrain, des politiques linguistiques menées dans les sphères de l'éducation nationale, de l'administration et du paysage linguistique. Nous prendrons à titre d'illustration les deux mouvements antagonistes qui ont caractérisé l'Algérie depuis l'accession à l'indépendance jusqu'à ce jour : la politique donnant un statut exclusif à l'arabe classique, et la politique inclusive insufflée par la réforme de l'éducation nationale en 2003.

Nous allons rappeler les événements qui témoignent de la résistance qu'ont opposée les partisans de la cause berbère, les tenants de la francophonie ainsi que les tenants de l'arabe parlé au mouvement d'arabisation et à l'exclusion de leurs idio-

mes respectifs qui en découlait. Nous montrerons les effets non visés mais néanmoins déplorables, de cette politique pourtant légitime, sur la formation d'une force de travail, et sur le climat social. Enfin, nous montrons comment la politique de non-exclusion mise en branle par la réforme annoncée de l'éducation nationale contribue au rétablissement de la paix sociale, au renforcement de la nation, tout en profitant aux différentes factions.

1. L'ENTREPRISE D'ARABISATION

1.1. L'arabisation et la langue berbère

La période allant de 1962 à 1990 était caractérisée par la négation absolue de la dimension berbère de l'identité nationale. Les textes doctrinaux, érigeant l'arabe en langue nationale et officielle unique, ne faisaient aucune référence à la dimension berbère. Le préambule de la constitution de 1963 fonde ce choix sur la légitimité historique et religieuse de cette langue. « *L'islam et la langue arabe ont été des forces de résistance efficaces contre la tentative de dépersonnalisation des Algériens menée par le régime colonial. L'Algérie se doit d'affirmer que la langue arabe est la langue nationale et officielle et qu'elle tient sa force spirituelle essentielle de l'islam* ». Les Algériens, hormis les élites arabisantes, n'ont pas été associés à cette politique. Elle est le fait des seuls pouvoirs publics.

Aussi la mise en application autoritaire de l'arabisation aura-elle pour conséquences la prise de mesures vexatoires à l'endroit des berbérophones. Elles se sont traduites par la suppression de la chaire de berbère de l'Université d'Alger, héritée de la colonisation, dès 1962. Au début des années 1970, c'est au tour du cours de berbère de Mouloud Maameri à l'Université d'Alger de disparaître en même temps que les enseignements d'ethnologie dans lesquels il s'intégrait. L'année 1976 verra l'interdiction du *Fichier de documentation berbère*, périodique animé par les Pères Blancs et publiant les recherches effectuées sur le kabyle (dialecte berbère). Même la chaîne de radio kabyle a frôlé la fermeture à la même période.

1.1.1. Les revendications du mouvement berbère

L'exclusion du berbère du champ linguistique national va donner naissance dès 1965 à un mouvement de revendication d'intellectuels, au début, puis populaire à partir de 1980. Les militants se bornaient à cette époque à l'exigence de la reconnaissance officielle de l'identité berbère et à l'introduction de la langue dans le système scolaire. À partir de 1988, à la faveur de l'ouverture politique et de l'instauration du multipartisme qui s'ensuivit, c'est le statut de langue nationale et officielle aux côtés de l'arabe qui est demandé. La période de 1980 à 1990 a été celle de la marginalisation - folklorisation de la langue. De fait, la pression du soulèvement de Tizi-Ouzou en avril 1980 a conduit les plus hautes autorités (arabophones) de l'État à reconnaître publiquement leur origine berbère ; mais en prenant la précaution d'ajouter « *l'islam nous a arabisés* », sous-entendant ainsi le caractère révolu de la berbèrité de l'Algérie et du Maghreb. Le berbère est de cette manière relégué dans l'histoire. Cependant l'interdit qui frappait le mot « *berbère* »

est levé. On reconnaît même l'existence de « *parlers locaux* », de « *dialectes populaires* » et de « *littératures et arts populaires* » (rapport 1981, p. 20).

Le berbère appelé par euphémisme « *dialectes locaux* » est ainsi rangé dans les musées. Mais cela constituait tout de même une fine lézarde dans l'édifice de la négation, prélude à des concessions plus larges.

1.1.2. Les acquis de la revendication berbère

Consécutivement à une immense manifestation qui s'est déroulée à Alger le 25 janvier 1990, les pouvoirs publics firent une première concession en permettant l'ouverture en octobre 1990, à l'Université de Tizi-Ouzou, d'un « *département de langue et culture amazighes* », suivi d'un second au centre universitaire de Béjaïa en 1991. Ils sont implantés dans deux régions kabylophones. Tous deux étaient chargés de la formation d'étudiants de magister (formation doctorale) et de la recherche en linguistique, littérature et civilisation berbères¹.

Insatisfait des acquis de 1990, le Mouvement culturel berbère (MCB) lance le 18 septembre 1994 un appel au boycott de l'École jusqu'à ce que l'État introduise le berbère dans le système scolaire. Et le boycott fut total, dans les régions kabylophones, de l'école primaire jusqu'à l'université. Les négociations entre les militants du MCB et des délégués de la Présidence de la République aboutirent à la création, le 27 mai 1995, d'un Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA), rattaché à la Présidence de la République, avec pour missions de réhabiliter et de promouvoir l'amazighité en tant que l'un des fondements de l'identité nationale, et d'introduire la langue berbère dans les systèmes éducatif et de la communication (décret N° 95-147). L'année suivante (octobre 1995), la langue amazighe fut introduite, dans les régions berbérophones, en 9^e année de l'enseignement fondamental et en 3^e année du secondaire.

La constitution révisée de 1996 érige, dans son préambule, la berbéricité en une des trois composantes de l'identité algérienne avec l'islamité et l'arabité. Voilà le berbère dans l'antichambre de la constitution.

En 2001, un immense mouvement populaire dénommé « *Mouvement des Arch* » ou « *Mouvement Citoyen* » est né consécutivement à l'assassinat d'un jeune lycéen par un gendarme dans un village de Kabylie (Kahlouche 2004 : 113). La bavure a provoqué le soulèvement de toute la Kabylie. Entre autres revendications du Mouvement, figure la reconnaissance du berbère en tant que langue nationale et officielle. Ce fut le premier point que les pouvoirs publics ont satisfait partiellement. En 2002, en effet, l'Assemblée nationale et le Sénat adoptent la loi portant modification de l'article 3 de la constitution par l'ajout de l'article 3 bis formulé ainsi : « *Art. 3 bis-Tamazight est également langue nationale* » (Loi -2002). Un des points d'achoppement des actuelles négociations, entre le Mouvement des Arch et le gouvernement, est l'officialisation de la langue berbère. Le principe de son institution-

¹ Ils dispensent depuis 1997 un enseignement de licence. 36 diplômés de magister et 500 licenciés ont été produits à ce jour. 1 100 étudiants les fréquentaient en 2005.

nalisation est retenu d'après Belaïd ABRKA, le leader du Mouvement (« *Le courrier* »-2005). Tamazight semble bien être sur la voie de l'officialité. Cela était prévisible depuis sa constitutionnalisation en tant que langue nationale. Le MCB va bientôt atteindre tous les objectifs qu'il s'était fixé.

Voilà un pôle majeur du conflit appelé à s'estomper peu à peu. La mise en œuvre de l'officialité de la langue n'ira cependant pas sans difficultés, notamment lors du choix définitif d'un des trois alphabets (tifinagh, arabe et latin) pour sa notation usuelle (Kahlouche, 1998). Le Maroc l'a relativement réglé en optant pour les tifinagh, l'alphabet originel.

1.2. L'arabisation et la langue française

Il était naturel et légitime qu'au lendemain de la libération, l'Algérie rétablisse l'arabe dans son statut de langue nationale et officielle par une politique d'arabisation du pays. Mais très vite, cette opération va faire l'objet d'une instrumentalisation par les élites arabisantes, formées dans les zaouïas (école coraniques) algériennes, aux marges de l'école française, et pour certaines dans des écoles supérieures en Tunisie et / ou au Moyen-Orient : elles visaient à arracher aux élites francisantes des espaces de pouvoir que ces derniers occupaient naturellement dans l'administration francisée héritée de la colonisation. Ainsi, au nom de la lutte pour le recouvrement de l'identité nationale, les arabisants s'empareront très vite des appareils idéologiques de l'État comme l'éducation nationale, la culture, l'information et la justice, des secteurs facilement arabisables et correspondant à leur formation religieuse et littéraire, d'où ils délogeront les francisants disqualifiés par la langue. Cependant le secteur économique leur est toujours inaccessible.

L'investissement de la direction centrale du parti du FLN par leurs militants les plus radicaux, à la fin des années 1970, va renforcer le pouvoir des arabisants au point où ils tenteront, en vain, d'arabiser tous les secteurs de l'État. Ils essayeront en outre de retirer au français son statut de première langue étrangère, de « *langue étrangère privilégiée* », pour le décerner à l'anglais. De fait, durant l'année scolaire 1993-1994, une tentative d'introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire, sous forme de choix donné aux parents entre le français ou l'anglais comme première langue étrangère pour leur progéniture, a lamentablement échoué. Selon une enquête réalisée pour le compte du Conseil supérieur de l'enseignement, 28,92 % des parents optent pour l'anglais contre 71,08 % pour le français (Salah 1998).

Il en est découlé une arabisation sectaire, improvisée, sans ressources humaines ni didactiques, avec une langue peu développée dans les domaines scientifiques et technologiques, avec les conséquences que l'on voit sur la qualité de la formation scolaire. Les francisants disqualifiés vont réagir en prônant le bilinguisme arabe – français, mais timidement. Ne pouvant défendre le maintien de la langue française dans la conjoncture du lendemain de la décolonisation, certains vont rejoindre le Mouvement culturel berbère (MCB). C'est généralement le fait de francisants

d'origine berbérophone qui vont à leur tour instrumentaliser le berbère pour opposer à l'arabe une autre légitimité linguistique².

1.3. L'arabisation et l'arabe parlé

Une autre fraction des francisants d'origine arabophone va renforcer le courant défenseur de l'arabe parlé, une troisième légitimité linguistique, et se joindre à la demande de l'officialisation de l'arabe parlé en lieu et place de l'arabe classique.

La langue arabe fonctionne en effet de façon diglossique. La variété écrite littéraire appelée « arabe classique », ou « standard », prestigieuse et valorisée socialement parce que véhiculant le message coranique, et employée dans des situations d'expression formelles, partage le champ global de la communication avec sa forme orale parlée, natale mais minorée, dénommée arabe « dialectal », « parlé » ou « populaire », réservée aux échanges liés à la vie quotidienne. C'est dans la variété classique que s'effectue l'arabisation, à l'exclusion de la seconde.

Le courant revendiquant le statut officiel à l'arabe parlé développait l'argumentaire suivant. L'arabe parlé est une *langue pratiquée quotidiennement donc vivante*, opposée au classique, *langue morte comparable au latin* ; il est une *langue du peuple tandis que la variété officialisée est la langue d'une élite qui en fait un instrument de domination* ; *la forme dialectale était le véritable refuge de l'identité du peuple pendant la nuit coloniale*, etc. Mais cette exigence n'a pas fait long feu. Elle est de nos jours abandonnée.

2. LE PROCESSUS D'ARABISATION

L'opération d'arabisation a commencé véritablement en 1966 et s'est déroulée en plusieurs étapes. Le sujet étant largement développé par plusieurs auteurs, il n'en sera fait ici qu'un rappel succinct.

2.1. Les secteurs d'applications : enseignement, administration et environnement linguistique

Commencée en 1962, l'arabisation de l'enseignement primaire, moyen, secondaire général et technique est parachevée en 1989. Le français n'ayant plus qu'un statut de 1^{re} langue étrangère, est demeuré comme matière enseignée seulement à partir de la 4^e année du primaire. À l'université, les facultés des lettres et sciences humaines ont fonctionné jusqu'à 1971 avec les deux langues. À compter de cette date, la philosophie et l'histoire ont été totalement arabisées. 1980 verra l'arabisation de l'enseignement de la sociologie, des sciences juridiques, des sciences économiques et des sciences de l'information. Excepté un nombre très réduit de filières des sciences exactes et des écoles normales supérieures, toutes les sciences technologiques, les sciences expérimentales de manière générale et la médecine sont toujours

² La thèse selon laquelle le Mouvement berbère est né en réaction à l'arabisation n'est pas crédible. Les premières manifestations du Mouvement sont apparues en 1949 au sein du Parti du peuple algérien (PPA) (Ouerdane 1987).

enseignées en français. D'où le problème posé depuis 1989, toujours pendant, des bacheliers arabisés entrant dans une université francisée et qui rencontrent d'énormes difficultés d'insertion linguistique.

À partir de 1968, la connaissance de la langue arabe par les fonctionnaires est rendue obligatoire. Un niveau de langue est exigé pour l'avancement dans la carrière et pour le recrutement de nouveaux agents. 1971 verra aussi l'arabisation du secteur de la justice, de nos jours achevée. Elle s'étendra à l'état civil en 1976. Tous les documents y sont actuellement délivrés en arabe. Il en ira de même pour ceux établis par les autres administrations et destinés au public ; le fonctionnement interne se faisant toujours en langue française.

Les entreprises économiques publiques ont confectionné des imprimés bilingues (arabe-français) mais c'est le volet en français qui est souvent rempli.

L'année 1976 sera surtout celle de l'arabisation de l'environnement. Toute inscription proposée aux passants est arabisée : enseignes de magasins, plaques des administrations, noms des villes, des villages, des rues, etc. En peu de temps le paysage graphique des villes se métamorphose de manière spectaculaire, passant d'une apparence occidentale à une allure de ville du Moyen-Orient.

2.2. La loi sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe

L'édifice juridique mis en place depuis 1962 sera parachevé avec la Loi sur l'arabisation N° 91-05 du 16 janvier 1991 promulguée par décret législatif N° 92-02 du 4 juillet 1992 ; modifiée et complétée par l'ordonnance N° 96-30 du 21 décembre 1996, le texte juridique le plus répressif depuis le début de l'arabisation. Elle est qualifiée par la presse francophone de « *loi scélérate* ».

Les articles les plus significatifs de ce « *texte* » seront cités *in extenso* :

Article 4

Les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations quelle que soit leur nature, sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leur activité.

Article 5

Tous les documents officiels, les rapports et les procès-verbaux des administrations publiques, des institutions, des entreprises et des associations sont rédigés en langue arabe. L'utilisation de toute langue étrangère est interdite.

Article 11

Toutes les correspondances adressées par / ou aux administrations, institutions et entreprises doivent être rédigées exclusivement en arabe.

Article 20

(...) les enseignes, les panneaux publicitaires ainsi que toute inscription lumineuse, sculptée ou gravée indiquant un établissement, un organisme, une entreprise ou un local et/ou mentionnant l'activité qui s'y exerce, sont exprimés dans la seule langue arabe (...).

Article 37

L'enseignement dans la seule langue arabe au niveau des établissements et instituts d'enseignement supérieur prendra effet à partir de la première année universitaire 1991-1992 et se poursuivra jusqu'à l'arabisation totale et définitive au plus tard le 5 juillet 1997³.

Cette loi dirigée essentiellement contre la langue française était également une réponse négative et sans appel à la revendication de l'officialisation du berbère. Afin de garantir sa bonne exécution, le législateur l'a assortie de sévères sanctions contre les contrevenants :

Article 32

à l'adresse des responsables administratifs : Quiconque signe un document rédigé dans une langue autre que l'arabe lors de l'exercice de ses fonctions officielles est passible d'une amende de 1 000 à 5 000 DA (...)⁴.

Article 34

à l'endroit des partis politiques : Les associations à caractère politique qui contreviennent à la disposition de la présente Loi sont passibles d'une amende de 10 000 à 100 000 DA (...).

Article 33

contre les commerçants et les entrepreneurs privés réfractaires : Les responsables des entreprises privées, les commerçants et les artisans

³ Le délai de cette dernière disposition est prolongé jusqu'au 5 juillet 2000 par l'ordonnance modificative du 21 décembre 1996.

⁴ En cas de récidive l'amende est portée au double, ajoute l'ordonnance modificative de 1996.

qui contreviennent à la présente Loi seront passibles de 1 000 à 5 000 DA. En cas de récidive, il est procédé à la fermeture temporaire du local ou de l'entreprise.

L'application de toutes ces mesures devrait aboutir à une arabisation totale et exclusive du pays. Mais la réalité sera tout autre.

2.3. L'arsenal juridique et la réalité linguistique du terrain

Hormis l'enseignement primaire, moyen et secondaire, l'administration judiciaire dans lesquels l'arabisation est effective et semble bien ancrée, les autres secteurs de la vie nationale se montrent hostiles au changement de langue. Comme il est déjà indiqué ci-dessus, mis à part les sciences humaines, l'enseignement universitaire est toujours assuré en français. Les administrations, les institutions et les entreprises publiques utilisent beaucoup plus le français que l'arabe dans leurs activités. Les entreprises privées, elles, emploient exclusivement cette langue. La majorité des documents officiels, rapports, procès-verbaux sont rédigés en français. La langue des débats et des réunions officielles est souvent le français. Il est également l'idiome de la plupart des correspondances adressées par / ou aux administrations et aux entreprises. Le journal *Liberté* du 7 mai 2000 publie le *facsimilé* d'une instruction du chef du gouvernement à ses ministres écrite en langue française. Même le Président de la République actuel s'exprime en français dans ses visites de travail.

Mais c'est dans le domaine de l'environnement graphique que la francisation, plutôt la re francisation, se manifeste de la manière la plus spectaculaire. En effet, les enseignes des magasins, les panneaux publicitaires, et de façon générale, toutes les inscriptions publiques sont en train de se re franciser en Algérie. En Kabylie (Tizi-Ouzou, Béjaïa, Bouira), la re francisation est achevée (Kahlouche, 1997, 2000). Elle est en cours dans les grandes agglomérations du pays. Les villes d'Algérie retrouvent progressivement leur apparence graphique d'avant 1976.

On assiste à une ineffectivité totale de la loi et de l'ordonnance modificative sur l'utilisation de langue arabe. On se trouve face à une loi inapplicable. De fait, la commission nationale d'arabisation rattachée au comité central du FLN a perdu ses leviers d'action avec la perte du pouvoir absolu du parti à la suite du soulèvement populaire de 1988. Il en a été de même pour l'Assemblée nationale, reliquat du FLN et promotrice de la loi. Elle n'avait qu'un pouvoir très réduit sur l'Exécutif. Mais la raison majeure de l'inefficacité de cette loi est son caractère volontariste.

Le phénomène de re francisation de l'environnement (l'affichage et la signalisation), à lui seul, témoigne de l'absence d'adhésion des populations à la politique d'arabisation, à la manière dont l'opération a été conduite.

La politique d'arabisation a généré une grande confusion et des antagonismes dans la société, ainsi que des inadéquations flagrantes dans le système d'enseignement, préjudiciables à l'harmonie du développement culturel, social et économique du pays, voire à sa stabilité. Inadéquation entre un enseignement primaire, moyen et

secondaire arabisé et un enseignement supérieur majoritairement francisé, responsable de beaucoup d'échecs d'étudiants à l'université. Inadéquation entre un système éducatif arabisé et un marché du travail (secteurs économique et administratif) fonctionnant en grande partie en langue française.

Il y avait et il y a là des ingrédients à toutes sortes de troubles sociaux. L'on peut même se demander si les différents événements tragiques qu'a vécus et que vit encore l'Algérie ne sont pas imputables, ne serait-ce qu'en partie, à cette politique linguistique.

Cette situation ne peut durer sous peine de risques graves.

3. LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Une commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) directement rattachée à la Présidence, composée de membres arabisants et francisants, est constituée afin de redresser la situation, en intervenant directement au niveau de l'école et de la jeunesse. Elle avait pour mission d'établir un diagnostic du mal qui ronge l'école et de proposer des solutions. Elle s'est penchée sur le dossier pendant plus d'une année, du 12 mai 2000 jusqu'à fin juin 2001.

Dans son état des lieux sur la question linguistique, le rapport de la commission impute sans ambages l'échec du système d'enseignement à la politique linguistique actuelle : *il n'est pas exagéré de dire que la cristallisation idéologique de cette perception des langues et de leur traitement a-scientifique et a-pédagogique dans le système éducatif n'est pas étrangère au taux d'échec enregistré dans les premières années d'inscription à l'université, et qu'il peut expliquer la baisse de lecture et la non-fréquentation des bibliothèques et la baisse du niveau général* (Rapport CNRSE, 2001-1).

3.1. Les recommandations de la CNRSE

Aussi la CNRSE a-t-elle recommandé, outre l'introduction d'un enseignement de la langue berbère dès la 4^e année de l'école primaire, l'intégration des langues étrangères (la langue française étant la première) dans les différents paliers du système éducatif. Le premier objectif est celui de toutes les langues étrangères : permettre l'accès direct au savoir universel et l'ouverture aux autres cultures. Le second est de corriger la rupture linguistique indiquée plus haut entre le secondaire et le supérieur par l'enseignement des matières scientifiques du secondaire en français et par le renforcement de cette langue dans les cycles primaire et moyen.

Des mesures concrètes et un échéancier précis sont définis.

(1) L'enseignement primaire et moyen :

Introduction de l'enseignement de la langue française dès la 2^e année du primaire au lieu de la 4^e année antérieurement⁵.

(2) L'enseignement secondaire / technique :

i) Afin de permettre une articulation réussie avec le supérieur, les mathématiques et la physique doivent être enseignées en langue française et non plus en arabe.

ii) L'enseignement des sciences naturelles en arabe, en revanche, doit être maintenu pour éviter de dévaloriser la langue arabe en la confinant dans les domaines littéraires et idéologiques.

iii) L'enseignement technique, qui se faisait également en arabe, peut être enseigné aussi en langue française, en fonction de la nécessité et des possibilités d'encadrement⁶.

(3) L'articulation moyen / secondaire :

Enseignement de la terminologie française des mathématiques et de la physique au cycle moyen dans le but de permettre une transition linguistique plus aisée avec le secondaire.

(4) L'enseignement supérieur :

i) Introduction d'un enseignement bilingue dans les écoles normales supérieures (antérieurement arabisées) dans les proportions de 50 % des modules en langue arabe et 50 % en langue française.

ii) Enseignement d'un module de français, et durant tout le cursus, dans les filières arabisées et vice-versa.

3.2. Les recommandations et la réalité du terrain

Nous assistons à un véritable projet de réhabilitation de la langue française dans le système d'enseignement algérien.

Dans les faits cependant, seule la mesure d'introduction de la langue française en 2^e année primaire a été concrétisée en septembre 2004. Les autres dispositions n'ont pas encore suivi. Toutefois, dans un discours cité par le journal *Liberté* du 11 septembre 2005, le Président de la République a réaffirmé son engagement à mener la refonte du système éducatif, jusqu'à son terme, par l'application des recommandations de la CNRSE. Deux obstacles, déclare-t-il, ralentissent sa mise en œuvre : *la masse importante des investissements financiers nécessaires* et *les résistances, voire quelque hostilité de la part de ceux qu'angoisse l'aventure du changement*.

⁵ Le Président de la République s'est même prononcé dans un discours rapporté par la « Dépêche de la Kabylie » du 11 avril 2005, en faveur de son intégration dès la 1^{re} année.

⁶ La fin de la mise en œuvre de la re-francisation de l'enseignement des mathématiques et de la physique était prévue pour septembre 2004.

CONCLUSION

L'effondrement du mythe de la « Nation arabe de la péninsule arabique jusqu'à l'Atlantique », l'avancée fulgurante de la mondialisation et l'inéluctable intégration du pays dans ce nouvel ordre, la fin du monopole du parti du FLN sur la vie nationale ont eu raison des partisans de l'arabisation à outrance. Ils semblent maintenant vouloir, et les pouvoirs publics avec eux, admettre que l'enseignement dans la seule langue arabe ne permettra pas au pays de soutenir la rude compétition internationale à laquelle il sera confronté. Les conditions actuelles leur commandent de composer avec la réalité.

Les défenseurs de la langue berbère, les « berbéristes », gagnent doublement à cette nouvelle politique linguistique : institutionnalisation du berbère et, pour la tendance francophile, revalorisation de la langue française. Les francisants d'origine arabophone y trouvent également leur compte.

La consécration du plurilinguisme répond en fait aux attentes de tous les courants socioculturels et linguistiques algériens. C'est pourquoi le conflit vécu de manière très tendue jusqu'à ces derniers temps commence à s'atténuer de façon très sensible. La réhabilitation de la langue française constitue un facteur déterminant dans cet apaisement en Algérie.

RÉFÉRENCES

- ARKOUN, M. (1984), *Pour une critique de la raison islamique*, Paris : Éditions Maisonneuve et Larose.
- BOYER, H. (1991), *Langues en conflit*, Paris : Éditions L'Harmattan.
- CALVET, L.-J. (1987), *La guerre des langues*, Paris : Éditions Payot.
- Chartes nationales, 1963, 1976, 1986.
- CHERRAD-BENCHEFRA, Y. et DERRADJ Y. (2004), « La politique linguistique en Algérie », *Revue d'aménagement linguistique*, n° 107, pp. 145-170.
- EL RASSY, G. L'arabisation et les conflits culturels de l'Algérie indépendante. Thèse de doctorat de 3^e cycle, E.H.E.S.S, Paris (dactylographiée).
- GRANDGUILLAUME, G. (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris : Éditions Maisonneuve et Larose.
- GRANDGUILLAUME, G. (2004), « L'arabisation au Maghreb », *Revue d'aménagement linguistique*, n° 107, pp. 133-144.
- HARBI, M. (1980), « Nationalisme algérien et identité berbère », *Peuples Méditerranéens*, n° 11, pp. 31-37.
- KADI, L. (2004), « La politique linguistique algérienne : vers un état des lieux », *Revue d'aménagement linguistique*, Québec, n° 107, pp. 133-144.
- KAHLOUCHE, R. (1997), « Les enseignes à Tizi-Ouzou : un lieu de conflit linguistique », *Plurilingua*, vol. XX, Bruxelles, pp. 174-183.
- KAHLOUCHE, R. (1998), « L'aménagement linguistique en milieu plurilingue : le cas du berbère », *Actes des journées d'études sur la coexistence des langues dans l'espace francophone*. Rabat, 25-28 septembre 1998.
- KAHLOUCHE, R. (1999), « L'enseignement d'une langue non aménagée, au statut indéfini : le berbère en Algérie », *Mémoires de la société de linguistique de Paris*, tome VIII, pp. 157-168.

- KAHLOUCHE, R. (2000), « La refrancisation des enseignes à Tizi-Ouzou : qu'en est-il depuis 1996 ? », dans *Actes du colloque de Libreville Les villes plurilingues (25-29 septembre 2000)*, pp. 243-253.
- KAHLOUCHE, R. (2004), « Le berbère dans la politique linguistique algérienne », *Revue d'aménagement linguistique*, n° 107, Québec, pp. 103-132.
- LAROUSSE, F. (2004), « Les politiques linguistiques des pays du Maghreb : fondements idéologiques et enjeux sociaux », *Revue d'aménagement linguistique*, n° 107, pp. 41-58.
- MAHYOU, A. (1998), « Note sur la constitution algérienne du 28 novembre 1996 », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, vol. XXXV.
- MORSLY, D. (1988), *Le français dans la réalité algérienne*. Thèse d'État ès-lettres et sciences humaines, Paris (dactylographiée).
- MORSLY, D. (2004), « Langue française en Algérie : aménagement linguistique et mise en œuvre des politiques linguistiques », *Revue d'aménagement linguistique*, n° 107, pp. 171-183.
- MOATASSIME, A. (1992), *Arabisation et langue française au Maghreb*, P.U.F : Paris.
- OUERDANE, A. (1987), « La crise berbériste de 1949, un conflit à plusieurs faces », *Revue de l'Occident musulman et de la méditerranée*, n° 44, pp. 35-47.
- REDJALA, M. (1973), « Remarques sur les problèmes linguistiques en Algérie », *L'Homme et la société*, n° 28.
- TALEB-IBRAHIMI, K. (1995), *Les Algériens et leur langue (s)*. Alger : Éditions El Hikma.

QUOTIDIENS CITÉS :

Le courrier, Liberté.

DOCUMENTS OFFICIELS

- CONSTITUTIONS algériennes, 1963, 1976, 1989, 1996.
- DÉCRET 95-147 du 27 mai 1995 portant création du Haut commissariat à l'amazighité. JOURNAL OFFICIEL de la République algérienne 29 du 28 mai 1995.
- LOI 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe.
- LOI 02-03 du 10 avril 2002 portant révision constitutionnelle et instaurant le tamazight comme langue nationale.
- RAPPORT (1981) sur la politique culturelle (5^e session du Comité central du FLN du 30 juin au 2 juillet 1981, dans *Dossiers documentaires*, vol. 34, ministère de l'Information.
- RAPPORT (2001) de la Commission nationale de réforme du système éducatif (C.N.R.S.E), Alger.

LES SIGLES

- | | |
|---------|---|
| CNRSE : | Commission nationale de réforme du système éducatif |
| FLN : | Front de libération national |
| HCA : | Haut Commissariat à l'amazighité |
| MCB : | Mouvement culturel berbère |
| PPA : | Parti du peuple algérien |

RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LA TRANSFORMATION DES RELATIONS ENTRE LES LANGUES DOMINANTES ET LES LANGUES DOMINÉES

Rachid ARRAÏCHI

Université Hassan II – Ayn Chock (Maroc)

INTRODUCTION

Cette communication a pour objet la dynamique du rapport de domination / subordination qui caractérise les langues en usage au Maroc. Nous nous intéressons, plus particulièrement, au rôle que joue ou peut jouer l'école dans la transformation de ce rapport. Nous partons de l'hypothèse que la prise en compte, encore très timide certes, mais réelle et effective, de la composante sociolinguistique dans la conception des curricula, si elle ne modifie pas, ou pas sensiblement, *de facto* le rapport de forces entre les langues, contribue de beaucoup au changement des attitudes et des représentations linguistiques dans un sens qui traduit une conscience accrue et de plus en plus nette du fait que le rapport de domination de certaines langues par d'autres est la conséquence pure et simple de données objectives et non de facteurs intrinsèques à ces langues.

Nous aurons, pour valider cette hypothèse, à préciser, tout d'abord, le contexte global dans lequel s'inscrivent les réformes entreprises en matière de langues. Nous passerons, par la suite, aux réformes d'envergure qu'a connues le système d'enseignement. À ce niveau, nous distinguerons entre deux phases importantes : celle amorcée en 1985 et qui se prolonge jusque vers la fin du siècle écoulé, et celle entamée au commencement de ce siècle et qui constitue l'application progressive des dispositions de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation. Ce travail nous permettra, d'une part, de situer en diachronie la composante sociolinguistique dans le discours scolaire. Nous mettrons à profit les documents officiels, notamment les recommandations et les orientations scolaires ainsi que, bien évidemment, la Charte Nationale d'Éducation et de Formation.

D'autre part, nous serons bien en mesure d'aborder la question de la consécration du conflit des langues par le système scolaire. Nous ferons voir que ce conflit continue d'exister dans la réalité puisque le statut des langues n'a pas changé, mais que l'école, si elle a jusqu'à une date récente assuré, sciemment ou inconsciemment, la légitimation de ce conflit en façonnant la reconnaissance de la domination/subordination linguistique, maintenant, avec les nouvelles réformes, cette légitimation n'est pas de la même ampleur. L'on pourrait même risquer l'hypothèse d'une rectification progressive des attitudes et des représentations linguistiques dans un sens de réhabilitation des langues et des cultures dominées.

Nous aurons, pour ce faire, à recourir à trois enquêtes entreprises en trois moments différents, l'une en 1993 (Arraïchi, 1993), la deuxième en 1998 (Arraïchi, 2002) et la troisième en 2005, sur des sujets différents. La première et la troisième concernent respectivement des élèves de Mohammedia et Rabat et des étudiants de Casablanca : il s'agit d'apprenants citadins ; la deuxième concerne plutôt des élèves ruraux amazighophones du sud-est marocain.

1. POURQUOI DES RÉFORMES DU SECTEUR ÉDUCATIF ?

Il faudrait préciser que les réformes en matière de langue s'inscrivent dans le cadre de la réforme générale de tous les secteurs, notamment celle du secteur éducatif entamée au Maroc, au lendemain de l'indépendance certes, mais plus efficacement à partir de 1985, pour trouver solution au problème de l'endettement extérieur qui endigue sérieusement le processus de développement du pays.

En effet, les actions de réforme effectuées durant les années 60 et 70 avaient pour but principal d'instaurer la stabilité politique et d'ouvrir les chantiers essentiels de la dynamique économique et sociale. Au début des années 80, l'analphabétisme est toujours de taille au moment où une part considérable du budget de l'État est allouée à la scolarisation. Le secteur éducatif, à l'instar des autres secteurs, s'avère inefficace : inefficacité interne tout d'abord du fait de l'importance des dépenses scolaires et, conséquemment, de la difficulté et de la faiblesse de la mobilité scolaire ; inefficacité externe, car l'école reste quasiment coupée de son environnement socio-économique. Il ne suffisait plus désormais de relever le taux de scolarisation, il fallait penser à la qualité de l'enseignement de manière à ce qu'une bonne partie des apprenants parvienne à réussir son cursus scolaire et à trouver un emploi en conformité avec son profil. C'est à cette condition que l'école peut jouer un rôle prépondérant dans le développement social et économique du pays.

Pour rentabiliser au mieux le secteur éducatif, il fallait donc l'articuler étroitement et efficacement avec le secteur de l'emploi. Le profil de l'apprenant, à la fin de son parcours scolaire, doit être celui exigé par la vie active. Objectifs, programmes et approches pédagogiques devaient être repensés pour permettre cet état de fait. Il faudrait, à ce niveau, souligner que c'était là la condition imposée par les bailleurs de fonds internationaux. Cependant, la bonne articulation du secteur éducatif avec le secteur de l'emploi nécessite, d'une part, une évolution concomitante et de la même cadence des deux secteurs : le profil de l'apprenant à la sortie de l'école doit

répondre aux exigences des pourvoyeurs de travail et ces derniers doivent pouvoir, en retour, satisfaire les attentes accrues des élèves, quelle que soit leur origine géographique et sociale, de trouver un emploi convenable au sortir de l'école.

D'autre part, la concentration des infrastructures économiques dans certaines régions du Maroc et la lenteur notable du processus d'urbanisation freinaient le développement généralisé du pays et réduisaient notablement les opportunités de travail chez les ruraux et les élèves originaires des régions déshéritées. Il fallait donc gérer la question du développement en mettant à profit une politique adaptée de régionalisation. Le profil de l'élève exigé devrait être fonction des données socio-économiques objectives de sa région tout d'abord. Cependant, dès le début des années 90, la mondialisation gagne progressivement et rapidement du terrain, les pays en développement comme le Maroc n'avaient plus d'autre choix que d'accélérer la restructuration des infrastructures socio-économiques déjà en place. Contraintes budgétaires obligeant, le développement généralisé par des actions efficaces et appropriées de régionalisation a été sensiblement amorti.

La massification des actions de scolarisation et d'alphabétisation a été constamment jugulée par les déperditions scolaires encore importantes, au niveau du secondaire notamment, qui constitue l'étape d'orientation vers la vie active ou le cycle supérieur.

Par ailleurs, l'enseignement étant monolithique, n'intégrant pas ou pas comme il le faut la composante socioculturelle, il reste profitable aux élèves citadins des sphères sociales plus ou moins favorisées. Nous aurons à revenir sur cette question après avoir examiné les réformes qu'a subit l'enseignement des langues depuis 1985.

2. LES RÉFORMES DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES AU MAROC

Les réformes en enseignement des langues sont inséparables de celles du système éducatif dans sa globalité. Nous pouvons distinguer entre deux réformes importantes : celle amorcée en 1985 et qui se prolonge jusqu'au milieu des années 90 et celle qui vient à peine d'être vraiment entamée et qui constitue l'application progressive des dispositions de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation de 1999.

2.1 La réforme de 1985

Pour rentabiliser au mieux le secteur éducatif, il a fallu réduire au maximum les déperditions scolaires et orienter diversement et efficacement la population scolaire en fonction des résultats obtenus à l'école, mais également selon les profils demandés par le marché de l'emploi. Les étapes importantes sont sanctionnées par des attestations et des diplômes. Des passerelles sont jetées entre l'enseignement général et l'enseignement technique pour permettre à ceux qui ne peuvent pas ou ne désirent pas continuer les études de l'enseignement général de s'orienter vers l'enseignement technique qui les prépare directement et pratiquement à la vie active.

Pour ce qui est des langues, si l'arabe classique, et notamment sa variante moderne, l'arabe standard, devient progressivement la langue d'enseignement par l'application du principe de l'arabisation de toutes les matières, cela ne lui a pas permis pour autant de suppléer le français dans les fonctions qui lui sont reconnues *de facto*, et c'est peut-être cette même raison qui explique la non-application de l'arabisation à l'université pour ce qui est notamment des disciplines scientifiques. Le français investissant encore et fortement les secteurs de la vie moderne, celui en l'espèce de la vie active dont le monopole passe désormais au secteur privé, la didactique du français devait adapter une approche qui serait à même de faciliter la poursuite des études supérieures et / ou l'intégration au monde du travail.

L'apprenant doit, à la fin de l'enseignement fondamental, « acquérir la compétence de savoir quand se taire et quoi dire à qui, où et comment, c'est-à-dire réussir à accomplir des actions langagières en conformité avec des règles déterminées ; en d'autres termes, il doit réaliser des actes de parole (tels que proposer, conseiller, informer, etc.), dont la bonne exécution requiert, outre le respect des règles linguistiques, celui des facteurs extra-linguistiques, tels que le lieu, le temps de l'échange de propos, les rapports sociaux existant entre les interlocuteurs, les rôles qu'ils assument dans le processus de communication et les intentions dont ils veulent faire part » (Objectifs et Orientations Pédagogiques, 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental, 1991, p. 6) et à l'issue du secondaire, « l'élève doit disposer de trois types de savoirs : * le savoir linguistique et culturel, ** le savoir-faire qui se traduit, d'une part, par des compétences communicatives orales et écrites, d'autre part, par des méthodes de pensée et de travail spécifiques, *** le savoir-être, en d'autres termes, l'équilibre et l'épanouissement de la personnalité (confiance en soi, désir de progresser, goût de l'effort...) » (Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire, 1994, p. 4).

En étudiant les objectifs de l'enseignement du français contenus dans les Recommandations pédagogiques de 1994, nous avons pu en repérer trois principaux :

L'apprenant doit pouvoir se comporter de manière autonome dans toutes les situations de communication, qu'il s'agisse de l'oral ou de l'écrit, du verbal ou du non verbal.

Il doit également être en mesure de défendre rationnellement ses opinions et ses positions.

Il doit être capable d'adapter ses propos en fonction de la situation de communication.

L'on peut, en guise de synthèse, rassembler ces trois objectifs dans la formulation suivante : l'apprenant, quelle que soit son origine géographique et sociale, doit être en mesure de communiquer de manière autonome et rationnelle, à l'écrit et à l'oral, dans toutes les situations de communication auxquelles il sera confronté.

L'approche qui a été adoptée est l'approche communicative. Les situations de communication proposées à l'école étaient celles de la vie moderne qui impliquent objectivement les principes de l'autonomie, de la rationalité et de la fonctionnalité.

L'enseignement de l'arabe a été également réformé. De nouvelles démarches pédagogiques ont été mises à contribution, elles s'inspirent aussi des principes de la pédagogie moderne. Le travail sur un corpus authentique, la littérature arabe classique et moderne, n'a pas empêché les concepteurs des curricula et des programmes scolaires de poser des objectifs parfois très proches de ceux assignés au français avec la grande différence cependant que l'approche adoptée n'était pas l'approche communicative pour la raison, semble-t-il, que l'arabe n'est pas beaucoup investi dans la vie active.

2.2 Les réformes actuelles

La Charte Nationale d'Éducation et de Formation a été le résultat d'un consensus national autour de la question épineuse et complexe de l'enseignement au Maroc. Les diverses réformes de l'enseignement, notamment celle de 1985, si elles ont participé de l'amélioration de la qualité de l'enseignement en réduisant quelque peu les déperditions scolaires, n'ont quasiment pas abouti au niveau de la bonne articulation escomptée du secteur éducatif avec le marché de l'emploi, lors même que ce secteur a continué à gruger une partie importante du budget de l'État (Le Mouvement Éducatif au Maroc durant la période 1990-1992, pp. 67-71).

D'un autre côté, les divergences sur des questions importantes de l'enseignement, celle des langues en l'espèce, comme la reconnaissance/légitimation de la langue et de la culture amazighes, la réhabilitation de l'arabe par l'adoption d'approches modernes et appropriées, la clarification du statut du français et la rénovation efficiente de son enseignement, la gestion harmonieuse du multilinguisme à l'école en prenant en compte le profil réel de l'apprenant et ses besoins communicationnels présents et futurs, ces questions et bien d'autres ont été l'objet de divergences accentuées, et pour mieux les gérer il a fallu les soumettre à la réflexion et au dialogue.

Ce sont alors les dispositions de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation qui, étant l'aboutissement du dialogue social et politique, devraient orienter les réformes à envisager à court, à moyen et à long terme. Nous aurons dans les lignes qui suivent à présenter succinctement les principales réformes qui ont touché la question des langues à l'école.

Pour ce qui est de l'amazighe, il est à souligner que son intégration à l'école était l'une des demandes pressantes depuis la fin des années soixante, les associations amazighes y insistaient beaucoup, elles en faisaient même une priorité et un objet de lutte. La reconnaissance / légitimation officielle de la langue et de la culture amazighes a été contenue dans le discours du trône du roi Hassan II du 20 août 1994 puis, par la suite, en 1999 dans la Charte Nationale d'Éducation et de Formation qui insiste sur la nécessité de l'ouverture sur le tamazight : « les autorités pédagogiques régionales pourront, dans le cadre de la proportion circulaire laissée à leur initiative, choisir l'utilisation de la langue amazighe ou tout autre dialecte local dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue officielle au préscolaire et au premier cycle de l'école primaire » ; « il sera créé auprès de certaines universités à partir de la rentrée universitaire 2000-2001, des structures de recherche et de déve-

loppement linguistique et culturel amazighe, ainsi que la formation des formateurs et le développement des programmes et curricula scolaires » (Charte Nationale d'Éducation et de Formation, 1999 : 51-52). Et s'il est vrai que « l'amazighe bénéficie depuis 2001 d'une reconnaissance institutionnelle avec la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) », la volonté politique ferme et définitive « a été affirmée au plus haut niveau de l'État et se concrétise dans un cadre de référence institutionnelle (discours du trône du 30 juillet et discours royal d'Ajdir du 17 octobre) » (Boukous, 2003 : 13). La standardisation de la langue amazighe et son intégration à l'école marocaine depuis 2004 constituent un fait historique indéniable.

Un autre pas important dans le domaine de l'éducation concerne la langue française. La réforme que connaît le système d'enseignement / apprentissage du français à partir de l'année scolaire 2002-2003, au niveau du cycle secondaire qualifiant notamment, s'inscrit dans le prolongement de la réforme de 1985. L'objectif étant le même : « une meilleure préparation des élèves, soit à l'insertion dans la vie active, soit à l'intégration du cycle supérieur » (Orientations générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, 2002, p. 3). La démarche pédagogique semble être différente puisqu'il est laissé « plus de souplesse dans l'application des programmes », ce qui permet au « professeur d'adapter son enseignement au niveau et aux besoins de ses élèves » et à l'apprenant d'être constamment impliqué dans le processus d'enseignement / apprentissage (*op. cit.*, p. 7).

À l'instar de l'enseignement de l'arabe, à l'étape intermédiaire du cursus scolaire de l'élève, qu'est le secondaire, l'enseignement du français se fonde désormais sur un produit culturel authentique : la littérature française. Si les œuvres au programme restent les mêmes pour tous les élèves, quelle que soit leur origine géographique et sociale et si, par ailleurs, le profil de sortie est identique puisqu'au terme du secondaire, chaque apprenant « aura appris des méthodes de travail adéquates, perfectionné ses moyens de communication et élargi ses horizons de pensée », il aura été également « sensibilisé au fait culturel et esthétique et aura acquis une autonomie confortable » (Orientation générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, 2002, p. 3). L'enseignant dispose d'une grande latitude dans la conception des projets pédagogiques et des séquences didactiques respectives.

En se basant sur la littérature française, l'enseignement / apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant doit permettre à l'élève, d'une part, de communiquer oralement et par écrit dans les différentes situations de communication auxquelles il sera exposé dans la vie active et, d'autre part, d'appréhender une autre manière de penser et d'apprécier le monde.

Parallèlement à la réforme amorcée dans le cycle secondaire, l'université connaît également un changement d'envergure à partir de l'année universitaire 2003-2004 qui se traduit pratiquement par l'adaptation du système des filières et des modules dans le cadre de la formule LMD (Licence, Master, Doctorat).

Le module « langues et communication » est un module transversal qui accompagne l'étudiant durant son parcours universitaire. Il est dispensé en arabe pour certaines disciplines comme la littérature arabe, l'histoire et la philosophie, et en fran-

çais pour d'autres comme les études de droit, d'économie et les disciplines scientifiques. Son adoption à l'université a été pour consolider et améliorer les acquis linguistiques et communicationnels de l'étudiant. L'approche d'enseignement choisie est celle dite « par compétences », celle-là même que les décideurs pédagogiques prévoient de mettre à contribution dès cette année dans le cycle secondaire qualifiant, pour que l'apprenant sache « mobiliser / construire, en temps voulu, des compétences adéquates pour répondre à / gérer des situations problèmes d'ordre communicatif » ; dans cette perspective, l'apprenant est considéré comme « auteur de son apprentissage », « il construit ses compétences en mobilisant deux types de ressources. Le premier type englobe les connaissances, savoir-faire, les qualités personnelles propres à chaque apprenant. Le deuxième type se rattache à l'environnement de l'apprenant et à sa capacité à apprendre à partir de cet environnement » ; « la compétence est de ce fait évolutive chez un même élève, et n'est pas identique d'un élève à l'autre face à un même problème à résoudre ou un même projet à réaliser » (Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, 2005, pp. 4-5). La référence en la matière étant Perrenoud (2000, 2002).

Ce qui est important à souligner au niveau de l'université, c'est que la même matière / module « langues et communication », avec le même contenu et la même approche, est dispensée en français et en arabe ; on envisage même de la prodiguer en d'autres langues, notamment en anglais et en espagnol.

3. VERS UNE RÉHABILITATION DES LANGUES-CULTURES DOMINÉES

L'examen des réformes du système éducatif et, en particulier, celui de l'enseignement ou l'apprentissage des langues, permet de dire que l'on commence progressivement à intégrer la composante sociolinguistique dans la conception des curricula et des programmes scolaires.

En effet, l'enseignement de l'amazighe au préscolaire et au premier cycle fondamental participera indubitablement de l'apprentissage des autres variétés linguistiques, notamment l'arabe standard, et permettra, c'est cela qui nous semble être le plus important, de développer, chez les amazighophones, les compétences linguistiques et communicatives acquises sur le tas et de connaître au mieux leur culture, et chez les arabophones d'acquérir une autre langue porteuse d'une autre culture qui constitue, paradoxalement, une composante fondamentale de leur patrimoine culturel et de leur identité nationale.

Par ailleurs, les diverses réformes qui ont concerné l'enseignement du français, si elles n'ont pas abouti au départ avec la réforme de 1985, traduisent nettement une reconnaissance des différences socioculturelles et des effets négatifs qu'elles engendrent au niveau de la promotion scolaire et de la mobilité sociale de l'élève. Dans le cadre des nouvelles réformes, la diversification des manuels scolaires dans le cycle fondamental, la participation massive d'acteurs pédagogiques mieux au fait de la réalité scolaire, notamment les enseignants et les inspecteurs, dans l'élaboration des programmes scolaires, la latitude laissée à l'enseignant de fran-

çais de concevoir des projets pédagogiques et des progressions didactiques adaptés, sont autant de dispositions qui reflètent et attestent une volonté de contourner le problème des difficultés d'enseignement / apprentissage du français à l'école.

Le poids de la domination linguistique ne serait plus aussi fort à l'école : si l'enseignement du français est maintenant introduit dès la deuxième année du premier cycle de l'enseignement fondamental, l'enseignement de la seconde langue étrangère, l'anglais en l'espèce, « sera introduit dès la cinquième année de l'école primaire » (Charte Nationale d'Éducation et de Formation, p. 52) au lieu de la première année du cycle secondaire.

Et si l'on rappelle que l'approche par compétences concerne actuellement aussi bien l'enseignement de l'arabe que celui du français, au secondaire et à l'université, et que, par ailleurs, le même contenu est véhiculé par l'une ou l'autre langue, comme c'est le cas pour l'enseignement des sciences qui, au secondaire, est fait en arabe et, à l'université, en français, ou encore le cas des techniques d'expression et de communication qu'on dispense en français et en arabe et que l'on projette de généraliser à l'anglais et à l'espagnol, et si l'on ajoute à cela le choix qui est fait d'enseigner les langues en s'appuyant particulièrement sur les cultures respectives, qu'il s'agisse des cycles inférieurs où le recours à la littérature arabe et la littérature française est de rigueur ou du cycle supérieur où l'étudiant pourrait poursuivre ses études dans l'un des départements de langue et de littérature de son choix, si l'on rappelle tout cela l'on peut dire que l'école a entrepris un pas en avant dans la gestion du multilinguisme à l'école.

En effet, la hiérarchisation des langues qui se fait à l'école et par l'école a été à la base d'attitudes et de représentations globalement erronées à propos de ces langues. Les enquêtes que nous avons entreprises en 1993 et en 1998 dans le cadre de la préparation du Certificat des Études Complémentaires (Arraïchi, 1993) et du doctorat national (Arraïchi, 2002) et dont les principaux résultats de la partie réservée aux représentations linguistiques ont fait l'objet de notre participation au colloque de Nanterre (Arraïchi, 2005), nous ont permis de titrer les conclusions suivantes :

Les élèves ont presque les mêmes attitudes et les mêmes représentations vis-à-vis des langues utilisées à l'école ou en société : l'arabe standard est classé en premier lieu, suivi par ordre décroissant de l'arabe dialectal, du français, de l'amazighe, de l'anglais et des autres langues comme l'espagnol et l'allemand.

Cette hiérarchisation est façonnée et consacrée par le système scolaire lui-même qui valorise l'arabe standard par le simple fait de l'enseigner tout d'abord, en renforçant, ensuite, la représentation formée déjà sur le tas que c'est l'arabe qui véhicule l'identité arabo-musulmane et, enfin, en en faisant la langue d'enseignement des sciences jusqu'à la fin du cycle secondaire. Le crédit accordé à l'arabe dialectal, variété linguistique dominée, lui vient de la parenté qu'il a avec l'arabe standard et de son usage plus ou moins discret comme langue d'enseignement des sciences et des autres langues, notamment le français et l'anglais. L'école valorise pareillement le français par le coefficient important qu'elle lui accorde et qu'elle justifie par sa volonté d'inciter les élèves à entrer en compétition pour se

l'approprier afin de s'en servir ultérieurement dans les études supérieures et/ou dans la vie active.

La dévalorisation de l'amazighe par les élèves est la conséquence de sa marginalisation à l'école : il n'est pas enseigné pour lui-même et ne fonctionne pas comme langue d'enseignement de la culture et des sciences.

La relégation de l'anglais et des autres langues confirme l'idée du pragmatisme sociolinguistique dont parle Boukous (2000, p. 24). La valeur que l'élève attribue à un idiome dépend, en grande partie, des avantages scolaires et sociaux qu'il associe à ce même idiome. Lors même que l'anglais est une langue universelle et que sa possession est maintenant un atout incontestable, il demeure aux yeux des élèves une discipline scolaire pure et simple qu'il faudrait apprendre *hic et nunc* pour uniquement réussir à l'examen.

Nos premières enquêtes nous ont donc permis de tirer la conclusion générale suivante : le contact du français, de l'arabe standard et de l'anglais se fait plus ou moins fréquemment, pour notamment les catégories déshéritées de la population scolaire, à l'école. S'il se réalise sporadiquement ailleurs, c'est pour répondre le plus souvent à des exigences scolaires. La hiérarchisation de ces langues par l'élève est la reproduction pure et simple d'une hiérarchisation scolaire systématique.

À la suite des réformes qui ont concerné ces langues à l'école en vertu desquelles des valeurs similaires sont accordées invariablement à presque toutes les langues, l'on est en droit de postuler l'hypothèse d'une disparition progressive de cette hiérarchisation et, partant, de la rectification des attitudes et des représentations linguistiques dans le sens d'une réhabilitation des langues et des cultures dominées.

4. L'ENQUÊTE

Il faudrait du temps pour pouvoir valider cette hypothèse. Nous avons quand même effectué une sorte de pré-enquête sur des étudiants. La démarche suivie comporte des biais que nous aurons certainement à éviter lorsque nous déciderons de faire l'enquête proprement dite. Nous avons cependant veillé à ce que notre échantillon (200 sujets) soit aléatoire et à ce que la population sélectionnée soit hétérogène du point de vue du sexe et des filières.

Dans un premier temps, nous commenterons les résultats recueillis et présentés dans les quatre tableaux ci-dessous, puis nous en ferons l'interprétation dans un deuxième temps.

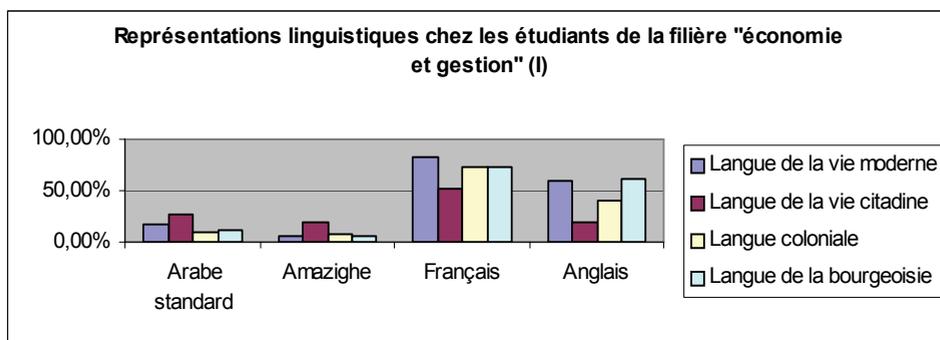
4.1 Présentation des résultats

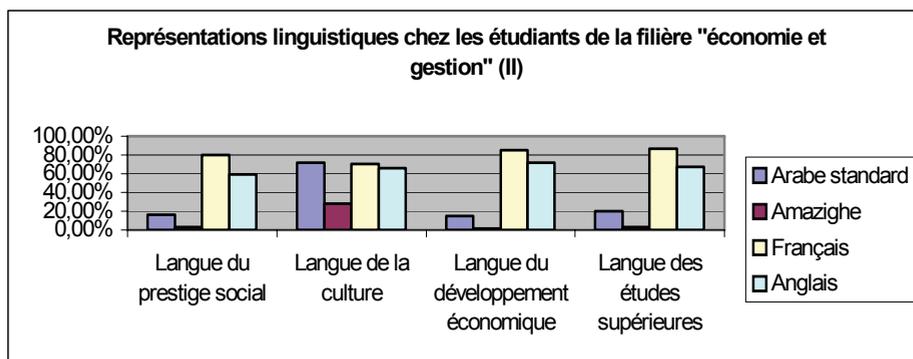
TABLEAU 1 : Échantillon (distribution des effectifs selon la filière)

Filières	Économie et gestion	Droit	Sciences de la matière physique	Total
Effectifs	100	50	50	200

TABLEAU 2 : Représentations des langues chez les étudiants de la filière « économie et gestion »

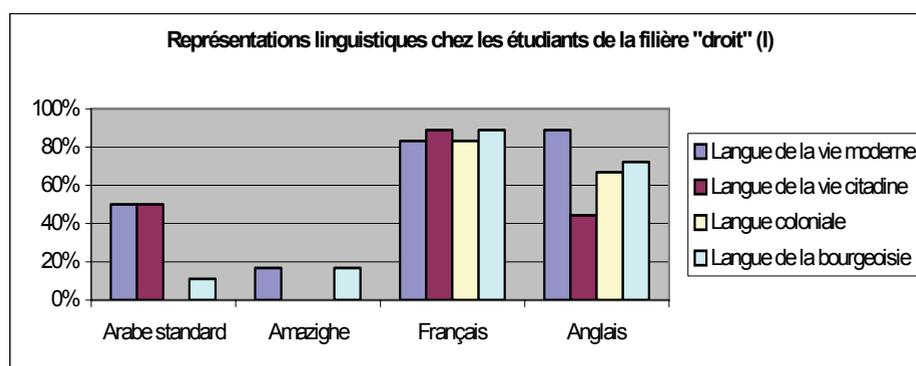
Langues Représentations	Arabe standard	Amazighe	Français	Anglais
Langue de la vie moderne	18,03 %	6,55 %	81,96 %	59,01 %
Langue de la vie citadine	26,22 %	19,67 %	52,45 %	19,67 %
Langue coloniale	9,83 %	8,19 %	73,77 %	40,98 %
Langue de la bourgeoisie	11,47 %	4,91 %	73,77 %	62,29 %
Langue du prestige social	16,39 %	3,27 %	80,32 %	59,01 %
Langue de la culture	72,13 %	27,86 %	70,49 %	65,57 %
Langue du développement économique	14,75 %	1,63 %	85,24 %	72,13 %
Langue des études supérieures	19,67 %	3,27 %	86,88 %	67,21 %





TABEAU 3 : Représentations des langues chez les étudiants de la filière « droit »

Langues Représentations	Arabe standard	Amazighe	Français	Anglais
Langue de la vie moderne	50 %	16,66 %	83,33 %	88,88 %
Langue de la vie citadine	50 %	0 %	88,88 %	44,44 %
Langue coloniale	0 %	0 %	83,33 %	66,66 %
Langue de la bourgeoisie	11,11 %	16,66 %	88,88 %	72,22 %
Langue du prestige social	50 %	16,66 %	83,33 %	72,22 %
Langue de la culture	94,44 %	44,44 %	83,33 %	83,33 %
Langue du développement économique	33,33 %	11,11 %	94,44 %	88,88 %
Langue des études supérieures	61,11 %	11,11 %	88,88 %	77,77 %



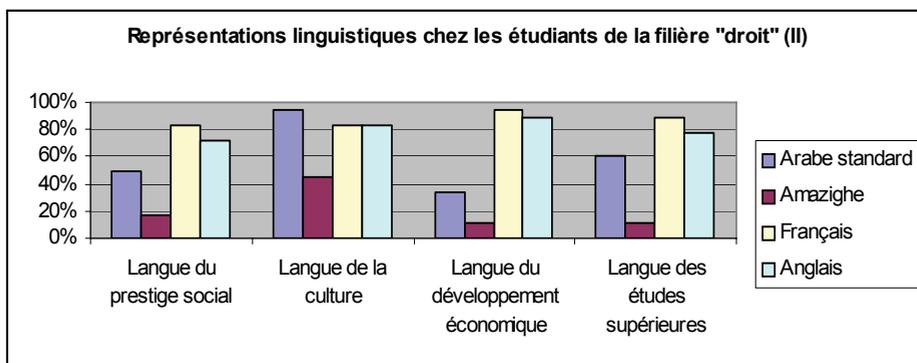
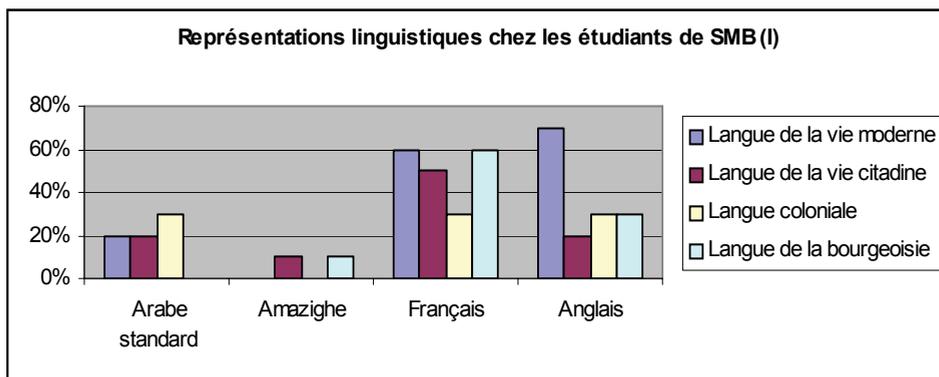
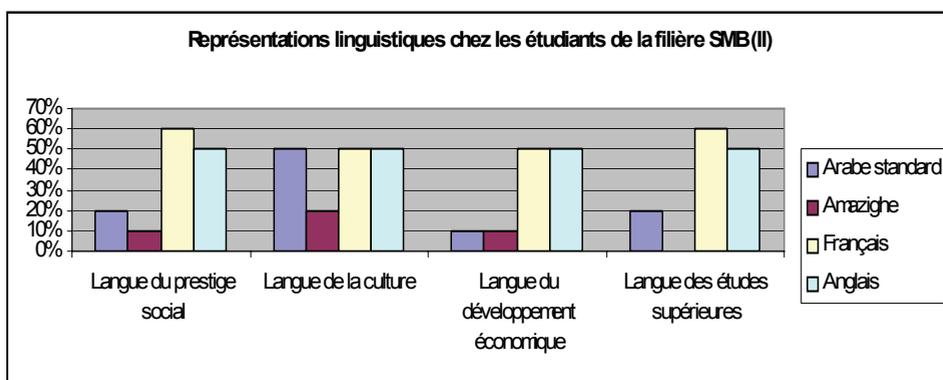


TABLEAU 4 : Représentations des langues chez les étudiants de la filière « sciences de la matière physique »

Langues Représentations	Arabe standard	Amazighe	Français	Anglais
Langue de la vie moderne	20 %	0 %	60 %	70 %
Langue de la vie citadine	20 %	10 %	50 %	20 %
Langue coloniale	30 %	0 %	30 %	30 %
Langue de la bourgeoisie	0 %	10 %	60 %	30 %
Langue du prestige social	20 %	10 %	60 %	50 %
Langue de la culture	50 %	20 %	50 %	50 %
Langue du développement économique	10 %	10 %	50 %	50 %
Langue des études supérieures	20 %	0 %	60 %	50 %





4.2. Commentaires sur les résultats

L'on remarque que le français, tout d'abord, et l'anglais ensuite inscrivent les meilleurs scores au niveau de toutes les représentations linguistiques et que les taux les plus faibles sont enregistrés par la langue amazighe, qu'il s'agisse de la filière « économie et gestion » (tableau 2), de la filière « droit » (tableau 3) ou de la filière « sciences de la matière physique » (tableau 4).

Certaines représentations faites autrefois presque exclusivement à propos du français et, parfois, de l'anglais, concernent maintenant l'arabe standard et l'amazighe. Ainsi, pour la filière « économie et gestion », l'arabe inscrit un taux de 18,03 % et l'amazighe 6,55 % au niveau de la représentation « langue de la vie moderne » ; l'arabe inscrit 26,22 % et l'amazighe 19,67 % pour la représentation « langue de la vie citadine » ; l'arabe enregistre 72,13 % et l'amazighe 27,86 % pour la représentation « langue de la culture » (voir tableau 2). Pour la filière « droit », l'arabe reçoit pour les mêmes représentations à évaluer, des valeurs respectives de 50 %, 50 % et 94,44 % contre 16,66 %, 0 % et 44,44 % pour l'amazighe (voir tableau 3). Enfin, pour la filière « sciences de la matière physique », au niveau de la représentation « langue de la culture », l'arabe et l'amazighe recueillent respectivement 50 % et 20 %.

Pour la seule représentation négative « langue coloniale » proposée aux étudiants, si, dans les enquêtes précédentes, c'était le français qui remportait le score le plus élevé, maintenant non seulement ce score est quelque peu réduit, mais l'anglais se trouve pareillement concerné. Ainsi, la filière « économie et gestion » inscrit une valeur de 73,77 % pour le français et 40,98 % pour l'anglais (voir tableau 2) ; pour la filière « droit », les deux langues marquent respectivement les taux de 83,33 % et 66,66 % (voir tableau 3) et, enfin, pour la filière « sciences de la matière physique », le taux inscrit pour les deux idiomes est de 30 % (voir tableau 4).

Pour les autres représentations, si les deux variétés linguistiques, l'arabe standard et l'amazighe, recueillent des scores faibles, c'est surtout l'amazighe qui inscrit les taux les plus bas. Enfin, pour la filière « économie et gestion », les représentations

« langue de développement économique » et « langue des études supérieures », l'arabe inscrit les taux respectifs de 14,75 % et 19,67 % contre 1,63 % et 3,27 % pour l'amazighe ; les représentations « langue de la bourgeoisie » et « langue du prestige social » inscrivent les valeurs respectives de 11,47 % et 16,39 % pour l'arabe contre 4,91 % et 3,27 % pour l'amazighe (voir tableau 2) ; pour la filière « droit », les représentations « langue du développement économique » et « langue des études supérieures » inscrivent les valeurs respectives de 33,33 % et 61,11 % contre un taux de 11,11 % pour l'amazighe, les représentations « langue du prestige social » et « langue de la bourgeoisie » recueillent respectivement 50 % et 11,11 % pour l'arabe et la valeur de 16,66 % pour l'amazighe (voir tableau 3).

4.3. Interprétation des résultats

S'il est possible d'expliquer l'importance des scores recueillis par le français et l'anglais au niveau de toutes les représentations, la représentation « langue coloniale » sera traitée à part. Le français et l'anglais investissent *de facto* les champs de production symbolique et matérielle liés à la modernité et constituent un atout majeur pour la réussite des études supérieures ; l'on ne peut cependant avancer la même explication pour l'arabe standard et l'amazighe.

L'apprenant sait très bien que dans la réalité l'arabe standard et l'amazighe n'investissent pas, ou alors, trop peu, les champs de la vie moderne. Donc, s'il leur attribue ces valeurs, c'est parce qu'il croit que ces langues peuvent les véhiculer concrètement. Cette croyance naît et se cultive à l'intérieur de l'enceinte scolaire notamment.

En effet, pour ce qui touche à l'arabe standard, son adoption pour l'enseignement des sciences jusque vers la fin du cycle secondaire, les approches modernes adoptées pour son enseignement et l'intégration à l'université d'un module de langue et techniques d'expression et de communication en arabe, sont autant de ces causes qui ont contribué à la formation progressive de représentations positives à son égard, ces mêmes représentations qui, des années auparavant, étaient reconnues aux seules langues étrangères, le français en particulier.

CONCLUSION

Si la hiérarchisation des langues dépend en partie des représentations respectives et si, par ailleurs, pour des langues apprises à l'école, c'est l'école même qui, en même temps qu'elle les légitime par le seul fait de les enseigner, véhicule et façonne des représentations correspondantes, négatives ou positives, il n'est pas difficile d'expliquer, pour une langue dont la reconnaissance / légitimation scolaire est venue très tardivement – il s'agit de l'amazighe dans le cas particulier – les taux manifestement faibles qu'elle remporte pour des représentations que l'école, entre autres institutions, travaille à former et à inculquer. L'amazighe demeure certes l'idiome le plus discrédité mais les représentations positives correspondantes, lors même qu'elles restent d'une valeur faible, attestent l'importance et l'efficacité des actions pédagogiques qui l'ont concerné.

La représentation « langue coloniale » associée au français et à l'anglais traduit, chez l'apprenant, l'assimilation des langues étrangères au français et à la colonisation, et, semble-t-il, n'est pas réductible à un simple fait de l'histoire : elle est sentie chaque fois qu'il y a une prédominance symbolique. Le français, depuis déjà des années, et l'anglais, depuis peu mais sûrement, investissent ou « colonisent » quasi exclusivement les secteurs clés de la vie économique du pays, et comme tels ils s'assurent sur le tas une prédominance sur les autres idiomes.

Au terme de cette réflexion, nous pouvons dire que les réformes en cours du système d'enseignement / apprentissage des langues, avec tous les défauts qu'elles présentent, contribuent quand même de beaucoup et incontestablement à la rectification des représentations linguistiques dans le sens d'une réhabilitation scolaire progressive des langues-cultures dominées. Cette réhabilitation doit s'appuyer objectivement sur une politique linguistique claire et adaptée pour permettre à l'apprenant de mieux gérer son rapport aux différentes langues et cultures.

RÉFÉRENCES

- ARRAÏCHI, R. (1993), *Le lycée marocain et la langue française*, Mémoire de CEC. Rabat, Faculté des Lettres.
- ARRAÏCHI, R. (2002), *Environnement sociolinguistique et enseignement/apprentissage du français au Maroc*, Thèse de doctorat national. Rabat, Faculté des Lettres.
- BOUKOUS, A. (2000), *Les Marocains et la langue française*, AUF, Actes des deuxièmes journées scientifiques du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues.
- BOUKOUS, A. (2003), « De l'aménagement dans le domaine amazighe », *Prologues*, n° 27/28, pp.13-20.
- PERRENOUD, P. (2000), *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (2002), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris : ESF.
- Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale (1991), *Objectifs et orientations pédagogiques, 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental*.
- Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale (1991), *L'enseignement du français, 2^e cycle fondamental*.
- Royaume du Maroc (1993), *Le mouvement éducatif au Maroc durant la période 1990-1992*, Rabat : Imprimerie El maârif AL Jadida.
- Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement secondaire (1994), *Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*, Casablanca : Éditions Maghrébines.
- Royaume du Maroc, Commission spéciale Éducation-Formation (1999), *Projet de charte nationale d'éducation et de formation*.
- Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale (2002), *Orientations générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*.
- Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2005), *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*.

INTRODUCTION DES LANGUES MALIENNES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET EFFETS ÉVENTUELS SUR LES HIÉRARCHIES SOCIOLINGUISTIQUES

Bruno MAURER

Professeur des Universités Montpellier III

Ministère de l'Éducation Nationale du Mali

Membre du Comité du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues

INTRODUCTION

Au Mali, après plusieurs années où les langues nationales ont été utilisées à titre expérimental dans le cadre d'une pédagogie dite « convergente », une réforme est en passe, pour la première fois dans le contexte de l'Afrique francophone de l'Ouest, de les faire accéder de façon « officielle » au statut de langues d'enseignement, d'abord en remplacement du français pendant les trois premières années puis en complémentarité avec cette langue.

Il s'agit d'une intervention étatique qui peut modifier sensiblement les hiérarchies linguistiques et les rapports de dominance entre les langues du Mali.

Quelques aspects seront examinés dans le cadre de cette contribution :

- comment décrire la situation malienne à l'aide du concept de diglossie et de ses aménagements (enchâssements diglossiques) ?

- questions de terminologie et fonctionnements idéologiques : on parle au Mali de français et de « langues nationales », mais des réalités sociolinguistiques très différentes sont regroupées derrière l'emploi d'un terme unique, celui de « nationales », comme cela sera mis au jour à propos de langues différentes comme le bamanan (bambara), le songhay ou le bozo.

- réforme de l'enseignement et redistribution des cartes entre les langues africaines : derrière le fait que toutes les langues maliennes sont censées être mises sur le même plan, certaines ne vont-elles pas tirer un plus grand profit de cette réforme et voir leur statut renforcé ? Les effets sur la hiérarchie des langues sont-ils explici-

tement recherchés par les décideurs ou font-ils partie d'un non-formulé, voire d'un impensé politique ?

- réforme de l'enseignement et statut du français : la position dominante du français au Mali – du moins du point de vue du statut – est-elle remise en question par le modèle de bilinguisme mis en place dans le système éducatif malien ?

1. SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DU MALI

Le Mali, pays intertropical de l'hémisphère Nord, situé en Afrique occidentale et au sud du Sahara, a une superficie de 1 241 238 km², pour une population estimée à onze millions d'habitants.

Limité au nord par l'Algérie, au sud par la Côte d'Ivoire et la Guinée, à l'est par le Niger et le Burkina Faso, à l'ouest par la Mauritanie et le Sénégal, le pays a été tout au long de son histoire une terre de grands empires et un carrefour de civilisations. Plus de vingt-cinq ethnies s'y côtoient. On y trouve la plupart des grands groupes humains de la sous-région : les Mandés (Bambara, Malinké, Dioula), le groupe voltaïque (Mossi, Bobo, Sénoufo), le groupe soudanien (Dogon, Songhoï, Sarakolé) et les Nomades (Peul, Maure, Touareg). Cette mosaïque d'ethnies entraîne de fait une relative diversité linguistique.

1.1. Les langues en présence

Le Mali fait ainsi partie des États à hétérogénéité linguistique moyenne. Un bon témoignage en est la loi N° 96-049 du 23 août 1996 portant modalités de promotion de treize langues nationales (bamanankan, bomu, bozo, dogoso, fulfulde, kassonké, malinké, mamara, maure, soninké, songhoï, syenara et tamasheq), qui affirme le respect de la diversité culturelle dans l'unité nationale.

Ce texte, particulièrement important pour notre propos, recadre les actions de promotion des langues nationales, annonce les décrets fixant les modalités de transcription et de leur introduction dans les programmes d'enseignement ainsi que celles de la traduction et de la diffusion des textes officiels dans ces langues.

1.2. Répartitions régionales

Malgré le brassage permanent des communautés, qui fait que pratiquement, les cas de monolinguisme sont réduits à des zones géographiques de faible extension et n'atteignent pas l'échelle des régions administratives, on peut repérer quelques tendances linguistiques permettant de décrire le plurilinguisme malien. Une enquête sociolinguistique (Diarra et Haïdara, 1999) a été menée en octobre 1999 auprès des élèves pour déterminer les langues les plus parlées, région par région. Il s'agit du travail le plus récent et le plus complet à ce jour à l'échelle du pays.

TABLEAU 1 : La diversité linguistique au Mali

Régions	Langues utilisées
Kayes	Soninké, bamanankan, fulfulde
Koulikoro	Bamanankan, soninké, fulfulde
Sikasso	Bamanankan, syénara, mamara,
Ségou	Bamanankan, bomu, mamara
Mopti	Fulfulde, dogon, bamanankan, songhoï, bozo
Tombouctou	Songhoï, tamasheq, fulfulde
Gao	Songhoï, tamasheq
Kidal	Tamasheq
Bamako	Bamanankan ¹

Plusieurs remarques peuvent déjà être faites :

- le bamanankan est diffusé bien au-delà de sa zone d'origine (régions de Bamako, Segou et sud de la région de Kayes, autour de Kita). Seules les régions du Nord (Tombouctou, Gao, Kidal) semblent ne pas avoir été atteintes par la diffusion de cette langue ; pourtant, en y regardant de plus près, on s'apercevrait que, dans les capitales de ces régions, le bamanankan est parlé par nombre de fonctionnaires issus d'autres régions et qu'il est compris par une partie non négligeable de la population ;
- après le bamanankan, le fulfulde est la langue qui possède la plus grande aire de diffusion linguistique ;
- dans les régions à fort plurilinguisme, il n'est pas raisonnable de vouloir absolument classer ces langues de façon rigoureuse et définitive. On peut toutefois considérer que le bamanankan assure partout une part croissante de la fonction véhiculaire.

1.3. Statut des langues et rapports interlinguistiques

1.3.1. Le français, langue officielle

À toutes ces langues, il faut ajouter le français, langue officielle comme cela est le cas dans les pays de la sous-région. Ce statut impose de fait au français plusieurs usages (langue de l'administration, langue de scolarisation, langue de l'écrit) qui permettent de décrire la situation sociolinguistique de façon simple en termes de diglossie, caractérisée par la domination du français sur toutes les autres langues, celles-ci étant toutes déclarées « langues nationales » et mises par là-même sur un pied d'égalité.

¹ Il faut tout de même voir que toutes les langues ont cours à Bamako, lieu de toutes les migrations internes au pays, au moins à l'échelle des familles et des concessions.

1.3.2. *Véhicularité et dynamique linguistique*

Mais la situation n'est pas aussi simple et il faut considérer que les rapports de force entre les langues varient selon les domaines.

Ainsi, du point de vue du législateur, du statut, le français seul occupe indéniablement la position haute.

Mais en ce qui concerne les usages, la situation est plus contrastée. Si l'on considère, par exemple le point de vue de la véhicularité, capital en termes de dynamique linguistique, une langue se dégage au sommet de la hiérarchie, le bamanankan, langue véhiculaire de la majeure partie de la population. Le français, en réalité, n'est langue véhiculaire que dans certains lieux ou milieux (capitales régionales, administration, médias) et encore, dans certains contextes (très formels, écrits). Pour tous les autres usages, et dans la majeure partie du pays, c'est le bamanankan qui prime.

Ensuite, viennent le songhoy, le tamasheq et le fulfulde. Ces trois langues jouissent d'un certain prestige en raison de leur caractère transnational marqué : elles permettent à des populations nomades de se faire comprendre en dehors du pays, de la Mauritanie au Niger. Le songhoy et le tamasheq peuvent en outre se prévaloir de positions régionales fortes leur assurant un espace de communication suffisamment étendu pour que leur survie ne soit pas menacée. Quand au fulfulde, langue des pasteurs Peuls et du commerce des vaches², il est parlé dans tout le pays et son caractère international n'est plus à démontrer, de l'Océan Atlantique aux rives du lac Tchad. Dans la ville de Mopti, sans doute une des plus fortement plurilingues du Mali, le fulfulde est le premier véhiculaire. Mais, là aussi, le bamanankan est en progrès constant.

Le cas du dogoso³ est plus complexe. L'unicité de l'appellation recouvre plus d'une quinzaine de variétés entre lesquelles l'intercompréhension n'est pas toujours possible ; certaines ne sont pratiquées que sur un ou deux villages. L'extrême dialectisation fragilise la position de cet ensemble linguistique, le bamanankan ou le fulfulde jouant parfois le rôle de langue véhiculaire entre Dogons d'origine différente.

Enfin viennent des langues dont le rôle se réduit à celui de langue vernaculaire. C'est particulièrement le cas pour le bomu, le mamara, le syenara et le bozo⁴, qui ne sont parlées que par des populations numériquement peu nombreuses qui pratiquent le plus souvent une autre langue de manière à assurer les communications à l'extérieur du groupe⁵.

L'examen des pratiques véhiculaires et des facteurs de dynamique linguistique amène à dépasser la vision classiquement diglossique, qui met sur un même plan

² Source intarissable de richesse au Mali...

³ Nom générique donné aux différents parlers pratiqués dans le pays dogon.

⁴ Le bozo est parlé par des populations de pêcheurs disséminées dans de petits villages le long des fleuves et sur les bords des lacs. De ce fait, il n'existe pas réellement d'aire bozophone, pas de territoire homogène. La dispersion assure certes une présence de cette langue dans différentes régions du pays, mais nulle part le bozo n'atteint un nombre de locuteurs suffisant pour être la seule langue pratiquée.

⁵ Le khassonké et le malinké sont suffisamment proches du bamanankan pour qu'il y ait intercompréhension. De ce fait, ces groupes linguistiques sont particulièrement perméables aux avancées du bamanankan.

toutes les langues dites « nationales ». Il faut alors considérer que, parmi les langues du Mali, le bamanankan occupe la première place, du fait de l'ensemble des fonctions de communication qu'il remplit quotidiennement. Viennent ensuite le fulfulde, le songhoy et le tamasheq. Les autres langues occuperaient la position la plus basse.

Plutôt que de diglossie au singulier, c'est d'enchâssements diglossiques qu'il faut parler.

Aussi faut-il revenir quelques instants sur la loi N° 96-049 du 23 août 1996 portant modalités de promotion de treize langues dites « nationales »⁶.

Si l'on considère cette loi sous l'angle des actions des États pour modifier les rapports entre langues dominantes et langues dominées, on peut y voir une avancée de toutes les langues du Mali (qui jusqu'alors n'ont pas de reconnaissance officielle au plan du statut) par rapport au français.

Mais une question reste en suspens si l'on considère, comme nous venons de le faire, que ces langues « nationales » sont elles-mêmes prises dans des relations de hiérarchie. La question est : les modalités de promotion vont-elles avoir pour finalité – ou pour effet, ce qui n'est pas la même chose – de modifier ces rapports ou au contraire de les renforcer ?

2. RÉFORMES DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET EFFETS ÉVENTUELS SUR LA HIÉRARCHIE ENTRE LES LANGUES « NATIONALES »

À ce jour, le principal domaine dans lequel la loi N° 96-049 du 23 août 1996 portant modalités de promotion de treize langues dites « nationales » a trouvé des débuts de traduction est celui de l'éducation, formelle ou non formelle. Il n'y a rien là de très surprenant, attendu que le secteur éducatif, relevant de l'État, est celui dans lequel les politiques linguistiques peuvent être le plus aisément suivies d'effets.

En réalité, cette promotion des langues maliennes dans le système éducatif est antérieure à 1996, du moins sous une forme expérimentale.

2.1. Petit historique de l'intégration des langues nationales dans le système éducatif malien

2.1.1. Les débuts

Après son accession à l'indépendance (1962), le Mali entreprend une réforme de son système éducatif avec comme objectif principal « un enseignement de masse et de qualité ».

La langue française continue à être utilisée comme le seul médium d'enseignement pour l'éducation de base, le lycée et l'université. Mais un séminaire national sur l'éducation, en décembre 1978, constate les énormes difficultés du système éducatif. Le

⁶ Le caractère discutable de ce type d'appellation a déjà été suffisamment dénoncé pour que je puisse me dispenser ici d'y revenir. Je dirai simplement qu'il fait partie des fonctionnements idéologiques liés à la diglossie et qu'il contribue à masquer les fonctionnements réels derrière un unanimité et un égalitarisme de façade.

français, unique médium d'enseignement, est identifié comme une des causes de la déperdition scolaire, du nombre important d'abandons et du taux élevé de redoublements. Considérant ces conclusions, le séminaire national recommande alors l'expérimentation de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, suivant en cela les préconisations de l'UNESCO qui, dès 1953, déclarait solennellement que « la meilleure langue d'instruction est la langue maternelle de l'apprenant ».

En 1979, quatre écoles expérimentales d'enseignement en bamanankan sont ouvertes dans les régions de Koulikoro et de Ségou. La qualité des résultats obtenus conduit en 1982 à l'introduction de trois autres langues nationales : le fulfulde (région de Mopti), le songhoï et le tamasheq dans les régions de Gao, Tombouctou et Kidal.

Les méthodes utilisées dans ces classes expérimentales sont les mêmes que celles des classes « classiques ». Les programmes ne sont qu'une simple transcription des programmes officiels en vigueur. L'absence d'une méthode appropriée pour l'enseignement des langues nationales et les problèmes liés au passage au français créent des difficultés au niveau des maîtres et des élèves.

2.1.2. L'introduction de la « méthodologie convergente »

Devant cette situation, les responsables du Ministère de l'Éducation nationale décident d'expérimenter une nouvelle démarche pédagogique, « la méthodologie convergente », bientôt popularisée sous l'appellation de « pédagogie convergente » ou « PC ».

Méthode active d'apprentissage des langues, son objectif est de développer chez l'enfant un bilinguisme fonctionnel (langue nationale et français) en accordant la priorité à la langue maternelle de l'enfant, moyen de communication, d'expression et de structuration de sa pensée et de sa personnalité.

L'enseignement de la langue seconde (le français) n'intervient que lorsque les apprentissages fondamentaux en langue maternelle sont à peu près acquis.

Les techniques utilisées visent dans un premier temps le développement de l'expression orale puis écrite en langue maternelle. Ces mêmes techniques seront utilisées pour la langue seconde.

La principale critique⁷ qui peut être adressée à la pédagogie convergente tient au fait que la convergence se limite précisément à ces aspects méthodologiques : il s'agit seulement de rapprocher les techniques d'enseignement de la L2 par rapport à la L1. Mais la convergence linguistique proprement dite, les étapes de l'introduction du français, les acquis de la langue maternelle susceptibles d'être réinvestis ou les difficultés prévisibles liées à des différences inter-linguistiques n'ont pas été suffisamment pris en compte.

Actuellement, la pédagogie convergente touche environ 20 % des classes de l'enseignement fondamental. Ces classes souffrent des mêmes maux que les autres :

⁷ Sur cette critique, lire B. MAURER (2004).

pénurie de manuels, vétusté du matériel, surcharge des effectifs, en dépit des grands efforts qui ont été consentis.

2.1.3. De l'expérimentation à la généralisation

En 1998, le Mali décide la refondation de son système éducatif. Pour ce faire, il lance en 2000, un programme décennal de développement de l'éducation (Prodec). Un des volets de ce programme concerne le développement d'un curriculum fondé sur le bilinguisme fonctionnel, destiné à s'appliquer dans toutes les classes du pays.

On passe de l'expérimentation à la généralisation.

Le curriculum s'appuie sur les différentes innovations et expérimentations en cours dont la pédagogie convergente qui représente le « socle » de la réforme. Le modèle de bilinguisme fonctionnel qui était à l'œuvre dans la pédagogie convergente est adopté par le curriculum. En retour, la pédagogie convergente fait l'objet d'une révision méthodologique importante. Pour la première fois sont pensées les conditions d'une réelle convergence linguistique entre les langues nationales et le français.

Actuellement, les programmes de formation de niveau 1 (1^{re} et 2^e année) et du niveau 2 (3^e et 4^e année) sont finalisés.

Le modèle de bilinguisme choisi est résumé dans le tableau 2 :

TABEAU 2 : Curriculum fondé sur une approche des compétences⁸

	Domaine Langue et Communication	Autres domaines
An 1	Étude de LN seulement	LN langue d'enseignement de tous les domaines
An 2	Étude de LN (50 % du temps) + étude français oral (50 %)	LN langue d'enseignement de tous les domaines
An 3	Étude du français oral et écrit (100 % du volume de LC)	SMT en français + autres domaines en LN
An 4	Étude du français uniquement (100 % volume de LC)	SMT en français + autres domaines en LN
An 5	Étude du français (75 % du volume de LC) + étude de la LN (25 % du volume de LC)	Tous les domaines sont enseignés en français
An 6	Étude du français (75 % du volume de LC) + étude de la LN (25 % du volume de LC)	Tous les domaines sont enseignés en français

⁸ Le curriculum, fondé sur une approche par compétences, est articulé selon cinq domaines : LC (Langues et Communication), SMT (Sciences, Mathématiques, Technologie), SH (Sciences humaines), DP (Développement de la personne), Arts. Dans le tableau, l'abréviation LN signifie « Langue nationale ».

2.1.4. Modalités pratiques de cette généralisation et effets prévisibles sur les rapports entre les langues nationales

La généralisation doit s'appliquer à compter de la rentrée 2005, de manière progressive. C'est ainsi une nouvelle carte scolaire linguistique qui va se mettre en place. À quoi ressemblera-t-elle ? Pour répondre à cette question, plusieurs paramètres vont devoir être pris en compte par le Ministère au moment de prendre des décisions scolaires lourdes d'implications politiques.

a) Les données démolinguistiques

Le premier facteur est la langue maternelle des enfants, qu'il importe au maximum de respecter quand on détermine la langue de scolarisation. Le Mali ne dispose pas aujourd'hui de telles données et personne ne peut déterminer avec exactitude les parts respectives des différentes langues dans le paysage linguistique malien.

La seule solution consiste à partir des données statistiques concernant le nombre actuel de classes à pédagogie convergente (pc) dans le pays (qui représentent environ 20 % de l'effectif total), et à considérer que les proportions sont un reflet relativement fidèle de l'importance relative des différents groupes.

TABLEAU 3 : Pourcentages des classes pc par langue (données 2003-2004)

N° ordre	Langues	Nombre de classes	Pourcentage
1	Bamanankan	2 855	72,83
2	Songhoy	379	9,66
3	Fulfulde	156	3,97
4	Dogon	114	2,90
5	Bomu	96	2,44
6	Soninke	85	2,16
7	Tamasheq	80	2,04
8	Syenara	67	1,70
9	Mamara	42	1,07
10	Khassonke	33	0,84
11	Bozo	13	0,33
	TOTAL	3 920	100 %

La position dominante du bamanankan apparaît très nettement, suivi du songhoy et du fulfulde. Agglomérées, ces trois langues représentent à elles seules plus de 85 % des classes.

On voit tout de suite que, en prolongeant simplement ces tendances à l'ensemble de l'échantillon, sans opérer de correction, la domination de certaines langues nationales serait confortée par une position dominante au sein de l'institution scolaire.

Or, des corrections vont certainement devoir être apportées, du fait de la prise en compte des autres facteurs, exposés ci-dessous.

b) Les vœux des parents

Comment installer une telle réforme avec l'accord des populations ? La plupart des parents comprennent déjà mal le fait de devoir envoyer leurs enfants dans des écoles où ils n'apprendront pas tout de suite le français. Il est essentiel que le choix de la langue de scolarisation ne se fasse pas sans qu'ils soient consultés. Soucieux de rencontrer un consensus sur ces questions délicates, le Ministère a mis en place en juin 2005 une consultation auprès des parents d'élèves et des comités de gestion des écoles pour connaître leurs vœux en la matière.

L'expérience de la pédagogie convergente montre que tous les parents de langues minoritaires ne souhaitent pas que leurs enfants soient alphabétisés dans leur langue maternelle. Soucieux de leur permettre de sortir un jour de leur milieu, certains parlent souvent une langue de plus grande diffusion et la transmettent aux enfants. Une part non négligeable de locuteurs de syenara, de mamara, de bozo ou de khasonké préfèrent souvent que leurs enfants soient alphabétisés en bamanankan⁹ plutôt que dans une langue qu'ils jugent sans utilité sociale.

À l'issue de l'enquête, la carte scolaire qui se dessinera pourrait bien accentuer les grandes tendances linguistiques au lieu de corriger les phénomènes de domination. À ce moment-là la question à la fois scolaire et linguistique devra être pensée sous l'angle du politique : le Ministère devra-t-il respecter le choix des parents – et accepter qu'une loi visant à promouvoir toutes les langues nationales conduise à une réforme qui en mette certaines en péril – ou passer outre leur avis afin d'œuvrer à une réelle promotion des langues minoritaires ?

c) Les ressources humaines

Il faut encore considérer le fait que des enseignants formés à l'enseignement dans les différentes langues soient réellement disponibles pour répondre à l'ensemble de la demande. Les données de l'annuaire statistique 2003-2004 fournissent les chiffres suivants.

TABLEAU 4 : Enseignants dont la langue maternelle est le...

Langue maternelle	Nombre d'enseignants
Bamanankan	21 359
Bomu	692
Bozo	111
Dogon	1 157

⁹ Sans parler du malinké, jugé tellement proche du bamanankan, que jamais le cas d'une scolarisation dans cette langue n'a été même envisagé.

Fulfulde	670
Khassonke	462
Mamara	434
Songhaï	2 421
Soninke	543
Syénara	433
Tamasheq	363
Indeterminé	8 437
Total	37 082

En théorie, on peut supposer que les chiffres donnés permettent d'assurer une scolarisation dans l'ensemble des langues. Mais deux correctifs doivent être apportés :

- les enseignants se déclarent souvent non alphabétisés dans leur langue maternelle... et donc incapables d'enseigner au moyen de ce médium ;
- ils ne sont pas toujours affectés dans les régions où leur langue maternelle est pratiquée ; pour mettre en adéquation les besoins linguistiques et les ressources enseignantes, il faudrait un large processus de réaffectations, qui pourrait rencontrer deux obstacles :

a) la résistance des enseignants sous forme individuelle ou syndicale ;

b) le fait qu'une part très importante des enseignants du fondamental est recrutée directement par les communautés villageoises sur le marché de l'emploi (enseignants dits communautaires) et qu'elle échappe aux procédures de mutation décidées au niveau central.

En conséquence, le cas suivant risque de se présenter fréquemment : une école décide que ses enfants seront scolarisés dans la langue du milieu, mais il n'y a pas sur place d'enseignant capable de répondre à cette demande. Bien évidemment, plus la langue est démographiquement minoritaire, et / ou géographiquement dispersée, et / ou dialectalement éclatée, plus cette configuration a des chances de se réaliser.

c) Les ressources pédagogiques

Reste enfin le dernier facteur, celui des ressources pédagogiques disponibles dans les différentes langues de scolarisation. Bamanankan, songhoy, tamasheq et fulfulde, parce qu'elles ont été les premières à mettre en œuvre la pédagogie convergente, disposent sur ce plan de plus de brochures, livres, voire manuels que les autres, récemment entrées dans le dispositif.

Au moment de choisir la langue de scolarisation de leurs enfants, les parents et les comités de gestion des écoles peuvent également considérer ce paramètre qui va, comme les autres, dans le sens d'un renforcement des hiérarchies existantes.

En guise de conclusion sur ce point concernant les effets possibles de la réforme sur les hiérarchies entre langues nationales, mon point de vue est que, loin d'aider à la promotion de toutes les langues nationales, l'introduction des langues nationales dans le système éducatif pourrait au final renforcer la domination des grandes langues véhiculaires et conforter la minoration des autres.

3. RÉFORMES DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET EFFETS ÉVENTUELS SUR LA HIÉRARCHIE ENTRE LE FRANÇAIS ET LES LANGUES « NATIONALES »

L'examen du modèle de bilinguisme fonctionnel exposé ci-dessus révèle clairement qu'il s'agit d'un modèle de bilinguisme de transition (Voir Skattum 1997) dont la finalité est la maîtrise de la langue étrangère. Les étapes sont révélatrices :

- étude du français oral en 2^e année ;
- étude du français écrit et de la lecture à partir de la 3^e année ;
- utilisation du français comme médium en concomitance avec les langues nationales à partir de la 3^e année ;
- français seule langue d'enseignement à partir de la 5^e année.

Dans ce cadre, la langue maternelle est un tremplin pour l'acquisition de la langue 2, le but visé n'est pas le développement à parts égales des deux langues. Tous les discours officiels affirment que le but recherché de cette réforme est, au final, une meilleure maîtrise du français et, partant, une plus grande efficacité du système éducatif.

À cela s'ajoute que, même dans le cadre de la généralisation de l'enseignement bilingue, le français pourrait continuer quelque temps encore à être le seul médium d'enseignement dans certaines écoles... Lesquelles ? Celles dans lesquelles les conditions ne seraient pas réunies pour l'enseignement bilingue : trop de langues présentes dans la classe, absence de maître compétent pour enseigner, insuffisance de matériel dans la langue. Quelles langues seront plus particulièrement concernées par ces problèmes ? Celles dont les positions sont les moins fortes...

Le français ne devrait donc pas voir sa position dominante menacée par cette forme de promotion des langues nationales¹⁰. Il ne s'agit pour moi, du moins dans le cadre de cette communication, ni de me réjouir de cet état, ni de le déplorer. L'une ou l'autre de ces positions me conduirait à me placer dans un système de valeurs, à opter « pour le français » ou « pour les langues nationales ».

Même si ce débat n'est pas sans intérêt, il n'entre pas dans mon propos actuel, qui est ici de prévoir les effets éventuels d'une réforme sur les hiérarchies entre les langues.

¹⁰ De ce point de vue, son éviction au profit des langues nationales, annoncée par quelques Cassandre de la francophonie, me semble relever du pur fantasme.

CONCLUSION

La politique de promotion des langues nationales par le développement d'un bilinguisme scolaire ne remet pas en question fondamentalement la domination du français du point de vue statutaire – il reste la seule langue d'enseignement pour le second cycle du fondamental, le lycée et l'enseignement supérieur ; elle peut en revanche apporter quelques atouts supplémentaires aux langues africaines jouissant déjà de positions fortes, du fait de leur véhicularité.

Les hiérarchies existantes pourraient donc être renforcées, tant entre français et langues maliennes qu'entre ces dernières.

Mon opinion est que tel n'est pas le but recherché, et qu'il pourrait s'agir d'effets non désirés. Aucun responsable politique malien n'a jamais émis l'idée que le traitement « sur un même plan » de toutes les langues nationales pourrait aboutir à l'extinction de certaines. Au contraire, l'ensemble des discours souligne – en toute bonne foi, je pense – que la réforme est une chance pour tous les apprenants de pouvoir réussir dans leur langue, que les langues font partie du patrimoine national et qu'il importe de toutes les préserver.

Il ressort de cette communication que, si tel bien est le cas, il faudrait sortir du traitement identique pour toutes les langues et aller à des formes d'action positive en faveur des langues dont a été pointé à plusieurs reprises le caractère minoré. Mais pareil dispositif fait encore partie aujourd'hui d'un impensé politique au plus haut niveau...

RÉFÉRENCES

- DIARRA, A et HAÏDARA Y. (1999), *Enquête sociolinguistique*, Document dactylographié. Institut Pédagogique National, Ministère de l'Éducation, Bamako.
- MAURER, B. (2004), « De la "pédagogie convergente" à "l'éducation bilingue" : Généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente », dans *Penser la francophonie : Concepts, Actions et Outils linguistiques*, Paris : AUF/Éditions des Archives Contemporaines.
- SKATTUM, I. (1997), « L'éducation bilingue dans un contexte d'oralité et d'exoglossie : théories et réalités au Mali », *Nordic Journal of African Studies*, vol. VI(2), pp. 74-106.

LES LANGUES PARTENAIRES DU FRANÇAIS DANS LA SCOLARISATION EN FRANCOPHONIE SUBSAHARIENNE ? ATOUPS ET OBSTACLES POUR LEUR MISE EN PRATIQUE

Colette NOYAU

Université Paris-X-Nanterre

INTRODUCTION

Dans une vaste étude interdisciplinaire menée au Togo sur l'appropriation du français via la scolarisation en situation diglossique et la construction de connaissances scolaires dans ce contexte (AUF / CORUS / Cognitique, 2002-2005), sont apparus des questionnements à multiples incidences éducatives sur la place de la langue première dans le développement cognitif et langagier des enfants scolarisés (pour des synthèses de nos résultats et l'esquisse de ces implications, cf. Noyau, 2003a et 2004).

Il apparaît clairement que l'enfant arrivant à l'école, qui a effectué sa socialisation initiale et la découverte du monde à travers la langue de son milieu, qu'il maîtrise déjà en bonne part, ne se voit pas reconnaître cette place et ces savoirs lorsqu'il entre à l'école francophone. Locuteur d'une langue dominée, il s'y trouve redevenu 'infans', et entre dans un univers tournant bien souvent le dos à son monde vécu et à son expérience. Ce clivage est producteur de dommages éducatifs de tous ordres. Ainsi, un enfant togolais sur deux redouble sa classe chaque année ; sur 1 000 élèves entrés au cours préparatoire 1^{re} année, 250 environ obtiennent le certificat d'études du premier degré ; il faut en moyenne 11 années à un enfant pour parcourir la totalité des 6 années du cycle primaire — quand il y parvient, car près de la moitié abandonne avant le CE2 (la 4^e année)¹.

¹ <Source : rapport de l'ONG 'Aide et Action'-Togo>.

Les États-généraux de Libreville (OIF, 2003) ont marqué un tournant dans la réflexion sur les politiques linguistiques à l'école francophone, en reconnaissant la place des 'langues partenaires' dans l'éducation de base, et notamment la nécessité de recourir à la langue du milieu pour l'accès à l'écrit (cf. rapport général, pp. 69-71), après des expériences pionnières comme celles de Côte d'Ivoire (Bearth, 1997). Mais la concrétisation de ces orientations est semée d'obstacles.

Nous abordons ici la question, non à un niveau global de planification et d'économie de l'éducation, mais de l'intérieur du système éducatif, à partir des points de vue des parents et des maîtres, et des pratiques langagières en situation, dans la situation du Togo.

Il s'agit avant tout, selon nous, de reconnaître la légitimité des situations plurilingues de fait, et d'examiner la façon dont leur aménagement peut constituer un atout pour le développement cognitif et social des enfants scolarisés et, au-delà, pour la vie sociale. Ici se posent des questions concernant notamment la place des langues en présence à l'oral et à l'écrit, à l'école et en dehors de l'école, leur contribution comme vecteur de formation, et la gestion du plurilinguisme par les locuteurs.

C'est à partir de ces analyses que nous souhaitons aborder la question des exigences qu'une telle orientation entraîne pour l'école, les maîtres, les institutions éducatives.

Nous examinons quelques-unes des raisons des représentations négatives auxquelles l'introduction des langues du milieu dans l'école donne lieu ici et là, et des voies possibles pour lever ces préventions et conduire à l'indispensable redynamisation du système éducatif en francophonie diglossique.

Le terrain que nous analysons est celui du Sud-Togo, où la langue véhiculaire est l'éwé dans diverses variantes. Nous commencerons par retracer l'histoire de la langue éwé au Sud-Togo et de son institutionnalisation, à partir d'entretiens récents avec des acteurs de sa stabilisation et de sa diffusion au Togo, et en nous appuyant sur la documentation disponible sur l'éwé et en éwé.

Puis nous esquissons le dispositif scolaire mis en place dans les années 80 pour l'enseignement de l'éwé à l'école au primaire et au collège, et avançons quelques hypothèses quant à sa déréliction. Parallèlement, il existe actuellement des actions tendant à alphabétiser les adultes en éwé : comment expliquer cette apparente contradiction ?

Nous présentons ensuite ce que nos enquêtes sur le terrain de l'école au primaire et au collège permettent de préciser quant à la place de fait de la langue première face au français dans le développement langagier et éducatif des enfants. Les atouts de cette situation et ses difficultés sont à mettre en évidence, si l'on veut pouvoir avancer des propositions sur la place à faire à la langue première dans l'éducation scolaire.

Les représentations de cette situation linguistique chez les partenaires de l'éducation – parents, éducateurs, cadres de l'éducation – font partie du diagnostic à établir, de façon à avancer des propositions pertinentes au contexte. Des entretiens avec des maîtres nous ont permis de mettre en lumière certaines préoccupa-

tions ambiantes, et certains arguments avancés pour faire (ou ne pas faire) évoluer la situation.

1. L'INSTITUTIONNALISATION DE LA LANGUE ÉWÉ AU TOGO

L'éwé constitue un ensemble de parlers en étroite interrelation, en usage dans une vaste bande des zones méridionales du Ghana, du Togo et dans une moindre mesure du Bénin. Il est la langue première d'environ 3 200 000 locuteurs au total, a été décrit depuis le début du XX^e siècle, a fait l'objet de nombreux travaux de linguistique (mais moins de travaux sociolinguistiques : on ne dispose pas de données récentes, la plupart des aperçus sociolinguistiques disponibles remontent aux années 80). La variété parlée au Ghana, décrite de longue date, constitue la variété normée de l'écrit ; elle a été dotée d'une orthographe stabilisée, la Bible et de nombreux textes religieux chrétiens sont diffusés en éwé standard par diverses églises, elle est présente dans la presse, les médias.

Cependant, le statut sociolinguistique de l'éwé est très différent dans les deux pays.

a) Démographiquement d'abord, puisque les locuteurs de l'éwé sont plus de deux millions au Ghana, et environ 850 000 au Togo selon les chiffres disponibles (13 % de la population au Ghana, plus de 20 % au Togo si l'on inclut les locuteurs de gengbe décompté à part dans les statistiques de la SIL).

b) Du point de vue de la dispersion des variétés ensuite, car la variété ghanéenne : l'anlo, se parle de façon assez homogène et s'écrit au Ghana, alors qu'elle constitue une variété haute, formelle, nettement distincte des variétés en usage dans les différentes régions éwéphones du Sud-Togo. La situation linguistique de la zone est en fait un continuum complexe de parlers du groupe gbe. Les parlers identifiés comme mina ou gen(gbe) sont considérés par la majorité des linguistes comme des variétés dialectales d'éwé (cf. Bole-Richard, 1983 ; Lafage, 1985 ; Rongier, 1995, notamment), c'est pourquoi nous cumulons les chiffres ci-dessus.

c) Du point de vue de la place qu'occupe l'écrit dans son usage également. Au Ghana, le taux estimé de lettrés en éwé est de 30 à 60 % chez les natifs de cette langue et de 70 à 100 % lorsqu'il s'agit d'une langue seconde (le taux général de littéracie – doit-on spécifier : en anglais ? - est estimé à 36 % dans le pays, à 39 % au Togo – en français...). Au Togo, en revanche, le taux de littéracie en éwé chez les éwéphones est estimé de façon très floue de 10 à 60 % (?!) chez les natifs, et de 5 à 10 % lorsqu'il s'agit d'une langue seconde, chez les locuteurs d'autres langues autochtones, ce qui indique une faible institutionnalisation de sa transmission.

d) Fonctionnellement enfin. Au Ghana, l'éwé est enseigné dans les écoles, des auteurs écrivent dans cette langue, des traducteurs mettent en éwé divers ouvrages et documents. Les chiffres cités nous indiquent bien que la situation de l'éwé à l'école est tout à fait distincte dans les deux pays.

L'enseignement de l'éwé dans le système scolaire au Togo n'est guère présent que de façon sporadique dans des établissements privés, au primaire essentiellement.

Même dans les jardins d'enfants (privés et peu répandus), on s'efforce souvent d'utiliser le français plutôt que la langue du milieu (cf. *infra*). En comparaison, au Ghana, l'éwé a un statut de langue écrite et de véhicule d'enseignement à côté de l'anglais depuis longtemps. Le Bureau des langues ghanéennes a édité des manuels scolaires, des grammaires ainsi que des livres pour enfants, il existe une presse, des auteurs de livres en éwé, des traductions en éwé de divers ouvrages de fiction ou d'information, notamment dits de post-alphabétisation : les adultes nouvellement alphabétisés sont à constituer en lectorat. Au Togo en revanche, la production de tels supports est faible et connaît une diffusion confidentielle autour de diverses structures de formation ou d'aide au développement non gouvernementales (cf. Koudossou, 2004).

1.1. Dispositif d'enseignement scolaire de l'éwé en vigueur au Togo

Pourtant, dès la Réforme de l'enseignement qui s'est mise en place au Togo en 1975, et qui entendait sortir de la réplication pure et simple du modèle d'école colonial, il était prévu que l'enseignement fasse une place aux deux langues identifiées officiellement comme 'langues nationales', l'éwé et le kabyè, qui devaient être enseignées à travers tout le pays (en tant que langues-matières, pour ménager l'accès des élèves à leur écrit normé). L'éwé se voyait assigner une diffusion dans la partie sud du pays. Quant aux autres langues autochtones, elles n'étaient pas prises en considération ni inventoriées. Elles n'avaient une place que dans quelques structures d'enseignement pré-scolaire non étatiques. Un comité de langue éwé (comme, parallèlement, un comité de langue kabyè pour la langue du nord choisie comme l'autre langue nationale) avait été mis sur pied pour produire des manuels de langue (langue-matière – il n'a à aucun moment été question alors de langue d'enseignement). On dispose d'un jeu de cinq livrets : un syllabaire pour le CP2, et quatre manuels dédiés chacun à deux années scolaires successives entre le CE1 et la 3^e, conçus de façon très classique (cf. Manuels et outils de langue éwé, en annexe) : chaque leçon sur une double page comportant un texte de taille et de complexité croissantes (de quelques lignes à une page et demie) suivi d'activités sur la langue dont la nature évolue avec les niveaux, mais toujours : élucidation de mots, questions sur le texte, observation-réflexion (sur des mots complexes en 6^e-5^e, interprétation de proverbes dans le dernier pour les 4^e-3^e). Les thèmes vont de descriptions du quotidien et de contes à la présentation d'activités laborales permettant d'associer conseils pratiques, motivation aux métiers, enrichissement du vocabulaire, ou à des sujets liés à la culture traditionnelle. Ces manuels sont toujours en vigueur, théoriquement. L'objectif principal est clairement l'accès à la littéracie en langue du milieu (lire surtout, écrire, dans une moindre mesure, et réfléchir sur la langue).

Trente ans après, où en sommes-nous ? Le système d'enseignement en est resté au français comme langue d'enseignement, et l'enseignement des langues nationales a pratiquement disparu des écoles d'État, quelques rares écoles privées confessionnelles gardant un enseignement élémentaire de la langue nationale écrite au niveau du collège. C'est à juste titre que Takassi (2004) a estimé que l'enseignement des langues nationales à l'école en était « au point mort ».

Ce n'est qu'au niveau du préscolaire qu'il a été question de langues endogènes comme véhicule d'enseignement, lors de la réforme de l'enseignement de 1975. Cependant, le bilan qui est présenté du préscolaire par Afeli (2001) sur la situation dans les années 1990 fait état d'un mouvement massif des parents pour retirer les enfants des jardins d'enfants publics où l'enseignement se ferait en langue africaine et les placer dans des structures privées où l'on enseigne en français. Face à ce mouvement, l'État a opté pour reculer et laissé les jardins d'enfants en revenir au français comme langue de la vie scolaire.

Cependant, en ce qui concerne l'alphabétisation des adultes dans une visée de développement, l'éwé est langue d'enseignement et de formation (aux techniques professionnelles comme la comptabilité des micro-entreprises, les technologies agro - culturelles, l'hygiène et la santé, les droits des individus : cf. Koudossou, 2004). Ce secteur de l'enseignement dit informel est assumé essentiellement par les structures associatives, appuyées de différentes manières par des organisations internationales non gouvernementales. De cette récente enquête, menée auprès de plusieurs types d'ONG se consacrant à ce secteur éducatif, il se dégage que le degré de réussite dépend beaucoup des démarches utilisées : approche fonctionnelle fondée sur les besoins professionnels des adultes *vs* approche de remédiation scolaire, et que les formés qui progressent dans l'appropriation de l'écrit dans leur langue demandent vite à passer au français, langue de promotion et d'élargissement de la sphère sociale. On pourrait avancer plusieurs facteurs de cette attraction du français, *a priori* étonnante chez des cultivateurs ou des revendeuses de marché dont toute la vie de travail se passe en L1 : l'éventail limité des écrits disponibles en éwé, l'attraction des médias audiovisuels, le rôle de promotion sociale qu'est censé jouer le français — malgré la proportion croissante de jeunes diplômés chômeurs et la diminution des recrutements dans la fonction publique, notamment.

1.2. Des principes aux pratiques langagières à l'école

Qu'en est-il de la relation des enfants scolarisés à leur langue première ? Nous nous appuyons ici sur les enquêtes menées dans le cadre du projet AUF / CORUS / Cognitique sur l'appropriation du français via la scolarisation en situation diglossique, au Sud-Togo (cf. Noyau, 2001, 2004). Nous allons esquisser ce que le projet CORUS permet d'avancer en ce qui concerne les capacités langagières des enfants en L1 et en L2, d'une part, et les traces comportementales à l'école de leurs représentations de ces langues, d'autre part.

Plusieurs de ces études comparent les productions orales des enfants en L1 gbe et en français au primaire et au collège (cf. Bedou & Noyau, 2003, Afolo, 2005, Gbe-to, 2005). On constate bien, en analysant les productions orales des enfants dans des genres textuels variés, qu'ils possèdent une connaissance de leur langue de naissance qui en fait des locuteurs relativement efficaces pour raconter une histoire, décrire une personne ou un objet, expliquer une procédure d'action (recette, règles d'un jeu par exemple). Pour en témoigner brièvement, nous présentons un tableau synthétique comparatif des restitutions d'un récit après son écoute, qui ont été fai-

tes par des élèves à deux paliers de scolarisation, en L1 gbe comme en français (synthèse des résultats présentés dans Bedou-Jondoh & Noyau, 2003).

TABLEAU 1 : Restitution du conte « Les deux amis malheureux », Comparaison quantitative en L1 / L2 à deux paliers de scolarisation

Gengbe C.E. 8-9ans	Texte Source	Moyenne	% de TS
Nb d'énoncés	28	15,3	54,6
Nb de propositions	61	33,6	55,1
Nb de procès	82	44,3	54
Gengbe C.M. 10-11 ans			
Nb d'énoncés		21,5	76,8
Nb de propositions		45,7	74,9
Nb de procès		60,3	73,55
Français L2 C.E. 8-9 ans			
Nb d'énoncés	21	11,4	54,3
Nb de propositions	54	24,4	45,2
Nb de procès	56	25,6	45,7
Français L2 C.M. 10-11 ans			
Nb d'énoncés		16	76,2
Nb de propositions		35,1	65
Nb de procès		36,4	65

Taux de restitution du texte-source (TS) en termes d'énoncés, de propositions, et de procès

CE1 = 3^e année de scolarisation en français

CM1 = 5^e année de scolarisation en français

La réduction observée dans les restitutions des enfants par rapport au TS en quantité d'énoncés, de propositions et de procès évolue de façon homogène selon les deux facteurs considérés :

- palier scolaire (et âge) : deux ans de distance ;
- langue (L1 gbe / L2 français).

Le taux de restitution des groupes

- s'accroît de 10 % entre CE et CM, que ce soit en L1 ou en L2 ;
- est supérieur de 10 % en L1 au taux observé en L2, au CE comme au CM.

Seule exception apparente à ces tendances, le taux de restitution d'énoncés en français, qui est supérieur de 10 % au taux de restitution des propositions et des procès, au CE comme au CM. Ce trait manifeste la condensation moindre en L2 : les apprenants, dont la maîtrise de la syntaxe est limitée, optent pour donner l'information en davantage d'énoncés courts plutôt que de l'empaqueter en énoncés pluripropositionnels.

Construire des connaissances en L2 est un défi pour le jeune enfant débutant en français, et les maîtres résolvent souvent la double contrainte que constitue cette bifocalisation didactique d'avoir à enseigner la langue tout en transmettant des connaissances dans cette langue non maîtrisée, par l'abdication face aux contenus à transmettre et la centration sur le code et les normes du français. C'est ce que montre une série d'études menées sur le déroulement de la classe pour diverses matières au primaire : Noyau (2003) sur l'enseignement de l'histoire, Noyau et Vellard (2004) sur l'enseignement des mathématiques, Noyau (2001) et Afola (2003) sur l'enseignement des sciences d'observation. Ainsi dans cette séquence d'un cours de sciences d'observation au CM2, avec des élèves de 11-13 ans :

- (1) M donc sur le poisson nous avons trois grandes parties + on a la tête ° + hein ° + la tête ° + le corps ° + et ° + quoi + et la queue ° + <écrit au tableau>
 M bon + nous sommes d'accord + qui va montrer la tête ? + oui + monsieur / + oui +
 E je montre la tête (...)
 M très bien je montre la tête + d'accord montre la tête vous voyez ça là c'est la tête + le corps ° + où est ° ça _ + oui ° +
 E je montre le corps
 M le corps de quoi ?
 E le corps du poisson
 M du poisson _ + très bien _ + et la queue _ montre en même temps la queue°
 E je montre la queue
 M la queue de quoi ?
 E la queue du poisson
 M reprends + je montre ° +
 E je montre la queue du poisson
 M je montre la queue du ° + poisson
 (ex. tiré de Noyau & Quashie, 2003).

Les maîtres, pour leur part, sont soumis à l'injonction de ne pas recourir à d'autres langues que le français dans leur enseignement, et se déclarent dans leur grande majorité convaincus du bien-fondé de cette décision. Cependant, ils font entrer la langue du milieu dans la classe à tout niveau, de façon subreptice, en cas de blocage total de compréhension au CP, et même jusqu'au collège, de façon ponctuelle pour fournir l'équivalent d'un terme dont l'explication sémantique 'ne passe pas'. Mais ces recours illicites à la L1 sont fugaces et difficilement avoués (en tous cas, dans les visites de classe, lors des séquences didactiques qui ont été observées et enregistrées, les maîtres s'autocontrôlent et on n'en trouve pas trace).

Voyons les positions qui sont défendues par les maîtres sur cette question lors de nos entretiens pédagogiques. Un conseiller pédagogique du primaire retraité énonce le principe officiel de l'école unilingue :

(2) Mtr ConsPéd : L'accueil des enfants à l'école primaire se fait à deux niveaux. Tout d'abord nous avons dans notre structure ce que nous appelons "Jardin d'enfants". Il y a les tout-petits qui commencent à partir de trois ans et au Jardin d'enfants nous leur recommandons l'enseignement de la langue première, que nous appelons la langue maternelle. À ce niveau, ils acquièrent certaines notions avant d'arriver au CPI. Déjà là, ils sont un peu préparés pour affronter les difficultés. Ils acquièrent déjà quelques notions de français. Le deuxième niveau, c'est ceux qui viennent directement au CP, sans avoir pris contact avec l'école. Eux, quand ils arrivent, ... c'est avec le matériel, c'est-à-dire les images, la mimique, qui permettent maintenant aux enseignants d'introduire les notions. **Surtout ce que nous avons recommandé, c'est que l'enseignant n'introduise pas la langue maternelle dans la classe pour que l'enfant arrive à apprendre le français, et c'est ce que nous avons fait jusqu'à ce jour².**

Un de ses collègues instituteurs reconnaît la distance entre principe officiel et pratiques réelles :

(3) Mtr D'abord, c'est pertinent, c'est difficile à respecter. Pour un enfant qui n'a jamais pris contact avec le français, se mettre brutalement à lui parler une langue bien que ça soit mimé, puis ça soit interprété par des images quelquefois, c'est difficile à respecter. Et la pratique nous montre que quand vous rentrez effectivement dans les classes, **il arrive des moments où le moniteur ou bien l'instituteur est bloqué et furtivement il file quelques mots de la langue de base à l'enfant, donc franchement ils nous le disent mais sur le terrain c'est difficile à pratiquer.**

D'ailleurs, c'est dans leur entourage (le groupe d'enfants) qu'ils acquièrent la L1 (davantage qu'avec la mère), ce n'est donc pas le rôle de l'école, mais de la société, de faire des enfants des locuteurs de leur L1 :

(4) Mtr : ce que moi je voudrais ajouter c'est que nos enfants, sans se voiler la face, sont plus, apprennent plutôt la langue dans leur société que avec la maman. Un enfant par exemple, qui vit dans un milieu où il y a beaucoup d'enfants, arrivera à vite parler sa langue maternelle qu'un enfant qui ne vit qu'avec sa maman. La société même leur apprend leur langue maternelle plus que la maman. Donc la maman, c'est quelquefois quand l'enfant apprend un son ou bien une phrase dehors, il peut arriver à la maison, mal prononcer le mot, je sais que c'est en ce moment que vient le rôle de la maman mais pas tellement ... Le rôle pédagogique de la maman à la maison, c'est de corriger certaines imperfections. La société leur apprend plus la langue maternelle.

Certains maîtres pratiquent la dénégation, pour se conformer au discours officiel :

(5) Enq : *pendant la récréation, dans la cour ou bien quand vous retrouvez les élèves / vos élèves en ville euh.... est-ce que euh...bon quelle est la langue qui vous vient spontanément ?*

Mtr : monsieur comme vous le savez de nos jours le niveau des enfants tout le monde sait à peu près ce que c'est maintenant

Enq : *c'est ça*

Mtr : donc moi particulièrement euh ... que ce soit à l'école ou que ce soit dans le village ou en ville moi je m'efforce toujours de m'exprimer en français avec les enfants. C'est les enfants eux mêmes qui ont des difficultés à répondre / à répondre ou à nous parler en français

Enq : *c'est ça*

² Souligné par l'auteur.

Inst: c'est ça mais nous nous efforçons des fois même quand je / même si c'est sur la cour de l'école et un enfant s'adresse à moi en éwé je lui dis immédiatement de parler français, c'est ça. Et même sur la rue c'est la même chose.

D'autres avancent des arguments de type pédagogique contre toute présence de la L1 en classe. La traduction s'opposerait à l'effort d'apprendre :

(6) Je crois que l'effort doit être fait premièrement et uniquement dans la langue / dans la nouvelle langue qu'on est en train d'apprendre. Sinon qu'est ce qui se passe, le danger c'est que quand vous voulez toujours traduire, quand l'enfant veut traduire de / quand l'enfant veut traduire du français en éwé ou de l'éwé par exemple en français chaque fois, il risque de ne pas rendre le sens de la chose parce qu'il ne maîtrise pas encore la langue française.

D'ailleurs on peut user de tactiques pour prévenir le recours à la L1 en classe :

(7) Et qu'est ce que moi je fais souvent, je contourne encore un peu cela, quand l'enfant parle, et l'enfant a des problèmes de donner un mot en français eh le mot qu'il peut facilement trouver en éwé bon déjà a / à l'entendre parler vous savez automatiquement le mot qu'il n'arrive pas à prononcer. Vous déjà en tant qu'enseignant vous le savez. Alors si vous n'allez pas laisser l'enfant ou bien permettre à cet enfant de passer dans la langue maternelle rapidement vous allez plutôt demander à ses collègues / à ses camarades de lui passer le mot, je crois que c'est encore mieux c'est ce que j'ai souvent fait, vous demandez à ses camarades rapidement éducat / qu'est ce qu'il veut dire / qu'est ce qu'il veut dire / qu'est ce qu'il veut com / par quel mot il peut compléter cette phrase là et rapidement quelqu'un de la classe peut lui passer le mot et je crois que ça fait plus bon affaire. Mais au cas où vraiment c'est complètement impossible il faut toujours débloquer la situation.

Certaines écoles recourent encore à l'infamant « signal » pour dissuader les enfants de parler leur langue dans la cour de l'école, mais les maîtres concèdent que « ça ne donne pas grand-chose ».

D'autres arguments avancés contre le recours à la L1 à l'école relèvent davantage de la rationalisation *a posteriori* :

(8) si tu parles la langue vernaculaire + combien de langues vernaculaires ils comprennent ++ ceux qui viennent du nord +++ il y a ici aussi + il y a des + la partie septentrionale qui sont dans la classe +++ ils viennent d'arriver + donc quand tu parles éwé + donc tu privilégies certains ++ donc + c'est défendu quand même

Les enseignants plus souples sur ce point sont réticents à s'en expliquer :

(9) Enq : *est-ce que parfois vous utilisez la langue maternelle des élèves ?*

M oui je ne peux pas dire qu'on n'utilise pas la langue maternelle _ on utilise parce que tu fais le cours si l'enfant ne comprend pas ° quelquefois on est obligé d'intervenir (dans) la langue maternelle + à ce moment ils comprennent vite quoi _ + il y a même des enfants ils comprennent mais / ils n'arrivent pas à dire ça donc ils étaient obligés de dire ça dans la / dans la langue un quoi _

Enq *donc vous acceptez qu'ils le fassent*

M c'est pas conseillé mais / on accepte

Enq *... est-ce que / parfois ils utilisent leur / ils font une phrase ils ne comprennent pas le mot en français ils mettent la langue maternelle c'est ça qui se passe°*

M hum hum

Enq *et quand ils font ça qu'est-ce que vous faites d'habitude _ quand ils glissent des mots de la langue maternelle (...)*

M je je redis ça dans la / je redis ça en français

La question est aiguë au primaire (dont relèvent tous les propos cités ci-dessus). Mais au collège également, il y a lieu de se poser la question du rôle et de la fonction de la L1 dans les apprentissages, ce dont témoigne cet extrait d'un entretien exceptionnellement confiant avec une enseignante de français expérimentée de CEG :

(10) *Est-ce que vous avez parfois recours au mina quand vous faites le cours de français ?*

N **Oui, il y a certaines choses, par exemple, enfin, rarement, c'est pas certaines, c'est pas souvent ; c'est souvent pour le vocabulaire, il y a certaines choses, quand on le dit en français ils n'arrivent pas, mais quand on le dit comme ça en mina : " ah, c'est comme ça qu'on appelle... " Enfin, c'est le vocabulaire en français.**

Enq *Est-ce que vous tolérez qu'un élève fasse la traduction en langue 1 ?*

N **Enfin, s'il ne le sait pas, on ne peut pas être sévère sur cela. Bon, c'est pour ça, il est venu apprendre, donc il faut le corriger, parce que des fois, il le marque dans les devoirs, mais entre guillemets ; bon, on souligne, mais on lui marque le mot correct en français.**

Enq *Alors, est-ce que vous acceptez qu'un élève, lorsque + il répond à une question que vous lui avez posée, glisse un mot de sa propre langue car il connaît pas l'équivalent français ?*

N **Enfin, là peut-être qu'il a fait ça involontairement, parce qu'il ne le sait pas, enfin il ne sait pas comment il doit le dire en français, donc on lui replace le mot correct.**

Enq *Mais vous acceptez, vous ne le punissez pas, vous ne le sanctionnez pas ?*

N **Comme il ne le sait pas, je ne peux pas le sanctionner ; c'est à moi de le corriger.**

Des arguments institutionnels sont aussi avancés : nous pouvons être nommés dans toute région du pays, et arriver dans un lieu dont nous ne connaissons pas la langue. Va-t-on régionaliser le recrutement des enseignants, donc en réduire le mouvement ?

En tous cas, on ne conçoit pas d'autoriser le recours aux alternances de code, c'est-à-dire la reconnaissance de la nature bilingue du groupe maître-élèves – alors que les interactions au quotidien qui ont le français comme langue de base en regorgent, et que les emprunts au français fleurissent dans les conversations en langue autochtone. Ici il faut s'arrêter un instant pour s'interroger sur l'origine de la rigidité normative concernant le français à l'école francophone.

2. ATTITUDES ET REPRÉSENTATIONS DES LANGUES CHEZ LES ENFANTS ET LES PARENTS

Les représentations des langues en présence, si elles sont parfois verbalisées, émergent le plus souvent des comportements mêmes. C'est ce que montre bien l'exemple des jardins d'enfants (Afeli, 2001, cf. supra).

Les parents — que ce soit en ville ou en zone rurale — sont peu enthousiastes lorsqu'on aborde avec eux l'éventualité d'admettre la langue du milieu à l'école : « Ils parlent notre langue, pourquoi encore la leur enseigner ? » (c'est une position qui est également exprimée par un bon nombre d'enseignants). Or, il est clair (et c'est illustré de façon convaincante dans notre enquête linguistique auprès des écoliers du Sud-Togo) que les enfants sont déjà des locuteurs relativement efficaces lors-

qu'ils entrent à l'école, et pourraient s'appuyer sur cette expérience pour trouver le chemin du savoir-communiquer en français et s'y affirmer. Par ailleurs, leur langue est encore en évolution à l'âge (7 ans) où débute la scolarisation, elle évoluera avec l'âge, et pourrait d'ailleurs se perfectionner avec une approche réflexive induite par le recours à l'écrit, ce qui n'est relevé dans aucun de nos entretiens.

Côté enfants, le fait d'effectuer leur initiation à l'école et à l'écrit en L1 permettrait aux élèves de modifier la représentation qu'ils entretiennent de leur langue en l'objectivant, d'en prendre conscience, de pouvoir ainsi la concevoir comme objet de réflexion métalinguistique, ce qui est peu le cas chez les locuteurs de langues orales. Comme pour tous les petits écoliers monolingues, le passage à l'écrit nécessite l'émergence d'une capacité métalinguistique, que les jeux de langage, comptines, bouts rimés, etc., favorisent. Or les adultes éwéphones, comme ceux des langues de tradition orale en général, même s'ils sont lettrés en français, ont une représentation métalinguistique peu développée de leur propre langue, ce que nous avons maintes fois constaté dans nos travaux portant sur l'éwé (Noyau, 2003c ; Noyau & Takassi, 2005), en recourant à des locuteurs natifs, où ce sont nos questions qui induisaient une prise de conscience des fonctionnements spécifiques de cette langue bien éloignés de la grammaire française servant de référence à leur réflexion.

3. COMMENT FAIRE ÉVOLUER LA SITUATION ?

Il ne s'agit pas pour nous de faire des suggestions au niveau de la gestion des systèmes éducatifs, qui n'est pas notre niveau d'analyse et d'enquête. Les niveaux d'intervention auxquels nous avons accès sont internes au système éducatif, et concernent ses acteurs au quotidien.

Ce qui est sûr, c'est que du point de vue cognitif et linguistique, l'enfant qui entre à l'école se trouverait tirer bénéfice d'une transition en douceur pour l'introduire à ce monde où tout est nouveau pour lui (pour une argumentation plus détaillée, cf. Noyau, 2004).

Par ailleurs, pourquoi ce qui apparaît comme une utopie inaccessible d'un côté de la frontière devient-il possible et fonctionnel de l'autre côté, en contexte anglophone (au Ghana) ? On est conduit à penser que deux conceptions différentes de la colonisation ont ouvert des voies différentes aux rapports avec les langues à travers l'école.

Dans un cas comme celui-ci, il est difficile de compter sur la mise en œuvre institutionnelle des orientations de Libreville sur la place des langues partenaires du français dans l'école, pour un faisceau de raisons convergentes :

Des raisons qui tiennent au **choix des langues** du milieu destinées à servir de véhicule dans la scolarisation initiale : sur ce point, l'éwé possède des atouts, puisqu'il a été déclaré officiellement comme l'une des deux « langues nationales », et à ce titre a été doté d'outils au niveau national (les manuels scolaires d'enseignement de l'éwé langue-matière, cf. références *infra*), et davantage au niveau universitaire : la

série de 9 manuels d'apprentissage de l'éwé langue seconde de Rongier, le dictionnaire français-éwé de Rongier, et qu'on dispose d'écrits en circulation (la page en éwé de l'hebdomadaire gouvernemental, des écrits religieux, quelques ouvrages de mise à disposition de l'héritage culturel togolais (contes, proverbes). Mais l'Académie de langue éwé a toujours fonctionné de façon volontariste, sans être dotée des moyens adéquats, comme en témoigne M. Kwasi Fiagan, son Président historique. Si elle a été consultée pour valider la forme linguistique de certains écrits, elle n'a pas pu jouer le rôle d'une Académie nationale de langue (cf. la devise de la Real Academia Española : « limpia, fija y da esplendor » (nettoie, fixe et fait resplendir).

Des raisons qui tiennent aux **variétés de langue** à officialiser, c'est l'aNIO, l'éwé du Ghana, qui a été choisi pour le Togo. Les raisons à cela : il a été historiquement bien décrit depuis le début du XX^e siècle par des missionnaires allemands (cf. l'œuvre considérable de Westermann s'étageant de 1907 aux années 1920).

On peut raisonner sur les **barrières à l'usage plein de cette variété au Togo** : l'éwé aNIO est certes une variété de prestige pour deux grandes raisons :

D'abord à cause de son usage *religieux* de longue date : la Bible et l'ensemble des documents religieux nécessaires aux cultes chrétiens sont disponibles et bien diffusés, ce qui fait que des « lettrés » en éwé sur base religieuse ont émergé en quantité (il suffit de voir les capacités remarquables d'interprétation consécutive avec ou sans support écrit des homélies par exemple, développées par des catéchistes de village, des jeunes femmes ou hommes ayant effectué des études scolaires modestes, dans les plus petites communautés religieuses). À ce titre l'aNIO est compris oralement sans grande difficulté par le gros des locuteurs réels des variétés togolaises d'éwé – pour ce contexte situationnel précis.

Secondement, l'usage de l'éwé aNIO dans les médias officiels (page dans l'hebdomadaire gouvernemental et bulletins radio-TV traduits du français dans les deux « langues nationales »). En ce qui concerne les médias oraux, le propos des locuteurs réels du Sud-Togo est : « on comprend ce qui est dit », mais rares sont les lettrés francophones pour qui le déchiffrement de textes en éwé s'approche d'une lecture cursive.

Quant à l'appropriation *productive* de l'aNIO par ces locuteurs, elle n'est pas effective. Les variétés en usage au Sud-Togo sont nettement différentes, tournant autour de quelques grandes variétés dont la plus répandue, le mina ou gengbe, qui sert de langue véhiculaire non seulement dans le sud mais dans les échanges informels commerciaux par exemple, à travers tout le pays. Les divergences de ces variétés vernaculaires et véhiculaires avec l'aNIO sont importantes à tous les niveaux de l'organisation linguistique, de la phonie au lexique en passant par la grammaire des temps et aspects ou de la détermination nominale, même si l'intercompréhension est en général assez bonne. Lorsque les enfants apprennent via l'écrit l'aNIO à l'école, il s'agit de l'apprentissage d'un dialecte distant mais qui ne pose pas de difficultés insurmontables à la compréhension, étant donné la transparence relative des variétés entre elles. Les Togolais du sud sont accoutumés à la gymnastique de

l'intercommunication avec des locuteurs des autres variétés, et à en jouer (pour reconnaître l'origine d'un inconnu à son parler, pour imiter ponctuellement, etc.).

On a affaire à des relations interdialectales qui ont peu fait l'objet de travaux, à part l'enquête de Rongier (1995) à partir d'un travail de terrain de 1991-92, travail rédigé à Madagascar et édité en Côte d'Ivoire – et que je remercie l'auteur de m'avoir communiqué récemment. Rongier a parcouru tout le pays avec des tests de lecture et compréhension écrite (ou à défaut orale) d'un texte, et de dénomination lexicale. Rongier effectue un certain nombre de propositions sur la base de son enquête, à partir de l'idée que « il ne peut y avoir de programmes ou de véritable pédagogie sans une étude dialectologique préalable et sans une réflexion théorique sur la langue » :

- sur la graphie, il avance des propositions sur la notation économique des tons (dont l'absence freine la lecture cursive) et le découpage en mots ;
- sur l'acceptation de variantes lexicales et grammaticales ;
- enfin, compte tenu de la compétence observée en éwé véhiculaire (mina) jusqu'au nord du pays, il suggère l'opportunité du choix de cette variété togolaise plutôt que de l'aNIO ghanéen comme langue enseignée.

Resterait à rendre disponibles des écrits dans cette variété véhiculaire, qui jusqu'ici est rarement écrite (on ne dispose que de la traduction de la Bible par la SIL et de quelques recueils de prières).

Les institutions éducatives elles-mêmes, qui ne savent comment assumer le plus urgent des besoins des écoles et des maîtres et n'ont pas de moyens pour la formation du personnel enseignant, doutent que le pays puisse s'engager dans les dépenses supplémentaires qu'entraînerait la réforme de l'enseignement de base pour y introduire des langues togolaises.³

Face à tous ces obstacles de niveaux divers, on ne peut qu'être sceptique devant l'éventualité que le Togo s'engage prochainement dans le mouvement post-Libreville vers l'introduction des langues nationales comme langues d'enseignement à l'école (même à dose modeste, et même en réduisant leur intervention aux premières années de la scolarisation) – contrairement à ce qui se passe au Burkina Faso ou au Mali par exemple (cf. les études de Sanogo, Maurer 2004 et Maurer 2005 ; Somé, 2003 ; Tréfault, 2005 ; et bien d'autres, Noyau (dir.) 2005 sous presse).

Pourtant, au Togo même, il existe depuis plusieurs années des initiatives d'innovation pédagogique menées notamment par l'ONG internationale « Aide et Action » (cf. Bongra, 2000), qui a mis sur pied dans le nord du pays (région des Savanes) des écoles expérimentales où l'enseignement s'effectue partiellement en langue ben (langue du groupe gur), dans les trois premières années, avec des mé-

³ On peut d'ailleurs noter que les autorités togolaises n'étaient pas représentées à un haut niveau lors des Assises de Libreville.

thodes pédagogiques actives, en tant que passerelle enseignement informel – enseignement formel.

Certaines institutions qui y ont été impliquées financièrement ont pu douter de l'intérêt de poursuivre ce soutien, parce que, disait-on : « les conditions sont trop favorables pour que ça ait valeur d'exemple ». Or les responsables de cette action (Bongra, communication personnelle) indiquent qu'il ne s'agit pas pour eux d'une situation favorisée, car les maîtres qu'ils forment à cette pédagogie sont recrutés comme partout au niveau du Brevet (fin de collège), le plus souvent sur base locale (rémunérés par les efforts des parents eux-mêmes), et les écoles sont situées en zone rurale déshéritée. Un processus d'évaluation du programme est en cours, dont les résultats ne sont pas encore disponibles. On peut quand même dire que l'action de formation des enseignants incluse dans ce programme est en soi un privilège dans la situation togolaise. Mais faudrait-il ne soutenir que des actions ne nécessitant pas de formation des enseignants ?

C'est en terminant de rédiger ce texte que j'ai pu lire une étude de G. Ferguson (2003) sur les alternances de code à l'école en Afrique anglophone, et accessoirement dans d'autres contextes d'anglophonie diglossique. Il analyse les comportements bilingues en classe et les fonctionnalités des alternances de code chez les maîtres d'écoles anglophones « en contexte postcolonial » (dans une gamme de pays où l'école est faite en anglais L2 : Afrique du Sud, Burundi, Botswana, Kenya, Hong Kong, Brunei, Sri Lanka, Malte) pour dégager leur contribution positive à la dynamique de classe. Il met en lumière des fonctions de trois types : médiation d'accès aux contenus ; gestion du discours de la classe (motiver, discipliner, marquer un changement de point de vue) ; relations interpersonnelles (domaine affectif), ce qui fait écho à d'autres études récentes tendant à valoriser les pratiques bilingues et les alternances de code en classe de langue, notamment pour ce qui est du français L2 ou LE en classe (cf. Castelloti & Moore, 1999). Dans le cas du Sénégal aussi, il est fait état de pratiques bilingues à l'école (cf. Dreyfus, 2005 ; Juillard, (dir.) 2005).

Ce qu'on peut raisonnablement espérer dans l'école de base togolaise, c'est que la prise de conscience des dommages éducatifs et cognitifs de l'exclusion des langues et cultures du milieu à l'école tout-français, qui constitue une violence sur les enfants à plusieurs titres, amène à un assouplissement des pratiques pour les premières années de la scolarisation, de façon à accepter des pratiques bilingues en classe, répondant aux trois fonctions d'accès aux contenus, de gestion de la classe, et de relation interpersonnelle, et à les aménager.

Il y faudrait agir sur deux facteurs : la conscientisation au point de vue et aux difficultés de l'enfant apprenant chez les maîtres et les parents, et la formation des enseignants à gérer ces pratiques plurilingues. L'entrée dans le français se ferait ainsi en tissant des liens entre ce qui se passe en classe et le vécu dans le milieu, et en acquerrait davantage de solidité. L'enfant muet que nous avons pu observer pendant les deux premières années d'école unilingue retrouverait l'usage de la parole, et parviendrait à se concevoir comme un individu social unifié, échappant au cliage dévastateur actuel. Ferguson analyse, dans son travail sur les alternances de

code en contexte africain anglophone, les représentations négatives que ces pratiques bilingues suscitent officiellement et dans la société civile. Elles tiennent à l'idéologie de la langue standard, à l'illusion que les langues sont clairement distinctes les unes des autres, au purisme (qui a cependant un rôle à jouer dans la défense des langues en danger). Chez nombre de promoteurs de programmes d'enseignement bilingue aussi, l'alternance de codes est souvent considérée avec réticence, alors qu'elle constitue une ressource pouvant remplir des fonctions importantes dans la gestion de l'acte pédagogique, et qu'elle manifeste une compétence interactionnelle fine (cf. Lüdi et Py, 1984), comme c'est le cas dans les échanges en dehors de l'école où le parler mixte est constant. On peut d'ailleurs remarquer, en parcourant tous les extraits d'interaction en classe fournis par Ferguson, que les élèves gardent la conscience que leur cible est la L2 et maintiennent souvent la L2, alors que les initiatives d'alternances de codes reviennent généralement au maître.

CONCLUSION

Ainsi, à partir de l'examen fouillé d'une situation concrète comme celle-ci, on peut apercevoir la nature et la complexité des facteurs qui permettraient de ménager aux enfants qui entrent à l'école un chemin plus propice à leur développement cognitif, culturel et social, en même temps que langagier. Cette option relèverait de ce qu'Afeli (2001) désigne comme un « enseignement bilingue graduel » qui favoriserait un climat de coexistence entre les langues en présence, opposé à un bilinguisme « informel » ou plutôt nié, comme c'est le cas actuellement. Da Silveira et Hamers (1990) avaient déjà établi les conséquences éducatives négatives de ce bilinguisme nié pour ce qui est du Bénin.

Les choses ne sont pas forcément condamnées à l'immobilisme en raison des conditions matérielles difficiles des systèmes éducatifs au Sud. Les enseignants aussi sont susceptibles d'évolution, s'ils y sont motivés par une prise de conscience, par l'accompagnement de cette évolution de la part de leur hiérarchie, et si la société civile y pousse ou l'appuie, en tous cas en comprend la nécessité. Mettre l'accent sur des évolutions de comportements à accomplir en douceur sans besoin d'une décision au plus haut niveau est sans doute plus prometteur dans la situation considérée. C'est tout un programme d'intervention sociale à plusieurs niveaux qui pourrait être initié au colloque de Lomé sur les implications éducatives de notre projet AUF et CORUS sur l'appropriation du français via la scolarisation en situation diglossique, qui, espérons-le, pourra être mis sur pied par l'Université de Lomé dans la continuité de nos travaux.

RÉFÉRENCES

Travaux scientifiques

- AFELI, K. (2001), « Le français et les langues endogènes en francophonie au Togo : le cas des langues d'éveil dans les jardins d'enfants », dans P. Dumont et C. Santodomingo, (dirs), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, Deuxièmes Journées scientifiques du réseau de l'AUF Sociolinguistique et dynami-*

que des langues, Rabat, 25-28 septembre 1998, AUPELF-UREF, [coll. Universités francophones, actualité scientifique], pp. 89-93.

- AFOLA, U.-C. (2003), « L'acquisition des savoirs à travers la langue seconde : formulation de contenus d'enseignement en sciences d'observation », dans J.P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière, (dirs), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Actes sur CD-Rom CIRFEM-DAEST, Université Victor Segalen-Bordeaux II).
- AFOLA, U.-C. (2005), « L'influence de la L1 sur la L2 dans le processus d'acquisition du lexique verbal des procès dans les récits oraux des élèves togolais », dans C. Noyau, (dir.), (2005 sous presse).
- BEARTH, T. (dir.) (1997), *Langues et éducation en Afrique noire*, TRANEL 26 (avril).
- BEDOU-JONDOH, E. et C. NOYAU (2003), « Restitution de récits en langue première et en français langue seconde chez des enfants du Togo et du Bénin : formulations et reformulations des procès », dans Cl. Martinot et A. Ibrahim, (dirs), *La reformulation, un principe universel d'acquisition*, Paris : Kimè, pp. 357-386.
- BOLE-RICHARD, R. (1983), *Systématique phonologique et grammaticale d'un parler éwé: le gen- mina du Sud-Togo et Sud-Bénin*. Paris : L'Harmattan.
- BONGRA, G. (2000), « Célestin Freinet au Togo », *Le Monde Diplomatique*, décembre, p. 33.
- CASTELLORIZO, V. et MOORE, D. (dirs.) (1999), *Alternances des langues et construction de savoirs. Cahiers du Français contemporain 5*, Lyon : ENS Editions.
- DA SILVEIRA, Y. et HAMERS J. (1990), « Scolarisation et bilinguisme en contexte africain: un défi? », *Langage et Société* 52, Numéro thématique : *Le français en Afrique*, pp. 23-58.
- DREYFUS, M. (2005), « Pratiques de classes, interactions et appropriation du français en milieu multilingue », dans C. Noyau, (dir.), *Appropriation du français langue de scolarisation et construction de connaissances en situation diglossique, Actes du colloque international de Paris-X-Nanterre*. Université Paris-X-Nanterre : COMETE, CD-rom.
- DREYFUS, M. et JUILLARD, C. (2001), « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) », *Cahiers d'Études africaines* XLI-3-4 n° 163-164, pp. 667-696.
- FERGUSON, G. (2003), « Classroom code switching in post-colonial contexts : Functions, attitudes and policies », *AILA Review*, vol. 16, Africa and Applied Linguistics, pp. 38-51.
- GBETO, K.-S. (2005), « L'acquisition des énoncés complexes en L1 et L2 dans les discours procéduraux : Comparaison acquisitionnelle et typologique », dans C. Noyau, (dir.), (2005 sous presse).
- GORDON, R. G., Jr. (dir.), (2005), *Ethnologue: Languages of the World*, 15th edition. Dallas (Tex.): SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/>
- JUILLARD, C. (2005), Dynamiques sociolinguistiques (scolaires et extrascolaires) de l'apprentissage et de l'usage du français dans un cadre bi- ou plurilingue (langues de migrants, langues locales) sur les axes ouest-africain et franco-africain (Alger, Timimoun, Constantine, Dakar, Ouagadougou), rapport de recherche en ligne : <http://www.sdl.auf.org/-Bibliotheque-virtuelle->
- KOUDOSSOU, S.-G. (2004), L'alphabétisation fonctionnelle au Togo : bilan et perspectives. Mémoire de DESS « Expertise et coopération en éducation et formation », Université Paris-V.
- LAFAGE, S. (1985), *Français écrit et parlé en pays éwé (Sud-Togo)*, Paris : SELAF.
- LÜDI, G. et PY, B. (1984, 2001), *Être bilingue*, Berne : Peter Lang.
- MAURER, B. (2004), « De la "pédagogie convergente" à "l'éducation bilingue": Généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente », dans *Penser la francophonie : Concepts, Actions et Outils linguistiques*, Paris : AUF/Éditions des Archives Contemporaines.
- NOYAU, C. (2001), « Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo », dans M. Francard, G. Geron et R. Wilmet (dirs). 2000-2001. *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 novembre 1999). Volume II : *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 27 (1-2), pp. 57-73.
- NOYAU, C. (2003a), Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : état des lieux et diagnostic. Communication aux États généraux de l'enseignement du français en Afrique francophone, « Apprendre, enseigner le français. Enseigner, apprendre en français dans un contexte multilingue », Libreville (Gabon), 17-20 mars.

- NOYAU, C. (2003b), « Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire », dans *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (Actes sur CD-Rom), J.P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière, (dirs), CIRFEM-DAEST, Université Victor Segalen-Bordeaux II, 16 p.
- NOYAU, C. (2003c), Grammaticalisation et variation : constructions verbales sérielles et périphrases aspectuelles en éwé. Colloque 'Les périphrases verbales', Université de Caen, 25-28 juin.
- NOYAU, C. (2004), Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions. dans AUF (dir.), *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques. Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue, Ouagadougou (Burkina Faso), 31 mai – 2 juin 2004*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 425-436.
- NOYAU, C. (dir.), (2005 sous presse), *Appropriation du français langue de scolarisation et construction de connaissances en situation diglossique, Actes du colloque international de Paris-X-Nanterre*. Université Paris-X-Nanterre : COMETE, CD-rom.
- NOYAU, C. et QUASHIE, M. (2003), « L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'Ouest », dans Jean-Marc Defays, Bernadette Delcomminette, Jean-Louis Dumortier et Vincent Louis, (dirs.), *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Fernelmont (BE), EME (Éditions modulaires européennes), [coll. Proximités], pp. 205-228.
- NOYAU, C. et VELLARD, D. (2004), « Construction de connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde », *Cahiers du Français Contemporain* 9, 'Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances', Lyon : ENS Éditions, pp. 57-76.
- NOYAU, C. et TAKASSI, I. (2005), Catégorisation et recatégorisation : les constructions verbales sérielles et leur dynamique dans deux familles de langues du Togo. Dans Gilbert Lazard et Claire Moysse-Faurie, (dirs), *Linguistique typologique*, Lille, Presses du Septentrion, pp. 207-240.
- OIF (2003), *Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne, 17-20 mars 2003, Libreville, Gabon. Rapport général*. AIF / FIPF / AUF.
- RONGIER, J. (1995), « Pour une amélioration de l'enseignement de l'éwé au Togo », *Cahiers des Sciences Humaines* 31, pp. 49-66.
- SANOGO, M.L. (2004), Pour une politique des langues partenaires dans le système éducatif burkinabé. Communication au colloque international « Le droit à l'éducation : quelles effectivités au sud et au nord ? Ouagadougou, juin. Actes en ligne : <http://afecinfo.free.fr/Ouaga/index.htm>.
- SANOGO, M.L. (2005), Le bilinguisme de transfert dans un contexte diglossique : les écoles bilingues de Tintan (Fada Ngourma, Burkina Faso). Dans C. Noyau, (dir.), (2005 sous presse).
- SOMÉ, M. (2003), *Politique éducative et politique linguistique en Afrique. Enseignement du français et valorisation des « langues nationales » : le cas du Burkina Faso*, Paris : L'Harmattan, 'Études africaines'.
- TAKASSI, I. (2004), « Togo », dans Chaudenson Robert et Ramahatra Rakotomalala, (dirs), *Situations linguistiques de la francophonie : état des lieux*, pp. 239-242, Éditions AUF-Réseau d'observation du français et des langues nationales.
- TRÉFFAUT, T. (2005), « L'enfant scolarisé en milieu bambarophone (Mali). L'entrée dans l'écriture en langue nationale bamanan et les conséquences pour le français », dans C. Noyau, (dir.), 17 p. (2005 sous presse).

Manuels et outils de langue éwé

- AGUDZE-VIOKA, B. (2001), *Eve lododowo. "Asike kpOyO"*. Lomé : Haho, 240 p.4 <Proverbes éwé ; La queue en panache. >

⁴ Les titres et citations en éwé sont orthographiés comme dans l'original, mais en recourant aux majuscules pour rendre certains caractères spéciaux non disponibles, et en mettant 2 espaces entre les segments orthographiques pour plus de lisibilité. La tilde ici placée devant la voyelle doit se lire comme lui étant superposée.

- AKPAKLI, A. K. (1996), *Srõ eVe gbeNutise yeve*. Lomé, DIFOP, 72 p. < 'Enseigner la grammaire nouvelle de l'èwé', fascicule de grammaire, avec tableau de correspondance des principales étiquettes linguistiques èwé / français / anglais >
- Bureau of Ghana Languages (1997), *Nyamama le eVe gbeNONIO me*. BGL, 20 p.
- DOGBE, Y.-E. (1997), *Contes et légendes du Togo. Togogliwo kple Nutinyawo*. Lomé : Akpagnon / ACCT.
- GBEKOBUBU, K. (1985), *Nya eVe gbe*. Agbal-e gbätO. Lomé, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Togo / Dakar : BREDA / UNESCO, 122 p. (diff. DIFOP) + < 'Sache l'èwé', premier volume', grammaire de la langue, écrite initialement en anglais, et traduite en eVe >
- GBEKOBUBU, K. et coll. (1998), *Xl-e eVe gbe nyuie. Akpa etölia*. Comité National eVe, BP 4830, Lomé. DIFOP. < 'Lis bien l'èwé, troisième volume' : manuel d'èwé CM1-CM2 >
- KAFU, M. (1996), Istituto di San Pietro Claver / Lomé, 199 p. < 'Gloire à Dieu', recueil de prières en mina, Missionnaires Comboniens >.
- Xl-e eVe gbe nyuie, akpa enelia* (1997), Tata gbätö. Lomé : DIFOP / BREDA, UNESCO, 111 p. < 'Lis bien en èwé, quatrième volume', manuel d'èwé : 6e-5e ; 1e édition >
- Xl-e eVe gbe nyuie, akpa atölia, Tata gbätö* (1998), Lomé : DIFOP / BREDA, UNESCO, 124 p. + < 'Lis bien en èwé, cinquième volume', manuel d'èwé: 4e-3e ; 1e édition >
- RONGIER, J. (1995), *Dictionnaire français-èwé*, suivi d'un index èwé-français. Paris : ACCT / Karthala.
- RONGIER, J., en collab. avec Tsevi K. E. et Anika K. (1988-1996), *Apprenons l'ewe. Miasr-o ešegbe*. 9 vol. Paris : L'Harmattan.
- WESTERMANN, D. (1930), *A study of the Ewe language*. Oxford University Press.

Sitographie

- http://www.aide-et-action.org/ewb_pages/t/togo_programme.php
- <http://www.ethnologue.com/>
- <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/tribes/ewe.php>
- <http://www.sdl.auf.org/Actes-des-journees-scientifiques>
- <http://www.sdl.auf.org/-Actions-de-recherche-en-reseau->

• Entretiens

- 14 entretiens individuels et de groupe avec des enseignants togolais de Lomé et du Sud-Togo, effectués entre 2002 et 2005 (recueillis dans le cadre du projet CORUS/AUF « Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique »).
- Entretien avec M. Kwasi FIAGAN, Secrétaire de l'Académie de la Langue Ewé, Lomé, C. Noyau, août 2005.
- Entretien avec M. Jacques RONGIER, linguiste et spécialiste de l'èwé, Paris, C. Noyau, octobre 2005.

TABLE DES MATIÈRES

Comité scientifique.....	5
Comité d'organisation.....	5
Membres du comité de réseau SDL.....	5
Appel à communications.....	9
Présentation des contributions Gisèle CHEVALIER	15
Remerciements	23
Allocution d'ouverture Jacques MAURAIIS	27

LES ACTIONS SUR LES LANGUES DANS LE CADRE DES BLOCS ÉCONOMIQUES RÉGIONAUX

Francophonie et traité établissant une Constitution pour l'Europe : incidences linguistiques, culturelles, politiques. Le texte et la coutume. Francis GANDON	35
La dynamique du français dans les organisations internationales africaines Luc DIARRA	53
Mondialisation, transnationalisme et nouveaux accommodements en Acadie du Nouveau-Brunswick Annette BOUDREAU et Lise DUBOIS	69
La scolarisation transfrontalière dans les eurorégions : de nouvelles perspectives pour le plurilinguisme européen Sophie BABEAULT et Laurent PUREN	83

LES ACTIONS SUR LES LANGUES DANS LE CADRE DES ÉTATS
RELATION ENTRE LES LANGUES DOMINANTES ET LES LANGUES
DOMINÉES

Les incidences de la reconnaissance officielle de la langue tamazight et de la réhabilitation du français sur la situation sociolinguistique algérienne Rabah KAHLOUCHE	99
Rôle de l'école dans la transformation des relations entre les langues dominantes et les langues dominées Rachid ARRAÏCHI	111
Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques Bruno MAURER	127
Les langues partenaires du français dans la scolarisation en francophonie subsaha- rienne ? Atouts et obstacles pour leur mise en pratique Colette NOYAU	139
Table des matières	157

Le présent volume rassemble huit articles issus de communications présentées lors des 3^{es} Journées scientifiques du Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues dont les assises se sont tenues à Moncton les 2 et 3 novembre 2005 et qui avait pour thème « Les actions sur les langues : synergie et partenariat ». Quatre articles portent sur les actions sur les langues dans le cadre des blocs économiques régionaux, les quatre autres portent sur les actions sur les langues dans le cadre des États (rapport entre langues dominantes et langues dominées). L'hégémonie croissante de l'anglais, le positionnement du français, des langues minoritaires et des langues de faible diffusion dans les blocs économiques et dans les nations, l'urgence d'agir sur les langues dans le domaine de la formation initiale et avancée face aux exigences accrues de la nouvelle économie sont au cœur des articles du présent recueil. On y répond au moyen d'analyses, d'observations directes, d'enquêtes, d'entrevues, de travail sur le terrain. Il se dégage des huit situations exposées fort diverses sur le plan géopolitique et celui des langues en jeu (l'anglais, le français langue nationale, langue coloniale, des français régionaux, majoritaires ou minoritaires, le néerlandais, l'arabe, le berbère (amazighe ou tamazight), les langues d'Afrique subsaharienne, leurs variétés hautes et basses) une riche collecte de paramètres généraux et spécifiques pertinents pour orienter les actions sur les langues.

La diffusion de l'information scientifique et technique est un facteur essentiel du développement. Aussi, dès 1988, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), mandatée par les Sommets francophones pour produire et diffuser livres, revues et cédéroms scientifiques, a créé une collection d'ouvrages scientifiques en langue française. Lieu d'expression de la communauté scientifique de langue française, elle vise à instaurer une collaboration entre enseignants et chercheurs francophones en publiant des ouvrages, coédités avec des éditeurs francophones, et largement diffusés dans les pays du Sud grâce à une politique tarifaire adaptée.

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

Prix Nord : 26,50 euros

Prix Sud : 12 euros

ISBN : 978-2-914610-43-8



UNIVERSITÉ DE MONCTON
EDMUNDSTON MONCTON SHIPPAGAN



Agence universitaire de la Francophonie

