UNIVERSITÉS FRANCOPHONES

Deuxièmes Journées scientifiques
du Réseau de l'AUF
Sociolinguistique et dynamique des langues
Rabat 25-28 septembre 1998
Textes réunis par P. Dumont
et C. Santodomingo

LA COEXISTENCE DES LANGUES DANS L'ESPACE FRANCOPHONE, APPROCHE MACROSOCIO-LINGUISTIQUE

AUPELF•UREF

actualité scientifique

LA COEXISTENCE DES LANGUES DANS L'ESPACE FRANCOPHONE, APPROCHE MACROSOCIOLINGUISTIQUE

Deuxièmes Journées scientifiques du Réseau de l'AUF

Sociolinguistique et dynamique des langues

Rabat 25-28 septembre 1998

COMITÉ SCIENTIFIQUE :
BOUKOUS, A.
CALVET, L.-J.
DUMONT, P.
HALAOUI, N.
MAURAIS, J.
MOREAU, M.-L.
TCHITCHI, T.

Textes réunis par P. DUMONT et C. SANTODOMINGO

Remerciements

C'est, tout d'abord, aux autorités marocaines que s'adresseront nos remerciements, pour la qualité de l'accueil qui nous a été réservé à l'université Mohamed V.

Nous tenons à remercier plus particulièrement l'équipe du Professeur A. Boukous, sans laquelle ces deuxièmes Journées scientifiques n'auraient pu avoir lieu. Le dévouement, la gentillesse, l'intelligence et le sens de l'organisation étaient au rendez-vous.

Du côté français, la préparation matérielle de ces Journées scientifiques a essentiellement reposé sur les épaules de L.-J. Calvet qui a accepté, à une époque où nos obligations professionnelles nous retenaient à Istanbul, de mettre au service du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues, son expérience en la matière, déjà largement exploitée lors des Journées scientifiques de Dakar.

Nos remerciements vont aussi, au sein de l'AUF, à tous ceux qui ont permis que se tiennent ces Journées scientifiques et que soient publiés les Actes que nous avons l'honneur de présenter ici. Leur structure est celle qui a été voulue par le Comité scientifique, mais sans la qualité des communications envoyées, rien n'aurait été possible.

Enfin, que soient ici remerciés ceux qui ont contribué à recueillir les textes, à les mettre en forme, à les corriger parfois, plus particulièrement C. Santodomingo, de l'université Paul Valéry (Montpellier III), sans qui ces *Actes* n'auraient pu voir le jour.

Pierre DUMONT,
Professeur,
Coordonnateur.

Préface

On ne peut manquer d'être frappé par la cohérence des thèmes retenus pour les deux Journées scientifiques aujourd'hui à l'actif du réseau de l'AUF Sociolinguistique et dynamique des langues.

Les premières, organisées à Dakar les 16, 17 et 18 décembre 1995 ont déjà donné lieu à la publication d'un gros volume d'*Actes*, *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, sous la direction de L.-J. Calvet et C. Juillard. Il avait paru nécessaire, à l'époque, de confronter les théories élaborées en matière de politique linguistique aux actions conduites dans un certain nombre de pays, d'Afrique notamment. Quatre sous-thèmes avaient donc été retenus pour ces premières Journées scientifiques :

1. Typologie des politiques linguistiques.
2. Situations sociolinguistiques en francophonie.
3. De l'alphabétisation fonctionnelle à la scolarisation : quels enjeux derrière les choix de politique linguistique ?
4. Langues, insertion sociale et développement.

Les situations linguistiques ayant été décrites, il a donc paru normal de consacrer les deuxièmes Journées scientifiques du réseau à *La coexistence des langues dans l'espace francophone*, sujet qui fut donc traité à Rabat, sous l'angle macrosociolinguistique, du 25 au 28 septembre 1998.

Puisque la francophonie apparaît aujourd'hui comme un espace au sein duquel, au Nord comme au Sud, le français côtoie d'autres langues, il a donc semblé important aux membres du Comité scientifique de ces deuxièmes Journées scientifiques, de tenter :

– de définir ce que sont les rapports du français avec ces autres langues, c'est le contenu du sous-thème 1 consacré aux Situations de coexistence ;

– d'analyser la manière dont les politiques ont parfois tenté de réguler ces rapports, c'est l'objet du sous-thème 2 intitulé Actions sur les situations ;

– de formuler des propositions d'aménagement, c'est l'objet du sous-thème 3 intitulé Propositions de politiques.

Les communications proposées au Comité scientifique ont été si nombreuses qu'il a été nécessaire de les regrouper en sept ateliers qui se répartissent de la manière suivante :

– Amérique du Nord
– Afrique noire (2 ateliers)
– Représentations linguistiques
– Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones
– Enseignement du français en francophonie
– Contacts de langues

Selon la formule désormais traditionnelle, seuls les rapports de synthèse préparés par les rapporteurs de chaque atelier ont été lus en séances, les auteurs de communication ayant toujours la possibilité d'apporter des précisions sur le contenu ou la forme de leurs textes ainsi présentés, mais étant surtout sollicités par les participants pour répondre aux questions suscitées par leurs prises de position.

Réuni à l'occasion de ces deuxièmes Journées scientifiques, le Comité de réseau ne s'est pas prononcé sur le thème des troisièmes Journées auxquelles il faut déjà penser. Peut-être seront-elles organisées conjointement avec tel ou tel autre réseau de l'AUF préoccupé de questions

linguistiques ? On peut, d'ores et déjà, souhaiter que ne soit pas oublié le volet qui a trait aux actions sur les langues et sur les situations linguistiques.

En effet, la diversité des participants réunis à Rabat a laissé apparaître que les questions qui touchaient à la méthodologie de l'enseignement du FLE, comme du FLS, ne laissaient personne indifférent. Ces perspectives, trop souvent classées sous la rubrique « didactique », parfois perçue de manière péjorative, ouvrent la voie à d'autres études portant sur l'émergence d'univers conceptuels multiples au sein de la langue française et sur l'analyse des processus de production de sens en français langue non maternelle. Les modalités d'appropriation de cette langue par ses locuteurs, approche allant bien au-delà des simples préoccupations lexicales qui ont déjà donné lieu à de nombreuses études, voilà un domaine ouvert à la collaboration du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues avec d'autres réseaux de l'AUF. Cette collaboration pourrait donner lieu à d'autres Journées réunissant un public encore plus large que celui de Rabat et, pourquoi pas, qui ne serait pas nécessairement restreint aux seules instances francophones.

Pierre DUMONT,
Professeur,
Coordonnateur du Réseau

Table des matières

Remerciements 3
Préface 5
Allocution du secrétaire général de la faculté des Lettres et des Sciences humaines de Rabat.
Mohamed Maniar 11
Les Marocains et la langue française.
Ahmed Boukous 13
Rapport de synthèse.
Jacques Marais 31
La francisation des entreprises au Québec : de la difficulté relative d'hier à la complexité de demain.
Pierre Bouchard 37
Les langues et l'école dans la communauté franco-terre-neuvienne.
Patrice Brasseur 47
Une réflexion sur un projet novateur : une intervention en littératie pour les élèves des communautés culturelles à Montréal et à Toronto.
Grace Feuerverger 61
Transformations et stratégies d'action politique en milieu minoritaire franco-ontarien.
Normand Labrie – Sylvie Roy 69
Les effets de la politique linguistique en Ontario-Français. La décision symbolique de Sault-Sainte-Marie.
Claudine Moïse 75
Rapport de synthèse : Quelle sociolinguistique en Afrique ? Questions de méthodologie.
Cécile Canut 83
Le français et les langues endogènes en francophonie au Togo : le cas des langues d'éveil dans les jardins d'enfants.
Kossi A. Afeli 89
Discours et réalités linguistiques dynamiques à Saint-Louis du Sénégal.
Michelle Auzanneau 95
Impact des politiques linguistiques au Cameroun.
Zachée Denis Bitjaa Kody 105
Diglossie véhiculaire et représentations linguistiques : étude de cas au Niger.
Pascal Singy 117
À propos de quelques situations de coexistence entre le français et les langues nationales en Afrique.
Martine Dreyfus 123
Comment casser une terminologie opacifiante et proposer un autre regard sur le plurilinguisme africain en reconsidérant l'articulation macro/micro. Cas des jeunes Diolas de Ziguinchor.
Caroline Juillard 131
La pluralité des normes dans la francophonie.
Marie-Louise Moreau 137
Rapport de synthèse.
Caroline Juillard 153

La situation sociolinguistique du Mali.
Hamidou Maiga 159
Les forces externes à l'œuvre dans les changements du Sango.
William-J. Samarin 165
La sociolinguistique « conflictuelle » en Afrique ou l'importation d'une vision occidentale du plurilinguisme.
Cécile Canut 173
Parlez vous africain? Quelle(s) langue(s) pour l'Afrique? Le cas du Sénégal.
Jill Taylor 181
Rapport de synthèse : La coexistence des langues dans l'espace francophone.
Pierre Dumont 185
Francopolyphonie et Francocacophonie : problématique de la coexistence des langues.
Robert Chaudenson 189
Le français et la question de l'identité culturelle ivoirienne.
Jérémie Kouadio N'Guessan 199
Les représentations de la langue française à Ouagadougou.
Abou Napon 209
Langues et prière à Kinshasa.
Ntita Nyembwe 217
Rapport de synthèse : La coexistence des langues dans l'espace francophone.
Dalila Morsly 225
Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal
Jacqueline Billiez – Latifa Kadi 229
Politiques linguistiques individuelles au Maroc : arabe marocain, arabe standard, français, anglais, coexistence pacifique?
Dominique Caubet 235
Concurrence linguistique déloyale en Mauritanie.
Seydina Ousmane Diagana 243
Alternance codique dans le discours des locuteurs slaouis de souche.
Mahomed El Himer 253
L'arabe et le français face à l'anglais dans le monde arabe : coopération ou rivalité?
Ibrahim Amr Helmy 261
L'aménagement linguistique en milieu plurilingue : le cas du berbère.
Rabah Kahlouche 273
La gestion de la politique linguistique dans un espace francophone : l'exemple du Maroc.
Abdallah Koucha 279
L'Algérie : laboratoire de planifications linguistiques.
Dalila Morsly 285
La situation paradoxale du français au Moyen Orient : le cas d'Israël.
Valérie Spaeth 291
Les français vernaculaires d'Amérique du nord à l'ombre du grand voisin anglais et du non-lointain cousin parisien
Albert Valdman 297
Rapport de synthèse.
Marie-Louise Moreau 315
De la malgachisation à la relance du français : 25 ans depolitique linguistique à Madagascar.
Sophie Babault 321

Les liens entre la langue seconde et la langue maternelle, quelques implications didactiques.
Mohamed Miled 329

La prise de parole des adultes vietnamiens en classe de français. De la motivation à apprendre à la motivation à prendre la parole
Lê Viêt Dung 335

Vers une tentative d'évaluation de la politique linguistique dans les systèmes éducatifs.
Rada Tirvassen 345

Rapport de synthèse.
Robert Chaudenson 353

Le français au Maroc. Faits d'appropriation : la néologie lexicale par l'emprunt.
Fouzia Benzakour 359

Rapports conflictuels, rapports consensuels entre français-grec et français-espagnol dans le répertoire verbal d'immigrés d'origine fracque et espagnole en France.
Stéphanie Galligani – Evangélia Moussouri 367

Le Liban : contact des langues et rapport de force.
Raghda Haidar 375

Variabilité et dynamisme du français dans l'espace francophone. Polynomie et francophonie
Foued Laroussi – Benoît Leblanc 381

Ici et là-bas : l'influence de la migration sur les représentations langagières. Les Maliens, le bambara et le français.
Cécile Van Den Avenne 387

Politiques linguistiques et urbanité : le cas du Gabon.
Auguste Moussirou-Mouyam 395

Rapport final de synthèse.
Louis-Jean Calvet 403

Liste des auteurs 409

Allocution du secrétaire général de la faculté des Lettres et des Sciences humaines de Rabat

Mohamed Maniar

Mesdames et messieurs, chers collègues,

Plus que n'importe quelle période de l'histoire de l'humanité, notre temps est celui de l'interaction des peuples à travers leurs langues et leurs cultures. Cette interaction peut être un facteur d'intercompréhension et d'enrichissement des peuples si elle est conçue avec ouverture d'esprit et gérée avec raison.

Conformément à la philosophie de Sa Majesté Hassan II, le Maroc est un pays solidement ancré dans son identité arabo-musulmane fondée sur sa langue officielle qui est l'arabe mais aussi résolument ouvert sur le monde à travers les langues internationales et notamment le français.

Dans ce sens, Sa Majesté écrit dans *Le Défi* : « Le français est pour nous une fenêtre largement ouverte non seulement sur le monde occidental mais sur celui de la logique, de la raison, de la mesure ».

C'est ainsi que l'école et l'université marocaines accueillent la langue française à tous les niveaux et dans toutes les formations. Le français a pour nous de facto le statut de première langue étrangère obligatoire dans l'enseignement fondamental et secondaire et celui de langue d'enseignement dans le supérieur scientifique et technique.

L'objectif de notre système éducatif est de former des cadres compétents dans leur spécialité et maîtrisant le bilinguisme arabe-français, suivant en cela les directives de Sa Majesté qui dit que le bilinguisme est une richesse qui fait partie du droit inaliénable de chacun. Le bilinguisme équilibré, en effet, est loin de porter atteinte à notre identité, il la consolide et l'enrichit dans un esprit de convivialité et d'enrichissement mutuel.

Comme vous le voyez, chers collègues, votre réseau et ses préoccupations scientifiques s'inscrivent pleinement dans la ligne de la politique éducative et culturelle de notre pays. C'est pourquoi, lorsque notre faculté a été sollicitée par les organisateurs de vos Journées d'Études, elle n'a pas hésité à mettre à leur disposition ses modestes moyens humains et matériels.

Permettez-moi de réitérer devant vous tous notre entière disponibilité à collaborer avec votre réseau et à soutenir vos efforts scientifiques.

Permettez-moi également de souhaiter à vos travaux plein succès et qu'ils se concluent par des résultats susceptibles de renforcer, ici, de créer, là, un climat propice au dialogue entre nos langues, nos cultures et nos peuples, un dialogue empreint de respect, de compréhension et de tolérance.

Mesdames, Messieurs, Chers collègues,

Au terme de cette allocution, j'ai le plaisir et l'honneur de déclarer ouverts les travaux de vos Journées d'Études.

Conférence plénière

Les Marocains et la langue française

Ahmed Boukous

Le problème

La typologie de la francophonie suggérée par M. Houis, 1973 comprend trois types de situations : celle des pays dans lesquels le français est langue officielle unique de jure et langue véhiculaire majoritaire (la France); celle des pays où le français est de jure l'une des langues officielles (Canada, Belgique, Luxembourg, Suisse); celle des pays où le français est langue officielle unique, de jure ou de facto, dans une situation marquée par la diversité des langues nationales (c'est le cas de l'Afrique sub-saharienne).

À cette typologie, il faut ajouter un quatrième type de francophonie, celui du Maghreb et peut-être du Liban où le français est historiquement langue de la puissance coloniale, protectrice ou mandataire selon le cas, et où présentement, le français est première langue étrangère fortement présente dans l'enseignement, l'administration et la vie publique, et où la base sociale de la francophonie se réduit essentiellement à une fraction des élites urbaines.

C'est précisément ce cas de figure qui nous intéresse dans cette recherche.

Au Maroc, la situation sociolinguistique est marquée par la coexistence de langues nationales, à savoir l'arabe et le berbère (l'amazighe) avec leurs différentes variétés, et de langues étrangères, notamment le français et, à un moindre degré, l'espagnol et l'anglais.

Cette coexistence est pacifique par certains aspects et conflictuelle par d'autres. On peut dire, en effet, que ces langues sont dans un rapport de diglossies enchâssées impliquant les langues nationales elles-mêmes et celles-ci et les langues étrangères. La propriété de ces diglossies est d'être marquée, d'une part, par la complémentarité des fonctions et des usages entre les langues nationales et les langues étrangères et, d'autre part, par une compétition entre les diverses variétés linguistiques. La complémentarité des usages et des fonctions de ces variétés permet incontestablement de combler des lacunes évidentes dans le répertoire langagier des locuteurs des langues nationales. Quant à la compétition entre ces variétés, elle manifeste la dynamique d'une situation sociolinguistique où des enjeux structurants sont à l'œuvre.

Parmi les nombreuses questions qui méritent une étude approfondie dans cette situation figurent le statut, les usages et les fonctions de la langue française. En tant que langue du régime protectoral français au Maroc (1912-1956), le français a fait l'objet de diverses modalités d'imposition dans le système éducatif, les instances administratives, la vie économique et la vie publique en général. Ceci a pour effet de produire une élite francophone dite moderne qui a déclassé l'élite arabisante traditionnelle en prenant les commandes au lendemain de l'indépendance.

Quatre décennies après la proclamation de l'indépendance, la langue française jouit toujours du statut privilégié de première langue étrangère. Ce statut lui est de facto conféré par la polyvalence de ses fonctions :

- unique langue étrangère obligatoire dans l'enseignement fondamental et secondaire,
- langue de l'enseignement scientifique et technique,
- langue de travail dans les secteurs techniques des administrations publiques,
- langue de travail du secteur formel de l'activité économique,
- langue diplomatique dans les chancelleries marocaines dans les pays non arabophones.

Comment s'explique ce statut privilégié aussi bien sur le marché linguistique que dans le champ social?

Le facteur le plus évident dans l'explication de ce phénomène est le facteur historique, à savoir que la langue française est une langue enracinée dans la terre marocaine par des moyens puissants pendant toute la durée du régime du Protectorat, c'est-à-dire quarante quatre ans. Cette présence massive n'a pas manqué de façonner durablement les consciences linguistiques et de configurer de façon décisive le paysage linguistique du pays.

La place particulière qu'occupe le français au Maroc est aussi la résultante d'autres facteurs inhérents à la relation de dépendance du Maroc, notamment sur les plans économique, financier et culturel. Rappelons, en effet, que la France est le premier fournisseur du Maroc (environ 24 % de la valeur des importations marocaines), son premier client (environ 22 % de la valeur des exportations) et le premier investisseur étranger (environ 20 % des investissements). En outre, pendant longtemps, le Maroc a été dépendant de la France, du Canada et de la Belgique pour la formation de ses cadres supérieurs, c'est-à-dire des cadres francophones.

Dans ce contexte général, il nous a paru intéressant de nous pencher sur le rapport des Marocains à la langue française. La francophonie étant un phénomène aux dimensions multiples, il est normal qu'elle soit envisagée de plusieurs points de vue, notamment sous ses aspects didactique (Chami, 1987, Akouaou, 1984), socioculturel (Moatassime, 1992, Santucci, 1986), politique (Chikh *et al.* 1988) et idéologique (Ouedghiri, 1993), etc. Nous privilégions, quant à nous, l'approche sociolinguistique de ce phénomène, approche qui met en rapport la langue française avec le contexte social et culturel marocain par le moyen d'une investigation empirique. Ce type d'approche a été tenté par des prédécesseurs avec un bonheur inégal, des lacunes méthodologiques et le réductionnisme qui caractérise les travaux académiques (Bentahila, 1983, El Gherbi, 1993, Boukous, 1996).

L'objet spécifique de ce travail est l'étude empirique du comportement d'un échantillon de la population marocaine à l'égard de la langue française. Il s'agit notamment d'examiner les usages faits par les locuteurs de la langue française, la connaissance qu'ils ont de la culture francophone, la motivation pour cette langue et les attitudes et les représentations qu'ils en ont[1].

Cette recherche vise au moins deux objectifs :

– contribuer à l'analyse du marché linguistique marocain et des enjeux symboliques qui y sont à l'œuvre,

– contribuer à une meilleure appréciation du statut et de la fonction du français dans le cadre de l'élaboration d'une politique linguistique in vivo.

Initialement, quatre questions sont au programme de cette recherche :

– Quels sont les usages que les sujets déclarent faire de la langue française ?

– Quel est le degré de connaissance que les sujets déclarent avoir de la culture francophone ?

– Quel est le degré déclaré de leur motivation pour le français et quelle est la nature de cette motivation (instrumentale vs intégrative) ?

– Quelle est l'attitude déclarée et la représentation des sujets à l'égard du français ?

En raison du temps qui m'est imparti, je me limiterai ici aux usages et aux représentations.

Les hypothèses générales de travail postulées ici sont les suivantes :

– La langue française est en régression relative, suite à l'arabisation de l'enseignement et de l'administration.

– L'assise sociale de la langue française se réduit au milieu de l'élite urbaine.

– Le comportement des sujets à l'égard de la langue française est mitigé parce qu'il s'inscrit dans une conjoncture où deux tendances remettent en cause la francophonie. La première tendance se manifeste par le repliement identitaire (religieux, nationaliste, ethnique), la seconde se réclame de la logique de la globalisation et s'inscrit donc dans la mouvance anglo-saxonne.

---

1. Cette recherche entre dans le cadre du projet de recherche du réseau *Sociolinguistique et dynamique des langues* de l'AUPELF-UREF *La francophonie au Maroc : Usages, motivations, attitudes et représentations.*

Ce qui est présenté dans cette communication est ainsi le produit d'un travail collectif. Les enquêtes ont été effectuées par les étudiants du séminaire de sociolinguistique (1995-97), les analyses statistiques ont été réalisées par F. Agnaou. Quant à moi, je me suis chargé de l'élaboration du questionnaire, de l'interprétation des résultats, de leur discussion et de la rédaction du rapport final.

Population et échantillon :

La population ciblée par l'enquête est la population urbaine. Ce choix est dicté par :

– la densité de la présence du français en milieu urbain, cette présence étant quasi nulle en milieu rural ;

– l'importance du marché linguistique urbain comme lieu d'imposition de la norme sociolinguistique ;

– le développement du phénomène urbain ;

– la commodité du travail de recherche en milieu urbain.

L'échantillon de départ est composé d'un nombre total de 985 sujets ayant rempli le questionnaire. Sur cet ensemble 300 sujets sont retenus selon la technique de l'échantillonnage aléatoire, soit 30,45 % de l'échantillon de départ.

Les sujets sont de résidence urbaine. L'enquête a été effectuée dans les villes suivantes : Kénitra, Salé, Rabat, Mohammedia, Casablanca, Marrakech

Les variables indépendantes retenues sont l'âge, le genre, le statut social, le niveau d'études et la spécialité des sujets.

Age : les sujets sont âgés de 12 à 76 ans ;

Sexe : les sujets retenus sont de sexe masculin et de sexe féminin, répartis à part égale.

Statut social : il réfère grosso modo à l'identification sociale et professionnelle des sujets. Il a été distingué dix catégories : élève de l'enseignement fondamental, élève de l'enseignement secondaire, étudiant, fonctionnaire, enseignant-chercheur ; médecin, avocat, commerçant, libraire, employé de banque. Une catégorie du genre classe sociale n'a pas été retenue parce que le flou définitoire qu'elle a dans la formation sociale marocaine et tel qu'il induit des erreurs d'appréciation. Ne disposant pas d'informations sûres relatives aux revenus des sujets, il est préférable de s'en tenir à une acception neutre de la notion de statut.

Niveau d'études des sujets varie de néant (sans scolarité) au 3e cycle.

Spécialité est en rapport avec la formation suivie, c'est-à-dire lettres, droit, techniques et sciences. Il est à noter que cette catégorie ne concerne pas les sujets non scolarisés et ceux dont la scolarité est limitée à l'enseignement fondamental. Le croisement de cette variable avec le statut permet d'approcher de façon quelque peu objective la catégorie sociale des sujets.

L'instrument employé est un questionnaire. Pour éviter les problèmes de compréhension des questions, deux versions du questionnaire sont proposées, l'une est en arabe et l'autre en français. Il comprend 30 questions dont certaines sont fermées et d'autres semi-ouvertes.

Ces questions portent sur les informations suivantes : le profil des sujets, leurs usages du français, leur motivation, et leurs attitudes et leurs représentations du français.

L'administration du questionnaire s'est généralement déroulée sur le lieu de travail ou sur le lieu d'études.

Les variables analysées dans la présente communication sont les usages et les représentations. Explicitons ce que nous entendons par ces notions.

Concernant les usages, il faut préciser d'emblée qu'il s'agit des usages déclarés par les sujets et non des usages réellement observés par l'enquêteur. Ceci signifie évidemment qu'il peut y avoir un hiatus plus ou moins important entre les usages déclarés et les usages réels[2].

2. L'une des questions méthodologiques majeures que pose notamment l'étude des usages est que l'analyse se base sur les déclarations des sujets. Or, comme chacun sait, les déclarations ne reflètent pas nécessairement les actes effectifs dans le comportement réel des sujets. L'idéal serait qu'on puisse arriver à contrôler les dires par les faits par le moyen de l'observation directe dans le cadre d'une enquête anthropolique. Ceci est bien sûr un voeu qui, la plupart du temps reste, pieux car peu réalisable sur le terrain. En effet, comment observer scrupuleusement des centaines de sujets dans la diversité des situations de communication où ils sont quotidiennement engagés ? Ces limitations seraient-elles propres à l'approche macrosociolinguistique ? L'approche micro y échapperait-elle ? Ce n'est pas certain car, quand on lit la littérature anthropologique même réalisée dans un microdomaine, on se rend à l'évidence que l'observation elle-même est un travail construit sur un objet lui-même construit par l'anthropologue et que le résultat final est l'interprétation des faits observés à partir du prisme déformant des hypothèses postulées et surtout de la culture de l'analyste, de ses préjugés, etc. (Rabinow, 1988).

Il s'agit de réaliser deux tâches :

– évaluer le degré et la nature des usages que les sujets déclarent faire de la langue française aux niveaux de l'oral, de l'écrit, de l'audition et de la lecture;

– saisir la nature, les domaines de ces usages et l'identification des interlocuteurs.

C'est l'objet des questions Q10-17 du questionnaire.

Par représentations, nous entendons l'ensemble des dispositions psychologiques et sociales que manifeste le sujet à travers son comportement et son jugement. On peut dire également que les représentations linguistiques constituent un ensemble de dispositions sociales incorporées à l'habitus linguistique du sujet parlant et qui fonctionnent comme principes d'objectivation du marché linguistique, dans l'évaluation et la hiérarchisation des produits linguistiques. Trois isotopies représentationnelles sont suggérées aux sujets : une isotopie positive qui fait du français la langue de la modernité et du prestige social, une isotopie négative qui en fait la langue du néocolonialisme et de l'aliénation culturelle et une isotopie neutre qui en fait une langue utile pour le pays. Les sujets sont censés avoir des représentations différenciées à l'égard de la langue française; elles peuvent être positives ou négatives en fonction d'un schéma cognitif intériorisé par ces sujets et qui se manifeste de façon plus ou moins explicite dans l'imaginaire et la pratique sociolinguistique des locuteurs.

L'analyse des usages et celle des représentations est faite sur deux plans, le plan quantitatif et le plan qualitatif.

Dans l'analyse quantitative, il est utilisé deux types d'analyse, l'analyse de variance (ANOVA) et les corrélations. L'ANOVA permet de mesurer les différences entre les groupes et les catégories, elle s'applique aux variables non continues ou nominales, à savoir les classes d'âge, le sexe, le statut et la spécialité. Quant à l'analyse des corrélations, elle évalue le degré de corrélation existant entre les variables continues, à savoir l'âge, le niveau d'études, l'usage, la connaissance, la motivation et la représentation.

L'analyse qualitative du comportement des sujets à l'égard de la langue française s'inscrit dans le cadre de la théorie des échanges symboliques (Bourdieu, 1982).

Nous allons examiner successivement les résultats relatifs aux usages et aux représentations tels qu'ils sont déclarés par les sujets et l'interprétation que nous suggérons pour expliquer ces résultats. Usages de la langue française :

Les usages de la langue française que les sujets déclarent faire sont relatifs à l'oral : selon la situation (Q 10, Q 16) et l'interlocuteur (Q 17), la lecture (Q 11, Q 12), la rédaction (Q 14, Q 15) et l'audition (Q 13).

Résultats :

Le degré d'usage moyen est de 18577. Il a été calculé à partir de la moyenne des usages que les sujets déclarent effectuer. Le maximum est 34 et le minimum O.

Quant aux scores selon la nature des usages et le degré d'usage, ils se présentent de la façon suivante (%) :

	Oral	**Lecture**	**Rédaction**	**Audition**
Nul	6,3	9	14,33	8,02
Peu	33,33	41	27,33	22,4
Assez	36,33	7,33	31,33	39,46
Beaucoup	24	42,66	27	30,1

Interprétation :

Il apparaît que le degré d'usage que les sujets font du français est somme toute moyen, ce qui veut dire que les sujets emploient passablement le français si l'on tient compte des différents types d'usage. Le domaine où le français est le plus employé est l'audition, celui où le français est le moins utilisé est la lecture. Ceci signifie que l'usage que les sujets font du français est essentiellement un usage passif.

Ces résultats fournissent des scores globaux; il importe maintenant de savoir comment s'effectuent différentiellement les usages selon l'âge, le sexe, le niveau d'études et la spécialité des sujets.

– Usage et âge :

Résultats

Le degré d'usage du français varie de façon hautement significative, les groupes d'âge n'ayant pas le même degré d'usage du français. C'est ainsi que la classe 31-40 ans enregistre le meilleur score (21 192) et celle de 51 ans et plus a le score le plus faible (5 231).

Interprétation :

Le groupe de 31-40 ans est formé en majorité de sujets ayant au moins le niveau du deuxième cycle supérieur et ayant le statut de cadres supérieurs (enseignants-chercheurs, médecins, employés), c'est-à-dire des sujets qui maîtrisent le français. Cependant, même la moyenne de ce groupe ne dépasse pas les 2/3 du total des usages.

Le groupe 51 ans et plus utilise très peu le français. Il en est ainsi pour deux raisons, d'une part, parce qu'il est formé surtout de sujets ayant un faible niveau en français et, d'autre part, parce que le français n'est pas une langue usuelle dans les occupations de ces sujets (notamment les commerçants).

Ce résultat infirme l'hypothèse alternative selon laquelle ce sont soit les sujets les plus âgés soit les sujets les plus jeunes qui devraient employer le plus le français.

La première hypothèse trouverait sa justification dans le fait que les adultes ont vécu plus ou moins durant la période protectorale, ont été formés avant l'arabisation de l'enseignement secondaire, de l'administration et des médias, et ont eu un accès plus aisé que les jeunes au livre et à la culture francophones. De ce fait, ils ont été plus exposés que les jeunes au français et ont eu plus que ces derniers l'occasion de l'employer dans divers usages.

Selon la seconde hypothèse, on pourrait postuler, d'une part, que les jeunes bénéficient d'un effort de scolarisation sans précédent et que, d'autre part, la toute-puissance de la nouvelle culture médiatique a fait pénétrer le français dans quasiment tous les foyers. Ces deux faits ont contribué à augmenter le nombre absolu des francophones.

Il apparaît selon les résulats que ce sont plutôt les sujets appartenant à la classe d'âge intermédiaire qui enregistrent le score le plus élevé. Sans doute parce qu'il s'agit de sujets ayant achevé leur scolarité et intégré la vie active dans des secteurs où le français est langue de travail; il s'agit également des sujets, qui de par leur statut, ont intégré le sentiment que le français est la langue du prestige social.

– Usage et sexe :

Résultats :

Le degré d'usage déclaré varie de façon significative selon le sexe du sujet. Les sujets de sexe féminin enregistrent une moyenne supérieure à celle de leurs homologues masculins (20 867 contre 16 287).

Interprétation :

Ce résultat confirme un fait établi par ailleurs, à savoir que la femme a tendance à employer plus que l'homme la langue, ici la langue étrangère. Deux indicateurs : le nombre de jeunes filles dans les sections langues étrangères (environ 20 filles pour 1 garçon) et le nombre de femmes enseignant les langues étrangères (environ 3 femmes pour 1 homme).

Comment expliquer cette tendance? Une prédisposition naturelle? Sans doute pas. Il s'agirait plutôt d'une nécessité sociologique. En effet, la maîtrise de la langue constitue un capital symbolique important qui permet à la femme, dans le contexte marocain en tout cas, d'accumuler des privilèges sociaux et culturels susceptibles d'améliorer sa position sociale dans un environnement dominé par la tradition. On pourrait avancer aussi que le recours à la langue étrangère permet à la femme de transgresser plus aisément les tabous langagiers que ne le permettrait la langue première. Cette hypothèse ne résiste pas à l'examen des faits. En effet, il suffit d'écouter les insultes proférées en langue première pour se rendre à l'évidence que cette dernière n'est nullement une langue chaste et que les locuteurs natifs en usent dans le discours soutenu autant qu'ils en abusent dans le langage ordurier.

– Usage et statut social :

Résultats :

Le degré d'usage varie de façon hautement significative selon le statut social du sujet. Les groupes qui emploient le plus le français sont les enseignants-chercheurs (25,9), les médecins (25 433) et les banquiers (23,7). Ceux qui ont le degré d'usage le plus faible sont les commerçants (11 133) et les avocats (13 867).

Interprétation :

Les usagers idéaux du français sont ainsi les sujets utilisant le français comme langue de travail. Ainsi, les chercheurs emploient-ils le français pour les besoins de leurs recherches, l'accès à l'information, la rédaction des travaux et la communication orale dans les conférences et les colloques. Quant aux médecins, il convient d'y distinguer deux catégories, celle des praticiens de la santé publique et ceux du privé. Les premiers utilisent l'arabe dialectal avec les patients et le français généralement mélangé à l'arabe dialectal avec le personnel médical; quant aux seconds, ils emploient souvent le français avec leurs patients. Pour les besoins sociaux impliquant des relations de rôles formelles, les uns et les autres ont tendance à employer le français.

Les deux groupes qui emploient peu le français sont donc celui des commerçants et celui des avocats. Si les commerçants emploient peu le français, cela est dû principalement au fait que les premiers ont en général un degré de scolarité insuffisant pour leur permettre une bonne maîtrise de cette langue. Les avocats sont généralement formés en langue arabe standard, et l'emploi exclusif de cette langue dans le département de la justice est un fait consacré par la loi, le département de la justice a été en effet l'un des premiers à être arabisé (1965).

– Usage et niveau d'études :

Résultats :

Le degré d'usage varie de façon hautement significative selon le niveau d'études. Le groupe ayant fait des études de 3e cycle a le score le plus élevé (24 403), le plus faible étant celui des sujets sans scolarité (2 909).

Interprétation :

Ce résultat démontre que le degré d'usage du français est directement lié à la scolarité, ce qui semble l'évidence même. C'est ainsi que les sujets qui sont le plus longtemps exposés à la langue française à l'école et à l'université sont ceux qui emploient le plus cette langue; inversement, les sujets n'ayant pas fréquenté l'école l'utilisent peu ou pas du tout.

Ceci signifie que l'apprentissage et l'usage de la langue française passent par l'institution scolaire. L'école est donc un puissant appareil d'inculcation de la langue étrangère; en d'autres termes, le français est d'abord et avant tout une langue de l'école.

– Usage et spécialité :

Résultats :

Le degré d'usage varie de façon hautement significative selon la spécialité. Les sujets de spécialité technique enregistrent le score le plus élevé (25,1), suivi des scientifiques (21 337). Les sujets qui ont le score le plus faible sont ceux qui appartiennent au groupe des sans spécialité 13729), c'est-à-dire les élèves de l'enseignement fondamental et aux sans scolarité, suivi des juristes (13 867).

Interprétation :

L'emploi important du français est ainsi le fait des sujets appartenant aux catégories sociales dont la formation est reçue en français et dont la fonction ou la spécialité nécessite l'usage de cette langue, c'est-à-dire les techniciens et les scientifiques. Inversement, les sujets dont la maîtrise et l'usage du français ne constituent pas une nécessité, à savoir les élèves, les commerçants et les juristes, emploient peu cette langue. La langue française est donc essentiellement une langue de travail, une langue d'usage scolaire et professionnel.

Attitude et représentation de la langue française :

Les questions relatives aux attitudes et aux représentations sont les questions Q 29 et Q 30.

Les représentations que les locuteurs ont d'une langue donnée sont la résultante de l'ensemble des dispositions à la fois psychologiques et sociologiques intériorisées par le sujet parlant. De ce fait, elles relèvent de l'ordre du subjectif, de l'idéologique, de l'imaginaire, du jugement, etc. *A priori*, il semble difficile de les saisir par le moyen d'une approche quantitative. Il est clair cependant que la chose n'est pas impossible puisque la méthode développée ici a donné des résultats probants.

La quantification de la représentation est évaluée avec un minimum 0 et un maximum 6. Elle est faite en notant 0 une réponse négative et 1 une réponse positive. D'après cette méthode de calcul, la moyenne générale concernant la représentation est 3467/6.

Sur une question particulière concernant le classement du français par rapport aux autres langues en présence sur le marché linguistique marocain (Q 29), le français est généralement classé en seconde position après l'arabe standard, ce qui dénote une attitude plutôt positive de la part des sujets.

Concernant la nature de la représentation, il apparaît que près de la moitié des sujets (47,33) ont une représentation modérée de la langue française, (i.e. le français comme langue utile au développement du pays); il est à noter également que le nombre de sujets ayant une représentation de type positif, (c'est-à-dire le français comme langue de la modernité et du prestige social) est légèrement supérieur à celui des sujets qui en ont une représentation franchement négative, c'est-à-dire le français comme langue coloniale et aliénante.

On peut donc dire que globalement, les sujets enquêtés semblent plutôt bien disposés à l'égard de la langue française. Voyons à présent la nature de la représentation selon la classe d'âge, le sexe, le niveau d'études et la spécialité des sujets.

– Représentation et âge :

Résultats :

Il faut signaler en premier lieu que la moyenne des scores est positive pour l'ensemble des groupes. Ce qui signifie que sur le plan statistique, la représentation ne varie pas de façon significative selon le groupe d'âge (p=.0144). La moyenne la plus élevée concerne le groupe 12-20 ans, c'est-à-dire les sujets les plus jeunes (3 867); la plus faible est le fait du groupe 41-50 ans (3 036).

Interprétation :

Si le degré de représentation est indifférent à l'âge et si la nature de la représentation est globalement positive alors cela signifie que les changements sociolinguistiques à l'œuvre dans la société marocaine n'ont pas d'impact sur la représentation que les Marocains ont de la langue française.

Ceci signifie notamment que la représentation ne diffère pas sensiblement d'un groupe à l'autre :

– entre les sujets qui ont connu le régime protectoral (groupe des 41 ans et plus) et ceux qui sont nés après l'indépendance (1956);

– entre ceux qui ont vécu la période de la francisation de l'enseignement et de l'administration (groupe de 41 ans et plus) et ceux qui ont été scolarisés sous le régime de l'arabisation des institutions scolaire et administrative, c'est-à-dire à partir de 1958;

– entre ceux qui subissent les effets de l'accroissement de la population urbaine et ceux qui ont vécu dans un environnement essentiellement rural;

– enfin, entre les sujets qui ont vécu dans une société où le taux d'analphabétisme était exorbitant et ceux qui bénéficient d'un accroissement sans précédent du taux de scolarité, etc.

– Représentation et sexe :

Résultats :

La représentation varie de façon hautement significative selon le sexe.

C'est ainsi que les sujets de sexe masculin et féminin enregistrent des scores supérieurs à la moyenne, avec un léger avantage aux derniers (3 813 contre 3,12).

Interprétation :

La supériorité du score des sujets de sexe féminin sur celui des sujets de sexe masculin pourrait s'expliquer par une plus grande sensibilité des premiers aux attraits de la francophonie.

Le ressort de cette attraction pourrait être la tendance à avoir une représentation euphorique de la francophonie, la francophonie comme

- modèle linguistique et culturel auquel on voudrait s'identifier;
- outil d'accès à la modernité pour échapper à la tradition aliénante;
- capital symbolique à faire valoir dans la compétition sociale.
- Représentation et statut :

Résultats :

La représentation varie de façon hautement significative selon le statut social des sujets. Le groupe dont le score moyen est le plus élevé est celui des élèves de l'enseignement fondamental (4 367) suivi de celui des commerçants (4,1); en revanche, le score le plus faible est celui des avocats (2 733) et celui des fonctionnaires (2 867).

Interprétation :

Paradoxalement, ce sont les groupes à faible capital scolaire qui enregistrent les scores les plus élevés et ceux qui ont un capital appréciable (bac ou bac + 4) ont un score inférieur à la moyenne. Comment expliquer ce paradoxe?

Nous postulons que les élèves et les commerçants ont le sentiment que la langue française représente un capital enviable parce qu'ils ne l'ont pas acquis. Ainsi pour les élèves, notamment ceux issus de l'enseignement public, la réussite scolaire dépend-elle de la maîtrise du français; pour les commerçants, le français signifie le pouvoir économique, il est identifié au secteur économique moderne.

Quant aux groupes des avocats et des fonctionnaires, s'ils ont une représentation plutôt négative de la langue française, cela est dû sans doute au fait que pour des raisons pragmatiques, cette langue n'est pas douée de l'aura qu'elle a auprès des autres groupes, c'est-à-dire que ce n'est pas une langue de travail pour eux. Pour des raisons idéologiques aussi, ils peuvent développer une représentation dysphorique de la langue française en valorisant l'arabe, le rapport des deux langues étant ainsi conçu comme exclusif et conflictuel.

- Représentation et niveau d'études :

Résultats :

La représentation varie de façon significative par rapport au niveau d'études (p=.0022). En effet, les différents groupes ont une représentation favorable de la langue française avec un score dépassant la moyenne pour tous les groupes.

Les sujets dont le niveau correspond à l'enseignement fondamental a la représentation la plus favorable de la langue française avec une moyenne de 4089/6; en revanche, ceux dont le niveau correspond au 3e cycle et au 2e cycle enregistrent la moyenne la plus faible (respectivement 3,13 et 3 134).

Interprétation :

Si la représentation que les sujets ont de la langue française est globalement positive cela signifie que le niveau d'études n'est pas une variable discriminante quant au degré et à la nature de la représentation. Ceci signifie en outre que l'école n'est pas le seul appareil qui forge l'habitus sociolinguistique des sujets. En effet, le champ social constitue probablement plus que nul autre un puissant creuset de production et de reproduction des représentations, un lieu de classement, de déclassement et de reclassement des produits symboliques, dont la langue.

Il appert paradoxalement que les groupes dont le niveau d'études est le plus bas, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas fait d'études ou qui ont le niveau du fondamental, sont ceux qui ont le degré le plus élevé en termes de représentation favorable à la langue française. Inversement, les sujets à fort capital scolaire n'ont pas une représentation euphorique de la langue française.

Ce paradoxe peut se comprendre en admettant que pour les sujets qui ne maîtrisent pas le français, cette langue représente un modèle attractif. Pour ceux qui la maîtrisent, en revanche, elle est banalisée en étant replacée au niveau global de la compétition des langues internationales; c'est alors l'anglais qui semble jouir de la représentation la plus favorable.

– Représentation et spécialité :

Résultats :

La représentation de la langue française varie de façon hautement significative selon la spécialité des sujets, ce qui signifie que la spécialité est une variable pertinente quant à la différenciation entre les groupes du point de vue de la représentation qu'ils ont de la langue française.

Le groupe qui a le score le plus élevé correspond aux sujets qui n'ont pas de spécialité, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas été scolarisés ou qui ont le niveau de l'enseignement fondamental (4,25), il est suivi du groupe des sujets littéraires (3 633). Le groupe qui enregistre la moyenne la plus faible est celui des sujets qui ont une formation juridique (2 733).

Interprétation :

Ici également, les sujets à faible capital scolaire semblent avoir intériorisé une représentation positive de la langue française, ce qui révèle une corrélation étroite entre la spécialité, le niveau d'études et la représentation. Ceci semble signifier que ces sujets développent une image positive de la langue française parce qu'elle représente pour eux un capital symbolique d'autant plus valorisant qu'ils en sont dépourvus.

Il est intéressant de remarquer que le groupe des sujets ayant une formation littéraire font également montre d'une disposition favorable à la langue française. Pour ces sujets, l'image de la langue française est liée à la culture francophone, notamment dans ses aspects littéraires et philosophiques. C'est ce qui pourrait expliquer les scores des sujets de spécialité scientifique et technique (inférieurs à celui des littéraires) pour qui le français ne représente pas la langue de la modernité et de la haute technologie.

Le groupe des sujets de formation juridique ont une représentation plutôt négative de la langue française sans doute parce qu'elle est de peu d'utilité dans l'exercice de leur métier et peut-être aussi parce qu'ils ont une attitude idéologique qui assimile le français au fait colonial et à l'aliénation.

Discussion :

À partir des résultats de cette recherche nous allons discuter la notion de francophonie appliquée à la situation sociolinguistique marocaine en tentant de répondre aux deux questions suivantes :

Le Maroc est-il un pays francophone ou si l'on préfère les Marocains sont-ils des francophones ?

Quels sont les enjeux symboliques à l'œuvre sur le marché linguistique du fait de la présence de la langue française ?

Mythe et réalité de la francophonie au Maroc :

Répondre à la question de savoir si le Maroc est un pays francophone nécessite un détour historique rapide à propos de la genèse de la notion de francophonie.

Un examen même succinct de la notion de francophonie révèle un glissement sémantique significatif qui manifeste une ambiguïté sémantique qui a accompagné sa genèse même.

En effet, la notion de francophonie telle que conçue par le géographe français O. Reclus renferme dès le départ un dessein culturel et politique. La notion est certes à base géographique, i.e. c'est l'ensemble des pays où le français est parlé mais à vrai dire quelles contrées en dehors de la France, du Québec, de la Belgique et de la Suisse francophones utilisaient le français ? Sans doute aucun.

L'idée d'une grande communauté francophone était certainement déjà inscrite dans l'air du temps, à savoir le colonialisme triomphant. Notre géographe concevait déjà la francophonie comme un empire, un empire divers par ses peuples et ses cultures mais unis par la langue française.

Au moment de la décolonisation en Afrique, et ce n'est probablement pas un hasard de l'Histoire, la notion de francophonie est introduite par L. S. Senghor (puis par Bourguiba) avec un sémantisme où le culturel semble l'emporter sur le politique. Sous la plume du poète-chef d'État, il est normal que le terme francophonie ait été employé afin de chanter les vertus de la

langue française comme merveilleux outil de communication et comme lien de solidarité de là le ton étant lancé, la francophonie culturelle voit le jour en 1970 avec l'ACCT. Trois lustres plus tard, en 1986 exactement et de façon officielle, la conception de la francophonie devient plus politique que culturelle avec la première Conférence des Chefs d'État et de Gouvernement des Pays ayant en commun l'usage du Français, et le primat du politique de se consolider au fil des Sommets de la francophonie.

En fin de compte, on peut dire que la francophonie est une notion polysémique engluée dans l'ambiguïté et l'ambivalence, comme l'écrit J. Cellard : « Le concept de francophonie n'a pas de base objective sérieuse, mais la représentation – subjective – de ce pseudo-concept est une réalité politique, sociale et culturelle. Elle est évidemment aussi une réalité sociolinguistique ».

En effet, la francophonie est une notion qui s'est développée à la fois dans la générosité et l'ambiguïté, générosité du partenariat solidaire des pays francophones et ambiguïté du dessein politique (Léger, 1986); la francophonie est ainsi un phénomène dans lequel il y a imbrication des niveaux linguistique, culturel, économique, politique et stratégique.

C'est en raison des ambivalences de la notion de francophonie que nous avons préféré intituler cette communication *Les Marocains et la langue française* et non pas *La francophonie au Maroc*.

Après ce détour, peut-on dire que les Marocains sont francophones?

Sur le plan sociolinguistique, la présente recherche a montré que les Marocains ne sont pas des francophones au premier degré, c'est-à-dire le français a de facto les fonctions de première langue étrangère. À moins de retenir une définition très lâche de la notion de francophone, celle des dictionnaires de langue selon laquelle un francophone est quelqu'un qui parle français, sans préjuger du degré de maîtrise et d'usage de cette langue, on admettra que la moyenne des sujets enquêtés est francophone. Mais si l'on retient une acception plus restrictive, statistiquement le sujet francophone type est une locutrice du niveau du troisième cycle, enseignant-chercheur et ayant une spécialité scientifique, c'est-à-dire une minorité de Marocains dont le statut social est apparenté à celui des élites urbaines.

En tout cas, l'analyse des usages et des représentations du français montre que le statut de facto du français est celui d'une langue seconde. Ainsi :

– la moitié des sujets enquêtés déclare avoir un niveau suffisant pour employer le français correctement; rappelons que l'enquête a été effectuée en milieu urbain seulement;

– les usages qu'ils font de la langue française se limitent généralement aux études et aux activités professionnelles;

– le degré de connaissance qu'ils ont de la culture francophone est inférieur à la moyenne, ce qui signifie que la maîtrise de la langue et de certains de ses usages ne va pas de pair avec la connaissance et la pratique de la culture qu'elle véhicule.

Ces résultats s'expliquent parfaitement dans le cadre de la situation sociolinguistique marocaine. Sur le plan constitutionnel, la langue officielle du Maroc est l'arabe, mais du fait de l'histoire commune au Maroc et à la France, c'est-à-dire le Protectorat de 1912 à 1956 et les relations privilégiées depuis l'indépendance, l'usage du français s'est maintenu dans l'enseignement, l'administration et la vie publique.

Cette position est renforcée par le fait que le Maroc est aussi membre d'un certain nombres d'institutions francophones dont la Conférence des Chefs d'État et de Gouvernement des Pays ayant en commun l'usage du français (Sommet de la francophonie), AUPELF, AIPLF, CILF, ACCT, FIPF, FIDELF, ADELF, etc.

Il apparaît à travers l'analyse macrosociolinguistique du répertoire langagier des locuteurs que les différentes langues en présence prennent en charge de façon distributionnelle et complémentaire les diverses fonctions. L'arabe standard (AS), langue officielle, est la langue des institutions étatiques, notamment l'administration et l'enseignement et la langue liturgique; l'arabe dialectal (AD) et le berbère (l'amazighe) (B) sont les deux langues maternelles; enfin, le français (F) est première langue étrangère obligatoire dans l'enseignement fondamental et secondaire et langue d'enseignement dans le supérieur scientifique et technique. Il est aussi langue des services dans le secteur formel.

Cette coexistence des langues crée une situation de contact de langues marquée par une dynamique qui prend la forme de diglossies enchâssées :

- diglossie des variété prestigieuse (AS + F);
- diglossie des variétés non prestigieuses (AD + B);
- diglossie combinant une variété prestigieuse et une autre non-prestigieuse (AS + AD/B; F + AD/B).

Ces diglossies peuvent impliquer ou non le bilinguisme (AS/AD/B + F) ou même le plurilinguisme avec les différentes combinaisons possibles. Mais en règle générale, on serait plus avisé de parler de diglossie que de bilinguisme. En effet, le bilinguisme coordonné n'est à la portée que d'une minorité de locuteurs, les usagers moyens du français pratiquent plus souvent le bilinguisme composé où la pratique du mélange de codes et du changement de codes est fréquente, en raison principalement d'une maîtrise approximative du français.

Sur un plan conceptuel, il apparaît que la notion de diglossie subit ici un déplacement définitoire qui fait que l'intérêt n'est plus porté sur l'apparentement des variétés en présence mais sur le caractère relationnel de ces variétés. En outre, la dynamique introduite par la compétition symbolique entre ces variétés infirme le caractère stable de la diglossie et met en jeu un processus d'instabilité des statuts et des fonctions qui fait qu'il est parfois malaisé de discerner la variété haute et la variété basse (Boukous, 1995)[3].

En définitive, on peut affirmer que les sujets qui sont en mesure d'utiliser correctement le français à l'oral et à l'écrit sont les lauréats de l'université dont le français est langue de formation, c'est-à-dire, en étant optimiste, moins de 10 % des locuteurs, en sachant que le taux d'analphabétisme est de l'ordre de 55 %. Il est donc clair que la francophonie marocaine est un phénomène sociolinguistique élitaire, ce en quoi le Maroc ne diffère guère des autres pays en développement qui se proclament francophones.

L'ouverture sur les langues étrangères, ici le français, est perçue de deux manières, l'une la considère comme un enrichissement personnel et communautaire et l'autre plutôt comme une aliénation. Les écrivains maghrébins de langue française se sont tôt trouvés confrontés à cette vision duelle. C'est ainsi que si Khatibi, Benjelloun et Laâbi considèrent qu'ils s'approprient la langue française en la travaillant de l'intérieur, en revanche certains écrivains déclarent souffrir du sevrage de leur langue maternelle à laquelle s'est substitué le français. Relisons K. Yacine dans *Le polygone étoilé* (1981 : 82) : « Jamais je n'ai cessé, même aux jours de succès près de l'institutrice, de ressentir au fond de moi cette seconde rupture du lien ombilical, cet exil intérieur qui ne rapprochait plus l'écolier de sa mère que pour les arracher, chaque fois un peu plus, au murmure du sang, aux frémissements réprobateurs d'une langue bannie secrètement, d'un même accord, aussitôt brisé que conclu. Ainsi avais-je perdu tôt à la fois ma mère et son langage, les seuls trésors inaliénables – et pourtant aliénés ».

Cette vision duelle de la langue française se retrouve dans les représentations que les sujets enquêtés ont de cette langue. On peut dans une certaine mesure parler à cet égard de schizoglossie. Rappelons que Haugen (1972 : 148-149) définit cette notion comme une maladie qui affecte les locuteurs et les écrivains exposés à plusieurs variétés linguistiques de leur propre langue, ajoutons aussi probablement d'autres langues.

Enjeux symboliques induits par la francophonie :

Quel que soit le degré de maîtrise effective de la langue française et la nature de la représentation qu'ils en ont, cette langue est présente et elle remplit un certain nombre de fonctions sociolinguistiques. Se pose alors la question du rapport de la francophonie aux langues nationales, à savoir l'arabe et le berbère (l'amazighe). Entre ces langues y a-t-il complémentarité ou

3. La notion de diglossie est ici utilisée dans l'acception large de Fishman; elle est employée pour signifier la situation où coexistent deux variétés au status différent (une variété haute et une variété basse) et dont les fonctions sont complémentaires sans qu'elles soient nécessairement apparentées comme la définissent Psichari et Ferguson.

compétition? Coexistence pacifique ou conflit? Y a-t-il autorégulation ou dérèglement du paysage sociolinguistique?

Le pragmatisme sociolinguistique :

Les résultats de l'analyse que nous avons effectuée révèlent que dans l'habitus sociolinguistique des Marocains, la motivation pour le français est de type instrumental, c'est-à-dire le français est considéré comme une langue utile pour avoir une bonne formation académique et professionnelle, et nécessaire à la promotion sociale et professionnelle. L'intérêt pour le français est donc essentiellement un intérêt pragmatique. Quant à l'arabe et au berbère (l'amazighe), à des degrés variés, il leur échoit d'être les langues de l'identité, ou des identités si l'on préfère, sachant que l'identité n'est pas un état statique et immuable mais un processus permanent de construction, de déconstruction et de reconstruction.

En effet, dans le paysage linguistique structuré par les trois pôles que sont l'arabophonie, la berbérophonie et la francophonie, il apparaît que chacune des langues assure des fonctions et intervient dans des rôles sociaux spécifiques, c'est-à-dire l'arabophonie comme véhicule de l'identité arabo-musulmane; la berbérophonie comme véhicule de l'identité patrimoniale et la francophonie comme langue d'ouverture sur le monde moderne.

Il est indéniable que la langue française a introduit à la faveur du Protectorat une donne exogène dans la dynamique de la situation sociolinguistique en se constituant en un troisième pôle aux côtés du pôle berbère et du pôle arabe. C'est pourquoi on peut dire que l'état de la situation symbolique est fonction de l'interaction de ces trois pôles.

L'état de ce trinôme est évidemment lié à la conjoncture. Il se maintient dans un équilibre dont le degré de stabilité est fonction de la dynamique des trois pôles. Que l'emporte le pôle du repliement avec la tentation de la dérive identitaire, quelle que soit sa substance d'ailleurs, ou le pôle de l'extraversion imposé par la dépendance économique et l'équilibre s'en trouve rompu. Les sujets qui ont fait l'objet de notre enquête se sont montrés soucieux de réaliser en eux-mêmes cet équilibre en plaçant l'arabe standard au sommet de leur hiérarchie sociolinguistique et en appréciant le français pour son utilité.

En suivant de près ce qu'écrit le Tunisien Touzani (1988 : 79) au sujet de cet équilibre idéal, nous dirons que l'autorégulation des différents pôles devrait permettre de réussir à être politiquement maghrébin, culturellement arabo-berbéro-musulman par la voix/voie de l'arabe et du berbère et économiquement méditerranéen par le truchement du français pour des raisons historiques évidentes. Telle semble être l'équation de l'indépendance maghrébine et les fondements de son identité culturelle et linguistique.

En conformité avec cette perspective, les représentations que les Marocains ont de la langue française sont des représentations de type pondéré, tout en considérant massivement que la langue française est utile, ils n'en ont pas pour autant une représentation euphorique. Ils sont en quelque sorte favorables à l'ouverture sans toutefois tomber dans le travers de l'extraversion. Pour ainsi dire, la francophonie est conçue comme un espace de partage et d'échange dont on espère que les termes soient emprunts d'égalité et de convivialité. En tout cas, les sujets semblent se démarquer de la représentation hexagocentriste formulée par Deniau (1983 : 19) :

Cette notion d'idéal communautaire, de partage, nous conduit à examiner une évolution spirituelle du mot francophonie que l'on pourrait qualifier de « mystique ». Cette attitude se caractérise par une grande vénération pour notre langue (le français). Celle-ci posséderait une sorte de supériorité, par rapport à toutes les autres langues employées dans le monde. Les caractéristiques de la langue, de ses modes d'analyse et composition expliqueraient donc la qualité de la pensée française et le rayonnement culturel de la France.

Ces sujets ne semblent pas non plus totalement séduits par l'approche lyrique de L.S. Senghor qui écrit : « Le français, ce sont les grandes orgues les plus suaves, aux fulgurances de l'orage, et puis il est tour à tour flûte, hautbois, tam-tam... Les mots français rayonnent de mille feux comme des fusées qui éclairent notre nuit ».

– Représentation dysphorique :

L'analyse des représentations du français fait ressortir qu'une forte proportion de sujets considèrent que cette langue véhicule l'aliénation culturelle. Essayons de voir succinctement le background idéologique qui sous-tend ces représentations.

La francophonie est vue comme une stratégie de dépendance des peuples anciennement colonisés, pire comme une stratégie qui aggrave le sous-développement en maintenant les pays francophones du Sud dans une situation d'assistance qui annihile les velléités d'un développement endogène. On n'est pas loin du jugement formulé par Calvet (1974) il y a un quart de siècle sur la francophonie qui charrie les « relents de l'impérialisme culturel ». Selon l'expression de l'Algérien Chikh (1988 : 2), la francophonie souffre du contentieux historique des colonisés avec la langue française.

M. Elmandjara (1988 : 36), qui est au Maroc un faiseur d'opinion, adopte une position similaire en contestant la thèse de la francophonie comme lieu symbolique de la dépendance dans l'indépendance et comme lien de solidarité entre les pays francophones du Nord et ceux du Sud pour la sauvegarde de leurs intérêts mutuels. Pour lui, l'Occident a sa propre culture et son propre dessein. Dans le fond, il est imbu de sa supériorité économique, technique et culturelle et son rapport aux pays du Sud est basé sur la défiance et le rejet. Avant d'être économique et politique, le clivage entre le Nord et le Sud est culturel; il soutient ailleurs que le conflit est-ouest s'est déplacé sur un plan vertical. Il considère que la Guerre du Golfe, par exemple, est un révélateur de ce clivage dans la mesure où elle constitue la première guerre civilisationnelle qui a largement démontré que la contradiction principale se situe entre le Nord et le Sud et non entre la francophonie et l'anglophonie, car en fin de compte latinité et anglo-saxonité se ressourcent dans les mêmes référents religieux, philosophiques et culturels.

Au niveau de la contradiction secondaire qui l'oppose à l'anglophonie pour la réalisation d'intérêts économiques et stratégiques, la politique de la francophonie utilise la diffusion de la langue française et de la culture francophone comme une arme dans la lutte des puissances francophones, notamment la France, contre le monopolisme américain. D'ailleurs, ainsi que l'écrit Calvet (1987 : 270), l'issue de cette guerre de tranchée est certaine car les armes de la culture et de la langue sont impuissantes face à celles de l'économie et de la technique.

À ce sujet, il est significatif de voir que les sujets enquêtés se départagent en deux groupes à peu près égaux quant à savoir si le français est une langue de la modernité ou non. Ceci est le signe de l'émergence d'une tendance technocratique favorable à l'anglophonie et qui soutient l'argumentation suivante : s'il faut une langue étrangère autant que ce soit la langue la plus performante, c'est-à-dire l'anglais. Cette tendance se reflète aussi dans les réponses concernant le classement des langues en présence, le français occupe la deuxième place juste avant l'anglais. De fait, la demande sociale pour l'anglais est devenue forte depuis une décennie, elle se manifeste par un indicateur clair : le nombre d'institutions privées qui dispensent des formations en anglais selon le modèle anglo-saxon.

Le janus francophone :

Au terme de cette recherche, on ne peut que reprendre la métaphore de Chikh (1988 : 20) : la francophonie apparaît bel et bien comme Janus aux deux visages, le visage des Lumières et celui des Ténèbres, le visage de la séduction et celui de l'exclusion. Cette représentation duelle et vigilante est renforcée par l'appréciation plus que critique de professionnels de la francophonie. Voici le témoignage du Canadien Léger (1986 : 189) :

J'éprouve à parler de francophonie désormais un malaise croissant en même temps qu'un sentiment d'accablement. Il m'arrive de penser que si la francophonie n'existait pas, il faudrait surtout ne pas l'inventer.

Il se peut que ce jugement soit spécifique à la composante canadienne de la francophonie mais il corrobore l'opinion grandissante de certains milieux nationalistes et islamistes qui voient dans la francophonie un projet de domination politico-idéologique.

Cette opinion considère comme un modèle de nationalisme linguistique à suivre la Loi Toubon qui vise à défendre la langue française face à l'anglais, c'est l'un des objectifs de la

politique d'arabisation dont on voudrait qu'elle fût systématique et efficiente. Dans ce contexte peu propice au partage et au dialogue, quand on se risque à faire le pari francophone, quelle issue pour ceux qui se trouvent pris entre le marteau de l'aliénation à la culture occidentale et l'enclume de la folle dérive identitaire ?

Bibliographie

AKOUAOU, A. (1984), Pourquoi le français et quel français au Maroc ? in *Le français dans le Monde*, 189, 27-28.

BENTAHILA, A. (1983), Language Attitude among Arabic-French Bilinguals, in *Morocco*, Clevedon, Multilingual Matters.

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

BOUKOUS, A. (1996), La francophonie au Maroc : situation sociolinguistique, in de Robillard, D. et Beniamino, M. (dir.) *Le français dans l'espace francophone*, 691-704.

BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard.

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

CHAMI, M. (1986), *L'enseignement du français au Maroc*, Casablanca, N. El Jadida.

CHIKH, S. (1988). L'Algérie face à la francophonie, in *Maghreb et francophonie*, 1-28, Paris, Economica.

DENIAU, X. (1983), *La francophonie*, Paris, PUF, Que sais-je ? 2111.

EL GHERBI, E.-M. (1993), *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc*, Meknès, La Voix de Meknès.

EL MANDJRA, M. (1988), Le premier sommet francophone in Instrument de relations internationales, in *Maghreb et francophonie*, 29-76, Paris, Economica.

HAUGEN, E. (1972), Schizoglossia and the Linguistic Norm, in *The Ecology of Language*, 148-158.

HOUIS, M. (1973), La francophonie africaine, in *Le français dans le monde, 95.*

LÉGER, J.-M. (1986), *La francophonie : grand dessein, grande ambiguïté*, Hurtubise HMH, Québec.

MOATASSIME, A. (1984) (dir.), Langue française et pluralité au Maghreb, in *Franzosich Heute 2, Frankfurt, Diesterweg.*

OUEDGHIRI, A. (1993), Al-frankufûniya wa al-siyâsa al-lughawiya wa al-taᶜlîmiya al-faransiya bi al-maghrib, al-dar al-baydhâ, al-najah al-jadîda.

RABINOW, P. (1988), *Un ethnologue au Maroc. Réflexion sur une enquête de terrain*, Paris, PUF.

SANTUCCI, J.-C. (1986), Le français au Maghreb. Situatiuon générale et perspectives d'avenir, in *Nouveaux Enjeux au Maghreb*, 137-158.

TOUZANI, B. (1988), Tunisie, Une francophonie..., in *Maghreb et francophonie*, 77-84, Paris, Economica.

ANOVA Table for Représentation

	DF	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value
Niveau-études	5	37,929	7,586	3,827	0,0022
Residual	294	582,738	1,982		

Model II estimate of between component variance : 0,116

Means Table for Représentation
Effect : Niveau

	Count	Mean	Std. Dev	Std. Err.
Néant	11	3,818	1,168	0,352
Fondamental	45	4,089	1,221	0,182
Secondaire	57	3,579	1,179	0,156
Premiercysup	43	3,698	1,264	0,193
Deuxièmecysup	67	3,134	1,696	0,207
Troisièmecysup	77	3,130	1,490	0,170

Model II estimate of between component variance : 0,116

Fisher's PLSD for Représentation
Effect : Niveau-études
Significance Level : 5 %

	Mean Diff	Crit. Diff	P-Value	
Néant, Fondamental	– 0,271	0,932	0,5680	
Néant, Secondaire	0,239	0,912	0,6063	
Néant, Premiercysup	0,121	0,936	0,8002	
Néant, Deuxièmecysup	0,684	0,901	0,1365	
Néant, Troisièmecysup	0,688	0,893	0,1304	
Fondamental, Secondaire	0,510	0,553	0,0703	
Fondamental, Premiercysup	0,391	0,591	0,1936	
Fondamental, Deuxièmecysup	0,955	0,534	0,0005	S
Fondamental, Troisièmecysup	0,959	0,520	0,003	S
Secondaire, Premiercysup	– 0,119	0,560	0,6766	
Secondaire, Deuxièmecysup	0,445	0,499	0,0807	
Secondaire, Troisièmecysup	0,449	0,484	0,0689	
Premiercysup	0,563	0,541	0,0415	S
Premiercysup, Troisièmecy	0,568	0,527	0,0350	S
Deuxièmecysup, Troisièmec	0,004	0,463	0,9849	

Frequency Distribution for Utilité

	Count	Rel. Freq.	Percent
Non	49	0,163	16,333
Oui	251	0,837	83,667
Total	300	1 000	100 000

ANOVA Table for Représentation

	DF	Sum of Squares	Mean Square	F-Value	P-Value
Spécialité	5	50,888	10,178	5,252	0,0001
Residual	294	569,778	1,938		

Model II estimate of between component variance : 0,177

Means Table for Représentation **Effect :**

	Count	Mean	Std. Dev	Std. Err.
Sciences	104	3,365	1,380	0,135
Lettres	49	3,633	1,439	0,206
Techniques	10	3,100	0,876	0,277
Néant	48	4,250	1,082	0,156
Droit	30	2,733	1,639	0,299
Non spécifié	59	3,305	1,523	0,198

Fisher's PLSD for Représentation
Effect : Spécialité **Significance Level : 5**

	Mean Diff	Crit. Diff	P-Value	
Sciences, Lettres	– 0,267	0,475	0,2688	
Sciences, Techniques	0,265	0,907	0,5652	
Sciences, Néant	– 0,885	0,478	0,0003	S
Sciences, Droit	0,632	0,568	0,0293	S
Sciences, Non spécifié	0,060	0,447	0,7906	
Lettres,	0,533	0,951	0,2711	
Lettres, Néant	– 0,617	0,556	0,0298	S
Lettres, Droit	0,899	0,635	0,0057	S
Lettres, Non spécifié	0,328	0,530	0,2244	
Techniques, Néant	– 1,150	0,952	0,0181	S
Techniques, Droit	0,307	1,000	0,4713	
Techniques, Non spécifié	0,205	0,937	0,6669	
Néant, Droit	1,517	0,638	< 0,0001	S
Néant, Non spécifié	0,945	0,533	0,0006	S
Droit, Non spécifié	– 0,572	0,614	0,0680	

Frequency Distribution for Français

	Count	Rel. Freq.	Percent
Première	44	0,147	14,667
Deuxième	115	0,383	39,333
Troisième	69	0,230	23,000
Quatrième	52	0,173	17,333
Cinquième	11	0,037	3,667
Sixième	9	0,030	3,000
Total	300	1,000	100,00

Frequency Distribution for Modernité

	Count	Rel. Freq.	Percent
Non	152	0,507	50,667
Oui	148	0,493	49,333
Total	300	1,000	100,000

Frequency Distribution for Aliénation

	Count	Rel. Freq.	Percent
Non	99	0,330	33,000
Oui	201	0,670	67,000
Total	300	1,000	100,000

Frequency Distribution for Prestige Social

	Count	Rel. Freq.	Percent
Non	147	0,490	49,000
Oui	153	0,510	51,000
Total	300	1,000	100,000

Frequency Distribution for Utilité

	Count	Rel. Freq.	Percent
Non	49	0,163	16,333
Oui	251	0,837	83,667
Total	300	1,000	100,000

Frequency Distribution for Nature/représ

	Count	Rel. Freq.	Percent
négative	74	0,247	24,667
modérée	142	0,473	47,333
positive	84	0,280	28,000
Total	300	1,000	100,000

Correlation Matrix

	Age	niveau-scolarité	nb.langues	Usage	Connaissance	Motiv-Instrumentale	Motiv-integrative	Représentation
Age	1,000	0,138	0,039	– 0,096	– 0,012	0,050	0,143	– 0,070
niveau-scolarité	0,138	1,000	0,350	0,383	0,329	– 0,050	– 0,129	– 0,224
nb.langues	0,039	0,350	1,000	0,311	0,269	0,037	– 0,40	– 0,074
Usage	– 0,096	0,383	0,311	1,000	0,566	0,219	0,105	0,222
Connaissance	– 0,012	0,329	0,269	0,566	1,000	0,180	0,012	0,151
Motiv-Instrumentale	0,050	– 0,050	0,037	0,219	0,180	1,000	0,446	0,254
Motiv-integrative	0,143	– 0,129	– 0,040	0,105	0,012	0,446	1,000	0,284
Représentation	– 0,070	– 0,224	– 0,074	0,222	0,151	0,254	0,284	1,000

300 observations were used in this computation.

Correlation Analysis

	Correlation	P-Value	95 % Lower	95 % Upper
Age, niveau-scolarité	0,138	0,0164	0,25	0,248
Age, nb.langues	0,039	0,4962	– 0,074	0,152
Age, Usage	– 0,096	0,0971	– 0,207	0,017
Age, Connaissance	– 0,012	0,8317	– 0,125	0,101
Age, Motiv-Instrumentale	0,050	0,3918	– 0,064	0,162
Age, Motiv-integrative	0,143	0,0131	0,030	0,252
Age, Représentation	– 0,070	0,2273	– 0,182	0,044
niveau-scolarité, nb.langues	0,350	< 0,0001	0,246	0,446
niveau-scolarité, Usage	0,383	< 0,0001	0,282	0,475
niveau-scolarité, Connaissan	0,329	< 0,0001	0,224	0,426
niveau-scolarité, Motiv-Inst	– 0,050	0,3844	– 0,163	0,063
niveau-scolarité, Motiv-inte	– 0,129	0,0255	– 0,239	– 0,016
niveau-scolarité, Représent	– 0,224	< 0,0001	– 0,329	– 0,114
nb.langues, Usage	0,311	< 0,0001	0,205	0,410
nb.langues, Connaissance	0,269	< 0,0001	0,161	0,371
nb.langues, Motiv-Instrume	0,037	0,5205	– 0,076	0,150
nb.langues, Motiv-integrative	– 0,040	0,4931	– 0,152	0,074
nb.langues, Représentation	– 0,074	0,1998	– 0,186	0,039
Usage, Connaissance	0,566	< 0,0001	0,484	0,639
Usage, Motiv-Instrumentale	0,219	0,0001	0,109	0,325
Usage, Motiv-integrative	0,105	0,0694	– 0,008	0,216
Usage, Représentation	0,222	< 0,001	0,112	0,327
Connaissance, Motiv-Instru	0,180	0,0018	0,068	0,287
Connaissance, Motiv-integra	0,012	0,8406	– 0,102	0,125
Connaissance, Représentation	0,151	0,0089	0,038	0,260
Motiv-Instrumentale, Motiv	0,440	< 0,0001	0,351	0,532
Motiv-Instrumentale, Repré	0,254	< 0,0001	0,145	0,357
Motiv-integrative, Représen	0,284	< 0,0001	0,177	0,385

300 observations were used in this computation.

Atelier Amérique du Nord

Rapport de synthèse

Jacques Maurais

Introduction

Compte tenu des contributions reçues, l'Amérique du Nord, dans le cadre de l'atelier, se résume au Canada, plus particulièrement le Canada fédéral, l'Ontario, Terre-Neuve et le Québec; deux collègues du Nouveau-Brunswick se sont malheureusement désistées et une contribution a été retirée *in extremis*.

Je prie à l'avance mes collègues de bien vouloir excuser les raccourcis que je prendrai. Si je ne rends pas compte de leur travail avec toutes les nuances souhaitables, j'espère du moins ne pas trop trahir leur pensée.

J'ai regroupé les contributions sous deux thèmes : le changement des identités et l'évaluation des politiques d'aménagement linguistique.

Changement des identités

Les identités se modifient comme conséquence de l'application des divers programmes d'aménagement linguistique. Corollairement et, pourrait-on ajouter, paradoxalement, on assiste à de plus grandes manifestations de l'insécurité linguistique.

Je regroupe sous ce thème les contributions de P. Brasseur, C. Moise, N. Labrie et S. Roy. J'inclus dans cette catégorie la contribution de G. Feuerverger parce qu'elle a un lien avec la question de l'identité. Dans ce cas, il ne s'agit plus tellement du changement des identités, mais de la valorisation de l'identité d'origine.

P. Brasseur, Les langues et l'école dans la communauté franco-terre-neuvienne

P. Brasseur note d'abord que l'identité franco-terre-neuvienne est double : d'origine française par les hommes, d'origine acadienne par les femmes. Dans la région francophone, on a déjà parlé, un peu, le breton; mais le breton a toujours été une langue marginale à Terre-Neuve et il a maintenant disparu. Tous les francophones de l'île sont aujourd'hui bilingues en français et en anglais; l'anglais est devenu la langue d'usage dans la communauté.

La contribution de P. Brasseur est basée sur plusieurs enquêtes de terrain et porte sur les effets de l'arrivée de l'école française à Terre-Neuve. Auparavant, la scolarisation se faisait en anglais. On infligeait des châtiments corporels aux écoliers si ceux-ci parlaient français. Le maître, unilingue anglais, enseignait en anglais à des enfants francophones rarement bilingues. Seuls les élèves anglophones ou issus de couples mixtes pouvaient vraiment profiter de l'enseignement en anglais. La conséquence est qu'aujourd'hui la plupart des francophones de plus de 40 ans ne peuvent ni lire ni écrire le français. (En passant, il faudrait un jour faire l'histoire de la répression du français au Canada, sur le modèle de ce que F. Ferrer i Girones a fait pour le catalan en Espagne et en France.)

L'école française est apparue récemment à Terre-Neuve (l'auteur ne dit pas quand exactement). Jusqu'à l'arrivée de l'école française, l'insécurité linguistique en français était inexis-

tante dans la presqu'île francophone. Encore aujourd'hui, les informateurs n'ont pas le sentiment de mal parler le français.

Pourtant, ils ne regardent pas la télévision en français parce qu'ils ne comprennent pas la variété de français de la télévision; mais, selon P. Brasseur, ce serait plus une question sociolinguistique que linguistique, parce que ses informateurs disent mieux comprendre les fermiers québécois, par exemple, que les journalistes. Mais ce qui focalise le débat et l'insécurité linguistique, c'est l'école et la variété de français qu'on y enseigne. En effet, on n'y enseigne pas la variété locale de français. Les enseignants sont québécois ou viennent du Nouveau Brunswick. Comme le dit P. Brasseur, la référence à une langue standard,... de type québécois, apparaît aujourd'hui avec l'école, comme une exigence nouvelle, qui déroute les plus vieux.

L'institution d'une norme qui ne correspond pas à l'usage local crée une nouvelle insécurité. [...] Les personnes âgées qui ont résisté à l'assimilation se sentent atteintes dans leur légitimité.

Quoi qu'il en soit, l'école française demeure l'un des acquis les plus importants pour les francophones de Terre-Neuve.

C. Moise, Les effets de la politique linguistique en Ontario français : la décision symbolique de Sault-Sainte-Marie

La communication se base sur un corpus d'entretiens semi-dirigés d'interlocuteurs de Sudbury, ville à 28 % francophone.

Jusque vers 1970, les Canadiens français de l'Ontario vivaient en autarcie et ils n'avaient pas une identité qui les différenciait de ceux du Québec. Voila la base d'un premier type d'identité que C. Moise découvre chez les francophones de l'Ontario : c'est le DISCOURS TRADITIONNEL. On accepte la domination économique de l'anglais, on ne revendique pas une vie en français, on croit que Français et Anglais peuvent vivre côte à côte sans se détruire. Ce premier type de discours traduit une certaine résignation, mais sans renoncer à l'identité française.

Puis avec l'émancipation québécoise, ce que l'on a appelé la Révolution tranquille des années 1960, et avec l'éclatement économique de l'Ontario, on assiste à une désagrégation de l'idée d'une nation canadienne-française (parce que, notamment, les francophones du Québec cessent de plus en plus de se définir comme Canadiens français pour revendiquer une identité québécoise).

Alors que l'identité des francophones de l'Ontario reposait jusque-là sur l'adhésion au groupe canadien-français, comment, à partir des années 1960-1970, définir leur identité? On constate donc qu'apparaît un nouveau modèle ou un nouveau discours, celui des personnes qui restent en dehors du groupe, qui ne participent pas, car l'action politique et la participation sociale dans la communauté tracent les limites d'un dehors et d'un dedans.

Apparaît ainsi un modèle de cheminement individuel, où la personne est à la poursuite de ses propres intérêts plutôt que de ceux du groupe. Les personnes qui adoptent ce point de vue, ce modèle, veulent à se démarquer du groupe franco-ontarien et cherchent une voie du côté du bilinguisme individuel. Pour eux, le bilinguisme est peut-être une nouvelle façon d'être en français.

Là-dessus, sur cette évolution des identités, arrive en 1990 la décision de la municipalité de Sault-Sainte-Marie de se proclamer unilingue anglaise (décision qui a entraîné celle de dizaines d'autres municipalités). En réalité, la décision de Sault-Sainte-Marie ne changeait substantiellement rien, elle ne faisait qu'entériner un état de fait, la gestion de la municipalité uniquement en anglais. Mais cette décision a eu des répercussions importantes au plan symbolique partout au Canada.

J'ajouterai qu'un autre événement important et mobilisateur pour la communauté franco-ontarienne s'est produit l'année dernière : l'annonce du projet de fermeture du seul hôpital universitaire francophone à l'Ouest du Québec, l'hôpital Montfort d'Ottawa. Tout comme la décision de Sault-Sainte-Marie analysée dans la communication de C. Moise, la fermeture de l'hôpital Montfort a mobilisé les francophones et a contribué à souder la communauté, mais c'est un sujet dont les répercussions sociolinguistiques restent à étudier.

N. Labrie et S. Roy, Transformations et stratégies d'action politique en milieu minoritaire franco-ontarien

L'objectif des auteurs est d'étudier les manifestations actuelles de l'exercice des rapports de force au sein de la société civile en ce qui a trait à la politique linguistique comme moyen de gérer le pluralisme et la variation linguistique. La communication est basée sur des données recueillies auprès de la communauté franco-ontarienne dans le cadre d'un programme de recherches portant sur la construction discursive de l'identité francophone en milieu minoritaire (projet *Prise de parole).* Les données ont été analysées à partir des méthodes ethnographiques propres à la sociologie et à l'anthropologie.

La mise en contexte à laquelle procèdent les auteurs se borne à présenter des événements récents, ce qui ne permet malheureusement pas de rappeler la discrimination historique et la minoration dont furent victimes les francophones et qui expliquent en grande partie la situation actuelle. Trois dates résument le cadre dans lequel les auteurs ont leur contribution. 1968 : financement par le gouvernement ontarien des écoles secondaires françaises; 1986 : loi sur les services en français dans les régions spécialement désignées; janvier 1998 : gestion des écoles françaises par les francophones. Dans les années 1990, la mondialisation et le néolibéralisme transforment le rôle de l'État et obligent les minorités à revoir leurs stratégies. En particulier, la cure d'amaigrissement de l'État due à l'influence néolibérale entraîne la diminution des ressources financières destinées aux minorités.

Les progrès des Franco-Ontariens résultent de deux facteurs principaux : la mobilisation des Franco-Ontariens eux-mêmes; et l'affirmation du Québec (pour diminuer la légitimité du Québec comme seul défenseur des francophones au Canada, le gouvernement fédéral a étendu la reconnaissance du français à la grandeur du pays).

Les auteurs notent que les Franco-Ontariens ont réussi à créer leurs propres espaces sociaux au sein desquels il est possible de fonctionner en français, malgré un environnement majoritairement de langue anglaise. Ces espaces sociaux sont, outre la famille, des organismes du monde associatif et des institutions scolaires et sociales.

Dans leur analyse de discours, les auteurs utilisent une dichotomie : d'un côté, les personnes qui ont une orientation de type plus « communautariste » ; de l'autre, les personnes qui ont une orientation « individualiste » (on retrouvait la même dichotomie dans la communication de C. Moise).

Les auteurs notent un clivage entre francophones de souche (descendants de Canadiens français) et Néo-Canadiens de langue française. Les minorités nouvelles, issues de l'immigration, sont invitées à s'intégrer à la minorité de souche qui, elle, se montre disposée à parler en leur nom. Ce sont les minorités issues de l'immigration qui font les frais de la cohésion apparente de la minorité francophone.

G. Feuerverger, Une réflexion sur un projet novateur : une intervention en littératie pour les élèves des communautés culturelles à Montréal et à Toronto

Le titre appelle des précisions terminologiques : au Canada, l'expression communautés culturelles désigne les groupes ethniques issus de l'immigration. Quant au mot littératie, j'ai toujours eu beaucoup de réserves sur l'utilisation de ce néologisme qui me semble inutile, puisque nous avons déjà en français la distinction entre l'analphabétisme et l'illettrisme.

Cette communication se situe dans le contexte du pluralisme linguistique qui caractérise la société canadienne, tant dans les milieux anglophones que francophones. J'ajouterai, pour ma part, que ce pluralisme linguistique est surtout le fait de quelques grandes villes et qu'il n'est pas généralise dans tout le pays, loin de là.

G. Feuerverger livre une réflexion, plus que des résultats d'ailleurs, à partir d'une étude exploratoire basée sur des entrevues, des conversations et de l'observation-participation.

L'expérience qu'elle a menée vise à susciter des occasions pour que les élèves lisent dans leur langue maternelle en vue de stimuler leur développement dans les deux langues (=L1 et

langue d'enseignement). On fait donc lire des livres écrits dans diverses langues étrangères, mais il y a toujours une traduction dans la langue d'enseignement, de sorte que toute la classe peut prendre connaissance du même livre. L'expérience est basée sur l'hypothèse suivante : plus les langues et les cultures d'origine sont intégrées au programme d'études des élèves, plus ceux-ci ont de chances de réussir à l'école. Les enfants bilingues qui ont acquis un niveau élevé de lecture dans leur langue première ont plus de chances d'atteindre des niveaux élevés dans leur langue seconde (l'anglais ou le français). C'est l'hypothèse déjà formulée par Cummins sur l'interdépendance entre les langues : les langues se complètent mutuellement, c'est-à-dire que la compétence en langue seconde dépend de la compétence en langue première au moment de l'exposition intensive à la langue seconde; donc, plus l'enfant améliorera sa compétence en langue première, plus il aura de chances de bien maîtriser la langue de l'enseignement.

Évaluation des politiques d'aménagement linguistique

Les contributions reçues procèdent à l'évaluation non seulement des politiques nationales et provinciales, mais aussi à celle de la politique linguistique plus ou moins explicite d'une nation/bande/tribu/réserve autochtone. La contribution de D. Daoust se situe à l'échelle canadienne, mais aussi aborde le cas de la politique linguistique du Nouveau-Brunswick. Celle de P. Bouchard porte sur la francisation des entreprises au Québec alors que D. Cyr décrit les répercussions du programme d'immersion française chez les Micmacs d'une réserve québécoise.

D. Daoust, La politique fédérale canadienne et les effets de sa mise en œuvre sur quelques minorités francophones du Canada

Dans une présentation très fouillée de la politique fédérale canadienne, D. Daoust constate, dans la fonction publique fédérale, une diminution du nombre de postes exigeant l'anglais uniquement ou le libre choix de l'une ou l'autre des deux langues officielles au profit de postes exigeant le bilinguisme, ce qui, théoriquement, favorise l'usage du français. Parallèlement, on remarque que les francophones ont accru leur présence dans la fonction publique fédérale et que celle des anglophones a décru.

On constate enfin que les communautés linguistiques minoritaires sont davantage bilingues que les communautés majoritaires, ce qui est normal (mais ne l'était pas au Québec jusqu'aux lendemains de la dernière guerre).

P. Bouchard, La francisation des entreprises au Québec : de la difficulté relative d'hier à la complexité de demain

La législation linguistique du Québec oblige toutes les entreprises de plus de 50 employés à procéder à leur analyse linguistique et, le cas échéant, à négocier un programme de francisation avec l'Office de la langue française. Après 20 ans, on constate qu'environ 70 % des entreprises ont obtenu leur certificat de francisation.

La croissance rapide de la certification des entreprises dans les années 1980 s'explique parce que le certificat confirmait simplement qu'il s'agissait d'une entreprise déjà francisée ou dont les propriétaires étaient francophones.

Depuis le tournant des années 1990, on constate un plafonnement de la francisation des entreprises. P. Bouchard voit deux causes qui expliqueraient ce plafonnement :

– les mutations sociales, économiques et technologiques ont pu entraîner un recul du français dans les entreprises déjà francisées ;

– les entreprises qui restent à franciser sont les plus difficiles, celles qui appartiennent à des non- francophones ou qui font principalement affaire hors du Québec.

L'auteur donne l'exemple de ce qu'il considère comme un cas difficile : les chaînes hôtelières. Les établissements hôteliers ont tout francisé ce qui était local, mais le logiciel de réservation demeure anglais car il doit être le même dans tous les établissements de la chaîne à travers le monde.

La francisation doit s'exercer maintenant dans un contexte plus difficile, caractérisé entre autres :

– par le néolibéralisme, qui entraîne une diminution du rôle de l'État face aux firmes géantes et aux firmes réseautées;

– par la mondialisation des activités économiques, ce qui tend à diminuer les responsabilités locales.

D. Cyr, L'aménagement linguistique en contexte trilingue : le cas des langues amérindiennes

Cette contribution constitue une bonne illustration des problèmes que doivent affronter les Premières Nations (c'est-à-dire les tribus amérindiennes et les communautés esquimaudes) dans la défense de leur langue ancestrale et dans la définition d'une politique linguistique : la très grande dispersion territoriale des nations autochtones en plusieurs réserves isolées les unes des autres et l'éclatement des structures administratives.

La recherche de D. Cyr porte sur la bande micmaque de Restigouche. Cette dernière compte environ 2 300 personnes; elle a connu, au XX^{e} siècle, une assimilation à l'anglais. Il y a 18 autres bandes micmaques, au total 20 000 à 25 000 personnes, dans l'Est du Canada et le Nord-Est des États-Unis. La transmission du micmac comme langue maternelle ne se fait quasiment plus dans toutes les communautés. La langue des 18-25 ans, dernière génération à parler la langue au foyer, a été à toutes fins utiles relexifiée à partir de l'anglais et la morphologie est simplifiée à l'extrême. L'écriture n'est pas uniformisée d'une réserve à l'autre, d'une province canadienne à l'autre et encore moins entre les Micmacs du Canada et ceux des États-Unis. Pour uniformiser les pratiques éducatives, les 19 bandes micmaques devraient d'abord s'entendre entre elles, puis avec le gouvernement fédéral canadien, puis avec les gouvernements de 5 provinces et celui d'un État américain !

Il y a 30 ans, la bande de Restigouche a signé une entente pour faire scolariser ses enfants en anglais au Nouveau-Brunswick (il n'y a qu'une rivière à traverser) : l'entente prévoyait qu'on devait aussi offrir des cours de micmac aux enfants mais les maîtres n'ont pas été formés en conséquence et le matériel pédagogique était inadéquat. En plus, les enfants ont été victimes de racisme et de discrimination : comme conséquences, une catastrophe culturelle et une plus grande assimilation à l'anglais. Maintenant, l'éducation a été rapatriée dans la réserve. Et les élèves ont accès à l'immersion linguistique,... mais l'immersion en français. C'est le choix effectué par la majorité des parents :

« ... le prestige de l'immersion française en milieu micmac est devenu tel que ces programmes, pour l'instant, détournent une bonne partie des budgets qui autrement pourraient être consacrés au développement de programmes de micmac langue seconde ou d'immersion micmac. Il se peut cependant que cette étape de passage par le bilinguisme officiel [=anglais-français] soit, paradoxalement, un pas vers la construction éclairée de programmes d'immersion en micmac. En s'éduquant aux techniques d'immersion et en démystifiant le plurilinguisme, les Micmacs feront peut-être école au Canada autochtone. »

J'ajouterai que la contribution de D. Cyr aurait pu être incluse, elle aussi, dans ma première section, le changement, ou le maintien, des identités; elle aborde la question du changement linguistique du micmac, qui se relexifie et dont la grammaire se simplifie sous l'action de l'anglais. Or, on sait qu'en général les défenseurs d'une langue ne veulent pas de ces variétés hybrides, impures. Mais c'est peut-être dans cette hybridation que pourrait résider l'avenir de certaines langues minoritaires. Le phénomène de l'hybridation linguistique n'est pas sans poser le problème de la redéfinition de l'identité du groupe.

Conclusion

Lors de la discussion, le temps n'a pas permis de soulever un point d'ordre méthodologique qui m'apparaissait pertinent, compte tenu de la nature de certaines des contributions. En effet, certaines contributions/celles des collègues de l'Ontario et celle qui porte sur Terre-Neuve, sont basées sur des analyses de discours, voire sont le compte rendu d'une ou de quelques expériences personnelles (Feuerverger). Bien que dans le cas du projet Prise de parole on ait interviewé quelque 200 personnes, ce qui est un nombre supérieur à celui de bien des enquêtes sociolinguistiques, on peut malgré tout se demander comment, à partir de l'analyse de discours, il est possible d'aller au-delà de l'anecdote pour obtenir une perspective macro, puisque le sous-titre de nos Journées d'études est *Approches macrosociolinguistiques.* Est-ce seulement le point de vue qui doit être macro, mais pas l'approche méthodologique ? Comment peut-on obtenir un point de vue macro à partir d'entrevues libres qui favorisent le côté anecdotique ? Les réponses devront attendre une autre occasion.

Atelier Amérique du Nord

La francisation des entreprises au Québec : de la difficulté relative d'hier à la complexité de demain

Pierre Bouchard

Depuis la promulgation de la *Charte de la langue française* en 1977, la francisation des entreprises, élément majeur du plan d'aménagement linguistique du Québec, a fait des progrès importants. Tout n'est cependant pas achevé : l'opération stagne depuis quelques années (Comité interministériel sur la situation de la langue française, 1996 : 79-92) et, dans un contexte de mutations socio-économiques rapides, de nouveaux défis se posent pour la certification des entreprises du Québec[1] et la généralisation de l'utilisation du français au sein de ces mêmes entreprises (Office de la langue française, à paraître). Le travail de francisation a toujours été difficile et il n'y a pas d'indices qui nous permettent de penser que ces difficultés s'atténueront au cours des années à venir.

Les analyses dont nous ferons état tout au long de cette communication sont basées sur un certain nombre de données provenant des dossiers administratifs de l'Office de la langue française et de recherches récentes réalisées à l'Office de la langue française ou ailleurs. Ainsi, il nous sera possible de parler du déroulement du processus de certification des entreprises et de l'utilisation du français au sein des entreprises du Québec et ce, tout en examinant le passé et le présent et en anticipant l'avenir.

La certification des entreprises au Québec

Nous traiterons dans cette section du processus de certification auquel sont soumises les entreprises employant 50 personnes et plus. Dans un premier temps, nous ferons une brève description du processus prévu par la loi. Ensuite, nous examinerons son évolution pour enfin relever les difficultés de francisation passées et présentes et celles qu'il nous est possible de prévoir pour l'avenir.

Le processus de certification des entreprises

Le processus de certification des entreprises, prescrit par la *Charte de la langue française* et modulé par les actions de l'Office de la langue française, est unique au monde et, sans doute, peu connu. Aussi, il nous apparaît important de vous en présenter brièvement les principales étapes et les objectifs poursuivis par chacune.

L'Office de la langue française a pour mandat général de veiller à l'application de la *Charte de la langue française*, notamment[2], de « veiller à ce que le français devienne, le plus tôt possible, la langue des communications, du travail, du commerce et des affaires dans l'Administration et les entreprises » (*Charte de la langue française*, a. 100). De ce fait, l'Office a le

1. Il s'agit du processus de certification des entreprises employant 50 personnes et plus, prévu au chapitre V de la *Charte de la langue française* qui a pour titre *La francisation des entreprises*.

2. L'Office de la langue française a comme autre mandat général de « définir et conduire la politique québécoise en matière de recherche linguistique et de terminologie » (*Charte de la langue française*, a. 100).

mandat particulier de gérer le processus de certification des entreprises (entreprises employant 50 personnes et plus) au Québec.

Il doit voir à ce que, dans une entreprise donnée, les travailleurs aient la possibilité de travailler en français. Dans un tel cas, l'entreprise remplit la condition essentielle pour que l'Office lui émette un certificat de francisation.

Avant d'obtenir son certificat de francisation, une entreprise doit d'abord procéder à l'analyse de sa situation linguistique et la soumettre à l'Office pour appréciation.

Par la suite, un certificat de francisation est délivré par l'Office à l'entreprise si ce dernier juge que le français y est suffisamment généralisé. Dans le cas contraire, l'entreprise[3] doit élaborer un programme de francisation adapté à sa situation particulière[4], apporter les correctifs jugés nécessaires selon un échéancier négocié avec l'Office pour en arriver dans un temps plus ou moins rapproché[5] à l'obtention d'un certificat (*cf.* graphique n° 1).

Après l'obtention du certificat de francisation, l'entreprise n'est pas libérée pour autant de ses obligations en regard de la francisation : selon les dispositions apportées par le projet de loi 86 en 1993, l'entreprise certifiée a l'obligation de continuer à se préoccuper de francisation en remettant « à l'Office, tous les trois ans, un rapport sur l'évolution de l'utilisation du français dans l'entreprise » (*Charte de la langue française*, a. 146). Voici les principales étapes du processus de francisation que résume le graphique suivant (*cf.* graphique n° 1).

Pour clore cette rapide présentation du processus de certification des entreprises, il nous semble important d'insister sur le fait que l'émission d'un certificat de francisation constitue un acte administratif posé par l'Office de la langue française à l'endroit d'une entreprise à la suite d'une évaluation de sa situation linguistique (Conseil de la langue française, 1995 : 94). Le certificat émis constitue en quelque sorte une reconnaissance officielle de l'atteinte des objectifs de francisation déterminés par l'article 141 de la *Charte*. Ces précisions sont importantes, car, nous le verrons, la certification a une portée limitée et ne signifie pas nécessairement une utilisation réelle et durable du français par les travailleurs (Loubier, 1994 : 53).

La difficulté relative d'hier

Les données administratives (*cf.* tableau n° 1) sont très instructives. Elles nous permettent de voir que le travail de certification des entreprises employant 50 personnes ou plus n'est toujours pas terminé après plus de 20 ans (environ 70 % des entreprises sont certifiées[6]) et, en même temps, elles permettent d'analyser le déroulement du processus de certification et d'en

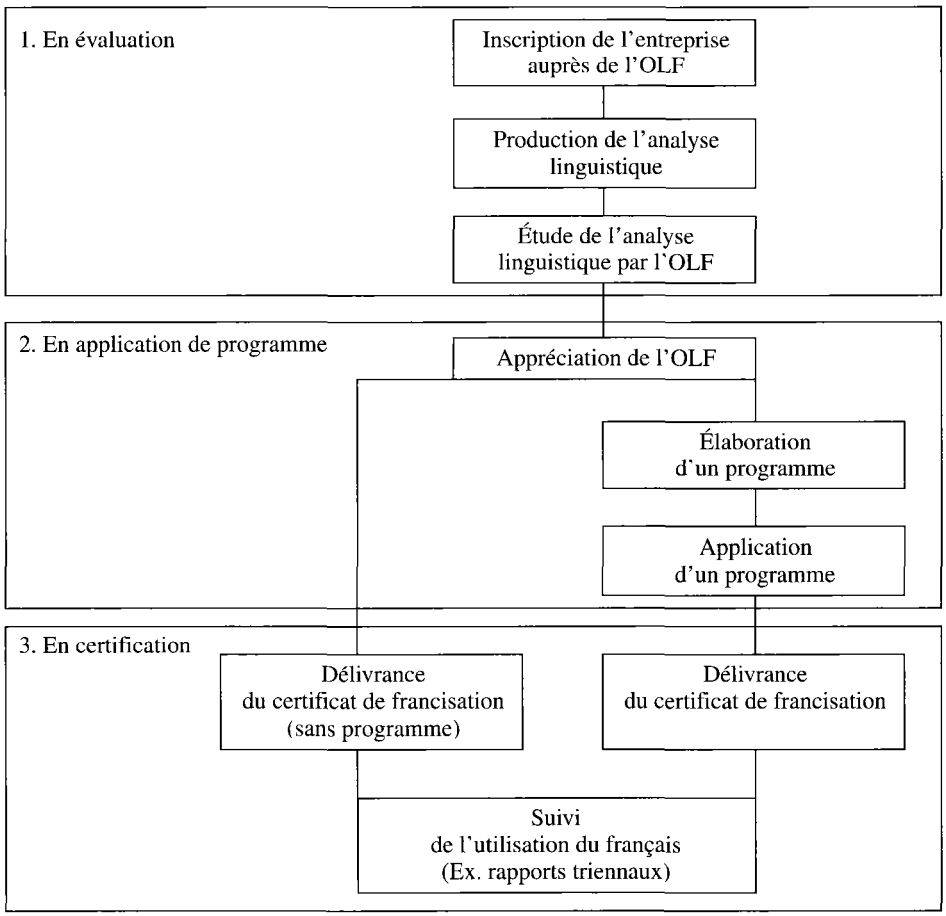
3. Il est important d'ajouter que les entreprises employant 100 personnes et plus sont tenues d'« instituer un comité de francisation » (*Charte de la langue française*, a. 136 à 138), constitué pour le tiers de représentants des travailleurs, ce qui permet une responsabilité partagée du déroulement du processus de certification par les employés et les employeurs.

4. Le programme de francisation vise à apporter les correctifs jugés nécessaires relativement à l'un ou l'autre des éléments définis à l'article 141 de la *Charte de la langue française*, soit : la connaissance du français chez les dirigeants de l'entreprise et les autres membres du personnel ; l'augmentation, à tous les niveaux de l'entreprise, y compris au sein du conseil d'administration, du nombre de personnes ayant une bonne connaissance du français ; l'utilisation du français au travail dans les communications internes, dans les documents de l'entreprise et dans les communications avec les fournisseurs, la clientèle et le public ; l'utilisation d'une terminologie française appropriée ; l'utilisation du français dans l'affichage public et la publicité commerciale ; l'existence d'une politique linguistique d'embauche, de promotion et de mutation appropriée ; et l'utilisation du français dans les technologies de l'information.

5. Il y a actuellement quelque 300 entreprises en application de programme depuis plus de 10 ans et plusieurs de celles-là ne pourront probablement jamais obtenir leur certificat de francisation, à moins d'une évolution imprévisible de la situation.

6. Il s'agit d'une estimation approximative, puisque le tissu industriel est en constante évolution. Il y a des entreprises qui se fusionnent, font faillite ou cessent tout simplement leurs activités. De plus, il y a des entreprises qui se créent et, de ce fait, viennent grossir les rangs des entreprises déjà sous gestion. Enfin, il y en a d'autres qui voient leur taille augmenter ou diminuer. Bref, ce sont là autant d'éléments qui affectent le taux de certification qui, étant donné les inscriptions annuelles moyennes de nouvelles entreprises, ne pourra dépasser les 90 %.

Graphique 1. Processus de certification des entreprises de 50 personnes ou plus.



tirer des enseignements intéressants. En effet, à partir des taux de certification présentés au tableau n° 1, on constate que, durant les premières années (jusqu'au 31 mars 1990), le taux de certification a augmenté de façon significative et régulière (*cf.* graphique n° 2), soit de quelque 10 % par année. Par ailleurs, on constate une certaine stagnation depuis 1990 (*cf.* graphique n° 3) : le nombre d'entreprises certifiées stagne autour de 3000 et le taux de certification autour de 70 %[7].

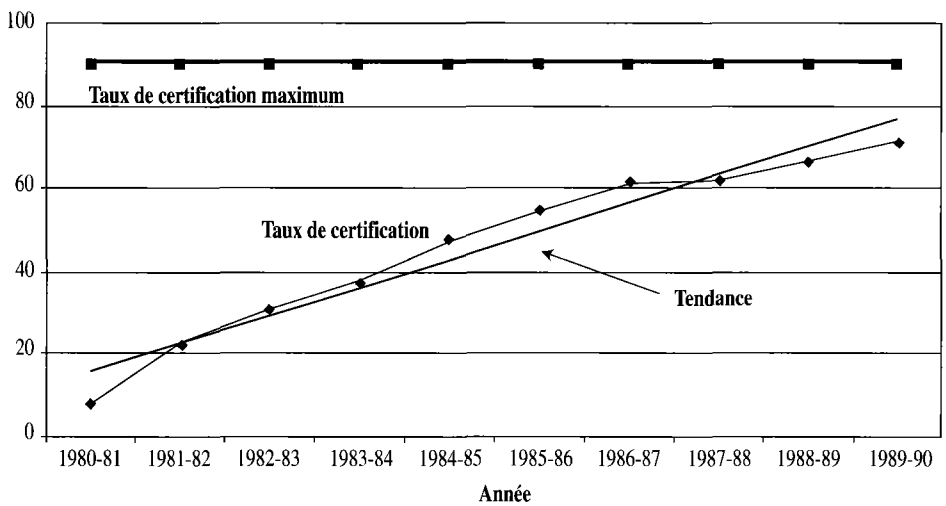
En fait, la certification rapide réalisée durant les premières années de francisation s'explique de différentes façons. D'abord, un certain nombre d'entreprises n'avaient pas attendu la promulgation de la *Charte de la langue française* pour amorcer leur francisation (Veaudelle, 1982). Elles avaient commencé à apporter certains correctifs nécessaires bien avant la mise en place du processus de francisation prescrit par la *Charte de la langue française* et ce, plus parti-

7. L'Office continue cependant à émettre des certificats de francisation : plus d'une centaine d'entreprises sont certifiées au fil des ans et un nombre à peu près équivalent doivent être radiées, compte tenu des mutations qui affectent le tissu industriel (faillite, fusion, fermeture etc.).

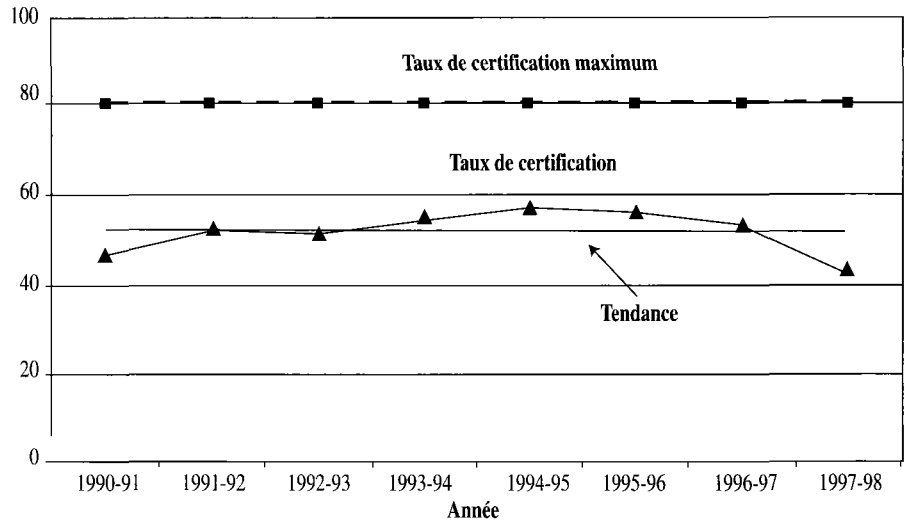
Tableau 1. Pourcentage des entreprises selon les étapes de certification

Entreprises				
Année	**En évaluation**	**En application de programme**	**Certifiée**	**Total (N)**
1980-81	77,9	14,4	7,7	4352
1981-82	42,3	36,1	21,6	3884
1982-83	11,5	57,6	30,9	3652
1983-84	4,5	58,2	37,4	3595
1984-85	5,0	47,5	47,5	3567
1985-86	11,0	34,2	54,8	3762
1986-87	11,0	28,0	61,1	3818
1987-88	13,3	25,4	61,4	4119
1988-89	10,8	23,2	66,1	4222
1989-90	10,4	18,4	71,2	4239
1990-91	10,5	16,0	73,5	4268
1991-92	9,5	14,7	75,8	4259
1992-93	9,4	15,1	75,5	4308
1993-94	8,6	14,3	77,1	4234
1994-95	9,1	12,8	78,2	4298
1995-96	8,8	13,2	78,0	4226
1996-97	9,6	13,8	76,6	4068
1997-98	16,2	12,6	71,2	4128

Graphique 2. Taux de certification et tendance (1980-1990).



Graphique 3. Taux de certification et tendance (1990-1998).



culièrement lorsque la pression du client (surtout de type « personne physique ») se faisait sentir. Dans le cas de ces entreprises, l'Office de la langue française n'a alors souvent eu qu'à reconnaître un état de fait, soit l'atteinte des objectifs de francisation prévus dans la loi. De plus, plusieurs entreprises certifiées durant cette période faisaient partie des petites et moyennes entreprises (entre 50 et 99 personnes) qui sont de beaucoup supérieures en nombre (quelque 40 %) et pour qui il semble plus facile de se conformer aux exigences de la *Charte*[8].

Une analyse sommaire de l'évolution des courbes de certification de ces deux catégories d'entreprises (les petites et moyennes entreprises et les grandes) le montre bien : malgré une entrée plus tardive dans le processus (1980 par rapport à 1978), les petites et moyennes entreprises ont vite rattrapé les grandes (Conseil de la langue française, 1995 : 78-79) et leur taux de certification se maintient depuis supérieur à celui des grandes.

Enfin, on a pu constater qu'un grand nombre des premières entreprises à être certifiées étaient dirigées par un conseil d'administration majoritairement francophone, une condition quasi suffisante pour la certification (Bouchard, 1991 : 120-121), et que la rapidité de certification de ces entreprises était grandement tributaire de la présence d'administrateurs francophones (Bouchard, 1991 : 191).

En d'autres termes, le travail de certification réalisé au cours des années 80 a ni plus ni moins consisté en grande partie à confirmer la généralisation du français dans des entreprises francophones ou déjà francisées[9].

Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant de constater par la suite une certaine stagnation de la certification : en plus des mutations socio-économiques actuelles bien connues et dont nous reparlerons, le processus de francisation doit désormais franciser des entreprises à propriété anglophone ou allophone ou des entreprises qui font des affaires avec l'extérieur du Québec, ce qui représente évidemment un défi de taille.

8. La taille de l'entreprise constitue un bon indicateur de la complexité du travail de francisation qui doit y être accompli : les grandes entreprises sont généralement divisées en plusieurs groupes organisationnels, alors qu'il y en a généralement moins dans le cas des petites et moyennes entreprises. Dès lors, on comprendra sans peine que les programmes de francisation sont plus complexes dans les grandes entreprises.

9. Ces entreprises étaient aussi sûrement plus réceptives à la terminologie française déjà existante ou à celle développée par l'Office de la langue française.

La complexité d'aujourd'hui et de demain

Depuis le début des années 90, le processus de certification a tendance à plafonner. Le Comité interministériel sur la situation de la langue française avait déjà fait ce constat et le graphique n° 3 montre que le phénomène est tout aussi actuel en 1998.

Les éléments d'explication de cette complexité sont multiples : ils ne semblent pas relever uniquement des caractéristiques propres à l'entreprise, mais aussi et de plus en plus du contexte social et inter-organisationnel avec lequel elle doit composer. Parmi les caractéristiques propres à l'entreprise, il ne faut sûrement pas négliger, outre la langue de la propriété dont il a déjà été question, l'importance de la situation géographique du siège social qui, à certains égards, est corrélée avec l'origine de la propriété (entreprise étrangère = siège social à l'extérieur du Québec) ou avec la langue de la propriété (entreprise anglophone – siège social à Montréal ou à l'extérieur du Québec). Ainsi, on comprendra aisément que les entreprises ayant leur siège social à l'extérieur du Québec ou sur l'Île-de-Montréal aient un processus de certification plus lent que celles ayant un siège social au Québec, mais à l'extérieur de Montréal[10].

L'activité économique de l'entreprise est une autre de ces caractéristiques qu'il importe aussi de considérer.

En effet, en plus de la spécialisation linguistique ou ethnique que l'on a tendance à reconnaître à certains secteurs (Raynauld et Vaillancourt, 1984)[11], on trouve aussi des secteurs d'activité économique marqués par une utilisation plus ou moins forte de la technologie[12]. À partir d'un examen des dossiers d'entreprises inscrites à l'Office, il apparaît que le taux de certification des entreprises du secteur manufacturier est fonction d'une utilisation plus ou moins forte de la technologie.

Les entreprises qui font une forte utilisation de la technologie ont, en effet, tendance à se franciser moins rapidement que celles qui en font une utilisation moyenne et ces dernières moins que celles à faible utilisation[13].

Cela étant dit, il nous importe maintenant d'insister sur le contexte social et inter-organisationnel, car il devrait préoccuper de plus en plus les gestionnaires de la francisation et les entreprises au cours des années à venir, du moins si on accepte de prendre en considération les effets réels de la mondialisation des échanges et de l'information, un mouvement qui n'est pas près de s'arrêter (Petrella, 1998). Les effets de ce phénomène se font d'ailleurs déjà sentir : il est possible d'en dégager des traces qui expliquent pour une bonne part la non-certification (ou la lente certification) des entreprises en application de programme depuis 10 ans et plus[14] et même des autres entreprises qui tardent à terminer leur programme de francisation. En effet, la stagnation de la certification d'un certain nombre de ces entreprises tient au caractère multinational et au contexte inter-organisationnel dans lequel elles naviguent.

Les hôtels font partie de cet ensemble : s'ils ont pu franciser tout ce qui relevait de leur responsabilité en tant qu'établissements québécois (affichage, documentation et autres), ils n'ont encore pu résoudre le problème de la langue du logiciel de réservation qui se doit d'être

10. Selon des données obtenues en date du 30 juin 1998, 64 % des entreprises ayant un siège social à l'extérieur du Québec, 62,9 % sur l'Ile-de-Montréal et 79,1 % de celles ayant un siège social au Québec, mais à l'extérieur de Montréal, sont certifiées.

11. Ils affirment, entre autres choses, que les établissements francophones se trouvent surtout dans les secteurs d'activité les plus protégés (agriculture, services, construction et administration publique), alors que les établissements étrangers sont surtout concentrés dans l'exploitation des ressources (mines et forêts) et dans la fabrication, et que les entreprises anglophones se retrouvent surtout dans les transports et communications ainsi que dans le domaine financier.

12. Cette notion recouvre l'utilisation de la technologie dans la production de biens et services, ainsi que la production de technologie mesurée à partir du pourcentage de dépenses consacrées à la recherche et au développement (Mac Mullen, 1987).

13. Les entreprises manufacturières à forte utilisation de technologie sont certifiées à 60,5 %, alors que celles à faible utilisation le sont à 75,9 %, les autres (celles à moyenne utilisation) l'étant à 68,5 %.

14. Quelque 300 entreprises appliquent un programme de francisation depuis 10 ans et plus.

compatible pour tous les établissements de la chaîne (à travers le monde). Les concessionnaires d'automobiles et les distributeurs de pièces et d'accessoires d'automobiles sont, toutes proportions gardées, dans une situation comparable. Ils ont francisé tout ce qu'ils pouvaient faire localement, mais, étant donné qu'ils s'approvisionnent en très grande partie à l'extérieur du Québec et qu'ils n'ont pas vraiment de contrôle sur leurs fournisseurs étrangers (américains pour la plupart), ils font face à des problèmes de francisation qui ne relèvent pas de leur compétence et leur certification, tout comme dans le cas des hôtels, est en quelque sorte quasi impensable.

La non-certification de certaines de ces entreprises (les entreprises en application de programme depuis un certain nombre d'années) tient aussi à la dimension internationale de leur production. Cette dimension recouvre surtout les produits fabriqués au Québec, mais destinés à l'extérieur du Québec (le cas du secteur de l'aérospatiale). Elle renvoie au lieu de production [USA et Japon] et à la technologie de plus en plus sophistiquée que l'on utilise (le cas des constructeurs d'automobiles) et, enfin, aux relations que certaines de ces entreprises entretiennent avec l'extérieur du Québec, et à leur ouverture sur les marchés extérieurs, tant pour ce qui est de la production que des services (le cas du secteur des produits électriques et électroniques).

Enfin, la non-certification de ces entreprises peut aussi être tributaire des technologies de l'information qui assurent le contrôle de la gestion des stocks ou de la gestion des ventes à distance, de Toronto ou de New York par exemple (le cas du secteur commercial), de la réalisation de transactions financières à partir ou vers d'autres pays (le cas du secteur financier) et du transfert des plans de travail d'un pays à l'autre qui permet ainsi l'utilisation de licences de logiciels dans des établissements d'autres fuseaux horaires (le cas du secteur des produits électriques et électroniques).

Le processus de certification est, nous venons de le voir, tributaire de toute une panoplie de variables situationnelles sur lesquelles on a peu de contrôle. Mais en plus, et plusieurs études et documents le confirment, il ressort que la certification des entreprises a une portée limitée. En effet, la certification des entreprises reconnaît bien une certaine généralisation du français, mais pas nécessairement une utilisation effective du français à tous les niveaux de l'entreprise visée.

Et elle ne signifie pas davantage la fin des efforts de francisation. À preuve, l'examen rapide des rapports triennaux reçus au cours de la dernière année montre qu'un très grand nombre d'entreprises certifiées depuis plusieurs années ont régressé relativement aux exigences de francisation auxquelles elles répondaient au moment de leur certification. Plusieurs se sont déjà vues ou vont prochainement se voir imposer un plan de redressement afin de pouvoir à nouveau se conformer aux exigences de la *Charte de la langue française*. Bref, la francisation exige et exigera un effort continu de la part des entreprises.

L'utilisation du français au travail

Cela étant dit, qu'en est-il de l'utilisation effective du français dans les différents milieux de travail soumis au processus de certification? Le processus de certification a-t-il eu des effets sur l'utilisation effective du français? Nous examinerons certains résultats de recherches récentes pour déterminer ces effets, mais aussi nous tenterons de trouver réponse à certaines questions toujours sans réponses.

Les effets de la certification sur l'utilisation du français

La question de la certification en regard de l'utilisation du français a fait l'objet de plusieurs évaluations critiques de la part des syndicats, des membres du Conseil de la langue française, du groupe de travail tripartite sur le français, du comité interministériel sur la situation de la

langue française et de chercheurs universitaires. Tous en sont arrivés à la conclusion que « certification » et « utilisation du français » ne sont pas équivalents, que la certification d'une entreprise ne signifie pas nécessairement que son personnel utilise effectivement le français au travail, tout au plus elle « est un préalable à un fonctionnement en français, à la vie en français » (Comité interministériel sur la situation de la langue française, 1995 : 87). Il ne faut cependant pas conclure de ces évaluations que le processus de certification n'a produit aucun ou peu de résultats relativement à l'utilisation du français.

En effet, une étude réalisée en 1995 par l'Office de la langue française montre que, dans les entreprises certifiées de la région de Montréal, l'utilisation du français est de façon générale plus élevée dans les entreprises certifiées que dans les non certifiées, que ce soit au niveau de l'environnement écrit[15] (affichage et documentation de travail), des communications écrites des travailleurs (le rempli des formulaires ou la rédaction de différents écrits) ou de leurs communications orales tant avec leurs supérieurs qu'entre collègues (> 80 % par rapport à < 65 %). Le processus de certification a donc bien eu un impact sur l'utilisation du français par les travailleurs. Il ne se limite pas à une simple francisation de l'environnement écrit[16] : il contribue aussi à ce que ces travailleurs utilisent davantage le français que l'anglais à l'écrit (rempli des formulaires et rédaction de documents divers) et à l'oral, soit dans le cas de 87 % et 82 % des entreprises certifiées comparativement à 67 % et à 62 % des non certifiées. Par contre, il importe de le souligner, le processus de certification a produit un effet beaucoup plus limité dans le cas des logiciels : seulement 49 % des entreprises certifiées comparativement à 26 % des non certifiées ont tendance à utiliser davantage de logiciels en français.

Selon cette même recherche, il ressort aussi que le processus de francisation n'a pas le même impact sur l'utilisation du français dans les entreprises francophones et les entreprises anglophones. En effet, il s'avère plus facile d'utiliser le français à l'écrit ou d'utiliser des logiciels en français dans une entreprise francophone que dans une entreprise anglophone.

Les travailleurs des entreprises francophones, qu'elles soient certifiées ou non, écrivent généralement plus en français qu'en anglais, cette réalité s'appliquant même à la quasi-totalité des entreprises certifiées (98 %)[17], alors que ce type d'utilisation du français n'atteint que 75 % des entreprises anglophones certifiées[18].

Et il en est ainsi de l'utilisation des logiciels en français, mais dans une proportion généralement moindre, car les logiciels en anglais occupent une place encore importante dans les entreprises certifiées et ce, même dans les entreprises à propriété francophone[19].

Une analyse secondaire de données antérieures recueillies par le Conseil de la langue française (1979, 1989 et 1993) va dans le même sens, mais tout en en précisant la portée. En effet, elle montre que le processus de certification s'est opéré en deux phases, soit la francisation des travailleurs manuels et techniques que l'on retrouve surtout chez les francophones et celle des travailleurs administratifs qui auraient été influencés par la direction et la propriété des entreprises. La première phase, qui s'est terminée avec la mise en place du processus de certification actuel, n'a donc pas vraiment été influencée par ce processus, alors que « la francophonisation des administrateurs [...] et le processus de certification des entreprises [...] ont sans doute contribué à cette deuxième phase » (Conseil de la langue française, 1995 : 147-148).

---

15. Nous utilisons l'expression « environnement écrit » pour englober la production écrite que l'entreprise met à la disposition de son personnel.

16. L'utilisation du français dans les documents de travail, notamment dans les manuels et les catalogues, est une des exigences qui est faite à l'entreprise en vertu de l'art. 141 de la *Charte de la langue française*.

17. Soulignons que, dans 84 % des entreprises francophones non certifiées, les travailleurs ont déjà tendance à utiliser davantage le français que l'anglais.

18. Il y a 63 % des entreprises anglophones non certifiées qui se trouvent dans cette situation.

19. Selon cette recherche, 71 % des entreprises francophones certifiées utilisent davantage de logiciels en français, alors que seulement 30 % des entreprises anglophones ont affirmé faire de même.

Le travail en français

En effet, il semble bien qu'il y ait eu, que ce soit dans le cadre du processus de certification ou non, progrès de l'utilisation du français comme langue de travail. Par ailleurs, il faut encore s'interroger sur cette utilisation. Il arrive souvent que des représentants d'entreprise vous disent : « ici, on travaille en français, mais on utilise beaucoup de termes techniques anglais ». Il y a aussi le fait que les travailleurs, ou certains d'entre eux, sont souvent placés dans une situation de travail dont le cadre déborde les frontières actuelles du Québec, ce qui les oblige de recourir à d'autres langues comme l'anglais. Il y a des travailleurs qui, même à l'intérieur de leur entreprise, baignent dans un environnement plus ou moins réfractaire à l'utilisation du français. Enfin, le personnel francophone d'entreprises anglophones ou à propriété étrangère demeure toujours dans cette situation précaire.

Il devient, dès lors, de plus en plus important d'approfondir cette question du travail en français, d'en arriver à une position qui assure la possibilité d'utiliser le français au travail, tout en reconnaissant aux entreprises cette nécessité économique qu'elles ont de recourir à l'anglais et aux autres langues, de composer avec l'avènement de l'informatique et des communications électroniques de masse (Internet, Intranet et Extranet) où l'anglais est souvent reconnu comme lingua franca et de tenir compte de l'apport des allophones au sein des entreprises.

Conclusion

À partir de là, se pose une question qui demeure sans réponse : la certification de certaines entreprises sous gestion est-elle toujours possible? La situation de la certification, de même que celle de l'utilisation du français, va-t-elle aller en se dégradant, si l'ouverture des marchés et ses conséquences dont l'une est sans contredit ces fusions d'entreprises en méga-entreprises, continuent? Actuellement, on observe que « les secteurs les plus sensibles à cette course au gigantisme sont les banques, la pharmacie (sic), les médias, les télécommunications, l'agroalimentaire et l'automobile » (Ramonet, 1998 : 1). Qu'en sera-t-il des autres secteurs? Jusqu'où peut aller ce mouvement et quels seront ses effets sur la francisation des entreprises, sur la généralisation du français au sein des entreprises visées par les dispositions de la Charte et sur l'utilisation du français par leur personnel, de quelque niveau hiérarchique qu'il soit?

On observe aussi, il ne faudra pas négliger le phénomène, la constitution d'entreprises réseautées, grâce aux progrès technologiques, à l'explosion des communications, aux différentes stratégies de partenariat et alliances (association, sous-traitance et autre). Il y a lieu de s'interroger et de se mettre à la recherche de solutions appropriées qui ne passent pas nécessairement par l'État qui, face aux firmes géantes ou aux firmes réseautées, perd de plus en plus de ses prérogatives propres.

Il faudra plutôt se tourner vers des solutions qui interpellent ces nouveaux pouvoirs planétaires, de telle sorte qu'ils en viennent à prendre conscience de l'importance des questions d'intérêt national et à s'en préoccuper, entre autres en responsabilisant leurs représentants locaux qui ont un rôle considérable dans la francisation des entreprises, dans son déroulement et, nous ajoutons, dans l'utilisation réelle et durable du français après la certification (Bouchard, 1991 : 63-65; Conseil de la langue française, 1986 : 19).

Enfin, il y a le phénomène des nouvelles technologies de l'information et des communications, plus particulièrement tout ce qui a trait à Internet, Intranet et Extranet et autres « net », dont le développement devrait se poursuivre au cours de la prochaine décennie.

Si l'avènement de l'informatique a pu favoriser la francisation d'une partie importante du monde du travail, il semble que, pour l'instant, le phénomène des « net » ait de la difficulté à intégrer le français, ou même qu'il soit dans l'impossibilité de le faire, surtout dans le cas des sites d'entreprises d'envergure internationale (Lafrance, à paraître). Le problème est d'autant plus important que le phénomène se développe à une vitesse fulgurante et que le monde fran-

cophone n'a pas encore su y trouver son compte et ce, de telle sorte que l'anglais est la lingua franca de tous ces « net » qui n'ont pas vraiment de frontières. Mentionnons cependant qu'au Québec, d'immenses efforts sont faits pour assurer une plus grande place au français sur l'autoroute de l'information (ministère de la Culture et des Communications, 1998) et que certains pays de la francophonie font aussi des efforts dans le même sens.

Bibliographie

BOUCHARD, P. (1991), *Les enjeux de la francisation des entreprises au Québec (1977-1984)*, coll. Langues et sociétés, Montréal, Office de la langue française, 250 p.

COMITÉ INTERMINISTÉRIEL SUR LA SITUATION DE LA LANGUE FRANÇAISE (1996), *Le français langue commune*, Enjeu de la société québécoise, Québec, ministère de la Culture et des Communications, [12], 319 p.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1995), *Indicateurs de la langue du travail au Québec*, édition 1994, Québec, Conseil de la langue française, 4, 156 p.

LOUBIER, C. (1994), L'implantation du français : fondements théoriques et faits d'expérience, in *Actes du colloque sur la problématique de l'aménagement linguistique (enjeux théoriques et pratiques)*, colloque tenu les 5, 6 et 7 mai 1993 à l'Université du Québec à Chicoutimi, coll. Langues et sociétés, Montréal, Office de la langue française et Université du Québec à Chicoutimi, t. 1, 35-61.

MAC MULLEN, K. (1987), *What is hi-tech?* juillet 1986, préparé pour l'étude du Conseil économique du Canada, Innovations, emplois, adaptations, Approvisionnements et Services Canada.

OFFICE DE LA LANGUE FRANÇAISE (à paraître), *Langues et mutations identitaires et sociales*, in Actes du colloque tenu les 12 et 13 mai 1998 à l'Université Laval à l'occasion du Congrès de l'ACFAS, Office de la langue française.

PETRELLA, R. (1998), *Sept jours à la fois*, Émission du 19 avril 1998 à la radio de Radio-Canada.

QUÉBEC (PROVINCE), MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS (1998), *La politique québécoise de l'autoroute de l'information : Agir autrement*, Québec, ministère de la Culture et des Communications, 98 p.

RAYNAULD, A. et VAILLANCOURT, F. (1984), L'appartenance des entreprises : le cas du Québec en 1978, in *Dossiers du Conseil de la langue française. Études et recherches*, 19, Éditeur officiel du Québec, Québec.

RAMONET, I. (1998), *Firmes géantes, États nains*, Le monde diplomatique, 531.

VEAUDELLE, J.-M. (1982), Évaluation de l'application des programmes de francisation, rapport d'étape : fin de la phase 1, Montréal, in *Office de la langue française*, 1, 85, 3 p. (document inédit).

Atelier Amérique du Nord

Les langues et l'école dans la communauté franco-terre-neuvienne

Patrice Brasseur

Les Franco-Terre-Neuviens ont maintenu vivant le français pendant les deux siècles d'une occupation plus ou moins permanente, souvent clandestine, dans des conditions particulièrement difficiles. L'implantation d'une base américaine à Stephenville en 1940 et l'essor économique qu'elle a provoqué par la suite a d'ailleurs bien failli venir à bout de cette originalité. Mais le vote de 1949 a fait de cette colonie britannique une province canadienne. Plus tard, l'adoption du bilinguisme officiel par le gouvernement du Canada a contribué à préserver les Franco-Terre-Neuviens d'une assimilation qui était largement en cours. Au cours de ces deux dernières décennies quelques signes de renouveau se sont fait jour avec la création de la première école bilingue au Cap en 1975, puis de l'école française à La Grand Terre à la fin des années 80.

L'identité des Franco-Terre-Neuviens est double : d'origine française par les hommes, acadienne par les femmes, les locuteurs développent une attitude spécifique envers le français québécois, qui tend à s'imposer comme standard nord-américain, ce qui se manifeste clairement dans les enjeux liés au développement récent de l'école française.

À Terre-Neuve, rien ne distingue à première vue les villages francophones des autres villages côtiers de l'île. Ce sont des villages-rues, avec leurs maisons en bois de couleurs variées. Le mode de vie est semblable à celui des communautés anglophones de l'île : mêmes voitures et motoneiges, mêmes types de menus dans les restaurants, même musique dans les fêtes. Le chômage atteint aujourd'hui à Terre-Neuve des proportions plus élevées que dans les autres provinces canadiennes, avec la ruine quasi totale de la pêche à la morue.

Les enseignes des magasins sont en anglais. Et, pour ne prendre qu'un seul exemple, j'ai constaté récemment que si la serveuse parle français au restaurant du Cap, le menu est en anglais. Le seul trait distinctif consiste sans doute dans la plus grande proportion de toponymes français, que l'on peut remarquer sur les panneaux d'affichage et de circulation.

L'îlot francophone de Terre-Neuve n'est pas comme Saint-Pierre-et-Miquelon « un petit coin de France en Amérique du Nord ». Ses habitants revendiquent pourtant fièrement la spécificité de leurs origines et ont maintenu vivant le français pendant les deux siècles d'une occupation plus ou moins permanente, souvent clandestine, dans des conditions particulièrement difficiles :

« Mais moi je crois, pour aouèr pas d'école, et pas d'école ni rien di tout, je crois que le monde a bien fait : i ont tiendu leur langue » (GT 109205)[1] (Le monde a bien fait « les gens ont réussi »).

---

1. Cet exposé est issu d'enquêtes de terrain qui ont été effectuées à L'Anse-à-Canards (AC), Maisons-d'Hiver (MH), La Grand-Terre (GT) et le Cap Saint-Georges (LC), à partir de 1980 par moi-même ou des chercheurs du Centre d'Études Franco-Terre-Neuviennes de l'Université Memorial de Saint-Jean-de-Terre-Neuve. Ces entretiens enregistrés sur bandes magnétiques ont été dépouillés et constituent le corpus de base d'un *Dictionnaire des régionalismes du français de Terre-Neuve*, en cours d'achèvement, sur le modèle de celui de Saint-Pierre et Miquelon (Brasseur-Chauveau, 1990). Les deux premiers chiffres concernent l'informateur, les deux suivants l'année de l'enquête, les deux derniers le n° de l'enregistrement.

« J'avons tiendu à parler français. Sans pour ça j'arons pardu notre français. Si j'avons tiendu avec les Anglais, j'arons pardu toute notre français pis j'arons pas moyen de dire… p't-êtte un mot ici et là mais… y ara pus d'anglais dedans que ça sera autre chose » (GT 109212).

On trouvera ailleurs d'autres éléments concernant des aspects sociolinguistiques du franco-terre-neuvien (Brasseur, 1995).

Les langues en présence.

– L'anglais

Parmi les membres de la génération précédant la plus ancienne, certains ne connaissaient – en tous cas ne parlaient – pas l'anglais. C'est le cas de la mère d'un informateur du Cap-Saint-Georges :

« Mon défunt père lui i pouvait se déhaler en anglais, mais ma défunte mère, y a ien que passé un an là, qu'i va avoir dans ce mois-ici qu'alle est morte, nous autres on ne l'a jamais entendu parler anglais » (LC 189201).

Un autre, de Maisons-d'Hiver, semble également indiquer que l'un des amis de son père avait aussi de la difficulté à s'exprimer correctement en anglais :

« i parlait manière de drôle, vous savez, en anglais ! » (MH 038001).

GT 07, née vers 1915, se souvient qu'elle parlait très mal anglais dans sa jeunesse :

« Je pouvions ène parole ici et là ».

Elle s'en rapportait à son mari pour les relations sociales, mais surtout commerciales, en anglais. D'ailleurs, même si elle en a acquis, plus tard et progressivement, une certaine pratique, elle avoue n'être pas, aujourd'hui encore, très à l'aise dans cette langue :

« J'ai de la misère à le parler encore ! »

Il en est de même, *a fortiori*, pour la génération précédente, comme le montre aussi l'exemple de la mère de cette informatrice, née aux environ de 1895 :

« On l-l'entendait bien p't-êtte dire deux mots anglais. A parlait pas anglais. A, comprenait pis je pense alle arait p't-êtte mis à l'aise du monde qui parlait pas français, mais nous autres on l-l'entendait pas dire plus que deux mots. A disait plenty time. Alle avait entendu une femme dire ça en anglais, plenty time, c'est tout ce qu'on l-l'entendait dire ça ! : en masse du temps hein ! » (LC 189804).

En règle générale, il faut d'ailleurs remarquer que les hommes connaissaient mieux l'anglais que leurs épouses. Les femmes ne quittaient guère la communauté, alors que la plupart des hommes passaient l'hiver dans les chantiers forestiers, au contact d'ouvriers dont une bonne partie était des anglophones (MH 059201). Quoi qu'il en soit, l'anglais est aujourd'hui devenu indispensable. De fait, il est aujourd'hui très répandu comme langue d'usage dans la communauté :

« Ici bien, faulait que nus autres parlaient les deux langues, pour vivre, anglais et pis français » (GT 109212).

« Entour ici y en a ène tapée qui peut parler français pis anglais » (GT 109205).

Pour mieux dire, tous les francophones de la presqu'île sont aujourd'hui bilingues ; cependant leur degré de compétence en français, comme en anglais, varie principalement avec l'âge, et aussi, bien sûr, avec l'histoire individuelle de chaque locuteur. Par exemple, dans une famille du Cap interrogée il y a quelques années, dont les deux parents sont francophones, une des filles a été élevée complètement en anglais, alors que tous les autres enfants l'ont été en français (LC 028402). Cette situation est probablement liée à une tendance plus ou moins forte à l'assimilation, selon les époques. En règle générale, les plus âgés n'ont pratiquement pas eu de contact avec la langue anglaise avant leur scolarisation, tandis que les plus jeunes sont bilingues bien avant l'âge de l'école.

Une seule de mes informatrices, à La Grand Terre, a exprimé son rejet de l'anglais, qui traduit son impuissance à maîtriser cette langue, dans ces termes violents :

« Oh ! J'haïssais assez à entendre l'anglais que je pouvais pas m'endurer ! »

Il faut comprendre que parler anglais lui était insupportable. C'est la même femme âgée qui me demandait de ne lui parler qu'en anglais au cours d'une entrevue postérieure, car les événe-

ments pénibles qui avaient agité l'association culturelle des Franco-Terre-Neuviens l'avaient, disait-elle, « détournée du français ». Mais alors que je me conformais à son souhait et que je m'adressais à elle en anglais du mieux que je pouvais, elle resta d'abord muette, puis déclara, en français, que mon anglais était excellent.

Jamais plus, par la suite, il ne fut question de converser en anglais, à mon grand soulagement. L'expression d'une telle attitude est isolée et montre bien que chez cette informatrice chacune des deux langues focalise à tour de rôle les frustrations.

L'attitude inverse est par contre beaucoup plus courante. GT 128001, par exemple, avertit que sa chanson pourrait « donner ène insulte aux Anglais ». Voici le texte en question, dont on pourra juger les paroles bien inoffensives :

« Dans notre belle France,
Y a plus d'Anglais qu'on pense.
Ils ont le menton rasé
Comme des garçons de café.
Oh yes ! Very well !
Tra la la la la la !
Tra la la la la la la la !
Oh yes ! Very well !
Les garçons de par chez nous-eu
Avec des petites casquettes-eu
Ils ressemblent de loin
A des vraies têtes de lapin !
Oh yes ! Very well !... »

Notre étude n'a pas porté sur l'anglais parlé à Terre-Neuve. Il est cependant aisé de constater que l'anglais des locuteurs les plus âgés comporte des caractères régionaux et/ou populaires très marqués. On relèvera par exemple l'absence de la marque [s] à la 3e pers. du sg., alors qu'elle est présente à la 1re pers (ex. : I goes, he go, des formes verbales régularisées pour les verbes irréguliers, et même quelques tours syntaxiques calqués sur le français. Quant au lexique, il a été relevé par les auteurs du DNE (1982).

– Le breton

Cette langue était parlée par quelques personnes dans la jeunesse des informateurs, spécialement à La Grand-Terre, Maisons d'Hiver et L'Anse-à-Canards, avec son extension de Longue Pointe. Mais je n'en ai pas trouvé de traces au Cap. Les locuteurs du breton avaient pour nom Bolloche, Scardin, ou encore Tacanou. Le breton est en fait toujours resté marginal à Terre-Neuve. Il n'a laissé que peu de souvenirs. Un exemple, relevé à La Grand Terre, montre qu'il a parfois eu la fonction de langue secrète à l'intérieur du couple parental. On cite aussi le cas de vieillards conversant entre eux en breton. L'agacement que ce comportement provoquait est stigmatisé par cette formulette :

« Parle beurton, je te chierai entre le nez et le menton ! » (GT 017703).

Au plus se rappelle-t-on aujourd'hui quelques mots :

« Je sais ène couple de mots en breton : kik and bara, bara o kik » (GT 109212).

Avec kig « viande » et bara « pain », aman « beurre » est le plus souvent cité. And représente bien sûr l'équivalent anglais de « et » (qui se dit ha en breton), mais j'ignore ce que signifie ici o et mon interlocuteur l'ignorait également. Ces quelques mots bretons ne sont donc plus qu'un vague souvenir. On cite même à l'occasion du latin d'église (exemple : Dominus vobiscum ! litt. « Que le Seigneur soit avec vous »). comme exemple de breton ! Par ailleurs tous les bretonnants connaissaient également le français. L'aspect le plus intéressant de cette question est le parallèle sociolinguistique établi par GT 10 : celui-ci met en relation la situation des bretonnants qui, en France, étaient scolarisés en français, avec celle des Franco-Terre-Neuviens qui, eux, étaient scolarisés en anglais. Les Bretons ont résisté à l'assimilation linguistique du français comme les Franco-Terre-Neuviens à celle de l'anglais. Bon sang ne saurait mentir !

– Le français

Vis-à-vis de leur attitude envers la norme du français, les Franco-Terre-Neuviens n'ont guère d'états d'âmes superflus :

« Je parle comme que je parle » (GT 099202).

Tout au plus, ils se résignent :

« C'est des curieuses paroles, mais… je les usons ».

« C'est des patois qu'il aviont comme ça! » (LC 138403).

« Vous croirez p't-être c'est des bêtises, mais non c'est notre parlement! »

Et, pour cet informateur qui se risque parfois à écrire le français, les questions d'orthographe apparaissent comme tout à fait secondaires :

« Des fois je mets un i pis des fois je mets un u c'est ça je fais, le premier qui vient à la main! »

Mais les plus anciens connaissent suffisamment le français pour déceler certaines particularités du lexique régional, même peu usuelles. Par exemple :

« Gavignerie, ça c'est pas un mot français, ça c'est un mot… savage aussi » (AC 059209).

Savage représente sauvage et désigne ici les Indiens, sans nuance péjorative. Gavignerie est en fait un dérivé original de gavigner, verbe qui n'est lui-même connu que sous la forme gavagner au Canada (Dionne, GPFC, Poirier, Boudreau, Ditchy) et à Saint-Pierre-et-Miquelon (Brasseur-Chauveau, 1990 : 357-358), comme en Aunis et Saintonge, d'où il est originaire (FEW. 4, 2a *GABA). La notion de régionalisme est totalement étrangère aux Franco-Terre-Neuviens, qui ont pour seule référence le français de leurs pères, Français de France ou Acadiens, éventuellement celle du français québécois, toujours jugé hors norme. Dans notre exemple, un mot aussi étrange aux yeux de l'informateur ne peut donc qu'avoir été emprunté aux sauvages, c'est-à-dire aux Amérindiens. Ce jugement n'est d'ailleurs pas toujours hors de propos, comme :

« Le mocauque (= « baie sauvage, atoca, caneberge ») ça je crois que c'est ène parole indien ».

Les Franco-Terre-Neuviens font parfois preuve d'une surprenante connaissance du français normé, comme ici vis-à-vis du phénomène fréquent de l'aphérèse, qui touche de nombreux mots :

« Nous autres je disons sarber; la vraie… la vraie parole française : déserber (Rires). C'est coupé au court par ici! »

Autre exemple : le nom de l'éperlan, poisson sans valeur marchande – du moins jusqu'à ce jour, car si la morue continue de manquer, il faudra peut-être s'en contenter! Ce nom n'est pas plus utilisé ici que sur les côtes acadiennes où épelan est sans concurrent. Mais un ancien nous dit :

« L'éperlan! Mais nous autres je l'appelons de l'épelan, mais c'est l'éperlan qu'est le français pour ».

Dans la presqu'île de Port-au-Port, l'insécurité linguistique en français est récente. Nous examinerons plus loin sa cause principale. Mes informateurs n'avaient pas le sentiment de mal parler le français. Et ils entendent bien ne recevoir de leçons de personne, même des français de France, leurs parents proches :

« J'avons des patois, des affaires que j'avons enteur nous autres hein! Ben ieusses aussi il avont ça enteur zeux hein! Dans la France il ont ça aussi ieux. I sont pas supposés mais il avont… une parole anglais ou… italien ou… german (angl. « allemand ») ou queuque chose hein! Il avont! Pareil comme nous autres ».

Enfin, mes interlocuteurs éprouvent un réel intérêt linguistique, s'intéressant même parfois à l'origine du vocabulaire qu'ils emploient. Ils font, à l'occasion, des commentaires de type étymologique :

« Y en a d'autres des noires qu'est appelé des graines de corbeau, pace que les corbeaux les mangent, ou pace qu'i sont noires que le corbeau est noir, y a ène raison pour ça » (AC 099205).

Les rapports entre l'anglais et le français :

« Ici là, notre parler, nous autres, c'est motié anglais pis motié français! »

Il ne faut pas comprendre par là que les changements de codes sont incessants, comme dans les îles anglo-normandes, par exemple. L'usage du français dans la communauté francophone est de rigueur :

« Quand que je suis entour ici là, avec ieusses... ces gars-là pis les enfants d'ieusses, ça parle pas anglais. C'est français » (GT 109212).

Le passage à l'anglais ne s'effectue que si un anglophone monolingue participe à la conversation ou est seulement présent. C'est une règle de politesse élémentaire et qui ne souffre pas d'entorse. Bien sûr, les emprunts lexicaux, sont nombreux, même si leur nombre varie probablement selon les domaines :

« Ya ène tapée d'affaires que je nommons ien que français pis d'autres affaires c'est ien qu'anglais » (LC 029209).

Les informateurs recourent tout simplement au mot anglais chaque fois qu'ils ignorent le correspondant français. Ils le font parfois de manière consciente. Ces quelques exemples nous le montrent :

« Nis autres je disons les eaves ([le î:v]= «dessous de toit ») mais c'est pas des eaves, je sais pas comment que t'appelles ça en français » (GT 109210).

« Je disons pas en toute! No way c'est en anglais ça! » (GT 109206)

« Popie (= « jeu d'enfants ») c'est de l'anglais pis la mécanique c'est en français » (LC 039208).

Mais, évidemment, les méprises sur l'origine française ou anglaise d'un terme ne sont pas rares. C'est ainsi que l'ancienneté de l'emprunt à l'anglais peut faire illusion :

« Ça c'est un mot qu'est pas usé beaucoup asteure le [pòQlaß] ! Toute est motié anglais asteure! » (angl. pearl ash « levure chimique »).

« Ça c'est ène parole anglais, saquer (= « licencier ») : une parsonne qui va... qui va être à travailler, pis son boss l'enwèye, i le saque (Rires) » (AC 059201). (Saquer, qui appartient au vocabulaire de la marine, est un dérivé de sac).

Enfin, l'usage du mot anglais supplante parfois celui du mot français, devenu rare ou obsolète :

« Nous autres j'appelons ça un walk [angl.'allée'], mais ça c'est une pavure : tu peux le faire en bois, tu peux le faire en ciment (...) ».

Les Franco-Terre-Neuviens sont sensibles aux rapports entre les deux langues en contact. Leur caractère facétieux se régale de plaisanteries où l'on rit gentiment aux dépens de l'autre communauté. En voici un exemple :

« Y a un lac là, ici là, pis c'est plein de... de petits poissons comme ça de long hein, des pigassoux. I nous demandiont, les Anglais i nous demandiont : what's that in english? – killick drunk... (rires) une pigasse soûl! » (AC).

killick est l'équivalent de pigasse, qui désigne une sorte d'ancre faite par le pêcheur lui-même. Le pigassoux est un petit poisson d'eau douce que je n'ai pas identifié. Son véritable équivalent anglais est [minoz] (?) ou pin-fish. Une pigasse est une sorte de grappin de fabrication locale, lestée avec une pierre. Comme beaucoup d'adjectif, soûl est épicène en franco-terre-neuvien.

Les premiers contacts avec les immigrants anglophones venus de la côte sud de Terre-Neuve dans les années 30 et installés à Lourdes, au beau milieu de la communauté francophone, ont été difficiles. Nos informateurs se souviennent du blason populaire « les poules » qui leur avait été attribué :

« D'autres qui les appeliont des poules... i parliont curieux... c'est un curieux langage! »

« Les vrais [bròd][2] c'est la côte de l'est! I venont de la côte de l'est, ieusses. Ça ici (ceux de Lourdes) ça vient de la côte du su. I les avont appelés les poules après, mais j'ai jamais entendu ieusses parler des poules avant » (AC 059204).

---

2. Les anglophones de Lourdes sont surnommés « les poules », mais aussi « les [bròd] ». Mes informateurs expliquent volontiers l'origine des ces blasons populaires : la langue de ces nouveaux voisins était aussi incompréhensible pour les Franco-Terre-Neuviens que le caquetage des poules, auquel ils l'assimilaient. Ou encore : « La raison pour ça, ce monde-là « quand qu'»i mouille [= il pleut], i vont pas dehors » (GT 109203). Quant à [bròd] il s'agirait d'une forme de « brother » « frère », en raison de l'habitude qu'avaient les hommes de s'interpeler de cette façon. Il me paraît plus intéressant d'y voir un jeu de mot sur le sens du mot anglais « broad », prononcé [bròd] en anglais d'Amérique. « Broad » « rustique » qualifie en effet un accent, un parler. Mais cet adjectif substantivé signifie aussi « poule, femme de mœurs faciles ».

Certains locuteurs du français considèrent que l'anglais non seulement supplante le français, mais encore lui dérobe son vocabulaire, pour ainsi dire sournoisement. J'ai eu une longue discussion avec l'un d'entre eux, à La Grand Terre, au sujet du mot jumelles (pour l'instrument d'optique). Cet objet se nomme binocles en français de Terre-Neuve. Le mot est rare, mais possède indéniablement ses lettres de noblesse en français. Il s'agit en effet d'un emploi de la langue classique (GLLF 439a) pour une « longue-vue ou télescope double », synonyme de jumelles, considéré comme vieux à l'époque contemporaine (TLF 4, 521a). Il est probablement isolé en Amérique du Nord, puisqu'il ne figure ni dans les glossaires canadiens ni dans ceux de Louisiane. Mon informateur me reprochait de dire jumelles, qu'il avait aussi entendu de la bouche de Québécois, ce qui, pour lui, était une circonstance aggravante. En l'occurrence, il était persuadé que les Québécois et moi-même n'utilisions pas binocles parce que nous le considérions comme un anglicisme.

Ne soupçonnant pas une possible origine commune de l'anglais et du français, il préférait croire au larcin linguistique :

« Les Anglais avont volé ce mot-là de les Français : binocles, pis il avont mis... binoculars » (GT 109000).

Ce n'est d'ailleurs pas le seul mot que les Anglais se sont appropriés. Mug en est un autre :

« Les Anglais les avont pris dans les Français, c'est ène mug. Les Anglais i avont pris ça sus les Français ! » (GT 109206).

Cet emprunt, pour une « grosse tasse », est en effet très répandu au Canada (ALEC 15 1a « tasse en terre »).

L'accusation de vol, ou plutôt de détournement de mot, est probablement fondée sur la situation des anthroponymes français « traduits » en Anglais, souvent d'ailleurs par leurs détenteurs eux-mêmes. C'est ainsi que des Benoît devinrent des Bennett et que des Leblanc devinrent des White.

La communauté francophone de Terre-Neuve : « français » et acadiens :

Pour appartenir à la communauté francophone, il est nécessaire de réunir deux conditions : parler français et avoir des origines familiales francophones locales. Ceci exclut donc les anglophones bilingues, peu nombreux, et les enseignants de français non natifs – québécois surtout –.

L'une des composantes du sentiment identitaire des Franco-Terre-Neuviens tient aussi à l'origine de acadienne ou française de France de la famille, cette différenciation paraissant plus marquée chez les descendants des pêcheurs français, derniers arrivants. Peu importe que cette origine soit proche ou lointaine. Le souvenir même n'en est d'ailleurs pas toujours très précis. Le rôle du patronyme tient souvent lieu de référence majeure, emblématique. Mais il est évident que ce partage interne de la communauté se manifeste plus nettement dans les propos des personnes les plus âgées dont certains, soulignons-le, appartiennent à la seconde génération d'immigrants.

Le lieu de résidence est aussi, comme ailleurs, une manière traditionnelle de se situer par rapport à l'ensemble franco-terre-neuvien. Dans cette région où le stock de patronymes est relativement faible et où les familles sont très étendues, l'identification à un village reste forte. Le sentiment d'appartenance à une communauté villageoise se manifeste par exemple dans la sensibilité des locuteurs à une variation géolinguistique réelle ou supposée, sur des critères qui restent flous. C'est ainsi que GT 10 affirme que les habitants de L'Anse-à-Canards parlent plus lentement que ceux de La Grand-Terre. Un informateur très âgé, habitant au Cap, envisage même dans son village une différenciation microdialectale, qui peut nous paraître tout à fait singulière :

« – Y a ces noms-là en bas là. Plus qu'en haut ici. En haut ici c'est pas si pire que ça ! ». – Comment est-ce que vous dites en haut et en bas, là ? C'est quoi ça ? – C'est plus loin par en bas, en bas du chemin. Nous autres ici je sons quisiment au boute di cap ». (LC 189203).

Mais pense-t-il précisément à une personne ? A-t-il en mémoire une circonstance particulière ? Mon interlocuteur n'a pas pu préciser davantage son affirmation. En fait, il y a là

probablement plus un besoin de se différencier qu'une réelle observation. Et quand le même informateur dit : « Au Cap c'est pus acadien ».

Il ne s'agit plus d'une affirmation linguistique; il nous renvoie au critère le plus opérant : l'origine familiale des individus. Et c'est pour mieux affirmer son identité qu'on se réfère à sa lointaine patrie :

« Nous autres je sons des Français de France. Je tions nés à La Grand-Terre, mais je sons des Français, nos pères... »

« Mon grand-grand-père, non mon grand-grand-grand-père, a venu de... a venu de Saint-Malo » (MH 019201).

Et l'héritage linguistique en découle naturellement :

« Ça ç'a té... porté par ici aussi par... les Français de France, nom de Diousse! » (GT 109210).

Si l'on doit établir un ordre d'importance des composantes du sentiment identitaire, on peut donc penser que l'origine familiale l'emporte sur le lieu de résidence. Dans une société où l'attachement à la communauté reste très fort, ce fait mérite d'être signalé.

Pourtant cette distinction traditionnelle s'efface progressivement en raison des déplacements de plus en plus fréquents et faciles, qui entraîne un nombre grandissant d'unions hors du village d'origine. Comme le constate GT 10 :

« Y a une tapée de... des filles du Cap qu'est mariée à La Grand-Terre ».

La responsabilité de la dégradation du français est souvent atttribuée aux mariages mixtes. Mais, selon ce témoignage, qui n'est pas isolé, le village de L'Anse-à-Canards aurait échappé à ce phénomène :

« Mon père, ton grand-père, et pis le vieux Tacanou, et Job, ben c'est toute des Français de France là, pis c'est toute du monde qui tait instruit tu sais là; il aviont une bonne éducation. Il avont tenu leur langue ieusses. Tandis que La Grand-Terre et Trois-Cailloux, La Grand-Terre pis le Cap avont marié joliment des Anglaises, des femmes qui parlaient français et anglais, et ça a mêlé le langage ».

Les jugements peuvent aussi témoigner de l'insécurité linguistique, le parler des autres étant valorisé. GT 07 pense que les habitants de L'Anse-à-Canards et du Cap parlent bien, en tous cas mieux que ceux de la Grand-Terre.

La seule observation de nature linguistique quelque peu pertinente a été donnée par sa fille, qui cite l'exemple de l'ouverture de – [è] en finale en l'amplifiant : « À la Grand-Terre : c'est [vQè], au Cap : c'est [vQa] ». Pourtant sa propre mère a des [è] très ouverts proches de [a]. Et, selon mes propres observations, la répartition géographique de ce phénomène phonétique permet d'opposer non pas La Grand-Terre au Cap, mais L'Anse-à-Canards, resté plus « français », aux deux autres villages. AC 01 et AC 05 perçoivent très bien cet état de fait, que le second traduit en langage de musicien : « C'est pas notre son ».

En ce qui concerne la population acadienne, LC 18 témoigne que les gens de Stephenville étaient majoritairement originaires du Cap-Breton et avaient une langue différente de ceux du Cap, dont l'origine est plus composite. Je ne lui ai entendu citer qu'un seul exemple précis :

« Nous je disons des nœuds, et ieusses là-bas à Stephenville i disont des noucs ».

Le vocalisme [u] est répandu dans de nombreux dialectes d'oïl, spécialement dans l'Ouest et le Centre de la France. L'adjonction de [k] final, dont FEW 7, 171a-b NODUS n'a fait qu'un seul relevé, dans les Hautes-Alpes, est aussi attestée à La Plaine-sur-Mer en Loire-Atlantique (ALCAM, enq. inédites) et dans le nord-ouest du Calvados (ALN 143). L'exemple particulier de « nœud » est donc peu représentatif de ce qui caractérise habituellement les acadianismes : une attestation massive dans les parlers du sud-ouest du domaine d'oïl. On peut néanmoins penser que la variation linguistique évoquée ici, si elle existe, tient à une proportion et à une fréquence d'emploi plus grande des formes acadiennes typiques. Les parlers des trois villages étudiés ont continué à être nourris d'apport français de France (présence de Français à l'Ile-Rouge, immigrations des derniers Français relativement récente), alors que ceux de Kippens ou Stephenville constituaient une population plus homogène et nettement d'origine acadienne.

Une étude de cette variation est maintenant difficilement réalisable, car les Acadiens de Stephenville et des villages environnants, en contacts permanents avec l'anglais, sont aujourd'hui largement assimilés.

Attitudes vis-àvis du français québécois :

Au cours de mes visites aux informateurs, je trouvais souvent la télévision en marche. Je n'ai jamais constaté, à ces nombreuses occasions qu'elle ait été réglée sur une émission en français. J'en conclus que mes informateurs regardent principalement sinon exclusivement les émissions en anglais. Ils m'ont souvent expliqué leur habitude en l'attribuant à leur mauvaise compréhension de la langue française à la télévision :

« Le T.V. je comprends mieux l'anglais que le français » (MH 069204).

MH 01 affirme que les Québécois, à la télévision, ont trop de « gros mots » et qu'ils parlent trop vite. (La seule chaîne de télévision française gratuite est Radio Canada). Il apparaît cependant que les difficultés de compréhension évoquées ici tiennent plutôt à des facteurs sociolinguistiques qu'à des problèmes proprement linguistiques. En effet, le même informateur nous a expliqué qu'il a moins de peine à comprendre un fermier québécois qu'un journaliste. C'est aussi ce qu'exprime J Bozec à propos de la télévision en français :

« Le monde instruit, français, is parlont diffarent de nous autres, is sont durs à comprendre ».

Ce qui est sûr c'est que les francophones de la presqu'île de Port-au-Port admettent parfaitement de ne pas comprendre certains mots anglais, mais refusent d'être mis en face de leurs carences lexicales en français, leur langue maternelle.

Les témoignages sont unanimes : les Franco-Terre-Neuviens comprennent mal le français québécois, en raison des particularités phonétiques de cette variété régionale :

« Is disont pas leus mots bien y en a d'ieusses »,

« Is sortont pas leus mots »,

« ils parlent du nez ».

Les différences phonétiques entre le franco-terre-neuvien et le québécois sont effectivement nombreuses et évidentes, puisque ce sont les traits acadiens qui caractérisent le mieux le français de Terre-Neuve. Mais la variation relève aussi largement du domaine lexical. Nos informateurs y sont souvent sensibles. Jeunes ou vieux, ils nous en ont cité à maintes reprises des exemples pertinents :

« L'alouette, c'est ça que j'appelions les ortolans nous autres... c'est ça que les Canadiens appellent l'alouette » (Les Canadiens « les Québécois »).

Le mur québéquois est distingué du rambris terre-neuvien et la plage de la grave. Même si les distinctions peuvent être approximatives comme dans le cas des jumeaux québécois et des bessons terre-neuviens/acadiens ou du casier à homard, appelé cage au Québec.

Notons au passage que, du point de vue lexical, le français de France n'est d'ailleurs pas toujours différencié du français québécois. En témoigne cette affirmation qui m'a été adressée :

« J'appelons ça un caillou nous autres, vous appelez ça ène roche ».

Roche est effectivement l'équivalent québécois de caillou. Mais, bien sûr le « français de France » n'est ici qu'une lointaine référence, emblématique.

Les Franco-Terre-Neuviens croient parfois le retrouver dans le français de Saint-Pierre et Miquelon, avec lequel ils ont des contacts occasionnels, même s'ils lui reconnaissent un « son » différent du leur (LC 18) :

« J'ai pas de trouble ac le français de France... le français de Saint-Pierre » (MH 019204) (Ac « avec »).

Il reste que le francophone étranger à la communauté est le plus souvent québécois. Et, pour cet informateur de La Grand Terre, l'un des plus attentifs aux questions linguistiques, les Québécois parlent mal, on l'aura compris. Toutes les occasions sont bonnes pour le leur reprocher. Il va même jusqu'à les accuser d'utiliser un soi-disant, anglicisme disposer correspondant à poser. Les exemples sont nombreux. Nous retiendrons celui-ci, qui paraît caractéristique :

« À Québec i disont friser la tête, pis ça c'est un vilain mot. Friser c'est un vilain mot. Mais c'est... curler qu'i devront dire » (GT 109208).

Évidemment l'activité est ambiguë, puisque friser signifie aussi « faire l'amour ». Au besoin, donc, on appelle l'anglais à la rescousse pour le choix d'un synonyme sans danger pour la morale. (Notons en outre que le futur est employé pour le conditionnel en franco-terre-neuvien). Pour stigmatiser le français québécois, cet informateur n'hésite pas à avoir recours à l'absurde, voire à l'incohérent :

« Ieusses i disont plus tôt pour plus tard, à Québec. Mais plus tard, ça fait pas d'esprit pour plus tôt » (GT 109201) (Ça fait pas d'esprit, ça n'a pas de sens).

Effectivement !

Il reste surprenant que cet informateur qui n'a jamais quitté Terre-Neuve, pour ne pas dire son village, puisse avoir un sentiment aussi aigu de la variation linguistique.

On peut se méprendre sur cette affirmation relevée à L'Anse-à-Canards :

« I m'a dit que le monde de Québec avont encore leur même parler que leur grand-grand-père a porté à Québec ».

Il ne s'agit pas là d'une constatation valorisante mais au contraire péjorative. En fait, on va tirer subtilement argument de l'ancienneté de la langue française au Québec pour la dévaloriser, comme nous le montre notre informateur de La Grand Terre :

« Dans Québec, is disont nous sommes, tu vas trouver ça dans les 1600 et 1700, à-you-ce que nous autres je disons je sons, we are, en anglais /.../ Leur langage... leur français est un tit peu de chaque siècle, vous savez hein !... Un tit peu de chaque siècle, et pis toute mis ensemble, et pis c'est pour ça qu'is parlont si ancien, à-you-ce que nous autres je parlons dans les 1800, à-you-ce que les scientists taient meilleurs que dans les 1685 ».

GT 109201 donne ces autres exemples : les Québécois disent contre « à yu-ce que nous autres je disons à la rencontre ». On peut aussi mettre en parallèle nous sommes et nous sons. Mais par ailleurs il lui arrive de penser que la langue des Acadiens est plus ancienne que celle du Québec.

Les Franco-Terre-Neuviens ne font que reprendre à leur compte, à l'égard des Québécois, l'animosité générale qui tire son origine de raisons politico-économiques, dues au conflit, déjà ancien entre les deux provinces, à propos de l'électricité du Labrador. S'ajoutant à cela, les événements mettant aux prises les Mohawks avec les autorités québécoises ont apporté une preuve supplémentaire de la « mauvaise conduite » et de l'ingratitude des Québécois :

« Y a du monde de Terre-Neuve qu'a té dans Québec, i avont parlé français... non ! – A-you-ce que vous partenez ? (C'est-à-dire « d'où êtes-vous originaire »). – De Terre-Neuve ! – Je pouvons pas les comprendre le monde de Terre-Neuve ! (Fin du dialogue rapporté). Et quand qu'i venont par ici i sont portés sus les doigts ! » (on dirait en français commun « portés aux nues »).

L'école : généralités.

Il n'est pas aisé de décrire la situation scolaire dans les villages franco-terre-neuviens de 1920 à nos jours. Je n'en donnerai que les tendances générales, tirées des informations recueillies auprès de la population.

Tout d'abord, la scolarisation restait autrefois très faible, même là où une école avait été ouverte (7 ou 8 enfants vers 1925 à La Grand Terre). Car la fréquentation n'était pas obligatoire. À quelques exceptions près, les parents voyaient mal l'intérêt de l'enseignement pour les filles, dont la vocation première était d'être mères de famille. Quant aux garçons, ils devaient aider leur père et apprendre leur futur métier de pêcheur dès qu'ils étaient en âge de le faire. En outre, l'école, au Cap par exemple, n'était ouverte que de septembre à Noël.

Plus tard dans la saison, il fallait se rendre à Dégra. La fréquentation de l'école n'allait de toutes façons pas au-delà de l'âge de 12 ou 13 ans.

Même si l'on commençait et terminait la classe par la prière, l'école était alors gratuite et non confessionnelle.

Les conditions matérielles étaient rudimentaires. GT 07 raconte que le matériel scolaire, fourni par les élèves, consistait en un caillou taillé, un morceau de « guenille » et une bouteille d'eau pour laver le caillou ! On taillait des galets pour s'en servir de craie à l'école. Les maîtres

et maîtresses d'école, anglophones, étaient hébergés par une famille, parfois francophone. Ils restaient souvent très peu de temps en poste, se décourageant après quelques semaines, en raison de ces conditions de vie pénibles. GT 07 témoigne, pour cette époque, d'une discipline plutôt laxiste affirmant que la maîtresse recevait son « boyfriend » pendant les cours et envoyait les enfants jouer dehors pour être tranquille. La même informatrice, qui a été à l'école jusqu'à 12 ans, conserve une piètre opinion de l'enseignement qu'elle a reçu :

« Is m'avont mis dans le grade 4 (c'est-à-dire en 4e année) mais je savais pas écrire mon nom! ».

Mais ce témoignage est isolé, car une informatrice du Cap, LC 18, écolière à la même époque, se souvient de la base de l'enseignement :

« You had to learn the three r : reading, writing and arithmetics »

sous la menace de coups sur les mains appliqués avec une courroie de cuir. Moyen mnémotechnique encore plus efficace!

Plus tard, dans les années 1935 et au-delà, la fréquentation de l'école semble avoir été une expérience traumatisante pour la plupart de nos interlocuteurs. Aucun, parmi la vingtaine de personnes interrogées, n'en garde un bon souvenir. D'abord parce que les châtiments corporels (coups sur les mains, en particulier) n'étaient pas rares et que la répression s'exerçait surtout à propos de l'usage de la langue française, interdit dans la salle de classe :

« À l'école faulait pas parler français. Si tu parlais français, eh bien... ce tait ène douille, et pis pas ène petite. Et pis t'étais mis en punition, les genoux sus les cailloux... Pourquoi faire? Parce qu'une personne parlait français »

« À l'école ici ce tait pas ène école, ce tait l'enfer ».

« Nous autres ce tait frapper sus les doigts si je parlions français dans l'école. Je tions défendu de parler français dans l'école » (LC 149801).

Selon l'expérience de GT 10, l'instituteur, un « anglais de Saint-Jean », frappait les enfants sur les mains avec une ceinture de cuir de 3 pieds de long et 3 pouces de large. Et il faut bien reconnaître que ces châtiments étaient appliqués avec le consentement implicite des parents.

L'anglais et le français à l'école.

Nos informateurs en âge scolaire entre 1920 et 1955 ont tous indiqué qu'ils ont appris l'anglais à l'école, sur le tas, restant de longs mois sans comprendre ce que disait l'enseignant. Seuls les élèves anglophones et ceux issus de couples mixtes pouvaient réellement profiter de l'enseignement. LC 18 apprenait consciencieusement par cœur ses leçons, le plus souvent sans comprendre. Il est inutile de souligner, dans ces conditions, que l'apprentissage du français se faisait en dehors du système scolaire. La plupart des Franco-Terre-Neuviens de plus de 40 ans ne peuvent ni lire ni écrire le français. Ceux qui le peuvent ont une compétence réduite et l'ont souvent appris par eux-mêmes, comme AC 09 et MH 01. C'est aussi le cas d'AC 05, né au début du siècle, qui a appris à lire le français vers l'âge de 12 ans, avec l'aide de son père. Son intérêt se portait vers les récits des matches de boxe dans le journal montréalais La Presse, auquel son père était abonné. Il a gardé de cette époque un goût pour les livres français et lit aujourd'hui encore tous ceux qui lui tombent sous la main.

Il s'agit d'un véritable problème de communication entre enseignants et élèves et d'une curieuse conception de l'éducation! Le maître, monolingue, enseigne en anglais à des enfants francophones, rarement bilingues :

« I faulait apprendre l'anglais, pace les professeurs qu'y avait là i... savions pas de français. Quo-ce qu'i pouvions faire avec les enfants? Y avait p't-être une famille ou deux qui parlaient anglais à leux enfants. (...) Comme moi le temps que j'ai té à l'école, premièrement, ben y avait le... le vieux Kerfont, sa famille, ce tait sa deuxième femme, bien elle, a parlait anglais, pace qu'alle a été élevée à parler en anglais, a restait plus bas que nous autres là à la Pointe à Luc qu'i appelont là, et pis... ses enfants parlions anglais et français pace que lui i parlait pas... beaucoup anglais, justement se débrouiller pis c'est tout [tut]. Bè ieusses il allions à l'école, i pouvions parler avec les professeurs ieusses. I savions parler anglais.

Y avait ène autre famille sans ça, i restions au Bout di Cap là, ben ieusses c'est la même chose : i tions français tous les deux, mais la femme avait ramassé de l'anglais assez pis lui

aussi, ù-ce qu'il avait té dans la première guerre et ça, pis i aviont ramassé un petit peu d'anglais eh bien... Alle a parlait anglais ac ses enfants. Mais là i venient ieusses i pouvient parler, ac les professeurs.

Nous autres on pouait pas dire un mot. On le comprenait pas ! On comprenait pas un mot qu'i nous disiont ! » (LC 189804).

Même témoignage à La Grand Terre. Selon GT 10, tous les habitants étaient francophones sauf une famille, deux par la suite. Et l'école se faisait en anglais :

« Et j'avons iu ène misère du diable à savoir quoi que ieusses disaient ».

Les conversations que j'ai eues avec AC 05 à ce sujet, montrent que cet informateur était encore profondément choqué, après 70 années, assimilant volontiers cette situation à la discrimination raciale. Comme ailleurs, l'enseignement, vers 1910 aux Maisons d'Hiver, était alors donné entièrement en anglais :

« T'étais pas seulement alloué de parler le français à l'école ».

On n'a pas peine à croire que cette méthode ait été peu efficace...

« I voulient que tu parles anglais mais tu pouvais pas parler ! Quante tu sortais de l'école, quand ton école tait finie, tu sortais, ben ce tait toute français. Tu parlais pas rien d'autre. Tous tes voisins étaient français, tout le monde... pis tu... tu jouais avec... tous... ce tait toute des français. T'avais pas le choix : parler français » (LC 149801).

AC 15 a fréquenté la même école qu'AC 05 près d'un demi-siècle plus tard, dans les années 1960, parce que l'enseignante était logée chez ses parents. La classe était toujours entièrement faite en anglais, la plupart des enfants étant anglophones. Elle aussi raconte qu'elle est restée plusieurs mois sans comprendre. Mais les punitions qu'avaient subies ses parents pour usage du français ses parents avaient disparu. On pourrait multiplier les exemples. La situation était en fait la même dans les différents villages jusqu'à l'ouverture de la première école française au Cap : la plupart des enfants étaients francophones et l'enseignant était anglais.

Vers 1960, il y avait bien un cours de français quotidien de 40 minutes, à l'école secondaire, à Lourdes (de la 8 ou 9e à la 11e). Mais l'exercice le plus courant consistait à traduire un texte français en anglais, sans le lire en français. On épelait les mots français en anglais.

L'école française.

L'école est devenue un sujet de préoccupation central chez les francophones, depuis quelques années. Au Cap, les cours du soir comprennent en particulier un enseignement de français. En 1992, un professeur retraité donne 3 heures de cours d'alphabétisation aux adultes, deux fois par semaine. LC 03, qui a largement dépassé les 80 ans, suit le premier niveau avec d'autres personnes âgées, dans le but de pouvoir lire un journal en français. Il semble que ce désir d'apprendre ne touche qu'un public féminin.

L'école française, nouvellement créée à La Grand Terre, est source de division parmi la population à cause des enjeux qu'elle suscite. Certaines vieilles familles francophones s'irritent de voir des francophones de fraîche date récupérer à leur profit les emplois et le prestige liés à l'enseignement, apportés par l'école française :

« I n-n avont là des professeurs eh bien... i sont pas trop... trop bons en français. I sont bien instruits en français, mais... i sont pas là tellement... français. (...) En masse c'est des... des anglais, comme la femme à X. Ielle c'est ène anglais, mais alle a... alle a appris le français, pis alle... alle l'a appris pour pouoir... » (LC 149801).

Pour cette raison, ce bouleversement important dans la vie de la communauté est parfois difficilement accepté. Toutes sortes de critiques sont émises. La plus insolite que j'ai relevée est celle qui met en doute les compétences des maîtres et maîtresses d'école sous prétexte qu'ils ne sont pas des professeurs d'université. La plus sérieuse touche à la nature de l'enseignement du français. Ce n'est évidemment pas la variété locale du français qui est enseignée. Les manuels proviennent du Québec, et même des États-Unis selon LC 149801. Et faute de formateurs issus de la culture locale, on a fait largement appel à des enseignants venant de régions francophones hors de Terre-Neuve (Québécois principalement) ou formés au Québec, moins souvent au Nouveau-Brunswick :

« Bien ça c'est international ! Et pis... c'est pas notre culture di tout, c'est la culture de Québec ! /.../ C'est pas pour sauver notre culture à nous autres, c'est pour sauver celle de Québec (Rires). Tu sais ! /.../ I vont apprendre la culture de Québec, et pis... hors de Québec, mais pas celle-là de Terre-Neuve, pas celle-là d'ici. /.../ Les dictionnaires et les... les livres que les enfants avont, c'est tout en québécois, international ».

La référence à une langue standard, probalement de type québécois, apparaît aujourd'hui, avec l'école, comme une exigence nouvelle, qui déroute les plus vieux. L'institution d'une norme qui ne correspond pas à l'usage local crée une nouvelle insécurité :

« Avant le français tait nice par ici, asteure i est pus bon » (GT 07).

Ceci décourage la même informatrice, qui affirme :

« Je sus tournée assez du français, et je voudrais qu'i me parleront toute anglais ».

Les personnes âgées qui ont résisté à l'assimilation se sentent atteintes dans leur légitimité. Mais les membres de la génération suivante utilisent les deux langues indifféremment, selon leur interlocuteur. Ils n'ont pas honte de leur langue, mais n'ont pas non plus d'agressivité envers l'anglais.

Conclusion

Les Franco-Terre-Neuviens ont quitté la situation de diglossie pour « entrer en bilinguisme ». Français et anglais ont à Terre-Neuve le même statut que sur l'ensemble du territoire canadien. Et les difficultés pour faire reconnaître ces droits, en situation minoritaire, dans la vie quotidienne, sont semblables. Mais cette question n'a pas sa place ici.

Pour les Franco-Terre-Neuviens, l'un des acquis les plus importants de ces dernières années est le développement de l'école en français. La population dans son ensemble a pris conscience de l'importance de cet enjeu et le processus ne devrait pas connaître de régression.

Mais l'insécurité linguistique n'a pas disparu pour autant. À Terre-Neuve, la diglossie n'a fait que se déplacer. Car la distance entre le français parlé dans les familles et le français normé, officiel, enseigné à l'école, est grande. (Cette norme s'impose à tous sur le territoire canadien comme une norme québécoise). Le français de la maison est fortement marqué par l'empreinte lexicale de l'anglais ; il est particulièrement polymorphique (nombreuses formes conjuguées concurrentes, aphérèse) et se transmet de manière strictement orale. On peut comparer cet état de fait avec la cohabitation des dialectes et du français en France au XIX^e^ siècle. Combien de temps durera cette dichotomie ? Il est difficile de le prévoir. Mais il n'est pas douteux qu'elle ne peut se résoudre qu'au profit du français de l'école. La lutte est trop inégale. La montée de la première génération scolarisée en français apportera, à notre avis un changement radical. Le français de Terre-Neuve est, pour cette raison, une langue qui meurt. La scolarisation hâtera ce processus inéluctable.

Bibliogaphie

ALCAM, (réalisées entre 1975 et 1985), *Atlas linguistique des côtes de l'Atlantique et de la Manche*, enquêtes inédites.

BRASSEUR, P. (1997), *Atlas linguistique et ethnographique normand (ALN)*, Paris, CNRS, t.1 (1980), cartes 1-373 ; t. 2 (1984), cartes 374-779 ; t. 3, cartes 780-1122

DULONG, G. et BERGERON, G. (1980), *Le parler populaire du Québec et de ses régions voisines*, Atlas linguistique de l'est du Canada (ALEC), Québec, Éditeur officiel.

BARTER, G. (1977), *A critically annotated bibliography of works published and unpublished relating to the culture of French Newfoundlanders*, Centre d'études franco-terre-neuviennes (C.E.F.T.), Memorial University of Newfoundland (M.U.N), dactylographié.

BARTER, *dialect*, C.E.F.T, M.U.N., 20 p. dactylographiées.

BARTER, G. (1979), *Towards a questionnaire for the elicitation of data concerning the fishery in the French Newfoundland dialect*, C.E.F.T., M.U.N., 15 p. dactylographiées.

BARTER, G. (1986), *A linguistic description of the French spoken on the Port-au-Port peninsula of western Newfoundland,* M.A. thesis, M.U.N.

BIAYS, P. (1952), Un village terre-neuvien, Cap-St-George, in *Cahiers de géographie*, 5-29.

BIAYS, P. (1976), Les francophones de la province de Terre-Neuve, in *Études canadiennes*, 2, 117-122.

BOUDREAU, E. (1988), *Glossaire du vieux parler acadien, mots et expressions recueillis à Rivière-Bourgeois (Cap-Breton),* Montréal, Ed. du Fleuve.

BRASSEUR, P. (1989), Introduction à l'étude des parlers acadiens, in *Zeitschrift der Gesellschaft für Kanada-Studien*, 15, 73-81.

BRASSEUR, P. (Andorre, juin 1995), Quelques aspects de la situation linguistique dans la communauté franco-terre-neuvienne, in *Études canadiennes*, 39, 103-117.

BRASSEUR, P. (1996), Changements vocaliques initiaux dans le français de Terre-Neuve, in *Th. Lavoie (éd.), Français du Canada-français de France, Actes du quatrième colloque international de Chicoutimi*, 21-24 septembre 1994, Tübingen, Niemeyer, 295-305.

BRASSEUR, P. (1997), Créoles à base lexicale française et français marginaux d'Amérique du Nord : quelques points de comparaison, in Hazaël-Massieux-De Robillard (éd.), *Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation*, L'Harmattan, 141-166.

BRASSEUR, P. (1998), De l'ellipse du pronom personnel aux formes verbales non marquées dans les parlers acadiens, in P. Brasseur (éd.), *Français d'Amérique : Variation, créolisation, normalisation,* Avignon, CECAV, 75-91.

BRASSEUR, P. et PÉRONNET, L. (1993), L'Atlas linguistique des côtes francophones, in *Français du Canada, français de France*, Augsburg, R.F.A. 13-17 mai 1991, Canadiana romanica, 7, Tübingen, Niemeyer Verlag, 57-71.

BRASSEUR, P. et CHAUVEAU, J.-P. (1990), *Dictionnaire des régionalismes de Saint-Pierre-et-Miquelon*, Tübingen, Niemeyer Verlag.

BRASSEUR, P. (1973), Pour une étude comparée des créoles et français d'outre-mer : survivances et innovations, in *Revue de linguistique et de philologie romanes*, 147-148, 342-371.

BRASSEUR, P. (1994), Français d'Amérique du Nord et créoles français : le français parlé par les immigrants du XVII[e] siècle, in Mougeon et Beniak (éds.), *Les origines du français québécois*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 167-180.

BRASSEUR, P. (1995), Les français d'Amérique ou le français des Amérique? Genèse et comparaison, in Fournier et Wittmann (éds.), *Le français des Amériques*, Trois Rivières, Presses Interuniversitaires de Trois-Rivières, 3-19.

CHAUDENSON, R., MOUGEON, R. et BENIAK, É. (1993), *Vers une approche panlectale de la variation du français*, Paris, Didier-Érudition

CHAUVEAU, J.-P. (1987), Saint-Pierre et Miquelon entre le Canada et la France, in Niederehe, H.-J. et Wolf, L. (éds.), *Français du Canada, français de France*, Trèves, septembre 1985, Canadiana romanica, 1, Tübingen, Niemeyer Verlag, 109-128.

CHAUVEAU, J.-P. (1992), Le français à Saint-Pierre-et-Miquelon, in *Cahiers de lexicologie*, 61, 193-217.

CHAUVEAU, J.-P. (1998), La disparition du subjonctif à Terre-Neuve, Saint-Pierre et Miquelon et en Bretagne : propagation ou récurrence? in Brasseur, P. (éd.), *Français d'Amérique : Variation, créolisation, normalisation*, Avignon, CECAV, 105-119.

CLAPIN, S (1984; 1[re] éd. : 1894), *Dictionnaire canadien-français*, Québec, Presses de l'Université Laval.

CLARKE, S. et KING, R. (1983), Speech stereotypes in French Newfoundland : an investigation of language attitudes on the Port-au-Port Peninsula, in *Papers from the sixth annual meeting of the Atlantic provinces linguistic association*, Memorial University of Newfoundland.

DAIGLE, J. (1984), *O. A Dictionary of the Cajun Language*, Ann Arbor, Michigan, Edwards Brothers Inc.

DARBY, H.-K. (1978), *A survey of the lexicon of fishing, farming and carpentry in the French community of Cape St. George*, Port-au-Port peninsula, Newfoundland, M. A. thesis, Memorial University of Newfoundland.

DFQPRÉS. : POIRIER, Cl. (dir.), (1985), *Dictionnaire du français québécois, volume de présentation, Sainte-Foy*, Presses de l'Université Laval.

DIONNE, N.-E. (1974; 1[re] éd. : 1909), *Le parler populaire des Canadiens français*, Québec, Presses de l'Université Laval.

DITCHY, J.-K. (1932), *Les Acadiens louisianais et leur parler*, Paris, Droz.

DNE : Story, G.-M., K, W.-J. et Widdowson, J.-D.-A. (1982), *Dictionary of Newfoundland English Toronto*, Buffalo, London, University of Toronto Press.

DULONG, G. (1967), L'anglicisme au Canada français : étude historique, in Gendron-Straka éd., *Études de linguistique franco-canadienne*, Paris, Klincksieck.

DUNN, O., (1976, 1è éd. : 1880), *Glossaire franco-canadien*, Québec, Presses de l'Université Laval.

E.-R., *Lexique acadien* compilé par E. RICHARDSON et consultable au Centre d'Études Acadiennes de l'Université de Moncton.

VON WARTBURG, W. (1922 et suiv.), *Französisches Etymologisches (FEW)*, Wörterbuch, Tübingen.

GUILBERT, L., LAGANE, R., NIOBEY, G. (dir.) (1971-1978), *Grand Laroussse de la langue française* (GLLF), Paris, Larousse.

GPFC, (1968, 1[re] éd. : 1930), *Glossaire du parler français au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval.

KING, R. (1978), *Le parler français de l'Anse-aux-Canards/Maisons d'hiver (Baie St. Georges, Terre-Neuve) : étude phonologique et morphologique, suivie d'un lexique*, M.A. thesis, Université Memorial de St-Jean-de-Terre-Neuve.

KING, R. (1980), A preliminary study of anglicisms in Newfoundland french, in *Actes du 3[e] Colloque annuel de l'association de linguistique des provinces atlantiques*, Fredericton, Université du Nouveau-Brunswick, 117-125.

KING, R. (1981), « Hypercorrection in Newfoundland French » in Kinloch-House (éd.), *Papers from the fourth annual meeting of the Atlantic provinces linguistic association*, Halifax.

KING, R. (1983), *Variation and change in Newfoundland French : a sociolinguistic study of the clitic pronouns*, Ph.D. thesis, Université Memorial de St-Jean-de-Terre-Neuve.

KING, R. (1989), Le français terre-neuvien : aperçu général, in *Le français canadien parlé hors Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 227-244.

KING, R. (1994), Subject-verb agreement in Newfoundland French, in *Language, variation and change*, 6, 239-253.

MAGORD, A. (1995), *Une minorité francophone hors Québec : les Franco-Terreneuviens*, Tübingen, Niemeyer.

MASSIGNON, G. (1962), Les parlers français d'Acadie. *Enquête linguistique*, 2 vol., Paris, Klincksieck.

NIEDEREHE, H.-J., (1991), Quelques aspects de la morphologie du franco-terre-neuvien, in Horiot, B. (éd.), *Français du Canada, français de France, Actes du 2[e] Colloque, Canadiana romanica*, vol. 6, Tübingen, Niemeyer, 215-233.

OED : *The Oxford English Dictionary*, Oxford, Clarendon, (1933, rééd. 1961), 12 vol. ; suppl. I : (1961) ; Suppl. II (H-N) : (1976) ; suppl. IIIn (O-Scz) : (1982) ; suppl. IV (Se-Z) : (1986).

LAVOIE, T. BERGERON, G. et CÔTÉ, M. (1985), *Les parlers français de Charlevoix, du Saguenay, du Lac Saint-Jean et de la Côte-Nord*, Les publications du Québec.

POIRIER, C. (1988) (réd. Princ.), *Dictionnaire du français plus à l'usage des francophones d'Amérique*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel, inc.

POIRIER, P. (1995, 3[e] éd.), *Glossaire acadien*, Les éditions d'Acadie, Moncton.

Rob (1985), *Le grand Robert de la langue française*, 2[e] édition revue et enrichie par Rey, A., Paris, Le Robert.

SELLARS, E. (1976), Les anglicismes dans le parler d'une Franco-Terreneuvienne : études des types d'anglicismes et de leurs causes socio-linguistiques, suivie d'un glossaire, (Honours dissertation), Centre d'études franco-terre-neuviennes, Université Memorial de St-Jean-de-Terre-Neuve, 63 p. dactylographiées.

STOKER, J.-T. (1964), French spoken in Newfoundland, in *Culture*, 25, 349-359.

THIBODEAU, F.-E. (1988), *Le parler de la Baie Sainte-Marie (Nouvelle-Écosse)*, Yarmouth, éd. Lescarbot.

THOMAS, G. (1983), *Les deux traditions : Le conte populaire chez les Franco-Terreneuviens*, Bellarmin, Montréal.

THOMAS, G. (1984), French language, in *Encyclopedia of Newfoundland and Labarador*, t. 2, St. John's, Newfoundland book publishers, 405-407.

TLF (1971-1994) IMBS P., puis QUEMADA, B. (dir.), Trésor de la langue française *Dictionnaire de la langue des XIX[e] et XX[e] siècles*, (1789-1960), Paris, CNRS.

Atelier Amérique du Nord

Une réflexion sur un projet novateur : une intervention en littératie pour les élèves des communautés culturelles à Montréal et à Toronto

Grace Feuerverger

Introduction

L'intervention en littératie ici décrite se situe dans une politique à long terme qui vise l'avancement des connaissances en matière d'études ethniques. En effet, le pluralisme linguistique et culturel qui caractérise la société canadienne (dans les milieux francophones et anglophones) est une situation de fait que personne ne peut contester (Cummins et Danesi, 1990). Cette communication essaiera de montrer une façon de réagir à cette réalité sociolinguistique dans le domaine de l'éducation, en fournissant des livres multilingues dans les bibliothèques des écoles élémentaires. Le projet se situe au carrefour des connaissances et des interventions sur les langues et les cultures patrimoniales dans les régions de Montréal et de Toronto, les centres urbains les plus importants du Canada.

L'objectif de ce projet interculturel est d'encourager les élèves d'origines culturelles et linguistiques diverses à acquérir, d'une part, une plus grande littératie non seulement dans la langue majoritaire (français à Montréal; anglais à Toronto) qui est leur langue seconde, mais aussi dans leur langue d'origine, leur langue première, et à développer, d'autre part, un sentiment de fierté envers leur origine culturelle. Le projet est une collaboration entre plusieurs conseils scolaires dans les deux villes pour promouvoir la valorisation des langues et des cultures d'origine dans les écoles.

L'éducation interculturelle dans l'espace francophone et anglophone au Canada

L'objet premier du projet est de fournir aux élèves des occasions de lire dans leur langue première à l'école et à la maison afin de stimuler leur développement dans les deux langues, en l'occurrence la langue d'origine et la langue d'enseignement. Le deuxième objectif est de créer non seulement un rapprochement, mais une véritable association entre les parents des communautés culturelles et les écoles afin qu'ils puissent participer à l'éducation de leurs enfants. Ainsi, ce projet offre une orientation pédagogique qui permet aux élèves d'explorer et de développer leur compétence par le biais d'activités dans la langue d'origine et la langue d'enseignement. Plus les langues et les cultures d'origine sont incorporées au curriculum des élèves, plus ceux-ci ont des chances de réussir à l'école (Ada, 1988; Wong-Fillmore, 1989; Zanger, 1994). Une intervention comme celle-ci offre la possibilité de changer les attitudes négatives des enfants des communautés culturelles et de leur faire découvrir les mérites de leur identité culturelle et linguistique.

Une dimension intéressante de ce projet se trouve dans la comparaison des atttitudes de nos participants envers les réalités différentielles sociopolitiques de Montréal et de Toronto. À cet égard, notre étude exploratoire cherche à expliciter le processus des changements sociolinguis-

tiques et institutionnels susceptibles de résulter de cette intervention. Sur le plan de la méthodologie, nous nous concentrons sur la « culture » des écoles, c'est-à-dire les interactions entre les enfants, les enseignants, les parents, les directeurs, etc. (Freire, 1985). Comment, par exemple, les enseignants définissent-ils leur rôle vis-à-vis des enfants des communautés culturelles et de leurs parents? Acceptent-ils l'utilisation des livres en langues d'origine dans leurs classes, par exemple dans les cours de lecture et d'écriture? Est-ce que les participants trouvent des différences significatives vis-à-vis de l'apprentissage des langues majoritaires dans le milieu francophone (à Montréal) et le milieu anglophone (à Toronto)? Au moyen de l'observation-participante et par des entrevues et des conversations dans les écoles, j'examine l'influence d'une telle initiative interculturelle vis-à-vis de la réalité multiculturelle et multilingue au sein des deux sociétés, francophone et anglophone, du Canada.

Considérations pédagogiques dans le contexte sociolinguistique

Le présent article discute des résultats du projet interculturel de littératie dans les écoles élémentaires en milieu urbain (centre-ville) à Toronto et à Montréal. L'idée de notre recherche était très simple. Nous avons decidé de fournir à la bibliothèque de l'école des livres en diverses langues pour que les enfants puissent les utiliser dans leurs classes ordinaires, de même qu'à la maison avec leurs parents. Le projet était une collaboration entre des conseils scolaires dans les deux villes et notre équipe de recherche à l'Oise/Université de Toronto qui désirait promouvoir la valorisation des langues et cultures d'origine dans les écoles. Nous avons travaillé en étroite collaboration avec le personnel dans deux écoles, à savoir les administrateurs, les conseillers, l'enseignante-bibliothécaire, quelques enseignants et le directeur de l'école. Ces écoles, comme bien d'autres, sont représentatives de la diversité de la société torontoise et montréalaise.

Comme il a déjà été mentionné, l'objet premier du projet est de fournir aux enfants des occasions de lire dans leur langue première à l'école et à la maison afin de stimuler leur développement dans les deux langues. Cette approche permet non seulement le développement de la littératie chez les enfants, mais elle contribue également à l'accroissement de leur bien-être socio-psychologique en favorisant le développement d'une image de soi positive. Deuxièmement, il est très important de donner une voix aux parents dans le processus éducatif de leurs enfants. Très souvent, les parents immigrants se sentent démunis ou impuissants dans une nouvelle société où la survie économique représente un défi de taille. Leur méconnaissance de la langue dominante devient un obstacle majeur. Aussi, quand leurs enfants rapportent des livres en langue d'origine à la maison, cela donne une occasion aux parents de s'engager plus activement dans leur éducation. Des recherches ont démontré que les parents peuvent contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants lorsqu'ils participent à des activités de lecture et racontent des histoires aux enfants. Cela produit un effet positif sur les résultats des élèves, même si les parents ont une capacité limitée en anglais ou en littératie en général (Tizard, 1982).

Par ailleurs, l'orientation pédagogique de notre projet permet qu'un transfert d'habiletés en lecture et en composition s'effectue entre les langues même quand celles-ci sont très différentes du point de vue de l'orthographe, des structures grammaticales, etc. Les enfants bilingues qui sont à un niveau élevé en lecture dans leur langue première ont plus de chances d'atteindre des niveaux élevés dans leur langue seconde, c'est-à-dire l'anglais ou le français. On ne peut donc pas considérer la lecture en langue première comme une perte de temps. Au contraire, cela aide au développement général de la littératie de l'enfant (Cummins, 1989, 1995; Feuerverger, 1994; Tizard, 1982).

Pour cette raison, l'école possède un rôle de premier plan à jouer dans le renversement de la tendance à l'échec scolaire chez les enfants de communautés culturelles. Un projet comme celui-ci vise à promouvoir la fierté et la confiance dans sa propre culture au lieu de l'ambiva-

lence qui est souvent ressentie. Une intervention comme celle-ci offre la possibilité de changer les attitudes négatives des enfants des communautés culturelles minoritaires et leur faire découvrir les mérites de leur identité culturelle et linguistique.

Une méthodologie de coopération

Sur le plan de la méthodologie, cette étude expérimentale cherche à expliciter le processus de changements institutionnels susceptibles de résulter de notre intervention. J'ai utilisé la méthodologie d'étude de cas dans une perspective narrative (Connelly et Clandinin, 1995; Eisner, 1991; Huberman et Miles, 1984; Yin, 1984), ce qui me permet d'offrir dans cette communication des extraits d'histoires des enseignants, des élèves et des parents. Nous avons envisagé une approche interactive, holistique qui reflète la relation entre la communauté et l'école (Freire, 1970, 1984). Au moyen de l'observation-participante et par des entrevues et des conversations dans les écoles, j'ai pu examiner l'influence d'une telle initiative interculturelle vis-à-vis de la réalité multiculturelle et multilingue au sein des deux sociétés, francophone et anglophone, au Canada.

Ma communication raconte mon expérience de chercheuse. C'était moi (avec l'aide d'un assistant de recherche) qui était responsable de diriger les enquêtes d'observation-participante et les entrevues avec quelques enseignants, enfants et parents. Nous nous sommes concentrés sur la « culture » de l'école, c'est-à-dire les interactions entre les enfants, les enseignants, les parents, le directeur, etc. Nous étudions l'influence de cette intervention sur les participants au moyen de l'observation-participante dans l'école et par des entrevues. J'ai interviewé un échantillon représentatif d'enseignants, d'élèves et de parents.

Il n'existe pas beaucoup de recherches en éducation qui se préoccupent de la coopération professionnelle entre le chercheur, l'enseignant, l'élève et le parent. En effet, selon les chercheurs de narrativité tous les participants ont leurs histoires à raconter (Clandinin et Connelly, 1995; Clark, 1990; Eisner, 1991; Neumann et Peterson, 1997; Noddings, 1984, 1991). Mon projet repose essentiellement sur l'attitude des enseignants envers les mérites d'une telle initiative interculturelle. Comprennent-ils le conflit psychologique des enfants minoritaires qui doivent vivre dans deux mondes différents avec deux systèmes de valeurs différentes? Envisagent-ils la possibilité d'inviter des parents immigrants à raconter l'histoire de leur enfance, dans un autre pays, à l'ensemble des étudiants? Notre objectif, par ce projet, était de susciter des relations de collaboration entre tous les participants et de décrire les champs d'intervention que pourraient partager l'école, la maison et la communauté. Et comme je l'ai déja mentionné, nous avons cherché à décrire les expériences psychosociales vécues par les élèves à l'aide d'entrevues et d'observations dans les classes (Paré, 1994).

Il m'apparaît utile de faire part de mes impressions concernant l'atmosphère qui régnait dans les écoles et l'état d'esprit des participants. J'ai recueilli des récits d'histoires de vie dans le but de parvenir à une compréhension plus approfondie de ce que devrait être vraiment le curriculum dans une société multiculturelle. Comme chacun d'entre eux voulait bien raconter son histoire, il y avait là un ensemble varié de données.

Une histoire personnelle et professionnelle

Il y a une myriade de langues et de cultures représentées dans les écoles élémentaires de Toronto et de Montréal et on ne peut pas dire qu'il y ait un groupe en particulier qui domine. Parmi les langues d'origine on compte, par exemple, l'urdu, le hindi, le gujurati, le punjabi, le catchi, le bengali, le chinois (le cantonais et le mandarin), le roumain, le farsi, le vietnamien, le bulgare, le coréen, le japonais, le tagalog, le swahili, le créole haïtien, le somalien, l'arabe, le durie, le pashto, le tamil, le tigrigna, le turc, l'espagnol, le portuguais, le créole de la Marti-

nique, de St. Martin, de la Guyane, de la Jamaïque et de la Trinité, etc. C'était presque la Tour de Babel et j'ai été fascinée dès le début.

Personnellement, je me vois dans les yeux de ces enfants. Leurs histoires reflètent, d'une certaine façon, mon histoire personelle comme enfant d'immigrants-réfugiés après la Deuxième Guerre Mondiale. Ma maison d'enfance à Montréal était multiculturelle et multilingue. Je parlais yiddish avec mes parents; mes parents parlaient polonais entre eux. Plus âgée, je parlais anglais avec mon frère et ma soeur, et, dans la rue, on entendait une cacophonie de langues de l'Europe Centrale et de l'Est, en plus du français. Le multiculturalisme était aussi naturel que l'air que je respirais.

Je fais cette référence à ma propre histoire pour montrer que l'une des forces majeures de ce projet réside dans le fait que, pour moi aussi bien que pour les autres participants, nos intérêts professionnels et personnels coïncident parfaitement. Par exemple, les parents qui ont été interviewés étaient vraiment intéressés à connaître ma propre expérience comme enfant d'immigrants/réfugiés de guerre. Ils pouvaient s'identifier à mon histoire et, par conséquent, ils se sentaient plus libres de parler de leur propre expérience. Maintenant, permettez-moi d'esquisser un petit portrait anecdotique des deux personnes-clé qui participent au projet.

Les deux enseignantes-bibliothécaires.

Ce projet a commencé à Toronto il y a quelques années, le lieu où je demeure et aussi où j'enseigne (à l'Université de Toronto). La bibliothécaire de l'école torontoise a joué un rôle majeur dans le projet dès le début. Dans un certain sens, elle est la « vedette », la « star » du projet. C'est elle qui était responsable d'acheter les livres dans les différentes langues d'origine, ce qui était une grande aventure en soi. Ses achats ont donné lieu à toutes sortes d'intrigues parce que ce n'est pas facile de trouver des livres dans des langues moins connues.

Elle s'est retrouvée aussi bien dans des arrières-boutiques que dans les maisons privées chez des personnes inconnues, parfois même invitée à partager leur repas. Nous étions très chanceux de l'avoir dans notre équipe. Son enthousiasme et son dévouement pour le projet étaient impressionnants. Lorsqu'elle était enfant, elle était fascinée par le folklore et les histoires de toutes sortes de cultures. Donc ce projet lui a permis d'intégrer son histoire personnelle dans sa vie professionnelle. Elle a été élevée dans les années quarante au nord de Toronto à une époque où le multiculturalisme n'était pas un concept populaire du tout. Dans son enfance, le défi était de trouver un lien avec les autres cultures. En effet, elle a découvert cette possibilité dans la lecture des contes de fée des divers pays. Ce n'est donc pas surprenant qu'elle soit devenue à l'âge adulte une conteuse extraordinaire.

La plupart des livres que nous avons achetés étaient bilingues. Cela veut dire que d'un côté du livre, il y a la langue d'origine et de l'autre côté l'anglais (ou français). De cette façon, tout le monde peut faire les mêmes lectures, et ensuite échanger sur les cultures. Tous les enfants sont capables de lire tous les livres, ce qui stimule l'appréciation et la compréhension interculturelles. Par exemple, Carol, la bibliothécaire, décrit la joie sur le visage d'un enfant iranien qui vient d'arriver au Canada. Elle a expliqué comment il est devenu animé lorsqu'il a découvert des livres en farsi dans la bibliothèque. Le message sociétal qui est transmis est que les différentes cultures des enfants sont toutes importantes à l'école. Elles ont leur place à l'école et même dans la société.

Ce projet a commencé à Montréal en 1997; la bibliothécaire est canadienne-française de souche et originaire d'un village près de la ville de Québec. Elle m'a dit qu'elle n'a pas eu beaucoup d'interaction avec des immigrants quand elle était petite. Dans ce contexte sociopolitique, elle trouvait au début que le maintien des langues patrimoniales etaient en concurrence avec l'apprentissage de la langue française dans le cas spécifique du Québec. Cependant elle commence à comprendre les besoins sociolinguistiques des immigrants dans le paysage spécifique d'un Montréal multilingue et multiculturel. L'extrait d'une entrevue qui suit montre quelques différences significatives vis-à-vis de l'apprentissage de la langue majoritaire dans le milieu francophone (à Montréal) et le milieu anglophone (à Toronto).

La bibliothécaire montréalaise dit : « Dans la formation sociale du Québec, le français occupe un espace toujours en concurrence avec l'anglais qui domine sur le reste du continent nord-américain. Dans la profondeur de nos âmes, il y a cette fragilité envers notre langue et notre culture. Pour cette raison, nous comprenons la nécessité de valoriser les cultures et langues des immigrants, mais en même temps ils doivent respecter la problématique linguistique particulière au Québec. À Toronto, par exemple, il n'existe pas cette situation à cause de la puissance incontestable de l'anglais. » Effectivement, la situation linguistique du migrant exacerbe le conflit entre les deux langues au Québec, mais pas dans le reste du Canada. Comment résoudre ce problème ?

En dépit de ces soucis très sérieux et profonds, le ministère de l'Éducation du Québec a pour mandat de promouvoir l'apprentissage et l'épanouissement des langues et des cultures des communautés d'origine autres que française et britannique dans le contexte spécifique du Québec (peut-être même plus ouvertement qu'en Ontario).

Ce mandat reconnaît que les langues patrimoniales représentent une richesse à développer, un apport à la compétence langagière de la société et une plus grande ouverture sur le monde.

Dans les extraits suivants, on voit des enfants et leurs parents qui prennent conscience de leur potentiel à travers une activité, de lecture dans leur langue première. Les entrevues montrent aussi leur compréhension du contexte sociopolitique qui influence les choix linguistiques dans les écoles. Voici une entrevue avec un parent (à Toronto) d'Afghanistan et qui est demeuré dans un camp de réfugiés pendant douze ans avant de venir au Canada : « Mon premier objectif était de fuir la misère dans mon pays, pour améliorer les conditions de vie et pour assurer à mes enfants un avenir meilleur. Ce multiculturalisme est un rêve pour nous, surtout trouver des livres dans nos langues d'origine dans les écoles canadiennes est incroyable. Et je suis vraiment heureux que mes enfants soient éduqués en anglais parce que cette langue est si importante et puissante dans le monde. »

Voici un parent de Roumanie à Montréal : « Montréal est une ville tellement intéressante et belle ! J'aime bien l'énergie et la vitalité ici et la diversité des gens. Mais c'est très difficile de voir les problèmes politiques ici. Je veux améliorer la qualité de ma vie et celle de ma famille et franchement je suis venue au Canada, pas seulement au Québec, mais je vois maintenant que la lutte nationale pour les Québécois est toute-puissante et cela me donne, comme immigrante, un fardeau en plus. Mais je comprends leur objectif nationaliste et je veux que ma famille soit acceptée dans la société québécoise. C'est notre nouveau foyer et nous voulons contribuer très profondément à la vie au Québec ».

En effet, les réalitiés sociopolitiques qui définissent les besoins pédagogiques dans les écoles de Montréal et de Toronto doivent être exprimées honnêtement et avec beaucoup de sensibilité. Malheureusement, la conversation entre les anglophones et les francophones au Canada reste dans les ténèbres des « deux solitudes », du soupçon profond, de l'indifférence (surtout de la part de beaucoup d'anglophones) et du malentendu.

Conséquences pour l'enseignement et pour l'apprentissage

En vue de rendre compte de cette situation sociolinguistique, j'ai conçu une bande vidéo qui sert d'outil pédagogique pour les cours offerts aux enseignants des classes multiculturelles et multilingues qui deviennent la norme dans les écoles de Montréal et Toronto. Par exemple, dans une entrevue avec un petit garçon bulgare de huit ans à Toronto, je me suis rendu compte qu'il comprenait le processus d'apprentissage d'une langue seconde et qu'il pouvait faire un peu d'analyse contrastive entre l'anglais et le bulgare. Sa confiance en soi était très impressionante et elle est liée à sa littératie dans la langue d'origine et au fait qu'il ait l'occasion de démontrer sa compétence bilingue dans sa classe. C'est très important pour les enfants minoritaires et immigrants de ne pas se sentir « stupides » et inutiles du fait qu'ils ne connaissent pas encore la langue dominante. L'utilisation des livres dans leurs langues d'origine au sein de

l'école leur donne une plus grande assurance, développe chez eux la fierté de leur propre identité, de même que l'estime de soi.

Ces résultats démontrent l'impact bénéfique de la langue d'origine sur les résultats scolaires dans la mesure où les élèves sont alphabétisés dans leur langue d'origine. La théorie de Cummins (1989) concernant l'interdépendance suppose que les langues se complètent mutuellement, c'est-à-dire que la compétence en langue seconde dépende de la compétence en langue première au moment de l'exposition intensive à la langue seconde et que plus l'enfant améliorera sa compétence dans sa langue maternelle, plus il aura des chances de mieux maîtriser la langue d'enseignement. Par ailleurs, Danesi (1991) propose une théorie basée sur la narrativité. Il suggère qu'il existe une structure narrative dans l'esprit de tout jeune apprenant. Les enfants développeraient donc des schémas conceptuels à travers la construction des histoires. Élaborer, lire, écouter des histoires constituent des activités extrêmement importantes dans l'enseignement de la langue. Ma troisième hypothèse est celle de l'amélioration cognitive, selon laquelle les processus cognitifs seraient influencés par le développement linguistique. Par conséquent, l'enseignement des langues d'origine, ancestrales, patrimoniales, ou langues d'apport serait pertinent. Au niveau des contenus de programmes, il est important de développer les aspects liés à l'alphabétisation et plus spécifiquement à la littératie, qui est le concept relié à la compétence de lire et de pratiquer l'écrit créatif.

Comme une enseignante m'a expliqué : « C'est incroyable de voir ces enfants qui ne peuvent pas encore parler la langue majoritaire mais voilà ils sont là en face de leurs pairs lisant leurs histoires dans la langue maternelle. Et les autres élèves font montrer d'un respect énorme et réalisent que même si ces nouveaux élèves ne peuvent pas encore parler anglais, ils ont une richesse dans leur langue et leur culture. Et aussi ils s'intéressent à des traditions différentes. Ils commencent à partager leurs cultures et leurs langues. C'est très fascinant et plein d'espoir ».

Un autre enseignant : « Ce qu'il est peut-être le plus important de comprendre, c'est que le maintien des langues d'origine dans les écoles n'est pas seulement pour les immigrants. C'est pour nous tous, puisqu'il faut apprendre comment vivre ensemble dans un monde multiculturel, multiracial, multireligieux ».

Conclusion

De la même façon que les chercheurs qui s'engagent à promouvoir le changement et la réforme en éducation doivent écouter les enseignants, ces derniers doivent également écouter les histoires des enfants et de leurs parents. C'est là la base d'une recherche de coopération.

Nous croyons qu'il faut créer un lieu où les participants pourraient partager leurs histoires aussi librement que possible. Mon projet interculturel de littératie représente non seulement un moyen de partager nos histoires personnelles, mais aussi toute notre conception de l'humanité. Les livres bilingues servent de pont, ou de passerelle, entre parents, étudiants, enseignants et chercheurs.

Bibliographie

ADA, A.-F. (1988), The Pajaro Valley experience : Working with Spanish-speaking parents to develop children's reading and writing skills in the home through the use of children's literature, in Skutnabb-Kangas, T. et Cummins, J. (éds.), *Minority Education : From Shame to Struggle*, Clevedon, Multilingual Matters.

CLANDININ, D.-J., et CONNELLY, F.-M. (1995), *Teachers Professional Knowledge Landscapes*, Teachers College Press, Columbia University.

CLARCK, C. (1990), What you can learn from applesauce : A case of qualitative inquiry in use, in Eisner, E. et Peshkin A. (éds), *Qualitative inquiry in education : The continuing debate*, New York, Teachers College, Columbia University.

CUMMINS, J. (1989), *Empowering minority students. Sacramento*, California, Association for Bilingual Education.

CONNELLY, F.-M. et CLANDININ D.-J. (1990), Stories of experience and narrative inquiry, in *Educational Researcher*, 19, (5) 2-14.

CUMMINS, J. (1994), The socio-academic achievement model in the context of coercive and collaborative relations of power, in DeVillar, R., Faltis, C.-J. et Cummins, J. (éds.), *Cultural Diversity in schools : From rhetoric to practice*, New York, SUNY Press.

CUMMINS, J. et DANESI, M. (1990), *Heritage languages : The development and denial of Canada's linguistic resources*, Our Schools/Ourselves Educational Foundation.

EISNER, E.-W. (1991), *The enlightened eye : Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York, MacMillan.

EISNER, E.-W. et PESHKIN, A. (1990), *Qualitative inquiry in education : The continuing debate*, New York, Teachers College Press.

FEUVERGER, G. (1989), Ethnolinguistic vitality of Italo-Candian students in integrated and on-integrated heritage language programs in Toronto, in *The Canadian Modern Language Review*, 46, 50-72.

FEUVERGER, G. (1991), University students'perceptions of heritage language learning and ethnic identity maintenance in multicultural Toronto, in *Canadian Modern Language Review*, 47, 4 Spring Issue, Special Issue on Heritage Languages in Canada, 660-677.

FEUVERGER, G., CUMMINS, J. et LOPES, J. (1992), Biliteracy and ESL students : The impact of encouraging first language literacy development within the mainstream curriculum, in *Research Report for the Ontario Ministry of Education.*

FREIRE, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Seabury Press.

GIROUX, H.-A. (1994), Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy, in GOLDBERG, D.-T. (éd.), *Multiculturalism : A Critical Reader*, Oxford, Basil Blackwell Ltd.

GLESNE, C. et PESHKIN, A. (1992), *Becoming Qualitative Researchers : An Introduction*, New-York, Longman.

GOODSON, I. (éd.) (1991), Teachers lives and educational research. Biography, identity and schooling Episodes in *Educational research*, London, Falmer Press.

HUBERMAN, A.-M. et MILES, M.-B. (1984), *Innovation up close*, New York, Plenum.

MISHLER, E. (1986), *Research interviewing : Context and narrative*, Cambridge, Harvard University Press.

NEUMANN, A. et PETERSON, P.-L. (1997), *Learn from our lives*, New York, Teachers College Press.

NODDINGS, N. (1984), *Caring : A feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, CA, University of California Press.

NODDINGS, N. (1991), Stories in dialogue : Caring and interpersonal reasoning, in Witherell, C. et Noddings, N. (éds), *Stories lives tell : Narrative and dialogue in education*, New York, Teachers College Press.

PARÉ, A. (1994), L'enseignant est une personne : Analyse évolutive d'une pratique pédagogique, in *Revue de Psychologie de la Motivation*, 18, 133-147.

TABACHNIK, B.R. et ZEICHNER K.-M. (1993), Preparing teachers for cultural diversity, in Gilroy, P. et Smith, M. (éds), *International analyses of teacher education (JET Papers One)*, Carfax Publishing, 113-124.

TIZARD, J., SCHOFIELD, W.-N. et HEWISON, J. (1982), Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading, in *British Journal of Educational Psychology*, 52, 1-15.

VAN MANEN, M. (1990), *Researching lived experience : Human science research for an active sensitive pedagogy*, London, Ontario, Althouse Press, University of Western Ontario.

YIN, R.-K. (1984), *Case study research*, London, Sage.

ZANGER, V. (1994), Not joined inn : The social context of English literacy development for Hispanic youth, in Ferdman, B., Weber, R.-M. et Ramirez, A. (éds.), *Literacy across languages and cultures*, New York, suny Press, 171-193.

Atelier Amérique du Nord

Transformations et stratégies d'action politique en milieu minoritaire franco-ontarien

Normand Labrie – Sylvie Roy

Problématique et cadre conceptuel

La coexistence des langues au Canada donne lieu sans relâche à une action politique et à une intervention institutionnelle dont la finalité consiste à gérer le pluralisme et la variation linguistique. Les études sur la politique linguistique au Canada et au Québec menées au cours des trente dernières années ont porté principalement sur l'élaboration et la mise en œuvre de mesures institutionnelles d'aménagement linguistique, et en particulier sur les conditions socio-historiques justifiant l'intervention institutionnelle dans le champ linguistique et sur la genèse de cette intervention. C'est ainsi qu'il est pratiquement impossible aujourd'hui pour un chercheur qui s'intéresse à la politique linguistique d'ignorer la Loi sur les langues officielles du gouvernement fédéral canadien ou la *Charte de la langue française* au Québec. Par contre, d'autres aspects de la politique linguistique demeurent méconnus. C'est le cas notamment de l'exercice des rapports de force au sein de la société civile qui se traduit notamment par l'action politique. Or, au Canada et au Québec, il n'y a pas eu d'interventions institutionnelles sans l'exercice au préalable de rapports de force dans la société civile, à travers un mouvement de revendication par exemple, pas plus qu'il n'y a eu d'interventions institutionnelles sans réaction au sein de la société civile, au moyen de l'exercice de rapports de force, à travers la contestation notamment. Il est donc important de se pencher sur de tels phénomènes.

La politique linguistique peut être définie, en effet, comme une réalité à deux versants, l'un étant constitué par l'action politique visant la codification des pratiques sociales et des pratiques langagières liées au pluralisme et à la variation linguistique (qui peut viser l'établissement de règles, de normes, ou au contraire leur remise en question), et l'autre étant l'exercice de la codification des pratiques sociales et langagières par les agents investis de pouvoirs politiques. La société civile peut être définie comme une collectivité d'individus plus ou moins structurés politiquement. Il nous semble nécessaire par conséquent de prendre en compte à la fois les positionnements individuels et collectifs vis-à-vis de l'action politique et vis-à-vis de l'intervention institutionnelle en matière linguistique. L'objectif de notre communication consiste donc à étudier les manifestations actuelles de l'exercice des rapports de force au sein de la société civile en ce qui a trait à la politique linguistique comme moyen de gérer le pluralisme et la variation linguistique. Les questions que nous nous posons, sont les suivantes : Comment les rapports de force se manifestent-ils au sein de la société civile? Quelles en sont les finalités? Quels en sont les enjeux?

Pour ce faire, nous nous appuierons sur des données recueillies auprès de la communauté franco-ontarienne dans le cadre d'un programme de recherche en cours portant sur la construction discursive de l'identité francophone en milieu minoritaire[1] (Erfurt, 1998; Heller, Budach et Roy, 1998; Labrie et Quell, 1998).

---

1. Le projet « Prise de parole » est financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (chercheurs principaux : N. Labrie, M. Heller, Université de Toronto et J. Erfurt, J-W-G-Universität Frankfurt am Main; collaboratrices : A. Boudreau et L. Dubois, Université de Moncton, le programme Transcoop de la German-American Academic Council Foundation (chercheurs principaux : J. Erfurt, M. Heller et N. Labrie) et l'AUPELF-UREF (chercheurs principaux : P. Brasseur et C. Moïse, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse et R. Tirvassen, Mauritius Institute of Education). Des remerciements sont adressés à M. Grimard et R. Lozon pour la transcription d'une partie du corpus.

Le contexte

L'action politique des francophones au Canada, particulièrement intense à partir des années soixante, a donné lieu en Ontario à l'établissement d'une législation visant le financement par le gouvernement provincial d'écoles secondaires publiques en 1968, puis à l'adoption de la Loi sur les langues officielles du gouvernement fédéral canadien en 1969. L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés de 1982 a également eu un impact majeur sur l'éducation en langue française en Ontario. Ce n'est cependant qu'en janvier 1998 que la gestion des écoles de langue française a été confiée à des élus et des institutions francophones. Par ailleurs, la Loi sur les services en français adoptée en 1986 a permis à la population de certaines régions désignées de se prévaloir de services gouvernementaux dans leur langue. L'architecture que constitue cet ensemble de mesures représente en quelque sorte l'acquis de la communauté franco-ontarienne en matière de politique linguistique (Levasseur 1993; Labrie 1995). Cet acquis s'est traduit concrètement au cours des ans par la création et le maintien d'institutions fonctionnant en langue française (institutions d'enseignement, centres d'éducation populaire, établissements de santé, médias).

L'existence de cet acquis résulte, d'une part, de la mobilisation des francophones du Québec qui a contraint le gouvernement fédéral à reconnaître le statut officiel de la langue française dans ses propres institutions, et qui l'a incité à étendre cette reconnaissance à la grandeur du pays (dans le but, il est vrai, de diluer la légitimité du gouvernement québécois comme seul défenseur et porte-parole des francophones). Elle résulte, d'autre part, de la mobilisation des Franco-Ontariens eux-mêmes qui ont créé leurs propres espaces sociaux au sein desquels il allait être possible de fonctionner en français, malgré un environnement majoritairement de langue anglaise. En dehors de la famille, ces espaces sociaux sont constitués principalement d'organismes du monde associatif et d'institutions.

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, le phénomène de la mondialisation transforme le rôle de l'État, et par le fait même, les stratégies d'action politique des minorités linguistiques doivent être révisées. Il y a, d'une part, l'économie qui se transforme avec le développement du capitalisme corporatif et la déréglementation qui a pour conséquence de réduire les pouvoirs exercés par les États-nations. Il y a, d'autre part, les États qui adhèrent à l'idéologie néo-libérale et qui cherchent à se départir de leurs responsabilités en qualité d'État-providence, qui tentent de réduire leurs dépenses, et qui cherchent à privatiser les services.

Dans leurs rapports avec les gouvernements, les Franco-Ontariens sont affectés de diverses façons par les changements liés à la mondialisation et au néo-libéralisme. D'abord, du côté du gouvernement fédéral, qui demeure le principal interlocuteur pour cette « minorité de langue officielle », la cure d'amincissement de l'État a conduit à une réduction des ressources consacrées aux minorités linguistiques, en termes de ressources humaines de la fonction publique affectées à la gestion des programmes destinés aux minorités (ce qui s'est traduit par des pressions visant à rationaliser la gestion des programmes), et en termes du montant des subventions accordées, d'où une crise dans le monde associatif et institutionnel.

Ensuite, du côté du gouvernement provincial, un interlocuteur tenu pour secondaire, l'élection d'un gouvernement conservateur adhérant de façon inconditionnelle à un projet de société de type néo-libéral, a conduit à des réformes majeures dans les services gouvernementaux offerts à la population.

Sans remettre en question de façon ouverte l'acquis de la politique linguistique, l'application de politiques, qui demeurent inchangées du moins dans le texte, se trouve réduite faute de ressources affectées à leur mise en œuvre.

Dans ce qui suit, nous allons analyser plus en détail la tournure que prend l'action politique dans la société civile en milieu minoritaire franco-ontarien. Nous allons examiner les tensions qui font jour au sein de la société civile au moment de redéfinir ses rapports avec l'État compte tenu des changements économiques et politiques. Ce sera l'occasion d'expliquer justement comment les rapports de force se manifestent actuellement au sein de la société civile, quelles en sont les finalités et quels en sont les enjeux.

Les données à partir desquelles nous produisons notre analyse consistent en l'observation-participante de rencontres régionales ou provinciales réunissant le monde associatif et institutionnel franco-ontarien dans le but de parvenir à une meilleure concertation. Le matériel recueilli comporte l'observation ou l'enregistrement de débats oraux et de la documentation écrite de diverses sources. Les données sont recueillies et analysées à partir des méthodes ethnographiques propres à la sociologie et à l'anthropologie.

Cohésion ou confrontation du monde associatif franco-ontarien

Le préambule de la Loi sur les langues officielles du gouvernement fédéral canadien, dans sa version de 1988, confère au gouvernement fédéral le devoir de favoriser l'épanouissement des minorités de langues officielles et de faire la promotion de la dualité linguistique canadienne. S'appuyant, entre autres, sur ce fait, le ministère du Patrimoine canadien dispose de fonds qu'il peut distribuer aux communautés de langues officielles dans les diverses provinces, la communauté de l'Ontario étant définie comme « (l')ensemble des Ontariennes et des Ontariens d'expression française représentés, aux fins de la présente entente (Canada-Communauté du 18 décembre 1996), par tous les organismes qui œuvrent en leur nom aux niveaux local, régional et provincial ». Pour la période de 1995-1996 à 1998-1999, le ministère du Patrimoine canadien s'est engagé à offrir à la communauté francophone de l'Ontario un montant de 18659671 $ (auxquels s'ajoutaient des sommes additionnelles de plus de 5 millions de dollars) pour appuyer le développement et l'épanouissement de la communauté franco-ontarienne et des minorités raciales de l'Ontario (Entente Canada-Communauté-Ontario du 24 octobre 1996).

Le ministère du Patrimoine canadien exige que les organismes bénéficiaires se regroupent dans chacune des provinces sous un organisme parapluie, responsable désormais de négocier la subvention affectée à chaque province et de redistribuer les fonds parmi les divers organismes demandeurs. Le ministère peut désormais transiger auprès de 10 entités provinciales, plutôt que de gérer les centaines de dossiers de demandes de subventions provenant des organismes individuels. Selon le ministère, la communauté franco-ontarienne a beaucoup changé au cours des dernières années. On remarque, par exemple, la mise sur pied d'associations dans des nouveaux secteurs (économie, alphabétisation, etc.), l'apparition de plusieurs nouvelles institutions (collèges, par exemple), d'associations ethnoculturelles et de minorités raciales ainsi que d'organismes de concertation sectorielle ou régionale (regroupement d'organismes féministes, par exemple). Dans l'optique du ministère, le regroupement de la communauté franco-ontarienne lui permettra de mieux s'adapter aux nouvelles réalités qui l'entourent, car un tel regroupement favoriserait l'efficience et l'efficacité, l'autonomie sectorielle et régionale, une plus grande force d'impact possible, l'équité et l'inclusivité, l'écoute et l'action au sein des différents organismes.

Lors des Rencontres provinciales qui permettent aux organismes et institutions franco-ontariennes de développer ce nouveau modèle de concertation, l'enjeu est de savoir qui fera partie de l'organisme parapluie, c'est-à-dire qui sera engagé dans les négociations, qui profitera de l'information liée aux négociations, et qui procédera à la redistribution des fonds. L'entente Canada-communauté précise certes qu'on ne devra pas évoquer la question de la diminution des ressources.

Cependant, dans le discours populaire, cette question est souvent évoquée : « (...) en que'part, faut arrêter de se fouetter nous autres mêmes, pis dire que ça dépend de nous autres quand le Patrimoine canadien a sauvé de l'argent en euh, coupant partout, en remettant dans les communautés des décisions à prendre, mais a pas mis l'argent derrière (...) » (une participante aux Rencontres provinciales).

L'approche gouvernementale exige que la minorité fasse preuve de cohésion avant que des négociations ne soient entreprises, ce qui suppose *a priori* que la minorité constitue un bloc monolithique.

Or, dans la réalité, le monde associatif et institutionnel est un monde disparate aux intérêts les plus divers, et parfois tout à fait opposés. D'un côté, il y a ceux qui considèrent que le pouvoir doit être exercé de façon hiérarchique, avec un seul porte-parole, une conception répandue au sein du groupe de lobby traditionnel qui a assumé la fonction de porte-parole dans le passé. Et à l'opposé, il y a ceux qui considèrent que le pouvoir devrait être exercé collectivement. Ces deux groupes seront les premiers à s'affronter lors des Rencontres provinciales et ce dès l'ouverture des travaux. Le pouvoir exercé traditionnellement par le groupe de lobby le mieux établi est d'abord contesté par des dissidents provenant de regroupements de féministes et d'artistes.

D'entrée de jeu, les représentants de ces deux regroupements contestent l'ordre du jour, et insistent pour pouvoir prononcer un mot de bienvenue. La responsable du groupe de lobby se prononce contre toute dérogation à l'ordre du jour prévu, ce qui lui vaut la réaction suivante : « Quand j'écoute (la présidente du groupe de lobby) dire une chose semblable, je trouve cela aberrant et insultant. Le processus de consultation a commencé en 94. Y'a des gens ici puis des réseaux associatifs qui sont nombreux qui ont participé à cette consultation-là, bien avant que (le groupe de lobby) se présente avec son modèle. On a aussi le droit d'être entendu ce soir, maintenant. C'est une question fondamentale pour nous (...) » (un participant aux Rencontres provinciales).

Le modèle visant à créer la cohésion souhaitée par le gouvernement fédéral, proposé lors des Rencontres provinciales, confie à six regroupements autonomes le soin de représenter les intérêts de la communauté (les associations sectorielles, les institutions, les minorités raciales, les groupes ethnoculturels, les régions et les individus), chacun des six regroupements disposant de deux sièges. Or, ce modèle est rejeté par un regroupement féministe qui s'oppose à ce que ce consortium reçoive le mandat de s'exprimer pour l'ensemble de la communauté : « Il y a dans la démarche en cours une euh pour nous une opération qui euh tient à maintenir un peu le statu quo et de permettre au gouvernement fédéral de fonctionner avec un seul interlocuteur. L'idée de mett'e un dans un groupe parapluie euh, il pourrait continuer à réduire l'enveloppe budgétaire destinée aux (hors) euh activités de la francophonie hors Québec. La démarche n'a donc été concluante. On, on sait que la démarche n'as pas été concluante dans les autres provinces, nous ne voyons pas quel serait l'avantage qu'il y aurait à, de, à cet fonctionnement là » (la représentante d'un regroupement féministe).

Ce modèle est également rejeté par la majorité des représentants, composée de Franco-Ontariens de souche, pour qui les Néo-Canadiens disposeraient d'une représentation relative trop importante : « (...) d'après le modèle qui est représenté ici, j'ai des grandes inquiétudes, par exemple, je travaille dans le secteur du patrimoine, je suis un secteur, euh, je suis sectoriel, même très sectoriel, à l'intérieur d'un secteur. J'm'ortrouve représenté ici très peu. À côté de ça, ma question serait : c'est une question bête, j'vas me faire haïr, j'va m'faire huer peut-être, mais y faut que je la pose, parce que je l'ai peut-être entendue vingt fois depuis hier soir sept heures et demi. Quelle différence y a-t-il, parce que je vois une surreprésentation, quelle différence y a-t-il entre les minorités raciales et les minorités euh, les communautés ethno, ethnocul, culturelles, ce n'est pas clair pour moi et pour plusieurs euh euh au, autour de moi ? » (un participant aux rencontres provinciales).

Face au clivage majeur qui apparaît entre francophones de souche et néo-canadiens, les francophones de souche parlent d'intégration des minorités ethnoculturelles et raciales, en rappelant que l'unité est importante : « Votre lutte est la même que celle de la comminute franco-ontarienne de souche. Il faut faire du lobbying ensemble car la division chez les différentes composantes de la communauté francophone incite Queen's Park à l'inertie » (participant aux Rencontres provinciales, Procès verbal des Rencontres provinciales, 11).

Par conséquent, les minorités sont invitées à s'intégrer à la majorité de souche, qui se déclare prête à parler en leur nom : « Accepteriez-vous qu'un Blanc, ouvert d'esprit et sympathique à votre cause, vous représente au consortium (ou vice versa) ? » (un participant aux Rencontres provinciales, *ibid.*).

Les représentants des minorités ethnoculturelles et raciales maintiennent au contraire, que puisque l'unité est souhaitable de part et d'autre, on est disposé à s'intégrer, dans la mesure où le pouvoir est exercé de façon paritaire. Les Néo-Canadiens considèrent qu'ils constituent une minorité dans la majorité-minorité et ils insistent sur la nécessité que le pouvoir soit exercé collectivement : « Au niveau de la prise de décision comme vous le savez nous sommes minoritaires parmi la minorité et donc au niveau du comité de démarrage, on était minoritaires et on disposait pas euh d'un (véto) qui nous permettait de dire non ou de changer les décisions qui étaient prises concernant nos sujets particulièrement, donc on pouvait pas les changer ni les modifier, donc il fallait vivre avec cette réalité » (un participant aux Rencontres provinciales, représentant des Néo-Canadiens).

Cette controverse entre Néo-Canadiens et les francophones de souche amène une représentante à s'interroger sur le droit de participation aux débats : « J'aimerais faire un petit recensement auprès de certaines associations ici, la question, êtes-vous (le regroupement d'artistes), (le regroupement de féministes) et euh minorités visibles, visibles, etc. euh êtes-vous trois questions que j'aimerais qui soient répondues par un oui ou un non, pas par une grande explication. Êtes-vous Canadien? Êtes-vous Ontarien? Et parlez-vous franco euh français? Alors à ce moment-là, j'aimerais savoir c'est quoi le problème qui s'passe ici aujourd'hui, et qu'on assoit, pis qu'on marche dans la bonne direction, parce que je crois que la réponse est oui, que vous soyez euh n'importe qui, n'importe d'où, n'importe quand, n'importe laquelle couleur, euh si vous êtes capable de répondre oui aux trois questions que vous êtes posées : Canadiens, Ontariens et Français. On va tous vers la même direction. Si y en a qui peuvent pas répondre oui à ces questions-là, j'me demande qu'est-ce qui font ici aujourd'hui » (un participant aux Rencontres provinciales). Le modèle de concertation proposé est rejeté par la majorité des participants aux Rencontres provinciales en raison des modalités de partage du pouvoir jugées inadéquates et en raison de la légitimité contestée des organismes censés faire partie de l'organisme parapluie. Toutefois, la pression de parvenir à un compromis demeure très forte : « (...) si on est pas capable de sortir d'ici avec un groupement, pis une force, tous ensemble, les gouvernements y vont s'frotter din mains, pis on va dire aie, on les a eus » (un représentant des rencontres provinciales).

Devant la nécessité de parvenir à un compromis à tout prix, un nouveau modèle regroupant quatorze représentants de divers types d'organismes est proposé, incluant des représentants des deux regroupements de féministes et d'artistes. Ce modèle n'octroie plus par contre aux minorités ethnoculturelles et raciales que deux sièges sur les quatorze, comparativement au tiers des sièges dans le modèle original. Ce modèle satisfait donc, du moins temporairement, les deux groupes de dissidents, qui voient dans le groupe des quatorze une possibilité d'exercer le pouvoir de façon collective, de même que la majorité francophone de souche qui craignait une sur-représentation des Néo-Canadiens.

Ce sont ces derniers cependant qui font les frais de la cohésion apparente de la communauté francophone.

(Le représentant Néo-Canadien se dit) fort déçu puisque le processus choisi correspond à un effacement complet de leurs convictions. Patrimoine canadien est le seul interlocuteur auquel il faut se référer pour savoir quel avenir, quelles politiques et quel sens la communauté veut donner à leur existence et à leurs rapports dans la francophonie. Les minorités raciales tendent la main, mais pas à n'importe quelles conditions (Procès verbal des Rencontres provinciales, 29).

La cohésion à laquelle on est parvenu n'est donc qu'apparente. Néanmoins, la balle est renvoyée dans le camp du gouvernement fédéral. Ce dernier devra trancher si la cohésion de la communauté franco-ontarienne est suffisamment solide pour entreprendre des négociations en vue de la signature d'une nouvelle entente.

Conclusion

Le pluralisme linguistique au Canada, et plus spécifiquement en milieu minoritaire franco-ontarien, a donné lieu à une phase de développement d'acquis en matière de politique linguistique allant des années soixante jusqu'à la fin des années quatre-vingts, avec des répercussions qui continuent à se faire sentir jusqu'à aujourd'hui.

Par contre, depuis le début des années quatre-vingt-dix, et en particulier plus récemment, le discours au sein de la société civile ne vise plus à revendiquer que la gestion du pluralisme linguistique soit réalisée à l'aide de la codification au moyen d'une intervention institutionnelle. On ne peut plus parler de mobilisation politique de la même façon qu'auparavant. Plutôt que de revendiquer des nouvelles interventions institutionnelles, les personnes actives sur le plan politique cherchent d'un côté à protéger les acquis de la politique linguistique existants, et de l'autre, ils prennent acte de l'intention de l'État de se dégager des responsabilités qu'il avait l'habitude d'exercer dans le passé. Et ils se prévalent désormais d'un discours adapté aux nouvelles réalités de la mondialisation et du néo-libéralisme, tout en proposant des modèles alternatifs de développement économique des minorités, axés sur une plus grande concertation en vue du partage des ressources considérées comme limitées.

Ces changements de stratégies d'action politique ne s'effectuent pas nécessairement dans la cohésion, mais bien dans un climat de compétition pour le contrôle des ressources, donnant lieu dans certains cas à une accentuation des divisions internes.

Bibliographie

ERFURT, J. (3-5 juin 1998), Politiques linguistiques du monde associatif francophone en Ontario, in Colloque *Politique linguistique et bilinguisme au Canada*, Association française d'études canadiennes et Centre d'études canadiennes, Avignon, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.

HELLER, M., BUDACH, G. et ROY, S. (3-5 juin 1998), Idéologies et pratiques du bilinguisme en milieu minoritaire, in *Colloque Politique linguistique et bilinguisme au Canada*, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.

LABRIE, N. (1995), Complémentarité et concurrence des politiques linguistiques au Canada : le choix du médium d'instruction au Québec et en Ontario, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 62, 9-33.

LABRIE, N. et QUELL, C. (1998), Représentations et positionnement face aux politiques linguistiques institutionnelles en milieu minoritaire, in *Politique linguistique et bilinguisme au Canada*, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.

LEVASSEUR, J.-L., GILLES (1993), *Le statut juridique du français en Ontario. La législation et la jurisprudence proviciales*, vol. 1, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Atelier Amérique du Nord

Les effets de la politique linguistique en Ontario-Français. La décision symbolique de Sault-Sainte-Marie

Claudine Moïse

Introduction

À partir de l'Histoire de l'Ontario français se sont construits différents discours qui rendent compte de différentes façons de vivre en français (Bernard, 1988; Wagner, 1991; Heller, 1994), discours canadien français, discours franco-ontarien par exemple[1] dont je tracerai les grandes lignes dans cet article. Mais on sait aussi qu'en Ontario français, les identités minoritaires sont multiples, plurielles (Moïse, 1995), qu'il est difficile d'en déceler tous les critères d'identification, marqueurs linguistiques et identitaires et que, finalement, les portraits identitaires nous échappent parfois quand on tente de les repérer et échappent donc aux discours auxquels on voudrait les identifier. Ainsi les francophones de l'Ontario peuvent parfois se retrouver dans plusieurs discours pour en adopter certaines dimensions particulières.

Il s'agira ici à travers un événement politique symbolique, la décision municipale d'unilinguisme de la ville de Sault-Sainte-Marie en 1990, de montrer comment les différents discours et les formes d'engagement politique qu'ils sous-tendent laissent entrevoir des points de convergence, des glissements possibles, comment un tel événement peut servir de point de ralliement collectif. Finalement de cerner comment une décision en matière de politique linguistique peut modifier les frontières symboliques du groupe.

Cette enquête fait partie d'une étude plus générale (Moïse, 1995) qui s'est attachée, donc, à déceler différents profils identitaires, différentes façons d'être en français. J'ai bâti l'ensemble de mon travail, et plus précisément celui-ci, sur l'analyse d'un corpus constitué en 1990 dans le nord de l'Ontario, à Sudbury, à partir d'entretiens semi-dirigés. La plupart des interlocuteurs sont originaires de Sudbury, ville moyenne de 300000 habitants à 28 % francophone avec son agglomération. C'est là un échantillon le plus représentatif possible avec des locuteurs de différents âges (20-30 ans, 30-45 ans, 45-60 ans, plus de 60 ans), de différentes classes sociales, avec des compétences en français différentes. Il s'est toujours agi d'étudier les données en fonction de ce qu'elles donnaient à lire là où la sociolinguistique s'alimente d'une démarche ethométhodologique et, par les formes d'enquêtes participantes, d'anthropologie linguistique.

Les discours en Ontario-français et les formes d'engagement politique

Avant c'était plus simple, on était canadien français, d'une nation qui se voulait fédératrice, dépassant les frontières provinciales, menée qu'elle était par la triade protectrice, famille,

1. Lors d'un récent colloque à l'université d'Avignon (juin 98), l'équipe de recherche du CREFO (Centre de recherches en éducation franco-ontarienne) a mis en avant une nouvelle forme de discours, le discours modernisant que j'évoquerai par la suite. La communication était rattachée à un programme de recherche que nous avons en commun universités d'Avignon de Frankfort et de Toronto, prise de parole, auquel cet article se rattache. Dans le cadre de ce projet, d'autres enquêtes menées en septembre 98 à Sudbury viendront s'ajouter à ce corpus.

église, langue. Le Québec était au centre, foyer rassurant d'où l'on pouvait librement partir pour se répandre dans tout le Canada. Les Canadiens Français de l'Ontario ne se sentaient pas différents de ceux du Québec parce que ces derniers ne s'identifiaient pas encore principalement à leur province (Wagner, 1991 : 123).

La communauté canadienne française formée de colons français était, à ses débuts, une société autarcique, l'État intervenant peu dans les relations économiques, politiques et sociales. L'Église et la famille détiennent tout pouvoir décisionnel, on vit sans se référer au monde anglais, on vit isolé mais fort, au-delà des frontières, d'une inébranlable solidarité. Les Canadiens français déterminent leur appartenance ethnique à partir de symboles culturels, d'un attachement à la religion catholique, de liens avec le Québec (Juteau-Lee, 1980), d'un sentiment de continuité historique, d'une solidarité avec des personnes issues d'une même origine ancestrale (Guindon, 1984 : 62). Même si cette forme communautaire, autonome, structurée, étanche a éclaté dans les années 1960-70, certain-es parmi les locuteurs les plus âgé-es, continuent de se nommer canadiens ou canadiennes français-es. Ils n'expliquent pas cette dénomination, c'est pour eux une évidence, une façon claire de se différencier, de tracer les frontières du groupe. On est canadien français comme de raison (François). Ce sont donc les plus âgé-es [Pauline (3-25)[2], Gilberte (6-12), Laure (15-24), Ginette (9-28), Yvette (8-10), Éloïse (6-1), François (8-13/1920/31-17), Dominique (13-11), Normand (19-20), René (22-2)] qui s'affirment comme tel-le-s, canadien-ne-s français-es. Les Canadiens français ont accepté leur origine comme une évidence sans pour autant, à cause du contexte économique à dominance anglaise, avoir revendiqué une vie en français. La langue sans être celle de l'extérieur était et est encore celle de soi avec soi, celle de la transmission. De l'époque où le clocher et la famille protégeaient la langue, ils ont gardé cette certitude que Français et Anglais pouvaient vivre côte à côte sans se détruire.

C'est ce premier discours qui définit les francophones de l'Ontario. Celui des Canadiens français[3], discours que M. Heller et G. Budach ont intitulé discours traditionnel[4].

Leur engagement politique passe par une certaine forme de résignation sans pour autant renoncer à leur identité française. Ils croient toujours à la valeur sociale et symbolique de la langue, et estiment encore, sans prendre part de façon active à la vie politique, que le français, par le biais renouvelé du bilinguisme et de cet attachement à la bonne entente, a droit de cité. Point commun, les Canadiens français sont tous pour une politique fédérale dans un respect du fait français. François a longtemps travaillé dans les entreprises anglaises et est aujourd'hui à la retraite. Même s'il continue à parler français dans sa famille il ne croit pas au mouvement collectif, je les voierais pas essayer de s'grouper ensemble/pis dire nous autres on est français pis on garde notre français tu sais ça je crois pas là d'dans moi parce qu'y a trop d'anglais au travail (8-18).

Puis vinrent l'émancipation québécoise, l'éclatement économique de l'Ontario, la désagrégation de l'idée de nation canadienne française. Et, depuis les années 1960-70, l'identité traditionnelle canadienne française a été bouleversée, les perceptions ethniques sont devenues multiples. Comment, dès lors, se définir : francophone, français-e, franco-ontarien-ne, canadien-français, bilingue ? La perception identitaire varie désormais d'un individu à l'autre. Mais il y a un discours plus marqué, celui des Franco-Ontariennes et des Franco-Ontariens.

---

2. Les chiffres renvoient aux numéros de la page et de la ligne de l'interview citée.

3. J'ai montré dans un précédent article (Moïse, 1997) combien la dénomination de soi pouvait rendre compte de sentiments identitaires multiples, les locuteurs ne se définissent pas d'après un seul niveau d'identité ; les dénominations sont multiples et se croisent souvent. Par exemple, l'identité francophone ou française englobe celle des Franco-Ontariens ou celle des Canadiens français. On peut parler aussi de l'identité nationale Canadiens (de langue française) ou francophones d'Amérique.

4. Lors de leur communication à Avignon (juin 1998), idéologies et pratiques du bilinguisme en milieu minoritaire francophone dans le cadre du colloque *Politique et stratégies linguistiques au Canada : bilan et perspectives.*

Même si la langue reste un élément essentiel structurant de l'identité, de nouveaux rapports sociaux se sont constitués au sein de la communauté française de l'Ontario, rapports caractérisés par le rôle accru de l'État dans la gestion des communautés. Le français est la marque des revendications, les Franco-Ontariens œuvrent pour le contrôle de leurs institutions, forme de pouvoir politique et économique et pour des espaces de décision unilingues.

Ils se servent de la langue comme force sociale. C'est une question de génération mais aussi d'engagement politique et de relation avec la société globale. Effectivement, se dire franco-ontarien ou franco-ontarienne, c'est plutôt prendre position, s'engager. Il s'agit alors de viser à la construction de la communauté en lien avec la société globale, de laquelle elle se trouve dépendante, financièrement du moins, mais face à laquelle elle cherche une certaine forme d'autonomie. C'est se sentir dedans. De cette façon, par l'action politique, il s'agit dans une mise en perspective de soi-même d'être investi de l'avenir du groupe, vision communautariste où l'intérêt du groupe va de pair avec l'intérêt individuel; d'où la conviction que son propre destin est lié à celui du groupe, facteur d'inclusion. L'identité reposerait sur des critères d'identification au groupe et non seulement sur des valeurs reliées à quelque utilisation de la langue française. Un tel comportement induit donc une identification avec les « élites » de la force politique minoritaire et finalement avec tout le groupe qui devrait vivre des mêmes inspirations (Breton, 1994). Par l'action s'enclenche un mouvement de revalorisation de soi et du groupe. Les Franco-Ontariens clament leur identité, leur culture et leur fierté (Aline (25-28), Renée (32-21), leur particularité face aux Québécois. Comme le dit Stéphanie, jeune femme militante, j'suis franco-ontarienne/pour moi notre culture/est de d'être fier de notre langue/d'être fier dans notre culture (3-2). L'identité collective se joue alors dans les mouvements individuels, dans la relation politique qu'entretient chacun avec le groupe pour donner force à ses revendications. Les modèles d'engagement à l'égard de la communauté francoontarienne sont multiples; j'en distinguerai deux. Les adhérents, qui approuvent les actes politiques, mais qui par manque d'audace, de détermination ou de certitude, ne sont pas acteurs de décisions. Les militants, qui se veulent moteurs de changement (Moïse, 1997). On peut citer Tom comme adhérent, jeune qui approuve les revendications, eux autres i pensent que c'est bon je suis d'accord avec eux qui se battent pour. Les militants sont ceux qui affirment haut et fort leur engagement, perçu comme une mission qui demande effort et persévérance. Yvette, mère de famille qui s'est battue pour maintenir le français au foyer : les gens ont conservé ça a été d'arrachepied les grands-parents ont fait l'effort j'ai fait l'effort (22-6) ou Roland jeune qui veut croire à la force de sa détermination : même au travail comme s'i me parlent en anglais et j'sais qu'i sont français m'as leur répondre en français (217).

Par la spécificité de son propre engagement dans l'action politique donc, participation ou non participation de soi à des fins collectives et communautaires, chacun définit la relation entretenue avec le groupe, situation d'exclusion ou d'inclusion. L'action politique induit un acte volontaire, une participation sociale à la communauté qui trace les marques d'un dehors et d'un dedans. Et certains restent dehors. Ceux qui se sentent en dehors, qui trouvent que les bénéfices acquis intéressent davantage l'individu que le groupe. Leur modèle est celui du cheminement individuel, où l'action vise essentiellement ses propres intérêts et non celui du groupe. Ils peuvent faire preuve de rejet à l'égard de la communauté. Ils peuvent aussi faire preuve d'indifférence, ils ne sont pas hostiles à la collectivité mais ne se sentent pas en lien avec les autres francophones. Ce modèle reste encore à mieux tracer; ce sont ceux qui veulent se démarquer du groupe franco-ontarien, qui cherchent une voie dans le bilinguisme individuel en quête de repères, identité transitoire en danger d'assimilation parfois. Ou, peut-être, pour d'autres est-ce une nouvelle façon d'être en français? Est-ce là une mise à distance du groupe, dans un rapport plus utilitaire et personnel avec le fait français, l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle gestion du bilinguisme?

Marc dit bien qu'il est contre ceux qui veulent utiliser le français puis être dans un environnement qui est totalement français; discours qui rendrait compte de notre monde en plein changement et évolution, un discours tourné vers la mondialisation, ouvert sur une francophonie

internationale, discours fondé sur les intérêts économiques, la disponibilité et la mobilité, qui se juxtaposerait à ceux mieux repérés, celui d'avant 1960 puis celui de l'autonomie[5]. Sans doute, aurait-on là des « bilingues de circonstance » qui pourraient redéfinir, à l'heure d'une ouverture sur le monde, une nouvelle façon d'être en français.

Pour l'heure, ils ne se sentent pas inclus dans le groupe franco-ontarien aux principes trop arrêtés. Marc (9-4) ou Tom (8-30) ne se sentent pas concernés par l'identité franco-ontarienne et restent silencieux, indifférents, à ce point-là on ne veut pas se faire achaler avec. Ils sont indifférents à toute forme de prise de position politique ou parfois même contre, comme Germain (11-28) qui affirme : des extrémistes, ça baptise un certain groupe de gens dont je trouve pas que moi je fais partie de cte groupe-là.

L'événement de Sault-Sainte-Marie : enjeu de pouvoir et lieu symbolique de ralliement

En janvier 1990, Sault-Sainte-Marie suivie d'autres villes de l'Ontario, se proclamait unilingue anglophone (Heller, 1994b : 79-98). Cet événement a cristallisé toutes les tensions centrées autour des politiques linguistiques fédérales et provinciales. Initiée par l'APEC[6], cette résolution servait à bien définir les sphères de pouvoir en matière linguistique. C'était là une façon de réagir aux différentes lois passées au Québec et en Ontario. Au Québec, il y avait eu évidemment la loi 101 votée en 1977 qui étendait les droits des francophones en matière linguistique. Certaines dispositions de la loi 101, à la demande des anglophones du Québec, ont été invalidées par les tribunaux comme étant incompatibles avec la Constitution canadienne. Tel fut le cas pour l'affichage commercial en français seulement qui allait contre la liberté d'expression garantie par la Charte canadienne des droits et libertés. Pour échapper à ce jugement, le gouverment du Québec avait fait adopter par l'Assemblée nationale, en décembre 1988, une loi qui permettait de restaurer la validité des dispositions de la loi 101 (Woehrling, 1997). La règle était donc que l'affichage soit fait en français à l'extérieur des commerces et en français et anglais à l'intérieur. Le Québec sortait encore vainqueur. Selon certains anglophones la politique québécoise à l'égard des anglophones avait été un réel « affront », affront parfois d'ailleurs intégré par certains francophones minoritaires : les Québécois imposent avec trop de virulence le français et mettent à mal le principe d'équité entre les différentes minorités de langue officielle. Comme l'affime Renaud, un jeune homme non engagé, les communautés qui s'en allent/totalement anglais c'est à cause de Québec qu'est-ce qui ont fait'aux Anglais là. La décision prise à Sault-Sainte-Marie va alors dans le sens de la réparation d'un affront subi au Québec, ressenti d'autant plus fortement que l'Ontario à la même époque, poussé par la politique fédérale de bilinguisme[7] prit quelques mesures linguistiques. Par l'entrée en vigueur en 1988 de la loi 8 de l'Ontario de 1986, les francophones ont droit à des services en langue française auprès des organismes, judiciaires et administratifs, relevant de la juridiction provinciale dans certaines régions désignées (une région désignée doit comprendre 5 000 francophones ou les francophones doivent composer 10 % de la population). En 1984, la Loi sur les tribunaux judiciaires reconnaît à tout francophone le droit que soit instruit un procès dans sa

5. Lors de leur communication à Avignon (juin 1998), idéologies et pratiques du bilinguisme en milieu minoritaire francophone dans le cadre du colloque *Politique et stratégies linguistiques au Canada . bilan et perspectives.*

6. Association for the Preservation of English in Canada, association créée dans les années 70 contre la politique officielle de bilinguisme qui pouvait selon elle favoriser une prise de pouvoir des francophones sur le Canada.

7. La politique fédérale en matière de bilinguisme porte sur le bilinguisme des lois, la prestation de services bilingues aux usagers des services fédéraux, la représentation équitable des francophones dans les services fédéraux, l'octroi de subventions aux provinces pour les inciter à promouvoir l'usage des langues officielles (Woehrling, 1997).

langue dans les cours désignées à cette fin. En revanche, il n'est toujours pas de bilinguisme officiel en Ontario si ce n'est dans le domaine de l'éducation.

La décision prise à Sault-Sainte-Marie était avant tout symbolique, façon pour les anglophones de poser un pouvoir qui n'était pas réellement en danger. Le danger était avant tout imaginé d'abord parce que la politique de bilinguisme ne peut enrayer l'asymétrie flagrante entre l'anglais comme langue minoritaire au Québec et le français dans les autres provinces.

Bien sûr, la politique fédérale tend à défendre les droits des minorités linguistiques mais il est plus difficile de protéger le français en Ontario que l'anglais au Québec, porté qu'est l'anglais par un grand nombre de locuteurs en Amérique du Nord, par une reconnaissance économique certaine, par un prestige international. Il faudrait donc pour parvenir à une égalité entre les langues restreindre les droits linguistiques de la minorité anglophone au Québec face au groupe majoritaire français pourtant vulnérable. Mais une telle attitude n'est pas défendable d'un point de vue de l'égalité des droits. Ensuite, le danger était d'autant plus imaginé que la politique linguistique fédérale de bilinguisme n'a aucune prise sur les directives linguistiques municipales.

Rien ne servait d'entériner un état de fait, une gestion de la municipalité en anglais. Les municipalités restent libres de leur choix linguistique et, de fait, c'est la plupart du temps l'anglais qui est utilisé. L'événement de Sault-Sainte-Marie est intéressant par ce qu'il révèle dans la prise de position globale d'un groupe face à une décision relevant de la politique linguistique. C'est sans doute une des rares causes pour laquelle les prises de position sont si unanimes et parcourent de façon transversale tous les profils identitaires et les prises de position politiques.

Le non-sens de la situation. La première réaction générale est une réaction spontanée d'incompréhension. C'est ainsi que Julie, 18 ans, encore à l'école secondaire mais favorable à tout engagement politique, réagit, c'est stupide en d'autres mots, ça fait pas aucun sens. De même Jérôme, jeune militant, qui parle de niaiserie, ça a pas de bon sens, ça tient pas debout. Et Ginette, femme de 48 ans, esthéticienne, plutôt passive, qui pourtant tente de maintenir contre vents et marées une vie en français au foyer, c'est des choses qui fait pas de sens. Enfin de ceux, comme Marc, plus portés vers une conception très individuelle et pratique, utilitaire de l'usage du français, indifférents aux événements politiques, j'pense que c'est stupide à cause que si ça l'arrive on va perdre beaucoup. Même réaction encore chez Alain, 66 ans, indifférent, peu engagé, se définissant comme Canadien français, pour lequel toute cette situation c'est stupide.

Au-delà de ces premières réactions, on trouve aussi une expression de la minoritude, de la condition intériorisée de minoritaire; la supériorité anglaise qui s'exprime par une prise de pouvoir, des décisions arbitraires. Ainsi parle Caroline, militante, eux autres [les anglophones] i ont totalement radicalement comme coupé le chemin/comme i ont mis une barrure là pis i ont dit vous avez pas le droit de euh associer à ceux là t'sais/donc i ont plus ou moins/sont plus ou moins mis supérieurs sans vraiment être supérieurs parce que même ceux qui sont anglophones i devraient pas eux couper le chemin ou t'sais devraient pas être contre ça. Et Ginette à son tour, Les Français sont les Français sont pas forts comme les Anglais.

Enfin, ces réactions rendent compte de positionnements civiques face aux enjeux des politiques linguistiques et du rapport social entretenu par chacun face à la société globale. Pour ceux qui se définissent comme militants francophones, il est clair qu'une telle attitude va altérer leur engouement, leur engagement centrés particulièrement, en Ontario français, sur l'octroi toujours plus grand de sphères de langue française, dans l'espace communautaire certes mais aussi dans l'espace public. Or, l'espace public en français est tout de même restreint, d'une part circonscrit par les lois linguistiques, organismes relevant de la juridiction provinciale (ou fédérale) et dans certaines régions désignées, d'autre part limité dans la pratique; en conséquence de quoi le système reste peu efficient. Qui l'a expérimenté sait combien il est souvent difficile d'obtenir des services en français en Ontario même dans les lieux où la loi l'exige ! Que ce soit Renée, militante de longue date pour les écoles publiques françaises qui, pessimiste, ne peut

s'empêcher de penser que c'est inquiétant d'une certaine façon, ou Frédéric, jeune de 18 ans, fervent militant, œuvrant dans différentes associations francophones, je suis découragé et, comme pour ne pas y croire, rajoutera, c'est une farce.

Au-delà de ce découragement bien légitime, ils voudraient pouvoir réinterpréter des lois de politique linguistique, rêver d'une province officiellement bilingue ou de municipalités bilingues; ils confondent politique fédérale bilingue et politiques provinciales aux pouvoirs linguistiques bien limités. Julie ne comprend pas, i disent que le Canada est bilingue mais ça donne pas de preuves que le Canada est bilingue ou Caroline, je suis française puis la loi est contre nous/je suis contre.

Il y a des réactions aussi qui rendent compte de cette bonne entente bafouée; les anglophones ne respectent pas les Français. Impression violente d'avoir été trahis, non respectés. Germain, profondément fédéraliste, respectueux du bilinguisme, homme d'une cinquantaine d'années ne comprend plus cette décision linguistique, des extrémistes d'un côté ou d'un autre, un individu comme moi-même qui se ressent de la façon que je me ressens j'ai trouvé que c'était un affront, ou Héloïse, canadienne française, qui voit ses valeurs s'effondrer, pourquoi dire qui sont rien qu'Anglais, y a y a une partie de la population qui est français.

Conclusion

Finalement qu'ils s'affirment comme canadiens français, franco-ontariens ou en marge, qu'ils soient militants, résignés ou contre toute forme de mobilisation, c'est autour de la force symbolique de cette décision que tous se soulèvent, comme une façon de réveiller la force identitaire, qu'elle soit ou non enfouie en soi. Et bien sûr, en ce sens aucun prétexte économique ne pourra obtenir allégeance; comme le dit Éloïse, femme de soixante ans au discours canadien français, disons i ont donné l'excuse que c'était une question de dollars t'sais/c'est toujours une question d'argent i est pas question de considérer les gens tu sais/// et puis ce que j'aime pas c'est la manipulation des/des faits/la façon que les choses sont présentées sont pas toujours exactes. Comme le signale Marc, jeune homme pourtant indifférent à tout engagement politique, la ville va perdre de l'argent avec les francophones qui ont déménagé/tous sont allés à une autre place. Et Frédéric de renchérir, i dit c'est pour l'argent mais euh/une bonne excuse j'trouve/c'est pas assez pour moi pour l'argent. Personne n'est dupe, ce sont les valeurs même de la francophonie ontarienne qui sont touchées, un pas en arrière, un accès aux ressources langagières symboliques avant tout qui est atteint.

Par cet événement, la communauté franco-ontarienne s'est sentie portée par un même élan. Ces éléments fédérateurs, symboles forts d'une certaine forme d'union sont rares finalement en Ontario français. C'est sans doute là ce qui manque le plus à tous les francophones de l'Ontario, pouvoir s'unir, se rallier autour de mythes fondateurs, d'événements nationaux forts, historiques ou sociaux. Il y a eu en son temps le règlement 17, fait aujourd'hui, comme il est apparu dans mon corpus, trop largement oublié. Aucun événement significatif n'a pu souder la communauté franco-ontarienne, lui insuffler quelque force fédératrice, même si, chemin faisant, on a essayé de réinventer et de magnifier des traces de l'Histoire : mythe de la conquête et la découverte de l'Ontario par les premiers colons, mythe de l'expansion et la colonisation du début du siècle, et enfin mythe de l'oppression et le dépassement de ce peuple. Rien pour se détacher de la dominance, pour s'inventer des racines et s'imaginer quelque destin historique.

Bibliographie

ALBERT, P. (1992), *Le dernier des Franco-Ontariens*, Sudbury, Prise de parole.
BERNARD, R. (1987), Le rôle social des institutions ethniques, Sudbury, *Revue du Nouvel Ontario*, 8, 41-48.
BERNARD, R. (1988), *De Québécois à Ontarois : la communauté franco-ontarienne*, Hearst, Éditions le Nordir.
BERNARD, R. (1990), Vision d'avenir. Le déclin d'une culture. Recherche, analyse et bibliographie, in *Francophonie hors Québec, 1980-1989*, t. 1, Ottawa, Fédération des jeunes canadiens français.
BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
DORAIS, F. (1984), *Entre Montréal et Sudbury*, Sudbury, Prise de Parole.
FRENETTE, N. (1989), *Les Franco-Ontariens interrogés par le pluralisme culturel* IEPO.
GUINDON, R. (1984), Remarques sur la communauté francoontarienne comme entité politique. Sudbury, in *Revue du Nouvel Ontario*, 6, 49-68
HELLER, M. (1994a), La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne, in *Sociologie et sociétés*, vol. XXVI, 1, Presses de l'Université de Montréal, 155-169.
HELLER, M. (1994b), *Crosswords : Language, Education and Ethnicity in French Ontario*, Berlin, Mouton de Gruyer.
JUTEAU-LEE, D. (1980), Français d'Amérique, Canadiens, Canadiens français, Franco-Ontariens, Ontarois : qui sommesnous? in *Pluriel débat*, 24, 21-43.
JUTEAU-LEE, D. (1983), La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéel, in *Sociologie et sociétés*, vol. XV, 2, Presses de l'université de Montréal, 39-55
JUTEAU-LEE, D. (1994), Multiples francophonies minoritaires : multiples citoyenneté, *Sociologie et sociétés*, vol. XXVI, 1, Presses de l'Université de Montréal, 33-47.
MOISE, C. (1995), *Mise en discours d'identités minoritaires : les Franco-Ontariens de Sudbury*, Thèse de Doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier.
MOISE, C. (1997), *Mobilisation politique et réprésentation du Québec chez les Franco-Ontariens, Identité franco-canadienne et société civile québécoise*, Presses de l'université de Leipzig, 181-193.
WAGNER, S. (1991), *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français*, Toronto, ministère de l'Éducation, vol. 1.
WOEHRLING, J. (1997), Choc des langues et politique linguistique au Canada et au Québec, in Canada et bilinguisme, Presses universitaire de Rennes, 39-45.

Atelier Afrique Noire 1

Rapport de synthèse : Quelle sociolinguistique en Afrique ? Questions de méthodologie

Cécile Canut

L'ensemble des communications concernant cet atelier aborde des thèmes très différents et concerne des pays dont les situations ne sont nullement comparables. Entre le Cameroun évoqué par B. Kody, le Togo par A. Kossi, le Niger, par P. Singy, ou encore le Sénégal par M. Auzanneau, M. Dreyfus et C. Juillard, il me paraît impossible de proposer une homogénéisation « africaine » quant au travail du sociolinguiste, chaque terrain recelant ses propres particularités.

Le seul biais par lequel nous pouvons établir un lien entre ces articles est celui de la méthodologie plus large de la sociolinguistique et plus précisément du rapport entre approche macrosociolinguistique et microsociolinguistique. Qu'il s'agisse d'étudier la place des langues dans la vie sociale, les représentations que les locuteurs ont vis-à-vis des langues ou encore l'appropriation politique du domaine sociolinguistique, le chercheur ne peut éviter d'entreprendre une réflexion sur son rôle, sa place, ses méthodes d'investigation et d'analyse qui ne sont pas sans impact sur les résultats obtenus. Cette problématique, traitée de manière approfondie par M. Dreyfus et C. Juillard nous permettra ensuite d'aborder les situations particulières et les approches privilégiées par les uns et les autres. Ces approches sont variées, et aboutissent à plusieurs types de questions. Le premier concerne la place du français et des langues nationales au sein des pratiques, au sein de la politique linguistique et au sein des représentations des locuteurs, notion qu'aucun sociolinguiste ne peut maintenant ignorer. Le second point pose de manière très pertinente le problème des mixtes linguistiques, non pas seulement du point de vue des pratiques langagières mais aussi des implications scientifiques pour la recherche.

Je commencerai donc par cette dichotomie souvent évoquée mais rarement approfondie entre homogénéisation et hétérogénéisation, convergence et divergence, statistiques et analyses qualitatives, telle que la pose C. Juillard. L'auteur s'interroge en introduction sur la validité des propositions qui se fondent uniquement sur des résultats macrolinguistiques : « il semble qu'on peut se croire autorisé à tirer des conclusions et à avancer des propositions d'intervention dès qu'on travaille sur un nombre justifié de locuteurs, d'événements-paroles, ou de variétés linguistiques ou langues ». Ceci entraîne aussi la question des catégories linguistiques préformées par le nom qu'elles portent dans les communautés considérées : langue ethnique, langue maternelle, langue première ou seconde, etc. Elle ajoute : « Ces constructions justifient un principe classificatoire fonctionnant sur un "*a priori*" de frontières linguistiques voire également identitaires et/ou symboliques; elles fondent des représentations dont le linguiste autant que le profane restent tributaires ».

Les notions de frontières, de pré-catégorisations, de diglossie et de communauté linguistique sont au centre de sa réflexion théorique. La dernière par exemple est toujours posée comme homogène, régulée par des mécanismes qui s'appliquent à tous les membres.

Cette problématique entre macro et microsociolinguistique n'est pas nouvelle puisque Fishman l'évoquait dès les années 1970. Toutefois, elle ne se rapporte qu'aux situations diglossiques et a engendré une typologie (vernaculaire, véhiculaire, minoritaire, locale, etc.) valable à un niveau macrolinguistique et effectuée dans un but de « complémentarité fonctionnelle des usages ».

Pour le français en Afrique on s'en tient à des définitions très globalisantes (langue de travail, langue officielle), terminologie qualifiée d'opacifiante par l'auteur, qui ne peuvent rendre compte de la complexité du rapport aux langues, du jeu des « usages et des effets de sens dont la communication interpersonnelle est porteuse ». Il devient donc difficile de travailler sur les représentations, sur les mixtes linguistiques, sur les « usages aberrants et imprévisibles » (Manessy), etc.

Il ne s'agit pas pour C. Juillard de critiquer la recherche macrosociolinguistique en Afrique (même si, à travers les propos de Manessy, elle en souligne l'inadéquation et surtout la trop nette domination) mais d'essayer d'établir des ponts entre les deux méthodes en repensant l'articulation macro/micro. À partir de son terrain de recherche, Ziguinchor au Sénégal, l'auteur montre alors comment cette complémentarité donne naissance à de nouvelles catégories de description et d'interprétation.

Dans le cadre de l'étude des mixtes linguistiques par exemple, si courants en Afrique, il est impossible de se satisfaire de l'une ou l'autre approche : dans un cas, la macrosociolinguistique serait réservée aux situations stables, à l'étude du « domaine de comportement verbal » (Fishman), dans l'autre, la microsociolinguistique, les situations instables sont abordées à partir des « réseaux sociaux » selon des méthodes ethnographiques. Le choix entre les deux provient, en fait, d'« orientations sociologisantes » distinctes. Conjuguer ces deux approches nécessite avant tout une « pédagogie du travail de terrain ». Citant Tabouret-Keller ainsi que d'autres auteurs étudiant la corrélation macro/micro, C. Juillard montre qu'il n'y a pas que la question des modèles (liens entre statuts et répartition des variétés linguistiques, corrélations systématiques entre usages et signification sociale de ces usages) mais aussi celle de la sélection et de la nature des données recueillies. La méthodologie appropriée à un terrain dépend beaucoup de l'ensemble des paramètres qui le définissent (habitat urbain, nombres d'individus concernés, etc.) et de l'interaction entre le chercheur et le « degré de conscience des enjeux sociolinguistiques à l'échelle du groupe, du quartier, de la ville, de la région, du pays ».

Dans le cas des jeunes Diolas de Ziguinchor, la mise en évidence de ces niveaux dépend des usagers, des contacts, de la vie des gens. Pour déceler la spécificité de ce groupe, les facteurs macrolinguistiques (répertoire linguistique, les facteurs numériques, etc.) sont importants et permettent de montrer l'unité en termes de quartier et d'une dominance diola dans le milieu. Les enquêtes à grande échelle indiquent que dans cette ville, le wolof est une langue urbaine, véhiculaire dont l'usage progresse au sein de la communauté diola notamment par le biais de l'école, que, parallèlement, l'usage du diola est en nette régression dans les fratries et, enfin, que le manding est une langue de groupe qui peut avoir des fonctions véhiculaires au niveau régional mais qui est aussi en nette régression devant le wolof, langue dominante.

Sans une enquête approfondie de type microlinguistique, on ne peut cependant distinguer les pratiques communicatives des différents groupes ethniques. La méthode consiste en des observations longues, des entretiens et un va-et-vient permanent entre données recueillies et analyses/interprétations.

À propos des jeunes Diola, peut-on conclure que le multilinguisme actif qui les caractérise implique à plus ou moins long terme une perte de leur langue « identitaire » ?

S'en tenir à la catégorie « diola » serait à la base de ces conclusions hâtives qui homogénéisent un ensemble de comportements en fait composites. Les tentatives de regroupement ethnique (ethnico-linguistique) occultent la variation du multilinguisme repérable en fonction du lieu d'installation (centre ville/périphérie urbaine), en fonction de la relation manding/diola, mais surtout en fonction des relations intra-groupes. Une étude de type « ethnographique » tenant compte de paramètres relationnels (histoire des individus, acquisition des langues, contact des langues, ...) nécessite une écoute approfondie des gens, une présence permanente au plus proche des actes de leur vie quotidienne. Elle doit de fait obliger l'enquêteur à se faire le plus transparent possible en évitant de faire ressortir ses différences mais, au contraire, en montrant ses qualités d'humanité. La dimension interactive demeure cependant au centre de la relation. C. Juillard parle d'herméneutique personnelle. Il faut alors, selon elle, repenser la

notion de contact en termes de personne, d'histoire des individus, et non pas seulement de langues : l'objet linguistique est l'indice d'une trace dans ce parcours. Cette méthodologie nous obligera à évoluer vers la pluridisciplinarité et une vision plus large de la variabilité des données. Les auteurs des autres articles de cet atelier, s'ils ne problématisent pas nécessairement cette question, se rattachent tous à cette thématique et l'illustrent de manières différentes : comment rendre compte de la complexité du plurilinguisme et de ses implications politiques ?

L'étude de « l'univers des représentations des locuteurs » est privilégiée par un certain nombre de chercheurs, soit à travers des enquêtes par questionnaires comme celle de P. Singy sur les pratiques langagières au Niger, soit par des entretiens comme le propose K. Afeli auprès des parents des jardins d'enfants au Togo, soit par une complémentarité entre ces deux méthodes telle qu'on peu la voir décrite dans les articles de M. Auzanneau sur les jeunes francophones de Saint-Louis au Sénégal ou de M. Dreyfus qui reprend les résultats de plusieurs travaux au Sénégal, au Mali et au Burkina Faso à propos de la perception du français. L'article de B. Kody se situe d'emblée dans une perspective d'analyse de l'impact des politiques linguistiques au Cameroun.

Les objectifs de chacun sont différents : pour M. Dreyfus, c'est la question de l'appropriation des langues et surtout du français qui est au centre de ses préoccupations, pour M. Auzanneau il s'agit de décrire la dynamique sociolinguistique de Saint-Louis du point de vue des répertoires linguistiques. Les buts de P. Singy sont assez similaires mais beaucoup plus larges et ambitieux que les précédents puisqu'ils se situent à l'échelle du pays et doivent se concrétiser par une vaste enquête sur l'hétérogénéité linguistique, l'évaluation du plurilinguisme, l'analyse des fonctionnalités des langues, le dégagement des représentations sociales associées aux langues et aux pratiques linguistiques et enfin les représentations véhiculées par les langues et les pratiques linguistiques. Pour ce programme, le choix de la méthodologie « macrolinguistique » sera probablement sujet à débat dans la discussion.

Qu'elle soit implicite ou explicite dans les articles de K. Afeli, B. Kody, et P. Singy, la finalité politique est bien sûr au centre des enjeux sociolinguistiques : qu'est-ce qu'une bonne ou une mauvaise politique linguistique pour les locuteurs ? Comment mesurer l'impact sur les pratiques ? Comment le sociolinguiste peut aider les politiques ?

Pour ce qui est des politiques strictes, le cas du Cameroun est intéressant du fait de son histoire pré-coloniale, coloniale et post-coloniale complexe, qui a vu s'imposer successivement le duala et le bulu au côté de l'anglais avec les missionnaires, époque à laquelle est né le pidgin-english ; l'allemand comme langue officielle lors de la colonisation allemande puis le français pour la partie orientale et l'anglais pour la partie occidentale à partir de 1916 suite à la campagne victorieuse des troupes franco-britanniques.

Si quelques missionnaires ont continué à évangéliser dans les langues locales véhiculaires (duala et mungaka ou bafut et pidgin-english essentiellement), les langues des colonisateurs furent imposées dans tous les domaines publics. La réalité des pratiques était bien sûr différente, notamment l'usage du pidgin-english véritable véhiculaire contré par les autorités françaises. Ces dernières imposèrent une planification linguistique beaucoup plus stricte que du côté anglais, leur but étant l'expansion de la langue française : « l'enseignement de toute autre langue est interdit ».

En 1961, lors de la réunification des deux Cameroun, les pouvoirs publics ont mis tous les moyens en œuvre pour rendre le bilinguisme effectif au niveau institutionnel et individuel, ce qui est loin d'être le cas. Dans les faits, le français occupe une plus grande place du fait de la faible proportion d'anglophones. On assiste aujourd'hui à des mesures qualifiées de « révolutionnaires » par B. Kody, dans le sens d'un « trilinguisme extensif », afin de réinsérer les langues camerounaises dans le système éducatif. Mais cette politique est pour l'instant sans planification ni aménagement. Dans les faits, l'auteur indique que le français est devenu « langue maternelle » pour 56 % de jeunes, en se basant sur une enquête de « déclarations » en milieu scolaire, et que les langues camerounaises sont en voie de disparition. Les représenta-

tions des jeunes sont très positives vis-à-vis du français et le chercheur se demande quelle politique devrait être entreprise pour ces jeunes qui ont le français pour langue maternelle.

L'implication au niveau de l'enseignement est souvent évoquée car elle est le premier domaine d'application des politiques linguistiques.

Au Togo, le recul des politiques face aux désirs des parents est critiqué par K. Afeli. Alors que les langues togolaises (outre les langues officielles dans l'enseignement l'ewé et le kabiyè) ont été proposées comme langues de communication dans les jardins d'enfants publics (écoles maternelles), les parents préfèrent inscrire leurs enfants dans les jardins d'enfants privés où l'enseignement s'effectue en français. Les autorités ont alors cédé à la pression des parents en acceptant que le français soit utilisé comme véhicule de communication et d'enseignement lors de cette pré-scolarisation.

L'analyse que K. Afeli propose de cette situation est la suivante : la population est en insécurité linguistique face aux langues togolaises, elle n'accepte pas la réhabilitation des langues endogènes et préfère le français, langue de pouvoir et d'ascension sociale, du fait de la « survivance encore tenace du courant assimilationniste ». L'insécurité linguistique est décrite dans ce cas plus interlinguistique (relative aux différentes places socio-politiques tenues par les langues) qu'intralinguistique (au sens courant de LaboV, Francard).

Le laisser-aller des autorités face au rejet des langues locales par les parents est donc une preuve d'écoute des populations, mais en même temps, le signe d'un manque de sûreté, d'un reniement qui est stigmatisé par l'auteur indiquant que les raisons ne manquaient pas pour « convaincre les parents de leur erreur ». En prônant l'importance de l'apprentissage dans les langues maternelles à travers un enseignement bilingue graduel, K. Afeli indique que ce changement de cap est préjudiciable à terme au développement harmonieux de l'enfant.

L'impact n'est pas celui de la politique linguistique sur les pratiques (comme dans le cas du Cameroun évoqué par B. Kody) mais à l'inverse des représentations sur les politiques linguistiques. K. Afeli n'hésite pas alors à donner son point de vue et proposer des mesures pour un « choix raisonnable » afin d'aboutir à une coexistence harmonieuse des langues et à une régression de l'insécurité linguistique.

Ces mêmes représentations vis-à-vis du français sont repérées au Niger dans l'enquête de P. Singy. Les résultats de leur pré-enquête en zone hausaphone et zarmaphone auprès de 208 individus montrent que le français est souvent la langue préférée pour l'enseignement même si le hausa le suit de près.

Par exemple, à la question, « concernant vos enfants, quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous qu'on utilise dans l'enseignement? », le français obtient le score de 26,9 %, contre 25 % pour le hausa. Le tri des résultats en fonction de la langue première des enquêtés montre que la langue majoritairement souhaitée est précisément celle qui caractérise chacune de ces sous-populations (ce choix est accentué chez les fufulde).

D'autres déclarations indiquent que la dynamique sociolinguistique est beaucoup plus complexe du fait de la position forte du hausa qui entraîne des enchâssements diglossiques au sein des langues nigériennes. De fait, les locuteurs ne sont pas tous en faveur du maintien du français comme seule langue de communication dans le domaine formel. Si le hausa semble occuper une place « haute » dans la répartition fonctionnelle des usages en langues locales, cet idiome ne fait cependant pas l'unanimité des enquêtés.

Dans ces différentes enquêtes, « les représentations en faveur du maintien de la situation qui, en terme de répartition fonctionnelle des usages, veut que seul le français assure la communication dans les domaines formels » (P. Singy), sont finement analysées par M. Dreyfus. Elle indique tout d'abord qu'il faut dépasser la catégorisation classique faisant du français une langue à part en Afrique, une langue « étrangère ».

Comme le montre M. Auzanneau dans son étude des pratiques langagières en lien avec les représentations linguistiques, M. Dreyfus tente de cerner les conditions et les limites de l'appropriation du français ainsi que le rôle qu'il joue en tant qu'instrument de communication et de symbole identitaire.

À partir d'une étude comparative des pratiques en milieu urbain, l'auteur montre que les « diglossies véhiculaires » laissent place à « une situation moins hiérarchisée et cloisonnée, plus complexe et évolutive ». Les fonctions généralement attribuées au français changent, traduisant des rapports de « superposition » et « une perméabilité des espaces sociaux aux langues en présence ».

Comme on l'a noté ailleurs, les représentations positives vis-à-vis du français, « langue utile », qui poussent les parents à souhaiter un enseignement en langue française doit être pris en compte car elles marquent une évolution dans l'appropriation de la langue par les locuteurs. Même dans les pays comme le Mali ou le Burkina où le français n'est pas à même d'assumer une fonction de communication inter-ethnique, il demeure symboliquement important car il est lié à une pratique fonctionnelle de code spécialisé, à un choix de code marqué dans le discours plus qu'à une pratique vernaculaire. À l'inverse, à Abidjan, Yaoundé, voire à Dakar, les pratiques vernaculaires du français remplissent une fonction identitaire. Le cas des mixtes linguistiques où alternent français et langues véhiculaires, explicite davantage encore ce nouveau type d'appropriation.

M. Auzanneau montre comment cette pratique des codes-mixtes est stigmatisée par les locuteurs (ce n'est pas du vrai wolof, c'est un signe d'acculturation, un danger pour le maintien des langues véhiculaires, etc.) et génératrice d'insécurité linguistique, et que, dans un même temps, elle est implicitement valorisée par les jeunes car elle répond parfaitement à leurs besoins communicatifs.

Elle ajoute que cette pratique permet de « réaliser un compromis entre le désir de se faire valoir socialement par l'usage du français et celui de manifester son attachement à la culture traditionnelle » (l'usage du français seul est vécu comme un affront et celui de la langue véhiculaire seule, comme une marque de ruralité, de conservatisme), c'est être moderne, « à la mode », d'une certaine façon. Le « wolof mélangé » est perçu d'un point de vue stylistique et la proportion de la variation diminue ou augmente en fonction des interlocuteurs et des situations de communication (plus de français ou d'anglais pour le rap, la musique, la drague, etc., moins d'éléments de ce type lors de discussions avec les anciens).

Ce mixte est condamné à disparaître après l'âge de 30 ans selon les jeunes Saint-Louisien. Il est peut-être, au contraire, une donnée tout à fait nouvelle dans le paysage linguistique urbain sénégalais (on le retrouve à Dakar) puisqu'il occupe la première place, symboliquement et fonctionnellement. Il souffre toutefois d'une absence de reconnaissance sociale statutaire d'après l'auteur.

Les rapports entre wolof, wolof urbain et français apparaissent donc beaucoup moins nettement dans l'esprit des locuteurs que dans les catégorisations des sociolinguistes qui amènent alors les locuteurs à ne plus savoir comment catégoriser une langue mixte, urbaine : « ce n'est pas une vrai langue », « c'est un carrefour des langues », ou à les catégoriser de manière négative puisqu'ils ne rentrent dans aucune « case » (dialecte, langue, etc.). On retrouve la même chose au Mali avec le bambara de Bamako. Et pourtant c'est cette « langue » que les locuteurs déclarent vouloir transmettre à leurs enfants car elle symbolise leur nation.

Il convient donc de s'interroger sur la notion de « frontières linguistiques » comme le fait M. Dreyfus, d'une part, parce que ces mixtes (et le français parfois) permettent de transcender les clivages ethniques, d'autre part, parce qu'ils affaiblissent déséquilibres diglossiques issus du colonialisme. L'appropriation du français (quelle qu'en soit la forme, très souvent vernaculaire) et sa banalisation assure le passage d'une vision conflictuelle des langues à une présentation « conviviale » du plurilinguisme, intégrant le français (ou « francolof », etc.) comme une réalité du paysage africain, qu'il soit effectif ou symbolique. Cette exigence impose de fait une approche nouvelle de la part du sociolinguiste. C'est-à-dire que nous devons rendre compte de la variabilité de ces pratiques en fonction des stratégies individuelles et des différents enjeux communicationnels.

Lorsqu'on pose la question du point de vue des locuteurs, dans leurs pratiques quotidiennes, les notions de diglossie, de communauté linguistique, etc., ne peuvent que paraître simplistes

et réductrices. La description même des mixtes linguistiques pose des problèmes de définition car les pratiques discursives sont très variables au niveau linguistique mais aussi selon les individus : il ne s'agit pas toujours de code-switching selon la définition de Poplack mais davantage d'alternances extraphrastiques, de changement de langues entre interlocuteurs, etc. Au Sénégal, ces mélanges associent et superposent les règles des deux langues.

Ces métissages traduisent toutefois selon M. Dreyfus ou M. Auzanneau de nouvelles formes d'usages et de nouvelles possibilités d'expressions identitaires.

Il ne s'agit pas, pour M. Dreyfus, de prôner un retour au français puisque cette appropriation a ses limites et que les langues africaines pénètrent aussi les espaces institutionnels réservés aux langues officielles, mais au contraire de rendre compte de la perméabilité des espaces langagiers et de l'effacement progressif des frontières sociolinguistiques de type macrolinguistique. L'observation quotidienne des pratiques montre que l'alternance des langues n'implique pas nécessairement comme l'indiquait C. Juillard, des changements de statuts, de faces : ils ne sont pas nécessairement significatifs d'un point de vue social mais attestent bien de la naissance d'un « parler bilingue » reconnu et légitimé.

Cette évolution pose alors une question importante : s'il existe un affaiblissement progressif entre les différents usages et les différentes langues, favorisera-t-il le passage à un « monolinguisme recomposé » ? Il est impossible de répondre à cette question. Elle a toutefois le grand mérite de remettre en cause un certain nombre d'idées établies en sociolinguistique, ne serait-ce que la définition même d'une langue et son utilisation dans les travaux précédents. M. Dreyfus conclut avec pertinence que ces phénomènes ne sont peut-être pas nouveaux mais que les nouvelles méthodes d'investigation qui cassent la dichotomie macro-/microlinguistique permettent, aujourd'hui, de les mettre au jour.

De ce point de vue, je conclurai, de manière un peu plus personnelle, que la question de la coexistence des langues en Afrique devient alors un faux problème car cela implique de concevoir les langues comme des entités homogènes, définies d'un point de vue macrolinguistique, précatégorisant.

Entreprendre une enquête en demandant « quelle est ta langue première », « quelles sont les langues que tu parles », empêche de cerner la complexité des pratiques langagières car les locuteurs sont eux-mêmes pris dans le flux des concepts de l'enquêteur : qu'est ce qu'une langue ? qu'est-ce qu'une langue première ? Qu'est-ce qu'un dialecte ? etc.

Les méthodes que proposent et que pratiquent C. Juillard, M. Dreyfus ainsi que d'autres chercheurs sont peut-être à même de rendre compte de la complexité des pratiques langagières et des représentations en Afrique, trop souvent conçues en termes conflictuels.

Enfin, il ne faudrait pas croire que cette approche n'est d'aucune utilité à un niveau plus large, pour les politiques et planifications linguistiques par exemple : comment faire croire à des parents qui, dans une société où tous les fonctionnaires connaissent le français et envoient leurs enfants dans des écoles françaises, une société où toute promotion sociale passe par la langue officielle, qu'ils sont dans l'erreur lorsqu'ils expriment le désir d'avoir accès aux même droits ?

Atelier Afrique Noire 1

Le français et les langues endogènes en francophonie au Togo : le cas des langues d'éveil dans les jardins d'enfants

Kossi A. Afeli

Il est aujourd'hui inutile de donner une définition de la francophonie. Nombre de voix autorisées en ont déjà traité (Viatte, 1969; Champion, 1974; Tétu, 1988; Guillou, 1993). Comme le dit si bien le premier sous-thème du colloque, « la francophonie est à la fois une réalité sociolinguistique et un fait géopolitique ». On ne peut donc nier cette réalité. Mais quel type de francophonie pratiquer?

En effet la francophonie, née de par le fait colonial, fait se rencontrer le français et les langues endogènes de l'espace dit francophone dans une situation plutôt conflictuelle que conviviale : le français, langue d'accès au pouvoir et de promotion sociale, y tient le haut du pavé face aux langues endogènes, réservées aux fonctions non valorisées. Il en résulte une *insécurité linguistique* (Labov, 1972; Bourdieu, 1982; Calvet, 1993; Francart, 1993), que nous nous proposons d'examiner dans le cas particulier de la politique de langues pratiquée dans les jardins d'enfants[1] au Togo.

La Réforme de l'Enseignement au Togo décrétée en 1975 voulait corriger ce déséquilibre entre les deux types de langue par la réhabilitation des langues endogènes. Aussi prévoyait-elle d'assurer dans les jardins d'enfants, dès la rentrée de 1975, l'enseignement dans la langue de la localité (La Réforme, 1975). Dans cet esprit sera mise sur pied en 1976 l'École Normale d'Institutrices de Jardins d'Enfants (ENIJE), destinée à former en trois ans ces institutrices. À l'issue de la formation, celles-ci devraient en principe être affectées dans une école de la région où est pratiquée leur langue maternelle ou leur langue première dans laquelle elles doivent éveiller les enfants.

Dans les faits, voici ce qui se passe : la formation est donnée en français, mais les élèves sont toutes tenues d'apprendre aussi comme matière les deux langues togolaises officielles, l'èwè et le kabiyè, même celles qui ne les ont pas comme langues maternelles et qui devront plus tard travailler dans une localité dont la langue est autre que ces deux langues togolaises. Aux élèves de cette dernière catégorie, il est demandé de constituer, une fois sur le terrain, une donnée de banques terminologiques dans ces langues.

Le résultat, dans ce dernier cas, est que les enfants sont préscolarisés en français soit parce que les jardinières trouvent cette voie plus simple, soit parce que la constitution des banques de données leur demande trop de travail ou qu'elles ne la maîtrisent pas assez soit enfin pour toutes ces raisons à la fois. Une première entorse est ainsi faite à la politique officielle, que semblent entériner les autorités de l'Éducation qui laissent faire sans réagir.

Contrairement aux Jardins d'Enfants d'État (JEE) (public, privé confessionnel), l'éveil des enfants dans les JE du privé laïc (JEPL) se fait entièrement en français dans les trois sections de la maternelle. Cela leur vaut beaucoup de succès auprès des parents qui sont contents d'entendre leurs enfants balbutier en français. Bon nombre d'entre eux n'hésitent pas, pour

1. Le terme de « jardin d'enfants » est l'équivalent d'école maternelle. Il est utilisé au Togo pour remplacer le terme initial de « clos d'enfants ». Calqué de l'allemand « Kindergarten » employé par les missionnaires allemands, il a été préféré à ce dernier terme qui connoterait plutôt une idée d'étouffement, de prison et de maternage que de « pépinière à fleurs à entretenir ou de cadre de jeu » que connoterait « jardin d'enfants » (Awu-Adzry, 1993 : 22).

cette raison, à retirer leurs enfants des JEE pour les mettre dans les JEPL comme ce fut particulièrement le cas à la rentrée de 1992 (Awu-Adzry, 1993 : 31).

La nette préférence des parents pour la préscolarisation de leurs enfants en français est une manifestation de la survivance encore tenace chez eux du courant assimilationniste (Afeli, 1996) et leur trop grande hâte (relevée par l'ensemble des jardinières : « les parents sont trop pressé ») de les voir acquérir le français témoigne ainsi de leur part plus spécifiquement d'une insécurité linguistique vi-à-vis des langues togolaises. Cette hâte, les parents s'en justifient en disant : « Ce que nous n'avons pas pu faire, nous voulons qu'eux le fassent » (Awu-Adzry, 1993 : 83).

Dans Labov (1972 : 200), l'insécurité linguistique est définie comme une attitude linguistique se caractérisant par des « fluctuations stylistiques, l'ypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronnée de son propre discours ». De façon ramassée, Francard (1997 : 171-172) la définit comme « la manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguisée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale. En d'autres termes, les locuteurs dans une situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominant le marché linguistique ». Labov, le novateur du concept, a étudié le phénomène au sein d'une même langue, l'anglais, dont une forme d'une variété est perçue comme stigmatisée ou dépréciative par rapport à la forme correspondante d'une autre variété de la même langue perçue comme prestigieuse ou « légitime » (Bourdieu, 1982). Là, il s'agit d'une insécurité linguistique intralinguistique. Dans le cas qui nous occupe, nous avons à faire à une insécurité linguistique qui se manifeste de façon interlinguistique, c'est-à-dire entre des langues différentes (ici entre la langue africaine et la langue européenne), dont le rapport place l'une (la langue africaine) en position de langue stigmatisée ou dominée face à l'autre (la langue européenne) en position de langue dominante ou légitime. Ce rapport découle en droite ligne de la *situation coloniale*.

S'agissant de la politique des langues dans les jardins d'enfants au Togo, les langues endogènes auxquelles était dévolue la fonction d'éveil ou de communication des enfants sont perçues par les parents dans leur subconscient collectif comme la langue stigmatisée face à la langue exogène (le français), perçue comme la langue légitime, la langue de l'ascension sociale. D'où ce phénomène de rejet de leur part vis-à-vis des langues endogènes mais que par ailleurs ils utilisent eux-mêmes dans la quasi-totalité des situations de communication. C'est le paradoxe de ce phénomène de rejet.

Les autorités de l'Éducation, en définissant leur politique de langues pour les écoles maternelles, semblaient, au départ, pourtant convaincues du bien-fondé de leur politique et sûres de leur fait. Mais il s'en faut de beaucoup. En effet loin de réagir de façon appropriée et en conformité avec les textes au comportement des parents (par une campagne d'explication et d'échange de points de vue avec eux), elles vont se laisser influencer ou entraîner par ceux-ci en envisageant de modifier la politique linguistique officielle par un usage plus important du français dans les maternelles. Si c'est en soi une bonne chose que les autorités du pays soient à l'écoute de leurs populations, on ne saurait cependant attribuer ici ce changement de politique au fait qu'elles ont pris en compte les désirs de celles-ci. Au contraire, on a plutôt l'impression que tout responsables de l'Éducation qu'ils soient, c'est-à-dire en tant que gens avertis avec tout ce que cela suppose de compétence en la matière (psycholinguistique, psychopédagogie), ils ne se sentent plus brusquement sûrs d'eux-mêmes, doutent d'eux-mêmes et perdent pied devant un mouvement de foule, qui peut-être ne demandait qu'à être éclairé ou à être rassuré par qui de droit et à adopter une attitude conséquente. Ce ne sont pourtant pas les arguments qui manquent pour convaincre les parents de leur erreur : l'irritation, l'énervement et le blocage, entre autres, manifestés par les enfants des jardins d'enfants qui, balbutiant à peine leur langue maternelle, se voient adresser entièrement en français auquel ils n'entendent rien et à qui on demande de s'exprimer en français. Même s'il semble que ces blocages engen-

drés par le contact brutal de l'enfant avec la langue de l'école soient un phénomène passager et que celui-ci réussit à « parler » cette langue au bout d'un trimestre (Awu-Adzry, 1993 : 76), il n'empêche que ces blocages en soi posent problème.

La décision de modifier la politique linguistique officielle dans les écoles maternelles d'État ne semble donc pas procéder d'une concession tactique opérée par les autorités de l'Éducation, et qui serait dictée par leur volonté d'arrêter ou de freiner l'hémorragie de la population des JEE en faveur des JEPL : les JEE reçoivent toujours des demandes qu'ils ne peuvent d'ailleurs pas satisfaire toutes en raison de leurs structures d'accueil limitées. Il ne s'agit pas d'une décision résultant d'une volonté de réviser une planification impérative en une planification indicative (Calvet, 1996 : 10, 73). Il ne s'agit pas d'une décision résultant d'une volonté de concertation entre les autorités et les populations ou d'une volonté chez ces autorités d'évaluer objectivement leur pratique première pour en proposer une autre, qui serait plus consensuelle.

Il s'agit bien plutôt d'une remise en cause directe ou d'un reniement à peine camouflé de la première politique officielle, reniement qui est, au bout du compte, assez révélateur du courant assimilationniste toujours profondément ancré dans l'imaginaire collectif et générateur justement de l'insécurité linguistique. C'est la deuxième entorse infligée par les autorités de l'Éducation à la politique linguistique officielle définie par elles-mêmes pour tous les jardins d'enfants au Togo.

Pour les parents aussi bien que pour les autorités de l'Éducation du Togo, la langue légitime du marché linguistique (dans le cas spécifique les jardins d'enfants) apparaît donc comme le français (malgré des discours identitaires sans lendemain épisodiquement tenus par les autorités politiques), et pour les parents plus tôt il sera acquis par les enfants, mieux ce sera. Une revendication qui serait tout à fait légitime d'ailleurs si parents et enfants vivaient ou avaient immigré dans un pays d'accueil auquel ils souhaiteraient s'intégrer et dont le moyen d'intégration le plus efficace est sa langue : au bout de quelques années sinon de quelques mois, les enfants perdraient la langue des parents (pour le plus grand bonheur de ceux-ci !) pour la remplacer par celle du pays d'accueil. Or tel n'est pas le cas. L'enfant togolais évolue en milieu multilingue avec sa langue maternelle qu'il pratique toujours en dehors du cadre restreint de la salle de classe. Faut-il nier cette réalité ou au contraire en tenir compte ? À notre avis, l'ignorer ne peut qu'être préjudiciable à terme au développement harmonieux de l'enfant. On lira avec profit l'étude réalisée à cet effet par C. Awu-Adzry (1993) et déjà citée, où l'auteur a montré, entre autres choses, que la représentation que l'enfant lui-même a des langues en contact est déterminante dans le développement positif de son bilinguisme ou que l'acquisition d'une langue 2 est d'autant meilleure qu'elle se fonde sur la maîtrise la plus achevée possible de la langue 1 (Awu-Adzry, 1993 : 41, 43). D'ailleurs les autorités de l'Éducation togolaise le reconnaissent elles-mêmes lorsqu'elles affirment que l'enseignement donné dans la langue de la localité permet d'« assurer la continuité du développement psycho-moteur, affectif et cognitif de l'enfant togolais ».

L'opposition dans laquelle l'on veut enfermer la langue maternelle ou la langue première de l'enfant togolais et la langue française dans les jardins d'enfants apparaît donc comme un conflit inutile et artificiel mais à terme néfaste pour cet enfant. L'idéal, à notre avis, serait d'admettre le principe d'un enseignement bilingue graduel et qui favoriserait un climat de coexistence entre les langues en présence. Dans cette perspective on distingue en général trois types d'enseignement bilingue (Richards, Platt, Weber, 1985 : 29) et le Togo peut conduire la réflexion pour déterminer quel type il peut pratiquer avec profit :

– le premier type, appelé « programme d'immersion », mais que nous appellerions plutôt « bilinguisme informel », est celui où une langue différente de la langue maternelle de l'enfant est seule utilisée à l'école. Ainsi à son entrée à l'école, l'enfant y est confronté à une langue différente de sa langue maternelle ou de sa langue première qu'on lui apprend petit à petit à percevoir comme un handicap et donc à mépriser. En revanche la langue de l'école est présentée comme la langue idéale. C'est la situation caractéristique des anciennes colonies françaises : le français y est la langue d'enseignement durant tout le cursus scolaire à l'exclu-

sion des langues endogènes qualifiées de langues inférieures et impropres à l'enseignement. Au Togo cette situation a prévalu jusqu'en 1975, année de la Réforme. Celle-ci, après avoir inauguré un début d'éveil de l'enfant dans sa langue maternelle, semble maintenant en voie de revenir à la restauration de la situation d'avant la Réforme dans les jardins d'enfants d'État (surtout publics) sous la pression de la politique assimilationniste exclusivement pratiquée par les jardins d'enfants privés laïcs (JEPL) alors que ceux-ci sont eux aussi censés concernés par et astreints à la politique linguistique officielle.

– le second type est l'« enseignement bilingue transitoire », où la langue maternelle de l'enfant est partiellement ou totalement utilisée à son entrée à l'école pour s'éclipser par la suite devant la langue d'école (c'est-à-dire la langue européenne dans le cas des anciennes colonies). C'est le type d'enseignement pratiqué dans les pays anglophones de façon générale et aussi dans le Togo allemand;

– le troisième type d'enseignement bilingue consiste à utiliser la langue maternelle de l'enfant à son entrée à l'école puis à évoluer graduellement vers l'utilisation de la langue d'école (en l'occurrence la langue européenne) pour l'enseignement de certaines matières et de la langue maternelle de l'enfant pour l'enseignement d'autres matières. Il s'agit là d'un « enseignement bilingue permanent ou stable ».

Si la politique linguistique officielle dans les jardins d'enfants togolais est censée être un « enseignement endoglossique » (en langues togolaises), l'insécurité linguistique affichée vis-à-vis de ces langues endogènes par les parents qui ont réussi à leur tour à influencer la politique des autorités dans leur sens veut la ramener au « bilinguisme informel », c'est-à-dire à une situation où il y a nécessairement bilinguisme mais dont on refuse de reconnaître officiellement un terme et donc d'adopter une politique qui l'intègre. Les JEPL apparaissent ainsi aux yeux des parents comme détenant la sécurité linguistique et comme mieux positionnés sur le marché linguistique que les JEE qui, en retour, se sont sentis comme obligés de suivre le mouvement des JEPL alors que ce devrait être le phénomène inverse.

La pratique du bilinguisme transitoire dans les jardins d'enfants nous paraît, dans l'état actuel des choses, un choix raisonnable. Cependant une nette prépondérance devrait y être accordée aux langues endogènes par rapport au français dont l'utilisation, par ailleurs nécessairement modérée et sous forme ludique, ne devrait intervenir selon nous qu'en grande section. Son ignorance totale ne paraît pas indiquée surtout pour les enfants de cette section qui y sont de toute façon exposés par d'autres biais extra-scolaires : les médias (radio et télévision). Au vu de ce qui a été dit plus haut, les langues endogènes et la langue française en contact devraient être toutes valorisées de façon qu'elles puissent coexister dans une atmosphère vraiment conviviale.

Conclusion

L'insécurité linguistique, produit de la politique assimilationniste consécutive elle-même à la colonisation, reste une caractéristique du système scolaire togolais post-colonial. Il va sans dire que ce sont les langues endogènes qui en font les frais par rapport au français. La langue de l'école reste exclusivement le français. C'est la langue légitime du marché linguistique. Les langues endogènes sont ignorées malgré leur existence de fait. Après une tentative de leur réhabilitation dans les années soixante-dix par le truchement de la Réforme de l'enseignement, cette insécurité linguistique revient en force, exacerbée par une certaine démission de l'État et son incapacité à faire face aux besoins en scolarisation de plus en plus grands des populations surtout en milieu urbain.

S'est alors amorcée depuis la fin des années quatre-vingts une prolifération d'écoles privées laïques qui séduisent les parents par leur politique d'enseignement exclusif en français de la maternelle ou jardin d'enfants au collège parce qu'elle constitue à leurs yeux la voie sûre du succès dans la vie pour leur progéniture. Sous la pression des parents, la politique endoglos-

sique pratiquée dans les jardins d'enfants d'État (JEE) est de plus en plus remise en cause par les autorités de l'Éducation togolaises en faveur de la politique exoglossique des jardins d'enfants privés laïcs (JEPL). Pourtant ceux-ci étaient aussi censés concernés par la politique linguistique officielle définie pour les jardins d'enfants au Togo. En fait la politique scolaire de l'État dans son ensemble, dans les JEE en particulier, est caractérisée par un grand cafouillage. Il apparaît, au bout du compte, qu'autorités de l'Éducation et parents semblent ne croire qu'à la validité et aux vertus de la politique assimilationniste fondée sur un conflit entre les langues endogènes péjorées et la langue française valorisée. Or il se révèle qu'un tel conflit non seulement n'est pas fondé mais est préjudiciable à l'enfant et qu'au contraire la coexistence conviviale de ces langues lui serait plutôt bénéfique en contribuant à son développement harmonieux et équilibré. Un fait paraît cependant certain : le français semble promis à un avenir confortable au Togo, surtout depuis l'avènement de l'ère du processus démocratique dans les années quatre-vingt dix avec l'explosion de la presse privée en français très lue par le public et avec la tenue de la Conférence Nationale Souveraine (CNS), au cours de laquelle il avait fait plaisir d'entendre les délégués, surtout ceux venus de France, manier la langue française. Mais cet avenir sera plus que mitigé si on ne profite pas de cette occasion favorable au français pour le réconcilier avec les langues endogènes par une politique linguistique rationnelle. Plus de 70 ans d'assimilationnisme linguistique et donc d'insécurité linguistique au Togo le prouve à souhait : une telle politique n'a guère réussi à y améliorer la situation du français, tout au plus a-t-elle contribué à créer une élite plutôt coupée des masses et engoncée dans ses privilèges tandis que la grande majorité de la population, à peine capable de baragouiner cette langue, est laissée sur le bord du chemin.

Bibliographie

AFELI, K.-A. (1996), Influence des politiques linguistiques coloniales allemande et française au Togo, in *Les Politiques Linguistiques, Mythes et Réalités*, Beyrouth, AUPELF-UREF, 7-13.

AWU-ADZRY, C. (1993), *Quelles langues de communication dans les jardind d'enfants du Togo? (Vers une nouvelle stratégie des langues pour la socialisation et la préparation de l'enfant togolais aux apprentissages scolaires)*, Mémoire de fin stage à la formation d'Inspecteur des Écoles Maternelles, Saint-Cloud, École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud.

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

CALVET, L.-J. (1996), *Les Politiques linguistique*, Paris, Que sais-je? PUF.

FRANCARD, M. (1997), Insécurité linguistique, in *Sociolinguistique. (Concepts de base)*, Liège, Mardaga, 170-176.

LABOV, W. (1972), *Sociolinguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

RICHARDS, J., PLATT, J. et WEBER, H. (1985), *Longman Dictionary Applied Linguistics*, Bungay, Longman.

Atelier Afrique Noire 1

Discours et réalités linguistiques dynamiques à Saint-Louis du Sénégal

Michelle Auzanneau

Saint-Louis, terre de contacts

Point de convergence de groupes ethniques divers, Saint-Louis, centre urbain du nord sénégalais, est un lieu de contact de langues et de cultures. Le français, langue officielle, y côtoie, une vingtaine de langues dont six langues nationales[1]. La pratique du français concerne une minorité de la population contrairement à celle du wolof, langue véhiculaire.

Ville au passé prestigieux, Saint-Louis, vivant dans la nostalgie de ses fastes d'ancienne capitale de l'Afrique Occidentale Française et du Sénégal cherche aujourd'hui à dépasser la grave crise économique en développant d'autres fonctions que celles qu'elle occupait alors. Les secteurs de la pêche et du commerce et les activités relevant du secteur informel prédominent. Le tourisme et le domaine de la culture sont en pleine progression et profitent du site et du caractère particulier de cette ville fortement marquée, culturellement, par la présence française.

La proximité que Saint-Louis a entretenue avec la France depuis plusieurs siècles du fait de son histoire est toujours d'actualité, pour d'autres raisons relevant du contexte socio-économique et culturel. Ce contact entre cultures et langues françaises et locales ne se fait pas sans conflit, il détermine des valeurs ambivalentes des faits d'ordre socio-culturel qui en relèvent et autour desquels se créent des dynamiques sociolinguistiques.

Dynamiques sociolinguistiques au travers des représentations : un objet d'étude

L'étude des représentations linguistiques des jeunes Saint-louisiens révèle certains aspects de ces dynamiques sociolinguistiques dans la mesure où les images, les positions idéologiques et les jugements subjectifs que les locuteurs manifestent à propos des langues, des pratiques et de leurs usagers les conditionnent. Ces représentations linguistiques sont saisissables au travers des déclarations de type métalinguistique faites spontanément ou en situation d'enquête, du décalage qui peut exister entre ces déclarations et les comportements effectifs, mais aussi par l'interprétation des comportements linguistiques en situation. Une étude portant sur des jeunes Saint-louisiens de 15 à 30 ans a été réalisée au cours des années 1997 et 1998. Ses résultats ont pu, par ailleurs, être considérés plus largement au regard de l'espace urbain sénégalais afin de dégager les éventuelles spécificités de celui-ci.

Cette étude s'intéresse donc à la nature et à l'acquisition des répertoires linguistiques, à leurs pratiques, aux valeurs fonctionnelles, sociales et symboliques des langues et aux perspectives

1. Les langues nationales sont le wolof, le poular, le sérère, le mandingue, le diola et le sarakholé; les autres langues répertoriées dans le répertoire de la communauté linguistique sont le balant, le maure, l'arabe ainsi que le portugais, l'anglais, l'italien, le russe et l'allemand.

linguistiques envisagées. Elle tient compte des réalités historiques et socio-économiques de la ville et en particulier, au positionnement des locuteurs dans l'espace socioculturel national et international. Elle a été effectuée auprès d'une population très majoritairement francophone, de toutes catégories ethniques et sociales représentées dans les différents quartiers de Saint-Louis.

La description de la situation linguistique selon les informateurs

Les informateurs distinguent, sur la base de critères normatifs, le « français correct » du « français débrouillé », le « vrai wolof » du « wolof » ou « wolof mélangé », et désignent les autres langues endogènes et exogènes sans user de qualificatifs.

À ces dénominations s'ajoutent leur description de la place occupée par ces variétés dans la situation sociolinguistique du point de vue de leur acquisition, de leur pratique et de leurs valeurs fonctionnelles et subjectives. L'ensemble de ces données renseignent, entre autres, sur leur perception de la situation sociolinguistique et sur la/les positions qu'ils y occupent.

Le « français correct »

Le « français correct » (« français »), est défini en référence à la norme prescriptive comme celui qui « respecte les règles établies par l'Académie française », « une langue sans mélange ». Parler un « bon français » c'est « manier correctement la langue de Molière, les tournures de conjugaisons etc. »

Son acquisition serait nécessairement formelle et ne pourrait se faire que dans un cadre scolaire. L'apprentissage extra-scolaire de cette variété par le chanteur Y. N'dour est l'exception fréquemment citée qui confirme la règle. Ce français serait utilisé par les personnes ayant été ou étant scolarisées, par les autorités politiques et administratives, par les jeunes plus que par leurs aînés, par les français et bien entendu « par Molière ». Les sujets sont conscients du fait que le français soit le plus souvent réservé aux situations formelles, en particulier officielles. Cette langue est employée « à l'école », « dans les bureaux », « dans le palais présidentiel ». Il le serait aussi en zone urbaine plus qu'en zone rurale et plus encore en « Europe », « en France » et en particulier « à l'Académie française ».

Apprécié, car perçu comme le véhicule d'une culture prestigieuse, un moyen de promotion sociale et d'ouverture vers l'extérieur du Sénégal, le français fait l'objet d'un désir et d'un effort d'acquisition. Sa connaissance est encore souvent considérée comme socialement incontournable, du fait de ses fonctions sur les plans national et international.

La variation géographique de la forme et de la pratique du français sur le plan national est rapportée au degré d'urbanisation du lieu ou encore à la particularité historique de la ville de Saint-Louis. Ainsi, on parlerait plus souvent et mieux le français en zone urbaine qu'en zone rurale et en particulier à Saint-Louis. Le français parlé à Saint-Louis est généralement évalué positivement par les sujets (Q^2 : deux tiers), notamment par les garçons. Cette bonne compétence des saint-louisiens en français s'expliquerait par l'histoire de la colonisation de Saint Louis, la tradition d'enseignement de cette ville, et la formalité de son apprentissage (« Depuis la colonisation les Saint-louisiens parlent un bon français et puis Saint-Louis est une ville très scolarisée »).

Par ailleurs, le français du Sénégal présenterait des formes différentes du français des autres pays africains francophones et sa qualité serait supérieure à celle du français de tout autre pays africain francophone (« les Niaks ont l'accent lourd »). En revanche, il se distinguerait peu du

2. Q : fait référence aux résultats de l'enquête par questionnaire réalisée, dans le cadre d'une étude plus générale, auprès de 230 élèves du secondaire.

français de France et essentiellement par quelques traits marginaux de prononciation (/r/apical notamment). La justification de cette absence de différence entre ces deux variétés est cherchée dans l'ancienneté de la présence française au Sénégal et à la proximité de la France toujours actuelle sous bien des aspects. Lorsque la spécificité du français du Sénégal est cependant reconnue, elle ne participe pas de l'appropriation du français par les locuteurs, notamment s'ils sont de sexe masculin. Le français, langue officielle, ne semble pour ainsi dire pas « nationalisé ». Imposé anciennement par la colonisation et aujourd'hui par l'État, le français demeure une langue étrangère, une langue qu'ils n'ont pas « tétée » (traduction du wolof [lak bi ma nanp]). Les locuteurs ne reconnaissent pas de norme endogène du français. La norme du français est située en dehors de la communauté linguistique, seuls les Français en seraient producteurs. Ainsi, si le français de Senghor est régulièrement cité en exemple comme représentant du français correct, il l'est en tant que celui d'un membre de l'Académie française.

Néanmoins, la supériorité du français parlé au Sénégal par des locuteurs cultivés sur celui des locuteurs français est souvent affirmée (« Les Sénégalais parlent mieux le français que les Français qui, eux, font en parlant beaucoup de fautes d'orthographe et de grammaire »). Ils ajoutent que la « faute » est plus sévèrement sanctionnée par les Sénégalais que par les Français qui accorderaient davantage d'importance au contenu qu'à la forme du message. Une telle surévaluation du français du Sénégal semble motivée par la faible conscience de la variation stylistique du français dans la mesure où son acquisition, comme son usage, sont circonscrits aux sphères officielles. L'adaptation stylistique à la diversité des situations de communication n'est pas reconnue et les variétés non soutenues du français sont généralement considérées comme des déviances par rapport à la norme, fortement stigmatisées. La maîtrise de la forme normée du français est survalorisée dans la mesure où elle est associée à l'éducation, à l'instruction et au savoir. Notons qu'une distinction est établie entre « parler un bon français » et « bien parler le français ». Dans le premier cas, la forme normée du français est respectée contrairement au second cas, dans lequel le sujet parvient seulement à exprimer ses idées quelles que soient pour cela les formes utilisées.

Le « français débrouillé »

Plus ou moins distant de la norme prescriptive, ce « français débrouillé » subit l'influence du wolof ainsi que des langues premières des locuteurs (emprunts, calques, interférences). Utilisé par les locuteurs non scolarisés qui l'acquéreraient de façon informelle, par contact direct avec des francophones, ce français assurerait essentiellement une fonction pragmatique (« L'essentiel est de se faire comprendre »). Perçues comme maladroites, les productions dans cette variété prêtent à rire et donnent lieu à des sobriquets ou à des récits d'anecdotes qui résistent au temps.

Insécurité linguistique en français

L'insécurité linguistique en français naît donc des difficultés à maîtriser la norme prescriptive, mais elle semble davantage le fait des personnes ayant été ou étant scolarisées dont la communauté attend la démonstration de la compétence censée acquise à l'école. Les jeunes locuteurs justifient néanmoins leurs écarts en s'estimant en cours d'apprentissage d'une langue étrangère. Les locuteurs n'ayant pas été scolarisés peuvent aussi ressentir ce sentiment d'insécurité linguistique, néanmoins, il semble que la perception positive du succès de leurs actes de communication dans une langue seconde amoindrisse la rigueur des sanctions sociales. Les filles semblent accorder une plus grande importance que les garçons à la maîtrise de cette variété valorisée par laquelle on acquiert un statut social privilégié. Les interactions mixtes entre jeunes, seraient par ailleurs, l'un des lieux les plus propices à l'insécurité linguistique.

Valeurs ambivalentes du français

Le français normé ne supporte pas que des valeurs positives. Associé au passé colonial et à la culture française, il est la langue de l'éducation, de l'instruction, de l'autorité, du prestige et du modernisme, mais il peut être aussi signe d'acculturation pour les usagers dont le comportement refléterait l'infidélité au groupe d'origine tant sur le plan culturel que sur le plan social. Sa pratique se trouve donc stigmatisée dans certaines situations, notamment informelles. Les locuteurs compétents dans cette variété éviteront donc parfois de se placer en position de supériorité dans un échange, de se voir taxé de « déraciné », en évitant la prononciation dite « cip-cip », imitation de la prononciation française, marquée notamment par la présence de chuintantes, de labio-dentales et de/R/grasseyé.

L'insécurité linguistique ne naît plus ici seulement du rapport entre plusieurs formes d'une même langue, mais de celui qui existe entre plusieurs langues en situation plurilingue. Pour éviter la sanction sociale, les locuteurs francophones évitent, dans certaines situations non seulement certaines variantes phonétiques du français, mais aussi, simplement l'usage du français.

Le « vrai wolof »

Les locuteurs ne recourent pas pour autant au « vrai wolof », décrit comme une variété de wolof non mêlée d'éléments français dont ils ne se reconnaissent plutôt pas compétents (Q : Non = 47,83 % ; oui = 43,04%).

Seules quelques catégories de personnes feraient usage de cette variété de wolof, à savoir les villageois, en particulier ceux des régions du Baol, du Waalo et du Sine Saloom, notamment des membres du groupe lébou, et à Saint-Louis, les habitants du quartier de Guet Ndar, majoritairement des pêcheurs ainsi que, d'une façon générale, les analphabètes et des personnes âgées. Par ailleurs, les proverbes, éléments importants de toute argumentation, sont souvent cités en exemple pour illustrer cette forme de langue dans laquelle ils seraient formulés. Il n'existe pas d'accord général quant à l'évaluation de la qualité du wolof de Saint-Louis. Les garçons se montrent à cet égard plus sévères que les filles. Par ailleurs, les informateurs non wolofs affirment souvent que les locuteurs non wolofs parlent mieux le wolof que les wolofs dans la mesure où ils seraient plus aptes à le distinguer du français, du fait que leur pratique moins quotidienne le soumettrait moins à l'influence du français ou des autres langues.

Le vrai wolof, fortement valorisé dans la mesure où il est associé à la culture traditionnelle, bénéficie d'un prestige certain. Pourtant, il ne constitue une norme prescriptive vers laquelle tendraient les productions des informateurs car il est perçu comme une réalité extérieure à la communauté ou extrêmement marginale.

Les jeunes se déclarent désireux de maîtriser la « langue de leurs ancêtres » mais avouent souvent ne faire aucun effort pour l'acquérir, notamment s'il s'agit des filles. Leur absence de motivation à user du « vrai wolof » s'explique par la faiblesse de ses fonctions et ses difficultés d'apprentissage dans le contexte urbain, mais aussi par l'opposition de certaines valeurs sociales et symboliques de cette variété avec celles qui fondent leur identité culturelle. Au « vrai wolof » se trouvent, en effet, associées les valeurs d'archaïsme, de ruralité, de conservatisme, d'analphabétisme, et de grégarisme vs les valeurs de modernisme, d'urbanité, de modernité, et d'ouverture vers l'extérieur, etc., liées à l'identité qu'ils affirment.

Code-mixte et identité culturelle

Décrivant cette identité comme hybride, composée d'éléments culturels traditionnels et occidentaux, notamment français et américains, ils considèrent que le mélange du wolof au français et, dans une moindre mesure, à l'anglais et aux autres langues ethniques, est son meilleur véhicule et constitue l'outil de communication le plus approprié à leurs besoins.

Ce code-mixte se trouve ainsi implicitement valorisé bien qu'explicitement déprécié car vécu comme une conséquence de l'incompétence des individus dans la « langue des racines », un danger pour son maintien, et un signe d'acculturation. Il est la variété linguistique qu'ils emploient majoritairement (Q : 89, 13 %) dans le cadre de leurs activités quotidiennes. Les sujets considèrent que cette pratique du « wolof mélangé » les distinguent des ruraux mais en aucun cas des habitants des autres villes. Ses usagers seraient essentiellement des jeunes, des élèves, des professeurs et des intellectuels, mais aussi des ouvriers, des analphabètes et des rappeurs.

Comme l'observait N. Thiam concernant la situation dakaroise (1990, 1994), l'association du français et du wolof dans les discours des locuteurs lettrés permet aux locuteurs de réaliser un compromis entre le désir de se faire valoir socialement par l'usage du français et celui de manifester son attachement à la culture traditionnelle. L'usage d'unités anglaises participe largement à ce positionnement social des sujets. Le modèle américain, prime actuellement sur le modèle français dans les représentations des jeunes et ses valeurs positives sont véhiculées par l'anglais. Parler anglais signifie par conséquent « être évolué » tandis que parler français signifie plutôt « être civilisé ». Les filles privilégient cependant le français dans leur pratique tandis que les garçons apprécient particulièrement l'usage de l'anglais et rencontrent sur ce point l'approbation des filles. « La langue des jeunes » semble légèrement différer selon le sexe du locuteur, tout au moins dans les représentations qu'en ont les informateurs.

Exemple de quelques énoncés courants :
nu dem jap tine : (tine de l'anglais tea « thé ») « on va prendre du thé » ;
maa ngi dem gale : (gale : terme pulaar), « je vais à la maison » ;
sa pantalon bi dafa nice : « ton pantalon est beau » ;
affeer bi rightlna : « cette affaire est bonne ».

Des travaux tels que ceux de N. Thiam ont montré que la structure du code-mixte varie du point de vue de la proportion des éléments d'identité différente qu'elle accueille, ainsi que du type de traitement que subissent ces éléments dans le système wolof (alternance balisée ou non, emprunt spontané ou intégré). Cette variation, liée à la situation de communication et aux compétences linguistiques des locuteurs s'accompagnerait de celle de la signification du code mixte dans un cadre général ou dans le cadre d'une interaction particulière. Un examen des pratiques linguistiques des Saint-louisiens en interaction serait bien entendu nécessaire à l'interprétation d'une telle variation.

Les jeunes décrivent cette variation du « wolof mélangé » comme une variation de type stylistique. Ils déclarent, par exemple, s'efforcer de diminuer la part des unités françaises et anglaises de leurs énoncés wolofs pour s'adresser à un vieux avec respect, et chercher au contraire, surtout pour ce qui concerne les garçons, à l'augmenter pour s'adresser à leurs pairs, et notamment aux filles. « On ne parle pas pareil à un vieux que quand on drague une fille ». « La langue des jeunes », notamment associée au mouvement rap auxquels adhère la majorité des jeunes Saint-louisiens, leur confère un caractère « in » qui les avantage dans leurs relations entre jeunes mais leur dessert face à leurs aînés. Dans certaines circonstances, accentuer la part des seules unités françaises leur permettrait de paraître plus cultivés et distingués. Les garçons affirment que, les concernant, cette dernière pratique répond à la nécessité d'adopter un comportement particulièrement affectionné par la gent féminine dans le cadre de leurs échanges avec elle. Mais celle-ci rejette cette affirmation et renvoie la responsabilité de l'usage du français ou d'éléments français dans les interactions mixtes à leurs congénères masculins.

Cependant, les discours et les comportements des filles manifestent souvent un attachement plus fort que celui des garçons à la pratique du français. Le français, langue de « distinction », du « raffinement », semble aux sujets mieux convenir à l'identité féminine que l'anglais qui, lui, donnerait lieu à des discours plus relâchés.

Notons que les informateurs, et en particulier les garçons, considèrent parfois (Q : 26,09 %), l'usage du mélange wolof, français et anglais comme un phénomène de mode voué à l'abandon

à l'âge adulte. La plupart d'entre eux pensent que le seul mélange wolof-français devrait perdurer, mais certains déclarent que dans leur pratique d'adulte l'usage du vrai wolof se substituera à celui de tout type de mélange (« Quand je serai un grand je ne mélangerai plus les langues, je parlerai un wolof plus pur »). Ils considèrent que le « wolof mélangé » puis le français sont les variétés qu'il est préférable de parler lorsqu'on est âgé de moins de 30 ans. En revanche, ce wolof mélangé leur paraît beaucoup moins approprié à la pratique courante des plus de trente ans que le « wolof pur ».

La variation de la structure du code mixte permettrait donc de donner des significations différentes à leurs discours et de réaliser ainsi des objectifs communicationnels divers en s'appropriant certaines des valeurs sociales et symboliques des langues en présence. Les faits qui viennent d'être décrits semblent confirmer le constat fait par des travaux antérieurs portant sur Dakar selon lequel l'usage vernacularisé du code-mixte, y compris dans sa variation, n'est plus fréquent que l'usage stratégique de l'alternance. Thiam (1994) montre notamment que le wolof dit urbain est caractérisé par l'emprunt spontané plus souvent que par l'alternance balisée.

Le sentiment d'insécurité linguistique ressenti par les locuteurs lorsque leurs pratiques sont évaluées en référence au « vrai wolof », paraît donc contrebalancé par celui de sécurité que procure l'usage d'une variété appropriée au contexte socio-culturel actuel et aux échanges avec le plus grand nombre, variété mixte qui concurrence le français dans des fonctions qui lui étaient autrefois réservées (administration, école, discours officiels etc.). Ici encore, on retrouve la distinction entre « parler bon » et « parler bien » fondée sur l'opposition entre la référence à une forme idéale de langue (le « vrai wolof ») et la fonction de communication de la langue remplie par une autre forme de langue (le code mixte).

Le wolof urbain souffre donc d'une absence de reconnaissance sociale statutaire explicitement affirmée, mais occupe la première place, symboliquement et fonctionnellement, sur la scène saint-louisienne.

Autres langues ethniques

Les autres langues ethniques revêtent une valeur essentiellement identitaire et une fonction grégaire. Elles sont utilisées en famille et dans le groupe de pairs. C'est « la langue de nos ancêtres », « de nos pères », « de notre culture ». Les sujets considèrent généralement qu'ils possèdent une bonne compétence de la langue de leur ethnie (Q : 65, 73 %) dans la mesure où il s'agit de leur langue maternelle. Dans le cas contraire, ils expliquent leur incompétence en référence à la mixité du couple de leurs parents ou au fait que ceux-ci ne pratiquent pas cette langue avec eux, voire ne la connaissent pas eux-mêmes.

Les informateurs considèrent généralement que ces langues sont moins sujettes au mélange de langues que le wolof, bien que ce phénomène existe dans la pratique des jeunes et, comme pour le wolof, peut-être considéré comme un danger. « Ca engloutit la langue wolof et les autres langues nationales et on finit par être déraciné ».

Pratiques linguistiques, langues premières et perspectives d'avenir

Les Saint-louisiens déclarent fréquemment comprendre et parler plus entre deux et quatre langues. Les langues que les sujets déclarent le plus souvent parler, en dehors du français, sont le wolof (Q. Oui = 100% des réponses), l'anglais, (Q : 40,86 %) le toucouleur[3] (37,82 %), le peul (33,47 %) et l'espagnol (23,04 %). Le wolof et le français sont les langues les plus citées

3. La distinction entre toucouleur et peul, variétés du poular, se réfère à celle pratiquée par la majeure partie des sujets. Il s'agit en adoptant les dénominations des sujets de respecter et de rendre compte de leur perception de la réalité linguistique.

comme faisant partie du répertoire linguistique des parents et des frères et soeurs (Q : entre environ 70 et 94 % pour chacune). Les autres langues les plus représentées sont le toucouleur, le peul et le bambara ainsi que l'anglais et l'espagnol concernant la fratrie. La troisième place dans le répertoire verbal des sujets est ainsi souvent occupée par la langue première derrière le wolof et le français. Le wolof, et dans une moindre mesure, le français et l'anglais sont les langues que les sujets déclarent le plus souvent préférer et préférer parler.

La préférence des garçons pour le wolof est plus accentuée que celle des filles, qui en revanche marquent plus qu'eux leur préférence pour le français. Sont ensuite cités le toucouleur et le peul puis les autres langues. Les critères de préférence déclarés sont de type affectif, identitaire et pragmatique.

Les pratiques linguistiques familiales et extra-familiales sont dominées par le « wolof mélangé » et le « français », et dans une moindre mesure par le peul et le toucouleur qui sont les langues premières les plus représentées après le wolof. Le wolof est surtout utilisé dans les interactions sujets-mère et sujets-frères et soeurs cadets, tandis que le français l'est plus souvent dans les interactions sujets-frères et soeurs aînés, sujets-pères (pour des raisons liées à l'exploitation des données, les sujets n'ont pas été interrogés lors de l'enquête par questionnaire sur leur échanges avec d'autres membres du foyer). La part des unités françaises et anglaises semble s'accroître dans le cadre des interactions avec les frères aînés.

À l'extérieur de la famille, dans le quartier, la concession, les échanges amicaux au lycée et les associations, la pratique du wolof est privilégiée. Le français occupe une bonne place dans le cadre scolaire, essentiellement dans les échanges avec les enseignants, mais aussi avec les amis. Il est aussi utilisé, dans une certaine mesure dans le quartier et la concession. Les autres langues endogènes sont utilisées dans les interactions informelles y compris dans le cadre de celles qui peuvent se créer en situation officielle (ex : lycée, université).

La prédominance du wolof dans la situation sociolinguistique saint-louisienne est avérée dans la pratique quotidienne. Par ailleurs, cette variété concurrence aujourd'hui le français dans des domaines formels qui lui étaient auparavant réservés (sphères officielles politiques, administratives, éducatives etc.). La prédominance du wolof semble s'inscrire dans la durée parce sa transmission en tant que langue première est une réalité actuelle non seulement chez les wolofs, qui représentent le groupe majoritaire, mais aussi chez d'autres ethnies. La substitution d'une langue à une autre à la première place se fait toujours en faveur du wolof et est observée dans tous les groupes ethniques, bien qu'à des degrés divers. Selon les réponses des sujets, il apparaît que la transmission du peul, du toucouleur, du diola, du français et, bien entendu, du wolof soit mieux assurée que celle des autres langues.

L'ethnie wolof elle-même constitue un pôle d'attraction, du fait du rapport qui est fait entre identité ethnique et compétence linguistique. Ainsi, de nombreux locuteurs se considèrent wolofs parce que leur langue première est le wolof plutôt que la langue de leur ethnie d'origine, dont, d'ailleurs, ils ne possèdent pas la compétence : « je suis wolof » « parce que c'est le wolof que j'ai appris en premier », « parce que je ne parle pas sarakholé ». Ces faits semblent cependant se vérifier davantage pour certaines (sarakholé, balant, etc.) que pour d'autres (ex : peul, toucouleur), ce qui peut s'expliquer en partie par la sévérité avec laquelle la communauté d'origine les sanctionne et en amont par les processus identitaires constituant une base principale de son maintien. Le changement d'identité ethnique des personnes non wolofs se traduit, par voies de conséquences, par la négation de l'existence de l'ethnie wolof. Les informateurs déclarent ainsi que d'une part, le wolof est la langue de tous les sénégalais quelle que soit leur ethnie d'autre part que « les wolofs n'existent pas » mais que « c'est la langue wolof qui existe ». La contestation de ces propos par les Wolofs de parents wolofs est souvent timide dans la mesure où ils doutent de l'homogénéité ethnique de leur ascendance. L'accueil que réserve la langue wolof au français et à l'anglais, mais aussi aux autres langues ethniques, parfois vécu comme un danger pour la vitalité du wolof, amène lui-même à la négation de la langue wolof « le wolof n'est pas une langue, c'est un carrefour de langues ».

C'est néanmoins ce wolof urbain que les jeunes souhaitent unanimement transmettre à leurs enfants, sinon en première position tout au moins en seconde, au côté de leur langue première et du français. La compétence du français est considérée comme incontournable, car même si elle n'est plus indispensable pour réussir socialement (phénomène « baol-baol », réussite par le commerce d'individus non scolarisés, est ici cité en exemple), elle l'est pour accéder à certaines sphères sociales et professionnelles. Les jeunes envisagent souvent d'assurer eux-mêmes l'apprentissage du français par leurs enfants de façon à assurer leur avenir social et professionnel. Leur apprendre le français c'est préparer leur avenir scolaire et professionnel, c'est leur permettre d '« affronter la langue française » qui s'impose à eux. Le français, comme les autres langues européennes, est aussi vu comme une langue d'ouverture vers l'extérieur, cible de bien des projets d'avenir.

Le bilan que les jeunes font de la situation linguistique est plutôt positif. Ils repèrent l'extension de la pratique du wolof (Q : 53,04 %) et l'apprécient, bien que considérant que sa qualité diminue (Q : 46,09 %), car ils considèrent cette langue comme le symbole de leur nation. Ils pensent que la pratique du français s'étend également (Q : 78,70 %) et, souvent, que sa qualité s'améliore (Q : 59,13 %) et considèrent favorablement sa position de force si elle autorise toutefois celle du wolof (« C'est une bonne chose d'avoir au moins deux langues »).

Conclusion

La situation sociolinguistique saint-louisienne est marquée par son histoire particulière ainsi que par son contexte socio-économique actuel, mais cette singularité n'exclut pas l'existence d'une spécificité sociolinguistique évidente de l'espace urbain sénégalais.

Les sujets accordent une importance certaine à leur langue ethnique pour ses fonctions grégaires et identitaires, même si dans la réalité ces langues peuvent se voir remplacées par le wolof, notamment dans le cas où les parents sont de couples mixtes. Néanmoins, l'évolution de Saint Louis, comme du Sénégal d'une façon générale, étant vécue et désirée comme une ouverture vers l'extérieur les langues d'avenir sont, selon les jeunes saint-louisiens, le wolof urbain, l'anglais et le français standard, c'est-à-dire des langues de grande communication.

Considérant ce wolof urbain, peut-on parler d'une variété linguistique émergente soutenue par la constitution d'une/de nouvelle(s) identité(s) nationales ? Quelle place occupera l'anglais dans la situation à venir, quelle sera celle des autres langues endogènes que le wolof ? L'approfondissement des données de la recherche en cours ainsi que l'observation des pratiques effectives en situation permettront d'apporter des éléments de réponse à ces questions comme à celle qui suit. Le français du Sénégal serait-il en cours de devenir pour ses locuteurs une langue sénégalaise perçu dans sa spécificité ? D'ores et déjà, on peut penser que les politiques linguistiques actuelles, qui visent à accorder plus de place aux langues et aux cultures locales pourraient y participer, mais elles devraient alors se battre contre un lourd passé nourrissant des représentations sociolinguistiques parfois opposées à cette idée de reconnaissance des particularités.

Bibliographie

BONNARDEL, R. (1992), *Saint-Louis du Sénégal, mort ou naissance*, L'Harmattan, Paris, 420 p.

BOYER, H. et PEYTARD, J. (1990), *Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques*, 85, février, 124 p.

CALVET, L.-J. (1994), *Les voix de la ville*, Paris, Payot, 309 p.

CANUT, C. (1996), *Dynamiques linguistiques au Mali*, coll Langues et développement, CIRELFA-Agence de la Francophonie, 360 p.

DEPREZ, C. (1994), *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier, 207 p.

DERRAL, C. et GANDON, F.-M. (dir.) (déc. 1994), Le français en Afrique Noire, faits d'appropriation, in *Langue française*, 104.

DIOP, I.-L. (1990), *Étude de la mortalité à saint-Louis du Sénégal à partir de données d'État Civil*, Thèse de troisième cycle de démographie sous la direction de Pierre Cantrelle, Université de Paris, Panthéon, Sorbonne, 295 p + annexes.

DUMONT, P. et MAURER, B. (1995), *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Université francophones, EDICEF/AUPELF, 224 p.

JUILLARD, C. (1995), *Sociolinguistique urbaine, La vie des langues à Ziguinchor* (Sénégal), CNRS Éditions, 336 p.

Atelier Afrique Noire 1

Impact des politiques linguistiques au Cameroun

Zachée Denis Bitjaa Kody

Introduction

Les recherches actuelles en sociolinguistique urbaine, en sociologie du langage et en macro-sociolinguistique gravitent explicitement ou implicitement autour de l'unification linguistique des pays plurilingues et de l'évaluation de la vitalité des langues en présence.

Les urbanistes attribuent l'unification linguistique à la création des villes qui imposent chacune une « langue d'intégration à la ville ». L.-J. Calvet (1994 : 130) justifie ce processus par le biais de quelques théorèmes : « la ville est la quintessence du plurilinguisme », « un pays tendra d'autant plus vers l'unification linguistique qu'il aura un taux d'urbanisation élevé » (1994 : 136), « les solutions linguistiques que la ville apporte à la communication sociale ont toutes les chances de s'imposer à l'ensemble du pays : telle une pompe, la ville aspire du plurilinguisme et recrache du monolinguisme, et elle joue ainsi un rôle fondamental dans l'avenir linguistique de la région ou de l'État. » (1994 : 130).

Les sociologues du langage identifient toute situation de plurilinguisme à un marché d'échange de biens symboliques animé par l'interaction et la compétition où la langue qui obtient la meilleure valeur marchande sur un marché linguistique donné est celle autour de laquelle l'unification linguistique est susceptible de se réaliser. A. Boukous (1995), s'inspirant des travaux de Bourdieu (1972, 1980, 1982), examine le marché linguistique marocain à travers la typologie, le statut, le degré d'usage, les usages sociaux, les fonctions sociolinguistiques, les attitudes et les représentations, entre autres paramètres, et affirme que les sujets parlants hiérarchisent les produits linguistiques en fonction du capital que ces produits constituent, c'est-à-dire en fonction des profits et des avantages matériels et symboliques qu'ils leur procurent. Bien qu'il n'évoque pas particulièrement le phénomène de l'unification linguistique autour de l'arabe dialectal au Maroc, il présente ce phénomène à travers les membres de la communauté amazighophone qui, pour s'intégrer dans les villes marocaines apprennent l'arabe dialectal, l'inverse ne se produisant jamais.

Les macrosociolinguistes qui ont par ailleurs largement inspiré la thèse des sociologues du langage pensent qu'en dressant le portrait sociolinguistique d'une langue des points de vue qualitatif et quantitatif, on détermine son rôle et son utilisation dans la société. Lorsque cette méthode est appliquée à l'ensemble des langues d'un pays, la comparaison des côtes de vitalité selon l'étendue et la fréquence des fonctions de chacune des langues permet de déterminer celle autour de laquelle l'unification linguistique se réalise. Selon G. D. Mc Connell (1985 : 30), cette comparabilité peut s'appliquer aux langues d'un pays, de plusieurs pays, et même de continents différents.

Ces recherches dignes d'intérêt sur la vitalité des langues et sur l'unification linguistique éludent souvent le préalable que constituent les politiques linguistiques des territoires observés. À notre humble avis, pour qu'elles permettent d'évaluer la coexistence des langues dans un espace donné et qu'elles aboutissent à des résultats non – biaisés, ces théories devraient idéalement être appliquées à la situation d'un pays sans réglementation linguistique dans lequel les langues mènent une saine coexistence en dehors de toute intervention humaine. Or, ce pays n'existe nulle part au monde, chaque État et chaque région ayant déjà choisi de

promouvoir une ou certaines langue(s) et de minorer toutes les autres en présence. À ce titre, nous pensons qu'au lieu de mesurer la coexistence des langues, comme il est couramment admis, les approches actuelles de la sociolinguistique urbaine, de la sociologie du langage et l'approche macrosociolinguistique se présentent plutôt comme des instruments appropriés pour l'évaluation de la portée des aménagements qui découlent des politiques linguistiques.

Dans cette communication nous soutenons que l'analyse de la politique linguistique d'un pays est un préalable à toute étude macrosociolinguistique, car la politique linguistique détermine le statut des langues, répartit leurs fonctions et conditionne l'usage et la vitalité des langues en présence. Dans certains pays à politique linguistique forte, une application des principes et des points de méthode de la macrosociolinguistique, de la sociolinguistique urbaine et de la sociologie du langage n'aurait qu'une valeur d'appoint consistant à fournir des chiffres souvent prévisibles sur la situation sociolinguistique du pays.

S'agissant du Cameroun qui étayera notre argumentation, ce pays compte 248 « langues africaines parlées au Cameroun par des groupes locaux de locuteurs natifs y vivant traditionnellement » (Breton et Fohtung, 1991 : 11). Cet émiettement linguistique et les politiques linguistiques appliquées ont contribué à l'adoption d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, comme première langue véhiculaire ou langue d'unification du pays, ce qui constitue une exception parmi les pays africains francophones (Calvet, 1994 : 140). La question ici réside à savoir par quels mécanismes le français a réussi à s'imposer comme la langue nécessaire pour se faire comprendre partout dans le pays. Est-ce uniquement l'effet de l'urbanisation? Est-ce des suites de la saine compétition dans le marché linguistique? Est-ce des suites d'une politique linguistique savamment menée?

Les politiques linguistiques

La richesse linguistique du Cameroun en a fait, de tous temps, un terrain privilégié de l'aménagement linguistique, au point où chaque vague de dirigeants (précoloniaux, coloniaux ou post-coloniaux) a marqué le pays de son empreinte en la matière.

Pour L.-J. Calvet (1996 : 111), la politique linguistique est « l'intervention sur les langues et sur les relations entre les langues dans le cadre des États (...) mieux, un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale ». Il la distingue de la planification linguistique qui, elle, serait « la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte ». Les notions de politique, de planification et d'aménagement, que nous venons d'évoquer, semblent être intimement reliées au système éducatif qui serait leur terrain d'application privilégié. Comme le pensent S. Lecointre et J.-P. Nicolau (1996 : 237), « Il n'existe pas de politique linguistique qui n'ait d'immédiates retombées sur la politique éducative d'un État, à telle enseigne qu'on est parfois amené à les confondre. Souvent, c'est même à partir des réformes concrètes portant sur les langues d'enseignement que se constitue la politique linguistique ».

Nous considérons comme autant de politiques linguistiques, toutes les tentatives institutionnelles d'envergure visant à gérer la cohabitation des langues et à établir une nouvelle distribution des fonctions pour ces dernières sur un territoire.

Ainsi définie, une politique linguistique comporte un objectif, des textes officiels et des actions concrètes assurant son application. L'évaluation de sa portée suppose ainsi la connaissance de la situation sociolinguistique antérieure, une description de la planification y afférente, et une présentation de ses résultats à travers une nouvelle grille des usages sociaux des langues et une description des situations linguistiques ostensiblement nées de la redistribution des fonctions sociolinguistiques. Pour être quantitative, cette évaluation fait appel à l'approche macrosociolinguistique.

Bien que notre propos soit essentiellement orienté sur la gestion de la coexistence des langues locales et du français au Cameroun, dans un premier temps, et ce pour relever leur effet

synergique, nous donnerons un bref aperçu des actes d'aménagement linguistiques notables ayant affecté ce pays en dehors de la francophonie. Nous analyserons particulièrement la manière dont les missionnaires, puis les colons allemands et anglais ont tenté de réguler les rapports entre les langues, les objectifs visés et les résultats atteints. Nous examinerons ensuite dans le détail les actions ayant visé à gérer les situations sociolinguistiques nées du contact du français et des langues en présence au Cameroun depuis 1916. Nous insisterons particulièrement sur la politique linguistique française au Cameroun sous le mandat (dès le 20 juillet 1922) et sous la tutelle (dès le 13/12/1946), le bilinguisme officiel français-anglais adopté après les indépendances, et la récente orientation vers une politique de trilinguisme extensif.

La voie missionnaire (1843-1884)

De nombreux actes missionnaires et coloniaux que nous qualifions volontiers de politiques et d'aménagements linguistiques ont marqué de leur sceau la vie linguistique du Cameroun et ont contribué, chacune à sa manière, à la complexité sociolinguistique actuelle du pays.

Les missionnaires Anglais et Américains furent les premiers à engager des actions visant une redistribution des fonctions sociolinguistiques au Cameroun. Arrivés au Cameroun avant la colonisation proprement dite, ils évoluèrent en dehors des contraintes bien souvent imposées aux institutions religieuses par les administrations coloniales. Dans l'optique d'une évangélisation du plus grand nombre de Camerounais, les missionnaires de la Baptist Missionary Society et ceux de l'American Presbyterian Mission, oeuvrant respectivement autour des actuelles villes de Douala et Ebolowa, apprirent respectivement les langues duala et bulu, traduisirent les Saintes Écritures dans ces langues et engagèrent de vastes campagnes d'évangélisation en duala et en bulu qu'ils considéraient comme des « vernaculaires dominants ». Afin de permettre aux fidèles de s'imprégner eux - mêmes de l'Évangile, comme il est d'usage chez les Protestants, les missionnaires ouvrirent des écoles dans lesquelles le duala et le bulu furent enseignés aux côtés de l'anglais. Ces langues locales furent ainsi les premières à acquérir, en plus de leur fonction de langue maternelle, les usages sociaux de langue de la religion et langue de l'enseignement. Elles devinrent par la suite, des langues véhiculaires dans les zones où elles furent (le plus souvent) imposées par les missionnaires[1]. La grille des usages sociaux (que nous appelons parfois fonctions sociales) issue de ce premier aménagement linguistique est la suivante (voir ci-après).

Les langues duala et bulu ont ainsi rempli plus de fonctions sociales que l'anglais à cette période. Cependant, l'anglais a indéniablement joué le rôle d'une langue dominante dans la côte et le Sud du Cameroun à la même époque; toutes les langues locales des régions couvertes par les missionnaires ont emprunté à l'anglais de nombreux termes liés à la culture occidentale de l'époque. La naissance du pidgin-english camerounais, issu du contact de l'anglais et des langues camerounaises se situe aussi à cette période.

Usages sociaux	**anglais**	**bulu et duala**	**autre langue**
administratif et judiciaire	–	–	–
scolaire et littéraire	+	+	–
langue maternelle	–	+	+
médiatique	–	–	–
officiel	–	–	–
religieux	–	+	–
véhiculaire	–	+	–

1.

La politique linguistique allemande (1884-1916)

« Lorsqu'en 1884, le Chancelier allemand O. Von Bismarck, après moult hésitation, chargea le Dr Nachtigal de négocier des accords avec les chefs Doualas, le gouvernement allemand n'avait aucun plan de colonisation, encore moins un plan de scolarisation ou une politique linguistique pour le Cameroun. Les missions déjà implantées sur le territoire continuèrent donc à exercer librement leurs tâches d'enseignement et d'évangélisation dans les langues duala (pour la Baptist Missionary Society) et bulu (pour l'American Presbyterian Mission) » (Bitjaa Kody, 1993 : 26).

Ce n'est qu'en 1891 que le gouverneur Von Zimmerer initia une politique scolaire dans le sens de la germanisation mais l'ordonnance introduisant l'enseignement en allemand dans tous les établissements scolaires ne fut pas intégralement suivie par les missionnaires, faute de personnel enseignant qualifié. Pour cette raison, le 10 septembre 1900, sous le Gouverneur J. Von Puttkammer, la loi scolaire Schutzgebietgesetz n'accordait plus aux missions que la liberté d'exercice du culte dans les langues camerounaises. La vive réaction des missionnaires Bâlois et Presbytériens Américains précipita le départ du Gouverneur du Cameroun. T. Seitz, qui le remplaça, opta pour la souplesse dans l'imposition de l'allemand comme unique langue d'enseignement.

S'agissant des leçons à tirer de cet aménagement linguistique tardif des Allemands, nous pensons à la suite du philosophe M. Towa que « si la colonisation allemande n'a pas suivi la voie tracée par les missionnaires en matière linguistique, ce fut sans doute par fidélité à une logique déjà ancienne du pouvoir, selon laquelle c'est aux sujets de se plier à la langue et à la culture du conquérant, du détenteur du pouvoir, et non l'inverse. En vertu de cette logique qui allait à contre courant de toute considération d'efficacité, l'allemand, une langue totalement inconnue des Camerounais et fort éloignée des langues locales, fut imposée comme langue officielle et scolaire. Au bout d'une vingtaine d'années, seule une infime minorité en acquit une connaissance acceptable » (Gfeller, 1989 : 10). Si la politique linguistique allemande est perçue ici comme un échec, nous devons lui accorder des circonstances atténuantes, compte tenu de la période relativement courte sur laquelle elle devait s'imposer, car « tous les spécialistes s'accordent à penser qu'une action d'aménagement linguistique d'envergure demande environ une génération, soit 25 ans et non une décennie » (Chaudenson, 1996 : 117).

La politique linguistique britannique (1916-1958)

Après la campagne victorieuse des troupes franco-britanniques sur les Allemands au Cameroun en 1915, le pays fut divisé le 6 mars 1916 (Mveng, 1985 : 117). La partie orientale revint à la France alors que l'Angleterre prenait l'administration du Cameroun occidental (constitué des Provinces de Bamenda et de Cameroons, actuellement Provinces du Nord-Ouest et du Sud-Ouest). Administrativement, les deux Provinces furent annexées au Nigéria jusqu'en 1954 (Shu, 1972 : 69) et soumises à la législation nigériane en matière de politique linguistique.

Entre 1916 et 1958, un seul arrêté officiel résume la politique linguistique britannique au Cameroun Occidental; il s'agit de la recommandation faite aux missionnaires d'éliminer l'enseignement de l'allemand dans leurs écoles : « No medium of instruction other than the vernacular or English shall be used in any other school without the express sanction of the director. »

Celle-ci parut en page 28 de la Nigerian Education Ordinance à Lagos en 1931. Aucune mention officielle ne fut faite sur l'utilisation de l'anglais comme unique langue d'enseignement. Cependant, les législations en matière de l'enseignement ou « Educational codes of Nigeria » étaient régulièrement assorties d'une promesse de subvention aux « écoles d'anglais », mesure qui convainquit assez rapidement les missionnaires à transformer une partie de leurs écoles de brousse en écoles d'anglais (Raaflaub, 1948 : 164).

L'interdiction officielle de l'enseignement des langues locales au profit de l'anglais fut publiée à la fin de la tutelle le 27/9/1958 par le « Director of Education » du Premier Gouver-

nement Autonome du West Cameroon. Ce cheminement illustre bien la politique anglaise de l'Indirect Rule qui conduisait les peuples colonisés à s'auto-déterminer.

Les conséquences du libéralisme britannique en matière de politique linguistique sont nombreuses. En l'absence d'une législation restrictive quant au choix d'une langue d'enseignement, les missionnaires Bâlois ont évangélisé et enseigné en duala et en mungaka, la Mission Catholique des Pères Millhills a fait autant en bafut et en pidgin-english, mais dans les écoles reconnues appartenant aux communautés religieuses, seul l'anglais servait de langue d'enseignement. La grille des usages sociaux des langues sous cette période est la suivante :

Usages Sociaux	**anglais**	**pidgin-english**	**bafut, duala, mungaka**	**Autres langues locales**
administratif et judiciaire	+	–	–	–
scolaire et littéraire	+	+	+	–
maternel	–	–	+	+
médiatique	+	–	–	–
officiel	+	–	–	–
religieux	–	+	+	–
véhiculaire	–	+	+	–

Cette grille montre que malgré son statut de langue officielle, l'anglais n'était utilisé que dans des situations formelles par les populations scolarisées. Ailleurs, il était prioritairement supplanté par le pidgin – english utilisé comme langue véhiculaire dans toute la région. Le mungaka et le duala y occupaient la fonction de seconde langue véhiculaire dans les zones où ils ont servi de langue d'évangélisation et d'enseignement.

La politique linguistique française (1916-1960)

Contrairement à l'Allemagne en 1884 et à l'Angleterre en 1915, qui n'avaient visiblement aucune politique linguistique à leur arrivée au Cameroun, la France possédait une politique décidée d'avance. Quatre mois seulement après le partage du Cameroun, le gouvernement français rouvrit 23 des écoles abandonnées par les missionnaires allemands et les transforma en écoles de français (Stumpf, 1979 : 80). Cette précipitation apparente était guidée, selon le discours officiel, par une « nécessaire dégermanisation des mentalités camerounaises, la limitation de l'expansion du pidgin-english, et le besoin en interprètes pour l'administration » (Stumpf, 1979 : 80).

Afin de réussir la francisation du nouveau territoire, de nombreux textes officiels furent publiés sur l'enseignement, vecteur de l'expansion et de la minoration linguistiques. Le 1er octobre 1920, le Commissaire de la République Française au Cameroun, J. Carde, émit le premier de ces arrêtés : « Ne peuvent être reconnues comme écoles privées que celles qui donnent exclusivement l'enseignement en langue française et appliquent le programme suivant (...) » (Journal Officiel de l'État du Cameroun, 1920 : 151).

Le 28 décembre 1920, le Gouverneur Général de l'Afrique Équatoriale Française, V. Augagneur, signa un arrêté allant dans le sens du durcissement de la première mesure : « Aucune école ne sera autorisée si l'enseignement n'y est donné en français. L'enseignement de toute autre langue est interdit ». Ces mesures visaient, non pas l'allemand et le pidgin-english qui n'étaient plus enseignés au Cameroun oriental, mais plutôt les langues locales encore enseignées par les missionnaires. Elles suscitèrent par conséquent un tollé général chez les mission-

naires. La pétition présentée à la SDN et la menace de quitter le Cameroun brandie par les Presbytériens Américains conduisirent le Commissaire J. Carde à conseiller confidentiellement ses Chefs de Circonscription d'user du tact dans l'application des deux textes : « (...) Dans ces conditions j'ai l'honneur de vous faire connaître que j'ai décidé par mesure transitoire de permettre aux missions étrangères de donner à leurs catéchumènes et dans les catéchismes une instruction rudimentaire, lecture, écriture de l'idiome en usage dans la région où elles exercent leur ministère. En portant cette décision, à titre personnel, à leur connaissance vous voudrez bien insister sur le caractère provisoire de cette latitude dont la durée ne saurait dépasser trois ans et de leur faire part de mon espoir qu'elle les incitera à déployer le maximum d'efforts pour se conformer dans l'avenir le plus prochain à notre volonté de donner aux populations du Cameroun la langue en quelque sorte nationale qu'elles n'ont pas et qui ne peut être évidemment que celle du peuple à qui est dévolue la souveraineté du pays. » Signé J. Carde, le 10 août 1921.

Le 12 octobre 1921, Le Commissaire de la République J. Carde écrivait à tous ses chefs de circonscription : « Rien n'est plus vague en effet que ce mot enseignement (...) si le but à atteindre, la diffusion de la langue française, ne nous apparaît nettement. Il faut donc, de toute nécessité que vous suiviez avec le plus grand soin le plan de campagne que je vous ai tracé, que vous coordonniez vos efforts, tous les efforts et que le défrichement méthodique et bien concerté (des autres langues) se poursuive sans hâte comme sans arrêt. »

Le 26 décembre 1924, le Commissaire G. Marchand qui avait remplacé J. Carde, contresigna l'arrêté du 21 juillet 1921, mettant officiellement fin à la période transitoire et portant interdiction absolue de l'enseignement en langues camerounaises. Cette mesure fut consolidée par le rapport sur l'enseignement adopté au cours de la Conférence de Brazzaville du 30 janvier au 8 novembre 1944 : « L'enseignement doit être donné en langue française, l'emploi pédagogique des dialectes locaux parlés étant absolument interdit aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles publiques. »

Ces lois resteront en vigueur au Cameroun jusqu'en 1960. Les langues locales jadis au premier plan, furent toutes reléguées aux oubliettes et par le biais de cette politique linguistique forte, toutes les fonctions prestigieuses qu'elles avaient assurées jadis furent confiées au français. La grille des usages sociaux des langues de cette période peut être esquissée de la manière suivante :

Usages sociaux	**français**	**bulu, duala, basaa, ewondo, bamum**	**autres langues camerounaises**
camerounaises			
administratif et judiciaire	+	–	–
scolaire et littéraire	+	–	–
maternel	–	+	+
médiatique	+		–
officiel	+	–	–
religieux	+	+	+ ou –
véhiculaire	+	+ ou –	–

Si le but d'une politique linguistique est d'imposer une seule langue pour tous les besoins de communication au sein d'une communauté, et si la fin justifie les moyens en toute entreprise humaine, alors, la politique linguistique française au Cameroun Oriental peut être citée comme un exemple de réussite.

Le bilinguisme officiel

Le 1er octobre 1961 marqua la réunification des deux Cameroun en un État Fédéral. Celui-ci hérita, du point de vue linguistique, des situations décrites respectivement aux paragraphes II.3 et II.4. L'interdiction de l'utilisation institutionnalisée des langues locales étant effective dans les deux territoires, le français et l'anglais devinrent les langues officielles du nouvel État.

Par la suite, les pouvoirs publics mirent tous les moyens en œuvre pour rendre cette option pour le bilinguisme effective au niveau des institutions et au niveau individuel. Dès 1962, l'enseignement de l'anglais aux francophones et du français aux anglophones est instauré dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Des Centres Linguistiques Pilotes relevant du Programme de Formation Linguistique Bilingue dispensent des cours d'anglais aux cadres francophones et des cours de français aux cadres anglophones dans les chefs lieux de provinces.

Officiellement, les deux langues sont égales en droit; mais dans l'usage, le français occupe plus de place que l'anglais (Couvert, 1983 : 66). Les textes administratifs et le journal officiel sont rédigés en français puis traduits en anglais. La plupart des émissions radiodiffusées et télévisées, ainsi que la large majorité de la presse écrite sont en français. Ce déséquilibre semble se justifier par la faible proportion des anglophones (environ un cinquième de la population).

En outre, comme le constate J. Tabi-Manga (1994 : 25), « le bilinguisme français/anglais est plus fréquent chez les anglophones que chez les francophones. Sans doute ce déséquilibre est-il dû au fait que les deux principales villes du Cameroun, Douala et Yaoundé, sont situées en zone francophone[2]. De façon générale et en référence à l'usage, le bilinguisme camerounais se résout en deux unilinguismes conformément à la répartition géographique et administrative. L'anglais domine nettement dans l'administration au Sud-Ouest et au Nord-Ouest tandis que le français règne dans les autres provinces. »

Le bilinguisme officiel ne peut pas être cité comme un modèle de réussite, son objectif de faire de chaque Camerounais un individu bilingue français/anglais n'étant pas encore atteint, ni en voie de l'être. Cependant, une maîtrise des deux langues ou de l'une reste un gage du succès et de l'ascension sociale. En marge du bilinguisme officiel, de nombreuses langues locales sont retenues pour la répercussion des nouvelles dans les stations provinciales de la radiodiffusion. Si la mesure donne à ces langues le statut de langues des média, elles ne restent pas moins limitées à leur unique fonction de langue maternelle, car en réalité, les émissions en langues locales sont destinées uniquement aux locuteurs desdites langues, elles ne pourraient donc en assurer l'expansion. Ces langues ne sont utilisées ni dans la presse écrite, ni à la station nationale de la radiodiffusion, ni à la télévision.

Vers un trilinguisme extensif

Quelques mesures que nous qualifions de révolutionnaires en matière de politique linguistique au Cameroun viennent d'être prises par les pouvoirs publics sous la houlette du Président P. Biya. Largement inspirées des recherches de M. Tadadjeu et de l'équipe PROPELCA[3] sur un trilinguisme extensif (langues nationales/bilinguisme officiel), ces mesures proposent une promotion des langues camerounaises à travers leur réinsertion dans le système éducatif.

– La loi N° 96 – 06 du 18 janvier 1996 portant la Constitution de la République du Cameroun stipule en son Titre Premier, Article 1, alinéa 3 : « La République du Cameroun adopte

2. À l'opposé de la thèse pro-urbaniste de J.-T. Manga, Z. D. B Kody (1998 : 3) pense que cette situation illustre le fait que, « les locuteurs de la langue dominée, quel que soit leur poids démographique, ont une tendance naturelle à apprendre la langue du groupe dominant, tout en essayant tant bien que mal de maintenir leur langue (maternelle). »

3. L'acronyme PROPELCA signifie Programme de Recherche Opérationnelle Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun.

l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales. »

– La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Éducation au Cameroun dont nous présentons quelques extraits :

TITRE I – DES DISPOSITIONS GÉNÉRALES

« Article 3 : L'État consacre le bilinguisme officiel à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales.

Article 4 : L'Éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1) la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun (...) ;

3) l'éducation à la vie familiale ;

4) la promotion des langues nationales.

TITRE II – DE L'ÉLABORATION ET DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Article 11 : (1) L'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'Éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées.

À cette fin, il veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et de l'enseignement des langues nationales.

TITRE V – DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 40 : Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

Article 41 : Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus » (Cameroon Tribune, N.2869 du vendredi 17 avril 1998, 3).

Ces textes relèvent encore d'une politique sans aménagement, mais leur application risque de modifier considérablement l'échiquier linguistique camerounais qui se présente actuellement comme suit :

Usages sociaux	**Français**	**Anglais**	**pidgin et langues camerounaises**
administratif et judiciaire	+	+	–
scolaire et littéraire	+	+	–
maternel	+	–	+
médiatique	+	+	+ ou –
officiel	+	+	–
religieux	+	+	+ ou –
véhiculaire	+	–	+ ou –

Fonctions sociolinguistiques, attitudes et représentations

Au terme de cette présentation des politiques linguistiques au cours de laquelle nous avons pu apprécier l'apport de la politique linguistique à l'unification linguistique d'un pays plurilingue, force est de constater que ce facteur, qui joue un rôle fondamental dans l'expansion d'une langue et la minoration des autres langues, se situe en amont de la situation sociolinguistique d'un pays et justifie souvent de ce fait les fonctions sociales des langues en présence en même temps qu'il conditionne les attitudes et les représentations linguistiques des locuteurs. Une analyse macrosociolinguistique à l'échelle du pays fournirait des chiffres qui confirment notre compréhension du processus de l'unification linguistique et de la vitalité des langues.

Au Cameroun, les politiques linguistiques ont permis au français, et dans une moindre mesure à l'anglais d'occuper toutes les fonctions sociolinguistiques institutionnalisées, leur conférant de ce fait, une valeur importante sur le marché linguistique ; ce sont les langues officielles, les langues de l'administration, de la justice, de l'enseignement, des médias, de la promotion sociale, etc. ; ces mêmes politiques ont réservé la valeur négligeable de marqueur linguistique de l'appartenance à une communauté aux langues locales. Ces dernières restent ainsi, tant bien que mal, confinées à un usage oral, familial et ethnique. Comme conséquences des fonctions réduites des langues camerounaises, la valeur marchande qu'y attachent leurs locuteurs ne saurait être que négligeable.

Entre 1995 et 1998, nous avons mené trois enquêtes dans la ville de Yaoundé (capitale du Cameroun) pour évaluer le degré d'usage des langues en présence et les dispositions sélectives de locuteurs à l'égard du français et des langues locales. La première enquête visait à mesurer le taux d'usage des langues dans les milieux réputés monolingues en langues locales (famille, groupe ethnique, associations culturelles du type ethnique,...). Cette enquête a révélé que même dans ces milieux réputés intimes, le français occupe une place très importante dans les échanges entre individus appartenant à une même communauté linguistique locale, pour peu que le sujet de conversation relève d'un domaine marqué du sceau de la formalité impliquant ou non un large auditoire. C'est dans ce contexte qu'à l'Église Presbytérienne Camerounaise, Paroisse ADNA de Yaoundé, milieu réputé basaaphone, le culte du dimanche est intégralement dit en basaa, ce qui est une stratégie de conservation de la langue. Cependant cette stratégie présente des limites : d'une part, les membres de la Jeunesse d'Action Protestante de ladite paroisse tiennent prioritairement leurs réunions et rédigent leurs rapports d'activités en langue française contrairement à l'éthique de la Session, instance dirigeante de la Paroisse, qui le fait en langue basaa. D'autre part, les registres de la Paroisse montrent que sur les 2867 jeunes et adolescents inscrits entre 1990 et 1997 pour réciter des versets bibliques à l'occasion des fêtes religieuses de Noël, du Nouvel An et de Pâques, 70 % ont choisi de le faire en langue française. Interrogés sur le motif de leur choix de la langue française dans ce milieu monolingue, les jeunes des deux catégories ont évoqué la maîtrise insuffisante de la langue basaa qui est pourtant leur langue maternelle. La politique linguistique a ainsi inversé le savoir linguistique chez ces jeunes.

La seconde enquête visait à évaluer le taux de francisation des jeunes de la ville de Yaoundé avec une perspective de l'avenir linguistique du pays. Cette enquête a été menée avec le concours des maîtres de six écoles primaires et de quatre collèges de la Capitale. Le questionnaire réduit utilisé par ces enseignants avait pour objectif de relever le nombre de langues (français et langues locales confondues) parlées par chaque élève. Cette enquête a révélé que 56 % des jeunes scolarisés de cette ville ont le français comme seule et unique langue de communication contre 44 % qui parlent une langue camerounaise et le français. Cette situation nous a conduit à projeter que la population camerounaise utilisant le français comme première langue ou langue maternelle croîtra de manière exponentielle dans 25 ans (prochaine génération), car ces enfants qui ne parlent que le français ne pourront pas transmettre à leur progéniture une langue camerounaise qu'ils ne parlent pas eux-mêmes.

La troisième enquête visait à récolter les attitudes et les représentations des Camerounais au sujet des langues locales, de l'éventuel enseignement de ces langues et de la promotion d'une langue locale comme langue nationale. Là dessus, les avis que nous avons récoltés principalement par le biais du courrier électronique entre septembre et décembre 1997 au sein du groupe de discussion Camnet sont variés, allant de ceux qui affectionnent ces langues et sont partisans de leur enseignement et de la promotion d'une langue nationale autre que le français, à ceux qui s'y opposent, en passant par ceux qui émettent des réserves et y voient une nouvelle forme de colonisation. Sur la vingtaine de participants au débat, six se sont clairement opposés à l'idée d'enseigner les langues locales, soit parce que ceci augmenterait les difficultés auxquelles les élèves font face actuellement, soit parce que pour eux, le français et l'anglais servent largement les besoins de communication des Camerounais, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays. Onze participants au débat se sont prononcés pour la promotion d'une langue nationale et l'enseignement de cette dernière à l'échelle nationale, principalement pour stigmatiser l'appartenance des Camerounais à « une Nation digne de ce nom ». Les trois autres ont affiché de la méfiance vis-à-vis des questions posées parce qu'ils les trouvaient « sensibles », demandant plutôt une information sur les dessous politiques du questionnaire, ils n'ont exprimé aucune position pour ou contre la promotion et l'enseignement des langues locales.

En nous rendant à l'évidence qu'au Cameroun les villes existent depuis environ 1900, mais que le taux d'urbanisation actuel ne dépasse guère les 35 %, (il était de 9 % en 1959 et de 24 % en 1975, Calvet, 1994 : 140), nous pensons que le facteur de l'urbanisation a certes joué un rôle important dans l'expansion du français à Yaoundé, mail il est improbable que ce seul facteur ait pu faire accéder le français à la fonction de langue véhiculaire au Cameroun.

Considérant à son tour la valeur marchande de la langue française au Cameroun, langue officielle et langue de la promotion sociale entre autres, nous pensons que ces attributs à elle conférés par la politique linguistique en vigueur ont largement motivé l'expansion du français et l'unification autour de cette langue. Sans politique linguistique et sans aménagement linguistique, la langue française toute seule, n'aurait jamais arraché ces fonctions prestigieuses en pleine jungle équatoriale. La politique linguistique du pays examiné doit ainsi être le point de départ de toute recherche sociolinguistique, car de cette politique découle la vitalité des langues du territoire.

Bibliographie

BITJAA KODY, S.-V. (1993), *Histoire de l'enseignement des langues camerounaises*, mémoire de DIPES II, Yaoundé, École Normale Supérieure, 122 p.

BITJAA KODY, Z.-D. (1998), Problématique de la cohabitation des langue, in Mendo Zé, G. (éd.), *Le français, langue camerounaise*, Paris, Publisud, 69-85.

BITJAA KODY, Z.-D. (1998a), Théorie de l'emprunt à une langue minoritaire : le cas des emprunts du français aux langues africaines, *IV^e Journées Scientifiques du Réseau Étude du français en francophonie*, 06 mai 1998 à l'Université Laval (Québec), 12 p.

BOUKOUS, A. (1995), Société, langues et cultures au Maroc : enjeux symboliques, Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Rabat, Casablanca, in *Série Essais et Études*, 8, 239 p.

BOURDIEU, P. (1980), *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.

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

BRETON, R. et BIKIA FOHTUNG (1991), *Atlas administratif des langues nationales du Cameroun*, Paris et Yaoundé, CERDOTOLA, ACCT, MESIRES, 142 p.

CALVET, L.-J. (1974), *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 237 p.

CALVET, L-J. (1994), *Les voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot et Rivages, 309 p.

CALVET, L.-J. (1996), *La sociolinguistique*, Paris, PUF, Que sais-je ? 127p.

CHAUDENSON, R. (1996), Politique et aménagement linguistiques. Des concepts revisités à la lumière de quelques expériences, in JUILLARD, C. et CALVET, L.-J. (dir.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Beyrouth, Aupelf-Uref, Universités francophones, coll. AS, 115-126.

MC CONNEL, GRANT, D. (1990), Une mesure de la fonctionnalité des langues : quelques applications, in *Des langues et des villes*, Paris, ACCT, Diffusion Didier Érudition, coll. Langues et Développement, 29-48.

CONSTITUTION DE LA RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN (1996), Presses de l'Imprimerie Nationale, Yaoundé, 45 p.

COUVERT, C. (1983), *La langue française en République Unie du Cameroun*, Haut Comité de la Langue Française, Institut de Recherches sur l'Avenir du Français, 290 p.

GFELLER, E. (éd.) (1989), *Langues nationales et maîtrise du développement*, Yaoundé, Collection PROPELCA.

JOURNAL OFFICIEL DE L'ÉTAT DU CAMEROUN (1920-1924).

LECOINTRE, S. et NICOLAU, J.-P. (1996), L'enseignement et la formation techniques et professionnels en Mauritanie : vers un bilinguisme raisonné, in Juillard, C. et Calvet, L.-J. (dir.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Beyrouth, Aupelf-Uref, Universités Francophones, coll. AS, 237-242.

MVENG, E. (1985), *Histoire du Cameroun*, t. 2, Yaoundé, CEPER, 316 p.

RAAFLAUB, F.-H. (1948), *Gebt uns Lehrer*, Basel, Missionsbuch Handlung, 200 p.

SHU, S.-N. (1972), *The collaboration policy in Cameroon education 1910-1931*, London, Faculty of Arts, Doctorate dissertation, 280 p.

STUMPF, R. (1979), *La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960*, Berne, Peter Lang, 157 p. + 61 p. annexes.

TABI MANGA, J. (1994), La question linguistique : statut et rôle du français dans l'enseignement au Cameroun, in *Diagonales*, 32, 24-26.

TADADJEU, M. (dir.) (1990), *Le défi de Babel au Cameroun*, Yaoundé, Université de Yaoundé, Collection PROPELCA, 53, 298 p.

Atelier Afrique Noire 1

Diglossie véhiculaire et représentations linguistiques : étude de cas au Niger

Pascal Singy

Introduction

Définir la francophonie comme un espace fédéré par la pratique en commun d'un même idiome constitue, on le sait, une schématisation incapable de rendre compte des réalités observées. À cet égard, la prise en considération d'éléments d'ordre, entre autres choses, juridico-constitutionnel (Turi, 1996), historique (Bal, 1977), linguistique (Valdman, 1983) ou sociolinguistique (Chaudenson, 1991) interdit de voir la francophonie sous les traits d'une classe socio-spatiale[1] formée elle-même d'un nombre arrêté de classes socio-spatiales plus petites et isomorphes au plan des pratiques, des représentations et des normes langagières. Entité, dans les faits, à géométrie variable, la francophonie offre une diversité de situations au sein de ses multiples composantes, diversité qui se manifeste de telle manière que, par exemple, si les cantons suisses romands et le Niger, traditionnellement rangés parmi la liste des espaces francophones, partagent la caractéristique d'avoir comme langue officielle le français, celui-ci constitue pour la majorité des résidents de Suisse romande la langue première alors qu'il reste langue seconde (Cuq, 1991) pour la presque totalité des Nigériens qui le parlent.

S'agissant précisément des Nigériens, il est à relever que le paysage linguistique qui est le leur se révèle relativement simple en comparaison de celui observé dans d'autres pays francophones d'Afrique tels le Cameroun ou le Gabon par exemple. En effet, mis à part le « visitor language » (Adegbija, 1994) auquel est réservé le sort de langue officielle, on dénombre au Niger au plus une vingtaine d'idiomes[2] dont la Constitution reconnaît pour neuf d'entre eux un statut de langue nationale : arabe, fufuldé, gurmancé, hausa, kanuri, zarma, tamashek, tubu, buduma.

Parmi les particularités de la situation linguistique nigérienne réside le fait que toutes les langues locales en présence ne pèsent pas du même poids. Ainsi, l'observation montre qu'en de nombreux points de l'espace nigérien (par exemple, les régions de Niamey, de Maradi et de Tillabéry), le hausa et le zarma permettent la communication entre des locuteurs qui ne l'ont pas tous pour langue première (Calvet, 1996 : 452). De ce point de vue, assurant une fonction véhiculaire dans certaines circonstances, ils s'opposent aux autres idiomes locaux, à fonction donc uniquement vernaculaire, qui, eux, se limitent à permettre la communication intra-ethnique.

Compte tenu de la véhicularité que confère au français son statut de langue de l'État, on peut donc poser l'existence au Niger d'une diglossie véhiculaire (Calvet, 1996). Entendue dans sa conception élargie puisque les éléments impliqués sont sans parenté génétique (Fishman,

1. Tout l'intérêt du recours ici au concept de classe socio-spatiale (Reynaud, 1981), comprise comme un groupe social déterminé par une appartenance spatiale, tient dans le fait qu'elle évite de donner à l'espace un pouvoir explicatif qu'il n'a pas (Singy, 1996 : 27).

2. Tout comme pour d'autres pays, le Mali par exemple (Canut et Dumestre, 1996), il est difficile d'être précis sur le nombre exact des langues en usage sur le sol nigérien, puisqu'entre autres choses, leur inventaire ne semble pas encore devoir être fermé.

1971), cette diglossie se révèle cependant classique du point de vue de la répartition fonctionnelle des usages (Fergusson, 1959). Moyen de communication pour tout ce qui touche au domaine formel, administration, médias, enseignement, le français apparaît comme la variété « haute » de cette diglossie, alors que le hausa et le zarma, vecteur de communication pour le domaine informel, marchés, meetings, etc., fonctionnent comme variétés « basses ».

La situation de diglossie véhiculaire évoquée à l'instant n'est pas vouée à une stabilité inéluctable.

À l'instar de ce que l'on a pu observé sur d'autres terrains d'enquête (exemple : Catalogne), elle est effectivement susceptible d'évoluer de sorte à permettre à l'une ou/et à l'autre des variétés « basses » de devenir, à terme, un concurrent de la variété « haute » (Calvet, 1996). Mais, concrètement, observe-t-on aujourd'hui des signes d'une dynamique allant dans ce sens ?

Étant admis que le contenu de certaines des attitudes et représentations linguistiques développées par des locuteurs installés dans une situation sociolinguistique donnée est à même de livrer des indications sur la nature de cette situation (Moreau, 1992 ; Singy, 1996), les résultats présentés dans ces pages contribuent à répondre à cette question. En effet, issus d'une recherche en cours et menée conjointement par les Instituts de linguistique des Universités de Lausanne et de Niamey[3], ces résultats sont centrés sur un aspect de l'univers des représentations linguistiques des Nigériens dont tout indique ici la pertinence puisqu'il touche aux rapports que ceux-ci entretiennent avec cette variété « haute » que le français représente au Niger.

Les contours de la recherche[4]

Encore à ses premières étapes, la recherche à laquelle se rattachent les résultats exposés ci-après ne se limite pas au seul domaine des représentations. Elle porte plus largement sur le contexte général et les aspects majeurs de la situation linguistique de la République du Niger. D'approche macroscopique, elle comporte une composante d'études des principales langues (variabilité dialectale, domaines d'utilisation, vitalité ethnolinguistique) et une composante visant à dégager l'image développée par les Nigériens à propos de ces langues. Plus concrètement, les objectifs assignés à cette recherche sont les suivants :

- évaluation de l'hétérogénéité linguistique ;
- évaluation du plurilinguisme des populations ;
- analyse des fonctionnalités des langues ;
- dégagement des représentations sociales associées aux langues et aux pratiques linguistiques ;
- dégagement des représentations véhiculées par les langues et les pratiques linguistiques.

Si, compte tenu des moyens à disposition, la recherche se concentre, s'agissant de l'évaluation de l'hétérogénéité linguistique, aux deux langues qui comportent le plus de locuteurs (hausa et zarma), elle concerne également, pour les questions liées au plurilinguisme et aux représentations linguistiques, les communautés de langue fufuldé, tamashek et kanouri. La construction du protocole d'enquête appelé à produire les données relatives aux pratiques et représentations linguistiques[5] a supposé, au moment de sa phase terminale, une étude-pilote dont précisément sont issus les présents résultats. Cette étude qu'on a fondée sur un échantillon de taille limitée s'est déroulée sur des points d'enquête à dominante hausaphone (Togone, Nobi, Bonkuku et Filingué) et à dominante zarmaphone (Gaya et Niamey). En termes socio-démographiques, l'échantillon soumis à l'étude-pilote a concerné 208 individus qui tous ou presque étaient de

3. *Cf.* Équipe Pluriling (1996-1997).
4. Les données des tableaux et des graphiques n'ont pas toujours pu être récupérées.
5. Pour plus de détails, *cf.* Équipe Pluriling (1996-1997).

confession musulmane. Le rapport entre les sexes était de l'ordre de 3/4 d'hommes pour 1/4 de femmes. Au plan socio-professionnel, l'échantillon était composé, entre autres, de cultivateurs (33,7 %), de femmes au foyer (15,9 %), de commerçants (5,8 %), d'éleveurs (5,8 %) et d'écoliers/étudiants (5,8 %). Enfin, la distribution des membres de l'échantillon selon la langue première se présentait comme suit : (...).

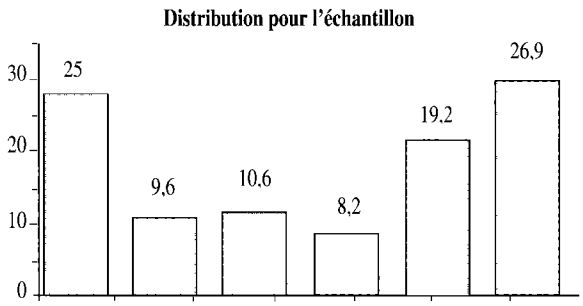
Premiers résultats

Compte tenu du profil de la population soumise à l'enquête, c'est au travers d'un entretien structuré qu'on a procédé à la saisie des données. Conduit dans la langue première de l'enquêté, cet entretien portait successivement sur les pratiques et sur les représentations linguistiques. Parmi les indicateurs appelés à objectiver ces dernières (Lazarsfeld, 1965), certains ont été construits de façon à inviter les enquêtés à une mise en rapport entre les différentes langues attestées au Niger et certaines des fonctions véhiculaires essentiellement réservées jusqu'ici au français. C'est sur trois de ces indicateurs qu'on voudrait s'arrêter.

Langues et enseignement

Un premier indicateur était centré sur le(s) moyen(s) de communication souhaité(s) par la population pour assurer l'enseignement au Niger. Ouverte et impliquant de manière directe les enquêtés, la question sur laquelle reposait cet indicateur offrait un contenu qui, en français, tient en ces termes : « Concernant vos enfants, quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous qu'on utilise dans l'enseignement? » La distribution des réponses à cette question peut se résumer, pour l'ensemble de l'échantillon, au travers du graphique ci-dessous :

Graphique 1. Distribution pour l'échantillon.



Q : « Concernant vos enfants, quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous qu'on utilise dans l'enseignement ? »

C'est, comme on le voit, le français sur lequel s'accordent majoritairement les enquêtés (26,9 %) quand il s'agit de la langue d'enseignement pour leurs enfants. Mais il est à noter que le hausa le suit de très près, puisqu'il a la faveur du quart exactement de l'échantillon. Pour sa part, l'arabe est souhaité par un enquêté sur cinq (19,2 %). Trois autres idiomes parlés au Niger apparaissent comme langues d'enseignement souhaitées : le zarma, le fufuldé et le tamashek. Ils obtiennent cependant des scores clairement plus faibles puisqu'ils ne dépassent pas 10 %. Observés en fonction de la langue première des enquêtés, les résultats attachés à ce premier

indicateur livrent trois informations intéressantes. La première tient dans le fait qu'au sein des quatre sous-populations retenues ici, la langue majoritairement souhaitée pour l'enseignement est précisément celle qui caractérise chacune de ces sous-populations. Ce constat est particulièrement frappant à l'examen des résultats de la sous-population formée des enquêtés de langue première fufuldé (59,5 %). La deuxième information concerne le choix porté sur le français. Hormis le cas de la sous-population regroupant les locuteurs fufuldé où il offre un score qui ne dépasse pas 6 %, le français subit un sort relativement comparable, les scores s'établissent autour de 30 %, au sein des trois sous-populations à langue première hausa, zarma et tamashek. Enfin, la troisième information réside dans le fait que les enquêtés à langue première zarma (35,4 %) inclinent beaucoup plus que les autres (11,7 % pour les hausaphones par exemple) à porter leur choix sur l'arabe.

Langues et Administration

Centré sur le(s) moyen(s) de communication souhaité(s) par la population nigérienne pour ce qui relève du domaine de l'Administration, le deuxième indicateur retenu ici était lui aussi fondé sur une question ouverte et formulée de sorte à impliquer directement les enquêtés (« Dans quelle(s) langue(s) voulez-vous être servi(e) dans l'Administration? »). Valable pour l'ensemble de l'échantillon, le profil des réponses suscitées par cette question se présente comme suit : (...).Un examen des réponses apportées montre que c'est le hausa qui, de loin, rassemble majoritairement nos enquêtés. Langue première pour 37 % des membres de l'échantillon, il apparaît pour plus de 52 % du total des membres de ce même échantillon comme étant la langue dans laquelle ils désirent être servis dans l'Administration. Le zarma, avec un score qui avoisine 27 %, se révèle être la langue la plus citée après le hausa. Pour sa part, le français, en réunissant 12,5 % des enquêtés, dépasse ici à peine de trois points le fufuldé et le tamashek. Des résultats ventilés en fonction de la langue première des répondants, on peut retenir les éléments suivants : la hauteur du score associé au hausa et valant pour l'échantillon dans son entier s'explique en partie par le choix massif qu'opèrent sur lui les enquêtés à langue première fufuldé (43,2 %) et tamashek (48,8 %). Les enquêtés formant la sous-population à langue première zarma ne sont, quant à eux, que 12,5 % à déclarer vouloir être servis en hausa dans l'Administration... La distribution des réponses centrées sur le français révèle des scores à peu près comparables (autour de 12 %) pour les sous-populations à langue première hausa, zarma et fufuldé, lesquelles s'écartent sensiblement de celle à langue première tamashek dont les membres sont moins de 5 % à porter leur choix sur le français.

Langues et papiers officiels

Identique dans son principe aux deux précédents, le troisième indicateur dont les résultats seront examinés ici reposait sur une question ainsi libellée dans sa version française : « Dans quelle(s) langue(s) voulez-vous voir votre carte d'identité rédigée ». Cette question a conduit les membres de l'échantillon à répondre dans les termes suivants : (...).

Comme on peut le lire ci-dessus, c'est le hausa qui, parmi les langues que citent les enquêtés, obtient le score le plus élevé (40,4 %). Ce dernier dépasse de plus de 15 points celui attaché au français (25 %) qui lui fait suite. On note également que moins de 15 % des membres du collectif déclarent vouloir voir leur carte d'identité rédigée en zarma.

Parmi les éléments que fournit la répartition des réponses compte tenu de la langue première des répondants (*cf.* tableau 4), on note entre autres choses : – la langue majoritairement souhaitée au sein des diverses sous-populations n'est autre que celle qui définit ces dernières; – langue la plus souvent citée au plan de l'échantillon, le hausa obtient un score beaucoup plus important au sein des sous-populations à langue première fufuldé (24,3 %) et tamashek (36,6 %) qu'au sein de celle formée des enquêtés à langue première zarma; – les enquêtés à langue première zarma réservent un sort particulièrement favorable au français : près de 38 % d'entre eux déclarent vouloir voir leur carte d'identité rédigée en français, ce que répondent un

peu plus de deux enquêtés à langue première hausa et fufuldé sur dix et à peine 15 % des enquêtés à langue première tamashek.

Conclusion

Les résultats présentés à l'instant livrent plusieurs éléments que l'on peut mettre, à notre sens, en rapport avec la dynamique de la situation de diglossie véhiculaire attestée au Niger. Parmi ces éléments qui, tirés d'une étude-pilote fondée sur un échantillon qui n'avait pas pour vocation de « représenter » strictement la population nigérienne, demandent à être confirmés pour conduire à l'établissement de constats à portée générale, on retiendra tout d'abord celui-ci : les Nigériens interrogés dans le cadre de notre étude ne sont pas tous, loin de là, en faveur du maintien de la situation qui, en termes de répartition fonctionnelle des usages, veut qu'au Niger, seul le français assure la communication dans le domaine formel. Si le profil des réponses attachées aux indicateurs examinés plus haut[6] révèle que le hausa constitue effectivement la langue locale que nos enquêtés souhaitent en majorité voir assurer telle ou telle fonction dévolue, pour l'heure, à la seule variété « haute », il livre également un certain nombre de sujets de réflexion pour quiconque raisonnerait dans le sens d'une officialisation du hausa. Un de ces sujets de réflexion, parmi lesquels figure aussi celui voulant que les enquêtés à langue première hausa ne se représentent guère différemment que les autres le français, tient dans le fait que, pour chacun de nos indicateurs, c'est au sein de la même sous-population que le hausa obtient toujours son score le plus faible. Cette sous-population n'est autre que celle qui a pour langue première le zarma, langue dont il est dit qu'elle partage avec le hausa un sort commun de variété « basse » dans la situation de diglossie véhiculaire que connaît le Niger.

Bibliographie

ADEGBIJA, E. (1994), *Language attitudes in Sub-Saharan Africa. À sociolinguistic Overview*, Multi lingual Matters, Clevedon.

BAL, W. (1977), Unité et diversité de la langue française, in Reboullet A. et Tétu M. (dir.), *Guide Culturel : Civilisations et littératures d'expression française*, Hachette, Les Presses de l'Université de Laval, Laval, 5-28.

CALVET, L.-J. (1996), véhicularité, véhicularisation, in de Robillard, D. *et al.* (éds.), *Le français dans l'espace francophone*, Champion, Paris, 451-456.

CANUT, C. et DUMESTRE, G. (1996), Français, Bambara et langues nationales au Mali, de Robillard, D. *et al.* (éds.), *Le français dans l'espace francophone*, Champion, Paris, 219-228.

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

CUQ, J.-P. (1991), *Le français langue seconde*, Hachette, Paris.

ÉQUIPE PLURILING, (1996-1997) Premiers résultats, in *Pratiques et représentations linguistiques au Niger, Bulletin de linguistique et des sciences du langage*, 16-17, 17-37.

FERGUSSON, C. (1959), Diglossia, in *Word*, 15, 325-340.

LAZARSFELD, P. (1965), Des concepts aux indices empiriques, in Boudon R. et Lazarsfeld P. (dir.), *Vocabulaire des sciences sociales*, Mouton, Paris, La Haye, 27-36.

MOREAU, M.-L. (1992), Des pilules et des langues : le volet subjectif d'une situation de multilinguisme au Sénégal, in *Des langues et des villes*, Actes du colloque de Dakar, Didier Érudition, Paris, 407-420.

REYNAUD, A. (1981), *Société, Espace et Justice. Inégalités régionales et justice socio-spatiale*, puf, Paris.

6. Tout comme de celles attachées à d'autres indicateurs que faute de place nous ne pouvons présenter dans le cadre de cette contribution.

SINGY, P. (1996), *L'image du français en Suisse romande*, L'Harmattan, Paris.

TURI, J.-G. (1996), L'emploi du français dans la francophonie du point de vue juridico-constitutionnel in de Robillard, D. *et al.* (éds.), *Le français dans l'espace francophone*, Champion, Paris, 807-816.

VALDMANN, A. (1983), Normes locales et francophonie, in Bédard, E. et Maurais, J. (dir.), *La norme linguistique*, Le Robert, Paris, 667-706.

Atelier Afrique Noire 1

À propos de quelques situations de coexistence entre le français et les langues nationales en Afrique

Martine Dreyfus

À partir d'approches de type « macro » et « micro » conjuguant plusieurs types et plusieurs niveaux d'observation : déclarations des locuteurs à un questionnaire, entretiens individuels au sujet des représentations vis-à-vis des langues, observation participante et enregistrements de conversations, cette communication s'attache à définir certaines caractéristiques du rapport entre le français et les langues nationales dans trois pays d'Afrique de l'Ouest, en comparant des données récentes recueillies au Sénégal, à celles provenant de travaux menés au Mali et au Burkina Faso. En relevant les faits saillants concernant le français, ceux à partir desquels se dégagent des recoupements possibles entre les pays, j'essayerai d'identifier les tendances récurrentes et notamment de cerner les conditions et les limites de l'appropriation du français, la manière dont il est perçu par les différents groupes qui l'utilisent, le rôle qu'il joue en tant qu'instrument de communication et sa place dans l'évolution du multilinguisme des pays concernés.

De nombreuses enquêtes menées ces dernières années dans les pays africains francophones, au Sénégal notamment, comme au Burkina et au Mali, montrent que, dans les espaces urbains, la complémentarité fonctionnelle français – langues nationales africaines ou la « diglossie véhiculaire » (Calvet, 1993) laisse place peu à peu à une situation moins hiérarchisée et cloisonnée, plus complexe et évolutive. Ces travaux révèlent, en effet, un ensemble de processus sociolinguistiques. Ils signalent, d'une part, la présence du français dans des domaines jusque-là réservés aux langues locales, par exemple, le « français façon » du Burkina, utilisé dans les échanges quotidiens des habitants de la ville. Ces mêmes travaux font apparaître, d'autre part, la présence de certaines langues véhiculaires africaines dans des domaines jusque-là réservés au français : dans des espaces institutionnalisés tels que des réunions d'enseignants à l'Université, des salles de cours, des séances à l'Assemblée nationale. Cette évolution dans l'usage social des langues traduit un nouveau type de coexistence, « une perméabilité » des espaces sociaux aux langues en présence, perméabilité qui semble bouleverser la répartition par aires ou domaines d'usage.

Les conditions d'appropriation du français par les locuteurs

Les recherches sociolinguistiques au Sénégal, au Mali et au Burkina sont principalement localisées sur des terrains urbains, ainsi à Dakar, Ziguinchor, Bamako, Ouagadougou, Bobo Dioulasso. Toutes sont des villes multilingues et multi – ethniques. C'est précisément dans ces espaces urbains que se créent des conditions et des formes originales d'appropriation du français par les locuteurs dans la mesure où : « son emploi n'implique plus nécessairement le rapport avec l'étranger » (Wald 1994 : 115).

La configuration sociolinguistique de ces pays présente plusieurs points communs : le wolof au Sénégal, le bambara et, dans une moindre mesure le songhay, au Mali, le mooré et le jula

au Burkina Faso sont langues véhiculaires et pour la plupart, langues ethniques[1]. Les causes de leur expansion sont similaires pour beaucoup d'entre elles, par exemple le wolof au Sénégal, le bambara au Mali. Le Mali et le Burkina sont, toutefois, des pays beaucoup plus plurilingues que le Sénégal, avec une compétition entre les véhiculaires nationaux et/ou régionaux, ainsi que l'ont démontré les enquêtes réalisées par Batania et Caitucoli au Burkina (1993) et par Canut au Mali (1995). *A priori*, le français n'est donc pas amené à assumer une fonction de communication inter ethnique, à l'exception du Burkina, où moore et jula se partagent le rôle de véhiculaires au niveau national, laissant ainsi une place plus importante au français comme langue d'intégration urbaine (Napon, 1992, 1998). De plus, le rôle véhiculaire du français a été renforcé récemment par l'État : depuis la révolution de 1984, les nouveaux dirigeants burkinabés ont voulu « gommer au maximum les différences ethniques » (Prignitz, 1998) en favorisant l'utilisation et l'apprentissage du français.

Nous partageons l'opinion de Manessy (1994 : 12) qui ne définit pas le français comme langue étrangère en Afrique francophone, car quel que soit le niveau de compétence du locuteur, le français « fait partie de son univers politique et social », à ce titre, il occupe une place, « *virtuelle ou effective dans le répertoire de chacun* ». Et c'est bien ce caractère non étranger qui ressort dans des enquêtes à caractère macrosociolinguistique où le français apparaît dans le répertoire linguistique déclaré des locuteurs scolarisés (Caituccoli, 1993; Dreyfus, 1995) comme dans des jugements de locuteurs non scolarisés recueillis lors d'entretien individuel; ainsi, dans les entretiens réalisés à Dakar (Dreyfus, *ibid.*) et au Mali (Canut, 1995), beaucoup de personnes interrogées[2] qualifient le français de langue « utile » et souhaitent pour leurs enfants une scolarisation en français plutôt qu'en langues nationales. Cette reconnaissance implicite de la place du français dans le multilinguisme des pays et la non contestation de sa légitimité, particulièrement par des locuteurs non privilégiés[3], de même que le sentiment de son efficacité, représentent sans aucun doute une étape et un des modes d'appropriation de la langue par les locuteurs.

En effet, si on se réfère aux travaux de Manessy et de Wald (1994 : 11 et suiv.), les modes d'appropriation du français en Afrique répondent à une double besoin : « satisfaire aux exigences d'une société en mutation socio-économique et sociopolitique (appropriation fonctionnelle) et intégrer cet instrument linguistique indispensable aux besoins langagiers de ses utilisateurs (appropriation vernaculaire) ». L'appropriation du français par les locuteurs au Sénégal et au Mali est donc, en fonction du contexte sociolinguistique de ces pays, davantage liée à une pratique fonctionnelle, à l'utilisation « d'une ressource spécialisée qu'est le français

1. Le wolof (Sénégal) est utilisé dans les principales villes par 80 à 90 % des locuteurs. Le bambara (Mali) est utilisé par 80 % de locuteurs; une seule autre langue, le songhay – parmi les 13 langues nationales officielles – joue un rôle véhiculaire, dans le Nord du pays, notamment à Tombouctou et à Gao. Le bambara bénéficie, comme quatre autres langues nationales, d'une politique ancienne de promotion, à première vue importante : journaux en langues nationales, expériences dans l'enseignement qui se continuent de nos jours, nombreuses campagnes d'alphabétisation (Source : Canut, Dumestre, 1993). Cette politique de promotion des langues n'a pas d'équivalent au Sénégal – bien qu'il y ait eu une expérimentation d'enseignement en langues nationales à la fin des années 70 et qu'il existe des actions d'alphabétisation dans six langues, parmi elles, le wolof, est la seule langue véhiculaire au niveau national dans les milieux urbains –. Au Burkina, parmi une soixantaine de langues locales, trois sont majoritaires – le moore, le jula, le fulfude – et deux d'entre elles : le mooré et le jula se partagent le rôle de véhiculaire au niveau régional (mais aucune d'elles ne couvre l'ensemble du pays); la politique en faveur des langues nationales est qualifiée de « timorée » (Batania, 1996 : 41 et suiv.) : une expérience interrompue d'enseignement en langues nationales à l'école primaire dans les années 80, des campagnes d'alphabétisation dans une quinzaine de langues burkinabé, entamées en 87 dont beaucoup ont été abandonnées depuis, en grande partie à cause de l'utilisation de langues nationales sans statut officiel suffisant.

2. Au Mali, les résultats d'une enquête auprès de 700 locuteurs de différentes communautés linguistiques montrent que plus de 50 % refusent que le français soit remplacé par une autre langue dans l'éducation et dans l'administration. (Canut, 1995).

3. Les entretiens effectués à Dakar concernent dans leur grande majorité des personnes habitant des quartiers d'habitation « spontanée », ces quartiers regroupent les personnes les plus démunies de la société urbaine : nouveaux arrivants en quête d'emplois, employés, ouvriers.

institutionnel ». Et le « français façon » du Burkina illustre l'appropriation « vernaculaire » du français, cette langue remplissant une fonction identitaire et le locuteur se situant alors dans un contexte « local » d'usager de cette langue, dans un espace social où il est également possible de le « parler tout simplement » (Wald, 1994 : 117).

Il existe également d'autres usages vernaculaires du français : les pratiques langagières urbaines mixtes où alternent langues véhiculaires et français ; ces usages traversent différents espaces sociaux en milieu urbain (pas uniquement celui des « lettrés », voir à ce sujet la communication présentée par N. Thiam) et tendent également à remplir des fonctions identitaires dans différents groupes de la société urbaine. Les études dans ce domaine demeurent encore relativement peu nombreuses et fragmentaires et cette perspective est à approfondir.

Des modes d'appropriation : quelques illustrations

Dans l'espace social de l'urbanisation linguistique la réponse en français, à Dakar, d'un locuteur diola à un locuteur qui s'est exprimé en wolof et qui a été identifié comme Wolof (Dreyfus, 1995, 1996) exprime sans aucun doute, à travers ce choix de code socialement finalisé, une revendication identitaire ; l'urbanisation produisant « des figures multiples de la fonctionnalisation du français qui actualisent des « particularismes identitaires locaux » au-delà de l'identité spécifique des usagers légitimes de la langue. » (Wald, 1994 : 120). Le locuteur diola, quel que soit son statut social, en opposant l'usage du français au wolof, donne ainsi à cette langue une place dans le répertoire collectif, réalisant ainsi une forme d'appropriation de la langue.

Une attitude semblable est signalée à Ouagadougou par (Caitucoli, 1993, 1996) où des locuteurs non moorés, souvent julaphones, originaires du Sud et de l'Ouest du pays, choisissent dans l'interaction le français pour éviter de parler le mooré. L'interprétation qu'en fait Caitucoli est cependant sensiblement différente : selon lui, ce choix est également guidé par le désir de ne pas « se poser comme julaphones » et donc de neutraliser un conflit potentiel entre jula et mooré. De même, au Mali, C. Canut et G. Dumestre (1993) signalent le comportement linguistique des non bambarophones – des songhay notamment – qui, hors de leur milieu d'origine, utilisent le français dans le plus de situations possibles, essayant ainsi « d'échapper » à la domination linguistique, économique et culturelle du bambara. Le français est ainsi représenté comme une « langue neutre » (le terme est-il réellement approprié ?), une sorte « d'arbitre » dans la configuration sociolinguistique de ces pays, comme une langue qui permet de lutter contre les « déséquilibres linguistiques » de ces États, langue qui est choisie par les locuteurs pour éviter un conflit linguistique.

Le choix du français à Dakar par un locuteur diola ne semble pas être interprétable de la même façon et représente sans doute beaucoup plus un moyen de marquer son identité de Diola et d'affirmer un particularisme en dehors de son milieu d'origine[4], que de neutraliser un conflit potentiel entre deux langues africaines[5] à prétention véhiculaire.

Les représentations et les images des langues chez les locuteurs complètent ces observations. Le français, bien qu'utilisé par une minorité et dans des contextes communicationnels bien spécifiques, occupe au Mali, selon (Canut, 1995, 1996) une place importante dans les discours épilinguistiques et « l'imaginaire linguisitique » des locuteurs, quel que que soit leur statut social. Il en est de même au Sénégal où le français est souvent décrit comme une langue associée au travail, langue de prestige et d'ascension sociale. Les déclarations des locuteurs au Sénégal la représentent, comme au Mali, dans sa fonctionnalisation : « la langue de travail »,

4. C'est l'explication donnée par le locuteur lors de l'entretien.

5. Les statuts du wolof et du diola ne sont pas comparables : le wolof tend à s'imposer comme seule langue véhiculaire au niveau national dans les villes du Sénégal, alors que le diola est la langue majoritaire de la Basse Casamance mais n'est pas un véhiculaire régional en milieu urbain (*cf.* Juillard, 1994).

« la langue de l'école », ou « des bureaux » : « quand tu pars au bureau là-bas il faut que tu parles français quand tu pars à l'école aussi tu parles avec eux français » (Toucouleur, Gorée). Elle est aussi désignée comme une langue de pouvoir. Une langue dans laquelle « on se montre », une langue que l'on porte comme de beaux habits, et avec laquelle on s'endimanche : « si tu veux être quelqu'un tu parles français (...) si tu portes quelque chose de joli tu parles un peu français quoi quand tu salues les gens ++ (...) » (Toucouleur, Gorée; corpus Dreyfus, 1995).

Corollairement dans ces mêmes discours, les langues véhiculaires, pourtant utilisées par la majorité, sont stigmatisées par les locuteurs d'autres ethnies, essentiellement des adultes :

– Au Mali :

« Le bambara n'est pas une langue c'est un ensemble de mots mais nous sommes obligés de la parler » (peul-Mopti).

« Mes enfants n'apprendront jamais le bambara à l'école qu'est ce qu'ils vont foutre avec le bambara (Tamashek-Bamako) » (Corpus Canut, 1996).

– Au Sénégal :

« Je le (le wolof) parle parce qu'il faut c'est + c'est la langue qui qui se parle le plus beaucoup ici mais ++ j'aime pas beaucoup » (jeune femme Diola, employée, Dakar).

« je parle le wolof (à Dakar) quand je fais face avec des gars qui ne comprennent pas le français + moi je ne veux parler le wolof ++ je dis non je ne suis pas wolof ++ je ne suis pas né wolof » (homme Diola, employé, Dakar) (Corpus Dreyfus, 1995, 1996).

– Dans l'espace social des familles diola, sérère, peul ou songhay, les mêmes interdits d'usage frappent le wolof et le bambara. Les parents imposent (ou essayent d'imposer) la langue ethnique et/ou le français en tant que langues vernaculaires intra familiales :

« j'ai dit à mes enfants qu'à partir du moment où l'on entre dans ma concession on parle songhay ou le français la langue de travail + le bambara de toute façon ils l'apprennent dehors/ +s'il y a un gamin qui parle bambara + il reçoit sa raclée (...)» (peul-Bamako).

« c'est mon mari qui les a interdit le wolof le premier et maintenant j'ai pris moi aussi la relève c'est tout (...) nous c'est pourquoi que mon mari euh refusait de parler les enfants le wolof dans la maison + parce que dehors ils comprendront + et s'il faut qu'ils parlent le wolof dehors et dedans + donc ils ne comprendront plus leur langue (...) ils comprendront que le wolof donc on préfère leur parler à la maison le français et le diola + parce que dehors ils comprendront pas le français et le diola » (femme, diola, employée, Dakar).

« si on est entre nous avec la famille/même parfois si on est avec la famille on parle wolof mais les parents là ils nous exigent à parler le mandjak/bon ils nous harcèlent ils disent ici vous n'êtes pas dans une maison de wolof où il y a des wolof il n'y a que des manjdak ici il faut parler mandjak » (jeune homme, Mandjak, Dakar,...).

Ces exemples montrent que ces comportements et attitudes linguistiques vis-à-vis de langues jugées « dominantes » transcendent les clivages ethniques et nationaux.

– Dans l'espace social d'une concession, observée par Caitucoli (1993) à Ouagadougou, l'analyse des répertoires linguistiques fait apparaître que français et jula regroupent pour l'une l'ensemble des « hommes cultivés et actifs » et pour l'autre, l'ensemble des femmes non scolarisées, en dépassant les clivages ethniques. D'autres observations de l'usage des langues dans la ville l'amènent à noter que : « les occasions de remettre en cause la répartition fonctionnelle des codes sont de plus en plus nombreuses, ce qui correspond à une banalisation du français et à un affaiblissement des oppositions diglossiques véhiculaire haut/véhiculaire bas. Le mooré et à un moindre degré le jula investissent des domaines traditionnellement réservés au français, l'administration par exemple, tandis que le français commence à apparaître dans des situations où les fonctions des langues ne sont pas fixées de façon stricte (...) profitant semble-t-il des conflits entre les langues nationales, en particulier à Ouagadougou » (Caitucoli, 1996 : 85).

Au Sénégal, comme au Mali, le français distingue le répertoire linguistique des hommes et des femmes. Dans une enquête macrosociolinguistique conduite à Dakar (Dreyfus, 1995) sur les répertoires linguistiques des membres du réseau familial, le français est déclaré parlé, en

moyenne, par deux fois plus d'hommes que de femmes. Dans certaines communautés diola et mandjak par exemple, originaires du Sud du pays[6], le français représente la deuxième langue déclarée la plus souvent parlée par les hommes, avant le wolof, qui est normalement la seconde langue[7] attendue en contexte urbain : 51,7 % et 53,7 %. Il y a un écart important dans la pratique de cette langue, dans toutes les communautés et particulièrement chez les Mandjak et Diola, entre les hommes et les femmes, dont peuvent rendre compte des causalités externes telles que l'inégale scolarisation entre garçons et filles, et le fait qu'elles sont, par ailleurs, considérées comme les gardiennes des traditions et des coutumes. Elles vont donc plus souvent choisir d'utiliser les langues africaines, dont le wolof, plutôt que le français. Les femmes sont aussi plus impliquées que les hommes dans certains réseaux d'entraide qui favorisent l'usage de la (des) langue(s) véhiculaire(s). Les hommes de par leur travail (ils travaillent, plus que les femmes, dans des secteurs modernes d'activité) et leur place dans la société, apparaissent plus engagés dans les réseaux de la société urbaine et entretiennent ainsi un rapport plus étroit avec le français – qu'il soit effectif ou symbolique –.

Une appropriation vernaculaire à formes variables

La vernacularisation de certaines pratiques populaires en milieu urbain présente un autre mode d'appropriation, avec l'intégration du français dans les pratiques langagières mixtes ou alternées. Dans ce contexte, le français apparaît comme une « langue devenue graduellement endonome quant aux règles de sa mise en discours (dans la mesure où sa pratique s'est liée au fonctionnement et aux besoins propres de la communauté africaine) » (Wald, 1994).

Les enregistrements que j'ai réalisés dans plusieurs familles à Dakar, dans différents contextes communicationnels, font apparaître cet emploi vernaculaire. La variété de langue qui domine ces extraits de conversation familiale est caractéristique des pratiques langagières des jeunes et des adultes scolarisés. Ce parler mixte et/ou alterné est également appelé « wolof urbain » par Swigart (1990, 1992), « francolof » par Diouf (1991), « code mixte wolof français » par Thiam (1994), ou encore « Colonial dialogue : Language Mixing in Dakar » par Reinsch (1994). Ces différentes appellations témoignent sans doute de la difficulté à décrire cette variété de langue à partir de pratiques discursives extrêmement labiles et variées, fortement marquées par les stratégies individuelles et les différents enjeux communicationnels.

Les extraits qui suivent sont donnés à titre d'illustration du « parler bilingue » utilisé dans la communication familiale, notre propos n'étant pas, dans ce très court article, de faire une analyse linguistique des alternances et des mélanges de langues. Disons simplement que ces pratiques langagières mixtes ne peuvent être strictement définies par le terme de « code-switching », si l'on applique les règles de la contrainte d'équivalence définies par Poplack dans son modèle d'analyse variationniste du contact de langues : « l'alternance peut se produire librement entre deux éléments quelconques d'une phrase, pourvu qu'ils soient ordonnés de la même façon selon les règles de leurs grammaires respectives » (Poplack, 1988 : 23). Dans les extraits de conversations familiales, seuls quelques uns des énoncés peuvent s'intégrer dans cette définition du « code-switching »[8], par exemple celui prononcé par le père lors du repas :

« comment neexul + est-ce que tu l'as suivi »

[Comment] ce n'est pas bon + [est-ce que tu l'as suivi]

6. Il existe – où plutôt – il existait avant la guerre en Casamance, au Sud du Sénégal, des villages bilingues où le français était parlé par tous les habitants, au côté de la langue diola.

7. Nous avons demandé de ranger les langues par ordre d'usage décroissant, dans les déclarations des locuteurs la langue d'origine est citée en premier, puis le wolof et les autres langues. Enquête réalisée à Dakar.

8. Encore que certains exemples puissent être discutés pour déterminer s'il s'agit de « mélange » ou « d'alternance », mais cela n'est pas notre propos.

Il faut cependant noter que les systèmes linguistiques des langues en contact favorisent très peu l'alternance intraphrastique définie par Poplack. On peut relever que les alternances liées au discours rapporté, aux énoncés métadiscursifs ou métalinguistiques, aux procédés de thématisation et de mise en relief, aux « appuis » phatiques ou ponctuants, ou encore aux marques énonciatives dans la relation d'interlocution, avec tous les effets de sens que cela implique, sont les phénomènes les plus fréquents, comme en témoigne cet échange, autour d'une chanson de L. Ferré « le Déserteur » entre la fille aînée (F, 19 ans) et un des garçons (E, 20 ans) :

F Nee moom du + elle n'est pas + homme + du wér
il dit que + [elle n'est pas + homme] + doué
pour la guerre + na ne mënul ñów mu ne
[pour la guerre] + il dit qu'il ne peut pas venir il
président bi je t'avertis de toutes les façons
au [président] [je t'avertis de toutes les façons]
je vais m'évader tey
[je vais m'évader] aujourd'hui

E Pour lan + daw guerre
[pour] quoi + fuir [la guerre]

F Mu ne ko jélal sa précaution yépp mais man je
m'évade tey (rires)
il lui dit prend toutes tes [précautions mais] moi [je m'évade]
aujourd'hui (rires).

Enfin, la variété qui domine l'ensemble des conversations familiales, celle que l'on entend aussi le plus souvent dans les rues, est un mélange de langues (« code mixing »), constitué de wolof mêlé d'éléments français, d'emprunts plus ou moins intégrés, établis ou spontanés. Mélange qui associe et superpose les règles et les éléments de deux langues. Les exemples les plus caractéristiques se trouvent dans l'extrait suivant, les plus jeunes enfants (11 et 13 ans) sont en train de jouer aux billes :

– Dafa may désordonner-loo puusal
Il me « désordonne » pousse (toi)
– Waaw konteel
Oui compte
– Bul bouger
Ne bouge pas

L'analyse des conversations familiales nous donne aussi à voir autre chose. Ce « parler bilingue », s'il est partagé par tous les membres de la famille, est également particulier à chacun. Les locuteurs qui introduisent le plus d'éléments français dans leur discours sont le père et les deux aînés, la fille (F, 19 ans) et le garçon (E, 20 ans). Ce sont eux aussi qui alternent le plus fréquemment le wolof et le français en respectant la grammaire des deux langues. D'autres enregistrements montrent également que ce sont le père et le garçon (E) qui échangent le plus fréquemment en français, alors que la fille (F) introduit plus de mélanges dans son discours et a plus souvent recours au wolof. Par contre, les plus jeunes enfants utilisent surtout un « code-mixing », wolof mêlé d'éléments français.

Ces exemples illustrent non seulement l'extrême variété et variabilité des pratiques métissées, mais également comment les locuteurs peuvent créer, dans des sociétés multilingues, à travers des choix de langues, d'alternances ou de mélanges, de nouvelles formes d'usage et donc de nouvelles possibilités d'expressions identitaires. Et, pour certains d'entre eux, comment : « le français courant devient l'une des composantes, et pour les bilingues l'un des registres d'un vernaculaire fondé sur une variété populaire, le plus souvent urbaine, de la langue commune. (...) un mode d'expression cohérent autorisé par une double compétence, d'un discours mixte qui respecte les contraintes syntaxiques des langues employées et qui combine sans heurts et sans ruptures les séquences empruntées à l'une et à l'autre. Cette double

perméabilité des codes en présence témoigne de l'adéquation du français non fonctionnel aux attentes socio-culturelles de ses usagers et de l'ouverture des langues africaines aux valeurs importées » (Manessy, 1994 : 15-16).

Ainsi, Au Burkina, dans le discours quotidien des habitants de la ville, à côté des pratiques langagières mixtes, apparaît une autre forme d'appropriation du français par les locuteurs : « la référence à une norme de prestige non hexagonale, l'émergence de variétés populaires et/ou argotiques, l'affirmation des spécificités nationales, la prise de conscience de la variation interne (sociale, stylistique) et de la nécessité d'adapter son discours à la situation de communication, tout cela fait penser à la naissance d'un français burkinabé » (Caituccoli, 1996)[9]. Ce français remplit alors les fonctions communicationnelles qu'assume normalement la langue d'une communauté et il se crée ainsi, dans l'espace social de la ville, les conditions d'une « appropriation diffuse du français » (Wald, *ibid.*).

Les limites de l'appropriation

Si le français investit des espaces sociaux jusque-là réservés aux langues africaines, celles-ci pénètrent également les espaces sociaux traditionnellement dévolus au français. Des observations faites au Mali, au Sénégal et au Burkina, confirment leur présence dans l'administration et dans de nombreux autres espaces institutionnels où normalement devrait apparaître la langue officielle.

Ainsi, Daff (1995) note une évolution dans les années 1980 au sujet de la pratique du français normé par les fonctionnaires, c'est-à-dire de ceux qui en sont les locuteurs « légitimes » : « À partir de 1980, le français normé n'est utilisé que dans des situations formelles d'où la convivialité est exclue. » (...) « Jusqu'à une date récente, seul le français était utilisé dans toutes les interactions dans l'enceinte de l'Université. Aujourd'hui le wolof est aussi fréquent que le français dans les couloirs et bureaux de l'administration locale. »

Par ailleurs, l'observation quotidienne des pratiques révèle que, dans les interactions entre lettrés lors de situations formelles de communication, telles des réunions à l'Université, l'alternance de langues français/wolof en présence de locuteurs étrangers non wolophones est fréquente, et celle-ci, qui s'effectue de façon fluide sans heurt ni transition, n'est pas systématiquement induite par un changement d'interlocuteur, de discours, de registre ou de thème. Ce phénomène est perceptible depuis plusieurs années.

De même, certaines familles wolof, d'origine Saint-Louisienne, de tradition intellectuelle et bourgeoise, qui employaient exclusivement le français dans les interactions en présence d'un locuteur monolingue français, alternent désormais français et wolof dans leurs échanges en présence de ce même locuteur; ou encore certains intellectuels qui imposaient naguère l'usage exclusif du français dans les interactions familiales, choisissent désormais le wolof et ce comportement induit inévitablement des pratiques d'alternance et de mélanges de langues.

Ceci peut être interprété, certes, comme des indices d'un recul du français « normé » dans des situations où il est légitimement attendu, mais surtout de l'émergence d'un « parler bilingue » socialement reconnu et légitimé par des classes sociales qui sont, de par leur statut, considérées comme détentrices d'une certaine norme.

On assiste donc à un affaiblissement progressif des « frontières » entre les usages linguistiques, sans que l'on puisse réellement prévoir si la nouvelle « perméabilité » des espaces socio-

9. La comparaison sur ce point avec le Sénégal et le Mali est difficile dans la mesure où les études conduites ces dernières années dans ces deux pays ont essentiellement porté sur les dynamiques multilingues et assez peu de recherches sur le français parlé au Sénégal et au Mali semblent avoir été engagées, à l'exception des recherches réalisées par Daff au Sénégal (1995, 1998). Les recherches de Daff laissent pressentir une évolution semblable, tout au moins en ce qui concerne l'affirmation de spécificités nationales dans le français sénégalais et la prise de conscience de la variation interne en français.

linguisitiques et si la remise en cause de la répartition fonctionnelle des codes favoriseront le passage à un « monolinguisme recomposé » ou maintiendront un multilinguisme. On peut enfin se demander, pour revenir au thème de cette rencontre, jusqu'à quel point les méthodologies d'enquête, qui développent et associent de plus en plus des démarches à la fois macro-sociolinguistiques et microsociolinguistiques, en « cassant » cette fausse dichotomie (*cf.* ici même la communication de C. Juillard) ne révèlent pas comme phénomènes contemporains et nouveaux une dynamique sociolinguistique qui peut-être existait déjà.

Bibliographie

BATANIA, A., CAITUCOLI, C. (1993), Aspects de la compétition des langues en milieu urbain, in *Le français au Burkina Faso*, Université de Rouen, CNRS.

BATANIA, A. (1996), Problématique d'une politique linguistique, le cas du Burkina Faso, in Juillard, C., Calvet, L.-J. (dir.), *Les politiques linguistiques mythes et réalités*, Montréal, AUPELF-UREF.

CANUT, C., DUMESTRE, G. (1993), Français, bambara et langues nationales au Mali, in de Robillard, D., Benianimo, M. (dir.), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, 219-228.

CANUT, C. (1995), *Dynamique et imaginaire linguistique dans les sociétés à tradition orale, le cas du Mali*, Thèse de Doctorat, Université de Paris III.

CANUT, C. (1996), Représentations et politiques linguistiques au Mali, in Juillard, C., Calvet, L.-J. (dir.), *Les politiques linguistiques mythes et réalités*, Montréal, AUPELF-UREF.

CAITUCOLI, C. (éd.) (1993), *Le français au Burkina Faso*, Université de Rouen, CNRS.

CAITUCOLI, C. (1996), La dynamique du français au Burkina Faso : représentations de la langue et pratiques linguistiques, in Juillard, C., Calvet, L.-J. (dir.), *Les politiques linguistiques mythes et réalités*, Montréal, AUPELF-UREF.

CALVET, L.-J. (1993), Véhicularité, véhicularisation, in de Robillard, D., Benianimo, M. (dir.), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, 451 – 456.

DAFF, M. (1995), *Le français mésolectal oral et écrit au Sénégal, approche sociolinguistique, linguistique et didactique*, Thèse de Doctorat d'État, Université de Dakar.

DREYFUS, M. (1995), *Le plurilinguisme à Dakar, contribution à une sociolinguistique urbaine*. Thèse de Doctorat, Université René Descartes, Paris V.

DREYFUS, M. (1996), Politiques linguistiques familiales et individuelles : quels modèles? in Juillard, C. Calvet, L.-J. (dir.), *Les Politiques linguistiques, mythes et réalité*, Paris, AUPELF-UREF, 175-181.

JUILLARD, C. (1995), *Sociolinguistique urbaine, la vie des langues à Ziguinchor, Sénégal*, Paris, CNRS.

MANNESSY, G. (1994), Pratique du français en Afrique noire francophone, in *Langue française*, 104, 11-19.

NAPON, A. (1992), *Étude du français des non-lettrés au Burkina Faso*, Thèse de Doctorat, Université de Rouen.

NAPON, A. (1998), Les procédés morho-syntaxiques utilisés par les francophones ouagalais non scolarisés, in Quéffelec, A. (éd.), *Alternances, codiques et français parlé en Afrique*, P.U.P., 321-329.

NDAO, P.A. (1996), *Contacts de langues au Sénégal. Étude du code switching wolof-français en milieu urbain : approches linguistique, sociolinguisitque et pragmatique*, Thèse de doctorat d'État, Université de Dakar.

PRIGNITZ, G. (1998), Les tribunaux populaires de la Révolution, une tribune pour le français populaire sous la révolution burkinabé, in Quéffelec, A. (éd.), *Alternances, codiques et français parlé en Afrique*, P.U.P., 331-344.

THIAM, N. (1994), La variation sociolinguistique du code mixte wolof-français à Dakar : une première approche, in *Langage et Société*, 68, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.

WALD, P. (1994), L'appropriation du français en Afrique noire une dynamique discursive, in *Langue française*, 104, 115-124.

POPLACK, S. (1988), Conséquences linguistiques du contact de langue, modèle d'analyse variationniste, in *Langage et Société*, 43, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 23-48.

Atelier Afrique Noire 1

Comment casser une terminologie opacifiante et proposer un autre regard sur le plurilinguisme africain en reconsidérant l'articulation macro/micro. Cas des jeunes Diolas de Ziguinchor

Caroline Juillard

Introduction

La sociolinguistique en vigueur sur les terrains francophones a fait une grande place aux catégories d'analyse et aux interprétations suscitées par des travaux de type macro. Ce type d'approche a deux atouts majeurs. D'une part, il semble qu'on peut se croire autorisé à tirer des conclusions et à avancer des propositions d'intervention dès qu'on travaille sur un nombre justifié de locuteurs, d'événements-paroles, ou de langues répertoriées comme structures autant que comme entités juridiques. D'autre part, il est possible de travailler sur des variétés désignées par le nom qu'elles portent dans les communautés considérées, sans pour autant prétendre y avoir quelque compétence que ce soit, grâce à un tour de passe-passe sur le rapport entre langues et identités, toujours très réducteur et renforcé par l'usage d'une terminologie reflet de l'approche choisie (langue ethnique, ou première, seconde, étrangère, officielle, etc.). Ces constructions justifient un principe classificatoire fonctionnant sur un « *a priori* » de frontières linguistiques, voire identitaires et/ou symboliques; elles fondent des représentations dont le linguiste autant que le profane reste tributaire. On en oublie que le lieu du contact est le locuteur, tout occupé qu'on est à rechercher des corrélations entre langues et groupes, dans la grande tradition de la sociolinguistique en ses débuts.

Ce type d'activités s'est inscrit dans un courant d'investigation internationalement attesté (Fishman, 1985 : 113-127). De nombreuses études se sont penchées sur les rapports diglossiques existant entre langues minoritaires et langues dominantes, en mobilisant des critères essentiellement sociologiques et démographiques et en considérant que la communauté sociolinguistique est un ensemble homogène régulé par des constantes s'appliquant à tous. Il est d'ailleurs significatif que la distinction entre approches macro et micro n'apparaissent, dans le livre récent consacré aux concepts de base en sociolinguistique (Moreau, 1997 : 185), qu'à la rubrique consacrée aux langues minorées et minoritaires.

Mais, à propos du français, parler de « langue officielle » et donc « de travail » dans les services publics, de « langue d'enseignement » dans les écoles ou encore de « français langue étrangère », c'est faire usage d'une terminologie opacifiante qui bloque jusqu'au désir de la recherche et qui, insidieusement, asservit la pensée et le regard sur l'objet dont ainsi on s'éloigne. On en oublie le jeu des usages et des effets de sens dont la communication est porteuse : quel est ce « français » transmis ou adopté, aimé ou rejeté, mixé ou non?

Certes, on ne saurait totalement se passer des catégories macro, si tant est qu'existe « an underlying sociolinguistic regularity » (Fishman, 1972 : 450) susceptible d'être repérée dans des situations manifestant une forte polarisation des usages et de leurs représentations. Certains auteurs, pourtant, s'intéressant à des « émergences » et traitant d'une « apparently unpredictable irregularity » (Le Page et Tabouret-Keller, 1985 : 5), ou d'un ensemble « d'usages aberrants » et imprévisibles (Manesssy, 1994 : 10), abordent les situations et les emplois avec beaucoup plus de liberté et d'innovation dans la recherche. Ainsi, Manessy, affir-

mant que les critères utilisés par les statistiques francophones sont inadéquats aux formes urbaines nouvelles d'utilisation du français, s'élève implicitement contre les études macro et requiert que toute étude sociolinguistique en domaine africain repère « non seulement les situations où le français est normalement requis ou attendu, mais aussi toutes celles où il ne l'est pas et où il est cependant employé ».

Nous proposons ici une réflexion tirée de nos lectures et de notre travail de recherche au Sénégal. Ce travail réalisé en complémentarité sur les deux plans du macro et du micro a-t-il généré de nouvelles perspectives d'analyse?

Ponts jetés entre micro et macro

Un grand nombre d'auteurs travaillant sur des communautés bilingues se sont attachés à construire des modèles descriptifs réunissant l'individu et le groupe, selon des perspectives le plus souvent très sociologisantes. Il est plus rare que des passerelles soient tentées vers d'autres disciplines. Qu'en est-il exactement?

Fishman s'est penché à plusieurs reprises sur la question des liens existant entre les deux types d'approches. Dès 1972, il pose le problème de l'étude sur des situations peu stabilisées, « such as those characterizing immigrant-host relationships and between-group multilingual settings » (Fishman, 1972 : 438). La macrosociolinguistique serait-elle réservée aux situations stables, « within-group bilingual settings (where the limits of language mastery do not intrude) » et la microsociolinguistique aux autres, « unusual situations which must be resolved by individual interprétation » (Fishman, 1972 : p. 446)? La perspective sociologique reste néanmoins déterminante.

Fishman s'est également interrogé sur les possibilités de rapprochement entre approches micro et macro : « some conceptual bridges exist, but more are obviously needed » (Fishman, 1985 : 125). Il lui semble que cela se produit surtout lors de l'entraînement des jeunes chercheurs. Une pédagogie du terrain serait un facteur déterminant du maintien et de la conjonction des deux approches.

Le n° 39 de la revue I.J.S.L. leur est consacré. Tabouret-Keller, en particulier, note (Tabouret-Keller, 1985 : 140) que chacun des auteurs a construit le modèle qui était le meilleur outil conceptuel pour ce dont il voulait rendre compte et qu'elle-même n'est pas sûre qu'il puisse exister « an overall general model of social organization that also accounts for particular behavior like code-switching of every kind and in every situation ». Il n'est pas du tout sûr pour elle, preuves à l'appui, que l'usage alternatif de différentes langues soit toujours porteur d'une signification sociale. À se poser la question du « choix » du locuteur, de son potentiel de créativité et de liberté à tel ou tel moment ou dans telle ou telle situation, il faudrait alors envisager que les relations « may involve a more complex balance between conformism and non – or anticonformism » (Tabouret-Keller, 1985 : 146), ce deuxième aspect n'ayant pas été privilégié par la recherche des corrélations sociolinguistiques.

Il n'y a pas que la question des modèles; il y a aussi celle de la sélection et de la nature des données recueillies. La complexité de la réalité linguistique apparaît « au fur et à mesure qu'on focalise sur un point réduit du territoire »[1]. L'interprétation que font les Sénégalais des usages (wolof, français et/ou autre(s) langue(s) de contact) en interaction, est relative au degré de conscience des enjeux sociolinguistiques à l'échelle du groupe, de la concession, du quartier, de la ville, de la région, du pays. L'articulation micro/macro n'est pas le seul fait du chercheur qui construit les artefacts nécessaires à la mise en évidence de ces niveaux dans l'appréhension des faits; elle est également le fait des usagers qui répercutent les tendances que l'ensemble des membres de leur classe d'âge ou du même sexe génèrent dans la ville, la région, le pays,

1. Ainsi que le suggère L.-J. Calvet dans sa préface à C. Juillard, Sociolinguistique urbaine. La vie des langues à Ziguinchor (Sénégal), 1995, CNRS, Paris.

etc. L'échelle qui va du micro au macro dépend en ce cas des occasions de contact de tout un chacun. Et là, on retrouve l'histoire de vie des gens, au quotidien.

Le cas de jeunes Diola de Ziguinchor (Sénégal)

La transmission et l'usage de la ou des langues familiales dépendent largement, chez les Diola de Ziguinchor, de facteurs numériques. La population diola est issue de villages et de zones fortement dialectalisées. Il semblerait qu'un consensus se soit créé en ville autour du diola de la région du Fogny, considéré comme plus « léger » (Juillard, 1995 : 45-46). Le marquage au moyen d'une variation diversifiée reste possible. La population diola est majoritaire en ville. Cependant, c'est là où les Diola sont les plus nombreux que leur langue se maintient le mieux. Le danger de la perte de la langue existe au centre ville surtout, où le brassage interethnique domine et où les familles issues de couples mixtes sont les plus nombreuses. Là, un certain nombre de jeunes Diola ne déclarent pas comme langue première celle de leurs parents. On a pu constater une récession générale de l'usage du diola avec la fratrie, plus accentuée au centre ville, ainsi qu'une progression concomitante de l'usage du wolof. Dans la relation entre les enfants diola et leurs pairs du quartier ou de l'école, la part dévolue à la langue familiale se restreint encore et celle du wolof augmente. Il existe également un effet du milieu ; la dominance du wolof diffère d'un quartier à l'autre plutôt que d'une ethnie à l'autre. La comparaison des répertoires déclarés par de jeunes Diola, Mancagne et Mandjak vivant dans un quartier périphérique mi-rural, indique que le wolof pénètre la communication familiale en douceur et que tous semblent se comporter identiquement à cet égard, dans le quartier : les Diola ne lâchent pas encore leur langue car les Mancagne et les Mandjak qui les entourent gardent la leur ((Juillard, 1991 : 433). C'est l'école, comme lieu de rassemblement et d'unification, qui est le meilleur centre de diffusion du wolof.

Le groupe diola s'inscrit dans un modèle général que les déterminismes intra-groupes affectent peu : multilinguisme évolutif, avec des renversements de dominance, des aînés aux plus jeunes des usagers, annonciateurs, sinon d'une vernacularisation du wolof, du moins d'une modification du répertoire multilingue, le wolof se trouvant, de plus en plus, pour les jeunes, au sommet de la hiérarchie. Pourquoi, en ce cas, sélectionner les jeunes Diola ?

Tout simplement, parce que ce sont ceux avec lesquels j'ai eu le plus de contacts, tant dans un quartier périphérique, où ils dominent et se retrouvent entre eux, que dans un quartier plus central où ils sont mélangés aux autres jeunes dans des relations plus diversifiées[2].

Changer de vision, par le jeu du micro et du macro

Je propose de repenser l'effet macro

a) À Ziguinchor, la variabilité linguistique est de règle. Cependant la langue emblème du groupe d'appartenance revendiqué est utilisée dans une très grande part des relations familiales, d'après les déclarations des jeunes interrogés sur leurs pratiques. Sous ce rapport, les diverses ethnies se distinguent peu : seuls les jeunes Wolof déclarent un peu moins d'usages dans d'autres langues que la leur. Les Diola se révèlent plus plurilingues que les Wolof et

2. J'ai utilisé une méthodologie que certains ont caractérisé de largement anthropologique. Quoique convaincue de me situer dans une perspective fondée sur la complémentarité des niveaux macro et micro, j'ai été conduite à aborder et à pénétrer le terrain en privilégiant les contacts humains plus que les méthodologies. Pour quelles raisons ? Principalement, la vie en commun et l'écoute de ceux qui furent mes témoins. Deuxièmement, le souci de ne pas travestir une réalité complexe et mouvante, dans une période de crise où une grande prudence s'imposait quant à des conclusions trop hâtives ou schématiques.

moins que les Baïnuk qui sont minoritaires. On peut donc, à un niveau macro, opérer une hiérarchie des groupes ethniques. L'usage de la langue de groupe semble constant; il l'est plus pour un Wolof que pour un Diola, par l'effet du multilinguisme. Ce qui signifie que l'on ne peut se permettre d'opacifier une différence fondamentale : un multilinguisme actif est caractéristique du groupe diola, autant que l'usage de la langue identitaire. Les réalités sociolinguistiques distinctes ne se résument pas à l'usage des diverses langues de groupe. On ne peut pas non plus prétendre que les Diola sont en train de perdre l'usage de leur langue de groupe, du fait de leur multilinguisme et de leur usage du wolof en langue seconde, en ne considérant que les données de type macro.

b) La catégorie « diola » est opacifiante : elle subsume un ensemble de réalités composites; la communauté dite « diola » n'est pas aussi homogène que les autres, que ce soit au plan linguistique, religieux, ou social. La comparaison macro des Diola et des autres communautés repose sur un artefact statistique qui gomme le processus de convergence ethnico-linguistique en cours en ville pour la dite communauté. Le jeu des frontières qu'impose l'analyse macro évacue tant la dimension composite et variable du multilinguisme des Diola que celle de leurs particularismes dialectaux, en « diola » de tel ou tel endroit.

Comment, au niveau micro, se révèle la particularité de l'univers diola ?

a) L'analyse des données macro, par quartiers, a permis de corriger l'effet opacifiant de la catégorie ethnico-linguistique. Le « terrain » transparaît. Dans un quartier central, il s'avère rare de ne parler que diola en famille. On y trouve des familles diola parlant bien diola, manding et wolof, du fait d'une longue habitude du contact urbain. Par contre, dans des quartiers périphériques, à dominante diola et de constitution plus récente, le diola se maintient mieux. Mais, la catégorie « quartier » n'est-elle pas encore une catégorie « macro » ?

b) Les entretiens, réalisés avec des pères de familles diola et manding bien implantées en ville, indiquent l'importance du processus de wolofisation en cours. Mais ce processus ne s'inscrit pas dans les mêmes dynamiques pour les uns ou les autres. Diola et Manding cohabitent de longue date, dans la région du Fogny et en ville. Un bilinguisme familial diola/manding, constitué au village, peut s'être maintenu en ville; par contre, les Manding parlent rarement le diola. Les Diola seraient plus ouverts (stéréotype diola) et auraient un complexe d'infériorité (selon les Manding). Les Manding seraient plus fiers et plus conservateurs (selon les Diola). Les uns comme les autres attestent encore du prestige différencié de leurs langues, et de cet effet dans la communication quotidienne, tout en convergeant dans l'évaluation qu'ils donnent de l'insertion du wolof dans les pratiques familiales. L'ouverture des Diola ou leur réserve vis-à-vis des étrangers diffèrent du nord au sud, en raison des contacts culturels et religieux qu'ils ont vécus depuis le XIX^{e} siècle, tant avec les Manding, qui les ont conquis les premiers, qu'avec les Français. En ville, ce vécu laisse des traces, perceptibles dans les dires et les pratiques.

c) Après une longue fréquentation des groupes de jeunes dans un quartier périphérique où cohabitent de nombreux Diola et quelques familles Manding, il a été possible d'enregistrer des conversations informelles. L'analyse laisse apparaître que le multinguisme fonctionne comme une sorte de routine communicationnelle qui soude les relations intra-groupe (Varol, 1990 : 53-63; Tabouret-Keller, 1997 : 128). Le manding, acquis par le milieu dès le bas-âge, peut être spontanément utilisé dans un discours dont la langue de base est le diola et cet usage est valorisé par des commentaires hic et nunc. Les particularismes villageois ressortent au cours de la conversation et font l'objet de stigmatisations spontanées. L'usage ponctuel d'éléments de français semble nettement plus intégré dans l'univers signifiant diola que les quelques incursions vers le wolof, motivées par la présence de jeunes ayant vécu à Dakar, de l'arrivée inopinée de jeunes filles, ou du glissement vers l'usage de thématiques incitant à la wolofisation du discours (argent, drague). Le multilinguisme actif ne peut être interprété qu'en tenant compte de données beaucoup plus complexes que celles dont peut faire état la macrosociolinguistique. En particulier, l'histoire de vie de chacun des participants : le contact des langues, acquis dès le bas-âge, ne peut avoir la même valeur pour les usagers que celui qui s'est cons-

truit plus tardivement et dans des conditions d'usage différentes; en l'occurrence, le « choix », s'il en est, du diola, du français, du wolof et du manding, ne peut être identiquement signifiant. L'interprétation peut en être travaillée en conciliant divers types d'analyses. Celles qui s'intéressent à l'articulation du conscient et de l'inconscient, tant collectifs qu'individuels, ne me sont pas accessibles. Cependant, une démarche d'enquête qui soit plus à l'écoute des gens, plus proche de leur quotidien, me paraît apte également à combler le fossé entre macro et micro.

Quel peut être l'apport des données de type ethnographique ?

Il s'agit, par exemple, de « vivre » la même vie, au jour le jour, qu'un jeune Diola, en devenant le plus transparent possible. Comment? En faisant ressortir nos qualités d'humanité plus que nos particularismes (toubab, femme, intellectuel, etc. ou : universitaire dakarois wolof, etc.). C'est faisable, par entraînement, et en tirant la leçon des succès et des échecs en la matière, par une sorte d'herméneutique personnelle, dont certes il est difficile de donner la recette aux autres. Vivre avec autrui est une éducation, et la recherche n'est pas abstraite de cette dimension. Les anthropologues américains l'ont répété maintes fois. Donc, on peut solliciter et valoriser les autres en leur laissant faire votre initiation à l'univers sociolinguistique dont ils sont porteurs et témoins. Ce faisant, on suit un fil conducteur dont la mise en action dépend d'un jeu interactif entre soi et l'autre. Il ne faut jamais oublier cette dimension interactive.

Vers de nouvelles catégories et de nouveaux types de recherches?

Si l'on n'oublie pas, comme l'a dit Weinreich, que le lieu du contact est le locuteur, il faut alors repenser la notion même de contact en termes des gens et non des langues. De l'enfance à l'adolescence et à l'âge adulte, les occasions de contact sont diverses; certaines naissent des occasions générées par le groupe dont on fait partie, par naissance; d'autres sont provoquées par l'esprit d'initiative de certains. À « suivre » les gens, dans leur histoire de vie, comme dans leurs déplacements en ville et hors de la ville, on comprend mieux les moments ou les lieux de rupture entre ce qui est de l'ordre du « connu », du déjà conquis et de ce qui est de l'ordre de la nouveauté, de l'étranger, objet tentant et troublant à la fois. L'objet linguistique est en ce cas l'indice d'une trace dans ce parcours. Il faut le prendre comme tel, au même titre que d'autres comportements, et le mettre en relation avec un grand nombre d'éléments éclairants sur ce parcours. Par exemple, dans le cas des jeunes Diola, ce qui va être significatif du rapport à l'argent ou à la tradition, deux pôles essentiels de la constitution de l'adulte.

Sur le plan de l'analyse sociolinguistique, la notion de répertoire verbal a largement contribué à repenser le contact de langues. Celle d'univers symbolique, personnel ou collectif, permettrait de regrouper des observations plus nombreuses et variées que les seules observations linguistiques à des niveaux macro ou micro. L'intégration de ces données au sein d'un modèle explicatif pourrait bien venir de la progression de la pluridisciplinarité au sein des Sciences humaines, et donc d'une vision plus intégrative de la variabilité des données. Il faudrait envisager que de nouvelles conditions de recherche rendent possibles des programmes qui tiennent compte tant d'une longitudinalité de l'observation que d'une pluralité des compétences au sein des équipes.

Bibliographie

FISHMAN, J. (1985), Macrosociolinguistics and the Sociology of Language in the Early Eighties, in *Annual Review of Sociology*, 11, 113-127.

MOREAU, M.-L. (éd) (1997), *Sociolinguistique, Concepts de base*, Mardaga, 185.

VAROL, M.-C. (1990), Répertoire linguistique et usage dans une famille judéo-espagnole d'Istanbul, in *Plurilinguismes*, 1, 53-63.

JUILLARD, C. (1995), *Sociolinguistique urbaine. La vie des langues à Ziguinchor (Sénégal)*, CNRS, Paris.

JUILLARD, C. (1991), Comportements et attitudes de la jeunesse face au multilinguisme en Casamance (Sénégal), in *Cahiers des sciences humaines, Plurilinguisme et développement*, Orstom éditions, vol. 27, 3-4, 433.

FISHMAN, J. (1972), Domains and the Relationship between Micro- and Macrosociolinguistics, in Gumperz, J.J. et Hymes, D. (éds), *Directions in Sociolinguistics*, N.-Y., Holt, Rinehart and WINSTON, 450.

LE PAGE et TABOURET-KELLER (1985), *Acts of Identity*, CUP, 5.

MANESSSY (1994), *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratique*, Paris, L'Harmattan, 10.

Atelier Afrique Noire 1

La pluralité des normes dans la francophonie[1]

Marie-Louise Moreau

L'observateur le moins averti note que le français tel qu'il est pratiqué en Afrique, en Belgique, au Québec ou en Suisse, etc. ne s'identifie pas strictement à celui dont usent les Français. Parmi les mécanismes à l'origine de ce processus de différenciation, la littérature scientifique en retient trois à titre principal.

Le français, dans ces divers territoires, se trouve au contact d'autres langues, substrats ou adstrats, qui le marquent de leur empreinte, sous la forme d'interférences de divers types (phonique, lexical, morphosyntaxique, pragmatique). Dans le prolongement de ce point de vue, pour les situations où le français n'est pas la première langue de socialisation, on invoque parfois la restructuration dont une langue fait l'objet lorsqu'elle est acquise comme langue seconde (Manessy, 1981; 1992).

Les besoins langagiers des utilisateurs diffèrent selon leur environnement et chaque communauté se dote des moyens linguistiques nécessaires à l'expression de ses réalités.

L'innovation est un autre ressort fondamental de la différenciation. Dans chaque groupe, les locuteurs se servent des ressources de la langue et l'animent d'une dynamique propre. C'est bien la créativité linguistique des locuteurs qui est à l'origine de néologismes comme « essencerie » (« station d'essence ») au Sénégal, « motamoter » (« apprendre par cœur ») au Cameroun, « dépanneur » (« magasin de nuit ») au Québec, « pendulaire » (« personne qui travaille dans une autre ville que celle où elle réside et qui fait la navette chaque jour entre les deux ») en Suisse, « navetteur » (avec le même sens) en Belgique, etc.

Il n'entre nullement dans mes intentions de contester la pertinence – indéniable – de ces attributions causales. Je voudrais seulement formuler quelques réflexions en rapport direct avec mon propos central.

1. Il me paraît que la focalisation de l'attention sur le contact de langue, les phénomènes d'interlangue ou les realia n'est pas neutre d'implications socio-psycho-idéologiques. On pose en effet que le facteur déterminant la différenciation est une sorte d'incapacité (c'est parce qu'ils sont soumis à l'influence d'autres langues que les locuteurs ne parviennent pas à rejoindre le modèle proposé) dans le premier cas, la contrainte de la nécessité dans le deuxième. C'est bien sûr une tout autre image des locuteurs et de leur compétence linguistique qu'on donne quand on s'intéresse à l'innovation linguistique. Et il n'est pas douteux que mettre l'accent sur telle source de différenciation ou sur telle autre est générateur ou au contraire réducteur d'insécurité linguistique (Francard, 1993-1994, Bavoux 1996).

2. Contact de langue, interlangue, créativité sont des notions importantes quand on veut déterminer l'origine des phénomènes. Mais ce n'est pas parce que le « gletter » (« baver ») belge procède d'un mot wallon qu'on est autorisé à considérer que les utilisateurs actuels de ce terme font un emprunt au wallon, et que l'usage de ce terme résulte d'un bilinguisme français wallon, qu'on ne pourrait d'ailleurs pas attester chez la plupart d'entre eux. De même, si on peut raisonnablement supposer que le « fouilleter » (« fouiller ») sénégalais a été produit initialement par des locuteurs qui ne disposaient pas d'une pleine maîtrise du français, peut-on faire le même procès à ceux qui l'utilisent aujourd'hui en conformité avec les pratiques linguis-

1. Je remercie B. Pöll, qui a commenté une première version de ce texte. Sur le thème de la pluralité des normes, on verra aussi Ammon (1989), Kloss (1989), Lüdi (1992), et Pöll (1998a, 1998b).

tiques de leur groupe? Un raisonnement analogue peut être tenu en ce qui concerne la créativité : le *pendulaire* suisse mentionné plus haut résulte assurément d'une création, mais cela ne signifie évidemment pas que toutes les occurrences de ce mot sont produites à chaque fois par des mécanismes néologiques. Il y a un temps – court – où les unités et les structures peuvent être considérées comme des emprunts ou comme des faits d'interlangue ou comme des innovations, il y a un temps où elles font partie du répertoire linguistique partagé par les membres du groupe.

3. Quand les Français disent « soixante-dix », les Belges et les Suisses utilisent « septante ». Rien, bien sûr, ne permet de dire que Belges et Suisses ne sont pas capables, pour des raisons de substrat ou d'adstrat, de rejoindre l'usage français. Là où la majorité des Français produisent un [R] uvulaire, la plupart des Africains réalisent un [r] apical. Mais lorsqu'on leur demande de produire des énoncés avec des [R] uvulaires, bon nombre d'entre eux le font sans difficulté. Que peut-on inférer à partir d'exemples de ce type? Que la production des « déviations » par rapport à la norme ne peut pas être dans tous les cas traitée en termes de déficiences qui s'enracineraient dans le contact de langues, mais qu'elle résulte souvent soit d'un choix conscient (ainsi les Vaudois interrogés par Singy (1996 : 164) sont-ils conscients d'utiliser des termes propres à leur groupe?), soit de mécanismes sociolinguistiques fondamentaux, qui n'affleurent pas à la conscience des individus, et dont le fonctionnement nous demeure pour l'essentiel mal connu. Avec la circulation des personnes et la diffusion médiatique qui caractérisent nos sociétés, chacun de nous est en contact avec plusieurs variétés de langue, mais chacun manifeste son appartenance au groupe qu'il identifie comme le sien en en adoptant les usages linguistiques.

Mais, en matière de langage comme en d'autres, on ne voit pas que la diversité se traduise simplement dans une coexistence égalitaire des différentes pratiques : les diverses variétés font l'objet d'une hiérarchisation, implicite ou explicite. Qu'en est-il dans la francophonie? Je traiterai la question en trois points, en considérant distinctement la position des institutions normatives (organismes officiels, ouvrages de référence, école), la norme dans les représentations explicites des individus et la norme dans leurs pratiques sociales.

Les institutions normatives

Les organismes normatifs

Les institutions officielles qui se préoccupent de langage sont nombreuses et diverses. Sans prétendre définir la position de toutes, je considérerai celles qui bénéficient d'une certaine notoriété dans le public.

L'Académie française, qu'une partie importante du public continue de considérer comme l'autorité suprême en matière de langage et qui conserve un prestige sans rapport avec son influence effective, a certes accueilli dans la 9e édition de son dictionnaire (1992) quelques mots ou acceptions en usage en dehors de la France, qui enrichissent « le » français. Cela mis à part, elle paraît peu encline à accepter la pluralité des normes. En témoigne par exemple la réaction de son Secrétaire perpétuel à l'occasion du décret sur la féminisation des termes de profession voté en 1993 dans la Belgique francophone. Dans une lettre qu'il adresse le 15 février 1994 à son homologue de l'Académie royale de langue et de littérature françaises, et qu'il communique dans le même temps à un quotidien belge[2], M. Druon, en invoquant la caution de Dumézil et de Levi-Strauss, « deux éminents savants, dont la compétence, en cette matière comme en d'autres, n'a jamais été mise en doute », invite les académiciens belges à estimer « qu'il convient de s'élever contre cette mesure », qui « jette la confusion dans la langue et dans l'usage ».

2. La libre Belgique, 15 février 1994. *Cf.* aussi Le Soir, 18 février 1994.

Et lorsque les autorités françaises se disposèrent à recommander elles aussi la féminisation des termes de professions, le même Secrétaire perpétuel et d'autres académiciens publièrent différents articles dans la presse quotidienne, où ils ironisèrent sur les mesures prises précédemment par le Québec, la Suisse et la Belgique francophone, illustrant à merveille les propos de Fishman (1983 : 386) : (Dans les bastions où règne encore le « Grand frère », les mesures normatives adoptées par les « cadets » provoquent) « sourires hautains, persiflage et mépris. On s'y fait fort de collectionner les anecdotes relatant leurs excès, leurs échecs et leurs impairs, de les raconter à satiété, de les décortiquer avec la suffisance et le détachement des esprits supérieurs ».

En Belgique, l'Académie royale de langue et de littérature françaises n'adopte pas nécessairement les positions françaises. Ce fut très clair dans l'« affaire » de la féminisation : à cette lettre de M. Druon, J. Tordeur, le Secrétaire perpétuel de l'Académie belge, répond le 16 février[3] que celle-ci a « toujours compté en son sein des grammairiens dont la compétence fut et demeure universellement connue », que quatre de ses membres font partie du Conseil supérieur de la langue française, sur l'avis duquel le gouvernement s'est appuyé et que « la France n'est pas la francophonie ». Mais en dehors de cette occasion, on ne voit pas que l'Académie royale revendique une spécificité du français de Belgique et fasse état d'une norme belge distincte de la norme française.

Au Québec, l'Office de la langue française, dans les années 1960, a préconisé un alignement sur le « français international », et n'a pas pris depuis d'autres positions explicites. Ses recommandations terminologiques ne se bornent cependant pas à des actes d'allégeance par rapport à la norme française, et il contribue ainsi à promouvoir l'idée d'un standard québécois autonome, même s'il se montre assez peu incisif en la matière.

Les ouvrages de référence

Pendant très longtemps, les grammaires, les guides de prononciation et les dictionnaires du français se sont centrés sur le seul usage de la « bonne société cultivée de la région parisienne », et ont ignoré les faits régionaux français et les pratiques extra-hexagonales. Le français ne pouvait être considéré comme général que s'il correspondait au moins à l'usage de la France. Mais différentes initiatives, au cours de ce dernier quart du siècle, indiquent que les mentalités évoluent et qu'on est sans doute à un tournant.

Une percée est réalisée, non sans quelques maladresses, avec la parution du dictionnaire de Bordas (Davau, Cohen et Lallemand, 1972), qui propose une liste de traits belges, canadiens et suisses. Quelques années plus tard, le *Petit Robert* (1977[4]) emboite le pas, de même que le *Petit Larousse illustré* (*cf.* ses éditions de 1989 et 1997) et la 9e édition du dictionnaire de l'Académie (1992).

Quelques remarques à propos de cette introduction de faits extra-hexagonaux dans les ouvrages de référence.

1. Si elle est relativement connue des spécialistes, elle n'a assurément pas bénéficié d'une publicité analogue à celle dont ont joui par exemple les prises de position de l'Académie française contre la féminisation des titres, prises de position en faveur d'une seule norme, celle qui prévaut ou prévalait en France.

2. L'ouverture ne concerne que les phénomènes lexicaux. Rien en ce qui regarde le domaine phonique ou le domaine syntaxique (Rey, 1983). Pour prendre un exemple clair, il n'est nulle

3. *La libre Belgique*, 17 février 1994; *Le Soir*, 18 février 1994.

4. Suivi du Nouveau Petit Robert (1993), dont la préface de Josette Rey-Debove et Alain Rey comporte des propos, relatifs à l'intégration de particularismes régionaux français ou extra-hexagonaux, qui se démarquent singulièrement des positions mono-nomologiques : « ... il existe plusieurs 'bons usages', définis non par un décret venu de Paris, mais par autant de réglages spontanés ou de décisions collectives qu'il existe de communautés vivant leur identité en français » (XIV). Je dois à B. Pöll d'avoir attiré mon attention sur ces propos.

part mention de l'affrication québécoise des dentales, ou des variantes sénégalaises/p]rk/pour/p]r/ou belge/wagõ/pour/vagõ/.

3. Les proportions de termes non hexagonaux ainsi introduits dans les ouvrages de référence évoquent davantage l'homéopathie que les raz-de-marée, sauf pour le *Petit Larousse illustré*, qui en connaît plusieurs centaines pour chacune des aires classiquement distinguées[5].

4. Les particularismes lexicaux d'autres aires que la France font l'objet d'un marquage : ils sont mentionnés comme des helvétismes, des africanismes, etc. Pas de marquage en revanche pour les faits propres à la France, supposés sans doute appartenir tous au français général. Il est vrai que la précision des aires d'emploi est associée à de multiples problèmes. Ne prenons de cela qu'un exemple : si un Belge dit qu'il doit aller conduire ses gamins à l'école, on peut être sûr que le terme « gamin » n'inclut aucune fille. C'est beaucoup moins vrai dans l'usage français, « gamins » y fonctionnant en ce cas comme un équivalent de « enfants ». Mais que sait-on de l'extension du phénomène en France ? Et dans les autres pays de la francophonie ?

Deux autres initiatives récentes affichent une couleur plus manifestement panfrancophone :

– le *Dictionnaire universel francophone* (Hachette, en collaboration avec l'Agence universitaire de la francophonie, 1997), qui réunit, à côté d'unités relevant du français général, de nombreux termes des divers pays de la francophonie. Pour la Belgique, par exemple, il compte quelque 700 entrées[6].

– le « Trésor des vocabulaires francophones », projet initié en 1987 par B. Quemada, Vice-Président du Conseil supérieur de la langue française, et bénéficiant de l'appui du réseau « Français en francophonie » de l'Agence universitaire de la francophonie, qui doit aboutir à la constitution, sur support informatique, d'un « inventaire des ressources lexicales du français incluant toutes les variétés de son usage dans l'espace francophone » (Quemada, 1990 : 142), avec un accès aux banques de données textuelles constituées dans les différents pays.

On remarquera qu'il y a, dans ces deux derniers cas, un subtil changement de dénomination : il n'est pas question de *dictionnaire français* ou de *vocabulaires français*, mais de *dictionnaire francophone* et de *vocabulaires francophones*. Deux hypothèses non concurrentes sont disponibles pour interpréter le choix du terme « francophone » :

– L'une voudrait que l'ouverture ait son prix, qu'elle soit assortie d'une restriction : on tient à maintenir une distinction entre l'usage *français*, qui définit la norme, et les usages *francophones*, dont la légitimité reste à établir. En poussant la distinction au bout de sa logique, on serait conduit à considérer que certaines personnes parlent français et que d'autres parlent francophone…

– L'autre, plus positivante, supposerait que les responsables de ces dénominations aient jugé que leur projet n'avait quelque chance d'aboutir, étant donné ce qu'est la tradition mononomothétique des communautés francophones, de France ou d'ailleurs, s'il ne procédait pas par étapes.

Ces remarques ne doivent cependant pas cacher qu'un pas important a été réalisé dans ces différents travaux, surtout quand on sait le respect fétichiste dont la culture francophone entoure « le » dictionnaire.

Les seuls dictionnaires généraux, et non pas des inventaires différentiels, publiés en dehors de la France l'ont été au Québec[7] : ils adaptent pour le Québec, plus ou moins en profondeur, des dictionnaires français (Martel et Cajolet-Laganière, 1996) et intègrent plusieurs milliers de mots québécois. Le *Dictionnaire du français* plus comme le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* renversent la perspective habituelle jusque-là : ils ne signalent pas comme tels les québécismes, mais marquent au contraire les usages propres à la France.

---

5. Il accueille ainsi plus de 300 belgismes (J.-M. Klinkenberg, comm. pers.)

6. M. Francard (comm. pers.)

7. On pense en particulier aux ouvrages suivants : Bélisle L.-A. (1957), Dictionnaire général de la langue française au Canada. Québec, Bélisle ; Poirier C., Auger P. et Beauchemin N. (1988), Dictionnaire du français Plus, Montréal, Centre éducatif et culturel ; Boulanger J.-C., Dugas J.-Y. et De Besse B. (1992), *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*, Montréal, Le Robert.

Dans le même temps, on a réalisé des inventaires et des descriptions de particularismes dans les différents pays qui constituent la francophonie[8]. La chose n'est assurément pas neuve, sinon que (et la différence est singulièrement importante), dans ce dernier quart du siècle, c'est dans une perspective strictement descriptive et non plus normative. Mais ne pas considérer les particularismes comme des fautes n'équivaut pas à encourager l'usage.

L'école[9]

Dans l'ensemble, il me paraît que l'école vit son rapport à la norme dans une certaine confusion, qui demande sans doute qu'on distingue ce qui passe pour l'écrit et pour l'oral, qu'on n'assimile pas le discours épilinguistique des enseignants et leurs pratiques, etc.

Au Québec, dans une société traversée depuis les années 1960 par des débats sur la norme, les enseignants revendiquent la possibilité d'enseigner non pas le français de France, mais le « français d'ici » et, en 1977, le congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs et professeures de français définit la notion de français standard pour le Québec (Martel et Cajolet-Laganière, 1996 : 76)[10]. Mais l'essentiel du travail consistant à définir concrètement la norme québécoise à enseigner reste un chantier où on ne voit pas encore vraiment de construction.

Dans l'ensemble de la francophonie, les manuels sont en stricte conformité à la norme centrale, mises à part quelques unités renvoyant à des réalités locales (pour le Congo, *cf.* Kasoro, 1998; pour le Gabon, Mouyama, 1998)[11] S'il s'y trouve quelque autre particularisme linguistique, c'est généralement qu'il a échappé à la vigilance des auteurs.

Dans leur enseignement, les professeurs de français fustigent l'emploi des particularismes, parce qu'« on ne dit pas ça en France », du moins quand ils les repèrent comme tels, mais ce n'est pas le cas de tous les enseignants (Lafontaine 1986, Daff 1998); par ailleurs tous les particularismes ne sont pas traités de la même manière. Ainsi, en Belgique, *« crolle »* (« boucle ») ou *« bawette »* (« lucarne ») sont-ils mis à l'index, cependant que *« nonante »* ou *« chicon »* (« endive ») ne le sont pas. De même, au Sénégal, *« garage »* (au sens de « gare routière ») est-il proscrit, alors que *« gouvernance »* (« siège, résidence du gouverneur ») ne l'est pas (*cf.* aussi Daff 1998). Et le critère du rejet ou de l'acceptation est bien rarement explicite, sans doute parce qu'il n'est pas conscient.

Pour ce qui est du domaine phonique, on pose en modèle la prononciation française, mais ce n'est celle d'à peu près aucun enseignant[12], les écarts étant particulièrement accusés chez les enseignants qui n'ont pas bénéficié d'une longue formation. Dans certains cas, pourtant, c'est une norme locale qui est présentée comme modèle. Ainsi, dans la méthode audio-visuelle *Pour parler français*, élaborée dans les années 1965 à 1980 au Centre de linguistique appliquée de Dakar, c'est par des locuteurs africains, dont la prononciation manifestait sans ambiguïté l'identité, que les enregistrements ont été réalisés (Dumont, 1983 : 224; 1986 : 115).

---

8. On relèvera notamment les ouvrages suivants, mais la liste est loin d'être exhaustive : BAL W., Doppagne A., Gosse A., Hanse J., Lenoble-Pinson M., Pohl J., Warnant L. (1994), Inventaire des particularités lexicales du français en Belgiqu, Louvain-la-Neuve, Duculot. Frey C. (1996), Le français au Burundi, Vanves, Edicef, Aupelf; Thibault A. (1997), Dictionnaire suisse romand. Genève : Zoé. IFA (1983), Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire. Paris : Aupelf, Acct.; Poirier C. (1998), Dictionnaire historique du français québécois, Québec, Presses de l'Université Laval; Delcourt C. (1998), Dictionnaire du français de Belgique, I (A-F), Bruxelles, Le Cri.

9. Pour ce qui touche les rapports entre école et norme, on verra Poll (1998a, 1998b).

10. Pour l'évolution des conceptions de la norme au Québec, on se reportera à Gagné (1983).

11. Le cas est un peu différent pour ce qui concerne les manuels utilisés en Louisiane, où on a introduit des traits lexicaux louisianais et quelques aménagements orthographiques (Pöll, 1998b)

12. Pour la Belgique, on verra Lafontaine (1986), pour la Suisse, Knecht et Rubatel (1984), Bayard et Jolivet (1984), pour l'Afrique, Manessy (1992). Kachru (1983 : 716) note, à propos de l'anglais en Asie, qu'il y a un conflit entre mythe et réalité, les professeurs enseignant un modPle qu'ils ne respectent pas eux-mêmes.

La hiérarchisation des pratiques peut emprunter deux voies principales, très différentes dans leur philosophie et dans leur impact sur les usagers et leur insécurité linguistique, soit qu'elle élise une seule des variétés comme étant LA langue et ne reconnaisse rien de ce qui s'en écarte, soit qu'elle en sélectionne plusieurs, révélatrices chacune d'identités distinctes. Jusqu'ici, les institutions normatives de la francophonie, bien plus que d'autres, en particulier celles des communautés anglophone, hispanophone, lusophone ou germanophone, ont manifestement privilégié la première conception. Si même, comme ce rapide tour d'horizon l'indique, ils ne parlent pas toujours d'une même voix, et si une certaine légitimation des usages extra-hexagonaux commence à s'affirmer dans les dictionnaires, c'est la conception d'une norme unique qui prévaut, le critère utilisé pour poser qu'un fait est français étant qu'il doit être en usage au moins en France.

La norme dans les discours épilinguistiques

Dans les différentes communautés nationales qui composent la francophonie en dehors de la France, même si certaines positions font état d'une distanciation par rapport au modèle français (Garsou 1991) ou d'un attachement aux particularismes locaux, jugés « savoureux » (Lafontaine 1986, Garsou 1991), « expressifs », « chaleureux », etc., qualifications associées toujours à des variétés ou des langues minorées, la plupart des usagers ont intériorisé l'idée qu'il n'est de bon français que de France, et c'est bien cette conception que la plupart d'entre eux traduisent dans leur discours sur la langue, contribuant à donner du « bon » français l'image d'une variété inaccessible en ce qui les concerne (Bavoux 1996, Francard 1993-1994, Singy 1996, 1998).

De manière cohérente avec cette position, beaucoup se montrent hostiles à la perspective d'une intégration des particularismes dans les ouvrages de référence, aussi bien dans la francophonie du Nord que du Sud.

– Au Québec, la parution du *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* et du *Dictionnaire du français plus* a soulevé de véhémentes protestations. Il faut dire que ces ouvrages n'étaient par ailleurs pas à l'abri de tout reproche (Martel et Cajolet-Laganière, 1996). Pour ce qui est des ouvrages de référence publiés en France, A. Rey (1983, 553, n. 10) rapporte s'être « fait fustigé par un critique québécois pour avoir admis dans le *Petit Robert* (par exemple) le terme *« blé d'Inde »* au sens de maïs ».

– En Suisse, lorsque P. Singy (1996, 126 sq., 162 sq.) demande à ses témoins s'il serait opportun d'intégrer des mots vaudois dans le dictionnaire, il recueille 57 % d'opinions négatives, alors même que 75 % de ces mêmes personnes estiment que les Vaudois peuvent être fiers de leur façon de parler.

– Dans les pays africains, on a aussi des protestations lorsqu'est évoquée l'idée que les mots africains figurent dans les ouvrages de référence (N'Tole, s.d. : 167-168; Kasoro, 1998; Mouyama, 1998; Ngalasso, 1988, 1990, 1992).

Prises de position hostiles à l'intégration des particularismes lexicaux dans les dictionnaires. Prises de position hostiles à toute initiative qui consacre une distance par rapport à la norme française. Ce fut manifeste, par exemple, en Belgique francophone, lors de la féminisation des termes de profession, qui a décidémment rempli une fonction d'indicateur sociolinguistique. Un des arguments importants utilisés contre la réforme revenait en substance à dire : « On ne va quand même pas faire autrement que la France », « C'est aux Français qu'il appartient de décider », le fait que les Québécois et les Suisses féminisent depuis longtemps étant par ailleurs tenu pour non pertinent (la position est bien analysée par Francard, 1996).

Mais, dans le même temps qu'ils considèrent l'usage de France (conçu au singulier) comme équivalant à la norme, les francophones de la périphérie associent aussi des valeurs négatives à cette variété normée, lorsqu'elle est pratiquée par un des leurs, qu'ils accusent, en Belgique, de « fransquillonner », en Suisse de « raffiner », au Québec de « parler pointu » ou de « parler avec

la gueule en cul de poule », au Sénégal de « faire le malin » d'être un « doseur » ou une « ciip-ciip », de renier leurs racines (Moreau, 1994, 1996; Thiam, 1998), au Burkina Faso, d'employer des « gros mots » (Prignitz, 1994), etc., les termes étant toujours entendus dans un sens péjoratif. On observe un phénomène analogue, et le recours aux mêmes qualifications, s'agissant de l'anglais : les Ghanéens, les Nigérians, les Indiens et les Sri Lankais taxent ceux des leurs qui recourent à la variété standard d'affectation, de pédanterie, de mauvais goût (Kachru, 1983).

Ainsi donc, d'une part la culture ambiante indique un modèle linguistique aux individus, d'autre part, elle leur enjoint de ne pas l'adopter : elle pose en effet que « Le bon français est celui des Français », mais qu'« Il ne faut pas parler comme les Français ». On a là les ingrédients de ce que les psychologues nomment une « double contrainte » : des injonctions auxquelles la personne ne peut pas se soumettre, parce que contradictoires; si elle obéit à l'une, elle désobéit à l'autre. En psychologie, on pose que les doubles contraintes sont à l'origine de certains troubles mentaux sévères. Si la sociolinguistique connaît l'insécurité linguistique, dont Einar Haugen (1962) parle d'ailleurs en termes de *schizoglossie*..., elle ne répertorie pas de pathologie lourde. Ne serait-ce pas que, en cette matière, les individus apprennent rapidement qu'il y a une autre vérité que celle du discours explicite? Avec des critères du type « Le verbe, c'est le mot qui exprime l'action », des générations d'écoliers ont appris à identifier les verbes, même dans des cas comme *dormir, stationner, penser*, etc. Sans doute est-ce de manière analogue que les individus apprennent que leur norme, celle qui les concerne, se définit autrement qu'elle ne l'est dans la culture explicite de leur communauté à propos de la langue.

La norme dans les pratiques sociales

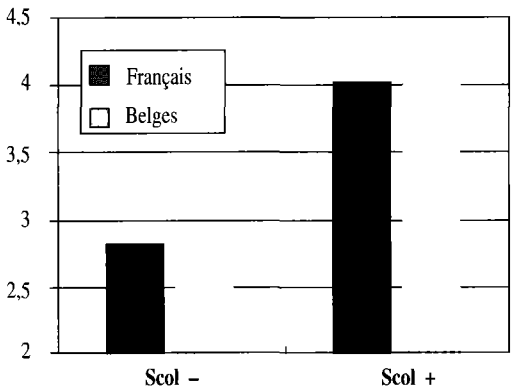
Une chose est de savoir ce que les individus répondent à la question « Qui parle le meilleur français? » (les propos qu'on recueille en ce cas se conforment habituellement au discours de l'école ou des autres institutions normatives, sur lequel se construit la culture ambiante en matière de langage). Une autre chose est de déterminer quelle variété les gens d'une communauté élisent comme la meilleure pour eux, quel usage ils considèrent comme le mieux à même de manifester leurs attaches identitaires, quelle langue parlent ceux des leurs dont ils estiment qu'ils parlent bien, autrement dit, quelle « norme » ils valorisent en ce qui concerne leur groupe. Il y a donc à distinguer entre norme linguistique abstraite et norme linguistique en prise sur l'environnement social.

Moreau et Brichard (1999) enregistrent 60 locuteurs âgés de 20 à 40 ans : 24 Français, de la région parisienne et 36 Belges. Dans les deux groupes, les personnes appartiennent à deux milieux socioculturels : une moitié d'entre eux travaille comme chercheur ou enseignant universitaire, l'autre a, au mieux, atteint la troisième année de l'enseignement professionnel. La sélection de tous ces locuteurs n'a pris en compte que leur appartenance régionale ou sociale ou leur âge et jamais leur façon de parler.

Dans chacun de ces 60 enregistrements, on prélève un segment d'une quarantaine de syllabes, dépourvu de toute référence géographique ou de toute marque lexicale régionale. Les discours se différencient donc essentiellement par des traits phoniques, segmentaux et supra-segmentaux, par ce qu'on nomme communément l'« accent ». Bien que les segments soient très courts, ils permettent l'identification nationale des locuteurs : ainsi, quand les enregistrements des universitaires sont soumis à des étudiants en 4e année d'interprétariat, ceux-ci reconnaissent comme tels les Belges et les Français dans 86 % des cas.

On fait ensuite entendre ces enregistrements, dans un ordre dicté par le hasard, à 80 auditeurs belges, en leur demandant de répondre à la question « Aimeriez-vous avoir un fils ou une fille qui parle comme ça? », les réponses devant être reportées sur une échelle à 7 cases. Ces auditeurs se répartissent en deux groupes : les uns sont au début de leurs études universitaires, les autres à la fin d'études professionnelles. Les résultats peuvent être représentés sous la forme de la figure n° 1.

Figure 1. Évaluation des locuteurs universitaires et populaires par l'ensemble des auditeurs.



1. Le premier point important, dans ces résultats, est que les évaluations des auditeurs prennent d'abord en compte un critère social et non un critère géographique. Les locuteurs préférés sont les universitaires, qu'ils soient français ou belges. Ceux dont on apprécie le moins la façon de parler sont de milieu populaire, que ce soit de France ou de Belgique.

2. À classe sociale identique, les locuteurs belges devancent légèrement les français dans les évaluations des auditeurs.

3. Le profil des réponses ne varie pas suivant les catégories d'auditeurs, à ceci près que la préférence pour les locuteurs populaires belges est un peu plus accusée chez les élèves du professionnel, sans que la hiérarchisation des variétés sociolectales soit cependant remise en cause.

Les données recueillies en Suisse romande par C. Bayard et R. Jolivet (1984) vont dans le même sens. Les auteurs enregistrent des locuteurs français et des locuteurs suisses, présentant un accent vaudois soit léger, soit moyen, soit accusé. Ils demandent à des auditeurs suisses quelle pourrait être la profession des personnes enregistrées. Aux locuteurs avec accent vaudois très marqué, les auditeurs associent surtout des professions peu ou moyennement qualifiées; aux locuteurs avec accent vaudois moyen, une majorité de professions moyennement qualifiées. En revanche, les locuteurs français comme les locuteurs avec accent vaudois peu marqué sont identifiés à 100 % comme occupant des positions professionnelles de prestige. Invités à déterminer le degré d'intelligence des différents locuteurs, les auditeurs différencient les quatre groupes, avec d'une part les locuteurs français et les locuteurs avec un faible accent, qui recueillent les plus hauts indices d'intelligence, et d'autre part, les locuteurs avec accent moyen ou accusé, dont les scores sont nettement plus bas.

Comment interpréter ces données[13]? Comme des signes de ce que les Suisses romands se reconnaissent deux normes linguistiques : le standard français certes, mais aussi un standard suisse, correspondant à la variété en usage dans la classe socioculturellement dominante, et qui, pour être proche du standard français, n'en préserve cependant pas moins le marquage de l'identité suisse.

Dans ce même travail de Bayard et Jolivet, lorsque les auditeurs apprécient le caractère plus ou moins sympathique des personnes enregistrées, la hiérarchie s'inverse : plus l'accent est accusé, plus la personne est jugée sympathique. Sans remettre en cause l'interprétation

13. L'interprétation des auteurs focalise l'attention sur le stigmate associé aux variétés marquées comme suisses et ne contraste pas l'accent léger avec les accents moyen ou fort.

proposée, ceci ne fait que la conforter : si les variétés standards sont régulièrement associées au prestige, au pouvoir, à l'autorité, à l'intelligence, à l'éducation, à l'élégance, etc., elles laissent tout aussi régulièrement l'avantage aux autres variétés pour d'autres critères d'appréciation tels que chaleur humaine, générosité, honnêteté, sympathie, force physique, etc.[14]

De tels faits indiquent bien que, dans leurs pratiques sociales, les individus, quoi qu'ils déclarent par ailleurs, ne conçoivent pas la norme, en ce qu'elle les concerne dans leurs pratiques, seulement en termes d'usage de France, mais qu'ils reconnaissent aussi une norme à l'intérieur de leur communauté, pour l'oral à tout le moins[15]. Et il ne semble pas hasardeux de faire l'hypothèse qu'une reproduction de semblables travaux dans d'autres pays francophones conduirait à des résultats analogues[16].

Comment cette autre norme se caractérise-t-elle en termes sociaux et géographiques? Au début de ce siècle, on localisait le bon français dans l'usage pratiqué par la « bonne société cultivée de Paris ». Dans le travail concernant les Belges francophones synthétisé ci-dessus, les locuteurs à qui les sujets accordent l'avantage appartiennent à la classe détentrice du capital symbolique, à la bourgeoisie culturelle de la Belgique francophone[17]. Dans le travail de Bayard et Jolivet (1984), les scores les plus élevés pour l'intelligence et les plus bas pour la sympathie vont aux personnes dont les auditeurs pensent qu'elles occupent des professions prestigieuses. De manière analogue, quand ils essaient de localiser le standard québécois, P. Martel et H. Cajolet-Laganière (1996 : 95) ciblent la langue de « l'élite intellectuelle politique et scientifique québécoise, qui possède un français de qualité tout en incluant dans son discours des mots, des expressions, des références, des sens différents du français de France ». Et ce n'est assurément pas un hasard si, pour la Suisse romande, Knecht et Rubatel (1984) considèrent la façon dont parle l'élite socioculturelle. De même, dans les situations africaines, pour localiser la norme, c'est aussi du côté des intellectuels africains que les sociolinguistes orientent leur regard (Daff, 1998; Ntole, s.d.; Manessy, 1992; Moreau, Thiam et Bauvois, 1998; Mufwene, 1998; Partmann, 1981; Valdman 1983).

Du point de vue géographique, on peut se demander si ces normes se définissent en termes de régions (suivant par exemple un découpage en aires dialectales, ou coïncidant avec les zones de circulation et d'échanges commerciaux privilégiés) ou en termes de nationalités. Si on penche pour la deuxième hypothèse, on devrait pouvoir montrer à la fois d'une part que le passage de la frontière étatique marque un changement dans les usages valorisés de part et d'autre dans le fonctionnement social, d'autre part qu'à l'intérieur des frontières, le marquage national est plus saillant que les autres, par exemple que le marquage régional ou ethnique.

C'est pour cette seconde hypothèse que je pencherais dans l'état présent des connaissances. La chose me paraît assez claire pour la francophonie du Nord. Quelques faits pour illustrer le point, en ce qui concerne la Belgique :

– La frontière étatique marque un changement dans les usages : Les enquêtes et observations de Jacques Pohl (1978, 1979 : 9, 35, 53) dans des villes belges et françaises frontalières montrent que c'est la frontière politique qui détermine les structures prosodiques et la connaissance ou la non-connaissance de certaines unités lexicales. Dans le même ordre d'idées, on peut mentionner un autre fait, expérimenté par tous les Montois : la ville belge de Mons et les

14. La place fait défaut pour les références des travaux portant sur les attitudes linguistiques. Pour une synthèse, *cf.* Lafontaine (1997).

15. Les travaux que je viens de rapporter ne concernent que l'oral. Pour la Belgique francophone, il semble qu'on ne puisse parler de norme propre que pour les faits phoniques et pour quelques faits lexicaux, l'écrit n'étant donc guère en cause. Mais il pourrait en aller autrement pour le Québec.

16. Ces travaux ne sont peut-être pas également nécessaires dans toutes les communautés, certaines ayant davantage que d'autres – je pense en particulier au Québec (Maurais, 1993 : 93; Martel et Cajolet-LaganiEre, 1996) intégré déjà la conscience de l'autonomie relative de leur standard, même si l'opinion n'est pas unanime (Paquot1988).

17. De même, de manière intuitive, Piron (1979) et Pohl (1950 – comm. pers. De Francard) identifient la norme belge à l'usage de la bourgeoisie cultivée.

villes françaises de Maubeuge ou de Valenciennes sont distantes de 15 à 30 kilomètres; elles appartiennent toutes trois à l'aire dialectale du picard. Mais il est clair, pour le français, qu'en passant la frontière politique, on change aussi de zone linguistique, les gens de Maubeuge et de Valenciennes parlant avec un accent français que n'ont pas les Montois.

– À l'intérieur des frontières, le marquage national est plus saillant que le marquage régional : les locuteurs universitaires belges enregistrés pour le travail que je viens de rapporter sont originaires de 3 villes belges, Mons, Bruxelles et Liège, où ils ont toujours vécu. Quand on mélange leurs enregistrements avec des enregistrements de locuteurs français et qu'on demande à des auditeurs d'identifier la nationalité et la région des personnes qu'ils entendent, on a, comme je l'ai déjà dit plus haut, de très bon scores pour l'identification nationale (86 %), mais une identification régionale très médiocre, puisque les bonnes réponses ne dépassent pas 3,3 %, dont la moitié est imputable à une seule des locutrices. Autrement dit, le marquage « national » de la variété pratiquée par ces locuteurs l'emporte sur le marquage régional[18].

Pour l'Afrique, dans l'état actuel des travaux, on ne dispose pas encore de beaucoup de matériaux qui permettent de faire le point. Une étude exploratoire de Moreau, Thiam et Bauvois (1998) suggère néanmoins que les normes du français pourraient se définir là aussi en termes de nationalités. Le travail a suivi les mêmes lignes méthodologiques que le précédent : on a enregistré 67 étudiants universitaires francophones africains, 33 non-Sénégalais, de divers pays, et 34 Sénégalais, de différentes appartenances ethniques. On a ensuite demandé à 104 auditeurs sénégalais, étudiants universitaires, de déterminer si chacune des personnes qu'on leur donnait à entendre était ou non sénégalaise, puis quelle était son ethnie, dans le premier cas, sa nationalité, dans le deuxième. Deux résultats importants pour la question qui nous occupe émergent des réponses :

– les locuteurs sont adéquatement reconnus comme des Sénégalais ou comme des non-Sénégalais dans 84 % des cas;

– les réponses concernant l'appartenance ethnique des Sénégalais ne sont en revanche exactes que dans 22 % des cas, et ne dépassent en fait pas le seuil du hasard.

On ne peut assurément pas inférer à partir de ces données qu'il n'y a pas d'identification ethnique dans les pratiques linguistiques ordinaires[19] : les échantillons de parole soumis aux auditeurs dans cette expérimentation duraient seulement 20 secondes; il en faut sans doute davantage aux auditeurs pour se prononcer à propos de l'appartenance ethnique[20]. Mais ces mêmes 20 secondes leur ont suffi pour déterminer si les locuteurs étaient ou n'étaient pas Sénégalais. Autrement dit, dans le français pratiqué par les personnes enregistrées, le marquage identitaire national est plus accusé que le marquage identitaire ethnique.

Les résultats ne permettent pas, en toute rigueur, de dire si cette variété ou ces variétés fonctionnent au Sénégal comme une norme ou des normes de prestige. Pour en avoir l'assurance, il faudrait demander aux sujets sénégalais de répondre à une question du type « Aimeriez-vous avoir une fille ou un fils qui parle comme ça? » à propos d'enregistrements de francophones sénégalais et non sénégalais, mêlés à des échantillons de parole produits par exemple par des universitaires français. On peut toutefois poser comme hypothèse vraisemblable que c'est effectivement le cas : dans les autres situations, la norme propre d'un groupe social coïncide avec la variété utilisée par les personnes qui y détiennent le capital symbolique; or les échantillons de parole utilisés dans cette épreuve ont été produits par des personnes appelées à occuper des positions socialement valorisées : il s'agit d'étudiants qui ont réussi au moins une première année d'études universitaires.

---

18. Lorsque des épreuves analogues contrastent les locuteurs selon leur milieu socioculturel, le marquage topolectal apparaît comme une caractéristique populaire : pour les locuteurs de scolarité courte, la reconnaissance régionale va jusqu'à 35 % (Moreau, 1997).

19. Pour la persistance des marquages ethniques dans le langage, voir par exemple (Wolf, 1997).

20. Les auditeurs avaient la possibilité de répondre qu'ils ne savaient pas, aussi bien pour l'identification nationale que pour l'identification ethnique, mais ces réponses sont minoritaires, dans un cas comme dans l'autre.

J'ai beaucoup parlé déjà d'identité. C'est que la chose me semble fondamentale. Un des aspects les plus remarquables de la diversité linguistique, c'est qu'elle permet aux locuteurs de manifester leur identité, de signifier, par le choix qu'ils font de leur façon de parler, à quelle communauté ils se rattachent (Le Page et Tabouret-Keller, 1985). Il semble à cet égard qu'on ait perdu de vue que le standard français proposé comme modèle à toute la francophonie n'est pas neutre d'identité : qui, dans la francophonie extra-hexagonale, se conforme strictement à la norme, en matière d'accent ou en matière lexicale, est identifié comme un Français... ou, plus souvent, comme quelqu'un qui veut « faire le Français ». Et, bien sûr, une telle caractérisation ne peut pas satisfaire les personnes soucieuses à la fois de pratiquer une variété de prestige et de préserver leur identité, tant par rapport à l'endo-groupe que par rapport à l'exo-groupe. En conséquence de quoi, elles se conforment à la norme pour l'essentiel, se distinguant ainsi des locuteurs faiblement scolarisés, mais elles accueillent dans leur langue différents traits (essentiellement phoniques et lexicaux), grâce auxquels elles affirment leur appartenance à leur groupe : ainsi émergent de nouvelles normes linguistiques, des normes endogènes (Manessy, 1992, 1997).

Quelles implications pour la politique linguistique ?

Une politique linguistique qui se vouerait à la réduction de l'insécurité linguistique dans la francophonie périphérique aurait, me semble-t-il, à tenir compte des points suivants.

S'agissant du français, un discours normatif mono-nomologique n'a pas assuré l'homogénéité de la langue, toujours et partout diverse : mais il a ancré dans les esprits l'image d'une norme unique. Il a pour corollaire le développement de l'insécurité linguistique. Pour tous les autres groupes que ceux qui détiennent, en France, le capital symbolique, et en particulier pour toute la francophonie périphérique, la norme se trouve en effet localisée en dehors de la communauté à laquelle les individus attachent leur appartenance identitaire.

En dépit de ce discours, et quoi que les individus déclarent quand on les interroge sur leur conception du « bon français », un certain nombre de communautés nationales, sinon toutes, se sont dotées d'une norme propre. Autrement dit, les standards locaux ne doivent pas être élaborés. Ils existent déjà et fonctionnent déjà comme tels dans les faits, même s'ils ne sont guère décrits et s'ils ne bénéficient que d'une légitimité très limitée dans le discours normatif institutionnel.

Dans toutes les situations examinées, l'usage qui est ainsi promu au statut de standard est celui du groupe situé au haut de la hiérarchie socioculturelle. Si les décideurs en matière de politique linguistique s'engageaient sur la voie d'une légitimation explicite des standards locaux, leur travail de sensibilisation devrait en particulier rendre attentif au fait que la reconnaissance d'une norme locale ne signifie pas la légitimation de tous les particularismes, et qu'elle ne concerne pas le « français de la rue » ou le français des moins scolarisés, car c'est sans doute l'irruption massive de traits populaires, déclassants, qui fonde ces réticences, et qui a abouti par exemple à l'échec, au Québec, des tentatives de promotion du joual au rang de standard québécois.

Faut-il craindre une babélisation de la francophonie ?

Mais, dira-t-on, la reconnaissance de la pluralité des normes ne risque-t-elle pas de nous conduire à Babel ? Se comprendra-t-on encore entre francophones ? À ces questions je répondrai en trois points :

La question de l'intercompréhension entre personnes parlant différentes variétés de langue a été très peu étudiée et nous ne savons pas grand chose, pour ne pas dire rien, des conditions linguistiques et sociolinguistiques associées au bon ou au mauvais fonctionnement de la communication entre locuteurs pratiquant différentes variétés d'une langue.

Il faudrait se garder de croire que la légitimation explicite de plusieurs normes conduira à la diversité. Encore une fois, la diversité « est » là, elle a toujours été là. Et elle n'a jamais

empêché les personnes appelées à se rencontrer de communiquer efficacement (Bal, 1977; Piron, 1979; Pöll, 1998a, et, pour l'anglais, Kachru, 1983).

Dans l'état présent des choses en francophonie, qu'est-ce qui assure l'intercompréhension des personnes pratiquant des usages différents? Est-ce seulement l'implantation dans la culture du principe mono-nomothétique? Elle permet certes de comprendre pourquoi certains Belges ou Suisses renoncent à septante ou modifient leur usage en cherchant à se rapprocher de la norme quand ils interagissent avec des Français (Moreau et Bauvois, 1998; Singy, 1996 : 191 sq.), et pourquoi les Français sont moins nombreux, me paraît-il, à adopter les usages belge ou suisse. Mais elle n'explique par le phénomène inverse, de ces Français qui n'utilisent plus « soixante-dix » dès lors qu'ils s'adressent à des Belges; ou de ces Suisses, de ces Belges, de ces Français ou de ces Québécois, qui sur le terrain sénégalais ou burkinabé, adoptent la prononciation/•ãs/pour « gens », parlent de « garage » pour la gare routière, etc.

Les phénomènes de convergence ou de divergence linguistiques (Giles, Coupland et Coupland 1991) reposent en fait sur des mécanismes sensibles à des enjeux bien plus divers et généraux que ceux sur lesquels table le discours mono-nomothétique : le locuteur souhaite ou non produire un discours immédiatement accessible à la compréhension; il aspire à être reconnu comme un membre du groupe, ou comme distinct de ce groupe; il marque sa solidarité ou il prend ses distances; il souhaite exprimer son identité ou la dissimuler, etc. Là sont les déterminations de l'accommodation linguistique, qui se traduiront tantôt dans un écart, tantôt dans un rapprochement par rapport à la norme, ou par rapport à ce que l'individu identifie comme son usage propre, ou par rapport à ce qu'il croit être l'usage de l'autre. Caractéristique importante de ces mécanismes de régulation des échanges : ils s'installent très précocement, puisqu'on en retrace des manifestations chez de jeunes enfants, qui dès 3 ans, ne parlent pas de la même manière à un aîné ou à un cadet, à un membre du groupe ou à un alloglotte (Auger, 1997), alors qu'ils ne sont pourtant pas soumis à l'influence du discours normatif.

Quels sont les enjeux liés à la redéfinition de la norme ou des normes? Pour tous les pays, il n'y a pas seulement le confort psychologique qu'y gagneraient les usagers dont l'insécurité serait réduite, dès lors qu'on situerait explicitement leur norme dans leur communauté. Il n'y a pas seulement le respect et la valorisation de leur identité. Il y a surtout qu'en légitimant explicitement les variétés de français qui ont, d'ores et déjà dans le fonctionnement social, acquis le statut de standards dans les différentes communautés francophones, on contribuerait à faire en sorte que le français soit désormais perçu comme faisant vraiment partie du patrimoine des francophones, de tous les francophones.

Bibliographie

AUGER, J. (1997), Acquisition des normes sociolinguistiques, in Moreau M.-L. (éd.), *Sociolinguistique*. Les concepts de base, Sprimont, Mardaga, 15-19.

BAL, W. (1977), Unité et diversité de la langue française, in Rebouollet A. et Tetu M. (éds), *Guide culturel : civilisations et littératures d'expression française*, Paris, Hachette, 5-28 (réf. reprises à Pöll 1998a).

BAVOUX, C. (1996) (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan, Saint-Denis, Université de la Réunion, 93-102.

BAYARD, C. et JOLIVET, R. (1984), Les Vaudois devant la norme, in *Le français moderne*, 52, 151-158.

CALVET, L.-J. et MOREAU, M.-L. (éds) (1998), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Agence de la francophonie, Aix-en-Provence, Institut des études créoles et francophones, Didier-Érudition.

DAFF, M. (1998), Norme scolaire, norme endogène et stratégies d'enseignement du français langue seconde en Afrique noire francophone : cas du Sénégal, in Calvet L.-J. et Moreau M.-L. (éds) (1998), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique franco-*

phone, Paris, Agence de la francophonie, Aix-en-Provence, Institut des études créoles et francophones, Didier-Érudition, 93-110.

DE ROBILLARD, D. (1994), L'insécurité linguistique en français à l'Ile Maurice, in Francard, M. (éd.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 20, 1-2, 109-122.

DUMAS, D. (1986), Le traitement de la prononciation dans les dictionnaires, in *La lexicographie québécoise. Bilan et perspectives. Langue française au Québec*, 3e section, 8, Québec, Presses de l'Université Laval, 259-266 (réf. reprises à Martel et Laganière, 1996).

DUMONT, P. (1983), *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris : ACCT, Khartala.

DUMONT, P. (1986), *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?* Paris : L'Harmattan.

FISHMAN, J.-A. (1983), Aménagement et norme linguistiques en milieux linguistiques récemment conscientisés, in BEDART, E. et MAURAIS, J. (éds), *La norme linguistique*, Québec, Conseil de la langue française, Paris, Le Robert, 383-394.

FRANCARD, M. (1993-1994) (éd.), L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques, in *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, 20.*

FRANCARD, M. (1996), Un modèle en son genre : le provincialisme linguistique des francophones de Belgique, in Bavoux C. (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan, Saint-Denis, Université de la Réunion, 93-102.

GAGNE, G. (1983), Normes et enseignement de la langue maternelle, in Bedart, E. et Maurais, J. (éds), *La norme linguistique*, Québec, Conseil de la langue française, Paris, Le Robert, 463-509.

GARSOU, M. (1991), *L'image de la langue française*, Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la langue français.

GILES, H., COUPLAND, N. et COUPLAND, J. (éds) (1991), *Contexts of accomodation. Development in applied sociolinguistics*, Paris, Maison des sciences de l'homme.

HAUGEN, E. (1962), Schizoglossia and the linguistic norm, in *Georgetown University Monographic Series on Language and linguistics*, 15 (réf. repr. à Calvet, 1998).

KASORO, R. (1988), Normes scolaires et normes endogènes en République démocratique du Congo, in Calvet, L.-J. et Moreau, M.-L. (éds) (1998), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Agence de la francophonie, Aix-en-Provence, Institut des études créoles et francophones, Didier-Érudition, 61-81.

KAZADI, NTOLE (s.d.), *L'Afrique afro-francophone*, Aix-en-Provence, Institut des études créoles et francophones, Paris, ACCT, Didier-Érudition.

KNECHT, P. et RUBATEL, C. (1984), À propos de la dimension sociolinguistique du français en Suisse romande, in *Le français moderne*, 52, 138-150.

LAFONTAINE, D. (1986), *Le parti pris des mots*, Bruxelles, Mardaga.

LAFONTAINE, D. (1997), Attitudes linguistiques, in Moreau, M.-L. (éd.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Sprimont, Mardaga, 56-60.

LE PAGE, R. et TABOURET-KELLER, A. (1985), *Acts of identitiy : creole-based approaches to language and ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.

LUDI, G. (1992), French as a pluricentric language, in Clyne M. (éd.), *Pluricentric languages*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 149-178.

MANESSY, G. (1981), Expansion fonctionnelle et évolution, in Highfield, A. et Valdman, A. (éds), *Historicity and variation in Creole studies*, Ann Arbor, Michigan, Karoma Press, 79-90.

MANESSY, G. (1992), Norme endogène et norme pédagogique en Afrique noire francophone, in Baggioni, D. , Calvet, L.-j., Chaudenson, R., Manessy, G. et De Robillard, D. (éds), *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Aix-en-Provence, Institut d'études créoles et francophones, Didier-Érudition, 43-81.

MANESSY, G. (1997), Norme endogène, in Moreau M.-L., *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont, Mardaga, 223-225.

MARTEL, P. et CAJOLET-LAGANIERE H. (1996), *Le français québécois. Usages, standard et aménagement*, Québec, Presses de l'Université Laval.

MAURAIS, J. (1993), État de la recherche sur la description de la francophonie au Québec, in De Robillard, D. et Beniamino, M. (éds), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, 79-99.

MOREAU, M.-L. (1994), Nous avons la langue trop épaisse ou Comment être un francophone sénégalais, in Francard, M. (éd.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain,* 45-56.

MOREAU, M.-L. (1996), Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises, in Bavoux C. (éd.) (1996), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan, 103-115.

MOREAU, M.-L. (1997), Le bon français de Belgique. D'un divorce entre norme et discours sur la norme, in Blampain, D., Goosse, A., Klinkenberg, J.-M. et Wilmet, M., *Le français en Belgique. Une langue, une communauté*, Louvain-la-Neuve, Duculot, 391-399.

MOREAU, M.-L., BRICHARD, H. et DUPAL, C. (1999), *Les Belges et la norme. Analyse d'un complexe linguistique*, Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la langue française.

MOREAU, M.-L. et BAUVOIS, C. (1998), L'accommodation comme révélateur de l'insécurité linguistique. Locutrices et locuteurs belges en interaction avec des Français et des Belges, in SINGY, P. (éd.), *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question ?* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 61-93.

MOREAU M.-L., THIAM, N. et BAUVOIS, C. (1998), Le marquage identitaire dans le français d'Afrique. Étude exploratoire au Sénégal, in Calvet, L.-J. et Moreau M.-L. (éds) (1998), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Agence de la francophonie, Aix-en-Provence, Institut des études créoles et francophones, Didier-Érudition, 111-127.

MOUSSIROU MOUYAMA, A. (1998), Norme officielle du français et normes endogènes au Gabon, in Calvet, L.-J. et Moreau M.-L. (éds) (1998), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Agence de la francophonie, Aix-en-Provence, Institut des études créoles et francophones, Didier-Érudition,

MUFWENE Salikoko (1998), Indigénisation, français en Afrique et normes : quelques réflexions. In Calvet, L.-J. et Moreau M.-L. (éds) (1998), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris, Agence de la francophonie, Aix-en-Provence, Institut des études créoles et francophones, Didier-Érudition, 49-59.

NGALASSO, M.-M. (1988), Le programme pour l'enseignement des langues en Afrique, in *La solidarité entre le français et les langues du Tiers-Monde pour le développement, Actes du Colloque organisé à la Maison de la Francophonie*, Paris 9-10 déc. 1987, Paris, Conseil international de la langue française, 146-149.

NGALASSO, M.-M. (1990), Francophonie africaine, latinité gauloise : destins parallèles ? in Riesz, J. et Ricard, A. (éds), *Semper aliquid novi : littérature comparée et littératures d'Afrique. Mélanges offerts à Albert Gérard*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 21-28.

NGALASSO, M.-M. (1992), Le concept de français langue seconde, in Besse, H., Ngalasso, M.M. et Vigner, G. (éds). *Études de linguistique appliquée*, octobre-décembre (Numéro thématique : Français langue seconde), Paris, Didier Érudition, 27-38.

PAQUOT, A. (1988), *Les Québécois et leurs mots*, Québec, Conseil de la langue française, Presses de l'Université Laval.

PIRON, M. (1979), Le français de Belgique, in Valdman, A. (éd.), *Le français hors de France*, Paris, Champion, 201-222.

POHL, J. (1950), *Témoignages sur le lexique des parlers français de Belgique*. Université de Bruxelles : thèse de doctorat non publiée.

POHL, J. (1978), Communication field and linguistic field : the influence of the border (France and Belgium) on the French language, *International journal of the sociology of language*, 15, 85-90.

POHL, J. (1979), *Les variétés régionales du français. Études belges* (1945-1977), Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

PÖLL, B. (1998a), *Le* français ou *les* français ? La difficile naissance de la pluricentricité, *Lengas*, 43, 163-182.

PÖLL, B. (1998b), Normes régionales et enseignement : le cas du français, Communication présentée au XXII[e] Congrès de philologie et de linguistique romanes, Bruxelles, 1998.

PRIGNITZ, G. (1994), Si tu connais pas gros français-là, tu gagnes pas travaillé. Les mots de l'insécurité linguistique dans la communauté francophone au Burkina Faso, in Francard, M. (éd.),

L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, 71-84.

QUEMADA, B. (1990), Trésor informatisé des vocabulaires francophones, in Clas, A. et Ouoba, B. (éds), *Visages du français. Variétés lexicales de l'espace francophone*, Paris, Londres, Aupelf et John Libbey.

REY, A. (1983), Normes et dictionnaires (domaine du français), in Bedart, E. et Maurais, J. (éd.), *La norme linguistique*, Québec, Conseil de la langue française, Paris, Le Robert, 541-569.

SINGY, P. (1996), *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en pays de Vaud*, Paris, L'Harmattan.

THIAM, N. (1998), Catégorisations de locuteurs et représentations sur le mélange wolof-français à Dakar, in Canut, C. (éd.), *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 91-105

VALDMAN, A. (1983), Normes locales en francophonie in Bèdart, E. et Maurais, J. (éds), *La norme linguistique*, Québec, Conseil de la langue française, Paris, Le Robert, 667-706.

WOLF, H.-G. (1997), Transcendence of ethnic boundaries : the case of the Anglophones in Cameroun, in *Journal of sociolinguistics*, 3, 1, 419-426.

Atelier Afrique Noire 2

Rapport de synthèse

Caroline Juillard

J'ai à vous faire part de deux ensembles de communications. Tout d'abord, quatre communications, présentées par des auteurs africains, qui mettent en relief le rapport entre le français et les langues véhiculaires dans certaines situations urbaines d'Afrique noire : au Mali (Maïga), au Congo (Ndamba), au Bénin (Tossa) et au Sénégal (Thiam). Puis deux communications de chercheurs occidentaux : l'une, celle de C. Canut, s'interrogeant sur les effets des discours épilinguistiques des locuteurs français ou africains sur la gestion des langues et les politiques linguistiques; l'autre, celle de W. Samarin, identifiant les effets des forces ayant contribué à modifier la forme du sango en RCA avant et après l'indépendance.

Dans le premier ensemble, je situe à part la communication de M. Tossa qui s'intéresse exclusivement aux aspects formels du contact des langues français/fongbe à Cotonou, et ne se situe donc pas directement dans la thématique proposée par le colloque. Les trois autres communications présentent des résultats d'enquêtes de type sociolinguistique, ou d'observations sur le terrain. Elles illustrent la position et l'avancée du français au Mali, face au songhoy dans le nord, au bambara dans le sud; à Brazzaville, face aux trois langues véhiculaires, lingala, munukutuba et laari; à Dakar, face au wolof.

Les analyses de M. Tossa sont effectuées dans un cadre variationniste et s'appuient sur un corpus oral recueilli auprès de personnes bilingues. L'auteur a pu constater que, dans le discours bilingue fongbe/français, il existe plus de cas d'emprunt que d'alternance. Il renvoie aux prédictions théoriques d'autres chercheurs qui ont soutenu que dans des langues génétiquement non apparentées, les alternances sont moins fréquentes que les emprunts. La plupart des verbes sont ainsi des emprunts au français, à la forme infinitive. On y trouve également des emprunts spontanés du type verbe plus complément (*cf.* « poser question »). L'auteur a également mis en relief deux formes particulières d'insertion de constituant, en particulier une resubordination de la phrase avec que français dans le discours en fongbe.

A. Maïga illustre la résistance d'une langue régionale, le songhoy, dans le Nord du pays. La situation sociolinguistique au Mali présente deux sous-systèmes, l'un au Nord, l'autre au Sud. À Mopti, on trouve un bouillon de culture linguistique dominé par le bambara qui tente de progresser vers le nord. Maïga reprend certaines des conclusions de Dumestre sur la domination et la progression de l'usage du bambara au Mali, à partir des résultats d'enquêtes récentes dans le nord du pays.

Dumestre affirme, en effet, que le bambara est l'intermédiaire obligé entre la langue régionale et le français, qu'il précède le français et l'introduit, soit comme troisième, soit comme quatrième langue, selon les régions. Mais n'y a-t-il pas au nord du Mali une proportion significative de bilingues langue régionale + français ?

Trois zones d'influence différente se dessinent dans le Nord du pays, le domaine d'influence peul, celui d'influence songhoy et celui d'influence tamasheq. Face à la progression du bambara, le songhoy est en réalité la seule langue que l'on peut valablement lui opposer de façon stable. Le songhoy est systématiquement parlé, conservé et transmis. De plus, il existe une proportion significative de bilingues langue régionale + français; le bambara, dans le Nord, ne précède pas toujours le français, il ne l'introduit pas. Le français est en réalité la première langue que le locuteur de songhoy rencontre, soit à l'école, soit dans l'administration. Et l'observation directe prouve que les locuteurs scolarisés du songhoy utilisent le français

dans leurs premiers contacts avec les locuteurs de bambara scolarisés. Une enquête a relevé les déclarations de 300 locuteurs de songhoy dans 6 centres urbains. Sauf pour les locuteurs de la ville de Djenné, située dans la zone d'influence du bambara, on constate qu'au fur et à mesure qu'on s'éloigne du Sud, la place du bambara est mise en cause par le français ; cette langue est la première langue parlée par plus de 25 % des locuteurs après le songhoy. Il s'agit en premier lieu d'hommes scolarisés ayant entre 14 et 45 ans. Ce sont les femmes scolarisées de plus de 14 ans qui sont les plus nombreuses à avoir parlé le bambara en 1re position après le songhoy. On ne peut donc lire l'avenir linguistique du Mali sans prendre en compte cette résistance du songhoy et cette prééminence du français sur le bambara, en deuxième position, dans la zone, à la différence avec le Sud où le bambara domine.

J. Ndamba s'intéresse à l'émergence des langues véhiculaires et du français comme langues premières des adolescents congolais.

Lors de l'enquête de 1989 sur les langues utilisées dans les marchés urbains, il a été constaté que les langues véhiculaires (lingala et munukutuba) étaient la langue première de quelques Congolais âgés de 20 à 35 ans, le laari l'étant pour des Congolais jusqu'à 50 ans. Le français n'apparaissait pas alors comme langue première. Le phénomène, alors trop récent, serait à évaluer donc dans le cadre d'un nouveau projet de recherche.

Ndamba propose les grandes lignes d'un nouveau projet de recherche ayant pour objectif principal une analyse descriptive de la situation en ville, dans les centres semi-urbains et dans les villages, en envisageant différents types de comportements selon les catégories de locuteurs (fonctionnaires de l'État, cadres d'entreprises, instituteurs, paysans, etc.) et les effets de ces comportements sur leur environnement. Cette enquête se fera auprès des adolescents et de leurs parents. On envisage une analyse prospective ainsi qu'une comparaison avec les situations des pays proches.

La pré-enquête, réalisée en avril 1997, s'est située dans deux arrondissements de Brazzaville, auprès de jeunes de 6 à 15 ans et de leurs parents. Elle s'est faite au moyen de questionnaires visant à identifier la langue maternelle du père, de la mère et de l'enfant, le niveau d'instruction des parents, la langue de la rue dans le quartier. On constate que dans l'arrondissement Bacongo, les déclarations des parents et des enfants divergent sensiblement : les parents affirment majoritairement (73 %) que leurs enfants parlent le laari en langue première ; d'autres citent le français (21 %), et des langues autres (6 %). Par contre, près de 49 % des enfants affirment qu'ils ont le français comme langue première et 51 % d'entre eux disent qu'ils ont plutôt le laari. Aucune autre langue n'est citée. Dans l'arrondissement de Moungali, quartier Plateau des 15 ans, un quartier d'intellectuels, assez cosmopolite, l'émergence du français comme langue première est plus forte encore et affirmée tant par les enfants que par leurs parents.

La tendance qui se dessine est la suivante : les gens qui ont un niveau de vie relativement élevé donne la langue française comme langue première à leurs enfants.

N. Thiam s'intéresse à la coexistence du français et des langues nationales en contexte urbain sénégalais. Il souligne, après P. Wald, que « l'appropriation diffuse du français dans l'urbanisation linguistique africaine, sous la forme d'un parler mixte ou de ce qui se donne pour du français dans le discours, s'inscrit actuellement en parallèle d'une recrudescence de la revendication d'une authenticité traditionnelle et culturelle, privilégiant le marquage linguistique des options identitaires ». Il analyse cette situation au Sénégal, en se penchant tout d'abord sur l'histoire de la diffusion du français dans le pays. Quoique le contexte urbain sénégalais reste fortement multilingue, il se dégage une dominance nette du français et du wolof, « perceptible entre autres dans un rapprochement des fonctions communicationnelles, une non distinction des contextes de leur utilisation, et l'alternance et le mélange des deux codes ». Le français se retrouve, d'ailleurs, « à l'intérieur de toutes les langues locales chez les locuteurs qui le possèdent ». Ainsi, « à Dakar, l'usage du français est presque à parité égale avec l'usage du wolof dans les milieux bilingues ». Pour les deux langues, on relève une expansion hors du champ initial : le wolof pénètre des situations caractérisées par une homogénéité linguistique

allogène et devient la langue première de parents non wolof nés à Dakar; le français se diffuse chez les non scolarisés. Ce sont deux langues glottophagiques, ne présentant pas de danger l'une pour l'autre, bien que le rapport entre les deux soit souvent interprété comme conflictuel dans le discours épilinguistique. Thiam affirme que la complémentarité fonctionnelle des deux langues peut se percevoir non pas sous le rapport diglossique mais du fait que les lieux sociaux de la ville requièrent des locuteurs une double compétence pour couvrir des rôles communicationnels différenciés en fonction des langues dans la même situation d'interlocution. Il souligne en conclusion que le français fait désormais partie intégrante du patrimoine linguistique en ville et qu'il faut absolument mettre à part les situations rurales qui présentent des caractéristiques différentes et plus traditionnelles de la gestion du plurilinguisme.

Les deux dernières communications s'interrogent sur les effets des discours épilinguistiques (Canut) ou des actions (Samarin) sur les langues et sur leur gestion. Il s'agit, pour W. Samarin, d'identifier les forces qui ont modifié le sango de RCA, lorsqu'il est devenu le symbole d'une identité supra-ethnique. Laissant de côté les effets du contact avec le français, il s'intéresse aux effets provoqués intentionnellement par le contact entre la langue écrite et la langue orale. Durant l'époque coloniale, l'intervention des missionnaires a été déterminante. Cependant, bien que la publication du Nouveau Testament en 1935 ait servi de référence, chaque publication ultérieure reflète les idiosyncraties et les erreurs de leurs auteurs. Durant la période postcoloniale, bien que le sango ne soit pas utilisé dans l'enseignement ni dans la presse, les Centrafricains ont entrepris le développement du sango. Samarin relève plusieurs sources d'influence ayant agi sur le sango. Tout d'abord, certaines innovations linguistiques constatées dans le sango vernaculaire des jeunes semblent provenir des modèles diffusés par les annonceurs de la radio. Ensuite, il relève une planification délibérée du changement linguistique. La publication du Dictionnaire sango/français et français/sango de Bouquiaux *et al.* (1978) est le premier travail de standardisation et a été approuvé par le gouvernement. Le Décret sur l'orthographe du sango en 1991 a propulsé une orthographe actuellement utilisée par bon nombre d'associations, d'éditeurs, etc. Samarin souligne également le rôle très important d'intellectuels et linguistes entraînés en France. Ainsi, il critique, preuves syntaxiques à l'appui, les procédés utilisés par DikiKidiri pour créer de nouveaux termes en sango, et relève la participation voulue des autres langues centrafricaines à cette élaboration lexicale. Enfin, Samarin cite les restrictions territoriales à l'usage du sango, autrefois utilisé dans d'autres zones de l'ancienne Afrique équatoriale française, le Cameroun et le Congo belge; dans ces pays, les locuteurs de sango ont été poussés à rejoindre la RCA. Samarin note que cela a contribué sans doute à la prise de conscience croissante des Centrafricains comme étant sangophones. En conclusion, même si le sango est aménagé sur une large échelle, plus personnelle qu'étatique, il serait prématuré et erronné, selon Samarin, de parler d'un sango standard. Les forces agissant en France et dans le pays tendent à rapprocher, plus ou moins consciemment, le sango moderne de la langue qui a été sa source au 19°siècle. Le résultat est une langue synthétique.

C. Canut remet en cause la vision « occidentale » donnée par un grand nombre de sociolinguistes français et parfois africains sur la question du rapport entre gestion plurilingue et action politique, au travers d'une analyse des activités épilinguistiques, tant des locuteurs que des gouvernants et des politiciens. Elle montre ainsi qu'il existe une différence majeure entre les représentations étudiées au Mali et en France, et que le « tout homogène » qui détermine le discours des Français n'a pas lieu d'être au Mali.

Canut repère dans les discours sur les différents lectes en présence la perception qu'en ont les locuteurs. Cette perception, conçue comme une « co-construction permanente au cours de l'interaction », manifeste une ambivalence constante des locuteurs entre deux pôles : le désir d'une langue à soi et la réalité d'une langue plurielle marquée par l'altérité. Dans le cas où les locuteurs entretiennent des rapports avec plusieurs dialectes ou langues, ils « tentent souvent dans les discours épilinguistiques de renforcer leur lien à un idéal de langue, même s'ils ne le parlent pas ». Ce rapport est la plupart du temps occulté par les Français, alors qu'il est prépondérant au Mali. Parallèlement, une autre tendance consiste à valoriser un lecte qui

s'impose socialement ou politiquement : comme le bambara au Mali, le français standard en France. Le lecte proposé socialement en modèle correspond dans les discours des locuteurs de situations plurilingues à un processus premier d'hétérogénéisation, qui peut déboucher sur une « homogénéisation forcée ». Ainsi, premier type de discours : « toutes les langues coexistent au Mali, chacun est avec sa langue, c'est normal; quand on se déplace, on apprend la langue du milieu; la langue de Bamako, c'est le bambara, on est obligé de l'apprendre ». Deuxième type de discours : « on est colonisé par les Bambara ». La langue, en ce cas, est considérée comme une imposition. On est face à une homogénéisation forcée. En France et par extension en Afrique et au Maghreb, une prescriptivité très forte a influencé les locuteurs et entraîné un retour à l'homogénéisation. Les locuteurs ont été privés « en droit » de leurs lectes premiers et les discours politiques ont tendu à faire de la langue idéale une langue première et à réduire le rapport identitaire aux langues premières au profit de la langue de la nation. L'homogénéisation forcée est bien le fait des politiques et a eu comme conséquence aussi bien le rejet et l'abandon de langues telles que le basque, le breton, le berbère, etc., que la valorisation des normes prescriptives de français auxquelles les locuteurs de français se soumettent. En Afrique, tant des arguments concernant les conflits ethniques que des arguments économiques ont pu conforter une vision centralisatrice de type français, favorable à la francophonie. Cependant Canut note que les États nouvellement ouverts à la démocratie ne semblent pas désireux de suivre ce modèle. On relève une valorisation du plurilinguisme au niveau officiel, au Mali; la politique n'est ni centralisatrice, ni homogénéisante, même si elle doit répondre à la demande en matière d'éducation. On relève une absence de discours favorisant une langue ou l'autre, même si officieusement le bambara est un peu favorisé. Le rattachement à un idéal de langue, une langue d'origine, parallèlement à la pratique plurilingue dès le jeune âge, permet de ne pas considérer les autres langues comme antagonistes. La nécessité d'un choix en matière de langue est née des politiques centralisatrices exportées et ne correspond pas à la culture des pays. Le discours et le questionnement du chercheur occidental peuvent être pétris de cette vision homogénéisante que l'on porte malgré soi et qui trouve un écho dans la construction des représentations linguistiques des Maliens lettrés, très prescriptifs. Canut envisage d'entreprendre des recherches à plusieurs « voix » pour pallier cette difficulté.

Ces communications posent un ensemble de questions à débattre :

1. la langue française s'inscrit-elle véritablement dans le patrimoine linguistique des différents pays où il est utilisé, ainsi que l'affirme Thiam? Cette inscription s'accompagne-t-elle de modalités particulières d'usage, de transmission, d'appropriation, de représentation des diverses langues en contact?

Quelle est la place et la portée du mélange entre les langues, véhiculaires ou autres, et le français dans cette inscription en cours? Comment coexistent ou se chevauchent, en ville, les modèles traditionnels d'utilisation des langues et les modèles plus récents? Ne pourrait-on analyser cette coexistence en termes d'harmonisation en cours plutôt que de conflits?

2. On voit que l'intervention sur les langues est diverse selon les objectifs des uns ou des autres, missionnaires, politiciens, linguistes. Ces objectifs sont parfois contradictoires et semblent servir des intérêts personnels. Ne pourrait-on envisager une convergence de ces objectifs, dans le sens d'une réelle amélioration des actions, pour l'éducation et le bien-être des populations concernées? Plutôt que de continuer à travailler en parallèle voire en opposition, ne serait-il pas possible de réunir les efforts et d'éviter le morcellement ou l'antagonisme d'actions aux mobiles trop différents? On pourrait envisager ainsi des conférences à plusieurs voix, où tenteraient de s'exprimer, de se comprendre et de dialoguer tous ceux qui ont un intérêt quelconque dans les langues et l'éducation en ces langues.

3. Il semble que pour prendre un peu de recul et de hauteur par rapport aux problèmes et aux enjeux que pose la coexistence des langues en Afrique francophone, il est nécessaire de se situer :

– dans une perspective historique (avant et après les Indépendances);

– dans une perspective qui tienne compte de l'évolution des hiérarchies sociolinguistiques en ville et dans le monde rural ;

– il est de plus absolument nécessaire de prendre en compte la relation du chercheur à son objet, ainsi que ses motivations propres. Le ou les contexte(s) culturel(s) dans le(s)quel(s) il a été formé et dans le(s)quel(s) il a vécu orientant toute sa recherche ainsi que les méthodologies choisies. Il est donc nécessaire qu'on prenne conscience des modèles qu'on imite ou qu'on rejette, comme des visions que l'on projette sur la réalité que l'on cherche à observer et à analyser.

Atelier Afrique Noire 2

La situation sociolinguistique du Mali

Hamidou Maiga

La situation sociolinguistique du Mali a été bien souvent décrite à partir de la seule réalité du sud-Mali. C'est ainsi que Dumestre (1995), pour expliquer la domination et la progression du bambara au Mali fait remarquer que « l'observation de la réalité linguistique et sociolinguistique oblige à considérer que le paysage n'est pas ou n'est plus composé du binôme français (langue officielle), autres langues nationales ou non, mais d'un trinôme constitué des deux termes déjà cités et du bambara, ce dernier jouant un rôle intermédiaire entre langue officielle et les langues nationales, participant à la fois de l'une et des autres ».

Dumestre dans le même article, prévoit qu'au milieu du siècle prochain, il y aura une « drastique simplification de la carte linguistique du Mali » pour la bonne raison dit-il que le bambara « n'est plus véritablement une langue malienne comme les autres » : il est l'intermédiaire obligé entre la langue régionale et le français, « il n'est plus une langue ethnique, il est la langue religieuse... ». Il affirme également qu'il n'existe pas, dans une proportion significative, de bilingues langue régionale + français. Le bambara dit-il « précède toujours le français, et en quelque sorte l'introduit soit comme troisième langue (cas du pays minyanka), soit comme quatrième langue (cas du pays dogon). C'est un fait selon lui « que l'on peut vérifier sur l'ensemble du Mali ». Enfin, Dumestre estime que la tendance « doit constituer l'un des axes de la politique linguistique de l'état malien dans les annéés à venir ».

Ces différentes conclusions soulèvent un certain nombre de questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans cet article à partir d'enquêtes sur le terrain dans le nord du Mali.

Cet espace, dans sa réalité géographique et humaine diffère fondamentalement du sud-Mali. Malheureusement cette singularité ne ressort pas toujours dans les quelques rares études de sociolinguistique menées sur le Mali. La situation sociolinguistique spécifique au nord a, soit été sommairement (Canut, 1995) traitée, soit elle a été allègrement assimilée à la situation globale observée uniquement à partir du sud malien (Dumestre, *ibid.*) ou alors elle a fait l'objet d'étude ne couvrant pas l'ensemble du pays Sohoy au Mali (Barry, 1990 : 183-207).

Quelle est donc la situation sociolinguistique du Mali pris dans son ensemble du sud au nord? Peut-on la saisir simplement à travers un trinôme langues régionales – bambara – français? Peut-on affirmer qu'il n'existe pas au nord du Mali, une proportion significative de bilingues langue régionale + français et que le bambara y précède toujours le français, qu'il est l'intermédiaire obligé entre la langue régionale et le français? Y-a-t-il une progression et une domination du bambara dans le nord du Mali? Enfin, la politique linguistique de l'état malien dans les années à venir, doit-elle, comme le dit Dumestre, se construire sur une planification linguistique glottophagique? Le Mali est un vaste pays qui s'étend sur 1 240 710 km^2 dont 602 000 km^2 sont situés au nord. Il faut préciser que dans l'imaginaire des maliens le sud-Mali va de Kayes à la région de Mopti et le nord de la région de Mopti à kidal. Ce nord à son tour se subdivise en grand nord et en petit nord. Le petit nord va de la région de Mopti à la région de Gao, elle englobe toutes les villes de cette zone situées tout le long du fleuve Niger. Quant au grand nord il englobe l'espace situé entre les régions de Gao et de Tombouctou et les frontières d'avec l'Algérie et la Mauritanie.

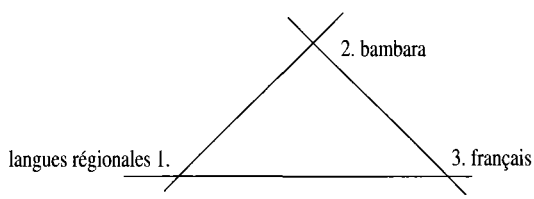
Le nord du Mali qui du point de vue de la superficie représente la moitié du territoire national, n'est cependant habité que par le 1/5 de la population globale du Mali qui est estimée actuellement à 10 000 000 hbts. Mais ce déséquilibre n'est pas très fondamental dans l'hypo-

thèse que nous formulons ici car l'adhésion ou la résistance à une langue étrangère n'est pas fonction du nombre des locuteurs qui ne parlent pas cette langue. Elle est plutôt fonction des représentations des non locuteurs de cette langue. C'est pourquoi Bourdieu (1982) dira que « la langue, le dialecte ou l'accent [...] sont l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciation de connaissance et de reconnaissance où les agents investissent leurs interêts et leurs présupposés ». Ces intérêts et ces présupposés varient d'une communauté à une autre. Ainsi, à l'exception du français qui est globalement bien perçu aussi bien au nord qu'au sud Mali, l'image des autres langues parlées au Mali change dans les représentations des locuteurs selon leur origine ethnique et ou régionale. Cette attitude s'explique par le fait qu'au Mali, on ne fait pas pour le moment une différence nette entre l'ethnie et la langue. Ainsi pour un Sohoy, le bambara est avant tout la langue des Bambara, le dogon, la langue des Dogon, etc. Cette fiction de l'origine ethnique a une grande influence sur les représentations linguistiques. Ainsi un Senoufo un Bobo ou un Minyanka par exemple ne perçoit pas le bambara de la même façon qu'un Sohoy en raison de leur différence culturelle et historique.

Aussi, dans cette perspective, on peut dire qu'il y a globalement au Mali deux grandes tendances dans les représentations linguistiques par rapport aux langues nationales parlées sur l'étendue du territoire : une tendance à l'adhésion au bambara et une à la résistance au bambara. Ces deux tendances correspondent aux deux grandes zones géographiques qui se situent de part et d'autre de la région de Mopti.

D'une façon générale, de la région de kayes jusqu'à la région de Mopti, le bambara est positivement perçu. Il domine d'un bout à l'autre. Pour la plupart des locuteurs de cette zone, le bambara est symbole de modernité et de réligiosité. Dans ce Mali du sud, on peut effectivement dire avec Dumestre que la situation sociolinguistique est caractérisée par un trinôme langue régionale ou locale – bambara – français. Le bambara est le passage obligé de la langue locale vers le français. Cette situation pourrait être schématisée de la façon suivante :

Schéma 1. La situation sociolinguistique dans le sud du Mali.



Mais, dès que l'on arrive dans la région de Mopti et que l'on progresse vers l'est, on découvre un nouveau paysage linguistique. Là, les représentations changent, le climat social et humain change. Quelque chose de différent de la zone sud se produit. Trois grandes zones d'influence se dessinent à partir de là. Le domaine d'influence peul, le domaine d'influence soŋoy, et celui d'influence tamasheq.

Le domaine d'influence peul, qui est délimité par la région administration de Mopti, n'a pas une grande stabilité par rapport à la progression du bambara, il développe un bilinguisme bambara-peul qui n'évolue pas souvent au niveau de la transmission dans le sens de la conservation du peul. Cette zone a une seconde caractéristique qui est celle de son invasion depuis 1975 par le soŋoy.

Le domaine d'influence tamasheq se situe globalement dans le grand nord. Il se singularise très curieusement par une forte influence du bambara à Kidal centre névralgique de la zone. À cela s'ajoute l'isolement de la zone et l'usage réduit de la langue qui n'est parlée en général que par les Tamasheq eux-mêmes; ce qui lui enlève tout caractère d'agressivité dans le monde du négoce.

Ainsi, face à la progression du bambara dans le nord, le soŋoy est en réalité la seule langue que l'on peut valablement lui opposer de façon stable. Au niveau national, il est le seul contre-poids réel (Canut, 1995)[1]. Les locuteurs du soŋoy interrogés qualifient le bambara de quatre façons :

- le bambara est la langue de ceux qui ont la langue à l'envers;
- le bambara est la langue des mécréants;
- le bambara est la langue des mêchants;
- le bambara est la langue des impérialistes.

Ces différents qualificatifs sont tous des préjugés sur l'homme Bambara qui sont transférés sur la langue bambara. Chacun d'eux tient son explication des rapports passés et présents que les Soŋoy ont tissé ou tissent avec les Bambara auxquels ils assimilent toutes les ethnies du sud. Pour le Soŋoy les Bambara ne parlant pas la même langue qu'eux, ils sont donc bizarres d'où l'idée de « langue qui est à l'envers » sous-entendu que c'est la leur qui est droite, correcte et normale. De même lorsqu'ils associent la méchanceté du Bambara au bambara, ils font revivre le rôle que les Bambara ont très souvent joué dans la région durant la période coloniale où ils étaient les auxiliaires de cette administration répressive à travers la police et les gardes.

Également, l'image de « langue d'animiste » tire son explication de la conversion tardive des Bambara à l'islam puisque de nos jours encore, contrairement au nord, il existe au sud des villages entièrement animistes.

Enfin, l'image de la langue bambara voulant phagocyter les autres langues maliennes est récente. Elle est née avec l'indépendance où l'administration et le pouvoir politique étaient vus du point de vue des Sohoy, pour l'essentiel détenus par les Bambara ou assimilés et où il est fréquent d'entendre : « n'était pas malien celui qui ne comprend pas bambara ». Cette mentalité a une certaine époque provoquait dans les communautés Sohoy une solidarité ethnique très forte et une résistance au bambara.

À côté de ces représentations défavorables, il y a aussi des représentations très favorables qui relèvent surtout du caractère utilitaire du bambara dans le négoce et de son succès auprès des jeunes urbains qui le perçoivent comme une langue du modernisme.

La résistance du soŋoy au bambara que l'on peut expliquer par la position géographique éloignée et isolée des région du nord, par la persistance de certaines pratiques sociales telles que les mariages endogamiques et par la mémoire historique vivante du peuple qui a connu un empire et une civilisation très glorieuse, a beaucoup évolué de 1960 à nos jours. Aujourd'hui, 69 % des locuteurs du soŋoy interrogés déclarent qu'ils aiment le bambara contre seulement 29 %. Ils seraient même prêts à 53 % contre 40 % à l'accepter comme langue officielle à défaut du soŋoy (MAIGA, 1998). La résistance au bambara se manifeste aujourd'hui à travers une violence verbale mais elle n'est que verbale dans la mesure où dans les centres urbains du nord, il arrive que le bambara soit pratiqué par certains locuteurs en cas de besoin mais avec la différence que le soŋoy est systématiquement parlé, conservé et transmis. Le bambara visiblement semble être accepté dans les faits mais pas en droit. Cette prédisposition n'est cependant pas suffisante pour prévoir au milieu du siècle prochain « une drastique simplification de la carte linguistique du Mali ».

Le bambara, dans le nord, ne précède pas toujours le français; il ne l'introduit pas car il existe une proportion significative de bilingues langue régionale + français.

Pour s'en convaincre, nous avons travaillé sur un échantillon de 300 locuteurs du soŋoy répartis entre les villes de Tomboutou, Gao, Djenné, Gabéro, Bamba et Hombori en raison de 50 locuteurs par ville dont 25 hommes et 25 femmes. Nous leur avons posé entre autre deux questions essentielles :

1. Quelle langue avez-vous parlé en première position après le soŋoy?
2. Quelle langue avez-vous parlé en dernière position après toutes les langues que vous parlez?

1. Réalité déjà repérée par Canut dans sa thèse.

À la première question, les résultats suivants ont été enregistrés : (...)[2]

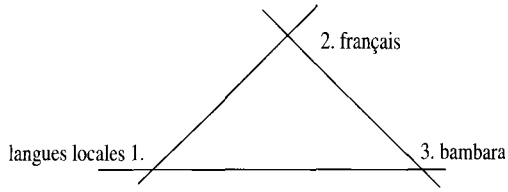
On peut noter ici qu'après le soŋoy, le français avec 25,33 % est la première langue parlée par les locuteurs du soŋoy interrogés sur les six points d'enquêtes, après vient le bambara avec 19,33 % des locuteurs. Le peul tient la troisième place avec 17,33 % et enfin vient le tamasheq avec 8 % des locuteurs qui déclarent l'avoir parlé en première position après le soŋoy. Il faut cependant noter que les locuteurs du soŋoy de Djenné sont les seuls à avoir déclaré en grand nombre (44 %) parler le bambara en première position après le soŋoy. Ceci s'explique en grande partie par la situation géographique de cette ville qui est en réalité dans la zone d'influence bambara. En dehors de cette situation on constate qu'au fur et à mesure que l'on s'éloigne géographiquement du sud Mali, la place du bambara telle qu'elle est prévue par Dumestre est mise en cause par le français.

Parmi les locuteurs du soŋoy ayant parlé le français en première position après le soŋoy, 18 % sont des jeunes âgés de 14 à 45 ans, 14,33 % sont des hommes, 11 % des femmes, 7 % des locuteurs âgés entre 45 et 60 ans, et 22 % sont scolarisés contre 3,67 % non scolarisés. Les hommes scolarisés âgés de 14 à 45 ans sont les plus nombreuses à avoir le français en première position après le soŋoy. Parmi les locuteurs du soŋoy ayant parlé le bambara en première position après le soŋoy, 12 % sont des femmes, 7,67 % sont des hommes, 14,67 % sont des jeunes âgés de 14 à 45 ans, 5 % sont des locuteurs âgés de 45 à 60 ans et 10 % sont scolarisés contre 9,67 % non scolarisés. Contrairement aux locuteurs du français ici ce sont les femmes scolarisés âgées de 14 à 45 ans qui sont les plus nombreux à avoir parlé le bambara en première position après le soŋoy.

À la suite de cette question la deuxième question a été posée aux mêmes personnes et dans les mêmes conditions que la première question. Les résultats suivants ont été enregistrés : (...)[3]

On constate ici que le bambara avec 26,66 % vient en tête même si l'écart n'est pas grand entre lui et le français qui est parlé en dernière position par 25,66 % des locuteurs. Il est évident qu'il faut prendre ces résultats obtenus avec beaucoup de prudence car il y a bien souvent un fossé entre les déclarations faites par les locuteurs et les pratiques réelles qui sont dans le cas d'espèce difficillement vérifiables. En tout état de cause, le trinôme – langues locales – bambara – français n'est pas prouvé dans le nord du Mali. On aurait plutôt un trinôme langues locales – français – bambara schématisé de la façon suivante :

Schéma 2. Trinôme dans le nord du Mali.



Le français en réalité est la première langue que le locuteur du soŋoy rencontre soit à l'école soit dans l'administration. Il n'existe pas une autre pression linguistique incontournable au niveau régional qui l'obligerait à se mettre au bambara avant toute autre langue. D'ailleurs l'observation directe prouve que les locuteurs scolarisés du soŋoy utilisent le français dans leur premier contact avec les locuteurs du bambara scolarisés avant d'apprendre cette langue s'ils en ont l'intention. Au cas contraire, ils utiliseront toujours le français avec les locuteurs scolarisés du bambara pour marquer sa résistance.

2. Tableau n° 1 : « Langue parlée en première position après le soŋoy ». Données irrécupérables.
3. Tableau n° 2 : « Langue parlée en dernière position après toutes les autres », *ibid.*

La situation sociolinguistique du Mali est celle d'un « plurilinguisme à la langue dominante minoritaire » comme l'a si bien dit Calvet (1987). Il y a globalement de part et d'autre de la région de Mopti, deux paysages différents ayant chacun son sous-système. Le paysage à dominance bambara est au Sud, et celui à dominance soŋoy est au Nord. Les deux paysages se rencontrent à Mopti où avec le peul ils se croisent pour former un bouillon de culture linguistique dominé par le bambara qui tente de progresser vers le Nord.

Mais la résistance du soŋoy est là et c'est à ce niveau qu'il faut lire l'avenir linguistique du Mali car c'est là que toutes les langues maliennes se côtoient quotidiennement se frottent les unes aux autres dans une atmosphère de coexistence pacifique. Et c'est dans cette « cohabitation harmonieuse de ses langues et cultures que le Mali, doit rechercher l'unité nationale et non dans une planification linguistique glottophagique » (Barry, 1990 : 183-207). Une « planification par défaut » aurait à coup sûr plus d'avenir au Mali qu'une planification codifiante et prescriptive.

Bibliographie

BARRY, A. (1990), Étude du plurilinguisme au Mali. Le cas de Djenné, in Junzo, K., *Boucle du Niger – Approches multidisciplinaires*, vol. 2., Institut de recherches sur les langues et cultures d'Asie, 183-207.

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

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

CANUT, C. (1995), *Dynamique et imaginaire linguistique dans les société à tradition orale : le cas du Mali*, Thèse de doctorat sous la direction de A. Houdebine, Paris III.

DUMESTRE, G. (1995), *La dynamique des langues au Mali : le trinôme langues régionales – bambara – français*, Stratégie communicative au Mali : langues régionales, bambara, français, Paris, Didier Érudition, Langue et développement.

Atelier Afrique Noire 2

Les forces externes à l'œuvre dans les changements du Sango[1]

William-J. Samarin

Introduction

Toutes les langues changent, mais toutes ne changent pas de la même façon. Certains types de changements sont toujours dus à des facteurs externes.

Ce ne sont là que deux des axiomes de la linguistique historique, et seul le second nous concerne ici. Ce travail est limité à un type de langue : un pidgin. Le sango est, typologiquement, un pidgin, mais du fait de son rôle dans la République Centrafricaine (RCA) – où il est la principale langue véhiculaire du pays et, avec le français, langue officielle – il change d'une façon que l'on trouve dans l'histoire récente d'autres langues dans de nouveaux États-nations[2]. Des changements linguistiques internes se sont déjà produits, mais notre propos n'est pas de les décrire ici.

Le facteur le plus important qui caractérise une langue nationale venant d'un pidgin est que, dans la période coloniale, elle n'est pas considérée comme symbole d'identité supra-ethnique, mais qu'elle l'est après l'indépendance. Ainsi, deux ans après l'indépendance, alors que je demandais aux habitants d'un petit village rural près de Bossangoa quelle était la langue des Blancs (le français), la langue de la RCA et la langue du village (le gbaya), tous étaient déjà d'accord pour dire que le sango était la langue du pays (quelque chose comme yanga ti sésè ti Centrafrique, « langue de la terre de... »). Pendant la période coloniale d'autre part, et jusque dans les années cinquante, il était considéré dans certains contextes ruraux, y compris par des Centrafricains, comme sango ti turugu, « sango des soldats », ou sango ti gara, « sango du marché ». L'attitude des gens envers la langue a donc changé de façon évidente.

Le premier objectif de ce texte est d'identifier les forces qui étaient à l'œuvre dans l'évolution du sango avant l'indépendance et celles qui ont été à l'œuvre depuis lors. Je ne m'occuperai pas ici des influences du français, parce que les changements se sont produits à travers le contact des langues et que ce thème nécessite à lui seul une analyse spécifique et documentée. Mon principal sujet est, de toute façon, la langue écrite et son effet – ou effet visé – sur la langue parlée.

---

1. Je remercie R. Le Page et P. Noss pour leurs commentaires sur une version antérieure de ce texte.

2. Le titre anglais de ce texte, traduit par L.-J. Calvet, est *External Forces Remaking Pidgin Sango* et W. Samarin place ici une note directement liée à ce titre mais que nous conservons cependant : « Le statut de pidgin est attribué au sango sur des bases historiques et linguistiques. Elles ont été présentées dans plusieurs publications (Samarin, 1998 et sous presse). « Remaking » dont le titre implique un contraste entre des manipulations délibérées (et bien intentionnées) de la langue et l'émergence improvisée et non délibérée de la langue au dix-neuvième siècle. Ce contraste coïncide avec les états pré et post-lettrés de la langue. Tous les intervenants sur le sango dans cette dernière période sont bien sûr eux-mêmes des membres lettrés et linguistiquement informés de la francophonie. »

La période coloniale

Le sango, comme toutes les autres langues de l'Oubangui-Chari, nom colonial de la Centrafrique, n'était pas écrit avant que les missionnaires les codifient. Les premiers à le faire furent sans aucun doute les missionnaires baptistes américains de la société Baptist Mid-Missions qui fondèrent leurs premiers établissements en 1922 et 1923 chez des locuteurs du banda, du manza et du ngbandi (cette dernière langue étant connue comme yakoma sur le Haut-Oubangui). En 1925, le texte de certains Évangiles étaient prêts, et le Nouveau Testament fut publié en 1935. À partir de là, tous les autres missionnaires protestants utilisèrent les Écritures comme modèle de lexique, de grammaire et de prononciation.

Les protestants centrafricains apprirent à lire et à écrire comme les missionnaires, et les catholiques comme les prêtres et les soeurs. Il n'y avait pas chez les missionnaires protestants de comité éditorial oecuménique pour l'édition des manuscrits ronéotés destinés aux écoles bibliques. Les publications reflétaient donc l'idiosyncrasie de leurs auteurs, mais elles étaient orthographiées en conformité avec le système des Écritures. Les missionnaires, qui n'avaient aucune formation linguistique, ont codifié le sango selon la façon dont ils le percevaient. En voici trois caractéristiques :

1. Les missionnaires n'ont pas perçu que le sango est une langue à tons. Ne comprenant pas que chaque voyelle portait un ton bas, moyen, haut ou dynamique, ils ne notaient qu'un mot pour chaque paire minimale, négligeant donc la plupart des oppositions comme par exemple koua'[kwa] « mort, cadavre » vs. koua [kwà], « travail ».
2. Les missionnaires n'ont pas perçu que certaines variations du sango n'étaient pas seulement dues à leur incapacité d'entendre correctement ses tons mais aussi à des différences d'accents locaux. En conséquence ils ne codifièrent pas la langue phonologiquement. Les protestants écrivaient jo pour « personne » et prononçaient « j » comme en français alors que les gens parmi lesquels vivaient certains missionnaires pouvaient n'utiliser que [z] pour ce phonème.
3. Les missionnaires ont délibérément introduit des traits propres à faire ressembler le sango à l'anglais. Par exemple, (1) Le marqueur prédicatif prefixé à – était noté attaché (e.g. les marques tonales ajoutées ici, baba àpika mbi, « Mon père m'a frappé »), mais il était noté séparément à la forme passive (e.g. à pikà mbi ngàngu, « j'ai été fortement frappé »), et il était en majuscule lorsque l'agent était Dieu[3]. (2) Le marqueur prédicatif était omis lorsque le sujet était un pluriel (e.g. abàba ti mbi [à] pikà mbi, « mes oncles m'ont fouetté »), peut-être pour imiter l'accord en nombre avec le verbe en anglais : he eats, they eat. Le sango catholique avait aussi bien sûr ses propres particularités. L'influence des catholiques sur les deux types d'écriture se voit dans les textes écrits par les présentateurs de radio et dans les lettres qu'on leur écrit : catholique molengue vs. protestant mélèngue, « enfant ». (Depuis les années soixante plusieurs changements ont été introduits par les protestants).

La période post-coloniale

Bien que le sango soit considéré dans la constitution de la RCA comme langue nationale – rôle inférieur à celui de langue officielle joué par le français – cet acte légal historique de B. Boganda, le père fondateur de la nation, a sans doute rempli plus une fonction emblématique que pratique. Le sango n'étant pas utilisé dans l'éducation et dans la presse, l'indépendance n'a pas débouché immédiatement ou même à court terme sur des activités qui auraient affecté

3. P. Noss me suggère (communication personnelle du 9 mars 1998) que les missionnaires n'essayaient pas de faire ressembler le sango à l'anglais mais de trouver une façon d'exprimer the passif, sémantiquement très important dans le Nouveau Testament.

la langue. Cependant, les centrafricains commençant à s'imposer dans de plus en plus de bureaux et dans les prises de décisions, on entreprit le développement du sango.

Je me limite à donner des exemples du genre d'influences auxquelles le sango a été soumis depuis l'indépendance : la radio comme moyen de diffusion de modèles inconscients et conscients, la planification délibérée du changement linguistique et des restrictions territoriales à son usage.

La radio. L'influence des présentateurs de radio sur le discours des habitants de Bangui a été établie en comparant des données provenant d'enregistrements effectués au début et à la fin des années soixante avec des discours impromptus à Bangui et dans les zones rurales. Certaines innovations dans le sango vernaculaire remontent aux premières émissions de radio. Ces innovations peuvent bien sûr avoir été des variables dans le discours des journalistes hors du contexte radiophonique. Elles apparaissent aujourd'hui plus fréquemment dans la jeune génération que dans la vieille. Les sources de certaines d'entre elles peuvent être les langues premières des présentateurs, et quelques unes peuvent être attribuées à leur connaissance du français. En voici trois exemples, les deux derniers illustrant l'influence du ngbandi.

– La répétition de la marque du pluriel dans le syntagme nominal. Jusqu'aux années soixante le préfixe du pluriel à- était utilisé (ou peut-être le plus souvent utilisé) avec l'attribut du nom le plus à gauche. Pourtant, dans les émissions de radio de la même période, on a observé un marquage multiple. Dans les dix dernières années ce schéma est devenu commun à Bangui (Samarin, 1994).

– Andè comme marqueur de futur a remplacé l'ancien fàde ou l'accompagne dans le même énoncé. La marque du temps est cependant extrêmement variable à Bangui. De toute façon, le temps n'est pas une catégorie grammaticale en sango, alors que l'aspect l'est (Samarin, sous presse).

– Certains adverbes, en particulier nga « aussi », se sont déplacés à différentes places dans le syntagme verbal. Alors que nga apparaissait vers la fin de la phrase, il suit maintenant fréquemment le verbe. De nombreux exemples de cette position ont été relevés dans les émissions du début des années soixante : e.g. za mbi gwè nga nà poko ti alà (mettre 1 sing aller aussi prep derrière de 3 plur) « laissez-moi les suivre ».

Les présentateurs ont aussi diffusé des items lexicaux introduits dans des ateliers linguistiques organisés pour eux, par exemple pour Monsieur on a choisi un mot ngbandi, pàkàra[4], signifiant « personne, un tel ». L'influence des émissions de radio sur le sango est certainement due, au moins en partie, à l'augmentation des heures d'émissions en sango et du nombre de radios autorisées en RCA et surtout à Bangui[5].

La publication du dictionnaire sango/français-français/sango. La publication du dictionnaire sango (Bouquiaux *et al.*, 1978) peut être considérée comme le premier travail de standardisation car il fut approuvé par le gouvernement. Trop coûteux pour avoir trouvé sa place en RCA et influencé la politique et la planification, il est historiquement important. Il témoigne par exemple de l'effort de certains Centrafricains qui participèrent au projet de diffusion d'une

4. Selon Lekens (1958 : 790b), pourtant, le mot s'utilise en référence à un mort ou pour quelqu'un dont le nom est caché. Bien que Dıkı-kidiri prétende que certains présentateurs « firent un nom par leur maîtrise du [c'est-à-dire du « nouveau »] sango », beaucoup d'auditeurs, surtout ruraux, se plaignent des néologismes. Plutôt que de purger le sango de quelques mots de ce qu'on appelle « yanga ti fàranzı », « la langue française », une campagne d'authenticité serait plus authentique si le sango n'était pas traité partout ailleurs comme s'il était du français : e.g. « àkè fàde poko atokwà ti ala » (suj.-copule maintenant avant pl.-message de 2plur), « c'étaient les avis et communiqués... », que j'ai entendu à la radıo le 14 juillet 1992; « c'étaient » ne peut pas être traduit automatiquement par « àkè ».

5. Le sango n'était guère utilisé à la radıo dans les années soixante. Le 22 avril 1965 par exemple, le sango n'était utilisé exclusivement que pendant quarante cinq minutes, le même jour, vingt-cinq minutes était en français et sango. (Diki-kidiri a donc sans doute tort d'affirmer que la majorité des émissions en 1960 étaient en sango [1979].) Même en 1992, selon un document officiel que j'ai étudıé, environ trente six pour cent seulement des émissions de la semaine (la plupart musicales) étaient en sango.

nouvelle version du sango, en introduisant plusieurs néologismes, y compris plusieurs entrées ngbandi non motivées.

Différents comités gouvernementaux et bureaux supervisés par le Ministre de l'Éducation. Un grand nombre de comités, d'agences et de bureaux chargés de s'occuper du développement du sango et de son utilisation dans l'éducation sont apparus et ont disparu, certains produisant des documents de nature programmatique, le plus souvent sans aucun effet durable, mais surestimés par les Centrafricains (Diki-Kidiri, 1985b).

Le décret de 1991 sur l'orthographe du sango par exemple ne concerne que les formes des consonnes (e.g. nz à l'exclusion de ndj), des voyelles (sans tenir compte des différences phonologiques entre voyelles tendues et relâchées) et des diacritiques tonaux différents de ceux, internationaux, utilisés ici. Rien n'a été fait officiellement sur l'orthographe des mots, et rien n'a été publié en sango par le gouvernement. En RCA à ce jour seuls le Baha'i[6], le Peace Corps américain et le Summer Institute of Linguistics (SIL, connu dans le monde francophone comme Société Internationale de Linguistique) utilisent la nouvelle orthographe, le premier dans des opuscules religieux et le Peace Corps dans du matériel d'enseignement de la langue pour les volontaires. Les publications linguistiques en France l'utilisent également. Depuis 1991, la SIL a coopéré avec l'Institut de Linguistique Appliquée. L'ILA n'ayant pas les moyens de publier du matériel, c'est la SIL qui joue ce rôle avec un petit nombre d'éditions expérimentales d'abécédaires, livres de lecture, etc.

4. La musique populaire. Les musiques populaires de danse avec des paroles en sango ont été diffusées à la radio dès leur production. Bien qu'elles aient sans doute popularisé des mots et expressions à Bangui, il n'y a pas de preuve qu'elles aient contribué à la standardisation du sango (comme le prétend Diki-kidiri, 1979).

5. L'intelligentsia formée à la linguistique française. Des individus – et des individus dans une communauté socio-linguistique spécifique (ou, plus précisément, un réseau social) – peuvent jouer aujourd'hui le rôle le plus important dans les changements du sango. Ils comportent ceux qui ont eu une certaine formation en linguistique, commençant à l'Université de Bangui. Quelques uns ont poursuivi leurs études en France ou au Canada et y ont obtenu des diplômes supérieurs. Les autres participants de cette élite linguistique sont les personnes éduquées qui pour une raison ou une autre ont eu l'occasion et les moyens d'exprimer leur opinion sur la sango, comme J.-M. Kobozo, le premier président de la Commission nationale de la langue sango. Deux membres du groupe spécialisé dans les langues de RCA du laboratoire du CNRS, c'est-à-dire Langues et civilisations à tradition orale (Lacito) – depuis 1994 Langage, langues et cultures de l'Afrique Noire (Llacan) – ont été impliqués dans le développement du sango : Bouquiaux, déjà cité, et Diki-kidiri. Bien que ce dernier n'ait jamais rien publié sur le sango qui soit fondé sur un corpus représentatif, il fut le premier « producteur de cours de sango » dans lequel de nouveaux mots étaient créés pour être utilisés à la radio, créant une langue que le peuple a baptisé le « nouveau sango ». À la réunion de l'ILA organisée à Bangui le 18 janvier 1980 pour établir le Conseil centrafricain des linguistes, il fut élu président in absentia. En 1983, il entreprit une mission pour étudier « l'élaboration » d'un dictionnaire sango monolingue. Ayant été employé par le Conseil International de la Langue Française (Paris), il n'est pas surprenant qu'il se soit spécialement intéressé à l'enrichissement du vocabulaire du sango (Diki-Kidiri, 1977).

1. les procédés utilisés. Diki-Kidiri pose tout d'abord que le sango a les processus productifs nécessaires à la production de nouveaux mots. Il se préoccupe ensuite surtout du vocabulaire de la vie contemporaine. Enfin il remplace les emprunts au français, dont certains ont été parfaitement adaptés à la phonologie du sango à l'époque coloniale, par des mots de différentes langues africaines.

Partant du principe insoutenable que « autant que possible, il est préférable d'exploiter toutes les ressources structurelles de production lexicale propre à la langue, plutôt que

6. Baha'ı est une secte pseudo-islamique née en Iran à la fin du XIX[e] siècle.

d'emprunter », Diki-Kidiri crée des mots fondés sur des « procédés » tonaux, afficaux et « sématiques », ces derniers étant la composition, et emprunte à d'autres langues africaines (Diki-Kidiri, 1985b). L'intégrité de ces processus en sango est discutable. Les prétendus procédés affixaux n'ont jamais été productifs en sango : e.g., bongbi, « rassembler » n'est pas dérivé de *bo. Et même en ngbandi certains d'entre eux ne sont pas synchroniquement productifs.

La « composition » est « la plus productive de tous les procédés utilisés en sango », conclusion à laquelle il prétend être parvenu « en étudiant les créations lexicales spontanées » (79). Et le plus productif est le « syntagme complétif direct », e.g., yangadà, « porte » (en fait « encadrement de la porte ») < yanga « bouche » + da « maison ». Il est ainsi capable, dit-il, de créer les noms de cinq cents sciences, parmi lesquels le mot sendayanga pour « linguistique » (< sé « caractéristique, propriété » + nda « sens profond, fondement » + yanga « langue »[7]. Le statut de ce processus est, quoi qu'il en soit, discutable. Les prétendus composés comme yanga-dà ne sont pas du tout des composés nominaux, mais des constructions dans lesquelles la préposition ti « de » a été supprimée, construction ailleurs appelée « le syntagme complétif indirect », e.g., màma ti mélengé (mère de l'enfant). Comme on sait, les langues oubanguiennes, y compris le ngbandi, construisent des phrases nominales avec ou sans préposition sur la base, par exemple de l'aliénabilité vs. inaliénabilité. Au cours de la pidginisation du ngbandi, cette distinction semble avoir été perdue au profit de la loi plus générale de l'utilisation des prépositions partout. Il y a aujourd'hui, et probablement depuis l'origine du sango, variation entre phrases nominales avec et sans préposition (Samarin, 1967). Diki-Kidiri ne donne pas donc toute la vérité à propos de la « porte ». La forme qu'il cite, celle que l'on attendrait en ngbandi, ne semble être devenue populaire que récemment. En 1962, seules les formes pleines apparaissaient dans quinze de mes textes enregistrés, mais dans le parler des jeunes depuis 1988 la chute du ti a atteint 23,53 %, 32,85 % pour les noms inaliénables, comme attendu en ngbandi. Mais même parmi les gens de cette ethnicité, la variation prévaut : e.g., un Yakoma de quatorze ans à Bangui dans le même récit dit ya ti sèembe ety ya-sèmbe (ventre du plat), « dans le plat ».

Diki-kidiri introduit un autre principe extérieur à la langue, l'emprunt. Ainsi, « Les emprunts nécessaires doivent se faire, par ordre de préférence, à partir des autres langues centrafricaines, puis des langues africaines, et enfin des langues européennes », sur la base que « les emprunts aux langues africaines ne sont pas difficiles à intégrer en sango, et souvent ne sont pas perçus par les locuteurs comme de véritables emprunts[8]. Mais la raison la plus importante de ce principe est la participation des autres langues centrafricaines à l'élaboration progressive de l'unité culturelle nationale par échange de cultures nationales spécifiques » (Diki-kidiri, 1985), supposant apparemment que le mélange lexical peut produire l'harmonie sociale. Il semble favoriser le ngbandi.

Le vocabulaire introduit. Depuis 1964, prétend Diki-kidiri (1985), il y a eu une période d'« aménagement linguistique... pour soutenir l'évolution naturelle du sango vers une langue capable d'assumer tous les besoins d'expression des réalités modernes dans tous les domaines »[9].

Les restrictions territoriales à l'usage du sango. Pendant la période coloniale, le français était la langue officielle de la Centrafrique, la langue de l'éducation, l'un des critères permettant à un Africain d'être considéré comme évolué, et le seul moyen de promotion socio-économique.

---

7. « Sé » n'est pas attesté en sango, et en ngbandi « se » signifie « terre », dans les deux langues sésè signifie aussi terre. « Nda » doit avoir un sens plus large, car il apparaît en sango dans la phrase « nda-li ti nyè » (X [de] tête de quoi ?), « pourquoi ? ».

8. Cette déclaration ne semble pas se fonder sur l'expérimentation. Dans les années cinquante « séti » (français « sept ») était si naturalisé pour un adolescent rural qu'il l'introduisait dans le compte de un à dix.

9. Bien qu'il y ait eu quelques changements naturels en sango, comme noté plus haut, l'évolution à laquelle on fait ici allusion semble être l'émergence spontanée de néologismes.

Le sango était parlé non seulement dans les autres territoires de l'Afrique Équatoriale Française, mais aussi dans les parties avoisinantes du Cameroun et du Congo belge. « Avant l'indépendance », écrit Philip Noss, qui a longtemps vêcu au Cameroun, « le sango était une langue commerciale qui servait aux échanges... de Douala à Bangui, à Fort Lamy et à Douala. C'était une langue importante de cols bleus de RCA travaillant au Cameroun » (communication personnelle, 9 mars 1998). Après l'indépendance, le sango a été défavorisé et des tentatives de forcer ceux qui le parlaient à retourner en RCA ont été faites. Au Zaïre, le long de l'Oubangui, le lingala a remplacé le sango comme langue véhiculaire. Ces facteurs sociopolitiques et écologiques ont dû jouer un rôle dans la conscience croissante des Centrafricains d'être Centrafricains et sangophones[10].

Conclusion

Les forces externes à l'œuvre dans le sango sont d'un certain point de vue semblables à celles qu'ont connues d'autres langues lorsqu'elles sont devenues des instruments écrits pour une communauté linguistique – et spécialement celle d'un État. Standardisation est un mot qui a été utilisé pour caractériser certains des aspects de telles histoires linguistiques. L'histoire des standardisations est caractérisée par un continuum qui va de peu d'altérations de la langue à beaucoup d'altérations. L'histoire récente du sango est certainement un exemple de ce cas extrême. Il a été aménagé à large échelle et sur des initiatives personnelles, et ni par une agence possèdant le pouvoir d'effectuer des changements ni d'une manière planifiée.

Appeler cette langue le sango standard est non seulement prématuré, mais faux. Le terme est cependant utilisé par les élites et par ceux qui les imitent, bien qu'il n'y ait pas lieu de distinguer une variété « standard » d'une variété grégaire au sens largement admis par les sociolinguistes : une forme qui est proche de la langue écrite et une autre parlée par le peuple hors des contraintes de la variété apprise à l'école. L'insertion de ce sango standard dans les discours sur la RCA et ses langues constitue donc la création d'une réalité fictive. Les forces externes rapidement décrites dans ce texte sont à la fois exocentrique et endocentrique : les premières sont formées de ceux qui sont tournés vers l'extérieur du pays (et plus particulièrement vers la France), les secondes viennent de la RCA elle-même. Le plus important dans ces dernières ont été les tendances conscientes et inconscientes à rapprocher le sango de la langue qui lui a donné naissance au XIX[e] siècle. Le résultat est une langue synthétique.

Bibliographie

BOUQIAUX, L., DIKI-KIDIRI, M. et KOBOZO, J.-M. (1978), *Dictionnaire sango*, Paris, SELAF.

DIKI-KIDIRI, M. (1977), Développement du sango pour l'expression du monde moderne : obstacles et possibilités, in *Les situations linguistiques : Contacts de langues*. Paris : CILF. 717-728.

DIKI-KIDIRI, M. (1979), Créations lexicales spontanées en sango à partir d'emprunts au français, in Caprile, J.-P. (éd), *Contacts de langues et contacts de cultures*, 3, SELAF-ACCT, 33-43.

DIKI-KIDIRI, M. (1985), Le sango entre l'oralité et l'écriture, in *Passage à la lecture en Afrique. Actes du colloque international sur le passage à la lecture en Afrique noire*, Paris, AELIA, 39-46.

DIKI-KIDIRI, M. (1985), Élaboration de terminologie scientifique dans une langue de tradition orale : le sango, langue nationale centrafricaine, in *Discoss*, 1, 77-82.

LEKENS, B. (1958), Ngbandi-Idioticon, Tervuren, *Annales du Musée Royal du Congo Belge*.

SAMARIN, W.-J. (1967), *A grammar of Sango*, La Haye et Paris, Mouton & Co.

10. Un père centrafricain émigré au Canada, parlant couramment le français, parle à sa fille de cinq ans en sango (c'est-à-dire son sango, mélangé au français).

SAMARIN, W.-J. (1982), Colonization and pidginization on the Ubangui river, in *Journal of African Languages and Linguistics*, 4, 1-42.

SAMARIN, W.-J. (1982), Goals, role and language skills in *Colonizing central equatorial Africa. Anthropological Linguistics*, 224, 410-422.

SAMARIN, W.-J. (1984), The linguistic world of field colonialism, in *Language in Society*, 13, 435-453.

SAMARIN, W.-J. (1984), La communication parlée et les mots oubanguiens in *Recherches centrafricaines. Problèmes et perspectives de la recherche historique,* Aix-en-Provence, Université de Provence, IHPOM, 179-239.

SAMARIN, W.-J. (1985), Plurigenesis in pidginization, in *Journal of Historical Linguistics and Philology*, 2 (1/2), 100-119.

SAMARIN, W.-J. (1988), Le comportement linguistique des colonisateurs dans le Haut Congo Français, in Jewsiewicki, B. et Moniot, H. (éds), *Dialoguer avec le léopard? Pratiques, savoirs et actes du peuple face au politique en Afrique noire contemporaine*, Paris, L'Harmattan, 49-73.

SAMARIN, W.-J. (1989), *The black man's burden : African colonial labor on the Congo and Ubangi Rivers, 1880-1900*, Boulder, Colorado, Westview Press.

Atelier Afrique Noire 2

La sociolinguistique « conflictuelle » en Afrique ou l'importation d'une vision occidentale du plurilinguisme

Cécile Canut

Introduction

L'objectif de ce travail est de rendre compte de l'interaction entre activité épilinguistique, pratiques langagières et politiques linguistiques. Il tentera de répondre à la question du rapport entre gestion plurilingue et action politique à travers une analyse de la vision donnée par un grand nombre de sociolinguistes français et parfois africains sur cette question. L'hypothèse privilégiée sera la suivante : les études de la gestion linguistique en termes de « guerre des langues » (Calvet : 1985) en Afrique, strict reflet des situations occidentales et plus particulièrement françaises, sont-elles applicables à toutes les situations plurilingues africaines, notamment en ce qui concerne les relations entre les langues africaines ?

Les situations de conflit et de « complexus diglossique » (Canut : 1995), naissant des rapport de force imposés par les politiques (en France ou au Maghreb, par exemple) lors de la construction des États-Nations et doublés de discours épilinguistiques souvent prescriptifs, correspondent-elles à celles des langues maliennes ou sénégalaises par exemple ?

De façon plus concrète, je tenterai de répondre à une question d'ordre méthodologique et épistémologique : pourquoi au Mali, lors de mes enquêtes, les locuteurs déclaraient qu'ils refuseraient l'imposition du bambara comme langue officielle alors qu'à A. Maiga[1], Malien, ils affirment majoritairement le contraire ?

Cette réflexion sur les rapports entre idéologie, langues et activité épilinguistique, nous amènera à une remise en cause de la vision occidentale de la gestion du plurilinguisme telle que nous l'avons suivie jusqu'à présent et permettra d'expliquer en partie les axes privilégiés par les politiques en matière de linguistique, au Mali notamment. Nous ne prétendons nullement élargir notre analyse à l'ensemble du continent africain étant donné les particularités propres à chaque terrain.

L'activité épilinguistique au cœur de l'activité de langage

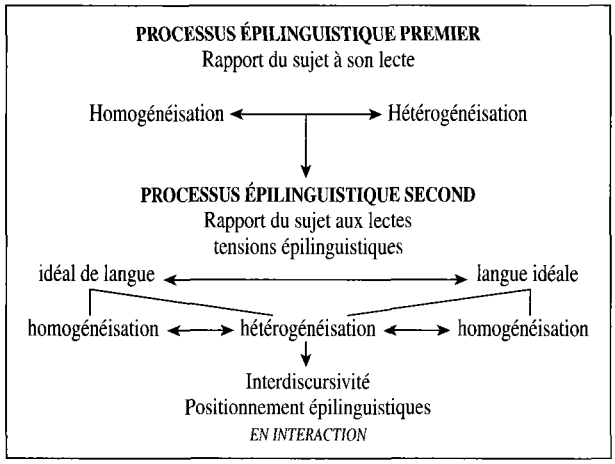
L'activité épilinguistique (CANUT, 1998)[2] concerne la perception qu'ont les locuteurs des lectes[3] conçue comme une co-construction permanente au cours de l'interaction et constituée de l'ensemble des discours antérieurs sur ces lectes (interdiscursivité). Nous ne pouvons évoquer l'activité épilinguistique qu'à travers les « traces » verbales et non verbales repérées dans les interactions langagières. Cette perspective implique de concevoir le rapport des sujets aux lectes dans le cadre global de l'histoire des sociétés et de la constitution des États dans

1. Recherche de doctorat en cours : Pratiques et représentations linguistiques des locuteurs du songoy au Mali, sous la direction de L.-J. Calvet.

2. Pour une plus large présentation de ce concept.

3. Nous utilisons le terme neutre de « lecte » comme hyperonyme de langue, sociolecte, dialecte, etc., afin de différencier par la suite les dénominations « langue », « langue standard », « dialecte », « sociolecte », etc.

Schéma 1. Processus de construction de l'activité épilinguistique.



lesquels ils vivent. L'approche micro-linguistique se double de l'intégration de cette thématique dans un cadre plus large puisque l'influence des paramètres sociaux, politiques, historiques et culturels sont déterminants dans la construction des représentations sociolinguistiques. Ils ne sont toutefois pas prééminents sur l'activité épilinguistique, ou détachés de celle-ci, mais produits par elle : le « social » n'est que la représentation que l'on donne du « social » tel qu'il se construit dans les discours intersubjectifs.

Entre sa langue et la langue de l'autre : homogénéisation vs hétérogénéisation

Nos recherches en France et au Mali montrent clairement que l'activité épilinguistique est au cœur de l'activité de langage. Elle se traduit par des traces discursives et énonciatives, et, plus largement, par des discours sur les lectes que nous appelons discours épilinguistiques (désormais D.E.).

Dans les discours sur le lecte utilisé par les sujets, on repère un va-et-vient constant entre un processus d'homogénéisation et un processus d'hétérogénéisation : dans le premier cas, les locuteurs tentent de ramener systématiquement leur propos à une vision très homogénéisante de leur lecte (langue unique, propre au locuteur, stable, originelle, etc.) et dans le second, à l'inverse, la présence de l'Autre dans ce lecte est fortement ressentie marquant l'hétérogénéité constitutive du dire (Authier-Revuz : 1995).

À travers un certain nombre de métaphores, puisque le rapport qu'entretiennent les sujets avec les lectes n'est pas nécessairement « dit », il se dégage une dynamique sans cesse rejouée dans les interactions langagières autour de ces deux pôles : le désir d'une langue à soi et la réalité d'une langue plurielle marquée par l'altérité.

À partir de cette ambivalence, les D.E. se complexifient lorsqu'on étend l'analyse aux relations que les locuteurs entretiennent non pas seulement avec un seul lecte mais avec plusieurs, qu'il s'agisse de sociolectes, de lectes locaux, régionaux, dits « dialectes » ou de « langues »[4]. Nos enquêtes montrent que l'ambivalence première se rattache à deux autres pôles « idéal de langue » vs « langue idéale ».

4. L'ensemble de ces dénominations est essentiellement idéologique, issue de la politique linguistique.

Tensions épilinguistiques : idéal de langue vs langue idéale

Face à la pluralité des lectes, les locuteurs tentent souvent de renforcer leur lien à un lecte d'origine, un « idéal de langue », même s'ils ne le parlent pas. Au Mali cela peut se traduire par la langue de l'enfance, de la famille, des ancêtres, d'un père décédé, etc. À ce niveau, la différence entre la France et le Mali est très nette : ce rapport aux lectes d'origine est la plupart du temps occulté par les Français[5] alors qu'il est prépondérant au Mali (langue de rattachement à la lignée, à la communauté d'origine). Ce lien d'appartenance a donné naissance à la notion de « langue identitaire » (Maiga : à paraître) ce qui me paraît toutefois inapproprié, j'y reviendrai.

Face à ce processus, qui correspond au premier mouvement d'homogénéisation mais à un niveau second cette fois (ma langue face aux autres), une autre tendance consiste à valoriser un lecte qui s'impose socialement (le bambara de Bamako au Mali) ou politiquement (le français standard en France, au Mali, au Sénégal, etc., l'arabe littéraire au Maghreb), comme la référence de prestige, la « langue idéale », nécessaire à l'insertion dans la vie sociale, économique, politique, etc. Suivant les cas, elle peut acquérir ce statut dans les représentations de par sa position haute au niveau politique (langue officielle en France ou au Maghreb) ou tout simplement par son rôle véhiculaire, social et économique dans un État (le bambara au Mali, langue dite de la « modernité », de la « capitale », « du pain », etc.).

Cette configuration est plus complexe car elle ne tient pas seulement à un processus d'altérité ou d'hétérogénéité mais peut aussi déboucher sur une homogénéisation forcée. Dans de nombreuses situations (le bambara au Mali par exemple), le lecte proposé socialement en « modèle » correspond d'abord à un processus d'hétérogénéisation : « toutes les langues coexistent au Mali », « chacun est avec sa langue, c'est normal », « quand on se déplace, on apprend la langue du milieu », « la langue de Bamako c'est le bambara on est obligé de l'apprendre », etc. Socialement, elle peut aussi être considérée comme une imposition : « on est colonisé par les Bambara », mais elle n'est nullement imposée par le pouvoir comme la langue de l'État-Nation tel que le français en France ou le malgache à Madagascar (lors de la malgachisation). Dans ces derniers cas, les représentations seront alors très différentes en ce qui concerne la « langue idéale », car celle-ci est donnée comme seule possible excluant toute autre valorisation linguistique dans le but de souder une unité nationale : une langue = une nation.

La vision politique homogénéisante contre le plurilinguisme

Lorsqu'un lecte est radicalement imposé aux sujets comme *« langue idéale »* (langue de la religion, au Maghreb, langue de la « culture » qui prend sa source dans le latin, de la « clarté », de la « liberté », etc., en France), elle correspond dans un premier temps, pour les locuteurs, à la langue « Autre » mais prend surtout une autre fonction du fait des discours qui accompagnent cette imposition. Ainsi en France (et par extension en Afrique lors de la colonisation) ou au Maghreb, la radicalisation des discours épilinguistiques (prescriptivité forte) a influencé très fortement les locuteurs et a entraîné un retour à l'« homogénéisation ». Les locuteurs sont alors privés « en droit » de leurs lectes premiers, qu'il s'agisse des parlers locaux, régionaux, des langues différentes comme l'occitan, le basque, le catalan, etc., en France ou le berbère et l'arabe parlé au Maghreb, définis comme des « sous-langues » voire des « non-langues »[6].

5. Les sursauts identitaires des locuteurs des langues dites « régionales » du fait d'une revendication politique nouvelle restent le fait de communautés peu nombreuses et ne donnent pas lieu à des pratiques langagières importantes.

6. Il est intéressant de remarquer que la hiérarchisation entre « dialecte », « patois » et « langue » issue de la politique est inscrite dans les systèmes linguistiques utilisés comme moyen d'unification politique lors de la construction des États-Nations (en français, en arabe, en castillan, etc.) alors qu'elle n'existe pas dans les langues africaines, par exemple.

Tous les discours politiques à ce niveau tendent alors à faire de la « langue idéale » une langue première, maternelle[7] et à réduire le rapport identitaire aux langues premières au profit de la langue de la nation, c'est-à-dire à remplacer l'« idéal de langue » par la « langue idéale ». Le français standard est défini depuis plus de cinq siècles comme la langue « pure », « claire », « littéraire » par excellence : le critère de l'écrit est alors présenté comme fondamental (Canut : 1998) [8]. On sait que ces discours ont eu une efficacité très nette en France et au Maghreb se traduisant par des phénomènes de rejet et d'« auto-odi » de la part des locuteurs du breton, de l'occitan, du berbère, etc., puis par l'abandon de ces langues par une très forte majorité de locuteurs. Même si les discours anti-centralisant ont un impact nouveau aujourd'hui dans différentes régions, les lectes, eux, disparaissent progressivement. Seul un changement en matière de politique linguistique peut renverser la tendance, comme en Catalogne. Toutefois, cet exemple montre une fois encore que l'homogénéisation forcée est bien le fait des politiques puisque les enfants de langue première castillane sont obligés d'étudier en catalan à Barcelone.

On retrouve le même schéma hiérarchisant au niveau de la valorisation, à l'intérieur d'une même langue, de la norme prescriptive ou des formes standardisées auxquelles les Français, par exemple, se soumettent et soumettent leurs enfants dès le plus jeune âge.

Politique linguistique en Afrique ou comment préserver l'hétérogénéité

Dans les pays africains colonisés par la France, l'imposition actuelle du français n'entraîne pas le même effet car les langues africaines, nullement interdites par les politiques, notamment lorsqu'elles sont véhiculaires, continuent d'être largement utilisées et possèdent des rôles sociaux et économiques (voire politiques) très importants.

On a souvent parlé de « politique linguistique par défaut » ou d'« absence de politique linguistique » au Mali comme dans d'autres pays africains. Les raisons qui ont poussé les dictateurs à conserver le français comme langue officielle sont multiples. Il est évident que les gouvernements ont profité de la situation de prestige que leur offraient le français pour renforcer l'assujettissement des populations très peu nombreuses à utiliser cette langue. Depuis la démocratisation de certains État, comme le Mali, il existe cependant une réelle volonté de changement.

Les arguments concernant les conflits « ethniques » sont au Mali, par exemple, peu recevables : les Songhay, cités parmi les plus résistants au bambara, ne sont en fait pas si hostiles à l'imposition du bambara comme langue co-officielle avec le français[9]. Avec les Tamasheq, les conflits sont essentiellement politiques. On connaît toutefois la force des politiques pour utiliser les différences entre les ethnies, pour détourner la notion même d'ethnie (forcément « opposées » !), afin de renforcer les conflits politiques (*cf.* les récents conflits au Rwanda par exemple).

Les arguments « économiques », eu égard à ce qui se passe en Afrique de l'Est où la coexistence de plusieurs langues aux différents niveaux scolaires est effective, ne sont pas non plus toujours pertinents.

---

7. *Cf.* le « langage maternel français » de l'Ordonnance de Villers-Cotterêts(1539).

8. Ainsi cet exemple d'un instituteur angevin déclarant, au cours d'une discussion familiale autour de la Bretagne, « Mais oui mais le breton c'est une langue approximative » et se voyant condamné par un membre de la famille, linguiste (« oh ! François ! »), continue ainsi :

L1 – « non mais c'est complètement approximatif, tu peux dire le même mot avec pleins de prononciations différentes, je veux dire, y a pas, y a pas d'écriture !

L2 – oui, c'est un problème d'écriture...

L1 – non mais moi je sais pas, je ne suis pas un spécialiste comme toi, oui c'est ça c'est pas une langue écrite ». (*cf.* l'analyse de cette interaction in Canut,1998).

9. *Cf.* enquête d'A. Maiga.

L'ensemble de ces raisons vient plutôt conforter une vision « centralisatrice » de type français et favorable à la francophonie : il faut choisir une seule langue, le français, puisque les langues (et les ethnies) sont en conflit et puisque « les États n'ont pas les moyens du plurilinguisme ».

Pourtant, les États nouvellement ouverts à la démocratie ne semblent pas désireux de suivre ce modèle et pour cause[10]. La revalorisation « des » langues maliennes prend un nouvel essor notamment à travers la réactualisation des expérimentations des écoles bilingues (français-bambara/songhay/peul/tamasheq) qui devraient se généraliser une fois que tous les paramètres seront réunis pour assurer la réussite de cette entreprise. Toutefois, la question des représentations vis-à-vis de ces écoles se pose : les Maliens, à juste titre, ne sont pas prêts à envoyer leurs enfants dans ces écoles déconsidérées, dites « au rabais », puisque les haut-fonctionnaires, eux, continueront d'envoyer leurs enfants dans les écoles françaises ou en Europe. Cette question fondamentale devra être réglée par les gouvernements qui ne pourront se contenter de proférer de beaux discours mais qui devront les faire suivre de comportements exemplaires pour que ne se dessine pas un paysage scolaire à double vitesse et un refus des populations.

Il me semble que les raisons principales qui poussent certains chef d'État à cette valorisation du plurilinguisme au niveau officiel (et qui empêchait en partie toute prise de décisions auparavant) résident dans une vision différente des situations plurilingues et de la notion de Nation. La conception de la coexistence des langues au Mali, et sûrement ailleurs, n'a jamais été celle de la France (homogénéisation) mais au contraire, les représentations des Maliens, les dirigeants le savent, sont construites autour du plurilinguisme comme une donnée essentielle de la culture et de la société. Pas plus que le français, le bambara ne peut être actuellement la seule langue imposée au Mali : même si ces deux langues deviennent majeures dans le panorama sociolinguistique malien à venir, ce fait n'entraînera jamais de dévalorisation ou d'interdiction des autres langues, toute la différence est là. La politique n'est ni centralisatrice, ni homogénéisante même si elle doit répondre à la demande en matière d'éducation.

L'amalgame entre gestion du plurilinguisme et action politique

À travers ce survol des tendances comparées de l'activité épilinguistique en France et au Mali, il ressort que l'activité épilinguistique détermine la politique linguistique tandis que, inversement, cette dernière configure et modifie l'activité épilinguistique des locuteurs à travers les discours idéologiques. L'activité épilinguistique est donc le facteur premier de la transformation des pratiques langagières et des systèmes linguistiques (Canut : 1996).

En ce qui concerne le Mali, l'absence de réelle politique officielle et de discours épilinguistiques légitimés par les représentants de l'État face aux langues maliennes n'a pas entraîné le même type de relations aux langues (et même vis-à-vis du français) qu'en France ou au Maghreb. D'une part, l'équilibre entre « langue idéale » et « idéal de langue » est plutôt respecté, en fait et en droit, même si officieusement le bambara est peut-être un peu favorisé (sa véhicularisation et l'attrait qu'elle exerce sur les jeunes sont toutefois indiscutables). D'autre part, l'absence de discours favorisant une langue ou l'autre, se traduit par des comportements et des représentations variées chez les locuteurs qui respectent la langue de l'Autre, la parle parfois, sans jamais renier leur première langue, au contraire de ce qui se passe en France. Les tentatives d'« homogénéisation » peuvent parfois se radicaliser d'un côté ou de l'autre mais reste finalement assez marginales : d'un côté certains pères Peul ou Songhay refusent et fustigent le bambara au profit de leur langue première, de l'autre, certains intellectuels valorisent le français au détriment des langues nationales considérées comme « des dialectes », « juste bons à faire de la cuisine ou à danser ».

10. *Cf.* le discours tenu par A.-O. Konaré, président du Mali, lors de l'émission de B. Pivot *Bouillon de Culture*, spécial Mali (1998).

Il est toujours possible de focaliser l'analyse sur ces cas (ce que j'ai fait en partie précédemment dans mon doctorat) pour légitimer une vision du « conflit » linguistique. Mais il me paraît plus évident aujourd'hui de réfléchir sur cette différence majeure entre les représentations étudiées au Mali et en France, à partir de l'interaction entre D.E. des locuteurs et D.E. des gouvernants, afin de proposer une analyse nouvelle.

Notre culture monolingue et notre histoire linguistique très centralisante ont probablement joué dans cette vision et ont entraîné un amalgame entre gestion du plurilinguisme au quotidien et gestion des politiques. La notion d'identité ou de communauté linguistique, toujours au singulier, est symptomatique de cette vision. Les locuteurs maliens en rattachant leur langue à une origine ne conçoivent pas du tout cette identité comme exclusive, au contraire : « Quand je suis à Paris, je suis Malienne, quand je suis à Bamako je suis Peule et quand je suis dans mon village, je suis Peule du Guimbala » (femme peule). Ce rattachement à un « idéal de langue » leur permet, du fait de leur pratique plurilingue dès le plus jeune âge, de ne pas considérer les autres langues comme antagonistes. On ne se définit pas par une seule identité : de multiples identités se construisent au cours des interactions, se modifient et se défont selon l'interlocuteur, le lieu, etc. Le plurilinguisme n'est pas considéré par les gens comme un problème : les conflits naissent beaucoup plus de la politisation de cette question que de la gestion au quotidien des langues.

Ainsi, comme pour la notion d'ethnie, les notions d'identité ou de communauté linguistique au singulier ou encore de langue identitaire (voire « ethnique ») ne se justifient nullement : les locuteurs ont conscience de l'hétérogénéité linguistique et sociolinguistique. S'il existe un rapport privilégié avec la langue du père, de la lignée, etc., cette identité n'est pas la seule et n'est jamais (ou très rarement) revendiquée comme unique. Au contraire, elle permet, ensuite, de se positionner face aux autres, d'entrer dans de multiples communautés linguistiques sans pour autant perdre la première : « chacun aime sa langue, chacun est avec sa langue, c'est normal ».

Le plurilinguisme n'entraîne donc pas nécessairement de conflit. Le nombre croissant de code mixing (mélanges de langues) dans les capitales africaines est une des preuves majeures de cet équilibre entre « homogénéisation » et « hétérogénéisation ». L'absence de norme prescriptive (Canut, à paraître) au niveau des formes linguistiques est aussi déterminante dans ces changements : les langues maliennes n'étant pas impliquées dans l'application linguistique (école, grammaire, etc.), il n'y a pas de valorisation d'une seule variante. Le « tout homogène » (Derrida : 1992) qui détermine le discours des Français, et auquel personne n'échappe vraiment, n'a pas lieu d'être au Mali.

Conclusion : des identités et des communautés linguistiques

En dehors des considérations et des intérêts purement politiques des chefs d'État africains, il est intéressant de comprendre, par ce biais, l'absence de choix en matière de langues. Ce raisonnement du choix, né des politiques centralisatrices, ne correspond pas à la culture des pays en question même si pour de multiples raisons (économique, entrée dans un schéma politique de type occidental : construction des États-Nations, école, etc.) ce choix s'impose plus ou moins.

Dans la plupart des cas, les contraintes économiques amènent à dire que les gouvernements n'auront pas le choix des langues. Pourtant, lorsqu'on regarde du côté de l'Afrique de l'Est[11], on remarque qu'il en va différemment. En Éthiopie, le gouvernement a accepté le découpage en 13 provinces et le plurilinguisme en matière de scolarisation. Au Kenya les enfants appren-

11. Dans les pays colonisés par les Britanniques, la vision des langues fut très différente, ce qui joue aujourd'hui sur les discours épilinguistiques et la gestion du plurilinguisme

nent dans les langues maternelles, passent ensuite au swahili puis à l'anglais, etc. La diversité linguistique est donc possible et surtout applicable au niveau de la scolarité en Afrique.

Revenons à notre rôle de sociolinguistes. Si nous cherchons la *Guerre des langues* en Afrique, nous la trouverons. En demandant à un locuteur quelle langue il préfère, quelle langue il trouve la plus belle, nous induisons ses représentations et nous préconstruisons sa réponse[12]. Il me semble que nous n'insistons pas assez sur les raisons essentiellement politiques et sur le rôle des modèles occidentaux à ce niveau de l'évolution de la recherche sur la coexistence des langues.

Je reviens alors à ma question préalable. Si, au Mali, les locuteurs répondent à une française qu'ils refusent l'imposition du bambara comme langue officielle alors qu'à un malien, ils disent le contraire, ce n'est pas une évolution soudaine de leur perception. Mon statut et mon discours, perçu implicitement par la situation d'enquête, était probablement pétri de cette vision « homogénéisante » que l'on porte malgré soi. Cette perception vient de très loin : elle montre le poids, d'une part, de l'interdiscursivité dans l'activité épilinguistique, et, d'autre part, de son ambivalence selon les conditions d'interaction (ici, surtout, l'interlocuteur). Depuis la colonisation, la vision homogénéisante qu'elle impose est un facteur important dans la construction des représentations linguistiques des Maliens, notamment des lettrés, très prescriptifs. L'école de type française et « en français » poursuit encore actuellement cette imprégnation dans un modèle de perceptions « français ».

Toutefois, les discours au Mali se rattachent aussi à l'autre pôle, celui de l'hétérogénéité et d'une vision « pacifique » de la coexistence des langues, indiquant par là-même que l'acculturation est loin d'être totale. Lorsque les Songhay déclarent à A. Maiga qu'ils acceptent le bambara au niveau officiel, ils se positionnent dans une perspective d'« hétérogénéisation ».

Ces ambivalences ne sont pas simples et nécessitent la plus grande prudence dans l'analyse. Il s'agit de réfléchir sur l'impact des processus épilinguistiques premiers (hétérogénéisation vs homogénéisation) et second (tensions épilinguistiques) dans les sociétés et dans les discours. La réflexion qui se pose au linguiste est d'ordre épistémologique : pouvons-nous nous abstraire de nos propres représentations en matière de langue construites dans un univers culturel centralisant et homogénéisant par exemple ? Les discours recueillis par un(e) Français(e) au Mali peuvent-ils être analysés sans être doublés par un même recueil effectué par un(e) Malien (ne) ?

La nécessité d'entreprendre des recherches à « plusieurs voix » telles que le font N. Thiam, C. Juillard, M.-L. Moreau, etc., au Sénégal apparaît indispensable.

Plus globalement, la construction de la linguistique autour d'un même pôle homogénéisant, « la langue », jamais vraiment remise en cause, même par les sociolinguistes[13], pose la question de l'impact de l'activité épilinguistique dans les sciences du langage et repose essentiellement sur le poids de l'interdiscursivité dans la constitution de l'activité épilinguistique.

12. Ajoutons aussi que le mode du questionnaire va à l'encontre des pratiques langagières africaines et qu'il ne rend pas compte des représentations des locuteurs, seule la méthode de type ethnographie de la communication me semble pertinente.

13. L'étude de la « variation » a toujours légitimé implicitement l'existence d'une norme. Les travaux de R. Lafont et des praxématiciens (Montpellier) sont peut-être les seuls à remettre en cause cette dichotomie langue/parole.

Atelier Afrique Noire 2

Parlez vous africain ? Quelle(s) langue(s) pour l'Afrique ? Le cas du Sénégal

Jill Taylor

Cette intervention sera basée sur une enquête que j'ai menée au Sénégal et au Kenya en 1991 (23 heures d'interviews enregistrées), portant sur les changements de code, les mélanges linguistiques, la relation en général entre les langues indigènes et la langue des colons et les implications des différentes politiques linguistiques des ex-pouvoirs coloniaux.

L'ignorance, pour ne pas dire l'indifférence, quant à la situation linguistique en Afrique remonte très loin. C'est en 1967 que le professeur P. Alexandre raconte, parmi tant d'autres anecdotes, qui rappellent toutes la même histoire, avoir répondu au téléphone à la SOAS (School of Oriental and African Studies) pour entendre les mots immortalisés : êtes vous le professeur Africain ? (de la langue africaine sous entendu).

Depuis si nous avons repéré près de 2000 variétés linguistiques en Afrique, les non-spécialistes ont toujours du mal à leur accorder le statut de langue : elles s'appellent plutôt patois, dialectes, créoles ou leurs langues. Cette réticence témoigne du peu de valeur dont on les investit. En dernière position dans la hiérarchie linguistique, il n'est pas étonnant que, d'après certains, l'Afrique puisse très bien s'en passer. Et pourtant la destruction massive des langues pendant la période coloniale nous a conduits à accuser aujourd'hui ceux qui faisaient preuve de cette attitude de vandalisme linguistique. Les français ont justifié leur propre politique en parlant d'opportunité : chaque petit Africain aurait l'occasion d'acquérir une langue qui lui donnerait accès à toute une sagesse, toute une culture qui n'étaient bien sûr pas les siennes.

En France, au début du siècle, la même situation a abouti à l'extinction quasi absolue des langues régionales, mais dans l'assurance que tout citoyen français pourrait participer pleinement à la vie socio-économique du pays. Cela veut dire ce que cela veut dire. Les anglais, plus tolérants, ont permis, tout en enseignant l'anglais, que les autres cours soient donnés dans les langues indigènes. Résultats décevants pour nous autres idéalistes : le niveau anglais atteint est moins impressionnant que le niveau de français dans les pays francophones; les langues indigènes mieux soutenues.

Nous avons traité d'interventionnistes les décideurs de la période coloniale. Aujourd'hui nous ressentons la responsabilité de choisir une langue pour l'Afrique. Bien sûr, la situation n'est pas la même : nous ne cherchons pas à imposer une langue, mais à protéger celles qui vivaient bien avant les effets dévastateurs de notre arrivée sur place. S'il est facile d'effacer une langue sans trace, il est presque impossible de ramener à la vie une langue déjà en voie de disparition. Peut-être serait-ce même un tort. Il est évident que l'on ne peut pas faire marche arrière, et rejeter la langue des anciens maîtres.

Ce serait déjà profondément stupide de s'exclure d'emblée de la vie internationale, jeter son passeport au premier monde des pays les plus riches est un suicide économique, surtout dans le contexte de la mondialisation où le monde entier sera de plus en plus appelé à s'exprimer dans une langue étrangère (surtout en anglais). Mais, il ne faut pas pour autant brûler les étapes. La présomption de la supériorité du premier monde est pour la plupart économique. Former des africains monolingues ne parlant qu'une langue européenne reviendrait à créer des apatrides, des bâtards, des clowns dans un monde à deux vitesses, car cette langue leur aurait

été prêtée, ils ne la posséderaient pas de la même manière que les européens, tout en ayant perdu non seulement leur langue maternelle, mais aussi la culture qu'elle personnifiait.

Pour promouvoir ou du moins protéger les langues indigènes que l'on appelle plus dignement de nos jours langues nationales, on estime qu'il faudrait les écrire. Problème double. Premièrement, comment alphabétiser l'Afrique sans privilégier une langue internationale ou une langue nationale ? Deuxièmement, ces langues sont l'expression d'une culture orale et leur donner une forme écrite, aurait des implications pour la vie de toute une société. Ces problèmes ne sont pas insurmontables dans l'absolu : il est tout aussi possible d'écrire le ouolof que le diola, et le choix de la langue à enseigner à l'école se ferait en gros, selon la langue parlée dans chaque région, c'est-à-dire selon la langue des habitants. Mais sur le plan pratique, comment donner dans les délais, voire simultanément, une forme écrite à toutes les langues d'Afrique sans que les langues de la majorité s'imposent et que celles des régions les plus désavantagées sombrent dans l'oubli ? Il va sans dire qu'il faut accorder la même importance à chacune de ces langues. Selon G. Lepschy, en parlant de l'Europe, c'est l'usage qui décide du nombre de langue dont nous avons besoin. Le fait qu'un si grand nombre de variétés parlées en Afrique aient survécu, malgré la politique de la suppression, consciente ou non, est justement la preuve de la force sociale positive de ces variétés. Et c'est justement au niveau local, c'est-à-dire au niveau du peuple et de leurs langues, la preuve que seule une alphabétisation fonctionnelle et efficace sera possible. Évidemment ces propositions coûtent cher, mais toujours moins cher que les lourdes conséquences de l'anéantissement d'une civilisation entière, et qu'il faut donc convaincre les pouvoirs publics, les bailleurs de fonds et les instances d'aide de leur valeur.

Une première condition de toute nouvelle méthode sera qu'elle soit efficace, ce qui trop souvent n'a pas été le cas par le passé. À cet égard, c'est surtout les analphabètes en question qu'il faut persuader de l'utilité de l'alphabétisation, car le succès de toute méthode dépend de leur propre collaboration dans la répartition des connaissances. L'évaluation de la valeur des méthodes portera sur leur pertinence immédiate, c'est-à-dire l'utilité dans les activités de la vie quotidienne locale et la rapidité de la mise en place de l'enseignement (il faut pouvoir acquérir les bases en un mois ou deux et non pas sur plusieurs années). Les bénéfices de l'alphabétisation en langues locales se traduisent par l'adduction d'eau ou la bonne gestion de comptes agricoles ou une meilleure coopération avec les instances d'aide qui aboutit à une responsabilisation locale plus importante. Une alphabétisation intellectuelle ou virtuelle, de nature anonyme et abstraite, ne saurait avoir qu'un intérêt limité, donnant accès à une culture lointaine, ou pire, risque de susciter des rivalités ou des conflits inutiles entre groupes linguistiques différents là où la priorité devrait être la survie de tous et le respect de l'identité individuelle. Au lieu de chercher à imposer une unification précipitée, ce qui risque d'ailleurs de créer plus de divisions, il faut laisser l'unification se faire d'elle même. Cela vaut aussi pour les variétés à l'intérieur des langues nationales, et il est clair qu'il n'est pas de système écrit assez riche pour être fidèle à toutes les variétés orales quelles que soient la langue et la pauvreté de l'écrit pour exprimer toutes les subtilités de la langue orale est un problème éternel. Les problèmes à éviter proviennent des décisions orthographiques pouvant donner lieu à penser que l'on privilégie une variété régionale au dépend d'une autre. Ainsi, c'est en insistant sur les incapacités de l'écrit par rapport à l'oral, en même temps que sur les avantages tangibles qu'il amènera, que l'on réussira à répandre une alphabétisation fonctionnelle tout en conservant une représentation linguistique vivant de chaque groupe culturel.

Il est clair que dès que l'on introduit l'alphabétisme, on change de culture. De toute façon, une culture orale concurrencée par une culture qui bénéficie du soutien d'une langue internationale écrite, risque de disparaître tout court. À l'époque de la mondialisation, l'Afrique se voit non seulement obligée de changer, mais témoigne d'une modification dans ses besoins et surtout du désir de participer de son propre gré. La promesse qu'il y aura assez à manger pour tous, grâce à la coopération à l'échelle mondiale, est certes très attirante : les questions d'ordre idéologique, lorsqu'on crève de faim sont souvent reléguées au second rang. Le problème se définit moins par une Afrique qui sera laissée de côté que par une Afrique dont l'adhésion, à force de vouloir aller trop vite, risque d'être trop cher payée.

Malgré certains efforts pour privilégier les langues locales devant la langue internationale en question, au lieu de rejeter par exemple le français, on constate une convergence avec le français qui va jusqu'au rejet des langues locales. Il en est ainsi, par exemple, des parents bien intentionnés qui s'obstinent à parler un français approximatif avec leurs enfants de peur que ces derniers n'acquièrent qu'un français imparfait pour avoir appris leur(s) langue(s).

Si la récompense est que les jeunes en question se voient félicités de leur bon français (« pour un étranger »), ce comportement risque malheureusement d'entraîner l'aliénation des jeunes entre eux et de semer la division entre les générations, d'autant plus grave dans une culture orale, que cesser la communication avec les vieux, là où les griots représentent la mémoire d'une civilisation, signifie effacer l'histoire d'un peuple. Destabilisation de plus. C'est la mentalité « buvez coca cola », aujourd'hui résumée par un slogan, autrefois la promesse d'une société de rêve qui a poussé les Français du début de ce siècle à renoncer à leurs langues régionales et qui pousse le monde entier à s'américaniser.

Les changements de code révélateurs abondent, même chez ceux qui ont une connaissance très limitée du français : le simple fait d'insérer un mot de l'autre langue suffit pour marquer le coup et attester de son appartenance sociale. Mais attention : il n'est pas question de viser à se mêler de la libre expression des appartenances sociales, ni par ailleurs de préconiser le maintien des langues nationales pour la galerie. Les Bretons, par exemple, qui ont tourné le dos à leur langue maternelle étaient soumis à une forte pression économique, obligés de quitter la région pour trouver du travail et donc d'apprendre le français : parler breton aujourd'hui est en fait souvent le luxe de la classe moyenne qui n'a jamais été exposée aux problèmes d'insécurité linguistique, et ayant un statut social plus sûr, peut se permettre l'expression de son identité régionale ou d'une autre appartenance sociale.

Le problème est donc de trouver une façon intelligente de participer dans le club mondial sans avoir à vendre son âme pour payer l'entrée. Le monde se rétrécit et le désir de communiquer à grande échelle se fait entendre. Au lieu de chercher à remplacer des langues déjà bien imprégnées et qui remplissent une fonction, nous pourrions essayer d'exploiter une situation plurilingue et de vivre à fond le concubinage linguistique dans le but de la pleine participation de tous. Et si la fonction des langues varie d'une langue à l'autre, que chaque langue soit respectée pour sa différence, chacune d'entre elles rendue d'ailleurs d'autant plus crédible, d'une part par le biais de l'alphabétisation, mais surtout grâce à une politique fonctionnelle et efficace.

Atelier : Représentations linguistiques

Rapport de synthèse : La coexistence des langues dans l'espace francophone

Pierre Dumont

Résumé des communications

J. Kouadio, dans *Le français et la question de l'identité culturelle ivoirienne*, se situe d'emblée au cœur du questionnement identitaire : perdre sa langue, n'est-ce pas, pour un peuple, perdre son âme? J. Kouadio nourrit sa réflexion d'une description de la situation linguistique ivoirienne, dégageant l'hétérogénéité des langues en présence, le dynamisme de certaines d'entre elles et, pour finir, « l'extraordinaire expansion » (sic) du français. Cette description, de type macrosociolinguistique, présente une analyse de la répartition des langues en Côte d'Ivoire, à la radio, à la télévision, dans la presse écrite, la littérature et la chanson où se développe à la fois la pratique du FPI et du nouchi. Quant au français lui-même, il est analysé dans ses contacts avec les langues ivoiriennes : à l'étude de quelques emprunts très significatifs, s'ajoute une analyse plus fine des champs sémantiques, les nombreux cas de chevauchements entre emprunts et mots originels étant les signes précurseurs d'une appropriation du français par ses locuteurs africains, ce qui donne peut-être lieu à l'espoir de voir émerger ce que d'aucuns ont appelé un Français langue africaine. Ceci n'empêche pas J. Kouadio de reposer avec acuité la question de la coexistence des langues dans son pays.

À partir d'un corpus extrêmement riche, A. Napon, dans *Les représentations de la langue française à Ouagadougou*, tente de cerner les attitudes des Burkinabè et plus singulièrement des Ouagalais, habitants de Ouagadougou vis-à-vis du français. Attitudes identiques, quelle que soit l'origine socioprofessionnelle des enquêtés lettrés ou non lettrés, révélant deux tendances contradictoires :

- un grand attachement à la langue française;
- une grande insatisfaction linguistique.

Ce travail de sociolinguistique urbaine aboutit à la conclusion que l'on doit procéder :

- à une revalorisation des langues africaines;
- à un meilleur enseignement apprentissage du français, instrument neutre (sic) nécessaire à la communication et au développement du Burkina Faso.

La communication de N. Nyembwe, *Langues et prière à Kinshasa*, présente les premiers résultats d'une enquête originale menée, selon une méthodologie éprouvée et parfaitement maîtrisée par l'auteur et son équipe – le Greso –, dans les églises et lieux de prière où la communication n'est pas indépendante des langues en présence qui sont en compétition. Cette étude part d'un bref rappel de la situation sociolinguistique dans l'ex-Zaïre et s'intéresse aux pratiques linguistiques liées au renouveau religieux, « charismatique » dit l'auteur, très net dans son pays depuis 1970. La méthodologie et les résultats de l'enquête macrosociolinguistique sont clairement exposés et révèlent au grand jour cette compétition entre les langues, pour ne pas parler de conflit.

« La diffusion de la langue française, dit-il dans sa conclusion, par la lecture de la Bible et l'exercice de la traduction et de l'interprétariat sont des voies nouvelles à exploiter pour l'appropriation et l'acquisition d'une certaine compétence en français. La culture du livre

biblique en français qui gagne de plus en plus de terrain est une des données fondamentales pour une stratégie de diffusion et d'apprentissage du français. »

La communication de R. Chaudenson, Francopolyphonie et francocacophonie, s'inscrit, elle aussi, dans le droit fil de la thématique de nos deuxièmes *Journées scientifiques* sur *la coexistence des langues dans l'espace francophone*. L'auteur y constate que les conclusions du Sommet de Dakar (1989), relatives à la gestion des langues en présence dans l'espace francophone africain, n'ont pas été suivies d'effet. Dans le domaine de la politique linguistique comme dans celui de l'aménagement, rien n'a été fait : les systèmes éducatifs africains ont continué de péricliter, les activités des centres de linguistique sont en sommeil (à quelques exceptions près) et les réseaux de l'AUPELF-UREF n'ont pas assez de moyens pour être efficaces.

À ce constat d'échec, s'ajoute la prise de conscience réaliste, vivement exprimée par R. Chaudenson, de la permanence et de la force des conflits linguistiques, renforcés par une série de facteurs qui pèsent depuis plus de quarante ans sur les situations linguistiques africaines : facteurs d'ordre politique, culturel, économique, social ou sociolinguistique.

Comment sortir de cette crise? En revenant sérieusement sur les deux priorités majeures définies lors du Sommet de Dakar : éducation et aménagement et en s'appuyant sur quatre principes intangibles :

- Éducation de base pour tous
- Réduction des coûts
- Redéfinition du rôle de l'école en Afrique
- Revalorisation de toutes les langues et cultures de l'espace francophone.

Synthèse

La coexistence des langues dans l'espace francophone est donc au coeur de ces quatre communications, fort intéressantes, qui constituent la substantifique moelle de cet atelier.

De façon encore plus précise, c'est la notion de représentation qui relie ces quatre textes. Notion centrée sur la question des contacts de langues, français/langues dites tour à tour nationales, véhiculaires, locales, identitaires, de communication, voire « idiomes », l'un des auteurs conférant à ce terme la valeur péjorative que l'on attribuait jadis à « dialecte », entendu au sens de « forme péjorée d'une langue commune ».

Même si certaines contributions, avec beaucoup de bonheur, sacrifient encore à l'analyse et à la description de pratiques linguistiques et métalinguistiques [on pense, en particulier, à l'excellente description du FPI et du nouchi esquissée par J. Kouadio, comme à sa présentation des emprunts et des champs sémantiques chevauchant allègrement le français et le baoulé; on pense aussi aux données chiffrées extrêmement précieuses fournies par N. Nyembwe, relatives à un domaine très particulier, certes, mais dont l'importance ne peut échapper à personne] toutes les interventions sont amplement nourries des recherches les plus récentes sur les plurilinguismes complexes (diglossies, continuums, langues et identités minoritaires) et sur la diversité des monolinguismes (rapport à la norme, évaluation de sociolectes, de technolectes, voire d'argots).

On peut néanmoins se demander, à la lecture de ces quatre communications, si l'on a toujours bien fait la différence entre les attitudes linguistiques (en particulier celles de sécurité et d'insécurité linguistiques) et les représentations proprement dites, ces dernières devant être fondées sur l'analyse du contenu et des formes de discours épilinguistique où le locuteur exprime plus ou moins directement des sentiments et des opinions sur le langage, la langue et les contacts de langues. C'est, en particulier, ce que l'on trouve dans la communication de A. Napon, qui constitue une véritable mine de renseignements, recueillis sur le mode interactif, relatifs à la fonction de communication assumée par la langue française à Ouagadougou, à son rôle comme outil de travail, à sa puissance de promotion sociale.

Pour resserrer encore le débat, je dirai donc que ces quatre communications ouvrent largement la voie à une excellente illustration des notions de représentation et d'attitude qui, loin d'être confondues, s'avèrent ici complémentaires par le biais d'une analyse :

– des pratiques elles-mêmes, ce qui nous situe, comme semble le regretter un peu R. Chaudenson, dans un cadre macrosociolinguistique, mais aussi des discours épilinguistiques portant sur ces pratiques;

– des méthodologies d'enquêtes qui sont brillamment présentées dans chacune des quatre communications : rappel rapide, mais obligé, de la grille d'analyse des situations francophones de R. Chaudenson, tests, questionnaires, entretiens semi-directifs, observation participante, approche interactive. Tout y est et l'on est en droit de se réjouir de la maturité de cette recherche sociolinguistique.

Mais il y a peut-être encore plus intéressant, concernant la notion même de coexistence des langues dans l'espace francophone qui est au centre de nos deuxièmes *Journées scientifiques*.

En effet, tous les auteurs ont adopté un point de vue extrêmement réaliste, ce qui est rassurant. Fini, la langue de bois, la « symbiose des énergies dormantes » chère à L. S. Senghor et la convivialité heureuse. Aujourd'hui, non seulement tout le monde le sait mais commence à en tirer les conséquences, les langues se dévorent entre elles. L'abolition des conflits linguistiques (sauf peut-être au niveau individuel, comme chez le J. Green du *Langage et son double*, et encore...) est un mythe et *La Guerre des langues ouvrage* de L.-J. Calvet cité par R. Chaudenson n'est pas près de s'éteindre. Le seul problème à résoudre (mais il est de taille) est donc celui de la gestion de cette « coexistence », peut-être plus proche d'une « cohabitation » à la française (spontanée? raisonnée? obligée? impossible? anarchique?).

Ceci étant dit, quels sont les rapports qu'entretiennent les locuteurs africains avec le français?

Un qualificatif revient, comme un leitmotiv, dans tous les textes : « contradictoires ».

1. Le français est la langue de la promotion sociale, donc de l'école, instrument obligé de cette dernière, mais l'école africaine à l'image de la française dont elle est la fille est aux antipodes d'une gestion conviviale du multilinguisme. L'une des questions posées par tous les communicants est celle du devenir de cette école. Tous les constats d'échec ont été faits et refaits (facteurs d'ordre politique, culturel, économique, social ou sociolinguistique fort bien reprécisés par R. Chaudenson) mais il s'agit désormais d'aller plus avant et de définir les nouveaux principes de l'école africaine, en sortant définitivement du faux débat français/langues nationales et, surtout, en évitant la confusion savamment entretenue entre éducation et école. En Afrique, primauté doit être accordée à l'Éducation. C'est cette nouvelle école que R. Chaudenson appelle de tous ses voeux, mais lui, il la voit au ciel.

2. Contradiction entre la culture traditionnelle, véhiculée par les langues africaines qui ont, de ce point de vue-là, une fonction identitaire, exacerbée dans certaines situations particulières très bien présentées, par exemple dans le texte de N. Nyembwe, et la culture occidentale représentée par la langue française. Il est intéressant de découvrir que même dans des pays où il semblait qu'on avait dépassé ce problème (en réalité on l'avait simplement occulté), celui-ci se pose de nouveau aujourd'hui avec une grande acuité. C'est le cas de la Côte d'Ivoire où J. Kouadio cite le journaliste Carlos :

« Nos langues nationales font partie de notre patrimoine culturel. Et nous assumons un héritage historique du fait que nous sommes coupés de ces langues qui constituent non seulement des véhicules d'une pensée mais aussi le moule de toute notre culture. Et en utilisant la langue française, nous avons comme le sentiment d'un échec ».

Nous sommes bien là dans le domaine des représentations : échec et contradiction sont les maîtres mots de celles-ci même si, par ailleurs, certains voient dans l'appropriation de la langue française par les locuteurs africains un début de solution. À cet égard, l'exemple littéraire de Kourouma (à travers *Les soleils des indépendances* et *Monnè, outrages et défis*) est particulièrement intéressant. La référence aux travaux de G. Manessy sur l'émergence d'une sémantaxe particulière au français d'Afrique est bien venue.

Mais la contradiction, bien visible au niveau des représentations, est encore aggravée au plan des attitudes puisque les trois auteurs africains de communication réaffirment avec force l'attachement des locuteurs à la langue française, attachement inséparable d'un sentiment diffus, mais également très fort, d'insatisfaction linguistique. Aucun des enquêtés n'est fier de sa pratique linguistique.

Y a-t-il, dans ces conditions, une lueur d'espoir, un moyen de s'en sortir ? Oui

1. Il faut continuer de valoriser ou de revaloriser les langues africaines en commençant par celles qui jouent une fonction véhiculaire (le wolof parlé au Sénégal, non par 40 % de la population comme l'affirme R. Chaudenson, mais par plus de 80 %, le baoulé en Côte d'Ivoire, etc.). Il faut, pour commencer à pouvoir gérer la coexistence des langues en présence dans l'espace francophone africain, prendre la mesure de l'hétérogénéité des langues mais aussi du dynamisme de certaines d'entre elles, tout en prenant acte de la formidable expansion du français dans certains États.
2. Il faut faire porter l'effort de tous sur un renouveau didactique (touchant les structures de l'école, les méthodes, les programmes, les objectifs, les politiques scolaires et éducatives), en prise directe avec les tendances qui se dégagent à la lecture de ces communications.

Je proposerai, en ma qualité de coordonnateur du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues, que cette action fasse l'objet de nos troisièmes *Journées scientifiques*, au titre de l'action à entreprendre, dans le cadre des objectifs assignés par l'AUPELF-UREF lors de la création de notre réseau en 1993, action sur le dynamisme des langues en présence dans l'espace francophone après que celui-ci eut été décrit avec précision.

Atelier : Représentations linguistiques

Francopolyphonie et Francocacophonie : problématique de la coexistence des langues

Robert Chaudenson

Si l'intitulé de cette communication reprend exactement le titre du sixième chapitre de mon livre, 1989. *Vers une révolution francophone ?* le contenu est tout différent et il s'inscrit dans le droit-fil de la thématique de ce colloque : « *La coexistence des langues dans l'espace francophone*. Approche macrosociolinguistique ». Si ce sujet est intéressant, on peut toutefois regretter que ce colloque n'ait pas lieu quelques mois plus tard, car il aurait alors exactement coïncidé avec le dixième anniversaire du *Troisième Sommet de Dakar* (mai 1989). Quelques-uns se souviennent peut-être encore qu'il avait été marqué, en particulier, par la présentation d'un texte qui faisait une large place aux problèmes linguistiques (il s'agit du document *Enjeux et défis* sur lequel je reviendrai) et surtout par l'adoption d'un Plan décennal d'aménagement linguistique de la francophonie. Je me souviens, non sans quelque émotion, de la satisfaction qu'avait eue notre collègue linguiste B. Ngulinzira à nous rendre compte de ces perspectives. Ministre des Affaires Étrangères du gouvernement rwandais, l'un des négociateurs principaux des accords d'Arusha, il devait être assassiné après la mort accidentelle du Président, au tout début de la tragédie rwandaise. Comment donc ne pas ouvrir toute réflexion sur la coexistence des langues par un retour en arrière, sans le faire aller toutefois jusqu'à la Tour de Babel qui est pourtant le point de départ historique le plus logique ?

Je dois confesser publiquement ici une naïveté qui n'étonnera pas mes amis. Le livre que je viens d'évoquer *(1989. Vers une révolution francophone)* avait été écrit dans la hâte, durant le mois de mars 1989, avec l'idée qu'il pourrait peut-être conduire quelques politiques à revoir leurs idées sur la gestion de la francophonie. Aussi, pour ne pas être trop rébarbatif, avais-je donné un ton un peu polémique à certains de mes propos, jouant sur des à peu près comme « francophonie, franco-faune, francophonoïdes, franco-aphones, fricophonie, etc. »; « francocacophonie » et « francopolyphonie » entraient naturellement dans ce paradigme. Comme on peut l'imaginer, ce livre n'a eu en fait aucun effet, d'abord parce qu'en raison des retards pris par l'impression, il n'est sorti qu'en juin 1989, ensuite parce que les politiques, même lorsqu'on fait l'effort d'aller jouer sur leur terrain, ont toujours mille autres occupations plus importantes que celle de réfléchir sur les domaines majeurs dont ils ont la charge.

J'avais écrit ce livre en hâte parce que, au-delà même du rapprochement des dates (1789-1989) et des faits (la France de 1789 était, somme toute, aussi peu francophone, au plan des compétences linguistiques, que l'était la Francophonie du Sud en 1989), on pouvait percevoir, sous les clameurs des paladins de la francophonie, un certain frémissement de lucidité qui pouvait préluder au début d'une prise de conscience. Trois éléments peuvent être retenus durant cette période, entre 1987 et le Sommet de Dakar :

En décembre 1987, le Conseil International de la Langue Française (CILF) tient à Paris un Colloque au titre significatif : *La solidarité et les langues du Tiers-Monde pour le développement*. Tous ceux qui connaissent H. Joly, le Secrétaire Général du CILF, savent qu'une des habitudes qu'on critique le plus chez lui est celle d'avoir souvent raison avant les autres, donc contre les autres. Le Colloque de Paris (30^{e} anniversaire du CILF) était, après tout, un écho, lointain mais significatif, au Colloque tenu 20 ans avant (donc pour le 10^{e} anniversaire de ce même CILF) sur le thème « Le français en contact avec la langue arabe, les langues négro-africaines [...] et les cultures régionales ».

Le deuxième événement était la réflexion et la concertation organisée par Monsieur C. Valentin, Président du Comité Préparatoire du Sommet de Dakar, sur le thème *Le français dans la francophonie*. Il est si rare que des politiques consultent des linguistes dans la préparation de pareilles réunions que tous ceux qui avaient été associés à cette consultation n'avaient pas manqué d'y voir un signe fort.

Le troisième élément qui donnait à penser que Dakar allait apporter quelque chose de nouveau était le choix du thème de la V^e^ Session du Haut Conseil de la Francophonie tenu à Paris en février 1989 : « La pluralité des langues en francophonie ». Le texte remis aux participants (*Dossiers et documents*, 1989) précisait les perspectives de la façon la plus nette. On y lit par exemple :

« L'aménagement linguistique (compromis entre l'intervention politique, l'expertise scientifique et la vie des langues) doit s'attacher dans l'aire francophone autant à la conservation et à l'enrichissement de la langue française qu'à la gestion de la coexistence du français avec les créoles, la langue arabe, les langues africaines. Cet aménagement doit être conçu et mené d'une manière partagée entre partenaires. Cette gestion linguistique partagée est la seule démarche qui permette à la fois de concilier la vie bourgeonnante de la langue française avec le maintien d'une intercompréhension entre les continents et les générations et de dépasser les conflits de langues pour aboutir, entre partenaires de la francophonie, à une convivialité heureuse, créatrice de dynamique. » (1989 : 34).

Ce texte comporte, on l'aura compris, une double dimension qu'on pourrait qualifier en reprenant l'opposition, inadéquate mais classique, entre « corpus » et « status » ; comme l'approche « macrosociolinguistique » qu'on nous impose conduit à privilégier les aspects de « status », ce sont les termes qui relèvent de ce domaine que j'ai soulignés dans ce texte. Le programme tracé est donc bien celui d'une « francopolyphonie » pour reprendre le mot de S. Farandjis qui est d'ailleurs, avec X. Michel, co-rédacteur du texte cité.

Je laisse de côté le problème de fond car j'y reviendrai bien sûr. Pour rester dans la chronique, en avril 1989, à la veille du Sommet de Dakar, les prises de positions, largement convergentes, d'hommes stratégiquement aussi importants que C. Valantin (CPF) et S. Farandjis (proche de F. Mitterrand) donnaient à penser qu'il allait sortit quelque chose de Dakar. Rappelons ici que, contre toute attente, aucun des « Réseaux » mis en place par les Sommets antérieurs (Agriculture, Énergie, Industries de la langue, etc.) n'était consacré ni aux problèmes linguistiques généraux (le français et les langues de la francophonie), ni même à l'éducation dont le rôle est pourtant central en la matière.

On pouvait donc légitimement s'attendre à des décisions importantes dans le domaine de la politique et de l'aménagement linguistiques. À cet égard, le Sommet de Dakar a conduit à deux propositions essentielles, dans le droit fil du document intitulé *Enjeux et défis*. La première, mieux vaut tard que jamais, était de faire de l'éducation « un programme majeur » ; la seconde de mettre en œuvre « un plan d'aménagement linguistique [de la francophonie] qui, programmé sur dix ans, s'ouvre à la coopération multilatérale » (Programmation sectorielle de Dakar, 1990 : 223).

Le premier constat qu'on peut faire, avant même de juger de l'état de réalisation d'un tel programme 8 ou 9 ans après, est que la seconde orientation de Dakar a été très vite remise en cause et que les essais pour encourager la réalisation d'actions liées à ce plan n'ont guère été suivies d'effet. En effet, de façon tout à fait inattendue, on a vu, dans des instances officielles, certains États du Nord soutenir le point de vue que ces textes n'avaient pas été légalement inscrits dans les décisions de Dakar et, en particulier, que *Enjeux et défis* était un document préparatoire au Sommet et non pas une pièce officielle de cette réunion. Le débat juridique est naturellement sans intérêt pour nous, mais le fait qu'il ait pu être suscité est en revanche tout à fait significatif. On a vu, de la même façon, s'élever des protestations contre la diffusion par l'ACCT d'un ouvrage intitulé *Propositions pour un plan d'aménagement linguistique* (1993) ; il présentait les actes d'une réunion d'experts tenue par l'ACCT à Brazzaville en mars 1992 (donc deux ans après les Actes de Dakar), ce livre, préparé et réalisé dans le droit-fil des déci-

sions du 3e Sommet, offrait à la fois un cadre d'approche théorique des situations et des propositions très concrètes.

Qui veut noyer son chien l'accuse de la rage! Sans contester le fond de la démarche, on a prétendu que la consultation préalable à la publication n'avait pas été suffisante; bref, le travail est passé à la trappe.

Sur le terrain africain lui-même, les choses n'ont guère évolué et la recherche elle-même a connu une baisse sensible suite aux rivalités entre l'ACCT et l'AUPELF-UREF. Les incessants changements de cap dans la politique et les institutions francophones ont eu les plus fâcheuses conséquences. Au Sommet de Dakar, l'ACCT avait été désignée comme opérateur unique (l'AUPELF-UREF étant, sous son contrôle, opérateur secondaire); le Sommet suivant se tenant à Paris et les « querelles entre Grands Blancs » (selon le mot de Senghor) ayant repris, l'AUPELF-UREF parvint, en agitant l'épouvantail nord-américain, à convaincre la France de lui faire donner le statut d'opérateur « pour l'enseignement et la recherche universitaire ». Nouvelle guerre de tranchées entre l'ACCT (J.-L. Roy) et l'AUPELF-UREF (M. Guillou) qui conduit la première à mettre fin, de guerre lasse, à la quasi-totalité de ses programmes linguistiques. Cette politique sans cohérence a conduit aux doubles emplois (qu'elle était censée combattre), aux surenchères et aux clientélismes, et, globalement, à la réduction sensible des activités scientifiques dans le domaine linguistique.

Quelles ont été, en Afrique même, les conséquences de la décision de Dakar concernant l'aménagement linguistique de la francophonie? Elles sont à peu près nulles. Quelques Offices des langues ont été créés, en général sur le papier et sans moyens. L'activité des Instituts de Linguistique Appliquée a tendu à se réduire fortement, quand leur existence elle-même n'a pas été remise en cause. Quand à l'activité des Réseaux mis en place par l'AUPELF-UREF avec des moyens extrêmement modestes si on les compare à ceux de la période précédente, elle se ramène essentiellement à des réunions du type de celle qui nous amène aujourd'hui à Rabat et à quelques actions conduites, pour l'essentiel, par une équipe du Nord. Tous ces aspects sont si évidents qu'il est inutile d'y insister.

Le problème est ailleurs et il est clairement à la fois structurel et conjoncturel.

Glottophagie, guerre des langues ou partenariat des langues? Francopolyphonie ou francocacophonie?

On sait quelle a été, dans le Sud, la fortune du livre de L.-J. Calvet *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie* (1974). En fait, ce livre ne dit pas autre chose que ce que dira 13 ans plus tard, La guerre des langues (1987), mais il le dit en prenant comme référence unique le domaine colonial africain et en liant de façon exclusive et excessive la « glottophagie » au colonialisme, alors que ce dernier n'en est qu'un cas particulier; certes, il est fréquent, mais il est loin d'être unique et surtout spécifique. Dans l'espace colonial, si les langues coloniales peuvent être regardées comme « glottophages », encore que les choses demandent à être revues car le français par exemple est bien loin d'avoir « dévoré » les langues africaines, ces dernières le sont entre elles de la même façon.

Lorsqu'elles sont dans un même espace social, les langues instaurent entre elles une forme de lutte qui équivaut à la sélection naturelle des espèces. Deux langues ne coexistent pas plus facilement dans un même lieu que deux crocodiles dans le même marigot! Il suffit de voir, a contrario, dans les États qui choisissent le plurilinguisme institutionnel quels dispositifs juridiques, éducatifs, administratifs il faut y mettre en place, combien ils sont pesants et coûteux pour une efficacité réduite et une survie sans cesse menacée. Le Canada et la Suisse sont deux exemples qui sont assez connus pour que je me sente dispensé d'en parler dans le détail. Dans les faits, on constate que cette vision des relations entre les langues est assez communément admise puisque la préservation des patrimoines linguistiques s'apparente souvent, dans ses démarches, à la lutte pour la préservation des espèces en voie de disparition.

Toutes les déclarations sur le « partenariat », la « convivialité », la « coexistence » des langues au sein de l'espace francophone sont donc éminemment généreuses et sympathiques; elles ont en revanche l'inconvénient majeur d'être, le plus souvent, irréalistes. Dans *Judith* de Giraudoux, on nous dit que « la tente d'Holopherne » est le seul lieu du monde « épargné par le péché originel »; la francophonie n'a pas ce privilège pour ce qui concerne la rivalité entre les langues et la « francopolyphonie » ou « la symphonie des langues » n'est rien d'autre qu'une utopie; dans les faits; si l'on essaye de la mettre en œuvre sans réflexion et ex nihilo, elle a donc toutes les chances de tourner à la « francocacophonie ».

Une politique nationale en matière de langues commence donc naturellement par la prise de conscience de cette réalité et par un état des lieux qui permette de définir à la fois la situation des langues hic et nunc (poids spécifique de chacune d'entre elles) et la dynamique qui résulte du jeu complexe des forces qui les unissent et/ou les opposent. On se souvient peut-être qu'entre 1984 et 1989, l'ACCT avait lancé sur ces questions un important programme qui se nommait précisément Dylan (Dynamique des langues nationales; la lettre N finale étant, me semble-t-il, l'initiale du mot « nationales » et non le « n » de « langues »). Toutefois, sauf si l'on fait le choix d'une politique du « laisser faire » (« Let your language leave alone » est un principe que recommandait Jr. Hall), qui est en fait la validation des dynamiques « naturelles » engendrées pas les situations (tous ces termes seraient à préciser), une politique conduit à instaurer certaines formes de gestion du plurilinguisme national qui sont susceptibles d'accélérer, de ralentir ou d'infléchir des évolutions qu'on peut déduire ou prévoir à partir de l'étude de la dynamique spontanée des situations en cause.

On doit toutefois prendre garde que toute politique linguistique doit être appréciée et jugée dans son contexte précis. Je me suis souvent amusé, dans les années 80, à demander ici ou là, en particulier dans divers cercles où l'on débattait de la promotion des langues nationales en Afrique; quel était l'État africain où étaient engagées le plus d'actions dans ce domaine. Mes interlocuteurs, embarrassés, me répondaient en général la Guinée ou le Mali. Ils étaient fort étonnés, quand je leur disais que c'était sans doute l'Afrique du Sud. En effet, si l'on se réfère aux états que dresse L.T. Du Plessis *(The State of the Art of Language Planning in South Africa)*, on constate qu'à cette époque, il existe en RSA des « Black Languages Boards » qui ont en charge diverses types d'action d'aménagement (standardisation, modernisation lexicale, maintenance, etc.; 11) et que ces actions sont engagées pour plusieurs langues africaines : zulu, xhosa, sotho du Nord, sotho du Sud, tsonga, swazi, ndebele, venda (*ibid.* : 13). En effet, en 1977, le Gouvernement sud-africain a décentralisé le Bantu Languages Board, « chaque langue étant désormais regardée comme une langue de plein exercice et étant considérée comme une langue autonome, établie dans ses droits propres » (réf. 22/1/6 in Masebenza, 1985 : 92). Bien entendu, cette politique linguistique était liée à des choix explicites (existence des Bantoustans, nommés plus tard Homelands, chaque famille linguistique s'étant vu attribuer un territoire) et implicite (perpétuation ou même exaspération des oppositions interethniques).

On ne peut donc pas considérer, avec une naïveté qu'on rencontre souvent, que toute politique de reconnaissance ou de promotion des langues africaines est, *a priori*, une politique noble et généreuse, face à une glottophagie coloniale. L'histoire de la colonisation fourmille d'exemples où l'utilisation des conflits ethniques, linguistiques et identitaires a été un des moyens d'action majeur de certaines politiques coloniales.

Les États et les langues en Afrique

Depuis les Indépendances, on constate, en Afrique, une sorte de schizophrénie étatique qui fait que des États qui, à l'OUA, à l'UNESCO, dans les instances francophones ou ailleurs votent des résolutions, parfois enflammées, en faveur de la promotion des langues nationales, n'engagent pas la moindre action dans ce domaine sur leurs propres territoires.

Il serait facile de dénoncer pareille attitude si elle ne correspondait pas à l'opposition que nous avons rencontrée entre les principes et la réalité. En effet, tout le monde s'accorde à dire, in abstracto et dans les enceintes internationales, que toutes les langues sont égales en dignité, participent du patrimoine culturel de l'humanité comme de ceux des nations elles-mêmes, qu'il serait souhaitable, au plan moral comme au plan pédagogique, que l'éducation de base soit donnée à chaque enfant dans sa langue première, etc. Tout cela est incontestable, mais ne s'accorde hélas pas, au plan des réalisations concrètes, avec les réalités politiques, économiques et sociales. Il serait tout aussi souhaitable que tout le monde soit riche, heureux et bien portant, mais la réalité est malheureusement autre.

Contrairement à ce qu'on pourrait penser et qu'on a parfois dit ou écrit, le maintien quasi généralisé des langues européennes dans leurs systèmes éducatifs par les États africains devenus indépendants ne résulte ni d'une action sournoise des puissances colonisatrices, ni d'une complicité latente des dirigeants africains avec le Nord. On peut mettre facilement en lumière les causes de ces choix en se fondant, pour prévenir toute critique, sur les prises de position de leaders politiques ou intellectuels qu'on ne peut soupçonner un instant de pactiser avec le colonialisme, de J. Nyerere à P. Lumumba ou S. Machel en passant par C. Anta Diop (même si ce dernier a livré des opinions quelque peu contradictoires). J'ai si souvent cité les textes et répété cette démonstration que j'ai le sentiment de radoter; je ne ferai donc que résumer les points majeurs. Ils sont d'ordre divers.

Le facteur politique

C'est l'argument le plus souvent avancé. L'émergence de nouveaux États implique qu'on cherche avant tout à préserver l'unité nationale, souvent fragile puisque, comme on le sait, les frontières de la colonisation, toujours arbitraires, ont bien des fois séparé ceux qu'elles auraient pu ou dû réunir et réuni ceux qu'elles auraient pu ou dû séparer. Ces frontières héritées de la domination coloniale posaient donc un problème insoluble : les remettre en cause aboutissait à mettre l'Afrique à feu et à sang; les admettre engageait les États dans des difficultés multiples d'émergence des unités nationales. On sait que c'est la seconde solution qui a été retenue; même si le principe a connu quelques accrocs, il a, en gros, établi la paix entre les États africains.

Le facteur culturel

Ce point est lié au précédent puisque le fait que la plupart des nouveaux dirigeants politiques africains aient été formés en Europe a conduit à imposer comme modèle quasi unique celui de l'État-nation qui, en Europe, a été le résultat de longues évolutions. On aurait sans doute pu songer à mettre en place des États d'un type différent, fédéral ou confédéral, mais là aussi l'expérience prouve que de tels systèmes ne parviennent pas toujours à prévenir les risques de conflits entre groupes que séparent des clivages ethniques et/ou identitaires. Pour ce qui touche aux questions éducatives, le rôle des facteurs culturels est particulièrement important dans la mesure où l'on sait que, selon un principe autrefois énoncé par B. Schwartz, tout individu tend à reproduire le modèle éducatif au sein duquel il a lui-même été formé.

De ce fait, les nouveaux dirigeants, loin d'imaginer des modèles nouveaux pour des États nouveaux, ont, au contraire, tenu à reproduire à l'identique les systèmes au sein desquels ils avaient eux-mêmes reçu leur éducation. Un des cas les plus flagrants est celui de la Guinée-Bissau. Des liens existaient en effet entre A. Cabral et P. Freire, militant brésilien des « pédagogies conscientisantes » et auteur, en particulier, de quelques ouvrages au titre significatif comme, par exemple, *Pédagogie des opprimés*, dont la traduction française est publiée en 1974, suivie de celle de *Conscientisation et révolution* (chez Maspéro, faut-il le préciser). P. Freire, écrit donc des *Lettres à la Guinée-Bissau* qui évoque, selon les termes de l'auteur de la préface de la traduction française (1978, Maspéro), « le nouveau type d'éducation » qu'entend se donner le peuple guinéen pour transformer « le système éducatif colonial » mis en place par

les Portugais (de Chaponay, 1978 : 7). Or, on constate, non sans quelque étonnement, que si les pratiques « politico-pédagogiques » sont très détaillées dans ce livre, il n'y a, sauf erreur de ma part, aucune allusion au créole local ni aux langues africaines (la question n'est même pas évoquée). On ne songe donc pas un instant à faire intervenir une autre langue que le portugais dans la « nouvelle éducation ».

Le facteur économique. On peut le percevoir à divers niveaux

Le premier, lié au précédent, tient à l'idée que le rattrapage économique du Nord par le Sud ne peut s'opérer que par le développement de l'éducation puisque, pense-t-on, le développement économique du Nord dans la révolution industrielle a accompagné la généralisation de l'éducation. Les mêmes causes étant censées engendrer les mêmes effets, l'éducation devrait être le moteur du développement. On omet simplement le « facteur temps » et on veut faire en 20 ans en Afrique ce qui en a pris 200 en Europe.

Le deuxième niveau est celui des investissements éducatifs ; les nouveaux États, même si les systèmes éducatifs y sont à la fois rudimentaires et élitistes, disposent tout de même de certains moyens matériels et humains comme d'infrastructures qui sont liés, pour l'essentiel, aux langues de la colonisation. Il est clair que les objectifs qu'on fixe à la généralisation de l'éducation de base (100 % doivent être atteint en 1980) sont totalement incompatibles avec des changements massifs de médiums éducatifs. Cette impossibilité s'établit à la fois :

– sur le plan technique : les langues africaines ne sont, pour la plupart, ni instrumentalisées ni même standardisées et/ou normalisées ; il est donc impensable d'en faire, du jour au lendemain, des médiums éducatifs car une telle mutation implique préalablement toutes les opérations de standardisation, de normalisation, d'instrumentalisation, etc. ;

– sur le plan économique : l'addition des coûts de conception de nouveaux outils est insupportable pour des États qui ne parviennent déjà pas à faire face au prix de la démocratisation de l'enseignement.

À ces aspects, s'ajoute, sur un plan plus théorique et général, le coût, inévitablement plus élevé d'un enseignement plurilingue ; cette croissance exponentielle du prix du multilinguisme peut être illustrée, hors du contexte scolaire, par l'exemple du fonctionnement de la Communauté européenne qui consacre une part très importante de son budget de fonctionnement à assurer son caractère multilingue. Les nouveaux États africains, en général plurilingues et à fort taux de croissance démographique, devaient déjà faire face à des engagements largement irréalistes dans le domaine de la généralisation de l'éducation ; ils étaient donc totalement incapables de faire face aux coûts exorbitants de la mise en place de systèmes plurilingues, tant au plan des investissements (aménagements indispensables des langues) qu'à celui du fonctionnement (élaboration des outils pédagogiques, formation des enseignants, etc.).

Le facteur social ou sociolinguistique

Les populations elles-mêmes sont tout à fait hostiles à l'abandon des langues européennes qui sont perçues, naturellement, comme des éléments majeurs de la réussite sociale. Le cas le plus évident est celui des anciennes colonies belges. On sait que les Belges avaient institué un système qu'on pourrait qualifier, de façon un peu provocatrice, d'« apartheid scolaire ». En effet, alors que dans les colonies françaises, tout le système éducatif, si limité qu'il fût, avait pour médium unique et exclusif le français, les Belges avaient instauré un système différent : un enseignement en français dans les villes, pour les Blancs et les noirs « auxiliaires des Blancs » ; un enseignement en langues africaines pour les zones rurales, avec une exclusion explicite et formelle de l'usage du français (« Dans les villages indigènes, le français ne doit pas être enseigné » cité in Manessy, 1979 : 338). Avant l'Indépendance, un débat s'instaure entre intellectuels congolais sur la question des langues dans l'enseignement ; toutefois dans les troubles qui précèdent l'indépendance, en 1959, ces controverses cessent et l'un des premiers actes officiels du nouvel État (l'ancien Congo belge) est l'ordonnance-loi n° 174

d'octobre 1962 qui exclut du système éducatif les quatre langues nationales (kikongo, kiswahili, lingala et ciluba; K. Ntole, 1991 : 132). On répond ainsi à la pression populaire qui revendique l'usage généralisé du français à l'école. Ce type de réaction est de la plus grande banalité dans tous les contextes de type diglossique ou polyglossique lorsqu'on y envisage de substituer à la langue de statut supérieur, en général en usage dans l'éducation, une ou des langues de statut inférieur.

Conclusion : peut-on en sortir et comment?

La « symphonie des langues » ou la « francopolyphonie » est donc plus facile à évoquer de façon lyrique dans les réunions internationales qu'à mettre en place dans la réalité politique, économique et sociolinguistique.

Si l'on écarte les cas d'États à fort taux de plurlinguisme pour prendre des cas comme ceux du Sénégal ou du Mali, on peut faire quelques constats.

Au Sénégal, il existe 6 langues officielles (celles de groupes ethniques les plus importants : wolof, poular, sérère, diola, manding, soninke); le wolof est la langue vernaculaire majeure (environ 40 % de la population) devant le poular et le sérère. Le wolof est parlé, comme langue seconde (ou troisième, etc.) par environ 40 % de locuteurs ce qui en fait une vraie langue de communication nationale. Toutefois, en dépit de quelques expériences d'usage des langues africaines à l'école (CONFEMEN, 1986), le medium éducatif unique demeure le français. En dépit de la position véhiculaire très forte du wolof, il ne fait pas de doute qu'une utilisation officielle et généralisée du wolof au plan scolaire national risquerait d'entraîner des réactions très vives au sein des autres ethnies. On pourrait dire à peu près la même chose pour ce qui concerne le bambara au Mali, au moins pour le nord du pays.

Madagascar est aussi un exemple à méditer puisque, de 1972 à 1986, on y a engagé une politique volontariste de malgachisation de l'école. La stratégie était globalement raisonnable puisqu'on a tenté, en même temps, d'élaborer un « malgache » commun c'est-à-dire de standardiser et de normaliser le malgache. Il aurait été sans doute plus judicieux encore de situer l'entreprise d'élaboration du malgache commun avant la malgachisation de l'éducation, mais, si les hommes politiques ne savent pas toujours ce qu'ils veulent, ils le veulent généralement tout de suite! L'entreprise reposait, pour une bonne part, sur un malentendu (conscient ou inconscient) et une confusion entre « malgache officiel » (le merina c'est-à-dire l'un des dialectes de l'île, normalisé et instrumentalisé) et « malgache commun » (sorte de dénominateur commun entre les dialectes malgaches). L'échec de l'entreprise, indépendamment de ses aspects de politique intérieure et extérieure, a tenu à ce que les non-Mérina ont, en gros, refusé de se voir imposer ce malgache officiel (le merina) en guise et sous couvert de malgache commun. Ce n'est qu'une illustration de plus d'une vérité macro-sociolinguistique vérifiée ailleurs et qui est que la résistance identitaire s'ancre aussi bien et aussi fort sur des différences majeures entre langues que sur des écarts mineurs entre dialectes d'une même langue.

Le Sommet de Dakar avait défini deux priorités majeurs : l'éducation et l'aménagement linguistique de la francophonie. Un esprit, pervers mais perspicace, pourrait ajouter : « Heureusement, on n'a rien fait ». Le paradoxe est qu'en effet, l'école est pour la gestion des plurilinguismes l'outil le plus sûr et le plus efficace d'unification linguistique, donc de minoration voire d'exclusion des langues autres que le médium scolaire. L'école est, par essence comme par nécessité, unilingue et, même dans les rares cas où elle est plurilingue, elle peut difficilement l'être hors de situations où les langues sont territorialisées. Elle est donc par principe non polyphonique; les quelques contre-exemples qu'on peut trouver (je les connais!) sont des cas marginaux situés dans des pays nantis et non dans les États pauvres qui nous occupent prioritairement ici. Il y avait donc, sans qu'on l'ait perçu, une contradiction fondamentale entre les priorités proposées : l'école (en français) et une gestion conviviale du multilinguisme africain.

Comment sortir de cette aporie ? Le problème est clairement du côté de l'école ou plutôt de la diffusion de la langue française et des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont les priorités de l'éducation en Afrique, du moins dans le contexte actuel. I. Illich, proposait, dès le début des années 70, *Une société sans école*. Le titre anglais de son livre est plus juste et plus précis car *Deschooling Society* souligne mieux le processus à engager. Il ne s'agit pas, hélas, de supprimer l'école, mais de prendre conscience que la classe (réunion dans un même lieu d'un nombre hautement variable d'élèves sous l'autorité d'un maître) est un mode de transmission des savoirs certes confirmé puisqu'il a plus de deux millénaires mais qui s'est imposé durant cette longue période faute de solution différente à ce problème. Sans entrer ici dans le fonds d'un débat qui mérite mieux que quelques lignes, posons quatre principes qui sont incontournables et pourraient servir de base à une réflexion plus approfondie.

Premier principe. On doit assurer à tous l'éducation de base (Jomtien, 1990 et quelques dizaines de réunions internationales depuis cette date !), y compris à tous ceux et surtout à toutes celles qui sont actuellement exclus ou écartés des systèmes scolaires. Ils seront d'ailleurs de plus en plus nombreux puisque les populations scolarisables doubleront dans le quart de siècle qui vient.

Deuxième principe. Cette généralisation doit s'effectuer dans les limites budgétaires actuelles puisque, d'ores et déjà, les États comme les Institutions internationales ont atteint les bornes de leurs possibilités de financement dans ces domaines. L'école africaine, actuellement en faillite, ne peut que voir décroître ses effectifs (déscolarisation) et ses résultats, avec les risques sociaux et politiques immenses que cela implique. La recherche de l'efficacité, en particulier auprès des exclus actuels est une priorité absolue ce qui implique, nécessairement, une réduction des coûts unitaires sur l'ensemble des publics à atteindre.

Troisième principe. Quelles que soient les difficultés actuelles de l'école africaine, il faut l'aider par tous les moyens, tout en assurant, prioritairement, un accès minimum à l'éducation (mais non forcément à l'école !) aux exclu(e)s des systèmes éducatifs. Il faut donc cesser absolument de penser en terme d'équivalent automatique et exclusif : diffusion linguistique, culturelle et technique = école.

Quatrième principe. Cette diffusion linguistique, culturelle et technique doit s'accompagner dans toute la mesure du possible des langues et cultures de l'espace en cause. (Sortons enfin de l'angélisme qui caractérisent ceux qui, selon le mot de Péguy, « ont les mains propres parce qu'ils n'ont pas de mains »).

Ce « cahier des charges » conduit tout droit à une et une seule solution, la gestion adaptée et efficace de l'espace et des moyens audio-visuels. On le sait depuis trente ans (les propos de G. Berger à une Conférence Générale de l'UNESCO), on le reconnaît sur le plan théorique, mais sans rien engager de sérieux, sinon un peu de « télévision scolaire », ce qui conduit à faire revenir par la fenêtre l'école qu'on a fait sortir par la porte. J'ai expliqué ailleurs mes vues sur la question (Chaudenson, 1989, 1997). Je n'y reviens donc pas, sinon pour constater que si une francopolyphonie est possible, c'est d'abord et surtout dans le ciel.

Post-Scriptum

La CONFEMER dans sa Déclaration de Hanoï (23 et 24 octobre 1997 « propose le plan d'action qui suit : construction d'une francophonie plurielle par un aménagement linguistique qui, dans chaque pays, favorise les langues nationales et l'apprentissage du français et, par conséquent, soutient le multilinguisme » (in *Dossiers et documents* de la XIV^{e} Session du Haut Conseil de la Francophonie, 1998 : 129)

Les auteurs de ce texte n'ont sans doute jamais entendu parler du Plan d'action de Dakar qui, plus de huit ans auparavant, affichait des ambitions exactement identiques, mais en ayant l'imprudence de fixer des échéances à la réalisation de ces volontés. Les rédacteurs du texte

d'Hanoï sont plus prudents, mais leur déclaration même suffit à juger des résultats obtenus dans ce domaine depuis près de 10 ans.

Bibliographie

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

CHAUDENSON, R. (1997), Vers une réflexion sur un programme universel de diffusion de la langue française, 179-200, in R. Chaudenson *et al.*, *L'évaluation des compétences linguistiques en français. Le test d'Abidjan*, Paris, Didier Érudition.

Atelier : Représentations linguistiques

Le français et la question de l'identité culturelle ivoirienne

Jérémie Kouadio N'Guessan

L'on entend souvent cette phrase en forme de sentence « Perdre sa langue, pour un peuple est une terrible aliénation culturelle ». Les arguments ne manquent pas pour expliquer un tel jugement. À la suite des travaux du linguiste B.L. Whorf (1956), on soutient que la langue ne peut pas être réduite à un code mécanique et désincarné; elle est, pour un peuple, une ethnie, la vie même de ce peuple, de cette ethnie, avec son passé, ses sensibilités, ses pratiques particulières, sa mémoire collective, en un mot, sa culture. On ajoute même que le langage affecte la cognition de façon déterminante. Ainsi, le cadre de la perception du monde de ce peuple, ses activités intellectuelles pour lire ce monde sont largement tributaires des structures de sa langue. Tout cela ne paraît pas à première vue contestable, même si la dernière partie de cette proposition laisse croire que ces structures seraient premières et les pensées qu'elles véhiculent, secondes. Soit. Mais l'histoire de l'humanité est jalonnée d'exemples de peuples qui, ayant perdu leur langue à la suite de domination étrangère, ont maintenu leur culture ou en ont reconstruit une nouvelle à travers la langue imposée. Un seul exemple, célèbre, nous suffira. La Gaule a perdu la plupart de ses langues à la suite de l'invasion romaine et de l'imposition du latin. Mais le latin, prononcé par des gosiers gaulois et investi par des visées propres à la culture gauloise a donné, à travers des siècles d'évolution, le français, une nouvelle langue, une nouvelle culture, une nouvelle identité. Nous assistons aujourd'hui en Côte d'Ivoire, à des siècles de distance, au même processus historique.

La situation linguistique ivoirienne (comme peut-être naguère la situation des langues en Gaule) est caractérisée par :

– une forte hétérogénéité (on dénombre approximativement plus d'une soixantaine de langues) d'où n'émerge aucune langue véritablement dominante, même si le dioula est parlé et compris par plus de la moitié de la population;

– le dynamisme dont font preuve des langues telles que le baoulé, le bété, le gouro (sur les marchés), le sénoufo dans une grande partie des régions du nord du pays, concurrencé, il est vrai, par le dioula;

– l'extraordinaire expansion du français, toutes variétés confondues, qui est devenu le premier véhiculaire du pays, à telle enseigne qu'aujourd'hui aucun secteur d'activités, aucun endroit, si reculé soit-il, n'échappent à la présence et à l'emploi du français.

Il se pose alors la question de la cohabitation de ces langues dans l'espace culturel ivoirien, celle de la gestion spontanée ou raisonnée que les Ivoiriens font de ce bilinguisme franco-ivoirien, au demeurant déséquilibré au profit du premier terme. Cette question contient d'abord et surtout un aspect politico-culturel qu'il convient d'élucider avant toute chose.

Aspect politico-culturel

Dans ce domaine, la situation ivoirienne ne fait pas exception et depuis au moins quatre décennies, sinon plus, le problème a été suffisamment débattu pour qu'il soit encore nécessaire de s'y étendre. Rappelons cependant quelques repères historiques et idéologiques pour éclairer la situation présente qui est l'objet de notre propos. Dans le violent choc culturel qu'a constitué la rencontre de l'Occident avec l'Afrique, cette dernière (l'Afrique noire surtout) a été tout de

suite considérée comme un désert culturel, sorte de condamnation originelle et préalable proférée par l'autre comme on jette un sort. Tout est parti de là et nous n'en avons pas fini avec les conséquences. Pour faire bref, La Culture et La Civilisation étaient l'apanage de L'Occident, l'Afrique, elle, devait accepter cette civilisation et cette culture et ce n'était pas à prendre ou à laisser! La suite de ce marché inégal, on la connaît : par l'école, l'Europe impose ses langues, son mode de vie, son modèle de société. Dans la foulée, elle exporte massivement sa technologie dont la supériorité est incontestable. Ainsi, aux plans politique, social, culturel et psychologique, les langues de l'Europe, son modèle de civilisation deviennent les références pour les peuples africains. Dès lors, et depuis des années, les Africains sont ballottés entre un réel désir de fidélité à la culture traditionnelle et une non moins ardente envie d'épouser totalement et absolument cette nouvelle culture. Comme le note fort justement P. Renaud cité par C. Frey, « Mais aujourd'hui en dépit du discours sur les cultures traditionnelles, les valeurs clés proposées aux populations avec toute la force du pouvoir et des média sont le savoir moderne et le développement. On se détourne donc de la culture traditionnelle » (C. Frey, 1994 : 11).

En Côte d'Ivoire, le discours officiel sur ce point précis ne semble souffrir d'aucune ambiguïté : la langue française, et cela est écrit dans la constitution, est la seule langue officielle du pays. De cette position officielle, découle naturellement, pourrait-on dire, la place de la langue française dans la société ivoirienne.

La Côte d'Ivoire est ainsi l'un des rares pays africains où le français joue un rôle de premier plan, où il jouit d'un prestige jamais démenti ni contesté. Cela tient bien évidemment, aux raisons politiques mentionnées, mais aussi au problème de l'hétérogénéité linguistique que nous évoquions au début de cet article et que ne semble pas pouvoir régler un véhiculaire comme le dioula. Il suffit, pour s'en convaincre d'étudier le poids respectif du français et des langues nationales à travers quelques produits culturels que sont les émissions de radio et de télévision, les livres, les journaux et les chansons.

Les langues à la radio et à la télévision

– La radio : cinq stations de radio nationales émettent en Côte d'Ivoire : deux publiques et trois privées dont une rurale et une autre religieuse. En dehors de la chaîne rurale qui partage son temps d'émission à égalité entre le français et une langue nationale (en l'occurrence l'abouré), toutes les autres chaînes émettent en majorité en français. Sur un total horaire hebdomadaire de 254 heures d'émissions cumulées par les deux chaînes de radio, seules 26 heures sont consacrées à des émissions en langues nationales, tout le reste étant en français.

– La télévision : la télévision ivoirienne compte deux chaînes, dont la première émet sur toute l'étendue du territoire alors que la deuxième n'émet que dans un rayon de 150 km autour d'Abidjan. Ces deux chaînes diffusent 197 heures d'émissions hebdomadaires dont 3 H 50 sont consacrées à l'émission *« Les nouvelles du pays »*, seule émission en langues nationales, et 193 H 10 consacrées à des émissions en français. Du lundi au vendredi, dix-neuf langues nationales se partagent ces 3 H 50 qui leur sont consacrées selon la programmation présentée dans le tableau suivant :

Ce tableau appelle la remarque suivante : sur les cinq jours d'émission, le temps d'antenne consacré à chaque langue est en moyenne de 12 minutes (la durée maximum de l'émission étant de 12 minutes et sa durée minimum de 8). Il faut également rappeler que le contenu de ces émissions est composé de chansons dans la langue concernée (environ 30 % de la durée de l'émission) et d'informations sur la vie politique, économique et culturelle du pays. Mais quel est le taux réel d'écoute de cette émission en langues nationales? À Abidjan et dans les principales villes du pays, ce taux est quasi nul. Cela s'explique en partie par ses heures de diffusion. En effet, aux heures où elle est diffusée, la majorité des habitants des villes sont sur leur lieu de travail. Cela s'explique surtout par un désintérêt certain pour une émission destinée en principe « au village » et dont le côté un tantinet folklorique agace le téléspectateur abidjanais,

Jour	Horaires	Langues	Durée
Lundi	17 h 45 – 18 h 30	Guéré, Adioukrou, Néyo, Sénoufo (4 langues)	45 mn
Mardi	17 h 20 – 18 h 30	Ebrié, Koulango, Dida, Lobi (4 langues)	60 mn
Mercredi	18 h 15 – 18 h 45	Baoulé, Attié, Krou, Agni (4 langues)	30 mn
Jeudi	17 h 45 – 18 h 30	Gouro, Yacouba, Dioula (3 langues)	45 mn
Vendredi	17 h 30 – 18 h 20	Bété, Mooré[103] , Abbey, Godié (4langues)	50 mn
Total			3 h 50 mn

même le mieux disposé. En milieu rural, deux raisons expliquent le taux d'écoute également bas de cette émission. Il y a d'abord le fait que le taux de couverture du milieu rural en postes de télévision est très faible; mais il faut ajouter à cette absence de postes de télévision, le fait qu'au village aussi, le retour des champs s'effectue, dans la plupart des régions, entre 17H et 18H30, c'est-à-dire aux heures de diffusion de l'émission. Les émissions en français enregistrent au contraire des taux d'écoute beaucoup plus importants. On a calculé par exemple que la série télévisée brésilienne (doublée en français) qui est diffusée juste après *Les nouvelles du pays* a un taux d'écoute avoisinant les 60 % à Abidjan et près de 80 % dans le reste du pays. Et ce n'est qu'un exemple.

Les langues dans la presse écrite et dans les œuvres littéraires

Depuis l'ouverture du pays à la démocratie pluraliste, plus d'une quarantaine de titres de journaux se partagent le marché ivoirien de la presse écrite (quotidiens, hebdomadaires, magazines, etc.). Aucune de ces publications n'est en langue nationale. Certes, il a existé, dans le passé, quelques tentatives de publications en langues nationales. On peut citer, dans les années 80, la publication, par un groupe d'intellectuels baoulé, de la revue culturelle bilingue baoulé-français *Kokowa*. Cette expérience s'est arrêtée après la sortie du deuxième numéro. Les raisons de cet échec paraissent évidentes aujourd'hui. Après l'élan de sympathie qui a accueilli le premier numéro (tiré à 500 exemplaires), le deuxième numéro tiré à 1 000 exemplaires n'a eu qu'une trentaine d'exemplaires vendus. En fait il n'y avait pas un lectorat capable de lire du baoulé écrit. Ce constat vaut pour d'autres tentatives dans d'autres langues ivoiriennes (bété, dioula, pour ne citer que ceux-là).

La littérature écrite est entièrement en français et les textes disponibles en langues nationales (textes bibliques, contes et documents de post-alphabétisation, etc.) sont en nombre si insuffisant et destinés à des cercles de lecteurs si restreints qu'ils ne concurrencent en aucune manière la production en français.

Les langues dans la chanson ivoirienne

Concernant l'utilisation des langues dans la chanson ivoirienne, il faut distinguer deux périodes : la période qui va de 1960 au milieu des années 80 et celle qui va approximativement de 1986 à aujourd'hui. Pendant la première période, les chansons étaient à 95 % en langues ivoiriennes. C'était l'époque où les quelques rares chanteurs qui s'essayaient au français étaient raillés et accusés de vouloir singer les J. Hallyday et autres T. Rossi. Période de reven-

1. Le Mooré, bien qu'étant une langue principalement parlée au Burkina Faso, fait désormais partie des langues nationales ivoiriennes à cause de la forte communauté burkinabè vivant dans ce pays.

dication culturelle et identitaire? Oui, peut-être. Même si le vent de l'authenticité africaine a soufflé moins fort sur la Côte d'Ivoire qu'ailleurs en Afrique, cette période post-indépendance paraissait riche en promesses de toutes sortes et il n'était pas exclu que les chanteurs ivoiriens, inconsciemment ou consciemment, eussent voulu apporter leur pierre à la construction de la nouvelle nation.

À partir du milieu des années 80, on observe un retour en force du français dans la chanson ivoirienne. Mais il ne s'agit plus du français standard, mais plutôt d'une langue orale composite, hybride où cohabitent des expressions en français populaire ivoirien, en nouchi, l'argot des jeunes et en langues ivoiriennes. À titre d'exemple, voici un extrait d'une chanson qui a eu beaucoup de succès en 1996, chanson dans laquelle l'auteur dénonçait le tribalisme[2] et l'intolérance.

– Qui fait ça? Faut pas fasser hein, nous s'amuser!
Refrain – Tribalisme n'est pas bon o!
– Baoulé dit qu'Agni est soûlard, Agni dit que Baoulé est soûlard
Entre les deux-là qui i boit même?
Refrain
– Gbêlê dit que ler sont digba, les Loubards disent i sont digba
Entre les deux-là qui i est gnaga?
Refrain
– Abidji dit que ler sont sorcier, Adioukrou dit que ler sont sorcier
Entre les deux-là qui peut boi acide?
Refrain : – Sorcellerie n'est pas bon o!
– Dioula dit que Tagbana a petit pied, Tagbana dit que Dioula a petit pied
Entre les deux là pour qui est cren?
Refrain
– Gagou dit que Dida a digba mollet, Dida dit que Gagou a digba mollet
Entre les deux-là pour qui est glôlô?
Refrain
– Pygmée dit que Niaboua est court, Niaboua dit que Pygmée est court
Entre les deux-là qui est plus grand?
Refrain
– Mauritanien dit qu'il est blanc, Albinos dit qu'il est blanc aussi
Entre les deux-là qui est blanc teint clair?
Refrain

Essai de traduction :
– Attention! Ne nous prenez pas au sérieux, c'est une blague!
– Le tribalisme est dangereux!
– Les Baoulé traitent les Agni d'ivrognes, les Agni en font autant
Où est donc la vérité?
– Les culturistes prétendent qu'ils sont musclés et forts, les Loubards disent qu'ils sont les plus
musclés et les plus forts
Où est donc la vérité?
– De ces deux ethnies, laquelle est la plus forte en sorcellerie?
– Les Dioula disent que les Tagbana ont de petits pieds, les Tagbana pensent plutôt que ce sont les Dioula qui ont de petits pieds
Où est la vérité?

2. Les transcriptions sont de nous puisque le texte n'a pas été écrit.

– Les Gagou prétendent que les Dida ont des mollets difformes, les Dida pensent le contraire

Où est donc la vérité?

– Les Pygmées disent que les Niaboua sont de petite taille, les Niaboua prétendent le contraire

Où est la vérité?

– Les Mauritaniens disent qu'ils sont des Blancs, les Albinos disent qu'eux aussi sont des Blancs

Lequel est le plus Blanc des deux?)

Ce texte contient quelques traits caractéristiques du français populaire ivoirien (FPI) et du nouchi.

a) les caractéristiques relevant du FPI :

– l'absence d'article devant les noms d'ethnies : Baoulé, Agni, Gagou, Dida, Tagbana, Dioula, Adioukrou, Abidji, etc.;

– des prononciations approximatives : « fasser » (fâcher), « l^{er} » (leur);

– l'emploi des unités dicto-modales d'origine africaine telles que « dè!, o! »;

– l'emploi particulier de « même » qui marque ici le superlatif;

– l'emploi du présentatif « -là » fonctionnant comme élément à valeur anaphorique et emphatique;

– la construction possessive avec « pour » dans « pour qui est gbôlô? »;

– le pronom relatif qui en deux morceaux (qui + il) avec une prononciation approximative de il : « qui i boi » t : « qui boit? »

b) les caractéristiques relevant du nouchi :

Il s'agit surtout ici de mots de vocabulaire : « gbêlê » (culturiste), « digba » (gros et musclé), « gnaga » (gros et musclé), « cren » (mince), « gbôl » ô (gros et difforme).

En plus de ces caractéristique d'ordre linguistique, il faut ajouter que ces chansons sont chantées sur un rythme, un air, avec une mélodie typiquement ivoiriens, ce qui a pour effet de décomplexer et de sécuriser les chanteurs qui échappent ainsi au style « chocobit »[3] décrié par l'ensemble des Ivoiriens. L'utilisation de cette sorte d'interlecte donne l'impression aux chanteurs qu'ils chantent en français sans y perdre ni leur identité, ni leur culture. De son côté, le public, qu'il soit lettré ou analphabète non locuteur du français, s'y retrouve de quelque manière : le public lettré parce qu'il pratique toutes les variétés de français présentes en Côte d'Ivoire, le public analphabète, parce qu'il y retrouve des rythmes, des vocalisations propres au terroir.

Mais la cohabitation du français avec les langues locales dans l'espace culturel ivoirien se solde aussi par des influences réciproques : les langues ivoiriennes subissent l'influence du français surtout dans leur lexique[4] (emprunts et autres ajustements sémantiques d'items d'origine); les transformations que subit le français paraissent autrement plus importantes, si l'on en juge en tout cas par la forte tendance du français parlé en Côte d'Ivoire, toutes variétés confondues, à se démarquer du français central. Nous y reviendrons. Pour l'heure, examinons quelques cas d'emprunts au français sous la pression des besoins communicatifs des locuteurs ivoiriens. Étudions à titre illustratif, quelques cas d'emprunts du baoulé[5] au français.

3. Faire « chocobit » (ou « chocobi »), c'est essayer de prononcer comme un Français alors qu'on est africain (IFA, p.79)

4. L'influence du français au niveau grammatical est pour l'instant infime et joue, au niveau individuel, sur des détails.

5. Le baoulé est une langue kwa de Côte d'Ivoire possédant un poids démographique important.

Des emprunts au français : l'exemple du Baoulé

Le baoulé, comme toutes les langues de Côte d'Ivoire, emprunte énormément au français. D'une manière générale, une langue emprunte à une autre pour combler une lacune dans son lexique pour désigner un objet ou un concept d'introduction récente. Il arrive aussi que cet objet ou ce concept existent dans la langue emprunteuse accompagnés de désignations précises, mais l'emprunt, porté par la force culturelle de la langue d'origine finit par s'imposer. C'est le premier aspect que nous allons étudier. Le tableau suivant contient des mots français empruntés par le baoulé ainsi que leurs équivalents dans cette même langue (...)[6].

Quelques exemples de transformation du français sous la pression des langues et de la culture ivoirienne

Le français parlé en Côte d'Ivoire comprend, grosso modo, deux variétés : l'une, le français local, est parlée par les « lettrés », l'autre, le français populaire ivoirien, est parlée par les gens peu ou pas lettrés. Nous ne nous étendrons pas ici sur cet aspect de la question. Nous allons nous contenter de prendre des exemples dans l'une et l'autre variété pour attester des changements qui se produisent dans ce français. Nous relevons d'abord que le rôle prépondérant que joue l'école dans l'apprentissage du français fait qu'on retrouve chez les Ivoiriens un goût immodéré pour les formules livresques et des tournures recherchées ou un peu désuètes. C'est à cela qu'on doit la fréquence très élevée en français de Côte d'Ivoire des expressions telles que « eu égard », « n'eût été », « tout un chacun » ; des adverbes en -ment tels que « copieusement » : « Elles nous croient et toute la nuit, elles nous font copieusement l'amour » (Bandama, 89), « nuitamment », etc. ; la mauvaise maîtrise d'expressions toutes faites : « Et de là à se prétendre simple comme le bonjour, il n'y avait qu'un pas » (Dadié, *Un Nègre à Paris*, 147), « Ne voulant en aucune façon mélanger les serviettes et les torchons » (... les torchons et les serviettes) (id.).

Par ailleurs, l'influence des langues ivoiriennes sur le français est manifeste :

a) à travers certaines traductions littérales d'énoncés africains : « Trois dorment (habitent) en ville et puis ils viennent tous les matins » (énoncé d'un instituteur) ;

b) par des constructions qui sont des calques. Par exemple :

– l'introduction de verbes sériels en français[7] : « Quand on était là-bas, des fois, matin, on prend marcher, comme ça, en brousse » (propos d'un analphabète), « je pense que je vais aller sur le même chemin que le directeur, parler également du travail que nous faisons » (phrase prononcée par un instituteur).

– l'effacement de l'article : « j'ai aubergine », « dans votre pays, est-ce qu'il y a montagnes ? » ; « quand on fait le coton, pour ça, c'est bon, même maïs aussi, riz aussi » (énoncés produits par une paysanne) ;

On relève, au niveau du lexique, des mots comme « gagner » dont la fréquence élevée vient de ce que son équivalent dans les langues du substrat a plusieurs acceptions : « gagner enfant », (accoucher d'un enfant ou avoir des enfants), « on gagne pas l'eau, c'est dans une voiture qu'on va chercher l'eau » (propos d'un paysan lettré). On retiendra également, surtout dans les journaux ou les œuvres littéraires, l'emploi de mots africains qui sont difficilement traduisibles ou que l'auteur refuse de traduire pour faire « couleur locale »[8] et qui sont autant de

6. Données non récupérables sur la disquette fournie à la coordination

7. Les verbes sériels (ou série verbale) sont des faits de composition au niveau du prédicat. En fait, il s'agit d'une suite de deux, voire trois verbes fonctionnant sur le plan syntaxique comme un prédicat unique. Par exemple, dans les langues ivoiriennes qui connaissent cette construction, « apporter » et « emporter » se disent littéralement « prendre... venir » et « prendre...partir ».

8. Il faut préciser cependant que ces mots « étrangers » sont transcrits en orthographe française.

xénismes[9] : « La qualité de son riz et son atiéké écrase la concurrence. Le fumet de son kédjénou accueille les clients à distance » (Bailly, 1989 : 61), « Quand un bilakro, un garnement, se soulage dans votre jardin, on ne s'abaisse pas à courir après lui, on recherche son père » (Kourouma, 1990 : 175). Concernant ce dernier auteur, on peut mentionner les « malinkismes »[10] recensés dans son roman *Monnè, outrages et défis* : « dèguè » (bouillie de mil), « drékéba » (boubou), « lougan » (champ cultivé), « origou » (vautour), « tar » (lit en bambou), « seko » (natte de paille), « sunmara » (épice à base de néré), « tabala » (tam-tam), « fama » (roi), etc. Atiéké, kédjénou, bilakro, dèguè, drékéba, lougan, origou, tara, seko, sunmara, tabala, fama expriment des réalités propres à la culture ivoirienne et même ouest africaine, une culture dont le caractère métissé est inscrit dans le lexique mixte de la langue.

On peut citer, dans le même ordre d'idée, l'emploi massif de proverbes d'origine ivoirienne (ou africaine) dans des romans comme *Les soleils des indépendances et Monnè, outrages et défis* de A. Kourouma. En voici quelques exemples :

– « La vérité, comme le piment mûr, rougit les yeux, mais ne les crève pas » (Les soleils..., 77);

– « Le bubale ne bondit pas pour que son rejeton rampe » (Les soleils..., 74);

– « Un margouillat ne se taille pas une culotte sans aménager un trou pour la sortie de sa queue » (Monnè..., 63);

– « Les hyènes et les caprins ne vont pas au salam dans la même mosquée » (Monnè..., 241);

– « L'hyène a beau être édentée, sa bouche ne sera jamais un chemin de passage pour le caprin. » (Les soleils..., 16).

L'analyse présentée dans les pages précédentes montre que, globalement, la culture ivoirienne moderne se transmet aujourd'hui par le français. L'absence, ou plutôt la place de plus en plus réduite accordée aux langues locales dans la transmission de cette culture constitue l'obstacle essentiel à la survie d'éléments culturels d'origine. Sans vouloir prendre position sur l'hypothèse Sapir-Whorf[11], nous devons tout de même admettre que la langue est un élément central de toute culture.

Alors, par rapport à ces mutations qui à terme condamnent leurs langues à une disparition certaine, quels sont les sentiments des Ivoiriens ? On pourrait répondre à cette question par une boutade en disant « qu'il n'y a rien de nouveau sous les cocotiers » et que ce genre de questionnement « philosophique » ne préoccupe guère les Ivoiriens. Ce peuple, il est vrai, semble vivre sa francophonie (francophilie (?)) sans état d'âme et sans acrimonies particulières. Mais on aurait tort car ces bouleversements linguistico-culturels ne laissent pas les Ivoiriens indifférents, en dépit des apparences contraires. Nous en voulons pour preuves les nombreux débats à la télévision, à la radio et dans la presse écrite auxquels il nous a été donné de participer. Au cours d'un de ces débats dont le thème était justement *Quelle cohabitation entre le français, notre langue officielle et nos langues nationales ?*, nous avons enregistré la contribution suivante d'un écrivain et journaliste ivoirien, J. Carlos, contribution que nous transcrivons ici in extenso : « Nos langues nationales font partie de notre patrimoine culturel. Et nous assumons un héritage historique qui fait que nous sommes coupés de ces langues qui constituent non seulement des véhicules d'une pensée, mais aussi le moule de toute notre culture. Et en utilisant la langue française, nous avons comme le sentiment d'un échec, parce que nous avons appris la langue française, elle n'est pas notre langue maternelle, mais elle est devenue non seulement une langue de communication, mais une langue de création, qui laisse pratiquement en « rade » nos langues nationales qui devraient être les éléments à partir desquels nous devons

9. Les xénismes sont des termes ou des locutions qu'on reconnaît dans les textes français comme étant de structure phonologique, morphologique et d'origine distinctes de celles du français et qui de surcroît ne sont pas enregistrés dans les dictionnaires de la langue française.

10. Mots malinké. Le malinké est une variété mandingue de Côte d'Ivoire.

11. Selon cette hypothèse, chaque langue « analyse » d'une façon qui lui est propre la réalité concrète; la façon de « raisonner » de chaque locuteur dépend de la langue qu'il pratique.

dire notre moi authentique. Ça, nous n'arrivons pas à le faire et c'est quand même pénible. Les stratégies pour la promotion des langues nationales ne manquent pas, mais ces stratégies jurent par rapport à la réalité, laquelle réalité est dominée par la langue étrangère qu'est la langue française. C'est ce dilemme que je souligne et qui s'explique chez moi par ce malaise dont je vous parlais ».[12]

L'opinion de cet écrivain-journaliste n'est certes pas originale, mais c'est en ces termes que l'on continue à poser ce débat. Cette ambivalence des sentiments des Ivoiriens vis-à-vis de l'évolution de la situation linguistique de leur pays, on la retrouve dans ces réponses fournies par des personnes interrogées lors d'une récente enquête. À la question (posée aux autorités politiques et administratives (maires, préfets et députés et à des parents d'élèves) « Quel sentiment éprouvez-vous quand vous parlez votre langue maternelle? », on a enregistré 138 réponses réparties comme suit :

- éprouvent un sentiment de fierté : 131
- éprouvent un sentiment de gêne : 02
- ne se prononcent pas : 05

Mais lorsque, dans une deuxième question, la proposition d'étudier en langues nationales est mise en balance avec les études en français, on a enregistré 270 réponses (parents d'élèves : 128, élèves et étudiants : 142) réparties comme suit :

- étudier uniquement en langues nationales : 07
- étudier uniquement en français : 45
- étudier en français et en langues nationales : 164
- ne se prononcent pas : 54

Il ressort de ces réponses que les Ivoiriens souhaiteraient un enseignement qui associe langues nationales et français. Évidemment, il serait hasardeux de tirer des conclusions à partir d'un si faible échantillon, mais ces réponses sont des signes que ce débat n'est pas définitivement clos chez les Ivoiriens. La seule difficulté vient de ce que jusqu'à présent, les responsables politiques du pays n'ont pas défini une véritable politique linguistique que réclament pourtant les Ivoiriens quand ils ont l'occasion de s'exprimer sur la question. Certes, il n'est pas question de rejet du français, mais leur interrogation majeure concerne la survie des langues et des cultures nationales.

Faute de réponse claire, se fait jour, en marge de ce débat, une autre tendance de plus en plus manifeste chez certains intellectuels à revendiquer une norme propre au français local. La presse se fait de temps en temps l'écho de cette revendication. Dans un article intitulé *Les Ivoiriens ont-ils « leur » propre français?*, un journaliste écrivait, il y a quelques années : « Les déformations [du français] sont donc un effort fait pour maîtriser la langue française, un effort de nivelation pour que cette langue corresponde au tempérament de l'Ivoirien. L'on s'exprime mieux en un français ivoirisé qu'en un français standard[13] : « j'ai fait accident » traduit mieux l'action que « j'ai fait un accident » qui semble plus long, très lent et donne une sensation plus froide »[14].

Cette tendance se confirme aujourd'hui à travers le lexique et la grammaire du français tel qu'il est parlé en Côte d'Ivoire et à travers une sémantaxe particulière[15].

12. Intervention enregistrée lors de l'émission « Masculin-féminin » de radio Côte d'Ivoire le dimanche 10 juin 1989.

13. C'est nous qui soulignons.

14. *Ivoire-Dimanche* du 30 novembre 1976.

15. G. Manessy désigne par ce terme « des manières africaines de voir les choses et de catégoriser l'expérience ».

Bibliographie

BATENAN, Z. (1995), *L'emploi du proverbe dans le roman africain*, Thèse pour le Doctorat de 3e Cycle, Université de Cocody-Abidjan.

BAILLY, D. (1989), *Secret d'état* (roman), CEDA, Abidjan.

KOUROUMA, A. (1976), *Les soleils des indépendances* (roman), Seuil, Paris.

KOUROUMA, A (1990), *Monnè, outrages et défis* (roman), Seuil, Paris.

CHAUDENSON, R. (1989), Créolisation linguistique, créolisation culturelle, in *Études créoles*, Didier Érudition, Paris.

FREY, C. (1994), Un point de vue sur les langues vernaculaire, véhiculaire et internationale au Burundi, in *À propos du français en Afrique. Questions de normes*, Université de Nice-Sophia Antipolis.

KONE, D., MEL, B.-G., SANGARE, A. (1995), *Les politiques d'utilisation des langues nationales les systèmes éducatifs africains. Synthèse du rapport de Côte d'Ivoire*, CRDI-ILA, Abidjan.

CARTERON, M. (1975), *Petit lexique baoulé-français*, Mission catholique de Bocanda, Côte d'Ivoire.

Atelier : Représentations linguistiques

Les représentations de la langue française à Ouagadougou

Abou Napon

Le français aujourd'hui cité comme une langue de l'Afrique est la langue officielle de tous les États de la francophonie. Cependant cette langue à laquelle tous les citoyens de ces pays ont droit n'est pratiquée que par une proportion réduite des populations (10 %) en moyenne. De ce fait, « 90 % des messages adressés dans cette langue se perdent » (Chaudenson, 1992 : 36). Pourtant, on note l'existence de certaines langues africaines à même d'être utilisées pour la transmission des messages mais qui sont laissées pour compte par les dirigeants africains.

Le Burkina Faso comme la plupart des pays francophones n'échappe pas à la règle. Le français occupe une place de choix dans le champ communicatif burkinabè. Dans ce contexte donc, l'on a cherché pendant longtemps à faire apprendre le français par tout le monde et ce par l'intermédiaire de l'école. Retenons que l'école n'a pas réussi à diffuser la langue française en raison de son caractère sélectif. À ce sujet, J. C. Naba (1989) citant Traore (1986) affirme que des « 12,9 % d'enfants qui ont la chance de passer une journée de leur vie dans une salle de classe, 55,74 % redoublent entre la première et la sixième année scolaire... 11,77 % sont admis à l'entrée en sixième... 88,33 % sont remis à leurs parents selon la formule consacrée ». Quant aux autres qui n'ont pas été scolarisés, leur apprentissage du français se fait sur « le tas » ou dans « la rue ».

La situation du français dans le pays va donner naissance à deux types de locuteurs : les scolarisés et les non scolarisés. À cette opposition s'ajoute une autre (locuteurs du français/ locuteurs des langues nationales).

Dans ce contexte donc, notre objet est de cerner les attitudes des Burkinabè et plus singulièrement des Ouagalais vis-à-vis du français.

Notre problématique se résume donc en une seule question : les représentations de la langue française sont-elles les mêmes chez tous les locuteurs? Il s'agira pour nous d'appréhender les conséquences sociales et psychologiques de la présence du français dans la vie politique, économique et sociale de la ville.

Les hypothèses qui suivent permettront de répondre à notre interrogation.

Les attitudes vis-à-vis du français sont les mêmes quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle des gens.

Nul n'est satisfait des relations qu'il entretient avec le français.

Pour mener à bien cette étude, nous nous sommes intéressés aux propos de personnes qui ont été scolarisées et à ceux d'informateurs qui ont appris le français sur « le tas ».

Pour ce faire, nous avons utilisé un questionnaire semi-directif pour recueillir le point de vue des locuteurs sur la présence du français à Ouagadougou. Ce questionnaire a pris en compte l'activité socioprofessionnelle des enquêtés. Les acteurs sociaux tels que les fonctionnaires, les commerçants, les gardiens de cycles, les étudiants et les mécaniciens ont été interrogés, car ce sont eux qui sont « dynamiques » en milieu urbain. Ces 4 acteurs, en raison de leurs activités, ont recours le plus souvent à la langue française pour faciliter l'intercompréhension entre eux et leurs interlocuteurs qui appartiennent à des groupes ethniques différents. L'enquête a touché 300 personnes soit 60 personnes par activité socioprofessionnelle. Elle visait à prendre en compte aussi bien les acteurs du secteur formel (institutions étatiques) et ceux du secteur informel (personnes exerçant des activités ne relevant pas de l'autorité de l'État).

Pour amener les gens à se prononcer sur les rapports qu'ils entretiennent avec la langue française nous leur avons posé un certain nombre de questions ayant trait aux points suivants :

1) L'image qu'ils ont de leur pratique langagière?
2) Comment évaluent-ils leurs performances de la langue?
3) Quelle représentation font-ils de leurs usages linguistiques dans les différents cadres de socialisation que constituent la famille, le lieu de travail et la rue?
4) Quelle est l'importance du français au Burkina Faso en général et à Ouagadougou en particulier?
5) Que pensent-ils des locuteurs du français en général?

Les différentes réponses recueillies auprès des informateurs révèlent deux tendances dans les attitudes, un attachement à la langue française et une insatisfaction linguistique.

L'attachement linguistique

Il ressort de notre analyse des données que la majorité des Ouagalais sont très attachés à la langue française. L'importance de cette langue est soulignée aussi bien par les personnes appartenant au secteur informel que celles qui travaillent dans le secteur formel. Plusieurs termes sont utilisés pour montrer pourquoi les Burkinabè ont recours à la « langue de Molière ». Il s'agit entre autres des éléments suivants : langue des affaires, communiquer avec les autres, langue de l'emploi, langue pour voyager, langue de commerce etc. Les rôles attribués au français par les enquêtés peuvent être résumés dans le tableau qui suit :

Catégorie socio-professionnelle Rôle	**E**	**F**	**C**	**G**	**M**
Communication	+	+	+	+	+
Commerce	+	+	+	+	+
Correspondances	+	+	+	+	+
Loisirs	+	+	+	+	+
Emploi rémunérateur	+	+	+	+	+
Promotion sociale	+	+	+	+	+
Voyages	+	+	+	+	+
Affaires	+	+	+	+	+

Commentaire du tableau.
Le signe + indique que le rôle est signalé par le groupe socio-professionnel.
E : Étudiants
F : Fonctionnaires
C : Commerçants
G : Gardiens
M : Mécaniciens

Quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle, tous reconnaissent que l'on peut se servir de la langue française dans les cadres ci-dessus cités. À titre illustratif, nous montrerons comment ils témoignent cet intérêt à travers les jugements qui ont été recueillis auprès d'eux.

Langue française et communication

Pour l'ensemble de nos informateurs le français est indispensable à la communication dans la ville de Ouagadougou en raison du caractère composite de celle-ci. Capitale du Burkina

Faso, elle accueille les représentants des 60 groupes ethniques qui composent la nation burkinabé à la recherche de meilleures conditions de vie. En effet, l'agglomération en raison de son statut est le poumon politique, économique et culturel du pays. Tout est concentré dans cette localité au détriment des autres villes et villages du Burkina Faso.

Une fois à Ouagadougou, les chercheurs d'emploi se rendent compte qu'ils ne peuvent satisfaire à leurs besoins en utilisant uniquement leur langue maternelle. Face à cette réalité, ils sont obligés de s'approprier la langue française dans la mesure où celle-ci est omniprésente dans la vie économique, politique et culturelle de Ouagadougou. L'importance du français dans le champ communicatif de la cité et soulignée à travers les propos des interviewés.

(E) : Le français permet aux Burkinabè de communiquer entre eux mais également avec un grand nombre de francophone.

(E) : Le français permet aux Burkinabè de différentes ethnies de communiquer entre eux.

(C) : Il faut parler français à Ouaga, parce que tous les clients ne sont pas Mossi. Il y a toutes les ethnies, toutes les nationalités.

(C) : Il y a des endroits où il faut obligatoirement parler français car tout le monde ne parle pas le mooré.

(M) : Avec le français on communique facilement avec d'autres personnes à Ouadagoudou.

(M) : Si tu veux communiquer dans les lieux publics il faut parler le français.

(F) : Le français me permet de communiquer avec des personnes d'origines diverses.

(F) : Le français me permet d'échanger avec mon entourage.

(G) : Des clients ne comprennent pas mooré donc je leur parle en français. Donc, le français aide les gens à communiquer entre eux.

(G) : Le français me permet de parler avec les gens qui ne parlent pas la même langue que moi. Par exemple dans le commerce pour vendre avec les clients qui ne parlent pas le mooré.

Les verbes communément utilisés dans les propos des enquêtés sont « communiquer », « converser », « échanger ». Le français, en raison sa situation, joue un rôle véhiculaire dans les échanges à Ouagadougou. Nous faisons cette affirmation en nous appuyant sur les propos du genre : communiquer avec les autres, échanger avec les autres, converser avec les autres qui ne parlent pas français. Le rôle du français langue d'intercommunication permettant aux différents groupes ethniques de communiquer est souligné une fois de plus. C'est donc une langue du statu quo, permettant de faciliter l'intercommunication dans la ville.

Langue française et travail

L'importance du français dans la recherche d'un emploi rémunérateur est soulignée par tous les informateurs.

(E) : Pour avoir un job, il est nécessaire de parler français.

(E) : Le français est le principal moyen d'avoir un emploi salarié.

(F) : Le français est indispensable si l'on veut accéder aux métiers de la fonction publique.

(F) : C'est facile pour ceux qui parlent français d'avoir du boulot.

(C) : Ceux qui parlent français, ce sont eux qui ont les bons boulots, ils peuvent passer les concours.

(C) : Avec le français les gens ont du bon travail dans le pays, je vous dis que ce sont eux qui sont depuis longtemps les patrons.

(M) : Tu sais les patrons sont ceux qui parlent le français.

(M) : Pour avoir du travail il faut savoir parler français sinon tu ne gagnes rien.

(G) : Ceux qui parlent français ont du bon travail dans l'État qui les paie à chaque fin de mois.

(G) : Le français permet de trouver le travail qu'on veut.

Quel que soit le terme (job, boulot, travail) utilisé pour désigner l'activité qui aide les Burkinabè et plus singulièrement les Ouagalais à vivre, force est de constater que le mythe du français outil de travail subsiste à Ouagadougou alors qu'il a disparu dans bien de capitales

africaines en raison du lot important de diplômés qui chôment actuellement dans tous les pays francophones. En effet, le français fait la loi du marché du travail. Entre deux personnes qui cherchent un emploi manuel dans l'administration par exemple, l'on prendra celui qui peut s'exprimer en français même médiocrement pour faciliter la communication entre les demandeurs de service et lui, le français étant la langue de fonctionnement de l'administration.

À travers les propos des enquêtés il y a également du non-dit. En disant par exemple que « ce sont ceux qui parlent français qui gagnent du bon boulot », ils établissent une hiérarchie entre eux et ceux qui ne comprennent pas le français. Compte tenu du fait que ces derniers n'ont pas été scolarisés, ils ne peuvent pas bénéficier d'un emploi rémunéré à la fonction publique. L'école est indexée ici car elle est la seule responsable de la situation. À cause de son caractère antidémocratique elle ne permet de scolariser qu'une infime partie de la population (elle est sélective). Quant aux autres qui souhaiteraient prétendre à un quelconque emploi ils doivent se débrouiller pour maîtriser la langue française sur le tas.

Ainsi donc nous pouvons avoir le schéma suivant pour résumer ce que pensent les locuteurs Ouagalais de la fonction de travail de la langue française.

Parler français → travail bureaucratique.

Parler langue nationale → travail manuel.

Leur attitude est liée, selon nous, au fait qu'ils sont omnibulés par la satisfaction que leur procure leur maîtrise de la langue française. Ce qui nous pousse alors à dire qu'il faut lire leurs propos entre les lignes sinon l'on risquerait de dire que sans français on ne peut travailler à Ouagadougou.

Langue française et promotion sociale

Au Burkina et plus singulièrement à Ouagadougou, il y a une pression sociale qui amène les gens à parler la langue française. En effet parler le français vous confère un certain statut à Ouagadougou. Ainsi une personne qui ne comprend ni ne parle français est traitée d'analphabète : lequel terme est synonyme d'ignorant, d'inculte, etc. Dans un tel contexte, connaître ne serait-ce que quelques mots en français permet à un individu d'appartenir à la classe des francophones ouagalais. L'on constate que parler français est un signum social (une façon particulière pour un individu de se distinguer du reste de la population). Le désir d'appartenir à la classe des francophones se vérifie à travers les propos des enquêtés.

(F) : Ceux qui parlent le français peuvent facilement s'intégrer dans un milieu francophone que celui qui ignore le français.

(F) : Ceux qui parlent français ont beaucoup plus de chance de dominer ceux qui ne parlent pas français.

(F) : Sans le français, on ne te considère même pas quand tu parles.

(E) : Ceux qui parlent français sont nantis socialement et culturellement.

(E) : Les locuteurs du français peuvent occuper certaines fonctions que les autres ne peuvent pas.

(E) : Ceux qui parlent français, ce sont eux qui dirigent le pays.

(M) : Les gens qui parlent français sont dans les bureaux, et nous, nous sommes dehors. Ça veut dire qu'ils sont supérieurs.

(M) : Tous les hauts cadres sont ceux qui parlent français.

(M) : Le français, c'est le français qui permet à ceux qui parlent français de diriger les autres.

(G) : Si tu arrives à parler français, tu es plus vu, tu es plus considéré.

(G) : Ceux qui ne parlent pas français sont limités car ils ne peuvent aller dans tous les coins.

(G) : Ce sont ceux qui parlent français qui travaillent dans les bureaux à Ouaga ici.

(C) : Ceux qui parlent français sont bien placés sur le plan social ce sont eux qui ont les bons boulots.

(C) : À Ouagadougou, le français permet de commander les gens.

À travers les jugements de valeurs de nos enquêtés, le français apparaît comme un important outil de promotion sociale car il permet d'une part, aux francophones d'obtenir un emploi et d'autre part, d'établir une distance entre eux et leurs interlocuteurs ne parlant que les langues nationales. Dans la mesure où tous les débats sur la vie nationale se déroulent en français, les francophones monopolisent la parole au détriment des autres. Quant à ces derniers, ils sont dans une situation d'entière soumission. Tout ce qui est bien pour les premiers leur est imposé sans tenir compte de leur avis. Quant on se décide à leur traduire les discours du français aux langues nationales cela est fait avec toutes les imperfections que comporte toute activité de ce genre et pire encore le message est souvent déformé en vue d'arranger les affaires de la classe dirigeante. Cette situation a pour conséquence le monopole de la vie politique, sociale et culturelle de Ouagadougou par les francophones. Ce qui permet de subdiviser les habitants en deux catégories : les francophones ou « élites » et les non francophones ou « délaissés ».

Au regard de la perception qu'ont les sujets observés, nous pouvons constituer le schéma suivant pour résumer la place du français chez les Ouagalais.

Communication → Travail → Promotion sociale

Ainsi on cherche d'abord à parler français pour communiquer, et par la suite pour obtenir un travail. La promotion sociale ne vient qu'en dernière position.

Si les francophones ouagalais reconnaissent l'importance de la langue française dans la cité, il n'en demeure pas moins qu'ils restent insatisfaits de leur performance linguistique. C'est cet état de mécontentement que nous appelons insatisfaction linguistique.

L'insatisfaction linguistique

Cette attitude s'observe aussi bien chez les fonctionnaires et étudiants locuteurs modèles pour les non francophones que chez ceux qui ont appris le français sur le tas. Il se dégage ainsi une sorte de culpabilité linguistique chez nos enquêtés. Les premiers ne sont pas satisfaits de leur pratique langagière en raison de la baisse du niveau de l'enseignement de la langue française à Ouagadougou (affirmation basée sur les propos des enquêtés). Quant aux seconds ils accusent l'institution scolaire d'être responsable de leur non maîtrise de la langue française a cause de son caractère sélectif. Ainsi, le peu de rudiments qu'ils ont du français ne leur permet pas de prétendre aux mêmes avantages que ceux qui ont été scolarisés.

Étudiants et fonctionnaires et leur pratique langagière

Aux dires des informateurs, ils ne maîtrisent pas la langue française à cause de la baisse du niveau de l'enseignement de cette langue. Les assertions qui suivent illustrent cet état de faits.

F) : Je ne parle pas bien français car le niveau de l'enseignement a véritablement baissé. Les vieux s'expriment mieux car ces derniers ont été bien formés que nous.

F) : Quand je parle, je me rends compte que je fais des fautes c'est pourquoi je ne suis pas content de mon niveau en français. Cela est dû à la formation que j'ai reçue. Je suis faible en français car je n'ai pas été bien enseigné au primaire. Avant les enseignants du primaire avaient une bonne base et étaient conscients de ce qu'ils faisaient comme boulot. De nos jours, les jeunes vivent dans l'enseignement par contrainte.

E) : Moi ne parle pas bien français à cause de la formation que j'ai reçue. D'ailleurs il est établi que le niveau de l'enseignement a baissé au Burkina Faso.

(E) : Mon niveau en français est moyen mais ce n'est pas de ma faute. Je pense que je n'ai pas été bien formé quand j'étais au primaire.

(E) : J'ai beaucoup de lacunes en français et il faut que je les comble pendant qu'il est temps. Mais enfin, je ne suis pas le seul à avoir des problèmes. Tous les jeunes ont des problèmes aujourd'hui à cause de la baisse de niveau de l'enseignement dans le pays.

Parler bien français signifie s'exprimer sans fautes et ne pas bien parler français signifie s'exprimer avec beaucoup de fautes. Sur l'ensemble des 120 enquêtés, 60 étudiants et 60 fonctionnaires, aucun n'a déclaré qu'il était content de sa performance linguistique.

À travers un tel comportement, le français est présenté comme une langue difficile, voire impossible à apprendre. Nous voyons que le mythe du français langue dure et difficile, qui résiste même à l'apprentissage scolaire et met au défi tous les sujets, est présent dans la conscience linguistique de nos témoins.

En raison de la complexité de la langue française, les enseignants sont incriminés pour justifier la mauvaise pratique des uns et des autres. Nous pensons que ceci est un argument facile et peu convaincant car l'enseignant ne peut rien apporter à l'enseigné tant que ce dernier lui-même ne serait pas motivé pour l'apprentissage. À cela, il faut ajouter que l'acquisition de la connaissance ne se fait pas uniquement en classe, elle se fait également en dehors des institutions scolaires.

Nous pensons que la vraie entrave à la maîtrise du français est le manque de lecture. En effet, les gens lisent peu au Burkina Faso et plus singulièrement à Ouagadougou. Il n'est pas rare de voir quelqu'un tenir un journal et demander à son voisin le contenu du dit journal. Et pire encore, il y a des personnes qui achètent des journaux tous les jours sans les lire. Cette situation est liée au caractère culturel de l'oralité chez les Africains. À ce propos A. Batiana (1995) souligne que « les Africains préfèrent la chaleur de la parole proférée au froid de l'écrit ». Si les Ouagalais veulent donc maîtriser la langue française, il faut qu'ils se débarrassent de cette tare culturelle car de nos jours, parler uniquement une langue ne permet pas sa maîtrise. La lecture, l'écriture et la pratique orale d'une langue sont les éléments qui permettent de se faire une idée des performances qu'a un individu dans une langue donnée.

Les commerçants, les gardiens de cycles, les mécaniciens et leur performance linguistique

Tout comme chez les acteurs du secteur formel, nous avons cherché à voir comment les informateurs du secteur informel jugent leur propre performance linguistique par rapport à d'autres personnes. Pour nos enquêtés, leur performance linguistique n'est pas du tout satisfaisante. Les termes utilisés pour caractériser leur performance sont perçus à travers les réponses.

(M) : Je me débrouille seulement car je n'ai pas fait l'école. Mon français n'est pas bon.
(M) : Mon français n'est pas bon car je n'ai pas été loin à l'école. Je me débrouille seulement.
(M) : Je ne parle pas bien français. J'ai quitté le primaire sans avoir beaucoup avancé.
(C) : Non je ne parle pas bien français, je fais des fautes. Je n'ai pas fait l'école.
(C) : Je bricole en français, je n'ai pas fréquenté l'école.
(G) : Je ne peux pas dire que je parle bien français, je me débrouille.
(G) : Moi en tout cas je fais de mon mieux pour être compris.

Les termes tels que « se débrouiller, ne pas parler bien, bricoler, pas bon etc. » sont des éléments qui reviennent plus fréquemment dans la bouche des informateurs. À travers les propos des enquêtés, il se dégage un malaise linguistique. Cela est dû au fait qu'ils n'ont pas fréquenté l'école pendant longtemps. De ce fait, il apparaît une sorte de culpabilité linguistique le rejet de sa propre performance linguistique au profit du modèle dominant; lequel modèle est pourtant inaccessible à cette catégorie de personnes. On a l'impression qu'elles ont du mal à s'adapter à leur situation de semi-francophones (maîtrise insuffisante de la langue).

Les projets linguistiques

Ici, il s'agit de donner un aperçu sur la manière dont nos informateurs souhaitent apprendre la langue française et ce afin de satisfaire leurs besoins de communication.

Les étudiants, les fonctionnaires face à la langue française

Le souhait de tous les informateurs est d'arriver à maîtriser la langue française au même titre que les enseignants, les juristes, les écrivains, etc. Pour eux, seule cette catégorie de personnes est à même de s'exprimer avec aisance dans « la langue de Molière ». Selon eux la personnalité linguistique se reconnaît à partir du français. Les propos qui suivent illustrent notre propos.

(E) : À Ouagadougou ceux qui parlent bien français sont Maître Pacéré, Laurent Bado.
(E) : Ceux qui parlent bien le français sont Norbert Zongo, Laurent Bado.
(E) : Les professeurs qui communiquent avec les étudiants en français le parlent bien.
(F) : Les gens qui parlent bien français sont Senghor, Ky Zerbo, Hampaté Bâ.
(H) : Les enseignants parlent bien français.
(F) : Les journalistes, les enseignants, les écrivains parlent bien français.

Mais qui sont les personnes citées dans les propos des informateurs ?

Les hommes ci-dessus sont des journalistes ou des écrivains. Ainsi, pour les francophones ouagalais, dire que l'on maîtrise le français, c'est appartenir à cette catégorie de personnes de lettres. De ce fait, tout le monde aspire à parler français et à écrire comme le font les élites.

Pour les enquêtés, la pratique langagière des élites est le modèle de référence pour quiconque souhaiterait apprendre la langue française. Le français apparaît pour eux comme un outil de promotion individuelle. On cherche à parler français comme une telle personne et non pas pour enrichir ses connaissances ou en d'autres termes se « cultiver ».

Les acteurs du secteur informel face au français

Si pour les fonctionnaires et les étudiants seuls les hommes de lettres sont à même de manier le français avec aisance, pour les autres ce n'est pas le cas. Selon eux, le modèle de référence est le français des scolarisés. Ce qui sous-entend que toute personne qui a été à l'école parle bien le français. Ce jugement est lié au fait que les acteurs sociaux ont conscience de la variation linguistique qui existe dans toute langue. Pour eux, il existerait deux types de français : le français des scolarisés et le français des non scolarisés. Dans ce contexte, ces derniers font du français un outil de promotion collective car c'est en cherchant à mieux parler français qu'ils pourront participer activement à la vie politique de la ville. C'est donc par rapport à cette réalité qu'ils aspirent tous à suivre des cours du soir en vue d'améliorer leur performance linguistique. Certes, ce qu'ils disent est beau, mais l'on peut se demander s'ils auront le temps matériel de le faire en raison de leurs activités très prenantes.

Conclusion

Le travail présenté s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique urbaine. Il s'agit d'une étude sur les représentations que les francophones ont du français à Ouagadougou, capitale du Burkina Faso. Il a permis de se rendre compte que deux attitudes se dégagent à travers les propos des informateurs. Le premier comportement qui se dégage est l'attachement des uns et des autres à la langue française. En effet, cette dernière en raison des fonctions de travail, de communication et de promotion sociale est un signum social à Ouagadougou. Ainsi, connaître ne serait-ce que quelques notions en français confère une certaine plus-value sociale. Le deuxième type d'attitude que l'on observe est un sentiment d'insatisfaction linguistique.

Aucun des enquêtés n'est fier de sa pratique linguistique. Chacun vise un modèle situé plus haut. Au regard de cet engouement pour la langue française nous nous demandons s'il serait possible de revaloriser les langues nationales. Cette revalorisation tient non seulement à leur enseignement mais surtout au statut et au rôle qu'on leur fera jouer sur l'échiquier national. En ce qui concerne le français, son importance ne cessera de grandir dans la mesure où il est la langue neutre de la communication et du développement au Burkina Faso.

Bibliographie

ATIANA, A. (1995), Problématique d'une politique linguistique : Le cas du Burkina Faso, in les actes du colloque Politiques linguistiques : *Mythes et réalités*, Dakar, 16-18 déc. 1995.

BAYLON, C. (1991), *Sociolinguistique, Société, Langue et discours,* Nathan, Paris, 287 p.

CAITUCOLI, C. (dir.) (1993), *Le français au Burkina Faso*, URA SUDDLA, 1164, Université de Rouen, 115 p.

CHAUDENSON, R. (dir.) (1991), *La francophonie, représentations, réalités, perspectives*, Didier Érudition, Paris, 203 p.

ÉLOY, J.-M. (dir.) (1995), *La qualité de la langue ? Le cas du français*, Champion, Paris, 461 p.

NABA, J.-C. (1991), *Le gulmanceman : Essai de systématisation (Phonologie, tonologie, morphophonologie nominale système verbal)*, Thèse de 3e cycle, Université de Bayreuth, 282 p.

NAPON, A., Faso, A. (1992), *Étude du français des non-lettrés au Burkina*, Doctorat unique, Université de Rouen, 322 p.

NTOLE, K. (1991), *L'Afrique afro-francophone*, Didier Érudition, Paris, 183 p.

TIRVASSEN, R. (1994), *Communication et développement : le cas de l'Ile Maurice*, Didier Érudition, Paris, 105 p.

Atelier : Représentations linguistiques

Langues et prière à Kinshasa

Ntita Nyembwe

Introduction

Au Congo (R.D.C.) et dans les agglomérations urbaines socialement, les églises et les lieux de culte sont des cadres d'activités et de communications interactives intenses. Depuis le renouveau charismatique du début des années 80 à ce jour, le développement des activités dans les églises traditionnelles, la naissance des sectes et groupes de prière ainsi que la prolifération des églises et des lieux de prière sont des données sociologiques les plus caractéristiques de la communauté nationale.

Les pratiques linguistiques qui s'élaborent et s'imposent dans un contexte marqué par le plurilinguisme et le colinguisme justifie l'intérêt scientifique de l'étude que le Groupe des recherches Sociolinguistiques « GRESO » a entreprise avec le concours de l'AUPELF-UREF dans les églises et lieux de prière ainsi que dans les hôpitaux et centres de soins.

Lieux de parole par excellence, les églises et lieux de prière sont des cadres où la communication n'est pas indépendante des langues en présence, ils sont des révélateurs de la compétition des langues et partant de leur dynamisme.

La situation de coexistence entre le français, langue officielle et les langues endogènes dans notre pays est caractérisée par une répartition fonctionnelle qu'on croirait non conflictuelle. Mais l'étude des interactions verbales qui a été menée dans les églises et lieux de prière révèle une dynamique des langues que les fonctions sociales de celles-ci ne reflètent pas toujours.

L'objet de la présente contribution est de présenter les principaux résultats de cette recherche menée selon la méthodologie déjà éprouvée lors de l'étude sur les langues des marchés en Afrique (Calvet, 1992).

Je traiterai respectivement des points ci-après :

- rappel de la situation sociolinguistique;
- prière et renouveau charismatique;
- démarche méthodologique;
- résultats de l'enquête.

Rappel de la situation sociolinguistique

La situation sociolinguistique du Congo (R.D.C.) est descriptible en couches stratifiées à 4 niveaux :

- Le premier niveau est constitué par toutes les langues locales dont la fonction essentielle est celle d'identification et d'intégration aux groupes auxquels elles servent d'idiomes. Leur usage est limité à un territoire restreint ou au groupe de locuteurs se réclamant d'une origine commune. L'Atlas linguistique du Congo parle de 212 langues.
- Le deuxième niveau est celui des langues à fonction véhiculaire qui servent de moyens de communication entre locuteurs ayant des origines et parlers différents. On en dénombre une dizaine.
- Au troisième niveau se situent les 4 principales langues véhiculaires dites langues nationales que sont le lingala, le ciluba, le kiswahili et le kikongo.

– Enfin, le 4e niveau de stratification est celui de la langue officielle, le francais, qui se superpose à toutes les langues.

Les 4 langues nationales sont employées dans l'enseignement élémentaire comme véhicule et comme matière, dans l'administration, dans les médias écrits et audiovisuels.

Prière et renouveau charismatique

On assiste dans notre pays en général et à Kinshasa en particulier à l'amplification et à l'intensification de la prière. Depuis la fin des années 70, il y a rarement des manifestations qui se déroulent sans qu'on ait d'abord prié. En privé, la pratique de la Prière est encore plus importante qu'en public.

Le renouveau charismatique qui est à la base de ce phénomène se manifeste, à côté des Églises instituées (Catholique, Protestante, Kimbanguiste, Islamique), par l'apparition des Églises du réveil essentiellement protestantes, évangéliques et pentecôtistes d'origine exogène, des cultes néo-traditionnalistes ou syncrétiques, prophétiques ou messianiques d'origine locale[1] des Églises transnationales extrémistes et expansionnistes [2].

Ce renouveau charismatique utilise plusieurs moyens pour diffuser et répandre le message du salut mais les campagnes d'évangélisation sont les moyens privilégiés pour susciter des adhésions, opérer des miracles et propager la bonne nouvelle.

La prière qui est au centre de ce renouveau charismatique n'a pas d'autre fonction que de procurer le salut à celui qui croit. Ce salut n'est pas seulement spirituel mais aussi physique.

C'est ainsi que les séances de guérison ou de délivrance (principalement de la sorcellerie) et le prophétisme ou le messianisme sont des moments importants d'une séance de prière.

Les Églises et sectes religieuses ont donc mission de traiter l'infortune sous toutes ses formes par la prière et par l'entraide à travers les associations de solidarité.

Si la prière a pour fonction première de procurer le salut individuel et collectif, il existe des élus de Dieu dont la mission est de guider les autres enfants de Dieu dans la recherche du salut, ce sont les pasteurs ou prêtres. Une nouvelle race de pasteurs est née : ce sont des vrais leaders capables de mobiliser leurs fidèles; ils aiment parler et prêcher dans les langues internationales pour être traduits et interprétés lorsqu'ils délivrent le message biblique.

Une des caractéristiques de ce renouveau charismatique est la « culture du livre » sacré et principalement de la bible que chaque croyant fidèle est invité à posséder, à apprendre à lire et à connaître. C'est à ce niveau que la langue du livre sacré, la langue de l'évangélisation, de la prédication et de la prière intéresse la sociolinguistique.

Des études plus approfondies devraient permettre de dégager les motivations du renouveau religieux dans les grandes agglomérations africaines. Mais d'ores et déjà, on peut affirmer que la nécessité d'une guérison spirituelle et physique, la paupérisation générale due à la crise économique, la recherche de la paix intérieure et de la solidarité communautaire font de la prière la voie indiquée pour résoudre les problèmes de la vie.

Démarche méthodologique

Le Groupe de recherches sociolinguistiques du CELTA « GRESO »[3] a mené 2 types d'enquêtes dans les églises et lieux de prière dans la ville de Kinshasa : une enquête par questionnaire et une enquête par observation.

---

1. L'exemple type est l'église Peve ya Longo
2. On peut citer : L'Association pour l'Unification du Christianisme mondial ou le Tabernacle (W.-M. Branham); Full Gospel (Communauté Internationale des Hommes d'Affaires du Plein Évangile) qui a subdivisé la ville de Kinshasa en districts et chapitres.
3. Il s'agit de : Kiyombe, Kimanyanga, Kintandu, Kindibu, Kiboma, Kizombo.

Enquête par questionnaire.

Cette enquête visait à savoir en quelle langue l'enquêté prie lorsqu'il est seul, lorsqu'il est en famille ou quand il est à l'église. Elle visait aussi à savoir la langue que l'enquêté utilise pour s'adresser aux membres de sa communauté de prière lors du culte ou en dehors du culte.

L'enquête par questionnaire qui a été distribuée à 258 personnes âgées de 18 à 69 ans a été administrée de façon directe tantôt de façon indirecte.

L'administration est directe lorsque l'enquêté lui-même remplit le questionnaire et elle est indirecte lorsque l'enquêteur note les réponses du sujet enquêté.

C'est la qualité de l'enquêté qui détermine le mode de l'administration du questionnaire.

Enquête par observation

L'observation des interactions verbales dans les lieux de prière, lors du culte ou en dehors du culte a été faite à différentes occasions selon une procédure qu consistait à distinguer les types d'interlocuteurs d'une part et à identifier les thèmes de ces interactions d'autre part.

- Les interlocuteurs

Les interlocuteurs qui communiquent dans les lieux de prière sont identifiables par les rôles qu'ils jouent. On a distingué 3 types d'interlocuteurs :

– Le prêtre ou pasteur : c'est l'officiant ou l'animateur principal de la réunion de prière. Il est désigné par le symbole « P ».

– Le(s) collaborateur(s) du pasteur ou prêtre : ce sont tous les intervenants aux côtés du pasteur ou prêtre. Il s'agit des cocélébrants, animateurs, locuteurs, choristes, acolytes,... dans la mesure où ils prennent la parole durant l'instance de langage. Ils sont désignés par « C ».

– Les autres participants à la séance de prière sont les fidèles, membres de la communauté de prière ou les invités. Ils sont désignés par « F ».

Nous avons donc dégagés 6 types d'interactions verbales selon les interlocuteurs impliqués :

1) P-C3) P-F5) F-F

2) PP4) C-F6) C-C

Autant les interactions verbales durant le culte de prière sont ritualisées en ce sens que chaque interlocuteur sait ce qu'il doit dire, comment le dire, à quel moment le dire et en quelle langue le dire; autant les interactions sont libres en dehors du culte.

- Le thème ou sujet d'interaction

L'emploi des langues peut varier selon le thème. Ce dernier peut varier selon que les interactions verbales se déroulent durant le culte de prière ou en dehors du culte. C'est ainsi que nous avons distingué les thèmes ci-après :

1er Cas du culte de prière	**2e En dehors du culte**
– Appel	– Appel
– Chant	– Salutation
– Message	– Causerie
– Salutation	– Discussion
– Prédication	– Partage des paroles
– Témoignage	
– Lecture	
– Communiqué	

Résultats de l'enquête

Langues déclarées (Enquête par questionnaire).

Les données de l'enquête par questionnaire auprès d'une population de 258 sujets sont repris dans les tableaux n° 1, 2, 3 et 4 ci-dessous [4] :

Tableau 1.

	Langue du père	Langue de la mère	Langue maternelle	Total	%
Lingala	4	12	65	81	10,02
Français	1	1	5	7	0,86
Ciluba	26	23	16	65	8,04
Kikongo	8	5	10	23	2,84
Kiswahili	14	15	10	39	4,82
Parlers koongo	127	122	89	338	41,83
Autres langues	93	93	69	255	31,55
Total				808	

Tableau 2.

Autres langues parlées		
Lingala	160	27,38 %
Français	220	37,54 %
Ciluba	19	3,24 %
Kikongo	52	8,87 %
Kiswahili	50	8,53 %
Anglais	26	4,46 %
Portugais	16	2,73 %
Parlers Congo	24	4,09 %
Autres langues	19	3,24 %

Le brassage des populations et la coexistence des systèmes linguistiques différents sont des faits que les données du tableau n° 1 sur les langues du père, de la mère et la langue maternelle des sujets d'enquête révèlent. La lecture horizontale de ces données permet de confirmer une tendance déjà observée lors des enquêtes sur les marchés de Kinshasa (Nyembwe *et al*, 1992) selon laquelle les langues à fonction véhiculaire la lingala et le français principalement sont des langues maternelles ou premières des enquêtés alors qu'elles ne les sont pas pour les parents de ces derniers.

Ainsi le lingala, initialement déclaré langue de 4 pères et de 12 mères devient la langue maternelle de 65 sujets (soit 25,17 % des sujets enquêtés).

4. Certaines données ont posé des problèmes de récupération.

Il en est de même pour le français et le kikongo. En revanche, le ciluba, les parlers koongo et les autres langues locales connaissent une régression dans l'acquisition d'une génération à une autre : il y a peu d'enfants qui déclarent les utiliser par rapport aux parents qui les connaissent.

Les données du tableau n° 2 indiquent les autres langues parlées par les enquêtés. On constate que là aussi le français et le lingala sont les plus cités devant les autres langues véhiculaires, le kikongo, le kiswahili et le ciluba.

Tableau 3. Langues de prière

Langues de prière								
	Seul		**En famille**		**À l'église**		**Total**	
		%		%		%		%
Lingala	92	30,66	137	51,31	149	49,83	378	43,64
Français	153	51	73	27,34	100	33,49	326	37,64
Ciluba	9	3	11	4,11	2	0,66	22	2,54
Kikongo	16	4,33	16	5,33	10	3,34	42	4,84
Kiswahili	6	2	5	1,66	20	6,68	31	3,57
Anglais	4	1,33	4	1,33	3	1	11	4,27
Parlers koongo	15	5	15	5,61	14	4,68	44	5,08
Autres langues	5	1,6	6	2,24	1	0,33	12	
Total	300		267		299		866	

Ce tableau montre les principales langues de prière à Kinshasa : le lingala et le français déclarés par plus de 81 % d'enquêtés. Il est particulièrement intéressant de constater que l'emploi du lingala pour prier est davantage le fait du groupe (en famille ou à l'église) plutôt que de l'individu et inversement l'usage du français pour prier est plus le fait de l'individu seul que du groupe.

Tableau 4.

Langues utilisées						
	Lors de la prière		**En dehors de la prière**		**Total**	
		%		%		%
Lingala	125	57,33	101	49,75	226	53,68
Français	76	34,86	68	33,49	144	34,2
Ciluba	2	0,91	7	3,44	9	2,13
Kikongo	5	2,29	8	3,94	13	3,09
Kiswahili	4	1,83	7	3,44	11	2,61
Anglais	1	0,45	–	–	1	0,23
Parlers Koongo	5	0,29	7	3,44	12	2,85
Autres langues	–	–	5	2,46	5	
Total					421	

Les données du tableau n° 4 montrent également que si le nombre de ceux qui emploient le français lors de la prière est pratiquement le même que celui de ceux qui l'utilisent en dehors de la prière (34,86 % contre 33,49 %), il n'en est pas de même pour le lingala.

En effet, il y a plus de sujets qui déclarent recourir au lingala lors de la prière qu'il y en a qui le font en dehors de la prière. Ceci signifie que l'emploi du lingala est plus contraignant lors de la prière qu'en dehors de celle-ci.

Langues observées (enquête par observation).

Les résultats de l'enquête par observation sont présentés dans les tableaux n° 5,6,7 ci-après [5] :

Tableau 5. Langues par thèmes (lors du culte)

Langues par thèmes (lors du culte).										
	Message	**Salutation**	**Prédication**	**Prière**	**Chant**	**Témoignage**	**Lecture**	**Communiqué**	**Total**	**%**
Lingala	61	49	64	78	74	58	46	45	481	55,47
Français	31	25	29	28	34	13	35	20	215	24,79
Parlers Koongo	6	6	2	8	34	3	4	5	68	7,84
Kikongo	2	2					1	1	6	0,69
Ciluba	7	15	12	2	10	3		2	65	7,49
Kiswahili		5	2	2	4	1	1		15	1,73
Anglais	1	1	1	1	2	2	2		11	1,23
Portugais		1	1	1		1	3		6	0,69
Total	113	104	101	120	158	81	106	74	867	

Lorsqu'on rapproche les données du tableau n° 5 et celles du tableau n° 6, l'on constate qu'elle confirment les résultats de l'enquête par questionnaire en ce qui concerne l'emploi du lingala et du français lors des cultes de prière ou en dehors du culte (tableau n° 6) d'une part et d'autre par le fait que l'usage du lingala est plus prépondérant dans les cultes de prière qu'en dehors de ces cultes parce que d'autres langues sont utilisées couramment.

5. Certaines données ont posé des problèmes de récupération.

Tableau 6. Langues par thème (en dehors du culte)

	Salutation	Causerie	Partage Parole	Appel	Discussion	Total	%
Lingala	197	248	162	172	50	829	50,64
Français	111	110	44	34	13	312	19,05
Ciluba	62	76	21	17	2	478	10,87
Kikongo	10	23	5	6	2	46	2,81
Kiswahili	24	16	2	6		48	2,93
Anglais	1	2			1	4	0,24
Portugais	1	2		1		4	0,24
Parlers Koongo	67	65	14	39	1	186	11,36
Autres langues	20	10				30	1,83
Total	493	552	248	275	69	1637	

Tableau 7. Langues par types (d'interactions)

	P-C	P-P	P-F	C-F	F-F	Total	%
Lingala	109	160	289	226	526	1310	52,31
Français	94	190	71	72	100	527	21,04
Ciluba	25	32	41	30	115	243	9,70
Kikongo	6	5	6	8	27	52	2,07
Kiswahili	3	5	9	8	38	63	2,51
Anglais	6	7	2			15	0,59
Portugais	2	6	2			10	0,39
Parlers Koongo	28	20	44	58	104	254	10,14
Autres langues	2	4	2	2	20	30	1,19
Total	275	429	466	404	930	2504	

Sur les 2504 interactions verbales observées lors du culte de prière ou en dehors du culte, on constate la prédominance de l'usage du lingala.

Il apparaît évident que les relations de rôle sont déterminantes dans l'emploi des langues. En comparant les données entre les types, on constate ceci :

- Les fidèles entre eux se servent davantage du lingala que de toute autre langue;
- Les pasteurs emploient plus le français entre eux;
- Les pasteurs et les fidèles utilisent plus le lingala que les autres langues;
- Les pasteurs et leurs collaborateurs recourent autant au lingala qu'au français;
- Les collaborateurs des pasteurs et les fidèles emploient surtout le lingala.

Conclusion

L'aménagement linguistique dans l'espace francophone du sud nécessite la connaissance aussi exacte que possible des situations de terrain. Ces dernières ont souvent fait l'objet de descriptions générales qui cachent la réalité de la compétition entre les langues dans des situations de communication où les locuteurs utilisent les langues non seulement comme moyen de communication mais aussi comme moyen d'action et d'identification socioculturelle.

L'enquête menée par le GRESO dans les églises et lieux de prière a montré que si le lingala, langue de la capitale du Congo (R.D.C.) est aussi la langue principale de la prière, il n'est pas la seule langue dominante dans ce domaine; il y a aussi la langue française qui est prépondérante.

Cette prépondérance du français est plus manifeste pour la lecture du livre sacré en général et de la Bible en particulier. De même la langue française est prépondérante pour la prédication et le partage de la Parole de Dieu. À cause de cette utilisation du français par les pasteurs, la traduction et l'interprétariat sont des pratiques de plus en plus fréquentes dans les assemblées de prière.

La diffusion de la langue française par la lecture de la bible et l'exercice de la traduction et de l'interprétariat sont des voies nouvelles à exploiter pour l'appropriation et l'acquisition d'une certaine compétence en français. La culture du livre biblique en français qui gagne de plus en plus de terrain est une des données fondamentales pour une stratégie de diffusion et d'apprentissage du français.

Bibliographie

CALVET, L.-J. (1992), *Les langues des marchés en Afrique*, Didier Érudition, A.C.C.T. CIRELFA, Paris, coll. Langues et développement.

CHAUDENSON, R. (1991), *La francophonie : représentation, réalités perspectives*, Didier Érudition, A.C.CT. CIRELFA, Paris, coll. Langues et développement.

DORRIER-APPRIL, E. (1996), Les enjeux socio-politiques du foisonnement religieux à Brazzaville, in *Politique Africaine*, 64, Karthala, Paris, 129-135.

DUMESTRE G. , *Stratégie communicative au Mali : Langues régionales bambara français,* Didier Érudition-A.C.C.T., Paris, coll. Langues et développement.

DUMONT, P. (1986), *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?* L'Harmattan, Paris.

GRULENAIS, M.-E., MOLLANDA, F., MBAMBI, TONDO, J. (1995), Messies, fétiches et luttes de pouvoirs entre les grands hommes du Congo démocratique, in *Cahiers d'Études Africaines*, 137, XXXV1, 163-193.

NYEMBWE, N. *et al* (1992), Les langues du marché à Kinshasa, in Calvet, L.-J., *Les langues des marchés en Afrique*, Didier Érudition.

NYEMBWE N., MATANGILA, I. (1998), Le francais et les langues locales au Zaire, in *Dialogues et Cultures,* 37, FIPF, Québec, 257-263.

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

Rapport de synthèse : La coexistence des langues dans l'espace francophone

Dalila Morsly

Les six communications que j'ai reçues s'intéressent à trois pays du Maghreb : la Mauritanie, le Maroc et l'Algérie qui tous trois ont connu, pour ce qui est de leur histoire récente, deux expériences d'aménagement : la francisation du temps de la colonisation et l'arabisation avec l'indépendance ou la fin du protectorat. Elles proposent donc une réflexion sur l'impact que peuvent avoir ces expériences d'aménagement linguistique sur le statut institutionnel des langues, le français et l'arabe en particulier, sur les usages linguistiques et les stratégies des locuteurs.

La question des effets de l'aménagement linguistique sur le statut des langues est surtout abordée par les deux communications de A. Queffelec et S.O. Diagana qui toutes deux nous parlent de la Mauritanie. A. Queffelec et S.O. Diagana commencent par décrire le contexte géographique et ethnolinguistique de la Mauritanie caractérisé par une rivalité entre deux communautés : les Négro-africains et les Maures d'origine arabo-berbère. Au plan linguistique, la Mauritanie connaît une importante diversité linguistique : aux langues vernaculaires comme le hassaniya, le poular, le soninké, le wolof, le bambara s'ajoutent deux langues qui se disputent les champs institutionnels : l'arabe et le français.

A. Queffelec montre, en retraçant les différentes étapes du processus comment une subtile politique d'arabisation a vu progressivement le corpus des usages linguistiques se rapprocher d'un statut unilingue aboutissant à l'instauration de l'arabe comme seule langue officielle et suscitant de graves conflits socio-ethniques. S.O. Diagana arrive aux mêmes conclusions en insistant sur le fait que la Mauritanie a mis en œuvre deux formes de coexistence entre les langues : une coexistence « pacifique » ou concurrence « loyale » qui caractériserait la cohabitation entre les différentes langues vernaculaires qui selon, S.O. Diagana, ne font pas l'objet de conflit, les locuteurs associant de façon pacifique « les langues avec les lieux où elles sont usitées majoritairement » ; une coexistence « déloyale » ou conflictuelle conséquence de l'interventionnisme linguistique mené à la fois par l'état qui favorise l'arabe au détriment des autres langues du pays et un certain nombre de groupes ethniques antagoniques qui vont travailler à la promotion ou du français, ou de l'arabe ou des langues négro-africaines.

L'intérêt de ces deux communications est de décrire un projet d'uniformisation linguistique ; de montrer comment celui-ci se réalise par l'intermédiaire de relais sociaux, ici les différentes communautés qui s'érigent, ensuite, en défenseurs de telle langue plutôt que de telle autre ; d'amener à réfléchir une fois de plus sur les termes utilisés pour désigner le statut des différentes langues. La promotion de l'arabe ici se dit par l'abandon progressif des termes langue nationale pour ceux de langue officielle, contrairement au cas de l'Algérie, par exemple. Relativisme des désignations, certes, mais qui n'est pas sans signification idéologique ou culturelle.

La politique linguistique menée en Algérie rappelle à bien des égards celle de la Mauritanie. L'arabisation mise en route au moment de l'indépendance a conduit à la minoration des langues maternelles et au recul de la langue française. Quelle est l'étendue de ce recul ? Comment évaluer l'efficacité de l'arabisation en Algérie ? Telles sont les questions posées par J. Billiez et L. Cadi dans leur communication.

Partant du constat que l'écrit est « le lieu privilégié d'une politique linguistique » et « le meilleur poste d'observation pour apprécier l'efficacité d'une politique linguistique », elles se proposent, pour juger de la politique d'arabisation en Algérie, d'évaluer les usages écrits du français et de l'arabe dans différentes situations, l'hypothèse étant que « les pratiques lecture-écriture en français se maintiennent voire se développent au détriment de l'arabe ».

Les usages écrits dans l'une et l'autre langues sont observés à partir de documents relevant de secteurs de la vie publique : inscriptions urbaines, documents administratifs, publications, médias... L'analyse de ces situations conduit les auteurs de cet article à conclure que l'arabisation est un échec puisque la majorité des productions écrites reste en faveur du français. Cet échec s'expliquerait par des raisons d'ordre méthodologique et pragmatique, par des raisons linguistiques (diglossie et variation linguistique non prises en considération), des raisons symboliques...

L'efficacité d'une politique linguistique peut aussi être contrecarrée par les locuteurs eux-mêmes qui développent des stratégies qu'on pourrait qualifier de stratégies de résistance. Les locuteurs peuvent opposer à la politique linguistique étatique des politiques linguistiques individuelles comme nous le montre D. Caubet dans sa communication.

D. Caubet s'intéresse aux locuteurs marocains qui, contrairement à « la majorité des Marocains qui n'a qu'un accès limité au français », ont une « compétence native en français ». Ce sont des locuteurs qui ont un parcours d'études en français et qui appartiennent à certains milieux intellectuels ou d'affaires. On peut les considérer comme des bilingues profonds dont le comportement linguistique se caractérise soit par la séparation des codes : français/arabe marocain, soit par l'alternance. D. Caubet avance, non sans prudence, le chiffre de 10 à 20 % de Marocains qui pourraient détenir cette compétence native en français. L'acquisition de cette compétence serait le résultat d'une politique linguistique individuelle adoptée par ces familles, aisées pour la plupart et qui optent pour la langue française plutôt que pour la langue arabe comme langue de formation et d'étude. S'appuyant sur une enquête réalisée en 1997 par l'Économiste (journal marocain) par laquelle on apprend que pour 94,2 % des Marocains le français vient en tête des langues utiles, que 52 % souhaitent que le français soit langue d'enseignement pour certaines matières et qu'un un bon nombre d'entre eux est favorable à l'introduction du français dès la première année du primaire, D. Caubet en déduit que l'enseignement public tel que organisé actuellement au Maroc ne répond pas aux aspirations des Marocains. Ceci explique que les familles qui en ont les moyens choisissent de scolariser leurs enfants dans les circuits parallèles : mission française, alliance israélite, école américaine, écoles privées. On peut parler de politiques linguistiques individuelles qui permettent d'échapper à l'école publique et creusent le fossé entre les différentes couches sociales. Illettrisme et analphabétisme restent le lot des familles défavorisées.

L'autre communication qui travaille à rendre compte d'un aspect de la planification linguistique sur les pratiques langagières est celle de M. El Himer qui se propose de rendre compte du comportement linguistique de locuteurs « slaouis de souche ». M. El Himer essaie de répondre aux trois questions suivantes :

- qu'est-ce qui motive l'intervention du français dans l'arabe des Slaouis ?
- quelles sont les attitudes et représentations des Slaouis à l'égard de la langue française ?
- quel est l'impact du mélange des codes sur les langues utilisées ?

Son hypothèse est la suivante : le prestige du parler slaoui traditionnel s'est émoussé du fait de la pénétration à Salé d'autres variétés d'arabe marocain (apport de populations rurales). Dans ce cadre, le mélange des codes (M.C.) serait, pour les Slaouis de souche qui appartiennent à des catégories sociales favorisées, ce sont les seuls à recourir au MG, une façon de regagner du prestige.

Les Slaouis recourent au M.C. par nécessité : les termes techniques ou scientifiques leur manquant en arabe ; pour des raisons sémantiques : le terme français leur paraît plus approprié que son équivalent arabe ; surtout, pour des raisons symboliques : la perception du français comme langue prestigieuse déterminerait des attitudes positives à l'égard de cette langue. Le

français véhiculerait « certaines valeurs citadines » dans lesquelles les Slaouis se reconnaîtraient. Dans ce contexte, le M.C. permet au Slaoui de « jouer le rôle du moderniste, de l'instruit et du connaisseur », ajoute M. El Himer, qui précise aussi que 62 % des Slaouis sont favorables à l'emploi du français contre 35 % chez les non Slaouis. Les Slaouis gagneraient donc par le français et plus exactement par le M.C. le prestige qu'ils perdent par leur arabe. M. El Himer note, cependant, ce qui mériterait sans doute une enquête complémentaire, une attitude différente chez les jeunes et les personnes âgées qui ne semblent pas sensibles à ce prestige.

Dans la communication de S. Aït Taleb et C. Souaki, il est question d'aménagement terminologique envisagé dans un secteur bien précis : l'administration publique.

Les auteurs entreprennent de « définir le degré d'implantation des termes techniques de langue arabe et d'examiner l'impact des variables sociales sur le comportement terminologique des fonctionnaires » à partir de la proposition suivante : le programme d'aménagement linguistique n'a pas entraîné de « modification du comportement linguistique vers l'arabe », en faveur de l'arabe. Il aurait, en outre, engendré « un bilinguisme mal maîtrisé qui donne la prépondérance au français ».

Après un détour théorique visant à définir le statut de la terminologie au sein de la linguistique et le concept d'implantation utilisé ici pour désigner « l'intervention sur le corpus », après un rappel historique retraçant la mise en place de l'arabisation dans l'administration, S. Aït Taleb et C. Souaki font état de l'enquête qu'ils ont conduite pour évaluer l'introduction de la terminologie dans l'administration ou plus exactement la maîtrise de cette terminologie par les usagers. La méthode a consisté à proposer des définitions de notions et à demander aux informateurs de trouver le terme arabe et ou français correspondant. Vingt termes ont été ainsi testés.

Les résultats montrent que la maîtrise de la terminologie en arabe comme en français est dans l'ensemble faible. Cependant, le pourcentage des termes français utilisés est plus important qu'en arabe. Le choix exclusif de l'arabe est peu attesté. Les facteurs extralinguistiques (âge, sexe, niveau de scolarité, langue de formation, statut professionnel...) n'influent que faiblement sur le comportement terminologique du personnel administratif en situation de travail.

En conclusion, on remarquera que les pays arabophones représentés dans cet atelier sont uniquement des pays maghrébins donc plurilingues. Par ailleurs, dans ces pays l'arabisation est en cours d'expérimentation et d'aménagement.

Les différentes communications montrent que le type d'aménagement mis en place dans ces pays : aménagement optant pour l'uniformisation linguistique, sans consultation des populations concernées, sans réflexion sur les besoins langagiers et les besoins symboliques des locuteurs, conduit inévitablement au conflit, entretient le conflit. Elles montrent aussi que les représentations linguistiques « favorables » ou « positives » ne concernent pas l'arabe, mais, paradoxalement le français. D'où les résistances latentes ou implicites qui se manifestent par :

- le maintien du français dans les inscriptions publiques urbaines;
- le peu d'empressement à adopter la terminologie administrative arabe; la mise en place de stratégies individuelles pour échapper à l'arabisation totale;
- le recours au mélange des codes comme marqueur de prestige.

Tous ces éléments constituent-ils des facteurs permettant véritablement d'évaluer l'efficacité de l'arabisation et d'affirmer que l'arabisation au Maghreb est un échec? Les enquêtes proposées restent des enquêtes partielles et parcellaires. Il conviendrait de les élargir. Une enquête à plus grande échelle et qui serait menée au niveau de l'ensemble des pays maghrébins reste à faire.

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal

Jacqueline Billiez – Latifa Kadi

Au cours des trente années qui viennent de s'écouler, les « planifiés » (Calvet, 1987 : 244) algériens ont vécu une politique linguistique visant à réduire les aires d'emploi publiques de la langue écrite rivale de l'arabe, le français.

Si les travaux sociolinguistiques ont jusqu'ici bien démontré une certaine « cohabitation » des langues[1] dans les pratiques langagières orales les moins planifiables, ils ont moins souvent fait porter leurs regards sur les pratiques langagières écrites ordinaires (hormis les situations d'apprentissage linguistique que nous laisserons ici volontairement de côté). Or, c'est à l'écrit dans ses emplois publics surtout que la compétition entre l'arabe et le français est la plus vive, et que les locuteurs se trouvent le plus contraints dans leurs choix de langues. C'est, en effet, le lieu privilégié d'application d'une politique linguistique et, partant, le meilleur poste d'observation pour en apprécier l'efficacité. Méthodologiquement, les emplois écrits se laissent également mieux saisir par une approche macro-sociolinguistique; lorsqu'il s'agit du moins, comme nous proposons de le faire, d'observer uniquement les imprimés ou formulaires délivrés aux usagers, ou inscriptions et affichages qui sont donnés à lire. L'usage qu'en font les lecteurs scripteurs pourrait faire l'objet d'autres observations et livrerait encore d'autres résultats.

Dans cette contribution, nous souhaitons rendre compte de l'évolution paradoxale des emplois de ces deux langues dans des situations de communication écrites variées. Alors que les textes de lois évoluent vers des discours réglementaires de plus en plus exigeants pour favoriser et imposer l'emploi exclusif de l'arabe, et ce malgré le développement de cette langue, nous avons posé comme hypothèse que, à la veille de l'application de la loi sur la généralisation de la langue arabe (juillet 1998), les divers documents proposés aux usagers algériens autorisaient encore l'usage des deux langues.

Pour évaluer la mise en œuvre de cette politique linguistique de « monolinguisme » (c'est-à-dire officialisation d'une seule langue, l'arabe), nous avons alors passé au crible les usages des langues dans des domaines publics écrits, rejoignant ainsi, tout en les élargissant, les suggestions de J.A. Laponce (cité par Leclerc, 1986 : 172-173), qui propose neuf critères permettant de mesurer le degré d'application d'une politique linguistique ayant officialisé au moins deux langues, ce qu'il nomme le « bilinguisme des États ».

Nos observables se sont donc composés de documents divers relevant de plusieurs secteurs de la vie publique, tels que les assurances, les banques, la justice, les télécommunications, l'état civil, la santé, l'édition, la presse, les inscriptions publiques, etc.

1. C'est-à-dire les différentes variétés de l'arabe, du berbère et du français.

La politique linguistique : le « bilinguisme interdit »[2]

Tout un arsenal de textes réglementaires plus ou moins coercitifs vise depuis 1967 (soit cinq années après l'indépendance) à changer le visage linguistique de l'Algérie au profit de la seule langue arabe. En dehors du cadre éducatif, la politique d'arabisation a connu comme corollaire celle d'exclusion ou d'interdiction du français. Tous les textes ont cherché à ce que s'opère un processus de substitution linguistique, quel que soit le secteur, quel que soit le niveau. L'arabisation de la justice dès 1967, en est la première manifestation concrète (ouverture à l'université, à la même époque, d'une branche arabophone en sciences juridiques).

En 1968, la fonction publique est « invitée » par une ordonnance à se convertir à l'arabe. De nombreux textes suivent, tous plus incitatifs les uns que les autres. Pourtant, entre 1978 et 1980, une « halte » est observée. M. Lacheraf, alors ministre de l'Éducation nationale, répondait aux tenants d'une arabisation immédiate et totale que « l'arabisation se fera, mais pas dans l'optique des revanchards et des médiocres ».

M. Lacheraf sera vite écarté et le processus des décisions relancé dès les années 80 :

– arabisation de la première année des sciences sociales, juridiques et administratives, politiques et de l'information économique;

– arabisation de l'environnement du moins dans les textes en 1981 par le décret n° 8136 du 14 mars;

– création d'une Académie algérienne de la langue arabe en 1986. L'encouragement et la promotion de la langue arabe se poursuivent en 1989 avec l'institution du prix « H. Boumedienne pour la promotion de la création en langue nationale ».

En 1991, l'édifice législatif est parachevé avec la parution de la loi n° 9105 du 16 janvier « portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe ». La présente loi stipule même dans son ler article la protection de la langue arabe, il y est alors fait appel aux slogans rassembleurs de la période de l'indépendance.

« Art 2 : La langue arabe est une composante de la personnalité nationale authentique et une constante de la nation. Son usage traduit un aspect de souveraineté. Son utilisation est d'ordre public ».

Les termes de la loi ont de toute évidence un caractère très peu permissif puisqu'il y est fait mention d'obligation et d'interdiction.

« Art 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 leurs activités telles que la communication, la rédaction administrative, financière, technique et artistique. L'utilisation de toute langue étrangère dans les délibérations et débats des réunions officielles est interdite ».

L'emploi des langues étrangères, pour ne pas dire la langue française, revêt un caractère tout à fait exceptionnel dans la loi. Le français n'apparaît même pas en tant que langue qui pourrait avoir la moindre légitimité sur le territoire. La nommer serait déjà admettre son existence et lui conférer un statut spécifique par rapport aux autres langues étrangères. Elle est ainsi en quelque sorte banalisée sous le vocable général « langues étrangères ». Une autre modalité de l'euphémisme.

« Art 21 : Sont imprimés en langue arabe et en plusieurs langues étrangères et à condition que la langue arabe soit mise en évidence, les documents, imprimés, emballages et boîtes comportant des indications techniques, modes d'emploi, composantes, concernant notamment : les produits pharmaceutiques, les produits chimiques, les produits dangereux, les appareils de sauvetage et de lutte contre les incendies et les calamités ».

En 1992, considérant que les conditions ne sont pas réunies pour l'application de cette loi, le Haut Comité D'État présidé par A. Kafi, décide par décret législatif (n° 9202 du 4 juillet), la prorogation du délai maximum fixé par l'article 36 de la loi n° 9105 du 16 janvier 1991 soit le

2. Nous empruntons l'expression à M. Laparra (1990).

5 juillet 1992. Il prend soin cependant dans un décret présidentiel n° 92203 du 4 juillet 1992 de souligner le caractère irréversible de l'entreprise d'arabisation. Il faut aussi ôter toute velléité aux partisans d'un bilinguisme.

« Art 1 : La généralisation de l'utilisation de la langue arabe, comme langue nationale et officielle, dans toutes les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations quelle que soit leur nature, est un principe fondamental irréversible ».

En 1996, une ordonnance modifie et complète la Loi « portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe » et fixe la date butoir du 5 juillet. Les termes de l'ordonnance ne sont plus seulement contraignants, ils deviennent menaçants puisque les contrevenants se verraient sévèrement punis d'amendes.

Malgré cette politique linguistique visant à imposer l'usage d'une langue unique, nous pouvons, à l'aide des critères concernant l'écrit énoncés par J. Laponce, établir que, plus de trente après l'indépendance de l'Algérie, la planification linguistique engagée telle que nous l'avons observée traduit en fait une politique linguistique d'état qui aurait officialisé deux langues.

La planification linguistique : de la « résistivité » du bilinguisme au dialinguisme

L'observation de l'emploi des langues dans différents secteurs de la vie publique nous a révélé qu'elle demeurait encore largement empreinte de langue française, hormis le domaine de la justice. Ce dernier en effet fonctionne, à l'écrit, exclusivement en langue arabe, pour plusieurs raisons :

- c'est le premier secteur de l'enseignement à avoir été arabisé (*cf.* plus haut);
- c'est aussi le lieu symbolique de l'application des lois[3] et de la souveraineté de l'état.

Tous les autres domaines observés renvoient une image de moins en moins unilingue en arabe, au fur et à mesure que l'on s'éloigne de l'état, maître d'œuvre de la politique linguistique choisie, jusqu'à s'inverser en faveur de la langue française dans certains usages d'instances privées (entreprises, commerces, etc.). Entre ces deux pôles extrêmes, nous allons mettre en évidence l'existence de toute une gamme variée d'écrits bilingues, qu'il s'agisse de documents imprimés ou de l'affichage.

Les documents imprimés

Les documents officiels tels que les passeports et les permis de conduire présentent en même temps les deux langues, ce que R. Porquier appelle « textes dialingues » (Porquier, 1998). Il est à noter que les rubriques du passeport sont rédigées en trois langues, dans l'ordre : arabe, anglais et français. Elles sont en revanche complétées par les autorités en deux langues, l'arabe et le français.

Les timbres fiscaux sont imprimés dans la seule langue arabe alors que les timbres postes arborent les deux langues.

La monnaie quant à elle (billets ou pièces) ne donne plus à lire que de l'arabe.

Les administrations publiques[4], à l'exception de l'état civil, se prêtent à l'emploi des deux langues selon la modalité, « dialingue » (c'est-à-dire un même texte, plus ou moins long, reproduit sur un même espace dans au moins deux langues) : c'est le cas des télécommunica-

3. Bien que le premier effet paradoxal de la promulgation de la loi « portant généralisation de la langue arabe » soit d'avoir été elle-même rédigée en « langue étrangère » (pour ne pas la nommer, la langue française).

4. Le recueil des différents documents imprimés a été effectué dans une seule wilaya, celle d'Annaba. S'agissant d'administrations publiques, il y a peu de chances que de grands écarts apparaissent d'une ville à l'autre. D'une région à une autre (Nord-sud, par exemple), les situations peuvent toutefois présenter quelques différences.

tions dans leurs différents formulaires (télégrammes, notes de redevances téléphoniques, mandats, annuaires téléphoniques), des assurances (contrats, déclarations d'accidents, rapports d'expertise,...), du secteur bancaire (chéquiers).

En revanche ces instances étatiques n'usent plus que de la seule langue française pour leurs documents comptables (avis et ordres de versement, ordres de remboursement, relevés de comptes).

Cet état de fait peut aussi être constaté dans le secteur relevant de la santé, avec cependant une présence plus importante du français. En effet, les ordonnanciers et fiches d'admission par exemple affichent des impressions dialingues, alors que les certificats médicaux, d'arrêt de travail, les résultats d'examens, les comptes-rendus opératoires, les rapports d'expertise, etc. ne sont imprimés et rédigés qu'en français.

Cette prévalence du français dans le secteur médical et paramédical s'explique en partie par le fait que les différentes catégories professionnelles (médecins, pharmaciens, techniciens de la santé) reçoivent toujours leur formation dans la seule langue française.

On vérifie alors que les fonctions les plus techniques sont assurées par la langue française uniquement.

L'édition

Depuis sa création et jusqu'en Juillet 1997, l'O.P.U (Office des Presses Universitaires), office public, a édité 1398 titres en arabe et 1697 en « langue étrangère » (français). Le premier constat qui s'impose est que sur une période de 22 années, le nombre de titres en français est le plus élevé. Pour la période considérée, le pourcentage des titres parus en arabe est donc de 45 %.

Étant donné que les sciences sociales représentent 55 % de l'ensemble des titres laissant aux sciences exactes et technologiques la proportion de 34 %, et aux sciences biologiques et médicales celle de 11 %, pour lesquelles il y a tout lieu de penser que leurs titres sont édités en français il est patent qu'une partie au moins des publications dans le domaine des sciences sociales exploite également le français. Même s'il apparaît que le nombre de titres parus en arabe a fortement augmenté à partir des années suivant l'arabisation des sciences sociales effectuée dès 1981, il n'en demeure pas moins que les publications en « langue étrangère »[5]ne s'en trouvent pas pour autant réduites.

Concernant la presse écrite et sans préjuger des habitudes de lecture [6] des Algériens qui sont d'ailleurs peu connues les titres et les taux de tirage indiquent que, au quatrième trimestre 1997, c'est le quotidien *El Khabar*, journal indépendant en langue arabe, qui tire le plus grand nombre d'exemplaires par jour, soit 187 011 exemplaires. Un classement des autres titres donne à constater que, de la seconde position à la dixième, on retrouve des quotidiens francophones dont le tirage oscille entre 157 700 *(Liberté)*, 76 850 *(El Watan)* et 18 274 *(El Moudjahid)*, la presse indépendante étant plus « consommée » que la presse d'état. Par ailleurs, un état récapitulatif de toute la presse existante révèle pour l'année 1997, une consommation de 47 % pour la presse francophone (toutes périodicités confondues) et de 44 % pour celle, arabophone.

En somme, le domaine de l'édition est encore dans une large mesure d'expression française.

L'affichage

Sous ce terme générique, nous rassemblons à la fois des documents affichés à l'intérieur ou à l'extérieur des bâtiments (notices d'emploi, notes de service destinées au public,...), et des

5. Le singulier utilisé dans le tableau délivré, à notre demande, par les services de l'OPU, est à ce titre révélateur.

6. Lesquelles sont en grande partie déterminées par la langue dans laquelle les lecteurs ont été alphabétisés.

inscriptions diverses, peintes, gravées ou lumineuses telles que les enseignes de commerce, les panneaux de signalisation routière, les placards publicitaires...

Contrairement aux imprimés en majorité « dialingues » (*cf.* supra), les documents observés dans les lieux publics, offrent à la lecture des textes, soit en français, soit en arabe, soit les deux, selon l'administration ou le service concernés. Cette variabilité peut s'expliquer par la multiplicité des domaines et des informations contenues dans ces documents, par une plus grande liberté que les responsables s'octroient selon leur répertoire verbal, et enfin, par les effets attendus chez les destinataires.

S'agissant des inscriptions, la difficulté de généraliser les résultats de l'observation tient à l'extrême diversité des choix opérés, qu'il s'agisse d'inscriptions publiques ou privées.

Les enseignes, les panneaux publicitaires laissent dans un relatif « désordre » les deux langues se côtoyer voire se mêler selon des modalités non conformes aux dispositions réglementaires exprimées dans l'article 20 de la Loi.

« Sous réserve d'une transcription esthétique et d'une expression correcte, les enseignes, les panneaux, les slogans, les symboles, 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. Il peut être fait usage de langues étrangères parallèlement à la langue arabe dans les centres touristiques classés. »

La langue arabe est loin d'être la seule langue utilisée. Le français est partout présent : sur les plaques indiquant les professions ou raisons sociales (cabinets d'experts, avocats, médecins...), les panneaux indicateurs (ex : « Respectez la pelouse, merci. »; « Les Plages »), les encarts publicitaires (« Vous pouvez leur faire confiance, ils sont nés chez nous » publicité pour les produits électroménagers made in Algéria) et les enseignes de commerce (« Le Calumet », « Restaurant El Hana », « Hôtel Rym El Djamil », établissement touristique classé). Une analyse un peu plus détaillée de ces derniers exemples révèle que l'alphabet latin est employé pour transcrire des mots arabes, et que l'inscription parallèle en caractères arabes n'est mise en évidence ni dans son ordre d'apparition, ni dans son format d'écriture.

Dans le foisonnement des écrits publics, on découvre également des scriptions parfois fautives (« Vente de pièces des tachés », « Bien Venus ») qui s'interprètent ici paradoxalement, comme des marques d'appropriation de la langue française, en production comme en réception.

En dépit de la Loi, cette liberté que s'octroient les « inscripteurs » favorise la présence accrue du français dans l'espace public algérien.

Conclusion

Selon les résultats de nos observations, des scriptions privées affichées à celles plus contrôlées, la langue française se promène publiquement soit toute seule, soit accompagnée, soit encore « en doublure » de la langue arabe.

Cette situation amène à conclure, que l'interdiction du bilinguisme écrit français arabe et *a fortiori* de l'unilinguisme français, a produit, majoritairement et au mieux, un dialinguisme arabe-français, c'est-à-dire une exposition simultanée des deux langues dans un espace circonscrit, et pour des contenus identiques.

Bibliographie

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

LAPARRA, M. (1990), Questions sur le bilinguisme des enfants issus de l'immigration, in *Migrants-Formation*, 83, 40-53.

LAPONCE, J.-A. (1984), *Langue et territoire*, Québec, Presses de l'université Laval, CIRB.
LECLERC, J. (1986), *Langue et société*, Mondia, Québec.
PORQUIER, R. (1998), Quand les langues se jouxtent. Les textes dialingues, in Billiez J. (éd), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène.*

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

Politiques linguistiques individuelles au Maroc : arabe marocain, arabe standard, français, anglais, coexistence pacifique ?

Dominique Caubet

Il n'est pas question ici d'aborder directement la question des politiques linguistiques des pays, sujet très délicat qui touche à l'identité politique, idéologique et personnelle, et qui relève de la politique nationale et internationale. J'essaierai par contre de montrer comment, dans la pratique des communautés arabophones du Maroc (celles dont l'arabe marocain est la langue maternelle ou langue du quotidien), les individus jouent (ou essayent de jouer) avec les langues qu'ils ont à leur disposition. Tout dépend, bien sûr, des milieux et des langues auxquelles ils ont été confrontés, passivement ou activement, selon leur parcours éducatif et familial.

L'arabe marocain : langue première

Puisqu'on parle ici des milieux arabophones, la langue que tous possèdent est l'arabe marocain, langue maternelle (ou seconde pour les berbérophones bilingues); cette langue est la langue du quotidien, celle de la famille, des parents, des frères et sœurs, et des grands-parents; mais également la langue de la rue, des commerces, des échanges; c'est la seule langue qui est partagée par tous les Marocains arabophones, dont seuls sont exclus les berbérophones monolingues (Boukous, 1995 : 91)[1]. L'arabe marocain a également un niveau littéraire, langue de la poésie, du melhoun, des proverbes, de la chanson et d'un certain théâtre.

La langue familiale, c'est d'abord l'arabe marocain, mais dans certains milieux, les parents francophones introduisent le français très tôt à la maison, et ceci dans deux cas :

– soit parce qu'entre eux, ils utilisent naturellement le français (et souvent, le codeswitching arabe marocain-français), le français étant pour eux la langue de culture et d'étude;

– soit par une politique volontariste qui consiste à parler français à l'enfant pour augmenter ses capacités linguistiques dès la plus petite enfance.

Certains collègues anglicistes (et francophones) introduisent volontairement, et souvent de façon peu naturelle[2], l'anglais en plus; l'enfant grandit donc dans un milieu trilingue dès la naissance : arabe marocain, français, anglais.

1. Le nombre de berbérophones monolingues n'est pas bien connu; on parle souvent de 10 % (estimation minimaliste); A. Boukous, parle de 70 à 80 % de Marocains pratiquant l'arabe marocain; on en déduit 20 à 30 % de berbérophones monolingues. Une grande proportion des berbérophones marocains parlent également l'arabe marocain; ce phénomène est accentué par l'urbanisation où les contacts avec l'arabe marocain sont encore plus précoces; non seulement l'arabe marocain permet de communiquer avec les arabophones, mais aussi avec les berbérophones qui parlent une autre variété de berbère. En effet, il y a trois grandes variétés de berbère au Maroc : tarifit, tamazight et tachelhit, et l'intercompréhension est très difficile.

2. En particulier, lorsqu'il s'agit de couples marocains; la situation est tout à fait différente s'il s'agit de couples mixtes où l'un des parents est anglophone.

Les autres langues en présence

Outre l'arabe marocain, qui est langue première (sauf politique linguistique individuelle spécifique), les langues en question sont l'arabe standard et le français. Dans une analyse sociolinguistique fine, on se gardera d'utiliser « arabe » sans adjectif; en effet, l'arabe marocain, en tant que langue maternelle, au même titre que l'arabe algérien, tunisien ou autre, est une langue acquise de façon naturelle dès la naissance, alors que l'arabe standard (ou classique) n'est la langue maternelle de personne et ne s'acquiert que lors d'un apprentissage de type scolaire.

L'arabe standard est introduit à l'école ou, plus précocement dans les milieux populaires, à l'école coranique, le msid. À la télévision nationale, les dessins animés (japonais ou américains) sont doublés en arabe standard avec un fort accent oriental; sur la parabole, selon les milieux, on peut trouver des émissions enfantines en français, ou sur les chaînes arabes privées, en arabe standard. C'est une politique délibérée de la télévision officielle que de confronter l'enfant à cette forme d'arabe qui demande une acquisition longue en milieu scolaire. La télévision recrée des situations vécues dans la journée à l'école. Jusqu'à maintenant à ma connaissance, aucune étude n'a été faite sur les conséquences de cette confrontation précoce sur les enfants.

Dans les situations formelles, on constate en général que les gens mélangent arabe marocain et arabe standard, dans un autre type de codeswitching; A. Youssi l'appelle « arabe médian » ou « arabe marocain moderne » (Youssi, 1992). À la télévision (ou dans des discussions intellectuelles où l'on n'a pas recours au français), parce qu'on a pour consigne de « parler arabe », ou parce que la personne d'en face n'est pas francophone, ce mélange s'observe à longueur d'émission.

Le français a un statut différent du point de vue linguistique et politique, ce qui se traduit par une place particulière. D'abord, c'est une langue qui a des locuteurs natifs, et qui, dans le cas particulier du Maroc, connaît des locuteurs qui ont une compétence égale à celle des natifs; on parlera ici de bilinguisme entre l'arabe marocain et le français. C'est le fait des générations qui ont connu un parcours d'études en français, et de certains milieux (intellectuels ou d'affaires) où le français est très présent, y compris dans le quotidien.

Il peut s'agir des élites sociales du pays, dont les enfants ont été formés dans les écoles françaises, mais aussi de nombreux cadres issus des classes populaires, et qui ont réussi socialement, grâce à l'école. Pour les plus de 40 ans, ils ont eu des instituteurs et des enseignants français ou parfaitement francophones; certains ont fait des études supérieures en France, d'autres n'ont jamais quitté le Maroc, ont été instituteurs (avec le niveau BEPC), puis ont gravi les échelons (directeur, inspecteur...). Le français pouvait (et peut toujours) s'acquérir de façon quasi-native sans quitter le Maroc. Il s'est d'ailleurs créé une variété de « français marocain », avec une intonation, un système vocalique et certains lexèmes ou tournures propres[3].

Sans vouloir baser nos observations ou nos études sur des articles de presse, il peut cependant être intéressant d'analyser ce qui se dit dans la presse marocaine; dans un article de La Vie économique du 11 avril 1997, le journaliste A. Stouky écrit à ce propos : « C'est sûrement le cas du français au Maroc, où il nous est tribut de guerre en quelque sorte, partie intégrante et inaliénable de notre patrimoine national. Les Marocains en usent largement dans une grande partie de leur presse nationale, ils l'utilisent avec quel bonheur dans la création littéraire et sans contrainte c'est leur idiome de communication en maintes occasions familières et domestiques » (7).

Quand il y a bilinguisme profond, il y a souvent aussi codeswitching entre l'arabe marocain et le français. Cela dépend des individus et des milieux : certains bilingues profonds ne mélangent pas; d'autres mélangent malgré un bilinguisme approximatif, pour donner le change;

3. Voir en particulier, Queffélec et als. (1995), Le Français au Maghreb. Il n'est pas question, en introduisant le terme de « français marocain », d'écarter les Marocains de la pratique du français standard, mais de remarquer la présence d'un autre registre.

d'autres milieux bilingues enfin, « codeswitchent » systématiquement dès qu'il sont entre pairs, comme l'a très bien montré M. Lahlou dans sa thèse (182-183) : « Code-switching has become part of their linguistic repertoire. And contrary to what some would claim (ENNAJI, 1988 : 28), the use of code-switching by these people is not an indication that they have not mastered the languages among which they switch. It is a linguistic behavior that indicates a choice, and a choice is by definition a sign of competence and ability rather than weakness or deficit. (...) this is because code-switching has become their usual everyday means of interaction with their peers. Code-switching is their 'default mode' of conversation, a mode which is in the middle of their linguistic continuum, with Moroccan Arabic at one end of the continuum and French at the other. (...) After all, they are members in a society where the majority is still illiterate, where people interact by means of Moroccan Arabic, and they function perfectly well in this society. These people's 'unmarked' mode of conversation, to borrow a term from Scotton (1983), is code-switching. It is when they do NOT code switch that the question as to why should be raised, not when they code switch. »

Mais les francophones à compétence native sont loin de constituer la majorité de la population marocaine; ils sont 10 à 20 %, tout au plus (les chiffres sont mal connus et sujets à discussion).

La majorité des Marocains n'a en effet aujourd'hui qu'un accès limité au français, qui n'est plus introduit dans les écoles publiques qu'en 3e année primaire (à 10 ans), et ne sert plus, comme autrefois de langue d'enseignement d'autres disciplines (maths, sciences, géographie...)[4]. Il est donc souvent très difficile à acquérir et reste, dans le meilleur des cas, une langue littéraire, scolaire, qu'on ne manie pas spontanément. De nombreux enfants, surtout à la campagne, n'allant pas à l'école et n'ayant pas l'électricité (et donc pas la télévision), n'ont aucun contact avec le français. Les choses sont en train de changer, avec un effort de scolarisation des campagnes, les progrès de l'électrification et l'arrivée des télévisions à batteries (cette tendance s'est encore accentuée à la rentrée 98-99).

En mars-avril 1997, un grand débat a eu lieu dans l'opinion et la presse marocaine. À la suite d'une émission de télévision sur la chaîne 2M, Maître Boucetta, secrétaire général du parti de l'Istiqlal, répondant à une question (posée en arabe) d'un journaliste sur la généralisation de l'arabisation[5], avait dit : « Bien sûr ! » en français. La presse quotidienne s'en est fait l'écho, mais c'est surtout dans les hebdos francophones que des dossiers très documentés sur la question de l'arabisation ont été publiés : La vie économique (11-17 avril 97) et La Tribune (20 mars 97). Bien sûr, il s'agit d'articles de presse de journaux et leurs contenus ne peuvent être pris au pied de la lettre, mais leur existence même est significative.

Le fait que Boucetta ait répondu en français n'avait aucune importance en soi, mais, remis dans un contexte où il réclamait l'arabisation, le raccourci a été saisissant[6]. On remarque en effet que les élites politiques qui prônent l'arabisation, éduquent systématiquement leurs enfants dans les écoles privées, à enseignement bilingue ou trilingue. À ce propos, un journaliste de *La Nouvelle Tribune* écrit (c'est moi qui souligne) : « Me Boucetta, qui sait d'ailleurs que la plupart des rejetons de son parti font ou ont fait leurs études en Occident (...).» (8)

Un autre, dans *La Vie économique* fait l'historique de l'arabisation : « Le parti de l'Istiqlal n'a pas attendu d'hériter du portefeuille de l'enseignement pour sévir contre la langue de Molière. Bien des années avant l'Indépendance, il a lancé "l'enseignement libre" qui était un

4. Une réforme est en cours; le précédent gouvernement (avec comme ministre de l'éducation, Monsieur Benmokhtar) avait introduit des collèges pilotes dès 1966, où des langues étrangères (dont bien sûr, le français) étaient acquises et servaient également de langue d'enseignement. Cette expérience se poursuit à l'heure actuelle (octobre 1998).

5. Par le terme « généralisation de l'arabisation », on entend l'arabisation totale de l'enseignement supérieur (y compris pour les matières scientifiques et technologiques et la médecine).

6. Me Boucetta a largement développé son idée et on lui a reproché dans la presse les « relents populistes » ou la « démagogie » de son discours, alors qu'il entamait par cette émission la campagne électorale et visait sans doute le poste de premier ministre; le débat qui s'en est suivi n'est peut-être pas étranger au fait que l'Istiqlal, parti nationaliste, ait fait un très mauvais score lors des élections de l'automne 1997.

enseignement privé géré par les nationalistes entièrement arabisés. Ces écoles devaient concurrencer l'enseignement public bilingue imposé par la France. Les enfants des dirigeants étaient eux tout simplement à la Mission française et c'est valable pour tous les dirigeants y compris ceux qui manageaient "l'enseignement privé" (7). »

Il est clair qu'un sondage de presse n'est pas un instrument scientifique sur lequel on peut s'appuyer; cependant, il n'est pas inintéressant d'examiner le sondage publié par L'économiste du 1er mai 97 sur l'opinion des Marocains face à l'école; l'échantillon de 1 080 familles (soit 4 000 enfants) avait été formé en conformité avec la composition de la population selon le recensement de Septembre 1994, Maroc rural (536 familles, soit 49,6 %) et urbain (544 familles, soit 50,4 %) – enquête de Sunergia, voir Fiche technique, II[7]); il apparaît (VI) que 94,2 % placent le français en tête des langues utiles, 75,2 %, le jugent « indispensable », 21,3 % « utile » et seulement 1,1 % considèrent le français comme « sans intérêt »; les familles (urbaines et rurales) jugent également qu'il faut trois langues d'étude à leurs enfants pour réussir : français, arabe[8], anglais (dans cet ordre, respectivement 94,2 %, environ 86 % et 74 %, d'après le schéma de la page VI); 52 % veulent que le français serve de « langue d'enseignement d'autres matières »; ils demandent également que le français soit introduit dès 7 ans (première année primaire) et la plupart voudraient même que l'école commence un an plus tôt, à 6 ans : « Et à quel âge les enfants doivent-ils commencer à étudier le français? À 7 ans, c'est-à-dire au moment où ils commencent l'école, en même temps donc qu'ils apprennent l'arabe moderne, pas forcément parlé à la maison. Le plus notable dans cette partie de l'enquête est que le consensus très élevé en faveur du français se forme quels que soient l'âge, la richesse, la région, le niveau d'études des parents. Sur cette question aucune ligne de partage ne divise la société marocaine, ni entre riches et pauvres, ni entre ruraux et urbains, ni entre jeunes et vieux. » (VI)

Autre idée mise à mal par l'enquête, la création de cursus aménagés à la campagne : « La moitié des parents pensent qu'il faut garder la même organisation scolaire, pour tout le monde et partout sur le territoire. Seulement 46 % estiment qu'il faut aménager l'organisation des écoles rurales, mais ce ne sont pas les ruraux qui le disent. Eux, ne sont que 38 % à le penser. Cet aménagement du temps dans les écoles rurales est une idée qui ne séduit que les...urbains, bien d'avantage les riches que les pauvres d'ailleurs. » (III)

Depuis, à la rentrée 98, des horaires aménagés ont été adoptés pour la campagne (jour de repos, le jour du souk au lieu du dimanche; vacances liées aux travaux agricoles pour que les enfants puissent continuer à aides leurs parents, tout en allant à l'école).

Politiques linguistiques individuelles

Face à la situation actuelle dans l'enseignement public, les gens s'organisent, selon les moyens dont ils disposent, pour procurer à leurs enfants l'éducation qui leur semble nécessaire.

Pour les classes aisées, rien n'a changé, puisqu'ils ont toujours eu recours à l'enseignement privé : Mission française[9] (difficile d'accès aujourd'hui, parce que très chère, et avec des listes

7. « Les 1080 familles reflètent la composition de la population marocaine dans son ensemble, c'est-à-dire : 449 familles défavorisées ou très pauvres, les catégories D et E, soit 41,6 % de l'échantillon; 451 familles moyennes, catégorie C, soit 41,8 % de l'échantillon; 180 familles aisées ou très aisées (catégories A et B), soit 16,6 % de l'échantillon ». Pour confirmer ces chiffres, voir également l'Atlas Socio-démographique du Maroc, édité par la Direction de la Statistique, Rabat, 1997.

8. Il s'agit bien sûr d'arabe standard, bien que cela ne soit pas dit, parce qu'allant de soi. Seul le chiffre du français est donné; les autres ont été estimés d'après la grille donnée, sans chiffre précis.

9. La Mission a considérablement renforcé l'enseignement de l'arabe standard, avec en particulier la création d'une section internationale; les enfants marocains sont obligés de prendre l'arabe en 1re langue en 6ème, après avoir suivi des cours d'arabe dispensés par des instituteurs marocains pendant tout le primaire. Lors du voyage de M. Yousfi en France, il est apparu que seul 1 enfant sur 11 à 14 demandes (selon les sources), était accepté à la Mission.

d'attente très longues), Alliance Israélite[10] et établissements privés bilingues de tous niveaux. La nouveauté vient de l'anglais, avec l'ouverture d'écoles américaines (encore plus chères que la Mission), et de l'espagnol (surtout dans le Nord, mais également parce que c'est moins cher et qu'il est plus facile d'y entrer qu'à la Mission); il existe également à Rabat et à Casa, des écoles privées appliquant le programme de la Mission et préparant au bac français, mais leur prix est nettement plus élevé que celui de la Mission (déjà fort chère). La demande est donc très grande, mais les villes de province sont très défavorisées pour ce qui est de l'enseignement secondaire privé qui est quasi inexistant.

Les petits salariés, dès qu'ils en ont les moyens (et au prix de grands sacrifices financiers), dessinent ainsi le parcours scolaire de leur enfant : école maternelle privée bilingue (arabe standard/français) dès 4 ans, si possible école privée bilingue dans le primaire (enseignement élémentaire jusqu'à 12/13 ans); ensuite réintégration de l'enseignement public[11], avec cours de soutien de français, le soir après l'école, dans les centres culturels français[12], puis, deux ans après si possible, d'anglais, dans les centres culturels américains.

Quant aux parents des classes défavorisées, ils ne peuvent exercer aucune politique individuelle en cette matière; il apparaît pourtant clairement dans l'enquête de Surgenia qu'ils ont les mêmes aspirations que les autres (*cf.* citation ci-dessus).

Ce que ces parents qui en ont les moyens (même limités), essaient en fait de recréer, c'est un peu l'enseignement des lendemains de l'indépendance qui a formé des bilingues équilibrés (ayant étudié en arabe standard et en français); cette école a en effet produit, grâce à une formidable ascension sociale, les cadres qui tiennent aujourd'hui les postes de responsabilité dans le pays.

La colonisation française n'avait absolument pas cherché à développer une éducation de masse; la politique consistait à n'éduquer que les élites déjà en place (avec en particulier les « écoles franco-berbères » imaginées par Lyautey, les « écoles de fils de notables, réservées aux enfants mâles des citoyens les plus en vue », et enfin les « écoles franco-musulmanes » pour les « enfants d'origine modeste » (SALMI, 24-27). C'est seulement après 1946 que la France a commencé à pratiquer une politique de scolarisation un peu plus large, d'où le retard énorme accumulé, et les progrès fantastiques réalisés dans les premières années de l'indépendance.

Pour illustrer cette situation, on citera largement l'ouvrage remarquable de J. Salmi; il donne le taux d'analphabétisme au lendemain de l'indépendance, en 1960 au Maroc (Salmi, 33) :

Hommes	Femmes	Total
78 %	96 %	87 %

Toujours selon Salmi, en 1955, juste avant l'indépendance, l'administration coloniale révèle les taux de scolarisation suivants pour les élèves marocains (SALMI, 32) :

10. Depuis toujours destinés à la communauté juive du Maroc, ces établissements ont calqué leurs programmes sur ceux de la Mission, avec en plus, l'enseignement de l'hébreu; la nouveauté vient du fait que des Marocains musulmans cherchent à y faire entrer leurs enfants (sans doute parce que la Mission n'est pas accessible), qui y suivent le même cursus que les enfants juifs.

11. Surtout en province (hors Rabat et Casablanca), où les écoles privées pour le secondaire sont rares ou trop chères. Les écoles privées sont obligées d'aligner leurs programmes sur l'enseignement public, mais elles doublent souvent les cours, faisant également des maths et des sciences en français.

12. Il faut malheureusement noter que l'enseignement dans les Centres Culturels Français a vu son niveau chuter ces dernières années; il n'y a pas en province d'enseignants français et le contrôle ou la formation des enseignants marocains n'est pas à la hauteur; ce qui rend parfois ces cours supplémentaires tout à fait inefficaces.

Groupe d'âge	Taux de scolarisation
7-11	18,7 %
12-19	0,6 %
20-24	0,5 %
Total	7,5 %

Des efforts énormes ont donc été entrepris à l'indépendance du pays, et les taux de scolarisation ont rapidement augmenté; cependant, depuis 1965, on observe une stagnation rebelle (Salmi, 58-60)[13] :

Groupe d'âge	1956	1960	1965	1970	1975	1980
7-11	22,5 %	50,6 %	57,8 %	51,5 %	60,3 %	57 %
12-18	1,1 %	7,3 %	13,6 %	14,7 %	18 %	18 %

C'est bien le Maroc indépendant qui a engendré cette réussite sociale, grâce à l'école qui avait une politique équilibrée, formant les bilingues qui ont permis le développement économique et culturel du pays.

Il reste à voir comment les choses vont évoluer en matière de politique d'éducation officielle, mais on observe que les politiques individuelles sont claires, dans la mesure où elles peuvent s'exprimer. Les enfants qui ne sont pas scolarisés[14] représentent en effet, d'après les chiffres du recensement de 1994, 41,6 % de la population (les catégories D et E « défavorisées » et « très pauvres ») (*cf.* note ci-dessus).

À ce propos, on rappellera que malheureusement le taux d'illettrisme, bien qu'ayant considérablement baissé depuis l'indépendance, est encore trop élevé; certains auteurs ont étudié son évolution :

– Taux d'analphabétisme au lendemain de l'indépendance, en 1960 (Salmi, 33) :

Hommes	Femmes	Total
78 %	96 %	87 %

– D. Wagner dans son étude de la question de l'illettrisme au Maroc, donne l'évolution suivante du taux d'illiteracy chez les adultes (+ de 15 ans) au Maroc (Wagner, 1993 : 240-241) :

	1970	1980	1988	2000 (estim.)
Adultes (% de pop.)	75 (urb. 61, rur. 88)	65 (urb. 44, rur. 82)	60	50
Hommes	63	51	40	
Femmes	87	78	80	

13. 1966 est la date où une première arabisation a été tentée; il y a eu ensuite recul, puis réintroduction cette fois-ci totale, sans transition aucune, en 1977, par le gouvernement Istiqlalien (Ministre de l'Éducation, A. Laraki). C'est aujourd'hui encore la situation qui prévaut et qui entraîne les stratégies individuelles décrites ici. Des réformes sérieuses sont à l'étude pour la rentrée 99.

14. Le taux de scolarisation dans le primaire (7-11ans), qui était de 57 % en 1980, d'après Salmi (voir le tableau ci-dessus), était de 71 % (dont 56 % pour les filles) en 1990 (chiffres donnés dans L'État du Maghreb, 396). Beaucoup d'enfants ne sont encore pas du tout scolarisés.

Pour la situation de l'illettrisme dans les années 90, les chiffres divergent sérieusement; ils ne recoupent pas tous les mêmes groupes; certains parlent des adultes, d'autres de la population globale, sans que ce soit explicite, sauf chez Wagner; certains parlent d'analphabétisme, d'autres d'illettrisme, sans définir les termes avec précision, et sans qu'on sache toujours de quelle langue il s'agit (arabe classique ou français) :

– Pour le Maghreb, Youssi donne « entre 70 et 80 % pour l'arabe classique, selon les pays, d'après les chiffres de l'UNESCO », in *L'état du Maghreb* (277).

– Pour le Maroc, A. Boukous (1995 : 32) donne un taux d'analphabétisme de 65 %.

– Des dossiers parus dans la presse marocaine en 1997, on retiendra les chiffres suivants : A. Belhadj, Président de l'Association Maroc 2020, qui donne 55 %, sans citer ses sources (probablement *l'Atlas Socio-démographique*), in *La Nouvelle Tribune*, 20-26 mars 1997, 11). Les mêmes chiffres sont en effet cités par MAP (L'agence marocaine de presse), d'après *l'Atlas Socio-démographique du Maroc*[15] : le taux d'analphabétisme est de 36 % en milieu urbain et 74 %, en milieu rural; si l'on applique la répartition, selon les chiffres du recensement 94 (50,4 % urbain/49,6 % rural, cités dans le dossier de *L'économiste*, II), on en déduit 54,85 %, au plan national. En 1998, le chiffre « officiel », cité par toute la presse est de 55 %. Il est cependant certainement très inférieur à la réalité. Une campagne de scolarisation massive, y compris des enfants de ruraux, a été enclenchée à la rentrée 98; les ambitions affichées par le nouveau Ministre sont de scolariser la totalité des enfants de 6 à 15 ans d'ici l'an 2000; en effet, près de 2,5 millions d'enfants sont aujourd'hui exclus du système éducatif fondamental; de plus le Ministère a l'intention d'abaisser l'âge de la scolarisation de 7 à 6 ans.

Accéder à l'éducation, apprendre à l'école ce qui servira dans la vie active, acquérir correctement l'arabe standard, avoir un accès précoce aux langues étrangères : français bien sûr, qui fait partie du paysage linguistique marocain, mais aussi anglais, voilà ce que semblent être les souhaits de la population marocaine, si tant est que l'on examine de près leurs stratégies individuelles effectives.

Bibliographie

BOUKOUS, A. (1995), *Société, Langues et Cultures au Maroc, enjeux symboliques*, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat.

CAUBET, D. (1997), Un exemple concret d'alternance de codes en Algérie : les spectacles de Mohamed Fellag, in Juillard, C. et Calvet, L.-J. (éds.), *Politiques linguistiques : mythes et réalité*, AUPELF-UREF, coll. Actualité Scientifique, 109-114.

CAUBET, D. (1998), Alternance des codes au Maghreb : pourquoi le français est-il arabisé? in *Plurilinguismes*, 14, Alternance des Langues et Apprentissage en contextes plurilingues, CERPL, Université René Descartes, Paris, 121-142.

LACOSTE, C. , LACOSTE, Y. (dir) (1991), *L'État du Maghreb*, Éditions Le Fennec, Rabat.

LAHLOU, M. (1991), *A morpho-syntactic study of code-switching between Moroccan Arabic and French*, Ph.D. dissertation, The University of Texas, Austin.

SALMI, J. (1985), *Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc*, Éditions Maghrébines, Casablanca.

QUEFFELEC, A., BENZAKOUR, F., CHERRAD-BENCHEFRA Y. (1995), *Le Français au Maghreb*, Publications de l'Université de Provence.

WAGNER, D. (1993), Literacy, Culture and Development, Becoming literate in *Morocco*, Cambridge University Press.

YOUSSI, A. (1991), Un trilinguisme complexe, in C. et Y. Lacoste (éds.), *L'État du Maghreb*, Éditions Le Fennec, Casablanca, 272-277.

15. Dans *Libération* (quotidien marocain) du 14 avril 1997.

YOUSSI, A. (1992), *Grammaire et Lexique de l'Arabe Marocain Moderne*, Wallada, Casablanca.
Presse marocaine :
- Hebdomadaires : *La vie économique* (11-17 avril 97); *La Nouvelle Tribune* (20-26 mars 97); *L'économiste du 1er mai 97*;
- Quotidiens : Libération du 14 avril 1997; *L'Opinion du 28 septembre 1998.*

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

Concurrence linguistique déloyale en Mauritanie

Seydina Ousmane Diagana

Introduction

La Mauritanie se situe géographiquement en Afrique, à la fois dans l'espace ouest africain par ses frontières sud avec le Sénégal et dans l'espace maghrébin par ses frontières nord avec l'Algérie et le Sahara. Sa population est composée de Maures (Arabes) et de Négro-africains. Elle a donc la particularité d'appartenir à deux mondes constituant ainsi un trait d'union entre l'Afrique noire et le Maghreb de par sa position géographique et culturelle. Elle comporte plusieurs communautés linguistiques. Ainsi, le hassaniya (dialecte arabe) est parlé par la communauté maure, le pulaar par la communauté halpulaar, le soninké et le wolof par les communautés des mêmes noms. Cette dernière langue se trouve être la première langue usitée dans le pays voisin, le Sénégal où on rencontre également le soninké et le pulaar, reconnus comme langues nationales. Ancienne colonie française, on y trouve encore le français utilisé comme langue d'enseignement dans les institutions scolaires, universitaires et dans une partie de l'administration. La Mauritanie se caractérise donc par un plurilinguisme. Comment les langues coexistent-elles dans ce pays? Ont-elles les mêmes statuts? Comment les locuteurs mauritaniens gèrent-ils cette pluralité linguistique? Comment l'état mauritanien la gère-t-il lui-même?

Coexistence pacifique des langues en Mauritanie

Évoquer cette coexistence revient à décrire et relever la situation de relative concurrence qui existe sur le terrain entre les diverses langues. Nous usons volontiers de cette métaphore empruntée avec sa connotation économique pour dire qu'il y a une compétition naturelle ou artificielle entre les langues. Dans certains cas, nous considérons cette concurrence comme loyale, car les règles du jeu semblent respectées; dans d'autres, elle sera considérée comme « déloyale » car une ou plusieurs forces extérieures, volontaires ou involontaires, viennent favoriser une ou plusieurs langues au détriment d'une ou plusieurs autres.

Concurrence linguistique loyale.

Les langues, les citoyens mauritaniens peuvent cohabiter pacifiquement sur une aire géographique du pays. Dans ce cas, il y a peu de « conflits linguistiques » entre les différents locuteurs, ou bien les protagonistes refusent de déclarer la « guerre des langues » ou alors ils décrètent « un cessez-le-feu », lorsque la situation risque de s'envenimer.

Ce renoncement à la guerre ou au cessez-le-feu éventuel est dicté par le caractère pacifique de la compétition. Les locuteurs vivent les différences linguistiques comme une richesse et ne cherchent pas à imposer d'une manière ou d'une autre leur langue ou leur variété de langue aux autres communautés. Ils en sont d'autant plus conscients et convaincus qu'eux-mêmes sont bilingues, trilingues voire polyglottes.

Par ailleurs, ces rapports sont adoucis entre les Mauritaniens car il émerge toujours de cette situation plurilingue, une ou plusieurs langues en fonction véticulaire. Lorsque des locuteurs

de langues différentes se rencontrent dans la rue, au marché, à l'école,.... ils ont tendance à employer spontanément une des langues qui s'imposent dans la situation de communication. Personne ne bloque la communication ou ne fait la guerre à son autre compatriote sous prétexte qu'ils ne parlent pas les mêmes langues.

Émergence de langues en fonction véhiculaire

Une promenade linguistique en Mauritanie permet de découvrir que partout dans le pays, une ou plusieurs langues ou variétés de langues servent de moyen de communication entre des populations de langues maternelles différentes. Ainsi, on peut distinguer trois situations différentes : le Sud de la Mauritanie, le Nord et Nouakchott, la capitale qui constitue une particularité.

• Les langues négro-africaines au sud

Les langues négro-africaines sont le pulaar, appelé aussi peul ou fulfuldé parlé (aussi) au Mali, au Niger, au Nigéria et au Cameroun; le soninké du groupe mandé que l'on rencontre au Mali voisin, en Gambie en Côte d'Ivoire, au Congo et en France comme langue d'immigration. Enfin le Wolof parlé essentiellement au Sénégal et en Gambie. Selon les cas, selon les villes du sud de la Mauritanie, une ou plusieurs de ces langues s'impose à tout le monde comme véhiculaire.

Djéol, Kaédi et Boghé au sud-ouest du pays voient émerger le pulaar. C'est la langue de communication par excellence. La quasi-totalité des non halpulaarophones (locuteur du pulaar), c'est-à-dire, les Soninkés, les Wolof ou les Maures sont bilingues. En revanche une grande majorité des locuteurs monolingues pulaars ne juge utile de se mettre à l'apprentissage des autres langues que lorsqu'ils ont l'intention d'émigrer vers d'autres lieux à l'intérieur ou à l'extérieur du pays. Il en va de même d'ailleurs pour les autres communautés dont les langues maternelles sont véhiculaires dans des endroits différents.

Au cours d'enquêtes, annexes et non publiées, effectuées en 88/89 dans le cadre de notre thèse de doctorat (DIAGANA, 1992), environ 72 % des locuteurs pulaars monolingues de Kaédi ont déclaré ne pas voir l'utilité de parler une autre langue puisque « tout le monde à Kaédi parlait le pulaar ». Et à la question « Le jour où vous vous retrouvez à Nouakchott, à Rosso ou à Nouadhibou? » la réponse a été, généralement « On verra à ce moment là ». « Quelles langues apprendriez-vous alors? » la réponse a été « le wolof pour Nouakchott, le wolof à Rosso, et le hassaniya pour Nouadhibou ». De telles réponses qui correspondent à peu près à la véhicularité des différentes langues dans les zones citées témoignent partiellement que les locuteurs associent assez correctement les langues avec les lieux où elles sont usitées majoritairement.

Toutefois, il faut rappeler que le pulaar n'est pas la langue véhiculaire de l'ensemble du pays. C'est « une langue véhiculaire régionale », voire « départementale » ou « interdépartementale », si nous suivons le découpage administratif de la Mauritanie.

S'il est majoritairement utilisé dans ces villes et départements, son importance, son influence décroît très considérablement à l'extrême sud du pays.

Le soninké au Guidinuakha (Bakel, Kayes...) Dans le Guidimakha, c'est le soninké qui s'impose comme première langue véhiculaire. Contrairement à Boghé, Djéol et Kaédi, ici, ce sont les soninkés qui sont généralement monolingues. Les commerçants maures ou pulaars interagissent en soninke avec la clientèle. Des clients maures, pulaars s'adressent aux commerçants soninkés d'abord en soninke, et accessoirement dans une autre langue véhiculaire de la zone.

Durant les enquêtes de 89, déjà citées, j'ai observé, à plusieurs reprises à Sélibaby, le soninké comme langue qui permet de « (re)lier » des communautés de langues différentes.

La véhicularité du soninké s'explique par le fait que le Guidimakha d'une manière générale est habité par des Soninkés. Ils y occupent des places stratégiques, notabilités, commerces, économies locales, etc. Sa proximité avec Bakel, ville sénégalaise à forte proportion soninkée,

Kayes ville malienne, ainsi que l'importance des échanges économiques entre les 2 pays (départements) sont des facteurs non négligeables dans cette situation.

Enfin, la troisième langue négro-africaine, le wolof, s'impose à Rosso, ville frontalière avec le Sénégal. L'importance de la communauté wolof, ainsi que le renforcement du commerce suivant l'axe Dakar-SaintLouis-Rosso-Nouakchott, permet de lier le Sénégal et la Mauritanie; et font de cette langue le véhiculaire de cette grande zone urbaine. À Rosso, la quasi-totalité des habitants parlent wolof.

- Le hassaniya (dialecte arabe) au Nord et à l'Est

Le nord de la Mauritanie est peuplé essentiellement de populations arabes (les Maures); néanmoins, il existe une population négro-africaine assez importante qui y habite. Nouadhibou, Zouérate, Tidjkja au Nord sont des villes entièrement hassanophones (locuteurs du hassaniya). Il en est de même pour Aïoun, Kiffa et Néma à l'est. Les communautés négroafricaines installées dans ces villes sont dans leur ensemble bilingues; langue(s) négro-africaine(s) hassaniya.

- Situation particulière de la capitale de la Mauritanie

La situation de Nouakchott, la capitale reste singulière. Il est difficile de la diviser en régions ou zones véhiculaires comme nous l'avons fait pour le Nord, le Sud et l'Est. En effet, Nouakchott à lui seul regroupe quasiment toutes les langues parlées dans le pays; mais de toutes ces langues, seules deux émergent réellement en fonction véhiculaire; il s'agit du wolof et du hassaniya.

Pour vérifier et constater cette véhicularité, il suffit de se promener dans la ville, et se rendre plus particulièrement sur les marchés de Nouakchott capitale, ou à Sebkha, Teyaret (banlieues de Nouakchott) et tendre l'oreille lors des interactions commerciales.

Lorsqu'un commerçant maure voit un client noir, il lui parle spontanément wolof même s'il sait par avance qu'il est d'une autre origine ethnique. En effet, dans son inconscient, tous les Noirs parlent wolof, ce qui est loin d'être le cas. Il est arrivé à l'auteur de ces pages de se faire aborder à plusieurs reprises en wolof par des commerçants maures qui ne se doutaient pourtant guère de son origine ethnique différente. Les clients maures s'adressent aussi aux commerçants négro-africains systématiquement en wolof même s'ils sont soninkés ou halpulaar'en et d'une manière générale, les interactions ont lieu sans problème. Mais dans les rares cas où les commerçants ou les clients négro-africains ne comprennent pas le wolof, ce qui est une infime minorité, les conversations ont lieu à 80 % des cas en hassaniya.

Au cours de nos observations sur les différents marchés de la capitale et ses banlieues, les quelques interactions ayant eu lieu en soninke et en pulaar l'ont été entre clients et commerçants soninkés et pulaars et qui se sont reconnus comme tels. Toutefois, il faut rappeler qu'il nous est arrivé d'observer à plusieurs reprises des interactions commerciales ou de simples conversations, entre négro-africains ne se connaissant pas au départ, commencer en wolof, se poursuivre, voire se conclure en soninké ou en pulaar dès l'instant où les interactants se rendent compte qu'ils appartiennent à la même origine ethnique et qu'ils parlent une même langue.

- Le français dans les institutions scolaires, et dans l'administration

Langue du colonisateur avant l'indépendance, elle reste la langue officielle au lendemain des indépendances; le français perd peu à peu ce statut pour devenir « langue étrangère d'ouverture ». Parlé par des jeunes scolarisés dans les institutions scolaires et supérieures, dans une partie de l'administration, le français sert de langue véhiculaire parfois entre des personnes scolarisées de langues différentes n'ayant aucune autre langue locale en commun. Ainsi d'un étranger français, ivoirien, tchadien, congolais, etc., avec une personne scolarisée en français. Le rôle de cette langue est très insignifiant dans la communication quotidienne. Il faut rappeler qu'elle est le plus souvent utilisée par les populations négro-africaines que par les Maures.

Comme on le voit, les citoyens se servent d'une ou plusieurs langues pour communiquer avec les autres concitoyens. Ainsi, seule la compétition de la rue, du marché, du lieu géogra-

phique permet l'usage de telle langue plutôt que telle autre. En tout cas, aucun décret ou décision gouvernementale, départementale, préfectorale ou municipale ne dicte les rapports interactifs sur ces lieux.

Bilinguisme, polyglossie et diglossie

Le bilinguisme comme la diglossie sont une forme de concurrence entre les langues dans la mesure où entre plusieurs répertoires dont disposent les locuteurs bilingues ou polyglottes, ceux-ci font un choix mais parfois voire souvent l'idiome ou les idiomes s'imposent à eux. Les Mauritaniens qui sont pour leur grande majorité bilingues ou polyglottes n'usent pas des différentes langues de la même façon. En fonction de la situation, des interlocuteurs, du ou des thèmes abordés, une répartition fonctionnelle des langues s'opère presque spontanément. Ainsi, des jeunes Soninkés scolarisés emploieront le français pour débattre de politique, d'économie mais emploieront le soninké si la discussion porte sur la vie quotidienne des Soninkés (jeux, contes, loisirs, anecdotes, blagues, etc.). Dans ces discussions, le passage du français vers le soninké ou le soninké vers le français n'est pas imposé ni décrété par une force extérieure, ce sont les circonstances qui l'imposent. Les locuteurs ne le perçoivent donc pas comme une « agression », ni un « diktat »; ils sont d'autant plus à l'aise qu'ils sont entre Soninkés, Halpulaar'en ou autres.

Coexistence conflictuelle : concurrence déloyale

La coexistence des langues, celle des populations n'a pas toujours été pacifique. Elle a connu et continue à connaître des conflits linguistiques liés essentiellement à des groupes politiques; mais aussi et surtout à l'état mauritanien. L'attitude délibérée de cet état de favoriser une des langues du pays au détriment des autres, que nous appelons concurrence déloyale, a été à l'origine de certains conflits ethniques parfois sanglants dans le pays.

Responsabilité de groupes politiques

La question des langues a souvent été en Mauritanie l'objet de tensions interethniques. Ces tensions ont été à plusieurs reprises attisées par des mouvements politiques nationalistes avec, parfois, des idéologies, des arrière-pensées, hégémonistes. Ces groupes politiques existent aussi bien chez les Maures (Arabes) que chez les Négro-africains (Halpulaar'en, Soninkés et Wolofs). Suivant leurs intérêts politiques, culturels ou linguistiques, chaque groupe souhaitera voir développées une ou plusieurs langues ce qui est légitime au détriment d'autres, ce qui l'est moins.

- L'attitude des Négro-africains : défense du français

Avant et au lendemain de l'indépendance, en 1960, le français était la langue officielle, celle du travail, de l'école, de la promotion sociale d'une Mauritanie plurilingue. Les populations négro-africaines occupaient alors des postes de responsabilité assez importants dans le jeune État. Ses cadres, tous francophones et francophiles encourageaient l'implantation du français et se méfiaient de l'arabe revendiqué légitimement par des Maures de l'administration. Les langues négro-africaines (pulaar, soninke, wolof) étaient peu considérées à commencer par les premiers concernés.

Des cadres négro-africains ont usé de leur influence, de leurs positions et avec le soutien de la France pour « imposer » le français. L'ancien chef de l'état n'y était pas opposé d'ailleurs. Au contraire, « en bon candidat de la France et en bon francophone », il soutenait ces cadres. Ces derniers expliquaient aux populations négro-africaines que leur salut est dans l'usage du français face au danger qui risque de les guetter si l'arabe venait à être utilisé comme langue de travail. Ainsi, ils réussiront, par la propagande francophile, à convaincre une grande partie

des Noirs désormais acquis à l'idée du maintien absolu de la langue du colonisateur. Quant aux langues négro-africaines, orales, et ne pouvant nullement concurrencer l'arabe, on leur explique que dans leur intérêt et dans celui de leurs enfants, ils doivent accepter le français qui est une « langue neutre ».

L'attitude des cadres n'a pas manqué d'influencer et d'être relayée par des élèves et étudiants noirs, francophones dans leur grande majorité, organisés politiquement mais clandestinement. Ils ont, à plusieurs reprises, protesté et manifesté pour « résister dans les collèges et les lycées du sud du pays », en 1966, 1973 et 1979, à chaque fois qu'il a été question de l'enseignement ou de la promotion de l'arabe, pourtant une des langues de la Mauritanie.

La contestation de l'arabe s'organise de façon beaucoup plus clairement et beaucoup plus radicalement après la naissance, en 1983, des FLAM, Forces de Libération Africaines de Mauritanie. Voyant en la montée de l'arabe une menace, les FLAM soutiendront le maintien du français qu'elles considèrent également comme une « langue neutre ». Ce mouvement d'opposition clandestin change néanmoins de tactique : il défend le français mais n'oublie plus les langues négro-africaines qui deviennent son cheval de bataille à côté d'autres questions. La défense du français se justifie plus par une crainte de voir l'arabe imposé par les gouvernements successifs; ce qui risque, selon des dirigeants des FLAM, de fragiliser la position des Noirs dans la haute administration, car leurs langues ne peuvent concurrencer l'arabe. Il faut tout de même rappeler que la position de ce mouvement s'est radicalisée au fur et à mesure que des revendications de groupes politiques arabes, pourtant légitimes, se faisaient de plus en plus entendre et que les gouvernements semblaient écouter des sirènes et des voix arabes se levant de partout contre l'injustice du diktat du français dans une Mauritanie qu'ils qualifient d'arabe.

- Attitude des groupes arabes : défense de l'arabe

Des cadres maures, de leur côté, avant l'indépendance, organisés en « courant » anticolonialiste et « pro-arabe » s'opposaient déjà dès 1946, à d'autres cadres maures et négro-africains tournés plutôt vers la France.

Les pro-arabes tentent de rallier de leur côté beaucoup de Maures en jouant sur des questions linguistiques : défendre l'arabe contre le français semble une propagande juteuse auprès de populations arabes, dans cette période de marche vers l'indépendance. Quelques années plus tard, de jeunes maures « réformistes » influencés par des idées nassériennes développent un fort sentiment d'arabisme. Est crée un autre parti, la Nahda, parti de la Renaissance, un courant nationaliste arabe dont le cheval de bataille est la prise en considération exclusive de l'arabe dans les politiques nationales.

Après l'indépendance et au fur et à mesure que le français est utilisé dans l'administration, d'autres mouvements nationalistes arabes voient le jour avec des objectifs similaires. Des nassséristes, émanation du combat arabe de l'ancien président égyptien G. A. Nasser, et des baathistes, d'inspiration irakienne veulent bâtir une grande nation arabe; il n'est donc plus question que le français ait un statut important dans un pays arabe. Un tel discours ne pouvait laisser de marbre, les Négro-africains d'autant que si les Nassséristes admettent l'existence très minorée des langues négro-africaines, les Baathistes, au contraire, ne veulent pas en entendre parler. Ces derniers considèrent d'ailleurs leur parti comme une section du Baa'th irakien. On notera enfin la position des islamistes qui défendent l'arabe car langue du Coran, et font le procès du français, langue de non musulmans, voire de Satan.

Ces groupes politiques useront aussi de leur influence sur les régimes en place et sur les populations maures pour imposer leurs vues. Ils sont pour beaucoup dans les orientations pro-arabes de l'état au milieu des années 70.

- Attitude du M.N.D. : Procès du français et du colonialisme

Des Négro-africains et des Maures organisés dans le Mouvement National Démocratique (M.N.D.), dans les années 60, d'obédience marxiste-léniniste s'en prennent au français car symbole de l'impérialisme et du colonialisme. Les gouvernements qui utilisaient cette langue étaient considérés comme « néo-coloniaux », et les individus ou groupes politiques, générale-

ment noirs, qui la défendaient sont considérés comme des agents de l'impérialisme, voire des traîtres. Par opposition au français, ils défendent clairement et fermement une place plus importante de l'arabe par rapport au français appelé à disparaître totalement. Ils proposeront même que l'arabe soit la « langue de ciment », c'est-à-dire, la « langue unitaire » de la Mauritanie. Ils défendent alors une idée chère à la fois aux Nassséristes et aux Baathistes mais dont les Négro-africains sont hostiles. Le M.N.D. proposera plus tard dans son programme la reconnaissance des langues négro-africaines comme « langues nationales ».

L'attitude des différents groupes politiques vise à influencer d'une manière ou d'une autre les différents régimes en faveur du français ou de l'arabe. Les grandes oubliées sont les langues négro-africaines. Ces pressions, sur telles ou telles langues sont considérées comme une concurrence déloyale si elles se font au détriment d'une ou plusieurs autres; or, c'est le cas. Cette concurrence déloyale prend toute son importance et toute sa signification quand l'état s'en mêle.

Responsabilité de l'état

À l'indépendance, quatre langues au moins étaient employés par les Mauritaniens, cinq si on ajoute le français. Mais seul le français semblait avoir la faveur des nouvelles autorités.

La politique du régime civil : 1960-1978

Dès l'indépendance, le gouvernement de M.O. Daddah optait pour l'officialisation du français et de l'arabe. Mais dans les faits, seul le français était utilisé à tous les niveaux de la vie du pays. L'arabe joue un rôle de figurant. Quant aux langues négro-africaines, on les ignore totalement. Nous sommes au début de la concurrence déloyale entre le français, l'arabe et les langues négro-africaines. Pendant cette période, l'administration et les institutions scolaires et universitaires utilisent le français. Les intellectuels et les groupes politiques maures vont s'activer de plus en plus pour mettre de la pression sur le pouvoir politique qui est entre les mains des Maures. Sensible aux thèses des nationalistes arabes, le gouvernement révise peu à peu sa position. En 1966, il décide d'installer un réel bilinguisme officiel avec une place satisfaisante pour l'arabe. La concurrence paraît loyale entre les deux langues officielles, même si elle est toujours à l'avantage du français; mais elle reste toujours déloyale vis-à-vis des langues négro-africaines. En 1967, la première année de l'enseignement primaire est complètement arabisée, le français n'intervient qu'en deuxième année. Cette mesure qui fait la grande joie des Maures mécontente les Négro-africains qui voient là une menace. Les pressions des Maures continuant, le gouvernement opère une nouvelle réforme en 1973 : les deux premières années de l'enseignement primaire se font en arabe, le français interviendra à partir de la troisième année. Aucune mesure à propos des langues négro-africaines.

La politique des régimes militaires, à partir de 1978

Les différentes réformes du système éducatif, 1966, 1973 rétablissant l'équilibre entre le français et l'arabe n'ont pas manqué d'inquiéter les négro-africains. À leur arrivée au pouvoir en 1978, les militaires ont entrepris de nouvelles réformes, notamment en 1979 où ils ont augmenté à nouveau le coefficient de l'arabe au baccalauréat. Les élèves et étudiants noirs, soutenus par des cadres noirs, protestèrent violemment; il y eut même mort d'homme.

Conflit entre Noirs et Maures.

Pour calmer le jeu, le gouvernement militaire décide sous la pression des événements de prendre en compte les revendications des négro-africains. Ainsi lors de la réunion ordinaire du C.M.S.N. (Comité Militaire du Salut National), organe politique qui dirige le pays prévoit dans 6 ans « l'officialisation de toutes les langues nationales » le principe est très louable. Il a eu le

mérite de calmer les esprits. Toutefois, le C.M.S.N. recommande au gouvernement « d'élaborer un système éducatif national assurant l'indépendance culturelle où l'arabe sera la langue unitaire parlée par l'ensemble des mauritaniens ». L'objectif du régime est donc assez claire : l'arabe doit servir de langue commune à tous. Le gouvernement met à la disposition de cette langue des moyens énormes, créé un I.L.N. (Institut des Langues Nationales) mais qui ne dispose pas de moyens suffisants.

Un an après, en 1980, par Circulaire n° 04 en date du 12 février 1980, le ministre de l'enseignement fondamental et secondaire écrit à tous les gouverneurs de région et les directeurs régionaux de l'enseignement (décision du C.M.S.N. du 1er février 1980) pour donner des instructions claires dans l'enseignement. À partir de la deuxième année, deux filières seront organisées, l'une à dominante « arabe » et l'autre à dominante « français ». Le droit à l'option est donné aux seuls enfants dont la langue maternelle n'est pas l'arabe tandis que les autres sont orientés d'office dans la filière « arabe ».

Là encore, on peut parler de concurrence déloyale car les enfants n'ont pas les mêmes droits face à l'apprentissage des langues. Dans la réalité, les élèves « francisants » font plus d'arabe que les arabisants ne font de français. En section arabe, le français est utilisé à partir de la 3e année mais l'arabe est introduit dès la deuxième année dans les sections « français ». Cette nouvelle réforme est toujours en cours. Aujourd'hui, l'arabe tend à supplanter le français dans l'administration, les institutions scolaires et universitaires. Quant aux langues nationales, elles sont toujours à la phase d'expérimentation, sans moyens. Elles ne sont toujours pas officialisées. En 1991, lors de l'adoption de la dernière constitution, le français n'est plus une des langues officielles, elle devient « langue étrangère d'ouverture », le soninké, le pulaar, le wolof restent de simples langues nationales non intégrées dans le système éducatif, alors qu'il était question que 6 ans après 1980 qu'elles soient intégrées.

Comme on le voit, l'attitude de l'état conjugué avec celle des groupes politiques tendent à marginaliser dans l'ensemble les langues nationales; les groupes maures favorisent l'arabe par rapport au français et les langues nationales, certains groupes négro-africains favorisent le français contre les langues nationales. Les grandes victimes donc de cette concurrence déloyale sont les langues nationales : soninké, pulaar, et wolof. Cette concurrence déloyale se manifeste concrètement et quotidiennement à tous les niveaux.

Manifestations de la concurrence déloyale dans les faits

Concurrence déloyale dans les textes officiels (lois, règlements, constitution)

En étudiant les textes officiels concernant la politique linguistique de la Mauritanie, on constate une évolution assez intéressante concernant le statut des langues utilisées dans ce pays (langue officielle, langue nationale, langue d'ouverture).

- Les langues officielles

Avant et au lendemain de l'indépendance, les autorités optaient pour le choix du français comme langue officielle. Très rapidement, la loi n° 068065 de la constitution nationale de 1961, en son article 3 reconnaît le français et l'arabe comme langues officielles. Mais le français est la seule langue utilisée dans les faits.

En octobre 1979, dans son procès verbal n° 40, le CMSN (organe politique qui dirige la Mauritanie) décide de prévoir l'officialisation des langues nationales dans le cadre de l'élaboration d'un système éducatif basé sur l'enseignement de toutes les langues nationales.

En 1991, l'Ordonnance n° 91022 du CMSN de la Constitution nationale de 1991, en son article 6, stipule que l'arabe est la seule langue officielle. Le français perd désormais ce statut. Quant aux langues nationales négro-africaines, elles ne sont toujours pas officialisées.

- Les langues nationale

Dès 1961, par la loi n° 068065 de la constitution nationale reconnaît l'arabe comme langue nationale. Rien n'est dit du pulaar, du soninké et du wolof. C'est seulement en juin 1976,l'arrêté n°R542 MINT reconnaît l'Association pour la Renaissance du pulaar en Mauritanie. C'est le début de l'existence et la prise en compte des langues négro-africaines.

En mars 1978, c'est le tour de l'Association pour la promotion de la langue et de la culture soninké d'être reconnue par arrêté n°R009 du MINT.

En décembre 1979, le Décret n° 79348/PG/MES, crée l'Institut des Langues Nationales chargé de promouvoir les langues nationales. Il fera de la recherche fondamentale sur toutes les langues négro-africaines. Mais dès le départ, il connaîtra une carence de moyens à la fois techniques, humains, intellectuels, matériels et financiers.

En 1981, le Décret n° 81072/PG/MEFS fixe un alphabet en caractères latins pour le pulaar, le soninké et le wolof. En août 1981, publication du décret n° 84180/PG/MEN qui met sur pied une réforme du système éducatif, avec l'introduction des langues nationales au bout de 6 ans d'expérimentation.

Le 20 juillet 1991, l'Ordonnance n° 91022 du CMSN, en son article 6, reconnaît officiellement pour la première fois dans la constitution nationale, le soninke, le wolof et le pulaar comme langue nationale à côté de l'arabe.

Concurrence déloyale dans les médias (radio, TV, journaux)

Dans les médias gouvernementaux, peu de place est laissé dans l'ensemble aux langues nationales par le passé et aujourd'hui encore. La concurrence entre le français et l'arabe (littéraire et dialectal) tourne finalement à l'avantage de l'arabe.

À la radio nationale, « l'arabe occupe une tranche d'antenne de 3h30 par jour contre lh20 pour le français, 50 minutes pour le pulaar, 30 minutes pour le soninké et 25 minutes pour le wolof' ».

À la télévision nationale, « les émissions sont quotidiennes en ce qui concerne l'arabe, le hassaniya et le français, avec une prépondérance pour les deux premières. Le pulaar dispose de 50 minutes par semaine, le soninké, 50 minutes par semaine et le wolof 25 minutes par semaine ».

Dans la presse écrite, plusieurs journaux apparaissent depuis la libéralisation, les autorisations données font apparaître 46 parutions en arabe, 28 en français et 3 en français et en arabe. Rien dans les langues négro-africaines. Pour une concurrence déloyale volontairement affichée, on ne peut trouver de meilleurs exemples.

Concurrence déloyale dans les institutions scolaires

Il est loin, le temps où la quasi-totalité des établissements scolaires en Mauritanie utilisaient le français comme langue de travail. Depuis 1967, la politique des différents gouvernements civils tend à intervenir dans le système éducatif, volontairement, pour imposer progressivement l'arabe et amoindrir la place du français. Les langues négro-africaines quant à elles, sont largement ignorées.

Ainsi, dès 1967, la première année de l'école primaire est complètement arabisée. Pas une seule minute n'est réservée au français. En 1973, une nouvelle réforme va encore plus loin, les deux premières années sont arabisées. En 1979, l'arabe est décrété « langue unitaire de tous les mauritaniens », ses coefficients augmentent très considérablement au baccalauréat au dépend du français. On commence ainsi à penser aux langues négro-africaines. En 1980, c'est l'affermissement de l'arabe, le recul du français, et l'expérimentation dans les langues nationales, pulaar, soninke et wolof, pour une période transitoire de 6 ans dans le système éducatif. Leur intégration dans l'enseignement scolaire est prévu pour 86/87. Mais rien ne se fera dans ce sens.

Aujourd'hui, le nombre d'élèves, d'étudiants arabisants et francisants est d'une proportion 2/3 contre 1/3 en faveur des premiers. Des collèges et lycées francophones n'existent quasi-

ment que dans quelques villes du sud (Kaédi, Rosso, Boghé, Nouakchott...). Quelques classes expérimentales en langues nationales existent, mais difficilement dans certaines localités. Elles ne sont pas à ce jour intégrées dans le système éducatif comme prévu. Il en est de même dans l'enseignement supérieur. L'université comprend deux fois plus d'étudiants dans les sections arabisantes que dans les sections francisantes. Les bourses nationales sont accordées prioritairement aux étudiants arabisants. Les orientations d'étudiants à l'étranger vont généralement vers les pays arabes (Maroc, Algérie, Tunisie, Syrie, Koweït, Iraq avant la guerre du golfe, Bahreïn,....). Enfin, l'administration est de plus en plus arabisée. En effet, les noms des administrations, des autorités administratives sont totalement arabisés depuis 1993. Il est désormais interdit de dire « gouverneur », « préfet », « Juge », « région », « département », etc. même dans un journal parlé ou télévisé en langue française. Ces termes sont remplacés respectivement par wali, hakem, qadi, wilaya, muqataca[1], termes équivalents empruntés à l'arabe. Ceci procède de la volonté du pouvoir d'arabiser l'administration.

Conclusion

Il apparaît clairement que la politique linguistique d'un État peut changer profondément les rapports de « pouvoir », les rapports concurrentiels entre les langues : c'est le cas de la Mauritanie, où le français, principale langue de travail au lendemain des indépendances, perd toute sa place dans ce pays. Les langues négro-africaines ont fait l'objet, tardivement d'intérêt politique, à la suite de conflits ethniques; mais elles restent toujours des langues nationales non encore officialisées. Même si un Institut des Langues Nationales a été créé pour s'occuper de leur promotion, et leur enseignement, en vue de leur intégration dans le système éducatif, l'état mauritanien ne le dote pas de moyens humains, techniques et scientifiques suffisants et satisfaisants. De plus, l'hostilité de certains groupes politiques arabes à l'enseignement des langues négro-africaines n'est pas de nature à encourager leur insertion dans le système éducatif, surtout quand on sait que ces groupes politiques sont souvent des lobbys très puissants qui dictent aux différents gouvernements la politique à suivre en matière culturelle et linguistique. La concurrence linguistique déloyale paraît, malheureusement, installée durablement dans le pays au profit de l'unique langue arabe. Les langues négro-africaines sont très loin de pouvoir concurrencer l'arabe. La recherche fondamentale y est certes encourageante, mais elle demeure très insuffisante. Le pire est que la volonté politique n'est pas assez enthousiasmante pour les hisser au niveau de l'arabe. Le français décline et continuera à décliner tant que des revendications nationalistes arabes restent aussi fermes et aussi radicales à son encontre. Mais, on l'a vu en même temps, cette concurrence peut être loyale comme c'est le cas pour l'usage des véhiculaires selon les régions.

1. Certaines données n'ont pas pu être récupérées sur la disquette fournie à la coordination du réseau.

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

Alternance codique dans le discours des locuteurs slaouis de souche

Mahomed El Himer

Introduction

Le mélange de codes (désormais MC) est la combinaison, dans le même discours, de plusieurs unités linguistiques appartenant à deux langues différentes au moins. Ce phénomène résulte du contact de langues différentes. Il est la conséquence logique et directe du bilinguisme.

Dans ce travail, je n'envisage pas valider les différentes approches de l'alternance codique (Pujol, 1991) ni m'étendre sur les différentes définitions qu'on lui réserve ou sur son rapport avec d'autres phénomènes tels que l'emprunt, l'interférence, etc. (Saib, 1990, et Zaidane, 1980, entre autres) mais je m'intéresserai notamment à l'aspect sociolinguistique des locuteurs qui y recourent et qui constituent mon échantillon de travail, en l'occurrence les slaouis de souche (désormais SS).

Pour y parvenir, j'examinerai la motivation, l'attitude et la représentation de ces locuteurs vis-à-vis du français, ainsi que l'impact du mélange de codes sur les langues utilisées.

Pour mener ce travail, j'essaierai de répondre aux questions suivantes :

– quelles sont les raisons motivantes du recours à l'usage du français dans le discours tenu en arabe marocain par les SS ?

– quelles attitude et représentation ont ces locuteurs à l'égard du français ?

– quel impact a l'opération du MC sur les langues utilisées ?

Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'aimerais donner d'abord un aperçu sur la situation linguistique au Maroc.

Situation linguistique au Maroc

La société marocaine se caractérise par l'attachement à une culture qui reflète son histoire traditionnelle et l'ouverture sur les civilisations occidentales notamment. Cette double caractéristique est marquée par une coexistence de codes linguistiques apparentés et différents.

Arabe classique

Le Maroc (pays arabo-musulman) a pour langue officielle l'arabe classique (désormais AC) qui est la langue du Coran[1]. AC est donc lié aux besoins liturgiques et à l'enseignement reli-

1. L'adjectif « classique » est utilisé ici conformément à l'appellation que lui donnent les non spécialistes qui ne distinguent que l'arabe classique et l'arabe dialectal. En fait, l'arabe utilisé au Maroc dans les situations formelles est qualifié d'arabe standard ou médian (Youssi, 1983).

gieux (Boukous, 1995). Les principales caractéristiques de cette langue peuvent être résumées ainsi :

– l'AC constitue un patrimoine arabo-musulman. Il assure l'intercompréhension entre les locuteurs du monde arabe notamment.

– Il est appris à l'école mais il n'est pas utilisé dans la communication quotidienne des arabophones.

– Il est doté d'un marquage casuel dont dépend la distinction des fonctions syntaxiques.

1.2. Arabe standard.

L'arabe standard que certains appellent arabe classique moderne (Salas, s.d.) ou arabe médian (Youssi, 1983) est une forme récente de l'arabe dont le lexique est constitué de manière générale de l'AC et de l'arabe marocain (AM). C'est une forme qui se caractérise par la négligence de la déclinaison. Il est de plus en plus utilisé dans les situations formelles et à travers les moyens audiovisuels.

Arabe marocain

L'AM est la langue maternelle des marocains arabophones. C'est la forme de communication quotidienne utilisée aussi bien par les arabophones que par les berbérophones bilingues[2]. C'est une langue à dominance orale non standardisée qui jouit de fonction véhiculaire. L'absence de documents écrits anciens ne permet pas aux chercheurs intéressés de reconstituer son histoire évolutive comme le fait remarquer Okab (1989). Toutefois, son aspect oral n'a pas empêché certains auteurs de l'utiliser récemment dans leurs productions littéraires (poésie, théâtre, etc.).

Amazighe

C'est la langue maternelle des amazighophones. Il véhicule l'identité culturelle traditionnelle amzighe et fonctionne toujours comme « support d'une tradition culturelle toujours vivante... » comme le précise Akouaou (1997 : 84). L'amazighe comprend trois variétés linguistiques[3] :

– le tarifit au nord-est du Maroc,

– le tamazight qui s'étend sur la partie du Maroc central,

– le tachelhit au sud marocain.

Toutefois, les amazighophones se trouvent dans toutes les régions du Maroc ce qui laisse Asseraji (1997 : 92) dire que les liens de sang entre amazighophones et arabophones, ne permettent pas « de déterminer à 100 % la berbérité ou l'arabité d'un individu ». Caubet (à paraître) pense que malgré l'apparenté des trois variétés de l'amazighe « l'intercompréhension est très difficile » entre les locuteurs amazighophones.

Français

Le français est enseigné dès la troisième année de l'enseignement fondamental dans les écoles publiques et à partir de la première année dans le privé. Il est même introduit dans certains établissements dès le préscolaire. Cette présence est renforcée à l'université avec notamment un département de français dans les facultés des lettres. Malgré, l'arabisation des matières scientifiques au secondaire, le français s'impose comme langue du marché de l'emploi. Il est le véhicule des secteurs économiques et l'instrument de la promotion sociale.

---

2. Selon Boukous (1995 : 91), le nombre de berbérophones monolingues varie entre 20 et 30 %. Youssi (*ibid.* : 76) l'estime à 10 %.

3. Dans la littérature occidentale, on utilise le terme berbère. Boukous (1995 : 17-18) explique les raisons du choix du mot amazighe et précise que l'histoire écrite de cette langue remonte à au moins 5000 ans. Il importe de préciser que récemment l'amazighe connaît un usage écrit important, notamment dans le domaine de la presse.

Au Maroc, le français est considéré comme étant la première langue étrangère. Boukous (1995 : 35) souligne que « le français est (...) plus employé que l'arabe standard dans l'interaction orale dans les institutions requérant la communication dans un cadre formel ». Sa présence est fortement marquée dans le domaine des médias : journaux, revues, radio, télévision, etc.

Anglais

L'anglais n'est introduit dans l'enseignement public qu'à partir de la première année secondaire. Cependant, beaucoup de parents adoptent une pratique de renforcement de l'acquisition de cette langue en inscrivant leurs enfants dans des instituts privés. Cela montre l'intérêt qu'on commence à accorder à cette langue. Il est considéré comme étant la deuxième langue étrangère d'après l'étude effectuée par El gherbi (1993). Son statut universel à l'échelon mondial fait que cette langue entre dans une situation conflictuelle symbolique avec le français au Maroc.

Espagnol

L'espagnol est fortement présent, au niveau de la communication orale, dans les régions qui étaient sous domination espagnole, notamment au nord et au sud du Maroc.

Sur le plan institutionnel, « son statut (...) est celui de seconde ou même troisième langue étrangère » selon Boukous (1995 : 31). En effet, l'espagnol occupe la troisième position sur l'échelle des valeurs linguistiques suivant le classement des langues que donne EL gherbi (*ibid.*).

Situation historique et linguistique à Salé

La ville de Salé a connu depuis son existence un contact de population venue soit de régions différentes du Maroc soit du sud de l'Espagne. Ce brassage a contribué à l'évolution du parler citadin slaoui.

Situation historique

Salé est une ville impériale qui a 10 siècles d'existence. Le premier développement de cette ville remonte à la construction de la grande mosquée en 1006 et qui existe jusqu'à nos jours. Depuis, la médina va connaître une extension modérée à l'intérieur des murailles construites par des sultans marocains.

Au XV^e^ et début du XVIIe siècles, plusieurs familles, venues d'Espagne vont s'installer à Salé. Cependant, après l'indépendance, cette ville va connaître l'extension la plus forte de son histoire et qui touche la quasi-totalité des zones maraîchères qui se trouvaient aux alentours de la médina. Cette extension est le résultat d'un exode rural motivé par la recherche de meilleures conditions de vie en ville.

La présence de la ville de Salé au voisinage de la capitale administrative, Rabat (les deux villes ne sont séparées que par le fleuve Bouregreg) fait d'elle un endroit privilégié pour tous ceux qui cherchent un logement économique. La conséquence de ce mouvement est que Salé regroupe une population de toutes les régions du Maroc.

Situation linguistique

Le brassage d'individus de tous les coins du Maroc, à Salé, donne une population qui présente les caractéristiques de la culture urbaine et les aspects de la vie rurale.

Les caractéristiques urbaines sont représentées par le parler citadin slaoui (PCS) qui fait partie du groupe citadin au Maroc[4]. Lequel groupe constitue au sein de l'arabe marocain la norme sociolinguistique (Boukous, 1995). De ce fait, le PCS qui assure une fonction historique et culturelle pour ses détenteurs devient le modèle recherché pour les habitants récemment installés à Salé. D'où l'adoption du PCS par les jeunes néo-slaouis notamment qui cherchent à s'intégrer le plus rapidement possible à la culture citadine. Cette adoption sous-tend une évolution du PCS qui donne lieu à l'émergence d'un néo-parler citadin stigmatisant certaines marques des deux parlers (El himer, 1997 et 1998). Ce fait s'inscrit, de manière naturelle, dans le brassage des langues qui se développent parallèlement à ce que Calvet (1994 : 61) appelle : « l'urbanisation [qui] génère l'émergence de langues d'intégration à la ville ».

Hypothèse de travail

Les slaouis de souche (familles dont l'existence à Salé remonte à des siècles) deviennent une minorité dans leur ville qui a connu ces dernières années une forte extension. Leur parler citadin imité jadis en tant que référence urbaine se trouve partiellement déformé et sensiblement dominé par un nouveau parler récemment constitué qui se caractérise par des colorations régionales diverses. Cette situation fait perdre aux locuteurs slaouis de souche leur distinction symbolique assurée d'habitude par leur parler citadin. De ce fait, ils recourent au mélange arabe marocain, français pour récupérer leur pouvoir symbolique. D'où leur attitude positive à l'égard de la langue française.

Les locuteurs parmi les slaouis de souche, ayant la langue française comme langue de spécialité et/ou appartenant aux catégories sociales « favorisées » sont plus motivés à recourir au mélange AM, français que leurs homologues dont la langue d'enseignement est l'arabe classique (AC) et/ou appartenant aux catégories sociales « défavorisées ».

Informateurs et instruments du travail

Ce travail consiste, en premier lieu, à rendre compte de l'utilisation du MC à travers les générations. Ainsi, la population enquêtée qui compte 38 personnes des SS et 19 des SRI est répartie comme suit :

15 informateurs de la jeune génération (5 filles et 10 garçons), 12 de la génération moyenne (4 du sexe féminin et 8 du sexe masculin) et 11 personnes de la troisième génération (4 femmes et 7 hommes) pour les SS. Quant aux SRI qui ne sont choisis que pour quelques comparaisons, l'enquête porte sur 11 personnes de la génération moyenne.

Les instruments du travail utilisés sont le questionnaire et l'entretien direct. Les questions posées portent sur l'attitude et la représentation des locuteurs. L'entretien direct me permet de relever les phrases données en illustration et de comparer les réponses fournies par les enquêtés.

Motivations du recours au mélange de codes[5]

Les raisons motivantes du recours à ce phénomène linguistique pourraient être scindées en deux sous-catégories : celles qui s'imposent par nécessité et celles qui sont liées à l'attitude du locuteur vis-à-vis du français.

4. L'arabe marocain englobe suivant Boukous (*op. cit.* : 94) quatre parlers : le parler citadin des villes impériales comme Fès, Rabat et Salé, le parler montagnard (parler jabli) au nord du Maroc, le parler bédouin à caractéristiques rurales et le parler hassane du Sahara (au Sud).

5. Les données n'ont pas toujours pu être récupérées sur la disquette fournie à la coordination du Réseau.

En ce qui concerne la première sous-classe, je distingue deux cas essentiels : le premier est expliqué par la carence que présente l'AM dans certains domaines notamment le domaine technique et scientifique.

Pour y remédier, le locuteur est « contraint » de recourir à l'emploi de termes français qu'il connaît parfaitement dans ce domaine de par leur acquisition à l'école et leur utilisation, par la suite, durant sa formation (stage, travail, etc.)[6].

Ex :kɔ̃nt fi la farmasi(j'étais dans la pharmacie)

xda æ kiosk(il a bénéficié d'un kiosque)

Le deuxième cas concerne certains termes qui existent en AM, mais dont l'emploi ne fournit pas, de manière adéquate, le sens voulu. Le recours au terme français nuance mieux les choses.

Ex :Ž it mɔ̃n l'kãpiŋ(je suis venu du camping)

Le mot (muxajjɔ̃m) existe en AM mais son emploi renvoie surtout aux colonies de vacances et non au camping.

Ajoutons à ce deuxième cas un autre phénomène qui s'explique par la défaillance de la mémoire. En effet, souvent le terme existe en AM mais à certains niveaux du discours, il y a un blocage et c'est le terme français qui se manifeste.

Il importe de préciser que ces faits constituent un phénomène général intrinsèque plus à la langue (AM) qu'au locuteur. De ce fait, on pourrait rétorquer que, dans ce cas, le mélange de codes AM, français ne se limite pas au seul discours des slaouis de souche, mais à tous les locuteurs sans distinction.

Je précise que le choix de codes à mélanger est tributaire aussi de l'attitude du locuteur envers la langue à choisir. En effet, pour les locuteurs non slaouis de souche, les cas qui nous concernent sont comblés, généralement, par le recours à l'arabe standard sans que le mélange AM, français ne soit totalement exclu.

Ex :Ž it mɔ̃n asSajdalija(je suis venu de la pharmacie)

ndiru daftar attahammulat(on établit un cahier de charge)

où les mots (Sajdalija) et (daftar attahammulat) sont de l'arabe standard [7].

Ce phénomène s'inscrit dans le cadre du mélange de codes au niveau de langues apparentées (AM-AS).

La deuxième sous-classe se caractérise elle aussi par deux cas :

Le premier concerne une forme de prestige et de distinction symbolique que cherchent les locuteurs slaouis de souche en recourant à l'AM, français. L'attachement à la langue française vient du fait que ces locuteurs se reconnaissent dans certaines valeurs citadines que véhicule la langue française et qui manquent aux nouveaux habitants de Salé venus, dans la plupart des cas, du monde rural.

Dans le deuxième cas, le locuteur slaoui de souche cherche, à travers l'utilisation du mélange AM, français, à influencer son interlocuteur dans le but de faire valoir son opinion. Il joue le rôle du moderniste, de l'instruit et du connaisseur. Ce sentiment découle du statut favorable que les SS accordent à la langue française comme il ressort des résultats de l'enquête.

Les SS sont favorables, de manière générale, à l'emploi du français dans leur discours tenu en AM. Ils l'utilisent fréquemment et dans toutes les situations de discussion. Pour eux, la langue française est une langue de civilisation et de valeurs morales et professionnelles. Leurs homologues slaouis récemment installés (dorénavant SRI) adoptent une attitude plutôt défavorable à cette langue[8].

C'est ainsi que 62 % des SS de la génération moyenne contre 35 % des SRI adoptent une attitude en faveur de la langue française.

---

6. La transcription phonétique adoptée est généralement celle de l'API sauf pour quelques phonèmes choisis pour la commodité du travail.

7. En arabe, le défini est rendu par (al). Le mot assajdalija est issu de alsajdalija. Le (l) est assimilé par le (s) ce qui donne : assajdalija. Il en est de même pour altahammulat qui devient : attahammulat.

8. J'entends par SRI tous ceux qui ne peuvent être considérés comme des slaouis de souche. Ces derniers constituent le groupe qui appartient aux familles dont l'existence remonte à deux siècles au moins.

Ce paradoxe s'explique par le fait que 60 % des locuteurs SRI considèrent la langue française comme étant une langue étrangère et élitaire.

Il importe de préciser que l'attitude favorable au français, chez les SS, connaît une légère diminution au niveau de la jeune et vieille génération (54 % contre 47 %).

Pour la jeune génération, j'ai pu relever deux raisons essentielles :

– d'une part les jeunes ne sont plus imprégnés des idées littéraires et philosophiques de la langue française, et qui exercent une grande fascination sur les SS de la génération moyenne

– et d'autre part, ces jeunes sont entrés en contact avec leurs homologues néo-slaouis à travers différents réseaux de communication : (école, travail, mariage, etc.) de telle sorte que le pouvoir symbolique du parler citadin slaoui n'est plus ressenti au même degré que chez les slaouis de souche de la vieille et moyenne génération. 52 % des SS de la génération moyenne trouvent que le français les distingue des autres locuteurs contre 24 % seulement de la jeune génération. Quant aux locuteurs de la vieille génération, ils pensent que leur parler est inimitable et qu'ils ne s'identifient, linguistiquement, en tant que slaouis que grâce à leur façon de parler. Pour les locuteurs de ces deux générations, le français qu'ils utilisent symbolise une ouverture sur une autre civilisation.

Cependant 35 % de la vieille génération voit l'alternative dans le recours au mélange AM, AC. Ce fait pourrait être expliqué par une sorte de « séquelles » de l'époque colonialiste qui suscite toujours, chez les locuteurs de cette génération, un sentiment nostalgique nationaliste. D'où la préférence de l'AC au français.

L'enquête révèle aussi que 38 % des slaouis de souche (jeune et moyenne génération notamment) interrogés affirment ne recourir au mélange de codes AM, français que s'ils s'adressent à des interlocuteurs ne connaissant pas parfaitement le français. Autrement, le discours est tenu totalement en français.

Concernant la « variable » de l'appartenance aux couches socialement différentes et le sexe, ils s'avèrent être non discriminants quant au mélange de codes AM, français.

Impact du mélange de codes

L'utilisation de codes mélangés (AM, français) pourrait être considéré comme étant une entrave à l'évolution de l'AM. En effet, le recours à certains procédés d'enrichissement de la langue comme la création de termes nouveaux (néologisme) ou le glissement du sens qui découlent généralement du manque ressenti au niveau de toute langue pourrait être négligé du fait que la langue française comble la carence. L'arabophone (slaoui de souche dans notre cas) ne se sentirait pas « contraint » de fournir un effort pour créer des mots nouveaux tant qu'il dispose du stock nécessaire dans la langue française, ce fait a pour conséquence l'enregistrement d'un déséquilibre au niveau de l'enrichissement et du dynamisme de l'AM du fait qu'une couche sociale non moins importante dans la société marocaine (slaouis de souche) contribuent de manière très limitée à l'évolution de cette langue. Et on peut imaginer dans quel sens cette évolution pourrait s'orienter linguistiquement et culturellement si ceux qui représentent la citadinité n'y prennent pas part.

En contrepartie, la langue française se trouve découpée en une suite de mots insérés dans une structure différente (celle de l'AM). Ce découpage réduit la langue en une séquence de simples termes escamotant ainsi l'homogénéité, la cohérence et la cohésion de sa structure. Ce fait ne permet nullement ni au locuteur ni à l'interlocuteur la possibilité d'apprécier la beauté de la langue.

Ajoutons à cela le fait que l'emploi de mots français dans des structures en arabe peut créer, parfois, chez les enfants notamment, qui apprennent le français certaines formes d'interférence au niveau du français qu'ils utilisent. En effet, pour l'enfant qui entend une phrase comme :

šra œ kartabl kbira : (il a acheté un grand cartable)

où l'accord de l'adjectif (kbira) est fait, dans l'esprit du locuteur, avec le nom arabe (Škara) qui est au féminin, le nom français (cartable) pourrait être considéré comme étant un féminin. D'où des constructions éventuelles du genre :

* j'ai acheté une grande cartable

* j'ai acheté une grande un cartable, etc.

Toutefois, le mélange de codes pourrait présenter certains intérêts linguistiques tels que la comptabilité, au niveau de l'agencement et de l'accord des éléments linguistiques de langues différentes.

Ex : ndiru de bã nqəjjin : (nous mettons des bancs propres)

où l'adjectif (nqəjjin) s'accorde en genre et en nombre avec le mot français (bancs).

À noter aussi la possibilité pour l'interlocuteur arabophone (et l'enfant marocain notamment), d'identifier souvent le sens de certains mots utilisés sans qu'il ne connaisse parfaitement le français.

Pour tester l'aptitude des locuteurs qui ne maîtrisent pas le français au niveau de la reconnaissance du sens des mots français dans le contexte arabe, j'ai proposé une série de phrases du type :

Ex : darəd bina lavijõ saca mən lburtugal lərrbat : l'avion a mis une heure du Portugal à Rabat.

məlli thəllət lamorg u šaf lmuta sxəf : lorsqu'il a vu les cadavres dans la morgue, il s'est évanoui.

šrit mhəbqa pur le plât : j'ai acheté un pot pour les plantes.

Dans toutes ces phrases, le sens a été décelé par la quasi-totalité des informateurs.

Conclusion

Dans cette intervention, j'ai pu relever que les slaouis de souche (au niveau de la génération moyenne notamment) recourent au mélange de codes AM, français pour récupérer leur pouvoir symbolique assuré jadis par leur parler citadin bien que certains d'entre eux continuent à affirmer que seul leur parler assure une telle fonction. Ils cherchent aussi à faire valoir leur opinion via l'utilisation du français dans leur discours en arabe.

Toutefois, les jeunes slaouis de souche sont, de plus en plus, moins sensibles à cette suprématie du parler de leurs ancêtres et ce, en raison de l'émergence d'un néo-parler usité aussi bien par les jeunes slaouis de souche que par leurs homologues à origine différente.

Je souligne aussi que le mélange de codes pourrait avoir des effets aussi bien négatifs que positifs sur les langues alternées (l'arabe marocain et le français pour le cas étudié) et qui méritent d'être examinés de manière approfondie.

Bibliographie

AKOUAOU, A. (1997), Les variétés linguistiques au Maroc : statuts, usages et fonctions, in *Voisinage (Mélanges en hommage à la mémoire de Kaddour Cadi)*, Publication de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Dhar El Mahraz, Fès.

ASSERRAJI, L. (1997), L'ethnicité ou l'ethnie citée, in *Voisinage (Mélanges en hommage à la mémoire de Kaddour Cadi)*, Publications de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Dhar El Mahraz, Fès.

BOUKOUS, A. (1995), *Société, langues et cultures au Maroc : enjeux symboliques*, Publications de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat, Série Essais et études, 8.

CALVET, L.-J. (1994), Espace urbain et plurilinguistique, in *La ville, Arts de faire, Manière de Dire*, Langue et praxis, Montpellier III.

CAUBET, D. (à paraître), *Politiques linguistiques individuelles au Maroc : arabe marocain, arabe standard, français anglais : coexistence pacifique ?* INALCO, Paris.

EL GHERBI, E.-M. (1993), *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc*, Meknès, Imprimerie la Voix de Meknès.

OKAB, A. (1992), Vers une définition du parler arabe marocain, in *DIRASSAT*, 6, faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Agadir.

PUJOL, M. (1991), L'alternance de langue comme signe de différenciation générationnelle, in *Langage et société*, 58, Paris.

SAIB, J. (1990), Mélange de codes au Maroc : revue rétrospective et prospective, in *La linguistique au Maroc*, Ed. OKAD, Rabat.

SALAS-MARTINELLI, A.-P. (s. d.), *Le plurilinguisme tangérois*.

YOUSSI, A. (1983), La triglossie dans la typologie linguistique, in *La linguistique*, 19/2.

ZAIDANE, K. (1980), *Emprunt et mélange : produits d'une situation de contact de langue, au Maroc*, Thèse pour le doctorat de spécialité, III cycle, Paris III.

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

L'arabe et le français face à l'anglais dans le monde arabe : coopération ou rivalité ?

Ibrahim Amr Helmy

Une opposition constitutive : vernaculaire vs véhiculaire

Entre tous les types et toutes les variétés de langues, comme entre les hommes, c'est l'inégalité qui est la règle. Cette inégalité, parce qu'elle se reflète inévitablement sur le statut des locuteurs et contribue largement à l'efficacité de leur lutte quotidienne pour satisfaire leurs intérêts et leur appétit de pouvoir, est l'objet de lamentations ou de dénonciations chroniques, de plus en plus virulentes mais aussi, depuis une vingtaine d'années, mieux argumentées et plus naturellement inscrites dans une rivalité qui les dépasse : celle qui oppose de manière consciente et ouverte, depuis la fin du XIX[e] siècle, un nombre relativement petit de langues dites véhiculaires qui ont acquis avec le temps un statut privilégié dans un petit nombre de domaines essentiels de l'activité humaine : création et reproduction des moyens de subsistance, commerce, communication publique à valeur symbolique ajoutée, expression artistique, production scientifique, appropriation technologique du monde, dépense affective, physique ou intellectuelle d'énergie, appropriation spirituelle et religieuse du monde.

La mobilisation pour les variétés de langue à statut minoré au sein d'une langue ou pour les langues minorées au sein d'une communauté nationale bénéficie de données nouvelles venues de champs très différents et d'une reconfiguration peut-être radicalement nouvelle dans l'histoire de l'humanité, du rapport de force entre les principales langues véhiculaires :

À aucun moment de l'histoire de l'humanité, il n'y a eu de convergence aussi grande entre les disciplines qui s'occupent des langues et du langage pour reconnaître la part déterminante du rapport du locuteur à sa langue maternelle, vernaculaire ou tout simplement première, dans l'évolution non seulement de sa maîtrise de tous ses moyens d'expression mais également de tous ses moyens de réflexion et de production pour ne pas parler de sa sensibilité.

À aucun moment de l'histoire de l'humanité, il n'y a eu de convergence aussi grande parmi les linguistes pour considérer que toutes les langues du monde, sans exception, sont potentiellement ou virtuellement égales.

À aucun moment de l'histoire de l'humanité, il n'y a eu, parmi les spécialistes, de convergence aussi grande pour relativiser l'importance des traditions écrites par opposition aux traditions orales, voire pour considérer que c'est la tradition orale, qui, en matière de langue, est fondatrice. À aucun moment non plus, le progrès technique n'a été tel que les mérites comparés des systèmes de transcription en termes d'économie sont devenus relatifs au point de ne plus constituer à terme, un argument sérieux.

À aucun moment de l'histoire de l'humanité, la mise au point et la diffusion rapide et massive des moyens d'apprentissage d'une langue n'a été aussi facile et si l'antiquité a connu sur des durées parfois très longues et au sein de grands empires un bilinguisme voire un multilinguisme officiels l'humanité n'a jamais connu une extension aussi spectaculaire de la traduction, y compris dans la diffusion quasi simultanée des documents comme on peut en voir au sein par exemple des organismes du Conseil de l'Europe.

Parallèlement, le modèle politique et anthropologique global qu'on appellera provisoirement et par commodité français : corrélation étroite de la langue, d'un État centralisé, d'un type de valeurs politiques et culturelles, de même rapport collectif à la religion, et d'une représentation commune et unique du territoire national et de la loi qui s'y applique par un peuple homogène, qui fit beaucoup d'émules en Europe puis ailleurs lors du printemps des peuples pendant la première moitié du XIX[e] siècle semble céder du terrain, un peu partout dans le monde, et surtout en Europe et dans les Amériques à un modèle plus proche, à la fois du modèle impérial et communautaire des anciens grands empires centraux d'Europe et, ce n'est pas le moindre des paradoxes, de celui des États-Unis, du Canada ou même de celui vers lequel s'oriente inéluctablement l'actuelle Union européenne et qu'on appellera provisoirement et par commodité impérial communautaire.

Mais les empires bien que très inégaux, sont tous aujourd'hui, subsumés par un empire unique qu'on appellera provisoirement et par commodité central qui a une langue et une culture spécifiques. C'est là aussi une donnée inédite de l'histoire de l'humanité, très différente de ce que le monde a connu aussi bien dans sa haute antiquité qu'à d'autres époques où il a été partagé entre quelques grands empires.

Cette nouvelle configuration a entraîné un déplacement des niveaux d'affrontement.

D'une part les empires ne connaissent plus de conflits frontaux que ce soit entre eux ou avec l'empire central, d'où ce double effet, dont on peut contester la réalité mais qui est très prégnant dans la représentation que tous les pouvoirs se font de l'état de la planète : d'une part un effet de village global, d'autre part celui qu'il ne se fait rien d'important, de réellement utile ou innovant que sur les terres et avec les pratiques de l'empire central. Comme ce type de représentations transite beaucoup par les langues, il existe donc, et pour reprendre en le transformant un peu un concept créé et bien étayé par R. Balibar (1985), un colinguisme généralisé impliquant chacune des langues du monde dans une relation plus ou moins dynamique, plus ou moins féconde ou stérilisante avec la langue de l'empire central.

D'autre part les empires poursuivent leur guerre par entités inférieures interposées dans une relation ternaire entre leur langue véhiculaire, la langue de l'empire central, et l'une des langues vernaculaires de l'empire objectivement infériorisée ou minorisée.

Mais cet état de la modernité ne va pas sans quelques incertitudes et quelques contradictions. Ce qui fait la force des empires est aussi ce qui fait leur faiblesse. Les unités relativement homogènes qui les composent ne les renforcent que dans la mesure où elles y adhèrent librement et avec enthousiasme et cette adhésion implique l'acceptation d'échelons parfois nombreux entre la cellule vernaculaire et l'empire. Sauf peut-être, pour certaines catégories d'individus, dans le cas de l'empire central. C'est d'ailleurs l'un des facteurs majeurs de sa centralité : il est le seul de tous les empires à pouvoir soit se confondre avec le vernaculaire soit le tolérer absolument sans y voir la moindre menace. Autrement dit, le choix des individus est fondamental et l'expression collective et volontariste de ce choix tout à fait essentielle. De ce point de vue c'est le volontarisme qui a centralisé, normalisé et diffusé le français avec lequel ce texte est écrit, institué le néerlandais standard dans la Belgique flamande, imposé le toscan à l'ensemble de l'Italie, fabriqué de toutes pièces l'hébreu moderne et rétabli en un peu plus d'un siècle une variété de l'arabe dans des fonctions qu'elle avait presque totalement perdues au début du XIX[e] siècle. Et c'est ce volontarisme collectif qui a permis, dans certaines régions du monde arabe, l'appropriation et l'usage par des millions de locuteurs, d'un arabe standard moderne dont les possibilités effectivement actualisées n'ont rien à envier aux langues usuelles modernes de grande communication. Autrement dit, les performances linguistiques, sur le plan individuel comme sur le plan collectif, sont aussi le produit de choix conscients et pas seulement la résultante de la libre concurrence des forces aveugles de l'environnement. Parallèlement, la logique impériale associée aux résultats de la science moderne dont il était question plus haut génère des contradictions assez surprenantes. Ainsi toute l'argumentation qui soutient les langues ou variétés de langues minorées ou minoritaires dans l'espace arabe ou qui se veut politiquement tel tend-elle à légitimer un vernaculaire limité à lui-même contre un

véhiculaire dont on peut contester l'efficacité ou le prestige mais qu'on ne peut déligitimer sans, à terme, déligitimer l'idée même de langue véhiculaire qui est, l'une des raisons d'être et l'une des expressions les plus achevées de la cohérence de l'empire, de tout empire, quel qu'en soit le modèle. Même l'empire américain, pour ne pas le nommer, a, malgré son extrême tolérance pour toutes les langues, une seule langue réellement véhiculaire et c'est dans les formes de cette langue qu'il est reconnu et qu'il s'inscrit scientifiquement, artistiquement et culturellement dans l'imaginaire de la population mondiale. Cette langue ne peut pas être et ne sera jamais, sauf erreur d'appréciation grossière de notre part, la langue vernaculaire ou simplement la langue naturelle et spontanée de tous les hommes. L'extension de son usage véhiculaire exige donc une refonte de l'argumentation scientifique habituellement mise au service de la défense des vernaculaires minorés. Mais cette refonte pourrait conduire à ne plus défendre du tout de la même manière les vernaculaires sauf à renoncer à l'idée même de langue véhiculaire et, à terme, à celle de langue nationale. Cette renonciation peut mettre à mal les langues nationales au point de leur faire perdre leur statut mais elle ne pourra jamais empêcher que dans le village global où nous vivons et qui du coup deviendrait encore plus global, elle corresponde concrètement, quoiqu'en disent ses promoteurs à une situation linguistique et culturelle du type : anglais + une myriade de vernaculaires sans liens entre eux autrement qu'à travers l'anglais. C'est probablement ce qui explique l'extrême tolérance de l'empire américain pour toutes les langues et sa sympathie grandissante pour toutes les minorités linguistiques, sauf peut-être, sur ses terres (avec un possessif volontairement ambigu), pour la minorité majoritaire hispanophone : que la fonction véhiculaire de l'anglais soit reconnue ou pas, les minorités linguistiques ne pourront se faire entendre hors de leur caverne qu'en anglais.

C'est probablement la prémonition de cette situation qui a amené quelques Français éclairés, à divers échelons de responsabilité de l'État et des agences francophones à calmer l'ardeur pour ne pas dire l'acharnement de leurs concitoyens contre les échelons véhiculaires intermédiaires autres que le français comme l'arabe standard moderne. Ils ont notamment mis en garde contre cet empressement à soutenir par tous les moyens et avec n'importe quel argument n'importe quelle langue ou variété de langue présente dans l'espace arabe pourvu qu'elle s'oppose au volontarisme visant à renforcer le statut véhiculaire national et international de l'arabe standard moderne. Ce dernier occupe en effet une position d'échelon véhiculaire intermédiaire, structurellement équivalente à celle du français, même si c'est avec moins de bonheur et d'efficacité et pour quelques années encore avec une extension spatiale moindre. Mais l'arabe bénéficie d'un contexte de plus grande homogénéité culturelle et est adossé à un immense sanctuaire ou hinterland dont aucune langue au monde ne dispose : l'islam.

Très inégaux et pas toujours dans le sens que croient les francophiles d'Afrique du Nord mais bientôt équivalents face à l'anglais, l'arabe et le français sont, une nouvelle fois, au carrefour d'une complicité historique ou d'une lutte d'extermination qui, bien engagée en Algérie, pourrait s'étendre à toute la francophonie non européenne y compris là où l'arabe n'a pas été jusqu'ici présent. Nous allons voir plus précisément pourquoi à travers une typologie sommaire des langues dites véhiculaires.

Typologie sommaire des langues véhiculaires du monde

Le degré de diffusion d'une langue n'a pas toujours coïncidé, loin s'en faut, avec la puissance bête et méchante de ses locuteurs. Parallèlement toutes les langues, quel que soit leur statut, d'une part n'ont pas le même degré de vitalité, d'autre part ne combinent et ne mobilisent pas de la même manière et avec la même efficacité ces facteurs de vitalité, soit du fait de conditions historiques et politiques invalidantes, soit du fait de considérations idéologiques, à effet positif ou négatif, qu'il est toujours, c'est presqu'un truisme, plus facile de voir de l'extérieur que de l'intérieur. Pour ne prendre qu'un exemple sur lequel il existe un relatif consensus : toutes les sociétés puissantes et conquérantes à travers l'histoire n'ont pas eu à

cœur d'imposer leur langue et encore moins de l'enseigner à ceux dont ce n'était pas la première langue.

Quelques critères objectifs de la vitalité des langues

– La croissance régulière du nombre de ses locuteurs sur une période au moins égale à trois générations.
– L'attirance qu'elle exerce sur les jeunes dont ce n'est pas la langue maternelle ou la première langue.
– L'existence et le développement d'une production scientifique et littéraire écrite dans cette langue.
– L'usage de cette langue comme langue véhiculaire dans un espace géographique conséquent et tendant à s'agrandir.
– L'augmentation de l'usage de cette langue dans des domaines à valeur symbolique ajoutée ce qui lui donne plus de volume qu'elle n'en a réellement. Par exemple en l'intégrant au vocabulaire et aux réflexes énonciatifs d'un locuteur même lorsqu'il parle une autre langue de telle sorte qu'elle imprègne les comportements linguistiques de sociétés très différentes linguistiquement et culturellement et pénètre indirectement les échanges quotidiens dans des sociétés où elle n'a aucun statut officiel ou national.
– L'établissement d'une corrélation entre un statut valorisé et le fait même d'utiliser la langue comme si cet usage conférait à l'énonciateur plus de science ou de sérieux ou lui prêtait automatiquement un capital social.
– La nécessité d'utiliser cette langue et elle seule aussi bien dans l'espace national qu'en dehors de cet espace pour satisfaire des besoins incontournables notamment dans les transactions financières et sociales et dans l'acquisition des connaissances ou l'accès à l'information utile.

Quatre grands groupes de langues véhiculaires de grande diffusion

Si l'on accepte ces critères, on peut classer les langues de grande diffusion du monde en quatre groupes :

Un premier groupe qui satisfait aux sept critères ne comprend à l'heure actuelle qu'une seule langue : l'anglais. Cette situation est à la fois récente et inédite. L'histoire documentée de l'humanité ne lui connaît pas de précédent. Aucune langue, de mémoire d'homme, ne s'est jamais répandue avec cette extension dans l'espace habité de notre planète.

Un deuxième groupe comprend les langues qui ne satisfont pas du tout à un ou deux des sept critères et pourraient même n'en satisfaire un troisième que partiellement. Parmi ces langues figurent le français et l'espagnol d'un côté, l'allemand, l'italien, le japonais et le russe de l'autre. Le 7^{e} critère sépare les deux groupes. Le français et le l'espagnol ont un caractère nettement plus transnational et international que les langues du deuxième groupe. Le français, qui, contrairement à l'espagnol, ne satisfait plus depuis un certain temps la première condition, est menacé de ne plus satisfaire la 4^{e} et ne satisfait plus la 5^{e} que d'une manière très limitée. Il pourrait donc dans les années à venir passer, de même que le russe et peut-être l'allemand – à moins qu'il ne garde et développe son statut véhiculaire en Europe de l'est, dans le troisième groupe. Parallèlement il est frappant de voir l'extension de l'italien comme langue véhiculaire non officielle d'échange dans l'est de la Méditerranée et le sud de l'Europe.

Un troisième groupe comprend les langues qui ne satisfont pleinement que trois critères et pourraient en satisfaire partiellement un quatrième : c'est le cas de l'arabe et de ses dialectes, du chinois et de ses dialectes, du hindi, de l'ourdou, et du bengali. L'arabe satisfait aux 1er, 4^{e} et 7^{e} conditions et pourrait satisfaire dans certains cas les 2^{e} et 6^{e} conditions. Les langues de ce groupe ont toutes pour point commun d'être en forte croissance, d'occuper un grand espace géographique, d'avoir des dialectes vernaculaires très dynamiques dont l'évolution converge vers la langue mère ou en diverge suivant le type de colinguisme qui s'y développe, que ce soit

avec une langue du deuxième groupe, avec l'anglais ou dans un rapport ternaire. Plus rarement, le colinguisme joue par rapport à d'autres langues locales de grande ou de faible diffusion. Exception faite de la Chine, dans tous les autres cas, mais probablement de façon moins grave et moins nette en Inde et façon plus nette qu'ailleurs dans l'espace nord-africain ce colinguisme, parce qu'il s'inscrit dans un contexte de dépendance économique, de flottement culturel et d'instabilité sociale, est plus conflictuel que coopératif.

Un quatrième groupe comprend toutes les autres langues de grande diffusion. Elles ne satisfont pleinement que deux des sept critères, généralement ceux qui touchent au caractère proprement véhiculaire, mais elles peuvent satisfaire également de manière partielle un ou deux autres critères. C'est le cas notamment de la langue haoussa en Afrique de l'ouest (longtemps colingue avec l'arabe) et du swahili en Afrique de l'est (également colingue avec l'arabe).

Trois configurations actuelles des facteurs de vitalités

Les facteurs de vitalité se combinent et l'on peut classer ces combinaisons dans trois grands types susceptibles de nous aider à prédire l'avenir des rapports de forces entre les langues de grande diffusion.

Le rapport mécanique entre le nombre de locuteurs d'une langue, pris au sens large de ceux qui en ont une pratique quelle qu'elle soit suffisante à leurs besoins, et la surface utile du monde, au sens d'un espace habité comportant un minimum de rapports d'échange et de production, qu'ils occupent. Il est intéressant à cet égard de comparer l'arabe, le chinois et le français. Cette dernière langue est celle qui des a, des trois, le moins de locuteurs (moins de cent millions) tandis que le chinois est celui qui en a le plus. Le rapport dont nous parlons conduit toutefois à un résultat qui place nettement le français en première position, l'arabe en deuxième position et le chinois en dernière position. En effet le taux de dispersion des locuteurs mais aussi le nombre d'États ayant le français comme langue officielle ou comme langue seconde, comme première ou deuxième langue d'enseignement, de même que les zones d'échange et de production à large impact où le français est directement utilisable sont supérieurs à ceux de l'arabe et du chinois malgré le dynamisme extraordinaire des communautés chinoises d'outre-mer et il en va de même de l'arabe par rapport au chinois, mais peut-être pas pour longtemps. Dans les vingt années qui viennent c'est principalement sur ce point que la rivalité entre l'arabe et le français pourrait atteindre son paroxysme et l'un des enjeux majeurs de ce bras de fer est constitué par les espaces arabes anciennement colonisés par la France. Ces espaces étaient jusqu'à il y a peu des espaces exclusivement francophones et n'étaient que très marginalement concernés par l'usage de l'anglais. Or ces espaces, Algérie comprise et à condition de garder à l'esprit la dimension polynomique[1] de l'arabe (Helmy, 1991 : 247-255) se sont fortement arabisés du point de vue qui nous intéresse et ce mouvement ne semble pas, à terme, réversible. De plus, ils sont de plus en plus violemment exposés à l'anglais qui entretient, plus particulièrement dans les monarchies pétrolières arabes mais maintenant également dans ce vieux bastion français qu'est le Liban ou au sein des couches sociales montantes en Égypte, dont une partie importante était naguère francophone, un colinguisme étroit avec un certain usage de l'arabe. Ce rapport est différent, mais plus ou moins équivalent dans ses résultats, du colinguisme que les dialectes d'Algérie ont entretenu pendant plus d'un siècle avec le français et les différentes variétés de berbère. Autrement dit le français est de ce point de vue, dans l'espace arabe, en rivalité à la fois avec l'anglais et l'arabe qui, malgré leur rivalité par ailleurs, sont, pour nombre de fonctions, alliés dans les faits contre lui. Témoin, probablement marginal mais combien significatif de cette situation, une grande partie de la presse libanaise de langue

1. Les langues polynomiques sont, selon la définition qu'en a donnée en 1983 J.-B. Marcellesi, des langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues.

arabe adopte de plus en plus souvent vis-à-vis du versant intellectuel de la culture française, le point de vue américain et n'hésite pas à reprendre une argumentation calquée sur celle de l'intelligentsia allemande au lendemain des guerres napoléoniennes, à savoir que l'une des catastrophes idéologiques et culturelles majeures de la nation arabe est que sa renaissance au XIX^e^ puis au XX^e^ siècles ait eu, entre autres moteurs importants, des Arabes imprégnés par un horizon de référence français[2]. Il est relativement difficile d'influencer l'évolution de cette combinatoire qui est le produit, sur le temps long, de l'évolution démographique, des grands mouvements migratoires, des guerres et des alliances politiques durables. Mais ses résultats ne sont pas incontournables et ne sont pas le produit automatique des données brutes. L'espace arabophone est à coup sûr l'un des espaces les plus favorisés et les plus riches du monde de ce point de vue en données brutes mais l'arabe a, actuellement, au regard de nombreux critères objectifs d'usage efficace, et toutes proportions gardées, un taux d'impact rapporté à ses utilisateurs très certainement inférieur à celui du hongrois (14 millions de locuteurs soit environ la population de la seule agglomération du Caire) ou du danois (5 millions de locuteurs soit la population du Liban et de la Libye réunis). L'écart avec le français est naturellement de ce point de vue immense même si, dans certains domaines, et notamment ceux liés aux activités et aux technologies nouvelles, il a tendance à se réduire rapidement[3].

L'aptitude d'une langue à se détacher de ses marques ethniques premières pour se développer dans des domaines de référence et de légitimation universels c'est-à-dire politiques, culturels, religieux et scientifiques, par le biais des échanges, de la communication et de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. Ceci implique un compromis difficile entre la nécessité pour une langue pour acquérir une force de diffusion d'enraciner son identité à travers son usage sur son marché intérieur tout en dissociant complètement ses fonctions linguistiques de ses dimensions ethnique et nationale lors de son usage sur ses marchés extérieurs. On peut dire que de ce point de vue les univers francophone et arabophone sont au moins aussi mauvais les uns que les autres et que c'est certainement l'un des facteurs de leur recul, non seulement vis-à-vis de l'anglais mais aussi d'autres langues de grande diffusion. L'acharnement des discours à forte visibilité, francophones ou arabophones, privés ou publics, à diffuser de l'idéologie cousue de fil blanc, c'est-à-dire en fait une propagande assez primitive, déconsidère l'instrument linguistique qui la véhicule et la culture à laquelle elle se réfère. Ce qui est frappant dans les discours francophone ou arabophone publics est une référence constante à une pseudo universalité réputée évidente, qui n'est naturellement pas la même pour les deux, qui constitue, pour tout locuteur étranger aux stéréotypes connotés par les deux langues, une véritable citadelle vide dans la mesure où elle s'adosse à l'histoire des deux langues ou à une représentation de leur usage plutôt qu'à une dynamique de création, de production (matérielle, intellectuelle, scientifique ou artistique), ou de reformulation du monde.

L'aptitude de la langue à satisfaire directement et facilement, voire de manière rapide et agréable les besoins de ses locuteurs sur son marché intérieur. C'est probablement là que la combinatoire produit ses effets les plus directement tangibles et c'est sur ce plan que se dessinent les contours à la fois de ce qui fonde une véritable identité et fournit une matière consé-

2. À l'occasion par exemple de réactions à deux phénomènes indépendants qui ont défrayé de manière très différente la chronique : la commémoration du bicentenaire de l'expédition de Bonaparte en Égypte et la sortie du livre de J. Sokkal et A. Bricmont, Impostures intellectuelles, dénonçant la vacuité d'un certain discours intellectuel français « très exporté ».

3. L'accès à la toile et l'usage qui en est fait et plus généralement les activités informatiques sont éloquents à cet égard malgré les handicaps prométhéens induits par l'usage d'une langue à caractères non latins et qui de surcroît a une linéarité inverse de celle de l'ensemble du système. Le progrès ne vient pas seulement de l'existence de systèmes d'exploitation arabisés (dont Windows), de suites bureautiques arabes ou bilingues (dont Office) et de navigateurs arabisés (chez Netscape comme chez Internet Explorer) mais aussi du fait que le piratage intelligent effectué par d'authentiques arabophones a mis tous ces outils, intacts, au service du consommateur arabophone qui en a besoin, à des prix défiant toute concurrence. Seuls les Indiens et les Chinois d'outre-mer ont fait mieux. Dans les trois cas, c'est, au regard des moyens et du degré de développement des uns et des autres, beaucoup mieux que ce qu'ont fait les francophones, Canadiens compris.

quente à l'exportation et à la diffusion. C'est également sur ce terrain que les acteurs sociaux ont la plus grande marge de manœuvre et que les effets des usages linguistiques induisent le plus rapidement des changements macro structurels. On peut y distinguer des pratiques spécifiques qui ouvriront rapidement des champs de comparaison, de coopération ou de rivalité entre les trois langues qui nous intéressent.

Pratiques marquant un net avantage des langues des deux 1e groupes

- L'acquisition et la diffusion des connaissances et des savoir-faire

De ce point de vue l'écart entre le français d'une part, le chinois et l'arabe d'autre part, est énorme. Le français, qui talonne encore bien l'anglais lorsqu'il s'agit de connaissances instituées et vérifiées, est beaucoup plus fonctionnel que ces deux langues. On peut pratiquement tout savoir et acquérir toutes sortes de compétences pratiques et théoriques et être complètement informé à propos de tout, en dehors de l'évolution la plus récente de la recherche scientifique spécialisée, en n'ayant que le français pour langue. L'ouverture globale au monde est donc objectivement nettement mieux assurée par le français que par l'arabe ou le chinois. Mais ces deux langues sont également distancées sur ce point par l'allemand, l'italien ou le japonais et même parfois, sous certains aspects, par des langues à très faible diffusion comme le hongrois.

La créativité scientifique, technique et artistique

Le français garde ici encore une bonne longueur d'avance sur l'arabe et le chinois. Et si l'on dissocie la créativité scientifique de la créativité artistique, l'arabe, qui n'est plus depuis longtemps un véhicule de créativité scientifique et technique est bon dernier loin derrière d'autres langues parfois de très faible diffusion. Dans le volet scientifique le phénomène le plus frappant est l'opposition entre une progression très lente mais très sûre et liée à une renaissance culturelle indiscutable du chinois et une dégradation tout aussi nette du français qui quitte progressivement en tant que véhicule linguistique les espaces de la créativité et singulièrement de la créativité scientifique, ne fonctionnant pratiquement plus dans ce domaine que comme un calque de l'anglais. Cette régression de l'aptitude du français à créer un véhicule linguistique qui suive la créativité des locuteurs francophones, qui se défendent globalement plutôt bien compte tenu de la diminution relative très spectaculaire de leurs effectifs, s'étend à tous les domaines y compris à ceux où, culturellement, le français a toujours été en position dominante comme la communication[4] (par exemple la préférence marquée des Français pour le calque mél plutôt que pour un produit de composition/télescopage/troncation endogène comme courriel ou adel), la mode (qu'il s'agisse de haute couture, de parfumerie, de cosmétiques ou de vêtements de tous les jours) ou même la gastronomie pour ne pas parler de l'alimentation simple et banale (à Nantes, vieille capitale des ducs de Bretagne, on est allé jusqu'à étiqueter cookies des variétés on ne peut plus bretonnes de galettes). L'arabe est dans ce domaine à un carrefour délicat : une tendance que l'on appellera levantine ou même libanaise défend l'usage de l'arabe dans les sciences et techniques en pratiquant systématiquement le calque à la française, très souvent au mépris des logiques de compositionnalité propres aux langues sémitiques. Ce qui produit des discours, et dans la presse des textes, absolument incompréhensibles pour un arabophone de souche qui n'a pas déjà assimilé, en anglais ou en français, le sujet dont on l'entretient. Une autre tendance

4. Le français est toujours la langue officielle de l'Union postale universelle et a très longtemps été la langue véhiculaire internationale de toutes les postes. L'industrie téléphonique française est l'une des premières si ce n'est la première du monde aussi bien en termes d'avance scientifique que de qualité de l'équipement technique. Les retards français en matière de communication ne sont pas imputables au génie scientifique ou à la compétence technique des ingénieurs français mais à des données anthropologiques liées aux comportements de la majorité des Français et à leur jugement qui, comme l'écrivait si bien Vaugelas au XVII[e] siècle, « est mauvais en toutes choses », ainsi qu'aux choix démagogiques des classes dirigeantes.

défend cet usage par référence soit à la tradition arabe classique, soit aux trouvailles des différents dialectes qui inventent des mots ou naturalisent un calque à la manière de l'espagnol c'est-à-dire en l'intégrant si bien au système phonologique et grammatical du parler arabe que son origine étrangère n'est plus reconnaissable. On l'aura compris, les calques sous toutes leurs formes, constituent à notre avis, un expéditif dangereux. Figés, ils figent dans sa phase initiale et non encore productive un processus d'imitation/transformation qui n'acquiert une fonction dynamique et novatrice qu'à condition de s'intégrer aux mécanismes habituels de la grammaire d'une langue en respectant à la fois leurs contraintes purement formelles et les protocoles de production du sens qui en découlent.

La production du sens à travers l'usage d'une langue dans la créativité scientifique est un modèle pour la production du sens en général mais aussi pour le développement de certains aspects de la langue ordinaire. Les traces étrangères dans la part scientifique et technique de la représentation du monde véhiculée par la première langue dissocient à terme cette langue de cette dimension du monde. En ne parvenant pas à intégrer le scientifique et le technique à son naturel une langue ne chasse pas seulement le scientifique et le technique de la représentation endogène de son identité, elle affecte à terme sa structure de langue naturelle. En effet, l'une des propriétés majeures d'une langue naturelle est de se construire des sous-langues ou des sous-langages spécialisés qui revitalisent en retour la langue générale (par exemple, en français, l'influence de la sous-langue de la chimie construite sur l'impulsion d'un Lavoisier sur la langue ordinaire et, plus près de nous, l'influence comparable de la sous-langue des premières générations d'informaticiens). C'est aussi par son rapport à ses sous-langues qu'une langue acquiert un plus ou moins grand pouvoir de diffusion. On l'a bien vu, en français, avec les sous-langues du droit, de la gastronomie, de l'hôtellerie, de l'industrie vestimentaire, de la photo, du cinéma, de la peinture, de la politesse et plus généralement des plaisirs de la conversation... On le voit aujourd'hui, en anglais, dans de nombreux domaines.

Le cas de la créativité artistique semble à première vue très différent mais il obéit en dernière analyse aux mêmes règles même si les sous-langues qui en résultent ont des contours moins nets que celles qui découlent de la créativité scientifique et technique. Il s'agit toujours, en matière de langue s'entend, d'un code qui réorganise et renouvelle la production du sens en nommant des objets et les relations qu'ils entretiennent à l'intérieur d'un univers immédiatement reconnaissable.

Le triptyque gagnant. Un cas d'école : le rapport de l'arabe égyptien à l'arabe

La représentation collective de la mise en scène de soi : discours public, discours de dérision et chanson.

Il n'est pas exagéré de considérer que la plus grande réussite d'une formulation linguistique arabe collective au cours de ce siècle est la fortune qu'a connue le dialecte arabe d'Égypte dont la diffusion est très largement tributaire du succès des chansons et des films égyptiens aussi bien à l'est qu'à l'ouest de la vallée du Nil. Ce succès peut être comparé, avec naturellement les différences d'échelle qui s'imposent, à celui qu'a remporté et remporte toujours l'anglais à travers la chanson et le cinéma américains. Dans les deux cas, il a eu ou a toujours pour moteur l'adhésion de larges couches de la jeunesse. Le ferment de cette dynamique qui se cristallise dans un phénomène de très large intercompréhension tient à l'aptitude de certaines formes d'expression sociale à base essentiellement linguistique à fournir à un public très large et qui déborde largement les frontières du parler vernaculaire un espace à la fois très spécifique et très peu marqué qui favorise une mise en scène de soi par une forme de projection bien distincte de l'identification pure et simple. Pour aller vite il s'agit de ce phénomène dont le prototype a longtemps été pour des millions de jeunes gens de se voir cow-boys et de finir par adopter de nombreux traits de la panoplie ou du comportement du cow-boy sans avoir au départ, ni d'ailleurs à l'arrivée, quoi que ce soit en commun avec ce personnage mi vrai mi mythique de l'histoire, par ailleurs largement reconstruite et retouchée, d'un pays devenu familier à l'imaginaire bien que d'une réalité radicalement étrangère.

La mise en scène de soi à travers la langue comprend nécessairement l'adhésion à trois dimensions distinctes de l'articulation du privé au public dans le discours : trouver sa voix par rapport ou à l'intérieur d'un discours homogène de référence de la cité (discours politique, interprétation consensuelle du sacré, représentation commune du passé et des priorités de l'avenir); participer à la souveraineté communautaire en assumant les mécanismes de dérision auxquels la communauté reconnaît un droit d'intervention et dont elle reconnaît de bonne grâce l'impact; intérioriser pour soi la mise en scène collective de l'affectivité par le truchement de signes propres à un usage de la langue mais que l'auditeur locuteur perçoit comme des marqueurs ou des clins d'œil que le monde entier lui adresse personnellement.

La solidarité de ces trois dimensions dans le temps et l'espace autour d'un projet de société constitue nécessairement un triptyque gagnant. Le cas égyptien a été, de ce point de vue, exemplaire : le discours nassérien, cristallisation d'une polyphonie (telle qu'on peut la comprendre à travers le notion de dialogisme développée par M. Bakhtine) identitaire et revendicative n'a pas seulement diffusé des termes mais tout un contexte syntaxique et discursif de leur usage qui les a rendus compréhensibles à un très grand nombre d'arabophones, et en tout cas à tous ceux qui jouent le jeu de la polynomie de leur idiome de référence. Le discours nassérien s'est caractérisé entre autres par un dosage savant du classique, du standard moderne et du dialectal qui s'est inscrit dans la grammaire même de la langue (Helmy, 1978 : 3-35) aussi bien au niveau de l'énoncé minimal que de l'énonciation d'un mot. Ce discours n'a pas été senti comme une perversion ou une dégradation de la langue normée mais au contraire comme un enrichissement dialectique de sa variante classique et s'est vite institué en modèle pour la presse comme pour la plupart des discours publics et plus particulièrement ceux qui avaient une visée pédagogique ou didactique. Il ne constituait pas une fin en soi mais un discours de médiation et il a effectivement permis de rapprocher les pratiques purement dialectales des pratiques plus directement liées à la langue classique ou à l'arabe moderne en formation. En quelques années, cette forme de discours, partout où elle pouvait être régulièrement reçue et entendue, a eu une fonction de rassemblement mais aussi un pouvoir de rapprochement entre l'activité de formulation et celle de signifier qui a touché l'ensemble du patrimoine linguistique commun aux arabophones et leur a permis ainsi de ramener une part importante de leur expression linguistique à un niveau de concurrence et souvent de rivalité ouverte avec les langues véhiculaires de grande diffusion et notamment le français et l'anglais. Le fait que le premier discours d'un chef d'État aux Nations unies en arabe ait été prononcé par Nasser ne relevait pas de la gesticulation nationaliste mais constituait le reflet objectif de la volonté d'un ensemble conséquent et international de locuteurs de vivre sur le mode véhiculaire une langue repartie de manière vivante à la conquête de son propre espace public. Le discours nassérien n'aurait pas eu l'impact qu'il a eu s'il n'avait pas été contemporain des dernières années de l'âge d'or de la radio et des premières années de la télévision. Ces médias, à l'époque entièrement contrôlés par le gouvernement, pratiquement sans concurrents mais ayant un champ de diffusion assez large pour permettre un recouvrement entre les espaces géographiques et les espaces linguistiques correspondants, ont eu un effet d'amplification et de cristallisation considérables. Le discours nassérien n'était pas seul dans son genre. Le discours baasiste, autant sinon plus panarabe que le discours nassérien, lui était contemporain et lui a survécu. Mais l'analyse rétrospective des discours montre que, linguistiquement, il s'y est fondu et l'a amplifié sans l'orienter vraiment dans une nouvelle direction. La personnalité de Nasser et le poids démographique du berceau de sa popularité relayé par l'impact des médias ont fait jouer à son discours une fonction de levier linguistique sans précédent dans l'histoire du monde arabe. Le nationalisme arabe a connu sur les plans sociaux et politiques un cuisant échec mais ses instruments véhiculaires ont, paradoxalement, atteint pour la plupart les objectifs qu'ils s'étaient assignés. Il faut en effet remonter au XV^e^ siècle pour retrouver un monde arabe aussi arabe que le monde arabe d'aujourd'hui. L'arriération, une dépression économique de plus de quatre siècles, une occupation turque qui a compté parmi les plus bêtes et les plus stériles que l'humanité ait connues, ont fait que l'espace arabophone qu'au XIX^e^ et pendant la première

moitié du XX^e^ Français, Anglais et Italiens s'acharnaient à aculturer, résistait plus par ignorance et incapacité à suivre le mouvement que par la présence en lui d'une dynamique propre.

Mais le discours nationaliste ne serait qu'idéologie creuse et stéréotypes de circonstance s'il ne se greffait pas sur un esprit de dérision constamment en éveil. Le discours nationaliste, même avec cette alchimie extraordinaire qui caractérisait sa version nassérienne, ne peut renouveler la langue que s'il s'inscrit, comme on l'a dit plus haut, dans une mise en scène de soi. Cette dernière, pour garder à l'énonciateur la liberté et le désir de passer alternativement et immédiatement du registre épique au registre comique, mélodramatique ou lyrique, doit user de la même langue ou tout au moins de variétés de langue fortement apparentées dans tous ces registres. Sans ses caricatures et ses blagues (Helmy, 1991 : 105-133 et 1995 : 199-213), sans son théâtre comique, sans l'interminable lamento mais aussi la formidable insolence et la délicieuse espièglerie qui traversent depuis plus d'un demi siècle la chanson égyptienne (Helmy, 1997 : 79-93)[5], le langage du politique n'aurait eu ni contrepoint ni répondant et se serait cantonné dans la fonction d'une sous-langue de spécialité. Si l'on accepte l'idée qu'un discours authentiquement politique constitue une reformulation structurée et tournée vers l'avenir de la cité de tous les discours qui s'y élaborent et y émergent que ce soit sous une forme achevée ou sous forme de bribes et que cette reformulation permet à chaque citoyen de reconnaître sa voix dans l'énonciation propre à l'un au moins des actants du discours politique qu'on lui propose, alors ce discours doit satisfaire au moins deux conditions : d'une part, il doit avoir ou se faire une syntaxe et un lexique à même d'accueillir tous les mots et toutes les tournures des différents discours de la cité, d'autre part il doit se donner un ton, une tonalité, un style qui donnent à ces composantes par définition hétérogènes une unité qui peut, à la longue, correspondre à un nouvel état de la langue standard. Celle-ci retrouve ainsi sa fonction de véhicule universel interne à la nation, laquelle, dans le cas arabe, ne peut être, dès lors qu'elle s'exprime à travers la langue, que transfrontalière et internationale. Le discours nassérien a satisfait largement ces conditions. On y retrouve, comme dans le style de Rabelais, où M. Bakhtine (1982) identifie toutes les voix des actants du Moyen-âge européen finisssant, l'essentiel des voix dont personne sur la scène de l'époque ne pouvait contester la légitimité, qui n'est fondée et reconnue, il faut le rappeler, que par son mode linguistique d'expression, mais auxquelles manquait la colonne vertébrale d'un discours où la cité se reconnaisse comme telle et découvre, du même coup, dans le véhicule de cette reconnaissance, sa nouvelle langue commune.

Le discours de la dérision, qui a pour cible principale tous les pouvoirs et singulièrement ceux auxquels le consensus populaire ne reconnaît pas une légitimité suffisante est aussi l'espace privilégié de la rencontre du génie de la langue et du génie du lieu tel que le définit le géographe égyptien G. Hamdâne (1984). Le rire n'est obtenu et durablement reproduit que par une articulation harmonieuse et réussie d'une dimension strictement personnelle et d'une dimension indiscutablement collective. Le rire, sous la forme verbale qui nous intéresse ici, par exemple dans la nokta (blague), dans un billet d'humeur comme le Nos : kélma (un demi mot) d'A. Ragab dans le quotidien Al-Akhbâr ou même dans les bulles de certaines caricatures, et qui est, en Égypte, sa forme dominante, suppose et même impose une créativité permanente et une stimulation très vive de l'esprit. Il induit toujours une transformation psychique. Une situation où, en riant, un locuteur reconnaît la pertinence de la formulation de son interlocuteur, est une situation qui satisfait à trois conditions :

– La surprise et la joie provoquées par la découverte de relations nouvelles qui paraissent naturelles alors qu'on ne s'en était jamais rendu compte. Une situation qui présente de nombreuses analogies avec celles des découvertes scientifiques qui ne font, en définitive, que mettre à jour des relations qui ont toujours été présentes parmi nous sans qu'on en ait conscience.

5. Pour un petit exemple de la manière avec laquelle la chanson égyptienne libère l'énonciation à propos d'une question aussi trouble que la distinction des genres et des sexes.

– Le consensus des rieurs sur le fait que la manière utilisée pour découvrir la nouvelle relation est la meilleure et qu'en fin de compte la communauté partage les mêmes références et les mêmes préjugés, tirant des mêmes formes les mêmes significations. En riant collectivement on admet implicitement qu'on partage la même histoire, la même culture et la même sensibilité.

– L'accord si ce n'est la conviction des rieurs qu'il existe un ensemble de valeurs qui transcendent les prises de position et tendances qui sont susceptibles, dans divers domaines, de les opposer.

Les discours politique et de dérision ont donc, dans ce contexte, pour dénominateur commun d'être à la fois rassembleurs et innovants.

Paradoxalement, une analyse attentive de la chanson égyptienne, qu'il s'agisse, dans la typologie des critiques professionnels, de chanson classique ou de chanson populaire (MOET :I, 1997; Helmy, 1987 : 257-283)[6], aboutirait à y retrouver les mêmes valeurs différentielles et les mêmes facteurs structurels de rassemblement et d'innovation. Malgré, parfois, sa très forte spécificité et ses jeux de mots qui peuvent paraître incompréhensibles pour ceux qui n'ont pas une connaissance très précise du dialecte égyptien, ce discours chanté se renouvelle sans jamais trancher ses liens organiques avec ses sources linguistiques arabes qui sont aussi, faut-il le rappeler, le seul définisseur de l'identité arabe, il n'existe pas de critère d'arabité qui tienne la route en dehors de l'adoption de la langue arabe sous toutes ses formes; il est impossible d'être arabe sans parler arabe comme un arabe, c'est-à-dire en baignant dans une diglossie fondatrice... Les sources sont ainsi présentes dans des discours qui n'ont pas nécessairement une forme classique mais qui n'en sont pas moins de ce fait un prolongement du discours de la poésie arabe antérieure ou postérieure à l'avènement de l'islam et qui constitue, avec le Coran, l'un des deux pourvoyeurs majeurs de matrices et de moules aussi bien rhétoriques que narratifs pour une gamme très étendue de discours.

Conclusion

Le triptyque gagnant qui a permis au dialecte égyptien de revitaliser une langue mise à mal par les aléas de l'histoire et notamment la défaite historique de ses locuteurs dans la course universelle pour la maîtrise des sources et des moyens générateurs de richesses matérielles et de puissance physique ou symbolique, contient, à y regarder de près, des facteurs qu'on retrouve dans les discours populaires de langue anglaise. Il n'est donc pas étonnant que la rivalité soit grande entre le parler populaire arabe d'un côté et ce que l'anglais ou, en Afrique du Nord, le français, peuvent introduire ou simplement véhiculer comme parlers populaires conquérants. Il n'est pas non plus étonnant que l'arabe en général (la sympathie soudaine que les Français se découvrent pour le dialecte algérois ne trompe que ceux qui le veulent bien) soit l'objet d'attaques aussi denses et aussi sophistiquées de la part des essentiellement francophones et, accessoirement des essentiellement anglophones. Cette rivalité ne peut s'arrêter complètement qu'avec la disparition totale ou la réduction à une réserve indienne de l'un des trois protagonistes. Elle peut se calmer et s'inscrire, partiellement, dans un rapport de coopération, si les trois protagonistes se trouvent sur un pied d'égalité ou tout au moins dans un équilibre de dissuasion. À première vue, le plus faible des trois est naturellement l'arabe. Cette langue est quasiment absente de la langue du commerce international comme de celle de la publicité ou de la prospection et de la promotion des marchés. Elle n'est pas non plus productive dans cette industrie fantastique de loisirs qui transforme le mode de vie de millions d'individus qu'est le sport, sans parler de son absence, dont on a déjà parlé dans l'innovation scientifique et technologique. On pourrait donc fort bien juger qu'aux termes d'une analyse strictement fonctionnelle, et vu le caractère extrêmement porteur des secteurs dont elle est quasiment

6. Sur la fonction innovante et structurante pour l'ensemble de la culture arabe de la culture populaire égyptienne, on lira avec profit A.B.M.A. MOET :I; ainsi que notre article.

absente, elle est appelée à perdre la bataille malgré ses dimensions gagnantes. Mais on aura remarqué deux choses : la première est que le français a fortement reculé jusqu'à parfois disparaître dans les mêmes secteurs porteurs; la deuxième est qu'il n'a pas beaucoup été question dans notre exposé du Coran et de l'islam, ces réalités indissociables de l'arabe même si aujourd'hui moins d'un musulman sur cinq est arabe.

L'arabe est aussi l'un des enjeux majeurs des agressions invraisemblables dont l'islam et les musulmans sont l'objet d'une façon de plus en plus systématique et planifiée et de mieux en mieux financée, notamment dans l'espace francophone. Le dialecte égyptien est aussi, parmi les dialectes arabes, l'un de ceux qui, dans leurs discours ordinaires, sont le plus fortement ancrés dans la langue du Coran. Le plus célèbre des exégètes égyptiens du Coran, C. Chaarawi, décédé récemment, a eu droit à des funérailles nationales. Son discours, qui suffirait à lui seul à une démonstration de la manière avec laquelle la langue du Coran et le dialecte des analphabètes se retrouvent et comment la parole qui n'a jamais connu les écritures vient à l'éternité de l'écrit, est aussi l'un de ces puissants facteurs de rassemblement autour d'une langue polynomique qui ne peut pas avoir peur des variétés qu'elle enfante.

Les années qui viennent nous diront, en fonction des choix politiques et idéologiques que feront les francophones et les arabophones s'ils auront, dans leur for intérieur, opté pour le nettoyage linguistique ou pour le colinguisme mais ce dernier n'est possible qu'entre pairs.

Bibliographie

BAKHTINE, M. (trad. 1982) L'œuvre de F. Rabelais et la culture populaire au Moyen-Âge et sous la Renaissance, Robel, A. (trad. fse. du russe), Gallimard, Paris.

BALIBAR, R. (1985), *Le colinguisme*, Que sais-je, 2796, L'institution du français, PUF, Paris.

HAMDÂNE, G. (1984), *Chakhs : iyate Misr : dirâsa fî Ɛabaqariyate 'al makâne (La personnalité de l'Égypte : Étude sur le génie du lieu)*, 4 vol., Ɛâlam 'al koutoub, Le Caire, Réédité en 1994 par Dâr 'al, Hilâl, Le Caire.

HELMY, I.-A. (1991), Hétérogénéité et convergence des arabes modernes, in *Les langues polynomiques* PULA, 3/4, Université de Corse, 247-255.

HELMY, I.-A. (1978), Niveaux de langue et communication sociale en Égypte, le discours politique du rayyés, in *Peuples méditerranéens*, 5, oct.-déc., Paris, 3-35.

HELMY, I.-A. (1991), La caricature politique en Égypte, in *Images d'Égypte : de la fresque à la bande dessinée*, CEDEJ, Le Caire, 105-133

HELMY, I.-A. (1995), La nokta égyptienne ou l'absolu de la souveraineté, l'humour en orient, in *Revue du Monde musulman et de la Méditerranée*, 77/78, Edisud, Aix-en-Provence, 199-213.

HELMY, I.-A. (1997), Un instrument de liberté énonciative : le genre de l'aimé(e) dans la chanson égyptienne, in *Matériaux arabes et sudarabiques*, Masgelas, Nouvelle série, 8, Paris, 79-93.

HELMY, I.-A. (sept 1987-mars 1988), Les censures de la pensée stéréotypée : valeurs officielles et ripostes populaires, in *Peuples méditerranéens*, 41-42, Paris, 257-283.

MOƐT :I, A.B.M.A. (hiver 1997), Min ibdâƐ'al moustad :Ɛafîne fil qaryati-l mis : riya (De la créativité des déshérités dans le village égyptien), in *Al Fikr 'al Ɛarabi*, 87.

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

L'aménagement linguistique en milieu plurilingue : le cas du berbère

Rabah Kahlouche

La revendication berbère, identitaire et linguistique, a toujours été accompagnée de tentatives d'aménagement de la langue. Confinée dans des usages oraux et domestiques, il fallait la préparer à assumer le statut de « langue nationale » et « officielle » qu'on lui réclame. Entre autres, la faire passer à l'écrit et adapter son lexique aux besoins d'expression moderne.

L'État niant, bien évidemment, le fait linguistique berbère jusqu'en 1990, ce sont, jusqu'à cette date, des groupes d'individus assez restreints qui s'en chargeront, dans des conditions extrêmement difficiles. La plupart des travaux ont été réalisés dans l'exil, en France, et dans la clandestinité, en Algérie. Ils furent l'œuvre aussi bien d'universitaires que d'amateurs confrontés à la nécessité de répondre aux besoins expressifs du discours militant.

Ma contribution se propose de présenter un aperçu de la genèse de cette entreprise, tout en essayant de montrer l'influence du français et de l'arabe dans ses orientations.

En fait, les premières expériences d'aménagement remontent au début du siècle avec A. S. Boulifa qui, pour transcrire les poèmes de Si Mohand (1904)[1] et pour les besoins de sa « Grammaire kabyle » (1913)[2] avait mis au point un système de notation en caractères latins. M. Feraoun (1960)[3] fit de même pour des raisons similaires.

Durant les années quarante, le groupe de scouts kabyles du P.P.A. (Parti du Peuple Algériens) s'engagera même dans l'innovation lexicale pour la composition de chants patriotiques (Benbrahim, Mecheri-Saada, 1980-1981). L'internationale est traduite par tigeraglanit, peuple par agraw, bannière par agzuz, liberté par tilleli, etc.

Les berbérisants européens s'étaient beaucoup plus intéressés à la description des divers dialectes. Les questions d'aménagement de la langue n'ont jamais été leurs préoccupations.

Les animateurs du Fichier de Documentation Berbère (F.D.B.) de Fort-National (maintenant Larbaa-Nat-Iraten) en revanche, ont établi un système graphique assez fiable pour la notation du berbère. Il était toutefois destiné à l'usage de gens rompus à l'analyse linguistique et non à l'utilisation courante. C'est pourtant ce système, plus ou moins amélioré, qui deviendra l'écriture usuelle actuelle. La plupart des auteurs s'en sont largement inspirés Mammeri, 1976[4], Achab, 1990[5]).

Ce n'est qu'à partir des années soixante, consécutivement aux indépendances des pays maghrébins, que des autochtones (algériens et marocains) vont prendre en charge la langue berbère au plan revendicatif et de son aménagement. L'objectif clairement énoncé était de la doter de moyens permettant son introduction dans des domaines auxquels, traditionnellement, elle n'avait pas accès : l'École, l'Administration, les Média, etc.

---

1. *Recueil de poésies kabyles* (1904), A. Jourdan (éd), Alger.
2. *Méthode de langue kabyle* (cours de deuxième année) (1913), A. Jourdan (dir.), Alger.
3. *Les poèmes de Si Mohan* (1960), Éditions de Minuit, Paris.
4. *Tajerrumt n tmazight* (tantala taqbaylit). (Grammaire berbère – Dialecte kabyle) (1976), Maspéro, Paris.
5. *Tira n tmazigt (taqbaylit) (L'écriture berbère-kabyle)* (1990), éd. Tafsut, TiziOuzou.

Deux grandes périodes liées à la nature du régime politique en place, en Algérie, sont à distinguer dans le processus de codification du berbère : avant 1988 et après 1988.

Avant 1988

Période marquée par le monopole du Parti unique, inscrivant la nation algérienne dans une aire civilisationnelle exclusivement arabo-islamique, fermé à tout pluralisme, qu'il soit de nature politique, culturel ou linguistique. Il ne restait aux défenseurs de la langue berbère que la clandestinité et l'exil.

L'exil (France)

- L'Académie berbère, Agraw imazighène

L'Académie berbère, Agraw imazighène, fondée à Paris en 1967 autour de M.A. Bessaoud. La structure était prise en charge par des amateurs en sciences du langage. Elle s'est surtout distinguée dans la sensibilisation identitaire au sein de l'émigration, ainsi qu'en direction de la Kabylie, par correspondance et au moyen de tracts et de journaux clandestins. Son discours était relayé par des noyaux « berbéristes » établis dans les cités universitaires d'Alger et les lycées de Kabylie.

Elle initiera, parallèlement à son « activisme » politique, des travaux de codification de la langue. Son œuvre la plus originale a été la remise à l'honneur des tifinagh (écriture ancestrale conservée chez les Touaregs) et leur adaptation au kabyle. Ce système graphique a connu une très grande popularité en Algérie et au Maroc durant les années soixante-dix. On lui reproche, cependant, son caractère purement phonétique. Le groupe a également produit des listes de néologismes diffusés dans son bulletin[6] réimprimé clandestinement en Kabylie et dans l'Algérois.

- Le Groupe d'Études Berbères, G.E.B., dit groupe de Vincennes

Le groupe constitué d'enseignants universitaires et d'étudiants autour de M. Redjala travaillait dans une structure rattachée à l'Université de Paris VIII.

Son activité principale était la sensibilisation en direction des intellectuels et l'enseignement de la langue berbère. Des études de haut niveau, sur la langue, la littérature et l'histoire sont publiées dans son bulletin [7]. Le G.E.B. ne s'est pas occupé d'aménagement linguistique. Il s'inscrit dans la même ligne que le groupe du Crape (Centre de recherches anthropologiques, préhistoriques et ethnographiques) d'Alger.

Il emploie les mêmes caractères latins, la même terminologie, celle d'« Amawal »[8] ouvrage de lexique moderne bilingue français-berbère et berbère-français, produit par l'équipe d'Alger. Ainsi, les militants de Vincennes se sont nettement démarqués de l'« Académie » en refusant d'adopter la graphie néo-tifinagh, ses néologismes et surtout son discours jugé extrémiste.

Dans la clandestinité, en Algérie

- Le groupe de M. MAMMERI au CRAPE

Consécutivement à la Réforme de l'enseignement supérieur de 1971, le cours de berbère assuré par M. Mammeri à l'Université d'Alger disparut avec la suppression des enseignements d'ethnologie dans lesquels il s'intégrait. Il fut repris au CRAPE dans le cadre des études d'anthropologie.

---

6. *Imazighène* (1970-1975), Bulletin de l'Académie berbère, Paris.
7. *Bulletin d'études berbères*, Université de Paris VIII – Vincennes.
8. *Amawal (Lexique), français-berbère, berbère-français* (1980), Ed. Imedyazen, Paris.

Irrités par les « excès » du groupe de l'Académie, les disciples de Mammeri, d'après l'un d'eux, lui proposèrent de réagir en créant une équipe d'aménagement de la langue. On reprochait à l'Académie outre ses « dérives » néologiques, ses positions maximalistes. Les insuffisances de ses productions étaient illustrées par l'exemple du néologisme de sens aheckul pour traduire « chimie », le mot signifiant antérieurement « sorcellerie ».

Le discours excessif de l'Académie, réaction au mépris souverain du Pouvoir à l'égard de la cause berbère, bien que populaire à l'époque, et l'on se demande s'il n'est pas pour beaucoup à l'origine de l'éveil identitaire actuel, était jugé préjudiciable à la cause. Même la graphie dite néo-tifinagh, parce que promue par cette institution, symbolise au regard de certains militants et des autorités officielles, l'extrémisme berbériste, le retour aux sources berbères, le refus des apports civilisationnels postérieurs.

Tout semble s'être passé comme si, aussi bien le groupe du CRAPE que celui de Vincennes, estimant la cause berbère mal prise en charge, voulaient disqualifier l'Académie. D'où le conflit sourd qui les opposait et le silence observé actuellement sur cette institution et ses réalisations. L'Académie est maintenant quasiment tombée dans l'oubli. Ce sont les thèses des groupes du Crape et de Vincennes qui ont prévalu.

L'équipe du Crape se distinguera par une riche production terminologique. Elle bénéficiait d'un relais efficace à la chaîne II (chaîne kabyle de radio-diffusion algérienne) qui lui permettait de tester l'acceptabilité des néologismes, en la personne de l'animateur et poète Ben Mohammed.

« Amawal » dictionnaire de lexique moderne et tajerrumt n tmazigt, grammaire berbère, constituent l'essentiel des ouvrages d'enseignement utilisés actuellement dans les lycées et collèges. C'est le groupe du Crape qui va promouvoir et imposer de manière quasi-définitive le caractère latin dans la notation usuelle. À tel point que le système graphique employé par Mammeri prit son nom : tamamerit, le « Mammeri ».

- Le groupe de Tizi-Ouzou

Il a travaillé à l'aménagement de la langue parallèlement aux cours « sauvages » de berbère dispensés à l'université de Tizi-Ouzou en 1981 et 1984. Ses membres sont les continuateurs du groupe du Crape. Ils ont produit un dictionnaire de mathématiques, bilingue français-berbère (1984)[9], un ouvrage d'écriture usuelle en caractère latin, et un recueil de dénominations commerciales (français-berbère) pour les enseignes de magasins (inédit).

Après 1988

Période marquée par la fin de l'hégémonie du Parti unique, le pluralisme politique et une relative tolérance culturelle et linguistique. La cause berbère a vu une partie de ses revendications satisfaites, notamment par l'ouverture en 1990 d'un département de formation postgraduée en langue et culture berbères à l'université de Tizi-Ouzou, suivi d'un second en 1991 au Centre universitaire de Béjaïa. Les deux structures ont été érigées en instituts en 1996 et ont lancé une formation de licence en octobre 1997.

Par ailleurs, un Haut Commissariat à l'Amazighité (H.C.A.), a été institué depuis 1995 auprès de la Présidence de la République, avec pour mission de proposer des mesures propres à promouvoir la langue et la culture berbères. Un enseignement de berbère a été également introduit dans les lycées et collèges des régions berbérophones à titre expérimental.

9. Awal n tusnakt (Lexique de mathématiques français-berbère) (1984), in *Tafsut*, Série scientifique et pédagogique, série 1, Tizi-Ouzou.

Instituts universitaires.

- Instituts de langue et culture amazighes de Tizi-Ouzou et Béjaïa

Jusqu'en 1997, ces instituts se sont contentés de la recherche et de l'enseignement à l'instar des structures d'études berbères dans le monde et principalement de la tradition berbérisante française. Ce n'est qu'à partir de cette date que des chantiers de création néologiques sont mis sur pied à Tizi-Ouzou pour la préparation de la terminologie nécessaire à la berbérisation des enseignements qui y sont dispensés.

- Le Centre de recherches berbères (C.R.B.) de l'INALCO (Institut national des langues et cultures orientales), Paris

Le C.R.B. s'intéresse depuis très peu à l'aménagement de la langue. Il a organisé en 1996 des journées d'études sur l'écriture usuelle et projette une rencontre en octobre 1998 consacrée à la terminologie, avec la participation de berbérisants de différents pays.

Le Haut Commissariat à l'Amazighité (H.C.A.)

Le HCA a initié en 1995, un stage de formation d'enseignants pour les lycées et les collèges. Le système d'écriture adopté est en caractères latins.

En outre, les participants aux journées d'études sur l'enseignement du berbère, qu'il a organisées les 3,4 et 5 mai 1998, ont proposé au gouvernement la création d'une institution nationale d'aménagement de la langue, et recommande la poursuite de l'expérience d'enseignement en caractères latins.

Le Ministère de l'éducation nationale (MEN)

C'est le département ministériel auquel est confiée naturellement la conduite de l'expérience d'enseignement dans les régions berbérophones. Circonspects, et en dépit de la préférence des autorités pour l'écriture arabe, les pédagogues du MEN (1997) ont confectionné un manuel de lecture rédigé dans les trois graphies : le même texte est repris dans les trois systèmes d'écriture[10]. La prudence l'a manifestement emporté sur l'efficacité pédagogique.

Les associations agréées de défense et de promotion de la langue et de la culture berbères

Le mouvement associatif s'est attelé essentiellement à la préservation du patrimoine culturel et à l'enseignement de la langue, sur la base notamment des manuels « Amawal » pour le lexique et « tajerrumt » pour la grammaire.

L'aménagement de la langue est surtout le fait d'initiatives individuelles. A. Abdeslam a mis sur le marché un ouvrage de terminologie du bâtiment et des travaux publics[11], M. Chemime (1996), une terminologie berbère de l'électricité. Mais c'est particulièrement dans le domaine des systèmes d'écriture que des propositions plus ou moins sérieuses vont proliférer au point, parfois, de dérouter les usagers.

Cet aperçu sur le cheminement de l'aménagement linguistique du berbère, intimement lié à la revendication, permet de voir à l'œuvre, au travers des choix graphiques notamment, l'influence de l'arabe et du français.

Au milieu des années soixante, le processus d'arabisation venant à peine d'être mis en place, la mouvance berbériste était composée exclusivement de l'élite francophone. L'élite berbérophone de formation arabisée peu nombreuse à l'époque, était pour le moins, indifférente à la cause berbère. Celle-ci était suspectée d'être dirigée contre l'arabisation. Suspicion savam-

10. *Lned tamazigt (1997), (Apprends le berbère)*, éd. O N.P.S., Alger.
11. *Lebni d imuhal izuyaz (Bâtiment et travaux publics)*, Première partie, dactylographié.

ment entretenue par quelques idéologues du Pouvoir qui cultivaient l'amalgame entre l'utilisation du fait berbère par la France coloniale à des fins de division des Maghrébins, et sa réalité historique et sociologique antérieure à l'occupation française, mais présentée comme une « création du colonialisme ». De nos jours, l'arabisation étant totale dans le système scolaire, la Revendication est portée par des berbérophones « scolairement arabisés ».

Mais c'est le français qui influencera de manière décisive les travaux d'aménagement. Deux raisons à cela. Une longue tradition de description du berbère en français avec la transcription en caractères latins, qui remonte aux débuts de la colonisation; et le sentiment, à tort ou à raison, que le français ne constituant pas une menace pour la langue maternelle, c'est de l'arabe qu'il fallait se démarquer. Ce démarquage s'explique également par la diffusion d'un discours assimilant le berbère à l'arabe. Exploitant l'existence d'éléments lexicaux et surtout grammaticaux communs, qui remontent au chamito-sémitique, et la présence en berbère d'un nombre considérable d'emprunts à l'arabe, des universitaires « arabistes » ont tenté de faire accréditer la thèse fantaisiste de l'origine arabe des Berbères et de leur langue, dans le but de délégitimer la Revendication. Ce discours « scientifique » récent accompagne en le soutenant celui de la stigmatisation évoquée ci-dessus.

Aussi, la majorité des ouvrages traitant de la langue, de la littérature et de la culture de manière générale sont rédigés en français. Les terminologies spécialisées sont des traductions de termes français. Elles se présentent sous forme d'ouvrages bilingues français-berbère. Il faut toutefois signaler l'existence de quelques productions rédigées en caractères arabes au Maroc, tel le dictionnaire berbère-arabe de M. Chafik et des plaquettes de poésie dans la région du Sous. Des écrivains du Mzab, en Algérie, ont également écrit, dans ces caractères, des poèmes (Hamou-fekhar, 1984).

La genèse du processus d'aménagement du berbère va peser lourdement en faveur du caractère latin, au détriment du caractère arabe et tifinagh.

Le conflit d'influence du français et de l'arabe se focalisera étrangement sur le choix des caractères, en dépit de l'existence d'un système graphique, alphabétique, originel, berbère remontant au moins au VI^{e} siècle avant J.-C., le libyco-tifinagh. En usage rudimentaire, encore chez les Touaregs, son emploi a disparu totalement des autres régions du pays avant sa remise à l'honneur par l'Académie berbère. Bien que valorisé symboliquement et utilisé dans les titres et dans les enseignes, il est bien souvent perçu comme un système « archaïque », « incapable » de constituer le support de la production écrite moderne. D'où sa marginalisation et la bipolarisation du « conflit graphique » actuel : caractères arabes/caractères latins.

De fait, bien que le berbère soit, depuis 1995, introduit dans le système scolaire et dans les média, la prise en charge officielle de son aménagement se trouve bloquée par le « différend graphique » qui oppose de manière sourde le Pouvoir, favorable aux caractères arabes, et les militants de la cause berbère tenant à l'habitude, largement répandue en Kabylie, d'écriture en lettres latines. Même dans les régions à tradition d'écriture en caractères arabes comme le Sous, au Maroc, le Mzab en Algérie, le Djebel Nefoussa en Libye, les défenseurs de l'identité berbère tendent de plus en plus à adopter le caractère latin. L'impasse dans laquelle se trouve l'aménagement officiel du berbère est illustrée par le manuel de lecture diffusé par le MEN dans trois systèmes graphiques différents.

Chacune des tendances campant sur ses positions, développe une argumentation pseudo-scientifique et technique qui cache mal les choix idéologiques sous-jacents.

Arguments en faveur de l'écriture arabe.

– Elle est plus économique car les élèves connaissent la plupart des caractères lors de leur apprentissage de la langue arabe.

– L'unification des caractères pour la notation du berbère et de l'arabe contribuerait au renforcement de l'unité nationale.

– La graphie arabe renferme plus de caractères pour rendre les sons du berbère que le système latin, en raison de l'origine chamito-sémitique commune.

Arguments en faveur de l'écriture latine.

– La graphie latine étant universelle (note des langues de grandes civilisations comme l'anglais, le français et l'allemand), elle facilitera l'expansion de la langue berbère.

– Elle est scientifiquement plus adaptée pour écrire le berbère. Les « spécialistes le disent ».

– La production scientifique littéraire et culturelle dans le domaine berbère est très majoritairement notée en caractères latins.

Excédé par la focalisation sur les systèmes graphiques latins et arabes, un courant qui gagne de plus en plus de terrain, ces derniers temps, plaide en faveur des tifinagh. Cette tendance se manifeste particulièrement dans les régions d'écriture en caractères arabes et chez les touaregs, mais n'est pas absente en Kabylie. Elle s'appuie sur les arguments ci-après :

– les tifinagh sont l'emblème de la berbérité;

– l'écriture tifinagh est toujours en usage chez les Touaregs;

– cette graphie permet de neutraliser le conflit caractères arabes/caractères latins, de débloquer la situation actuelle et d'avancer en portant l'attention sur d'autres domaines de l'aménagement de la langue.

L'argumentation des défenseurs de la graphie originelle est sincère. Elle ne couvre aucun non-dit. Derrière celle des partisans des systèmes arabes et latins, en revanche, se profilent des choix de projets de société non avoués.

Les tenants de la graphie arabe souhaitent par cette option renforcer l'appartenance de l'Algérie et du Maghreb de manière générale à la sphère civilisationnelle arabo-musulmane. Appartenance contestée, tout au moins dans ce qu'elle a d'exclusif, par les partisans des caractères latins. Ces derniers regardent plus vers la rive nord de la Méditerranée, symbole de la modernité, de la laïcité.

Le conflit graphique n'est en fait qu'une des manifestations d'un conflit civilisationnel, d'un désaccord sur le choix d'un projet de société.

Entrepris au contact de deux langues de grande diffusion, véhicules de civilisations de tout temps antagoniques, l'aménagement linguistique du berbère ne pouvait qu'en subir l'influence, souffrir de leur hégémonie. Leur pression est telle que la sérénité n'a pas toujours présidé aux grands choix.

Bibliographie

BENBRAHIM, M., MECHERI-SAADA, N. (1980-1981), *Chants nationalistes algériens d'expression kabyle. 1945-1954. Étude ethno-historique et musicale*, Libyca, t. XXVIII et XXIX, 213-236.

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

CHAFIK, M. (1990), *Lexique arabe-amazigh*, Éditions arabes et africaines, Rabat.

CHAKER, S. (1985), La normalisation linguistique dans le domaine berbère, in *Cahiers de Linguistique* Sociale, 7, 161-175.

CHEMIME, M. (1996), *Alug n umzarur (Cahier de l'électricien)*, Imprimerie l'Artisan, Alger.

HADDADOU, M.-A. (1996), Des systèmes de notation à un système d'écriture, in *Cahiers de Linguistique Sociale*, coll. Bilans et Perspectives, 91-97.

HAMOU-FEKHAR, A. (1984), *Les larmes du bonheur*, Imprimerie arabe (éd), Ghardaïa.

KAHLOUCHE, R. (1996), Aménagement linguistique du berbère : quelle attitude prendre à l'égard de l'emprunt? in *Actes du colloque de l'Université d'été d'Agadir sur l'enseignement de tamazight*, 26, 27 et 28 juillet 1996 (Sous presse).

REDJALA, R. (1994), Le long chemin de la revendication culturelle berbère, in *Hommes et migration*, 1179.

SINI, C. (1996), *Analyse des attitudes de locuteurs amazighophones à l'égard des trois systèmes d'écriture en usage*, Mémoire de Magister, Université d'Alger, (dactylographié).

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

La gestion de la politique linguistique dans un espace francophone : l'exemple du Maroc

Abdallah Koucha

La question de la politique linguistique au Maroc a depuis longtemps soulevé divers problèmes relatifs à ses objectifs et à leurs réalisations. Le présent article est une tentative de décrire cette politique telle qu'elle a été menée depuis l'indépendance et d'en dresser un bilan en tenant compte des obstacles qui l'ont marquée.

Introduction

La situation linguistique au Maroc est sans doute l'une des plus complexes et des plus originales dans le monde arabe. La présence de plusieurs langues en fait un exemple typique de situation de « langues en contact ».

Les développements historiques que le Maroc a subis sont de nature à expliquer certains comportements linguistiques au sein de la population.

Malgré son isolement géographique dans le passé (le pays est bordé par la Méditerranée et l'Océan atlantique et par le Sahara), d'où l'appellation de zazirat al Magrib (l'île de l'occident) qui lui a été donnée par les anciens géographes le Maroc a subi la domination de peuples tels que les Phéniciens, les Romains, les Vandales, les Arabes, les Portugais, les Espagnols et les Français. Si plusieurs de ces peuples n'ont pas laissé aujourd'hui de traces notables dans le comportement linguistique de la population, les Arabes, les Espagnols et les Français ont fortement marqué, et continuent de marquer, le paysage linguistique du pays.

Il est inutile de rappeler ici l'importance de la langue et de la littérature berbères. Le berbère est en effet l'une des composantes principales de la situation linguistique au Maroc.

L'histoire nous apprend qu'après avoir adapté la religion musulmane à leurs besoins et traditions, les berbères n'ont pas délaissé pour autant l'usage de leurs langue maternelle.

La position de second plan qu'occupe la langue berbère aujourd'hui au Maroc remonte, d'après Gravel (1979) au XVI^{e} siècle, plus particulièrement à l'an 1549, date qui marque la fin de la dernière dynastie berbère, les Wattassides. Après cette date, le leadership berbère qui a prévalu sous les dynasties almoravides (1060-1147) almohade (1147-1244), mérinide et wattaside (1244-1544), a cédé la place à la suprématie arabe et à celle de la langue arabe.

Pendant l'occupation de l'Afrique du nord par les Phéniciens (à partir de 1100 avant J.-C.) le phénicien devint la lingua franca utilisée dans l'administration et le commerce, ce qui fut l'origine de l'émergence d'une classe berbérophone phénicisée. Avant de disparaître, le phénicien avait largement marqué le berbère. Il est cependant difficile de dire l'impact exact de l'influence du premier sur le second.

De même, les Romains n'ont pas laissé de traces notables dans la langue berbère. À ce propos, Boukous (1995) note que des vestiges de la civilisation romaine au Maroc se retrouvent dans les monuments et le calendrier agricole.

Ce qu'il faut retenir ici c'est que le Maroc a depuis très longtemps été un pays où plusieurs langues sont en contact, un pays multilingue dirait-on. Si les impacts du phénicien et du latin ne sont pas significatifs, en revanche celui de l'arabe et du français l'est. Le Maroc aujourd'hui est un pays où co-existent plusieurs langues et variétés de langues et où les locuteurs font usage de l'arabe, du berbère, du français, de l'espagnol et éventuellement de l'anglais. Précisons cependant que l'utilisation de ces langues varie d'une bonne maîtrise à l'usage de quelques items lexicaux et expressions figées. C'est là donc un exemple type de multilinguisme, mais dire qu'une grande partie de la population marocaine pratique le multilinguisme c'est ignorer la réalité de la situation du pays.

Les locuteurs bilingues pratiquent le bilinguisme (sous différentes formes de maîtrise et la diglossie (arabe standard moderne, arabe marocain en plus du berbère ou d'une variété du français). Ceux dont la langue maternelle est le berbère utilisent l'arabe marocain comme langue de communication en dehors des domaines qui sont normalement réservés à la langue maternelle comme le foyer, l'amitié, la solidarité, etc. Le bilinguisme le plus fréquent est de loin de type berbère-arabe, marocain pratiqué par les berbérophones. La diglossie est pratiquée par les locuteurs qui ont appris l'arabe standard moderne à l'école.

Son usage est donc limité aux personnes ayant un certain niveau d'instruction en arabe. C'est là d'ailleurs le cas du français et des autres langues étrangères. Nous voyons donc que le nombre de bilingues est loin d'être considérable. On peut dire que le bilinguisme demeure le fait de personnes lettrées qui utilisent deux ou plusieurs langues dans des domaines particuliers. Leur nombre n'est pas important vu le taux d'analphabétisation (Boukous, 1995).

La politique linguistique

Quand on parle de politique linguistique au Maroc on pense surtout à l'arabisation. Il s'agit du long processus enclenché au lendemain de l'indépendance qui vise à redonner à la langue arabe sa légitimité qui était largement remise en question pendant la protectorat. La langue arabe, à cause de cette mise à l'écart qui a duré plus de quarante ans, a enregistré, dit-on, un retard dans son développement et sa capacité d'exprimer les nouvelles réalités et progrès technologiques et scientifiques du monde moderne.

Concernant la politique d'arabisation, on peut parler de plusieurs tendances au sein de la classe dirigeante (Bentahila, 1983).

D'abord, il y a ceux qui militent pour une arabisation totale et pour un retour à une école où le français serait banni. Il s'agit de « traditionnalistes » qui sont animés par l'esprit d'une culture arabo-musulmane qui considère la langue arabe comme le seul support valable de l'identité et de l'unité arabes.

Les « modernistes », par contre, sont préoccupés par le développement du pays avant tout, et considèrent la question de l'arabisation comme secondaire. L'essentiel est de doter le pays d'une technologie à même de le placer parmi les pays développés quand bien même cela devrait se faire par le biais de la langue française.

Les « nationalistes » maintiennent que le regain par la langue arabe de sa légitimité est un problème politique et non pas culturel ou économique. Le Maroc se doit de préserver sa langue (arabe s'entend) et préserver par la même occasion son appartenance au monde arabe.

Enfin, il y a les « bureaucrates » qui, tout en soutenant le principe de l'arabisation n'hésitent pas à le critique s'il doit mener à une baisse de niveau dans le domaine de l'enseignement.

Plus précisément, on entend par arabisation l'utilisation de la langue arabe dans l'enseignement, l'administration et la vie publique. Elle peut prendre plusieurs aspects tels que celui de l'arabisation des sciences, la traduction des sujets scientifiques et littéraires des langues étrangères à l'arabe, l'utilisation de celui-ci comme seul moyen d'instruction à l'école, l'unification de la terminologie, l'usage de l'arabe dans l'administration, le commerce, etc. Le processus d'arabisation peut impliquer certains de ces aspects ou tous à la fois.

Problèmes de politique linguistique

Alors que toutes les constitutions des pays de la ligue arabe stipulent que l'arabe (moderne standard) est la langue officielle, la réalité quotidienne exclut parfois celui-ci en faveur d'un autre idiome dans des domaines d'utilisation tels que le commerce, le tourisme, le monde des finances, l'enseignement scientifique supérieur, etc. Parfois l'arabe est utilisé en parallèle avec une langue étrangère comme c'est le cas au Maroc où le français et l'arabe partagent une grande partie de l'échiquier linguistique national légitimant ainsi une situation de bilinguisme. Cette situation est souvent considérée comme l'un des problèmes qui se posent à la politique linguistique au Maroc.

Dans ce sens, il faut dire que le gouvernement ne s'est jamais hasardé à rendre une décision politique claire et sans équivoque en faveur de l'arabisation. Personne n'a jamais contesté non plus la légitimité de la langue arabe. Cette situation de « oui-mais » est un autre problème de politique linguistique qui n'a toujours pas été résolu à ce propos, notons que la planification linguistique (moyens mis en œuvre pour l'application d'une politique linguistique) a toujours été menée par les gouvernants alors que les premiers concernés, les locuteurs, sont rarement consultés. Il existe en effet plusieurs études, pour la plupart des recherches universitaires aussi bien au Maroc qu'à l'étranger, qui ont traité de la politique linguistique et des problèmes qu'elle pose. Ces études demeurent cependant simplement ignorées dans la réalisation des différents projets de la politique linguistique. Il serait intéressant de voir comment les différentes composantes de la société marocaine réagissent à l'arabisation. Le but serait d'intégrer leurs réactions dans un cadre global qui viserait à asseoir une politique linguistique adéquate au moment où le français demeure encore aujourd'hui le code préféré de beaucoup de Marocains dans plusieurs domaines d'utilisation.

Un autre problème qui a souvent été ignoré pour des raisons multiples est que les responsables chargés d'appliquer le projet d'arabisation au Maroc ne sont pas toujours entièrement convaincus du bien fondé d'une telle opération. Aujourd'hui encore, par exemple, certains responsables ne sont pas persuadés de la nécessité d'arabiser tous les secteurs vitaux du pays. Les raisons de cette attitude sont multiples. Certains pensent, à tort ou à raison, que l'arabe, tel qu'il est aujourd'hui pratiqué, est incapable de faire face aux progrès scientifiques et technologiques du XXI^e^ siècle, et même si cela n'était pas le cas, le pays perdrait un temps précieux pour le « remettre à jour » avant de pouvoir l'utiliser comme seul vecteur de technologie. Pendant ce temps, d'autres langues, le français et l'anglais en particulier, sont disponibles.

D'autres pensent que l'arabisation équivaudrait à une baisse de niveau dans l'enseignement. D'autres encore pensent que la question de l'arabisation doit être abordée avec beaucoup de prudence pour ménager d'éventuelles susceptibilités berbères (Rhallab, 1982).

Retenons de cette diversité de vues un fait qui est devenu le corollaire de la situation linguistique. Depuis longtemps, le français a été associé au prestige, à la modernité et à l'ouverture sur le monde extérieur alors que l'arabe est considéré comme langue du passé et de la tradition, d'où une certaine valorisation de la langue et de la culture française.

Aujourd'hui, plus de quarante ans après l'indépendance, ces associations ont donné lieu dans les esprits de beaucoup de Marocains à la conviction selon laquelle une bonne réussite scolaire passe nécessairement par une bonne maîtrise de la langue française. Ceci est d'autant plus vrai que les responsables continuent d'encourager l'apprentissage des langues étrangères. Des études récentes (Boukous, 1995) ont montré que les gens affichent un attachement certain à la langue arabe et à l'arabisation mais, en même temps, estiment que le français est indispensable pour l'avenir du pays. Cette double allégeance est, en elle-même, un problème qu'il faut résoudre. L'adoption d'une politique claire vis-à-vis du statut des langues en présence est à même de dissiper des problèmes du genre « oui à l'arabisation, mais... » ou encore « oui au français, mais... ». Inutile de dire qu'une telle politique n'est toujours pas adoptée.

Ainsi, concernant les hautes instances du pays, le roi lui-même a insisté, à plusieurs occasions, sur la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères. Pour lui, l'analphabète n'est

plus celui qui ne sait ni lire ni écrire, mais plutôt celui qui ne maîtrise qu'une seule langue. À côté de cette position qu'on retrouve dans plusieurs discours royaux, et qui est du reste celle d'une grande partie de la population, nous trouvons un fidèle attachement à l'arabisation et à la langue arabe, c'est-à-dire qu'il y a foncièrement une double prise de position.

Quant aux partis politiques, les positions vis-à-vis de la politique linguistique sont variables. Le parti de l'Istiqlal, en particulier, a toujours fait de l'arabisation son cheval de bataille, notamment pendant les campagnes électorales. Les grandes décisions d'arabiser les différents cycles de l'enseignement ont été prises alors que l'Istiqlal était au gouvernement et avait la charge du ministère de l'Éducation nationale.

La politique linguistique : éléments d'évaluation

Il est difficile de parler de politique linguistique au Maroc sans tenir compte d'un certain nombre de facteurs qui l'ont toujours influencée à savoir :

– l'impact du protectorat.

Les politiques générales suivies par les différents gouvernements qui ont été parfois obligés de tenir compte des exigences de la politique extérieure du pays, vis-à-vis de la France en particulier.

Les ressources naturelles et humaines du pays et le poids de la démographie.

Nous avons déjà mentionné la dualité d'attitude vis-à-vis de l'arabisation selon laquelle beaucoup de Marocains soutiennent les efforts entrepris par l'État en faveur de l'arabisation mais en même temps adhèrent totalement à une politique qui maintiendrait l'usage de la langue française. C'est là un bel exemple de l'impact du protectorat. Il est inutile de rappeler que cet impact a été décisif depuis l'indépendance car toute la politique linguistique a été menée le plus souvent, et continue de l'être, par des personnes formées dans le giron de la langue de l'Hexagone et imprégnées par elle. N'étant toujours pas capables de trancher, ces responsables continuent de mener une politique d'hésitation, de « oui-mais ».

Il faut rappeler ici que les responsables chargés d'appliquer la politique linguistique n'étaient pas, et ne sont pas, tous francisées comme certains le laissent entendre. ceci s'explique en partie par le fait que le protectorat au Maroc n'a duré que quarante quatre ans et qu'il ne visait pas la francisation du pays comme c'était le cas en Algérie et en Tunisie par exemple, où le protectorat a duré respectivement cent trente deux et soixante quinze ans. Cette « courte » durée (44 ans) a permis au Maroc de sauvegarder son indépendance culturelle représentée, en particulier et dans le domaine qui nous intéresse, par les institutions traditionnelles Al Quarawiyyine à Fés et Ben Youssef à Marrakech, entre autres.

Malgré des tentatives de changement introduit par les autorités du protectorat, ces deux institutions, et plusieurs autres dans le sud en particulier, étaient considérées comme les défenseurs de l'identité marocaine et de la langue arabe. D'ailleurs, plusieurs professeurs d'Al Quarawiyyine et de Ben Youssef étaient devenus des « leaders » nationalistes (Al Jabri, 1989). Certains de ces nationalistes étaient parmi les personnes qui allaient être chargées de l'élaboration de la politique linguistique, du moins au début de l'indépendance.

La question de l'éducation était l'une des revendications majeures du mouvement national pendant le protectorat. Au lendemain de l'indépendance, le gouvernement ne pouvait qu'adapter cette question et travailler dans le sens de la promotion du système de l'éducation. C'est pourquoi dès 1957, la « Commission royale de la réforme de l'éducation » adoptait les fameux principes de la généralisation, l'arabisation, la marocanisation et l'unification. Si les deux derniers mots d'ordre ont été plus ou moins respectés, les deux premiers le sont beaucoup moins. Dans les domaines de la généralisation et de l'arabisation, des résultats mitigés ont été accomplis mais beaucoup reste à faire. L'une des raisons qui ont fait que ces deux domaines sont restés en deça des attentes est que la question de l'enseignement a toujours été ballottée entre les différents gouvernements et leurs différentes politiques.

La politique linguistique au Maroc a également été profondément influencée par la politique étrangère adoptée par le gouvernement depuis l'indépendance, caractérisée par un attachement profond à l'arabité et aux relations avec le monde occidental. Cette double politique a permis au pays de profiter de ses relations avec les pays arabes au lendemain de l'indépendance, en particulier dans le domaine de l'envoi au Maroc d'enseignants égyptiens, irakiens et autres, à un moment où la politique d'arabisation avait un besoin urgent des services de ces enseignants. Si cette politique posait quelques problèmes, notamment l'inadaptation des méthodes pédagogiques et des manuels scolaires qui n'étaient pas conçus pour le jeune Marocain, elle a toutefois permis à l'arabisation et à l'enseignement primaire de se développer.

La même politique a également permis au Maroc de rester ouvert sur le monde occidental et les progrès technologiques, ce qui explique en partie, l'existence du bilinguisme dans les différents secteurs de la vie du pays.

Il est un facteur, non moins important, qui a eu, et continue d'avoir, des répercussions énormes sur la politique linguistique. D'après Al Jabri (1989), par exemple, la montée vertigineuse des prix du phosphate (principale exportation du pays) pendant les années qui ont suivi la guerre d'octobre 1973 a permis au Maroc d'augmenter ses réserves en devises et, par voie de conséquence, de développer davantage la qualité de son enseignement (augmentation du pourcentage de scolarisation, du nombre de bourses octroyées aux étudiants ainsi que leur valeur, etc.). Lorsque le marché européen, principal client du Maroc, fut inondé par le phosphate américain bon marché, la situation s'est renversée et l'enseignement a retrouvé ses difficultés d'antan (Al Jabri, 1989 : 162-163).

Le même scénario s'est répété lorsque le gouvernement fut obligé, dès 1975, d'investir d'énormes capitaux dans les provinces sahariennes récupérées.

En ce qui concerne les résultats concrets de la politique menée jusqu'à présent dans le domaine de l'enseignement qui demeure, rappelons-le, l'une des grandes composantes de la politique linguistique, il faut dire que les attentes annoncées au lendemain de l'indépendance sont loin d'être satisfaites.

Concernant la scolarisation dans le primaire, par exemple, elle demeure encore faible, soixante quatre pour cent des enfants en âge de scolarisation ont accès à l'école. Des inégalités énormes existent entre les villes et les campagnes où ce pourcentage est plus faible (Gharib, 1991 : 65).

À propos d'arabisation, il faut rappeler que dès 1957 toutes les matières dans l'enseignement primaire étaient dispensées en arabe et ce par décret ministériel. Le français est maintenu en tant que langue étrangère. Cependant, en 1970, il est réintroduit dans les trois dernières années du primaire. Dès 1972, les sciences humaines au secondaire, histoire, géographie et philosophie, était dispensées en arabe.

Quant à l'arabisation de l'administration, et bien que la décision en était prise en 1960, ce n'est que dans les années soixante-dix que le gouvernement décréta que l'arabe devait être la langue de l'administration, notamment dans les correspondances avec la population.

On peut dire que le primaire et le secondaire ont été arabisés. Quant au supérieur, et à part les facultés des lettres, de droit et de langue arabe, le statu quo reste le même et les responsables demeurent velléitaires, voire réticents, lorsqu'il s'agit d'arabisation.

Concernant l'unification de l'enseignement, là aussi bien que des progrès considérables aient été accomplis, il existe encore au Maroc plusieurs types d'enseignement, un enseignement dispensé dans les écoles et lycées français et américains ouverts à une catégorie de Marocains nantis, un enseignement original qu'on trouve dans certaines villes traditionnelles en plus de l'enseignement dispensé par les écoles publiques qui existent partout dans le pays. C'est-à-dire que l'unification de l'enseignement au Maroc, tout comme sa généralisation et son arabisation, sont loin d'être accomplis.

Conclusion

L'objet du présent article est de soulever certains problèmes ayant trait à l'accomplissement de la politique linguistique au Maroc. En guise de conclusion, on peut dire que celle-ci a connu des déboires considérables en raison des problèmes ayant trait, en particulier, à la méthode suivie, à la psychologie des responsables et surtout à l'absence d'une décision officielle et non équivoque en faveur de l'arabisation.

Les responsables chargés d'appliquer la politique linguistique sont souvent des bureaucrates, les linguistes étant tenus à l'écart. La population, qui est concernée en premier lieu, n'est pas consultée. Le berbère, l'une des composantes essentielles de la situation linguistique, est simplement oublié dans les différents projets de politique linguistique que le Maroc a connus.

À propos de la psychologie des responsables, rappelons que ceux-ci affichent une dualité de vues selon laquelle ils adhèrent entièrement à la politique d'arabisation tout en insistant sur la nécessité du maintien de la langue française.

Enfin, rappelons que les responsables sont incapables de prendre une décision officielle en faveur, ou en défaveur, de l'arabisation, décision qui rendrait l'image de la politique linguistique au Maroc moins complexe et plus claire.

Bibliographie

BENTAHILA, A. (1983), *Language attitudes among Arabic-French bilingual in Morocco*, Cleveden, Aven : ultilingual Matters.

BOUKOUS, A. (1995), *Société, langues et cultures au Maroc : enjeux symboliques*, Rabat, Publications de la faculté des lettres et des sciences humaines.

CHARIB, A. (1982), *Attaxallufu ddira : siyyu*, Casablanca, Afrique-Orient.

GRAVEL, L.-A. (1979), *A sociolinguistic investigation of multilingualism in Morocco*, Unpublished Ph D. Thesis, Columbia University Teachers Collège.

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

L'Algérie : laboratoire de planifications linguistiques

Dalila Morsly

L'Algérie, comme beaucoup d'autres pays ayant subi la colonisation, offre pour la sociolinguistique un bon terrain d'observation pour qui s'intéresse à l'action de la société sur la ou les langues. En effet, entre 1830, date des débuts de l'occupation coloniale française et cette seconde moitié de XX[e] siècle, l'Algérie est soumise à deux expériences d'intervention linguistique, deux expériences d'aménagement linguistique.

L'aménagement linguistique peut se définir, nous dit D. De Robillard (1997 : 36-41) comme « un ensemble d'efforts délibérés visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut ou leur corpus ». Les sociolinguistes tendent, aujourd'hui, à le considérer comme un domaine à part entière de leur discipline dans la mesure où il représente une action de la société sur les pratiques linguistiques. Ce domaine, en pleine expansion, s'est donné un objet, des méthodes, une démarche, scientifique, comme le précise encore D. De Robillard : « ... activité scientifique intégrant souvent des acquis pluridisciplinaires compte tenu de la complexité des réalités abordées, l'aménagement linguistique s'applique à décrire, étudier, évaluer des situations, à proposer des solutions et des moyens concrets pour résoudre des problèmes linguistiques de toute nature » (1997 : 36-41).

En Algérie, l'aménagement linguistique se démarque quelque peu de la conception exposée par D. De Robillard. En effet, les expériences dont nous parlons n'ont pas été « sauf de façon incidente » le fait des linguistes, mais d'abord et avant tout des politiques (État, gouvernement, partis au pouvoir, groupes de pression politique...). Par ailleurs, l'attention des aménageurs a surtout porté sur la modification du statut des langues. Aucune intervention systématique ni cohérente sur les langues elles mêmes n'a été menée. Les propositions de modifications du corpus, dans un souci pédagogique, par exemple, lorsqu'elles existent sont le fait d'agents zélés au service du pouvoir et que l'on présentait comme des spécialistes, de grammairiens traditionalistes, puristes peu soucieux des réalités langagières, de commissions composées de personnes sélectionnées à partir de critères plus politiques que scientifiques.

Cependant, tous les ingrédients considérés comme constitutifs d'une entreprise d'aménagement linguistique sont bien présents dans ces deux phases : francisation et arabisation, de l'histoire sociolinguistique de l'Algérie. En effet, on voit bien à l'œuvre, dans les deux cas, un processus d'intervention délibéré en vue d'une transformation des pratiques linguistiques, une politique linguistique qui formule des objectifs, définit des stratégies, une planification qui programme des actions sur le statut des langues, leurs fonctions et leurs domaines d'utilisation.

Les deux politiques linguistiques se fixent pour objectif la promotion d'une langue et d'une seule aux dépens des autres langues utilisées dans le pays. La première va consister à promouvoir le français comme langue officielle de la colonie, autrement dit, à réaliser la francisation de la colonie. La seconde projette, dès les premières années de l'indépendance (1962), et plus exactement dès 1963, l'arabisation du pays et se fixe pour but d'instaurer l'arabe comme langue nationale, à ravir, de ce fait, au français son statut privilégié, sans cependant l'expulser totalement...

Nous voudrions revenir, ici, sur l'histoire de ces deux planifications non point pour en reconstituer le déroulement, ce travail a déjà été effectué (Morsly, 1988), mais pour réfléchir aux deux problèmes suivants :

Ces deux expériences permettent-elles de dégager une sorte de « modèle » représentatif du type d'aménagement qui instaure une politique de la langue et non des langues (Calvet)? Une comparaison des similitudes et des différences menée au niveau des stratégies, des opérations mises en œuvre pour réaliser un tel projet nous permettra, peut-être de répondre à la question.

Dans un second temps, nous voudrions aborder la question des effets de l'interventionnisme et du dirigisme linguistiques sur les pratiques linguistiques et la réalité linguistique.

Comparaison des deux expériences

Pour établir cette comparaison nous relèverons les faits les plus saillants qui caractérisent les deux entreprises.

1. On notera d'abord avec quelle rapidité les pouvoirs en place envisagent et posent la nécessité d'engager un réaménagement linguistique. L'armée débarque à Alger en 1830, la conquête du territoire commence à peine qu'on parle d'introduire le français à l'école. Cette introduction est réalisée dès 1833 avec la création de l'enseignement mutuel mis en route dans ce que l'on appelé les écoles et collèges arabes français. De même, au lendemain de l'indépendance, le pouvoir algérien pense très vite à restaurer « la langue arabe dans ses droits », en commençant dès 1964, à arabiser l'enseignement primaire.

Cette précipitation, si l'on peut dire, montre combien la gestion des langues et des pratiques linguistiques est considérée comme primordiale et il est significatif que cette gestion soit perçue comme devant passer d'abord par l'école. De nombreuses déclarations, dans les débuts de la colonisation insistent sur l'importance d'introduire le français à l'école parce que c'est « le plus sûr moyen de colonisation ».

Francisation et arabisation de l'école font l'objet d'une planification qui détermine les différentes étapes du processus. Nous n'insisterons pas sur le rappel de ces étapes, nous noterons seulement que dans le contexte colonial, la francisation s'effectue au rythme des débats et décisions qui fixent ou doivent fixer le statut juridique des « indigènes ». Après les écoles arabes françaises qui font une part relativement équitable au français et à l'arabe, on assiste à la mise en place d'une école indigène distincte de l'école française où l'arabe perd déjà du terrain. Enfin, dans un troisième temps interviendra la fusion des enseignements : l'école est la même pour tous, cela veut dire pour tous les habitants de la colonie et pour tous les Français coloniaux et Métropolitains. C'est l'achèvement du processus d'exclusion de la langue arabe : celle-ci acquiert le statut de langue étrangère au même titre que l'anglais ou l'allemand, par exemple. Les parents qui tiennent à ce que leurs enfants aient une certaine maîtrise de l'arabe les envoient dans des écoles coraniques ou des écoles privées où l'accent est bien souvent davantage mis sur l'enseignement religieux que sur l'acquisition de la langue ou plus largement des connaissances.

L'arabisation, quant à elle, avance aux rythme des groupes de pression idéologique et des conflits internes au pouvoir. Elle est conduite de façon longitudinale (du primaire au supérieur) et transversale : ce sont les matières littéraires, culturelles, juridiques qui sont d'abord arabisées. L'arabisation des disciplines scientifiques interviendra bien plus tard et ne sera jamais totale. Aujourd'hui encore dans les sciences dites « dures » certaines matières sont toujours enseignées en français, les sciences médicales en particulier. Dans ce système, le français recule mais il ne disparaît pas : le nombre d'heures qui lui est consacré diminue sérieusement dans les cycles primaires et secondaires. À l'Université, dans les disciplines dites arabisées, on a maintenu un enseignement obligatoire de terminologie française, censé aider les étudiants dans la consultation des documents de travail qui restent le plus souvent en français.

2. Dans les deux situations d'autres secteurs institutionnels sont soumis à la planification linguistique : l'administration avec des opérations qui portent plus particulièrement sur l'état

civil, l'environnement, la justice qui est le secteur le plus largement arabisé (MORSLY, 1988)[1]. Le secteur économique et financier n'est, par contre, pas vraiment touché par l'interventionnisme linguistique, par l'arabisation en tout cas, comme le souligne K. Taleb-Ibrahimi : « dans le secteur financier, le scepticisme est de règle, l'arabisation (des employés) est pratiquement inexistante » (1995 : 362). Avec la colonisation, l'Algérie entre dans une nouvelle ère économique. Le secteur étant presque entièrement aux mains des Européens, la question de la langue ne se pose même pas. On notera, cependant, que le commerce lié à la course en Méditerranée disparaît rapidement, ce qui entraîne la mort du sabir ou sa reconversion comme langue de communication entre les différentes communautés qui ne parlent pas encore français dans les premiers temps de la colonisation.

La décision d'instaurer l'état civil en Algérie intervient en 1882. Cette opération peut être considérée, au-delà des autres aspects culturels ou plus immédiatement contrôle des populations..., comme une étape importante de la politique de francisation dans la mesure où il s'agit pour le pouvoir colonial de transcrire en français des noms arabes et berbères. De même, le pouvoir algérien décide en 1975-76 d'arabiser l'état civil, c'est-à-dire en fait de retranscrire en arabe les noms francisés du temps de la colonisation. Les campagnes linguistiques qui concernent l'environnement portent, dans les deux cas, sur la francisation puis l'arabisation des toponymes, des panneaux de signalisation routière... Sans trop entrer dans le détail nous voudrions souligner que ces opérations qui pourtant impliquaient un travail strictement linguistique : choix des transcriptions des phonèmes, travail sémantique... n'ont pas été confiées à des spécialistes, à des linguistes, mais à des agents de l'administration et éventuellement à des amateurs peu rigoureux qui connaissaient peu ou mal les langues en question. Autrement dit, aucun travail sérieux de standardisation ou de normalisation n'a été mis en place. Des conventions terminologiques, graphiques ou phoniques ont fini par s'imposer sous la pression de l'usage.

3. Il est instructif de voir aussi quels secteurs ont été « épargnés » par la francisation puis par l'arabisation. Nous avons vu que l'arabe, pendant la colonisation, continuait d'être toléré dans les écoles coraniques et les écoles privées qui vont surtout se développer avec l'apparition du mouvement réformiste. Dans les lycées, l'arabe classique est une langue à option qui se voit attribuer trois heures par semaine, ce qui est l'horaire réservé à toutes les langues étrangères. Ces heures sont des enseignements de langue (grammaire), littérature, civilisation... Des lycées franco-musulmans, transformation des anciennes médersas (établissements d'enseignement secondaire réservés aux musulmans) seront créés en 1951 et accueillis très favorablement par les familles algériennes parce que l'enseignement de l'arabe y tient une place beaucoup plus importante (12 heures) et parce qu'il offre aux étudiants la possibilité d'acquérir une véritable formation bilingue. Les matières enseignées en arabe sont essentiellement : lettres, civilisation arabe et musulmane, droit et en particulier droit musulman. La présence de cette discipline s'explique, selon nous, par le fait que les problèmes de statut personnel (mariage, divorce, paternité, filiation...) et de succession étaient toujours gérés par le droit musulman. Il était donc nécessaire de former du personnel capable de régler ces questions. Aucune discipline scientifique n'était enseignée en arabe, dans ces établissements. On voit comment l'arabe est confiné aux savoirs qui sont en relation avec la religion et la tradition. A. Merad, dans une étude consacrée à l'enseignement des Musulmans, pendant la colonisation établit le constat amer suivant : « En définitive, la langue arabe, reconnue comme liturgique dans les mosquées, ne fut plus tolérée que dans les prétoires de justice musulmane » (1963 : 636). Lorsqu'il parle des lycées franco-musulmans, il se montre très favorable à leur création, mais paradoxalement, en invoquant comme argument que grâce à ces établissements on voit se réaliser « une synthèse culturelle indispensable, entre la formation littéraire arabo-islamique et la formation scientifique en langue française » (*ibid.* : 643). Ce nouvel enseignement ne change donc rien aux

1. *Cf. Ibid.* pour la façon dont été menées francisation et arabisation.

fonctions assignées à l'une et l'autre langues déjà dans les autres espaces scolaires. Le français reste, toujours, la seule langue d'accès aux divers savoirs techniques et scientifiques.

Depuis l'indépendance, l'arabisation qui touche d'abord tous les domaines liés à l'affirmation identitaire, la construction de la nation et de l'unité nationale, la connaissance de la culture nationale et de la tradition, qui confie au français les champs des savoirs scientifiques et techniques (dans l'enseignement, les programmes de français étaient d'abord définis comme des enseignements de français scientifique et technique) et l'exclut délibérément des disciplines culturelles et idéologiques, conforte largement la répartition établie pendant la colonisation : le français est la langue d'acquisition des connaissances scientifiques, l'arabe est la langue de la religion et de tout ce qui est lié à la personnalité, comme le disent et redisent constamment tous les discours officiels depuis l'indépendance.

Dans un article consacré à la situation linguistique de l'Algérie pendant la colonisation, J. Desparmet décrivait, déjà en 1931, la fonction respective de l'arabe et du français en disant : l'une, la langue arabe « a pour elle la religion », l'autre, la langue française « pour elle l'utilité » (1931 : 31). On constate donc, lorsqu'on met entre parenthèses les discours de valorisation/dévalorisation produits dans chacune des deux périodes et qui travaillent davantage à promouvoir le statut institutionnel et idéologique de l'arabe et du français, que l'arabisation entérine, en quelque sorte, la même conception de l'arabe et du français.

On est frappé lorsqu'on réexamine toutes ces actions menées dans le cadre de ces aménagements linguistiques, par la similitude des deux processus de francisation et d'arabisation qui ont consisté à plus asseoir la légitimité des systèmes politiques qu'à répondre aux besoins langagiers des citoyens ou à gérer les pratiques linguistiques à partir de la réalité langagière.

Pour conclure, nous dirons que francisation et arabisation se caractérisent :

– par le même type de politique : promotion d'une langue et une seule en vue de réaliser le fantasme de l'unité ou plutôt de l'unicité linguistique;

– par le même type de planification. L'essentiel des opérations se situe au niveau institutionnel et dans les mêmes espaces institutionnels. De plus, ces opérations interviennent d'abord dans ce qui est le plus apparent l'état civil, les plaques signalétiques, les enseignes de magasins, les formulaires et avis s'adressant au public. Le courrier interne, les notes de service restent encore très souvent en français, malgré tous les arrêtés régulièrement promulgués et qui portent « généralisation de la langue arabe ». Par le biais de ces opérations, il s'agit, en fait, pour les pouvoirs en place de conforter leur légitimité politique et de se garantir l'adhésion des citoyens en instrumentalisant leur imaginaire linguistique, mais aucunement, encore une fois, d'organiser l'interaction linguistique.

– Par une conception semblable des attributs et fonctions de l'arabe et du français.

De l'efficacité de ces expériences

Nous voulons soulever, dans ce second temps de notre réflexion, la difficile question de l'opportunité de l'interventionnisme linguistique ou de son impact sur les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse de l'évolution linguistique ou de la diversité des pratiques.

Dans leur introduction à Politique et aménagement linguistique, D. Daoust et J. Maurais (1987) citent A. Sauvageot qui croit très fort à l'efficacité de l'interventionnisme linguistique, qui « croit même qu'on peut stopper une évolution phonétique si on la juge désirable » et va jusqu'à affirmer : « ... les faits sont là qui rappellent qu'une langue, encore une fois, est une machine, tout comme une automobile, et qu'elle réclame des soins, des modifications, voire des réparations et si possible des perfectionnements. »

L'assurance de ces propos qui, non seulement affirment la nécessité de l'intervention mais aussi son efficacité étonne un peu et nous lui préférons, comme D. Daoust et J. Maurais, la prudence de C. Hagège : « ... l'intervention humaine sur l'évolution des langues reste, au regard des phénomènes spontanés, limitée dans ses effets comme dans ses moyens. Cependant,

son étude dans les idiomes les plus divers fait apparaître que même avec cette restriction, elle est, par rapport à ce qu'on tend à croire d'une surprenante efficacité. » (*ibid.* : 38)

Bien entendu le débat n'est pas clos par des considérations mesurées, d'autant que le problème majeur auquel se heurte le linguiste est précisément celui d'arriver à évaluer les limites et l'efficacité.

Pour en revenir à la situation qui nous préoccupe, nous proposons de déterminer les conséquences de la francisation et de l'arabisation sur le plurilinguisme et sur le degré d'utilisation de la langue dominante.

1. Francisation et arabisation ont eu un effet indéniable sur la diversité linguistique caractéristique depuis fort longtemps du Maghreb.

Lorsque les Français s'installent au début du XIX[e] siècle, l'Algérie et en particulier les centres urbains sont fortement plurilingues. De nombreuses communautés indigènes et étrangères se côtoient qui parlent différentes langues comme le notent les voyageurs qui arrivent au pays (Morsly, 1996 : 12). Les colons qui viennent comme on l'a déjà dit d'horizons divers : Espagne, Italie, Malte, différentes régions de France pas encore francisées, contribuent, dans les premiers temps, à renforcer la mosaïque linguistique des villes, leur aspect « bigarré » comme disent les chroniques des voyageurs.

Mais la francisation, à laquelle adhèrent ces nouveaux arrivants, ainsi que la plus grande partie de la communauté juive qui, traditionnellement, parle un arabe spécifique, le départ rapide des Turcs vont progressivement réduire cette diversité. La francisation restreint, par ailleurs les champs d'utilisation de l'arabe dit classique : on le comprend aisément à la suite de la description que nous avons effectuée, mais elle restreint aussi, paradoxalement les champs d'utilisation de l'arabe dialectal. Dans l'étude que nous avons déjà évoquée, Desparmet explique que la colonisation est responsable de la dévalorisation du dialectal qui, pourtant, dit-il « mérite bien le nom de langue » parce que c'est une langue de communication et d'expression à part entière pour toutes les situations de la vie quotidienne, mais aussi pour la poésie, l'écrit et même la politique : le célèbre traité de la Tafna conclu en 1837 entre l'Émir Abdelkader et le Maréchal Bugeaud fut rédigé en arabe dialectal... La situation sociolinguistique, mis à part quelques poches de résistance qui conservent encore l'espagnol (à l'ouest) ou l'italien (à l'est) s'oriente vers une situation de trilinguisme : arabe/français/berbère et de diglossie : arabe parlé/arabe écrit. L'aménagement programmé après l'indépendance va encore réduire cette situation : l'espagnol et l'italien a disparu, le français est restreint dans ses usages. Cependant, l'arabe dialectal a beaucoup gagné et le berbère en dépit d'une politique uniformisante hostile à son égard résiste et fait actuellement l'objet d'un aménagement linguistique difficile, mais qui étant soutenu par des linguistes et des spécialistes de la langue berbère s'effectue aussi bien au niveau de la revalorisation de son statut qu'au niveau du corpus.

2. La progression de la langue dominante, dans les deux expériences est évidemment indéniable, mais il faut noter certains phénomènes qui peuvent paraître étonnants.

En dépit d'un déploiement planificateur important, la francisation des populations indigènes est faible. Le taux d'alphabétisation à la veille de l'indépendance tourne autour des 10 %, ce qui montre que l'école qui a pourtant investi si rapidement dans le système scolaire a touché peu d'Algériens. Le paradoxe est que avec l'indépendance le nombre d'enfants qui apprennent le français est beaucoup plus important puisque le taux de scolarisation a effectué un véritable bond atteignant dans une ville comme Alger plus de 90 %. Par ailleurs, la présence du français, en dehors de l'institution scolaire reste important (médias, production scientifique, littéraire...).

Lorsqu'on tente d'évaluer le degré d'extension d'une langue il faut encore préciser ce que l'on mesure : on peut dire que les Algériens formés à l'école coloniale étaient peu nombreux mais que la maîtrise qu'ils avaient du français était plus étendue dans la mesure où ils avaient subi un apprentissage qui était celui d'une langue « maternelle ». L'école de la colonisation ne tenait pas compte du fait que la grande majorité des enfants algériens arrivaient à l'école sans

savoir parler, sans connaître le français. Ceux qui réussissaient dans un tel contexte pédagogique arrivaient à acquérir une maîtrise du français qui n'avait rien à envier à celle de leurs camarades français. Les autres étaient très vite en situation d'échec. Ceci explique sans doute en partie un taux aussi important d'analphabétisme à la 5e ou 6e génération de colonisés. Les jeunes Algériens d'aujourd'hui ont une maîtrise moins importante que leurs aînés, mais ils sont infiniment plus nombreux à l'apprendre et à le parler.

La situation de l'arabe dans l'Algérie d'aujourd'hui, encore un autre paradoxe, n'est pas très différente de celle du français. Aucune évaluation stricte n'a été menée, mais si l'on s'en tient, par exemple aux pourcentages de réussite aux examens et au bac en particulier, le taux d'échec monstrueux : entre 75 et 80 %, montre bien que l'arabisation est tout sauf une réussite. Pourtant, jamais autant d'enfants n'ont accédé à la langue arabe. En dehors des conditions pédagogiques qui sont un élément d'explication très important de cette situation, le fait que l'arabe enseigné n'est pas non plus la langue maternelle des élèves, en particulier des berbérophones joue certainement un rôle non négligeable dans cet échec considérable. Les autres espaces sociaux, K. Taleb-Ibrahimi le montre fort bien dans son livre, sont loin de pouvoir témoigner de l'efficacité de l'arabisation.

Ce type d'aménagement linguistique, conduit par les pouvoirs en place sans consultation des premiers concernés, les locuteurs, sans recours aux spécialistes, montre ses limites en matière « d'efficacité » : il montre combien il est incapable de fournir aux locuteurs des outils adaptés aux nécessités de la formation et de l'interaction linguistique.

Bibliographie

De Robillard, D. (1997), Aménagement linguistique, in M.-L. Moreau (éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Liège, 36-41.

Morsly, D. (1988), *Le français dans la réalité algérienne*, Thèse de Doctorat d'état, Paris-Sorbonne.

Taleb-Ibrahimi, K. (1995), *Les Algériens et leurs langues*, El Hikma (éd), Alger.

Merad, A. (1963), Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie (18801960), in *Confluent*, 32/33.

Desparmet, J. (1931), La réaction linguistique en Algérie, in *Bulletin de la Société de géographie d'Alger et de l'Afrique du Nord*, XXXII.

Daoust, D., Maurais, J. (1987), L'aménagement linguistique, in *Politique et aménagement linguistique*, Maurais (dir.).

Morsly, D. (1996), Alger plurilingue, in *Plurilinguismes*, 12.

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

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

Valérie Spaeth

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

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

L'image d'Israël

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La francisation des Juifs du Moyen Orient

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

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

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

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

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

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

La francophonie en Israël : un paradoxe contemporain

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

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

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

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

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

La présence du français dans les universités

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

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

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

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

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

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

La présence du français dans les lycées

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

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

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

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

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

Les entreprises françaises : un début prometteur

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

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

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

Perspectives : le français comme langue de réconciliation ?

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

Bibliographie

LEROY, B. (1991), *L'aventure séfarade*, Paris, Champs Flammarion.

GIRARD, P. (1976), *Les Juifs de France de 1789 à 1860*, Calmann-Lévy, Paris.

Hattis Rolef, S. (éd.) (1987), *Political Dictionary of the state of Israël*, Macmillan Publishers, London.

DENIAU, X. (1983), *La francophonie*, Que sais-je, PUF.

Atelier : Aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones

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

Albert Valdman

Introduction

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

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

Tableau 1.

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

La Carte n° 1[1] révèle un autre facteur important de différentiation des variétés vernaculaires de français des Amériques : leur filiation généalogique. Il faut distinguer entre les parlers de première génération, produit de la colonisation initiale, c'est-à-dire l'acadien et le laurentien (québécois), et les variétés de deuxième génération émergeant de diasporas originaires des deux premiers foyers francophones : le franco-ontarien, les variétés de l'Ouest canadien et le franco-américain de la Nouvelle-Angleterre dérivés du québécois et le cadien de la Louisiane issu principalement de l'acadien. Le parler moribond de la Vieille Mine (Missouri) est greffé sur le québécois mais avec des influences latérales des parlers de la Louisiane avant la submersion de ces derniers par l'acadien.

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

1. Les données n'ont pu être récupérées.

Bilinguisme et assimilation linguistique au Québec

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

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

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

Tableau 2.

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

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

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

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

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

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

Diglossie au Québec?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– « traversier », « ferry-boat », indiqué comme terme usuel et non pas comme québécisme;

– « beurre d'arachide », pour « beurre de cacahuètes » (qui n'est pas indiqué), suivi du terme « beurre de pinotte » caractérisé comme un anglicisme;

– « déshabiller », « ôter les vêtements destinés à être portés à l'extérieur »;

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

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

– La féminisation des substantifs à initiale vocalique : une autobus pleine, une grosse hôpital, une hôtel assez dispendieuse, *cf.* de la belle ouvrage ;
– La restructuration du noyau verbal par la modification de l'ordre des pronoms clitiques :
a) Phrases affirmatives[5] : « Dis-moi le maintenant. » vs. « Dis-le-moi maintenant. »
b) Phrases négatives : « Dis-moi le pas maintenant. » vs. « Ne me le dis pas maintenant. »
– L'utilisation des formes toniques des pronoms au lieu des clitiques sans effet de focus, d'insistance ou de contraste :

« Dis le pas à lui. » vs. « Ne le lui dis pas. »
« On demande ça à elle. » vs. « On lui demande ça.
« Faudrait parler à eux-autres. » vs. « Il faudrait leur parler. »

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

« Je me suis-tu trompée ? » vs. « Est-ce que je me suis trompée ? »
« Il fait-tu beau un peu ! » vs. « Qu'est-ce qu'il fait beau ! »

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

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

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

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

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

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

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

Situations de diaspora secondaire

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

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

Comme les communautés acadiennes les communautés ontariennes ne constituent pas un bloc territorial monolithique. Elles forment plutôt un archipel d'enclaves disséminées dans l'est et le nord de la province, différenciées du point de vue démographique et soumises à différentes conditions de contact avec l'anglais (*cf.* la Carte n° 2[6]). Prenons par exemple le cas de la communauté de Hearst, située le plus au nord. Bien que les Franco-Ontariens ne représen-

6. Les données sont irrécupérables.

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

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

– favoriser chez les élèves le développement de l'identité personnelle, linguistique et culturelle et le sentiment d'appartenir à une communauté franco-ontarienne dynamique et pluraliste;

– promouvoir l'utilisation du français dans toutes les sphères d'activités à l'école comme dans la communauté.

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

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

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

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

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

Conservatismes.

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

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

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

Anglicismes

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

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

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

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

Restructuration

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

1. des optimalisations, telles que la généralisation d'« *avoir* » comme auxiliaire qui conduit à une simplification de la règle gouvernant la formation du passé composé ou des formes verbales comme « ils allent, applaudisser, ils marissaient, j'apprenerais »;

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

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

Influence du français de référence

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Une norme acadienne pour le cadien louisianais?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

Bibliographie

ABSHIRE-FONTENOT, S. et BARRY, D. (1979), *Cajun French*, Lafayette (LA), University of Southwestern Louisiana.

ANCELET, B.-J. (1993), La politique socio-culturelle de la transcription : la question du français louisianais, *Présence Francophone*, 43, 47-61.

BAGGIONI, D. (1998), Norme(s) du français au Québec et dictionnaires « québécois », in BRASSEUR (éd.), 261-278.

BARBAUD, P. (1997), La diglossie québécoise, in Dvorak (éd.), 65-82.

BARBAUD, P. (1998), « Tendances lourdes du français québécois », in Brasseur (éd.), 17-36.

BENIAK, E. et MOUGEON, R. (éds.) (1989), Recherches sociolinguistiques sur la variabilité en français ontarien, in MOUGEON et Beniak (éds.), 69-104.

BLANC, M. (1993), French in Canada, in SANDERS (éd.), 239-256.

BOULANGER, J.-C., DUGAS, J.-Y. et DE BESSÉ, B. (éds.) (1992), *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*, Montréal, Dictionnaires Robert.

BRASSEUR, P. (éd.) (1998), *Français d'Amérique Variation, créolisation, normalisation*, Avignon, Centre d'études canadiennes, Université d'Avignon.

BROWN, R.-A. (1988), *Pronominal equivalence in a variable syntax*, Thèse inédite de doctorat, University of Texas, Austin.

BYERS, B. (1988), *Defining norms for a non-standardized language : A study of verb and pronoun variation in Cajun French*, Thèse inédite de doctorat, Indiana University, Bloomington.

CALVET, L.-J. et CHAUDENSON, R. (1998), *Saint-Barthélemy : une énigme linguistique*, Paris, Cirelfa, Agence de la Francophonie.

CARRIÈRE, J.-M. (1937), *Tales from the French folklore of Missouri*, Evanston, IL, Northwestern University Studies in the Humanties.

CHAUDENSON, R. (1995), Les français d'Amérique ou le français des Amériques ? Genèse et comparaison, in Fournier et Wittman (éds.), 3-19.

DE ROBILLARD, D. et BENIAMINO, M. (éds.) (1996), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, vol. 2.

DUBOIS, S. (1998), La configuration dynamique des communautés cadiennes en Lousiane, in Brasseur (éd.), 325-348.

DVORAK, M. (éd.) (1997), *Canada et bilinguisme*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes.

ERFURT, J. (éd.) (1996), *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Presses de l'Université de Leipzig.

FASOLD, R. (1984), *The sociolinguistics of society*, Oxford, Blackwell.

FAULK, J.-D. (1977), *Cajun French I*, Crowley, LA, Cajun Press.

FERGUSON, C.-A. (1959), Diglossia, in *Word* 15, 325-340.

FISHMAN, J. (1972), *The sociology of language*, Rowley, MA, Newbury House.

FOURNIER, R. et WITTMAN, H. (éds) (1995), *Le français des Amériques*, Trois-Rivières, Canada, Presses Universitaires de Trois-Rivières.

GELHAY, P. (1985), *Notre langue louisianaise : Our Louisiana Language*, Jennings, LA, Éditions Françaises de Louisiane.

GOLEMBESKI, D. (1988), *French language maintenance in Ontario, Canada : a linguistic portrait of the community of Hearst*, Thèse de doctorat en cours, Indiana University, Bloomington.

GRAVELLES, M.-U. DE MARCANTEL, D. (1979), *Mille misères – Laissant le temps rouler en Louisiane*, Québec, Projet Louisiane, University Laval.

HELLER, M. (1996), Langue et identité : l'analyse anthropologique du français canadien, in Erfurt (éd.), 19-36.

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

Atelier : Enseignement du français en francophonie

Rapport de synthèse

Marie-Louise Moreau

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

Description des situations

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

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

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

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

La plupart des auteurs parlent des représentations associées au français.

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

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

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

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

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

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

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

Des problèmes

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

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

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

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

Les solutions

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

Des suggestions à la didactique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Des suggestions à la politique linguistique.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

1. Les italiques sont miennes.

Atelier : Enseignement du français en francophonie

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

Sophie Babault

Introduction

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

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

La malgachisation

La politique de malgachisation engagée par le gouvernement malgache dès 1973 n'est pas une mesure isolée, mais s'inscrit dans une tentative globale de contestation du poids de la France et de rejet d'un système néo-colonial jugé injuste et inadapté, faisant écho aux revendications formulées lors des mouvements de grève de 1972. Dans le domaine de l'éducation, hormis la forte proportion de professeurs français au sein du corps enseignant[1], deux points sont particulièrement sensibles : le contenu des programmes, alignés jusqu'alors sur le modèle français, et la langue d'enseignement, qualifiée de « langue d'esclavage » par les manifestants.

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

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

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

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

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

Toutes les rancœurs semblent ainsi se focaliser sur le problème de la langue d'enseignement. Il est vrai que la malgachisation a souffert d'un manque de préparation et d'organisation qui a fortement nui à sa mise en place. L'incohérence des mesures prises par les responsables (qui envoyaient d'ailleurs souvent leurs enfants dans des établissements privés), l'insuffisance de temps et de moyens mis à la disposition des concepteurs, accentuée par une détérioration catastrophique de la situation économique, ainsi que l'ampleur de la tâche à réaliser, visiblement sous-estimée, ont contribué à la déstabilisation du système éducatif. De plus, la malgachisation a pris rapidement une coloration politique ; on l'a accusée de favoriser les enfants des Hautes Terres, qui parlent déjà le dialecte merina[4], mais surtout de contribuer à privilégier les familles aisées qui ont les moyens d'accéder à la langue française, toujours facteur de sélection sociale (Gueunier, 1994 : 306) [5].

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

2. À titre d'exemple, moyenne des taux de réussite au CEPE : de1975 à 1983 : 49 %, de 1984 à 1990 : 37 %. (source : Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des Statistiques).

3. Lakroa, 20-27 juillet 1982.

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

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

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

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

Le retour au français

Dès le début des années quatre-vingts, des voix commencent à s'élever en faveur du français; l'initiative semble revenir à des associations de parents d'élèves et d'enseignants, relayées rapidement par des chefs d'établissements privés[6]. L'Assemblée Nationale Populaire, mettant l'accent sur un besoin d'égalité des chances entre tous les Malgaches, réclame elle-même dans sa Résolution du 10 décembre 1982 que « la langue française soit instituée comme langue d'enseignement au même titre que le malgache dans tous les établissements d'enseignement de Madagascar ».

Ces différents appels sont suivis d'une vague de mesures visant nettement à revaloriser la place de la langue française à Madagascar. Dans l'Éducation nationale, le volume horaire de français-matière est augmenté à la rentrée 1985-86, afin que les élèves « puissent maîtriser parfaitement les langues malgache et française à l'issue de la classe de troisième », comme l'avait annoncé le Conseiller Suprême J. Rakotoniaina dès décembre 1984 dans une intervention télévisée [7]. Un fait très important pour le niveau I est la conception d'un manuel de français langue étrangère, *À toi de parler*, en collaboration avec le CREDIF et le Bureau d'Action Linguistique de la Mission Culturelle Française à Madagascar, dont les premiers exemplaires sortent en octobre 1985. Des opérations de remise à niveau linguistique sont effectuées, avec l'aide de l'AUPELF, dans l'enseignement supérieur. Fait également significatif : la tenue d'un colloque international à Tananarive en mai 1985 sur le thème de *« la langue française dans le transfert de connaissances et de technologie »* (organisé par l'Association Malgache des Professeurs de Français).

Après ces nombreux signes de réhabilitation du français sur la terre malgache, menés parallèlement à un rapprochement politique avec l'ensemble francophone, le gouvernement[8] passe au début des années 90 à une échelle supérieure en réintégrant subitement la langue française dans les fonctions de langue d'enseignement qu'elle avait perdues quinze ans plus tôt. L'opération s'effectue en deux étapes : en 1990 pour le second cycle puis en 1992 pour le niveau primaire (à partir de la troisième année). Les instructions sont très claires et tiennent en quelques lignes : l'ensemble des disciplines sont enseignées en français, tandis que le malgache reste confiné à quelques matières « qui véhiculent les valeurs authentiquement malgaches » (morale, instruction civique, histoire et géographie de Madagascar). Cette dernière expression,

6. Midi Madagasikara, 20 août 1983 : 1.
7. Rapporté dans Madagascar Matin, 13 décembre 1984 : 2.
8. L'heure est également au changement sur le plan politique : à la suite d'importants troubles sociaux et politiques en 1991, D. Ratsiraka est contraint d'accepter la mise en place d'un gouvernement de transition, jusqu'aux élections de 1993 qui feront accéder A. Zafy à la présidence.

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

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

La nouvelle Loi d'orientation du système éducatif malgache[10], votée en 1995, ne peut qu'accentuer la perplexité des observateurs tant elle se montre peu explicite sur la ligne de conduite générale prévue par les autorités. Le choix du français, pourtant effectif depuis 1990 et 1992, n'est absolument pas précisé. Fait encore plus surprenant, les mots français ou langue française n'apparaissent pas une seule fois. La langue française est ainsi mise sur le même plan que les autres langues étrangères, comme le montre l'article 18 : « La nécessité de gérer l'apprentissage et la coexistence harmonieuse de plusieurs langues est à la base de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. La place de chaque langue étrangère sera déterminée par rapport et à partir de la langue maternelle de façon à instaurer une complémentarité fonctionnelle aussi efficace que possible. » L'article 16, centré lui aussi sur la langue malgache, nous paraît fort éloigné de la réalité : « Le statut de langue nationale conféré à la langue malgache par la Constitution doit se traduire en actions d'Éducation et de Formation sur l'ensemble du territoire de la République de Madagascar (...)». Loin d'appuyer les instructions déjà en vigueur, de les fixer au niveau législatif, cette loi (promulguée d'ailleurs sous l'autorité du même ministre) les contredit, créant une situation instable, inconcevable pour un secteur comme l'enseignement qui, plus que d'autres encore, nécessite une planification à long terme.

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

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

9. Midi Madagasikara, 21 octobre 1983.
10. Loi n° 94-033 du 13 mars 1995.

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

prof. un noyau autour duquel gravitent des électrons/j'ai déjà dit/pendant le cours/que gravitent se met au pluriel/quel est le sujet de gravitent ?/
élèves les électrons
prof. donc vous devez mettre
élèves au pluriel
prof. E N T à la fin de gravitent/la plupart d'entre vous n'ont pas mis E N T à la fin de gravitent// autour duquel/autour en un seul mot/duquel en un seul mot/autour duquel/dia izany hoe autour du noyau/tsy avela izany ny noyau fa soloina hoe duquel[12]// gravitent des électrons/tsy un électron akory izany/na les électrons fa hoe/des électrons[13]/puisque le nombre d'électrons varie suivant l'atome considéré/

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

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

11. Conventions de transcription des extraits d'enregistrements :
/ , //pause plus ou moins longue
MAJsyllabe accentuée
12. C'est-à-dire autour du noyau/il ne faut pas laisser noyau mais le remplacer par duquel //
13. Ce n'est pas un électron/ou les électrons mais/des électrons /
14. Note circulaire n° 103/97 – MINESEB.
15. Les dernières promotions de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs du primaire remontaient respectivement à 1979 et 1975.

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

Bibliographie

BAVOUX, C. et C. (1993), Le coût social des dernières politiques linguistiques, in *Politique africaine*, 52, 76-88.

GUEUNIER, N.-J. (1994), Parler blanc ; le français à Madagascar, in Abou/haddad, *Une francophonie différentielle*, 299-316.

RAKOTOFIRINGA, R. (1993), *L'enseignement du français et en français à Madagascar de 1955 à 1985*, thèse de doctorat, Strasbourg II.

RAMBELO, M. (1981), *Contribution à l'étude de la situation linguistique à Madagascar : les rapports entre le malgache officiel, le malgache dialectal et le français dans une situation de diglossie*, thèse de doctorat, Aix-marseille I.

RAMBELO, M. (1991), Madagascar : la politique de relance du français et ses effets sur la situation linguistique, in Jouannet *et al.*, *Langue, économie et développement* (tome 2), Paris, Didier Érudition, 75-121.

Atelier : Enseignement du français en francophonie

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

Mohamed Miled

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

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

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

Quelques éléments de description du FLS

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

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

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

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

Le FLS : une notion polysémique

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

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

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

Des fonctions en partage

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Une variabilité dans le temps et dans l'espace

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

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

– des variables géographiques : l'usage du français varie d'intensité selon les régions;

– les variables socioprofessionnelles : le recours au français est plus important dans certains métiers plutôt que dans d'autres;

– des variables affectives : les utilisateurs du français ont des représentations ambivalentes en fonction des rapports qu'ils vivent entre la langue maternelle et le français. Nous traiterons cet aspect à partir de l'exemple tunisien.

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

Des représentations ambivalentes sur le français

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le FLS : une notion à visées didactiques

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

Le français un véhicule d'enseignement

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

Une précocité dans l'apprentissage du FLS

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

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

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

Pour des didactiques convergentes

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

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

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

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

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

Nécessité d'un enseignement différencié en FLS

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

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

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

Bibliographie

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

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

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

Atelier : Enseignement du français en francophonie

La prise de parole des adultes vietnamiens en classe de français. De la motivation à apprendre à la motivation à prendre la parole

Lê Viêt Dung

Pourquoi les apprenants adultes ?

Depuis quelques années, de grands changements sociaux et économiques, les perspectives d'une « économie de marché » et surtout le développement de la coopération franco-vietnamienne ont revalorisé l'apprentissage du français au Vietnam. Avec ce nouveau départ, le français a fait sa réapparition non seulement dans les écoles secondaires et les universités mais encore dans les cours du soir avec un nouveau public : des adultes, qui par leur statut social hétérogène et leurs activités professionnelles diverses donneront dans les années à venir un nouveau visage à la francophonie au Vietnam.

Une question importante et à la fois urgente se pose donc aux organismes de formation de français qui n'ont pas tardé à trouver dans ce public un nouveau type de « consommateurs » : Comment mieux répondre à sa demande croissante et complexe ?

C'est une demande croissante parce que le nombre d'apprenants adultes augmente régulièrement. À ma connaissance, dans les grandes villes telles Hanoi et Ho Chi Minh-ville, on connaît une forte croissance des classes de français pour adultes et dans les villes du Centre-Vietnam, les professeurs de français anciens ou nouveaux, sont tous mobilisés pour satisfaire un public qui jusqu'à maintenant avait négligé le français.

C'est une demande complexe parce que les adultes une fois engagés volontairement dans l'apprentissage se montrent à la fois très impatients et ambitieux. Bien qu'au Vietnam la connaissance du français reste plus ou moins un signe de distinction sociale, les adultes sont plus « réalistes » : ils veulent raccourcir le plus vite possible la distance traditionnelle entre l'apprentissage du français et son utilisation.

Et pourtant, malgré la motivation des apprenants, l'apport des méthodes, l'enseignement du français dans les classes de français pour adultes est loin d'être ce que souhaitent les professeurs et les apprenants. Cette situation implique des changements institutionnels aussi bien que pédagogiques.

Pourquoi la motivation ?

Parler de la motivation et de son rôle dans le domaine pédagogique c'est presque une banalité. Mais c'est une banalité qui demeure depuis toujours au premier plan des préoccupations des enseignants et notamment ceux de français, langue étrangère. Combien de fois j'entends au cours des entretiens pédagogiques avec mes collègues le refrain : « Ah, si les apprenants étaient un peu plus motivés », « C'est un grand malheur de travailler avec ceux qui ne sont point motivés ». Cela dit, tous les enseignants sont unanimes à constater que la motivation est quelque chose d'important, même d'indispensable dans l'apprentissage d'une langue. Malgré une formation trop sommaire à la psychologie et à la pédagogie, ils sont tous conscients que

« ce qui est essentiel au sujet de la motivation, c'est que l'important n'est pas d'enseigner mais de susciter l'intérêt de l'apprenant » (Lecompte, 1982 : 22) et en ce qui concerne l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère que « nous pouvons présenter clairement et offrir des occasions d'observer la langue utilisée et d'employer la langue, mais seuls les apprenants peuvent assimiler la langue et se l'approprier. Ils le font de façon très personnelle ou ne le font pas s'ils manquent de motivation pour le faire » (Rivers, 1990 : 48).

Comme l'indique le sujet, mon travail porte sur la motivation dans la prise de parole en français au cours de l'apprentissage par les adultes vietnamiens, je commencerai par un rappel des notions théoriques de la motivation qui permettra une analyse plus détaillée de la motivation à apprendre pour en venir enfin à la motivation à prendre la parole, celle que je suppose indispensable dans l'apprentissage d'une langue en tant que moyen de communication.

De la motivation à apprendre à prendre la parole

Qu'est ce que la motivation ?

S'il est assez clair que la motivation a un grand rôle dans l'éducation, il faudrait certainement ajouter qu'« il n'existe pas de définition universelle et opératoire de la motivation en pédagogie » (Lecompte, 1982 : 21). En évitant volontairement de faire étalage des notions de motivation qui sont parfois différentes et compliquées, je voudrais citer ici quelques définitions plus ou moins simples mais bien utiles.

Par exemple, la plus simple : « La motivation c'est ce qui fait agir un individu pour atteindre un objectif » (Lecompte, 1982 : 20).

Une autre moins simple mais toujours générale : « Motivation désigne d'une façon générales les relations qu'un organisme entretient avec son entourage. Il semble qu'elle ait deux effets : diriger et choisir, encourager et renforcer le choix » (Kidd, 1996 : 63-64).

Les deux suivantes sont plus complexes et plus englobantes :

« Motivation est donc l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation vers un but, ou à l'inverse pour s'éloigner, et enfin de l'intensité et de la persistance » (Lieury, 1996 : 2) ;

« La motivation est au fond une question de relation préférence entre l'organisme (l'individu) d'une part et le monde de l'autre. Elle est l'aspect dynamique et directionnel du comportement qui établit avec le monde des relations requises » (Nuttin, 1980 : 29).

Et la motivation à apprendre une langue étrangère

- Une grande différence motivationnelle

La plus grande différence entre le public adulte et d'autres types de public d'apprentissage de la langue se trouve dans le problème de motivation. Les adultes n'apprennent pas une langue étrangère sous la contrainte et le renforcement scolaires. Tandis que la plupart des élèves (et même des étudiants) apprennent simplement par ce qu'il leur faut, les adultes qui se présentent à un cours de langue savent très bien pourquoi ils apprennent. D'ailleurs il ne serait pas inutile de rappeler que, en ce qui concerne la motivation, l'apprentissage d'une langue étrangère surtout dans le cas de public adulte, est très différent de l'acquisition de la langue maternelle, celle dont la motivation est essentiellement et primordialement un instinct social et où l'acquisition du langage et la formation des concepts se déroulent simultanément. Cet apprentissage diffère également à l'acquisition/apprentissage d'une langue seconde dans une situation endolingue. La dernière est beaucoup plus facilitée par une motivation intégrative des apprenants.

En se gardant d'une généralisation hâtive, je pourrais néanmoins constater que chez les apprenants adultes, au moins chez ceux que j'ai interrogés, il existe déjà une motivation à apprendre assez forte. Cette motivation n'est pas « instinctive » comme celle des enfants dans

l'acquisition de langue maternelle et beaucoup moins « intégrative » que celle des vietnamiens installés en France mais c'est une motivation directe qui manque toujours aux scolarisés ordinaires.

Leur intérêt est fort divers. Chez la plupart d'entre eux, c'est une motivation socio-professionnelle. La connaissance du français est plus ou moins liée à la réussite professionnelle :

(...)[1] «J'apprends le français pour parler avec les ingénieurs français en mission à Da-Nang. » (Un ingénieur, 37 ans.)

« Beaucoup de mes clients parlent français, j'aime bien causer un peu avec eux. » (Une vendeuse de tissu, 32 ans.)

« Pour le moment, il n'y a pas encore beaucoup de touristes français mais qui sait? Dans un an, ils viendront beaucoup plus nombreux. » (Un cadre de l'office du tourisme à Pleiku, 43 ans.)

« Ma première langue étrangère est anglaise et je peux lire un peu en français. Les termes en médecine se ressemblent. Mais je veux aussi parler. Un docteur devrait parler français. » (Un médecin, 39 ans.)

Mais la motivation peut être socio-culturelle comme l'ont explicitée quelques autres, beaucoup moins nombreux.

« J'enseigne l'anglais et apprendre le français est pour moi une « quête » de différence. C'est pour comparer et pour mieux connaître le monde. » (Un enseignant d'anglais, 28 ans.)

« C'est une belle langue, une langue de culture. Ma mère la parle couramment. J'aime le français. » (Une fonctionnaire, 38 ans.)

• Typologie des motivations d'apprentissage

Dans les théories de la motivation, on distingue deux types de motivations : motivation intrinsèque et motivation extrinsèque.

« Motivation intrinsèque signifie que l'individu va effectuer une activité uniquement à cause du plaisir qu'elle lui procure » ou « la motivation intrinsèque est la recherche d'une activité pour l'intérêt qu'elle procure en elle-même; elle correspond à l'intérêt, à la curiosité c'est-à-dire au sens courant de la motivation. »

« Motivation extrinsèque fait référence à toutes les situations où l'individu effectue une activité pour en retirer quelque chose de plaisant, tel que l'argent ou pour éviter quelque chose de plaisant » et « cette motivation regroupe un large éventail de motivations contrôlées par les renforcements, les notes, les prix l'argent ». (Lieury, 1996 : 57, 58, 139)

Dans la didactique des langues, malgré quelques variantes, la typologie la plus répandue est qu'il y a :

- les motivations intérieures qui correspondent au plaisir d'étudier;
- les motivations extérieures qui sont présentées par les avantages pratiques et
- les motivations didactiques qui naissent du cours lui-même (Lecompte, 1982 : 20 21).

Si les deux premiers types de motivations sont calqués sur la typologie intrinsèque et extrinsèque, le troisième type semble dérivé du deuxième dont l'appellation révèle une intention pédagogique : mettre l'accent sur les motivations didactiques, c'est-à-dire sur la responsabilité de l'enseignant et sur ce qui se passe en classe.

Une telle distinction des types de motivation est nécessaire sur le plan théorique mais en réalité, sur le plan pratique et pragmatique, les enseignants ont parfois du mal à saisir où le pur plaisir d'apprendre se termine et où commencent les avantages pratiques. En fait les motivations extérieures et intérieures sont prises dans des corrélations complexes et subtiles.

« Ce qui les distingue, c'est donc l'accent que l'on veut mettre volontairement sur l'une ou l'autre de ces forces motivationnelles. » (Vallerand, Thill, 1993 : 23-24)

1. Toutes les données n'ont pu être récupérées à partir du seul tirage papier, aussi présentons-nous les seules traductions.

Les motivations didactiques méritent une préférence dans les études parce que ce type de motivation rend le travail de l'enseignant plus intéressant et plus... difficile. Étant une composante de la motivation, il va influencer sur l'affaiblissement ou le développement de la motivation d'apprentissage. L'enseignant est donc plus libre et plus responsable qu'il le croyait car « si la motivation n'est jamais statique, il est donc possible de la modifier. C'est là, habituellement le premier rôle de l'éducation ». (Kidd, 1996 : 66)

Cela dit, les enseignants devraient veiller davantage sur les activités de classe de français où les apprenants apprennent à parler en parlant et qui sont elles-mêmes une source de motivation à la portée de tous les enseignants. Le travail de l'enseignant est alors de découvrir toutes les forces potentielles, les canaliser au cours des activités qui deviennent une force motivationnelle sur le vécu immédiat des apprenants.

Dans ce sens, la motivation d'apprentissage sera conçue étroitement liée à celle des prises de parole dans les interactions verbales que je me propose d'étudier ci-dessous.

La motivation à prendre la parole

• Les échanges conversationnels en classe de langue

J'ai choisi comme objet d'études parmi les activités différentes d'une classe de français les séquences d'échanges conversationnels pour deux raisons suivantes :

C'est une activité où la communication en classe semble la plus naturelle, la plus proche d'une communication réelle, authentique qui permettra aux apprenants d'agir en tant que sujets libres et consciencieux, ce qui est conseillé dès le début de l'apprentissage dans les approches communicatives.

« Inutile de dire que la facilité de transmettre le sens dans des actes ayant un objectif précis est le vrai but de l'enseignement d'une langue. Le moyen le plus direct pour arriver à ce but est d'offrir beaucoup d'utilisations possibles de la langue en communication dans la salle de classe et à l'extérieur, dès le début de l'apprentissage. » (Rivers, 1990 : 50)

« Pour réduire l'inégalité interactionnelle en classe de langue, il est donc nécessaire d'enseigner la langue comme instrument d'interaction, c'est-à-dire de développer la capacité des apprenants à utiliser des formes naturelles de communication au sein du groupe qu'est la classe. » (Kramsch, 1991 : 83)

Je tiens à constater le fait que la plupart des enseignants sont conscients de la grande utilité de la communication authentique en classe de fiançais. Quelques-uns consacrent une partie de la séance de classe à cette activité tandis que les autres préfèrent introduire incidentellement parfois non sans préparation les brefs échanges parmi d'autres activités de classe.

Quant aux apprenants, c'est sans doute l'activité qui les intéresse le plus. Impatients et ambitieux, ils souhaitent le plus tôt possible s'engager dans des situations de communication qui répondent à leurs attentes et leurs désirs. Le pourcentage des réponses favorables à cette activité dans l'enquête me paraît assez significatif :

Pour vous, d'une façon générale, les échanges libres en classe sont		
a.	indispensables	62/86
b.	nécessaires	22/86
c.	peu utiles	2/86
d.	non souhaitables	0/86

Et pourtant ce qui est piquant, c'est de constater une réalité paradoxale par rapport à ce que les apprenants souhaitent. À observer leurs attitudes, il me semble que si les apprenants sont tous motivés, déterminés à apprendre le français, ils le sont moins dans les échanges conversationnels. Ils attendent souvent la question de l'enseignant qu'ils préfèrent parfois éviter. Ils

hésitent à prendre des initiatives et la conversation une fois entamée aboutit rarement à une clôture heureuse, satisfaisante.

Résultat de l'enquête effectuée auprès de 86 apprenants.

A chaque séance combien de fois prenez- vous la parole en moyenne?		
a.	10 fois et plus.	0/86
b.	7 fois et plus.	2/86
c.	5 fois et plus.	12/86
d.	moins de 5 fois.	72/86

Vous prenez la parole essentiellement pour :		
a.	Répondre aux questions du professeur sur la leçon	44/86
b.	Poser des questions au professeur	6/86
c.	Répondre aux questions de vos camarades sur la leçon à la demande du professeur	20/86
d.	Poser des questions à vos camarades à la demande du professeur	10/86
e.	Exprimer votre opinion, ce que vous pensez	6/86

Les réactions des apprenants dans l'ouverture des échanges conversationnels

Manifestations de motivations	– prendre des initiatives : « Voulez-vous nous dire ce qu'on va faire la prochaine fois? »
	– chercher à bien comprendre la question posée par le locuteur :
	Enseignant (E) : « Avez-vous regardé la télé hier soir? Comment trouvez-vous son discours? »
	Apprenant (A) : « Son discours? Du maire? »
	– répondre et relancer une question :
	E : « Vous connaissez X, n'est-ce pas? »
	A : « Oui, monsieur. Il habite près de chez vous? »
	– répondre simplement :
	E : « Qu'est-ce que vous voulez faire quand il pleut? »
	A : « Je dors. J'adore ça. »
Manifestations de refus, d'évitement	– faire des excuses : « Excusez-moi, monsieur. Je ne sais pas. »
	– éviter la question par le regard fixé sur le cahier,
	– prendre des notes,
	– se mettre à réfléchir (ou faire semblant de réfléchir, d'avoir l'air pensif),
	– sourire en hochant la tête tout doucement en signe de refus.

- Les composantes de la situation de communication.

Pour P. Charaudeau (1996, 48-49) « Une situation de communication se caractérise par la relative stabilité d'un certain nombre de composantes ». Ce sont :

– La finalité : pour quoi dire ?
– L'identité des partenaires : qui parle à qui ?
– Le propos : on parle de quoi ?
– Le dispositif : dans quelles circonstances ?

En didactique de langue ces composantes ont été mises à une description détaillée par Sophie Moirand (1990 : 14) : « Qui 1 parle ? À qui 2 ? Qui communique ? En présence de qui ? À propos de quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pour quoi faire ? Quelles sont les relations entre qui 1 et qui 2 ? Entre qui 1 et quoi, qui 2 et quoi ? Entre quoi et où ? »

Ces « questions éternelles »' paraissent décrire suffisamment les facteurs d'une interaction verbale dont les enseignants devraient tenir compte en vue des échanges fructueux et j'y trouve un effet inter-relationnel entre les composantes. Le changement de tel ou tel facteur dans cet ensemble aura certainement des influences sur le reste et fera changer la communication dont la motivation, « le pourquoi faire » fait partie. Par exemple : « On ne parle pas en privé comme on parle en public » (Kramsch, 1991 : 60).

En classe de langue, les adultes s'engagent plus volontiers dans un échange avec tel ou tel interlocuteur et pas avec un autre. D'autre part, le thème d'échange pourrait être un prétexte pour parler mais ce n'est pas vrai que l'enseignant peut entamer une conversation avec n'importe lequel. Un thème bien choisi peut éveiller l'intérêt de parler chez les apprenants pour qui débuter un échange n'est pas une chose facile. Au contraire, il y a des sujets impliquants, embarrassants pour un certain public ou dans certaines circonstances et ceux qui ne conviennent qu'à un certain type d'interlocuteur ou à un moment donné et non à un autre.

Exemples (transcription des échanges en classe).

1. Enseignant (après avoir eu un échange avec une apprenante sur les courses) :
– Et vous, vous faites les courses aussi au marché HAN ?
– Apprenant (un cadre) : ?
(Au Vietnam, les hommes font rarement les courses)
2. Enseignant (à propos d'une visite imprévue et non souhaitée d'un inspecteur) :
– Vous le trouvez comment ?
– Apprenant : je ne sais pas.
(En privé, il pourrait dire qu'il le trouve sévère, arrogant peut-être, mais en présence d'autres apprenants, il préfère se taire et c'est très logique.)

- Les sources de motivation

Au cours des observations de classe, une question qui me revient toujours à l'esprit est la suivante : « Pourquoi les apprenants prennent-ils le risque de s'exprimer dans une langue qu'ils connaissent peu et parfois mal ? » Et je trouve que dans certains cas les apprenants bien motivés utilisent des stratégies de compensation et de réparation (paraphrase, emprunts au vietnamien et à l'anglais...) pour communiquer. L'intensité de la motivation à parler trouve toujours une solution.

Pour répondre à cette question, je crois qu'il n'y a rien de plus utile de remonter aux sources de motivation des prises de parole chez les apprenants adultes. J'aime reprendre ici la typologie proposée par Martin Baltar (1994) qui comprend quatre sources de motivation.

– La motivation conventionnelle, l'arbitraire qui « pourrait faire de n'importe quelle chose le motif de n'importe quel acte, pourvu que les intéressés en conviennent ou qu'une Autorité ait le pouvoir d'imposer cette relation » (Martins Baltar, 1994 : 23).
– La motivation d'intérêt.
– La motivation cognitive.
– La motivation axiologique : c'est « l'ensemble des valeurs pratiques, techniques hédoniques éthiques » (Martins Baltar, 1994 : 27)

Dans la prise des paroles des apprenants en classe de français, ces quatre sources correspondent aux quatre types de raison de parler :

– tout le monde parle, donc je parle (parler pour montrer son appartenance à la communauté) ;
– je parle pour obtenir, gagner quelque chose ;
– je parle pour m'informer ou pour informer les autres ;
– je parle pour expliciter mes jugements, tout ce que je ressens.

Résultat de l'enquête

Quand vous prenez la parole, vous désirez, le plus souvent :		
a.	Demander ou donner une information aux autres (professeur, camarades de classe)	5/86
b.	Exprimer ce que vous pensez, ressentez	6/86
c.	Améliorer votre français parlé	47/86
d.	Faire plaisir aux autres	2/86

– Motivation cognitive : les apprenants considèrent leur prise de parole comme « coup d'essai » dans le but d'« exploiter » la connaissance de l'enseignant et d'autres apprenants.

– Motivation axiologique : cette source de motivation apparaît quand les apprenants trouvent le thème d'échange intéressant, plaisant.

(...)[2] On ne parle pas seulement pour apprendre. La classe est aussi un lieu de rencontre. On peut être d'accord ou non avec les autres et il faut le dire.

– Motivation d'intérêt : malgré leurs habitudes d'apprentissage dans la formation initiale, ils sont conscients que leur engagement est « fructueux », que c'est la seule façon pour perfectionner leur français.

(...) On vient en classe pour parler. Sinon à quoi bon? (...) Je fais souvent des fautes mais il faut essayer.

– Motivation conventionnelle : Cette source de motivation est due à la conscience vis-à-vis de la communauté. Cette conscience chez les Vietnamiens est renforcée par une tradition culturelle qui privilégie les devoirs envers la communauté, envers autrui. Dans un échange normal (phatique par exemple) si on parle un peu trop ce sera mal vu mais si on reste toujours silencieux ce sera également une attitude incorrecte. En classe de langue, l'enseignant entend très souvent « Excusez-moi, je ne sais pas », cela montre que les apprenants se sentent « coupables » de ne pas pouvoir parler.

(...) C'est honteux de se taire. (...) La politesse oblige.

Et le mal à parler

La motivation est une affaire personnelle et elle varie selon l'âge, la position sociale... et la culture. En classe de français, la motivation à s'engager dans les échanges conversationnels varie selon les composantes de communication qui pourraient dans la plupart des cas empêcher la motivation à apprendre déjà existante d'aboutir à une décision que l'enseignant souhaite : la prise de parole. Je voudrais citer ici en déduisant des observations, des enquêtes et des études théoriques acquises quelques raisons de la non-motivation ou de la démotivation dans les échanges conversationnels.

2. Transcription impossible à rendre.

Le sentiment d'incapacité

Plus on est âgé, plus on a du mal à débuter. Chez les adultes, il y a d'une part une tentation d'affranchir la difficulté pour s'engager dans une conversation et d'autre part un « culte » pour le perfectionnisme. Cette préférence pour des phrases correctes, des belles phrases même prend source dans le souci de sauver la face et dans le sentiment d'incapacité de communiquer en français dont les interventions de l'enseignant sont les premiers coupables : ses discours, même dans les échanges conversationnels ont tendance à contrôler, juger, corriger la parole des apprenants. Ce perfectionnisme partagé est à double tranchant : il suscite l'effort mais aussi un sentiment d'incompétence. À ce propos, Lecompte a raison de dire qu'« il importe de ne pas négliger l'énorme dépense d'énergie que constitue le fait de s'exprimer dans une langue que l'on maîtrise mal si l'on ne veut pas créer un facteur de découragement au cours de l'apprentissage » (Lecompte, 1985 : 20). Et Courtillon souligne : « la création en classe d'une situation de communication où n'existerait pas cette épée de Damoclès qui est souvent suspendue au-dessus des élèves c'est-à-dire la crainte d'être jugé, la gêne, parfois la honte d'avoir à paraître ridicule parce qu'on va s'exprimer en faisant des fautes de langage » (Courtillon, 1995 : 118).

Ce souci de « sauver la face » et le complexe d'âge qui sont des problèmes plus ou moins universels s'accentuent chez les adultes vietnamiens d'autant plus qu'ils ont une bonne position sociale et qu'ils doivent travailler dans la même classe que les jeunes.

Le sentiment d'insécurité et la réserve due à l'identité socioculturelle

Être adulte c'est devenir quelqu'un d'établi et d'avoir un statut reconnu. Bien implantés dans leur culture, les apprenants ont du mal à révéler leurs sentiments, leurs jugements en public et encore dans une autre langue (car la communication en classe est rarement privée). Dans les échanges conversationnels, il y a risque d'embarras, de troubles qui empêchent les apprenants de s'exprimer.

« Dès que l'enseignant essaye de proposer des activités interactives dans lesquelles l'intelligence et la mémoire ne sont pas les seules facultés à être impliquées, toute la personnalité de l'apprenant entre alors en jeu » (Rivers, 1990 : 45).

Le sentiment d'insécurité et la réserve mentionnés ici est un problème d'âge et de culture. Bien des professeurs français ont constaté que la plupart des stagiaires vietnamiens hésitent ou refusent à communiquer alors que leurs camarades étrangers moins compétents sont plus audacieux. De plus, les habitudes de communication acquises dans la langue/culture vietnamienne se trouvent parfois en conflit avec l'utilisation d'un nouvel instrument de communication (par exemple, dans les conversations courantes en vietnamien et à la vietnamienne, on ne coupe pas la parole; en public on préfère écouter; les femmes prennent rarement l'initiative...).

– Entretiens avec les apprenants.

(...) « Quelquefois, j'ai honte de ce que je dis. » (Un cadre.)

(...) « Cela peut se dire entre copains. En classe, non ! » (Une fonctionnaire.)

(...) « J'aime bien dire quelques mots mais la question du professeur est trop simple, trop banale. » (Un professeur d'anglais.)

(...) « Je trouve que je parle déjà un peu trop. C'est mal vu. Il me vaut mieux me taire. » (Un commerçant.)

– Résultat de l'enquête.

Il arrive des fois où vous ne voulez pas prendre la parole. C'est essentiellement parce que :		
a.	Vous ne comprenez pas ce qu'on dit	12/86
b.	Vous n'arrivez pas à formuler une réponse correcte	23/86
c.	Vous n'aimez pas (la question, le thème sont banals, on ne vous écoute pas ...)	26/86
d.	Vous ne pouvez pas garder votre calme. Vous n'êtes pas très sûr de votre phrase	25/86

Quelques réflexions pédagogiques

J'ai essayé jusqu'ici de présenter le premier résultat des observations de classe, des entretiens, des enquêtes touchant la problématique de mes études : la prise de parole des apprenants adultes vietnamiens en classe de français, langue étrangère.

Loin d'être dans une perspective intégrative, l'apprentissage du français par les adultes n'a pour but que la communication exolingue avec les locuteurs francophones au Vietnam. Et pourtant, le contact direct avec ceux-ci reste peu fréquent et même assez rare pour la plupart d'entre eux. Cela s'explique d'une part par un environnement encore peu favorable et d'autre part par leur « attentisme ». Ils s'attendent à bien se perfectionner. Il en résulte que la classe de français est pour eux le milieu le plus favorable pour la pratique de la langue.

Par rapport aux jeunes, les adultes sont plus motivés et plus impatients. Engagés dans un contexte économique sans cesse modifié, ils se montrent déterminés à apprendre une langue qu'ils ont négligée auparavant. Si importante qu'elle soit, cette motivation initiale à apprendre n'aboutit pas forcément à une motivation à prendre la parole dans les situations de communication dans la classe de français.

Le mal à parler chez les adultes est dû à leurs habitudes d'apprentissage et surtout à la coutume langagière en vietnamien. Différemment aux jeunes, ils parlent français mais avec des habitudes, des évaluations de situations de communication, des prises de décision fortement dépendantes de leur biographie socioculturelle. Cette conduite entraînera souvent des conflits d'ordre socio-psycho-culturel qui les empêchent de prendre la parole soit pour pratiquer la langue soit pour communiquer, ce qu'ils souhaitent vraiment.

Pour remédier à cette situation, l'enseignant devrait accorder plus d'attention à son rôle, ses discours et sa conduite en classe, notamment dans les échanges conversationnels, ne pas décourager les apprenants en attachant trop d'importance à la forme, les épauler d'une façon discrète, les féliciter d'une façon intelligente. Plus il comprend ses apprenants et est aimé d'eux, plus il a de chances de favoriser la communication en classe ou tout apprenant ne souffrira plus du mal à parler.

Il faut comprendre pour aimer. Il serait donc très souhaitable que l'enseignant ait une connaissance adéquate des traits communicatifs typiquement vietnamiens avec lesquels les apprenants ont l'habitude de communiquer en vietnamien. La nécessité d'un telle connaissance découle d'une part du principe de l'enseignement centré sur l'apprenant et d'autre part de la constatation que « communiquer, cela revient donc à mettre en œuvre un ensemble complexe de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être que le sujet acquiert progressivement tout au long de sa socialisation lors de ses échanges avec autrui et qui sont fortement dépendants de sa langue et sa culture » (Colletta, 1992 : 33).

Bibliographie

BOUCLLARD, R. (1992), Acquisition et Enseignement/Apprentissage des langues in *Actes du VII^e Colloque international : Acquisition d'une langue étrangère*, Université Stendhal Grenoble, Grenoble.

CHARAUDEAU, P. (1996), Quand le questionnement révèle des différences culturelles : un problème méthodologique, in Richard-zapella, J. (éd.), 47-60.

COLLETTA, J.-M. (1992), De l'exolingue à l'exocommunication, in Bouchard R., (Ed.), 32-38.

COURTILLON, J. (1995), L'unité didactique, in *Recherche et Applications FDM*, Hachette-Larousse, Paris, 51-68.

KIDD, J. (1996), *L'éducation des adultes*, Éditions Cujas, Paris.

KRAMSCH, C. (1991,) *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier/Credif, Paris.

LECOMTE, P. (1985), « Pourquoi votre fille est muette... » ou réflexions sur la motivation en didactique des langues, in *Les langues modernes*, 5, APLV, Paris, 19-27.

LIEURY, A., FENOULLLET, F. (1996), *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris.

MARTINS-BALTAR, M. (1994), *Analyse motivationnelle du discours*, Hatier/Didier, Paris.

NUTTIN, J. (1980), *Théorie de la motivation humaine,* PUF, Paris.

RIVERS, W. (1990), Les dix principes de l'apprentissage/enseignemt interactif des langues, in *ELA*, 77, Didier, Paris, 47-64.

VALLERAND, R.-J., THILL, E.-E. (Dir.) (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Vigot, Laval (Québec).

Atelier : Enseignement du français en francophonie

Vers une tentative d'évaluation de la politique linguistique dans les systèmes éducatifs

Rada Tirvassen

On peut raisonnablement penser que les aménagements aux politiques linguistiques des systèmes éducatifs peuvent avoir, théoriquement, trois motivations :

– elles devraient être des préalables à la croissance économique ;

– elles peuvent avoir pour fondement la résolution de problèmes identitaires (Chaudenson, 1989a : 16, Watson : 1994) ;

– idéalement, elles pourraient tenter un difficile équilibre entre ces deux types d'orientations qu'on peut donner à une politique linguistique.

Si les deux premières préoccupations étaient solidaires, la tâche des décideurs, investis de lourdes responsabilités concernant le bien-être de leurs populations, aurait été simple. Or, toutes les observations tendent à confirmer que le choix de la modernité et de la technologie industrielle ne semble pas compatible avec la volonté de conserver des identités traditionnelles. C'est sans doute R. Chaudenson qui illustre le mieux cette problématique quand il souligne que le droit au développement implique la négation, inévitable, de celui de l'identité (Chaudenson, 1989b : 16). On peut alors comprendre pourquoi les décisions de nature linguistique sont à l'origine de conflits dans des communautés multilingues. Quand on ajoute à ceci le fait que l'école peut, elle aussi, être conçue comme un élément moteur de la lutte contre le sous-développement ou comme un instrument idéologique, on se rend compte de l'existence de deux paradigmes distincts dans lesquels on peut classer deux de nos instruments essentiels du combat pour le développement. En effet, l'école et les langues peuvent être un outil de développement ou un instrument utilisé dans les conflits identitaires.

Si les aménagements apportés aux politiques linguistiques des systèmes éducatifs peuvent avoir des significations aussi extrêmes, les sciences sociales qui ont pour objectif la compréhension des questions qui touchent à la politique linguistique doivent se donner les outils nécessaires à l'examen approfondi des conséquences qu'elles entraînent. En effet, l'aménagement linguistique, sans déroger au principe du respect de la délimitation entre les zones légitimes de la recherche scientifique et de l'intervention politique, ne peut être étranger à une telle démarche si elle veut contribuer au bien-être des populations des pays en voie de développement.

Objectifs et démarche

Il est nécessaire de commencer cette réflexion en distinguant la finalité de cette communication de l'objet d'étude que nous nous sommes constitué. En effet, l'objectif ultime de cette communication est l'identification de quelques principes permettant d'évaluer la qualité des décisions de politique linguistique des systèmes éducatifs dans des pays multilingues. L'objet à l'étude est la gestion des ressources langagières dans un secteur vital pour le bien-être des populations puisque tout le monde admet aujourd'hui que :

– l'éducation est le préalable et le moteur du développement ;

– les langues ont des fonctions primordiales au sein des systèmes éducatifs ;

– les politiques linguistiques doivent être à la fois compatibles avec les grandes orientations de l'État et les exigences techniques de la communication pédagogique.

Cette communication use donc d'outils conceptuels issus de la sociolinguistique en général et des travaux consacrés à l'aménagement linguistique en particulier pour comprendre la nature de cette gestion et son impact.

S'agissant de la démarche, elle a consisté à évaluer des décisions de politique linguistique à trois moments précis de l'histoire sociolinguistique de l'Ile Maurice, de Madagascar et des Seychelles. Ces trois décisions sont :

– la malgachisation de l'instruction publique à Madagascar;

– la créolisation de l'éducation aux Seychelles;

– la prise en compte des langues orientales pour le classement des élèves à l'issue de la compétition sanctionnant les études du cycle primaire à l'Ile Maurice.

Pour permettre aux lecteurs de comprendre la suite de cette communication, nous signalerons que la créolisation aux Seychelles a consisté à donner au créole la fonction de langue de communication pédagogique pendant les premières années de l'enseignement primaire; par ailleurs, cette langue est aussi enseignée au primaire alors que, jusque là, son existence était ignorée en milieu scolaire. La malgachisation s'est limitée à l'utilisation du malgache comme médium d'enseignement. Dans le cas mauricien, selon la réglementation officielle, deux langues (l'anglais et le français) doivent être enseignées dès la première année du primaire; les parents qui le souhaitent peuvent faire apprendre une langue orientale à leurs enfants, ce choix étant facultatif. En gros, la réforme vise à faire obtenir aux langues orientales, un statut équivalent au français.

Il est impérieux de souligner une différence majeure qui existe entre ces trois décisions. Celle prise aux Seychelles et à Madagascar porte sur l'essentiel du système éducatif de ces pays (il y a un changement drastique dans le choix de l'outil de communication pédagogique); la portée de la décision mauricienne est bien plus marginale puisqu'il s'agit de déterminer la redistribution du poids symbolique des langues, ce qui entraîne forcément une redistribution des moyens matériels qui leur sont attribués.

Avant de nous livrer à l'essentiel de notre réflexion, il est utile de signaler que notre connaissance des terrains malgaches et seychellois demeure limitée. Pour conduire notre analyse, nous nous sommes très largement inspiré de travaux de recherches qui ont porté sur l'évaluation des expériences malgache (Rambelo, 1991) et seychelloise (Chaudenson et Vernet, 1983; Richer, 1997).

Réalités macro-sociolinguistiques dans les trois îles : quelques points de repère

Si la taille des trois îles (en fait les Seychelles sont un archipel), la composition de leurs populations ainsi que les choix économiques que réalisent chacune des communautés sont loin d'être semblables, elles partagent certaines réalités sociolinguistiques. Par ailleurs, on peut rapprocher les motivations des décisions d'aménagement à la politique linguistique des systèmes éducatifs.

– Ces trois communautés sont multilingues : des diglossies « emboîtées » ou superposées caractérisent les rapports entre les langues. La diglossie renvoie ici au « rapport inévitablement inégalitaire de la coexistence de deux (ou plusieurs) langues dans une communauté linguistique » (Chaudenson, 1989a : 162).

M. Rambelo (1991 : 64) évoque l'existence, à Madagascar, de deux diglossies historiquement imbriquées : la première concerne le malgache officiel et les dialectes qui n'ont aucune légitimité dans les communications formelles; l'autre s'applique au rapport entre le français, la langue du pouvoir colonial, et le malgache officiel.

R. Breton (1997 : 342) évoque un trilinguisme par superposition aux Seychelles : on sait que les trois langues, l'anglais, le français et le créole, n'ont ni le même statut symbolique, ni les mêmes fonctions.

R. Chaudenson (1984 : 22) affirme, lui, que la réalité sociolinguistique mauricienne est caractérisée par un emboîtement de plusieurs diglossies : les diglossies français/anglais-créole et langues indiennes classiques/bojpouri.

– Compte tenu de l'histoire coloniale de ces îles, de leur dépendance actuelle de l'Occident dans les domaines scientifique, économique/technologique, les langues européennes sont étroitement associées au combat que mènent, de manière différente certes, ces communautés pour leur développement.

– L'émergence des élites qui prennent le pouvoir dans le sillage de la décolonisation est indissociable de cette hiérarchie sociolinguistique : comme on peut le deviner, cette situation pose le problème de la légitimité des groupes au pouvoir et celui de la nécessité de stratégies de compensation symbolique : c'est là, selon notre hypothèse, une des motivations des trois décisions de politique linguistique qui font l'objet de notre analyse.

L'histoire sociolinguistique des trois communautés a entraîné une répartition fonctionnelle des langues marquée par la dichotomie évoquée par R. Chaudenson (1989b) entre les langues de la vie économique/scientifique et celles associées aux identités culturelles. Les décisions de politique linguistique qui auraient dû prendre en compte la complexité de ces situations procèdent d'une focalisation sur une dimension de la réalité sociolinguistique en ignorant, volontairement ou non, les autres aspects qui lui sont nécessairement liés. Les réflexions réalisées sur les trois réformes aboutissent aux mêmes conclusions : M. Rambelo (*ibid.* : 50) affirme qu'on ne peut, dans le cas malgache, aborder la question linguistique essentiellement par le biais du système éducatif; la promotion du créole, à l'école, aux Seychelles ne tient pas en compte de l'ensemble des fonctions de cette langue dans la société[1] (Richer, *ibid.* : 345). De la même manière, la volonté de promouvoir les langues orientales dans les écoles mauriciennes s'explique pour partie au moins, par un souci identitaire. Ces trois décisions isolent la fonction identitaire des langues des autres fonctions tout aussi primordiales qu'accomplissent les langues dans ces sociétés :

– elles offrent, en effet, aux apprenants les outils essentiels à l'intégration socioculturelle et politique;

– elles contribuent au développement des ressources humaines dans le cadre de leurs activités économiques.

L'institution scolaire est une composante essentielle d'une communauté linguistique. Elle a de nombreuses fonctions auxquelles participe sa politique des langues. Privilégier une dimension de la politique linguistique de l'école en ignorant les autres, radicaliser cet aspect en oubliant son impact sur l'ensemble de la vie socioculturelle et économique de la population, c'est adopter une démarche qui n'est pas compatible avec une saine gestion des ressources humaines. Le principe de cohérence entre les choix de politique linguistique à l'école et les options économiques/techniques est intangible. Les cas évoqués démontrent l'importance du principe et l'intérêt d'une prise en compte de ce paramètre dans une démarche visant à évaluer les décisions de politique linguistique dans leur globalité et dans leur rapport complexe avec l'ensemble de la vie d'une communauté linguistique.

L'étude des décisions de politique linguistique : les principes retenus

Pour analyser les aménagements apportés aux politiques linguistiques des systèmes éducatifs, nous nous sommes inspiré des réflexions de R. Chaudenson (1992) et nous avons adopté une démarche qui a consisté à privilégier deux paramètres :

1. « Le créole scientifique, qui est enseigné au primaire, n'a de validité qu'au sein de l'école. »

– on doit pouvoir traduire dans les faits les objectifs fixes; les réformes des politiques linguistiques dans les systèmes éducatifs doivent être faisables;
– les ambitions identifiées doivent prendre en compte les ressources humaines, matérielles et techniques que la communauté met au service de l'instruction publique.

Le discours politique et la réalité scolaire : l'écart entre les discours et les réalités

Entre le discours politique qui fonctionne à partir de slogans et de vœux pieux et ce qui est véritablement atteint dans le cadre des réformes, il y a un écart qu'il est nécessaire de souligner quand on évalue les objectifs réellement atteints lorsqu'on passe des intentions à l'acte. Deux arguments majeurs ont été avancés par les décideurs des trois îles pour justifier leurs décisions. Le premier a été que les décisions d'aménagement linguistique s'inscrivent généralement dans la perspective, du moins au niveau des discours, d'adapter les systèmes éducatifs aux réalités culturelles de chaque pays. Par exemple, un des arguments avancés par les décideurs seychellois pour justifier la créolisation du système éducatif a été la nécessité de ne pas couper l'école de l'environnement culturel de l'enfant. C'est également une des orientations fondamentales données à la malgachisation car cette réforme visait, entre autres, la revalorisation du patrimoine national ainsi que l'adaptation des méthodes et des programmes d'enseignement aux besoins et aux objectifs nationaux (Rambelo, *ibid.* : 32). Le second argument utilisé par les trois gouvernements a été la nécessité de favoriser une meilleure justice sociale à partir des décisions prises.

On peut penser que compte tenu de l'homogénéité linguistique du peuple seychellois (toute la population est créolophone; la taille de cette population est extrêmement réduite : 70 000 habitants), la créolisation a pu permettre une transition plus facile du milieu familial à l'environnement scolaire. Ces conditions n'existent toutefois pas à Madagascar : M. Rambelo affirme que la réduction de la situation sociolinguistique malgache en une simple opposition entre « le malgache » et le français est simpliste et procède d'une vision réductrice de la langue malgache (*ibid.* : 4243). Le gouvernement mauricien a lui aussi mis en place des réformes allant dans le sens de l'adaptation des programmes d'enseignement aux réalités du pays sans toutefois toucher à la politique des langues. Les analyses réalisées sur cette réforme ont montré que le discours politique n'a jamais pu être traduit dans les faits (de Robillard et Tirvassen, 1988).

S'agissant de la justice sociale que les politiques veulent atteindre, nous avons tenté de soutenir (Tirvassen, 1998b) que remettre en cause l'inégalité des chances, c'est interroger un ensemble plus vaste que les choix sociolinguistiques de l'institution scolaire. Les langues constituent certes une des composantes des processus de sélection sociale, mais elles sont en interaction avec d'autres. Il n'est pas donc pas tout à fait surprenant que le système éducatif malgache aboutisse à des résultats radicalement opposés aux objectifs fixés : « la volonté de démocratisation à outrance nous fait aboutir au type de sélection que nous avons le plus vomi en 1972 et 1975 : la sélection sur la puissance économique et financière » (Lakroa du 27 février 1987 in Rambelo, *ibid.* : 38).

Évaluer les réformes conçues et mises en place par la classe politique, c'est d'abord évaluer le caractère opérationnel de ces réformes. Les politiques ont tendance à confondre leurs désirs idéologiques avec la réalité complexe de l'école; pour qu'une réforme puisse réussir, il faut que les objectifs fixés soient opérationnels.

La prise en compte des ressources

S'il y a un point qui peut faire l'objet d'un consensus entre les chercheurs qui ont analysé, chacun de leur côté, ces aménagement apportés à la politique linguistique des trois îles, c'est bien l'inadéquation des ressources disponibles par rapport aux ambitions fixées. Le terme ressources renvoie, ici, à l'ensemble des moyens (financiers, humains, encadrement technique) nécessaires à la mise en œuvre d'une décision visant à aménager la politique linguistique d'un système éducatif.

Pour aller vite, nous nous contenterons de dire que M. Rambelo (*ibid.* : 38) constate que le manque de moyens financiers a constitué un obstacle à la mise en œuvre des décisions d'aménagement linguistique tant à l'école primaire que dans l'enseignement secondaire et universitaire. Dans une démarche légèrement différente, nous avons fait une analyse comparative entre les ambitions sociolinguistiques des systèmes éducatifs mauricien et français et les moyens respectifs dans les deux systèmes pour atteindre les objectifs fixés (Tirvassen, 1998a). Nous sommes arrivé à la conclusion qu'avec le recours à l'anglais comme langue d'enseignement dès la première année de l'enseignement formel et l'importance égale accordée à l'enseignement de l'anglais et du français dès la première année du primaire, l'instruction publique mauricienne est plus ambitieuse que celle de France. En revanche, le budget alloué par l'État français à l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire est bien plus important qu'il ne l'est à Maurice. L'enseignement des langues orientales constitue un fardeau supplémentaire pour une instruction publique qui n'arrive pas à fournir la main-d'œuvre nécessaire aux options économiques vitales pour la société. Les réformes doivent donc partir du principe qu'il est d'abord nécessaire de réunir les moyens essentiels aux réformes avant de les entreprendre.

Les critiques que nous avons faites contre la démarche de la Banque Mondiale qui a consisté à établir une corrélation trop simple entre les moyens matériels consacrés aux systèmes éducatifs et les résultats obtenus (Chaudenson, 1989 : *ibid.*; Tirvassen, 1998a) nous oblige à préciser l'importance relative qu'il faut accorder à cette analyse consacrée aux ressources matérielles fournies pour la mise en œuvre des réformes. Pour corriger le tir, on peut effectuer la même évaluation en terme de coûts et de bénéfices en prenant en compte d'autres paramètres. Dans le système éducatif mauricien, la grande majorité des élèves qui entrent à l'école primaire n'ont aucune compétence en anglais et en français. Si la première année est consacrée à la communication orale dans ces deux langues, on passe, dès la deuxième année du primaire au développement d'aptitudes de lecture et d'écriture dans ces deux langues. Ainsi, sur les 1 875 minutes d'enseignement d'une semaine, 270 sont consacrées à l'anglais, 240 au français, 225 aux langues orientales, 250 aux mathématiques, 140 aux sciences d'éveil. Diverses autres activités telles que le sport et la musique sont pratiquées pendant le reste du temps. On constate que les élèves mauriciens passent entre trois heures et demie et quatre heures hebdomadaires à apprendre les deux langues étrangères au programme. En d'autres termes, 70 % des élèves mauriciens (ceux qui apprennent une langue orientale) développent les mêmes aptitudes de lecture et d'écriture dans trois langues différentes. Les autres 30 % développent ces mêmes aptitudes dans deux langues. Quand on sait que les aptitudes motrices (coordonner le mouvement des yeux, lire de gauche à droite, etc.) et les processus cognitifs sont les mêmes pour la lecture et l'écriture dans toutes les langues et quand on sait que l'anglais et le français ont les mêmes alphabets, on se rend compte du gaspillage de temps et de ressources qu'entraîne le développement parallèle des mêmes aptitudes linguistiques dans deux ou trois langues différentes. On peut aboutir aux mêmes constatations quand on analyse le passage du créole à l'anglais comme langue d'enseignement. Le bilinguisme entraîne une redondance dans les enseignements puisque ce qui avait été enseigné en créole l'est à nouveau en anglais. Des enquêtes de terrain que nous avons faites auprès d'enseignants mauriciens recrutés pour enseigner les mathématiques aux Seychelles pendant les années 1980 confirment la critique de J.J. Richer (*ibid.* : 348). Si l'on fait une analyse en terme de coûts et de bénéfice, on peut dire qu'il y a un énorme gaspillage de ressources.

Enfin, deux autres exemples peuvent être fournis pour soutenir notre analyse de l'inadéquation entre objectifs et moyens. À Maurice, les outils pédagogiques se limitent au manuel scolaire; les livres de lecture sont pratiquement absents de l'environnement scolaire de nombreux enfants alors que la télévision scolaire est médiocre et pratiquement inutile. On tente donc d'enseigner les langues orientales quand la transmission des langues qui offrent les chances de promotion sociale ne bénéficie pas des moyens nécessaires à un enseignement efficace. Cette constatation s'applique aussi à la réforme menée aux Seychelles : un rapport présenté en 1994 fait état de l'existence de cinq livres de lecture seulement que peuvent lire les élèves les plus brillants. Par ailleurs, si des efforts ont été entrepris pour favoriser la production d'œuvres littéraires, la production d'écrits dans des contextes variés (écrits juridiques/scientifiques, etc.) constitue une contrainte pour le type de textes mis entre les mains des élèves. Par ailleurs, les ressources humaines ont constitué une des faiblesses de toutes ces réformes : la réforme a précédé la formation des enseignants aux Seychelles; les besoins en enseignants suite à l'ouverture massive d'établissements scolaires à Madagascar ont obligé les décideurs à baisser le niveau de recrutement (Rambelo, *ibid.* : 54). Enfin, nous avons fait une étude précise pour montrer que dans le cas mauricien, on ne dispose pas d'enseignants ayant les compétences nécessaires pour des choix de politique linguistique aussi ambitieux (TirvasseN, 1998a).

Toutes ces observations montrent donc de manière claire que :

– la politique ignore les difficultés qu'entraîne la mise en œuvre réelle d'objectifs irréalistes;

– quand il n'y a pas une inadéquation entre les ressources disponibles et les ambitions fixées, il y a un gaspillage des moyens pourtant limités. Les faiblesses des décisions relèvent des limites de leur conception et des faiblesses dans la façon dont on les traduit dans les faits.

De l'analyse empirique aux principes sous-jacents

Si l'on passe maintenant de l'analyse empirique aux principes sur lesquels on a fondé cette démarche, on peut regrouper autour de trois points les éléments retenus. Dans le cadre des réformes de la politique linguistique des systèmes éducatifs, trois principes doivent être respectés :

– la cohérence entre les décisions de politique linguistique touchant à l'instruction publique et les options majeures de la communauté linguistique : les options économiques/technologiques surtout, mais aussi socioculturelle (par exemple la répartition des fonctions des langues dans la société) de manière générale;

– le caractère opérationnel des objectifs majeurs et de l'orientation donnée aux réformes;

– la prise en compte des ressources et des moyens nécessaires pour réaliser les réformes; le rapport entre les ressources utilisées et les bénéfices obtenus.

Conclusion

Cette tentative d'évaluer les réformes réalisées et surtout de faire émerger les principes fondateurs de la démarche s'est limitée à trois décisions prises dans trois communautés linguistiques. Le terme « tentative » employé dans le titre n'est pas le fruit d'une fausse.

Cette étude s'est limitée à trois décisions de politique linguistique dont les faiblesses sont évidentes; il faudrait analyser une autre décision prise dans une autre communauté qui a essayé de respecter certaines conditions fondamentales et qui garantissent le succès d'une réforme entreprise pour qu'on puisse examiner la validité de la démarche adoptée.

Il est nécessaire enfin de souligner les limites d'une étude sociolinguistique qui isole une ressource de la communauté (les langues) de l'ensemble des autres ressources essentielles au bien-être de l'homme. On laissera aux spécialistes chevronnés la décision de savoir si ce genre

d'étude ne s'inscrit pas inévitablement dans une perspective pluri disciplinaire... mais où la sociolinguistique mérite toute sa place qui lui revient dans ce genre de recherche ! [2]

Bibliographie

CHAUDENSON, R. (1984), Diglossie créole, diglossie coloniale, in *Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*, 9, 3-4 : 19-29.

CHAUDENSON, R. (1989a), *Créoles et enseignement du français*, L'Harmattan, Paris, 198 p.

CHAUDENSON R. (1992), Langues, éducation et communication, in *Études Créoles*, vol. XV, 1, Didier Érudition, 37-53.

CHAUDENSON, R., DE ROBILLARD, D. (1989), *Langues, économie et développement*, Coll. Langues et développement, tome I, Marquis, Montmagny, Québec, 257 p.

CHAUDENSON, R. ,VERNET, P. (1983), *L'école en créole*, A. C. C. T., 161 p.

de ROBILLARD, D., TIRVASSEN, R. (1988), Mauricianisation et pédagogie du français, in *Journal of the Nauritius Institute of Education*, 10, 57-68.

RAMBELO, M. (1991), Langue nationale, français et développement (Éléments pour une politique d'aménagement linguistique à Madagascar), in *Langues, Économie et développement*, Coll. Langues et développement, tome 2, F. Jouannet *et al.*, Marquis Montmagny, pp. 573.

TIRVASSEN, R. (1998a), *Langues éducation et développement : le cas de Maurice*, Thèse pour le doctorat de nouveau régime, 538p.

TIRVASSEN, R. (1998b), Langues, éducation et inégalité des chances dans une communauté post-coloniale et plurilingue, in *Études Créoles* (à paraître).

VALDMAN, A., STEPHAN, G. (1982), Vers la définition d'un modèle d'enseignement bilingue et fonctionnel pour Haïti, in *Créole et École primaire en Haiti*, Actes préparés pour la publication A. Valdman, avec la coll. de Y. JOSEPH, 48-74.

WATSON, K. (1994), Caught between Scylla and Charibdis : linguistic and political dilemnas facing policy makers in pluralist states, in *International Journal of Educational Development*, 14, Pergamon, Oxford, 321-337.

2. Je voudrais remercier Michel Beniamino et Marie Louise Moreau pour leur lecture critique de cet article.

Atelier : Contacts de langues

Rapport de synthèse

Robert Chaudenson

Comme nous l'ont recommandé les organisateurs, je commencerai par résumer rapidement les communications qui me sont parvenues avant d'essayer de tenter, en dépit de leur caractère relativement disparate, d'en dégager un thème de discussion qui prenne aussi en compte certaines thématiques qui se sont dégagées au cours des séances plénières comme des précédents ateliers.

Dans son texte intitulé *La situation paradoxale du français au Moyen-Orient*, V. Spaeth éclaire le cas du français en Israël d'un jour original. Une telle présentation est d'autant plus opportune que, comme on le sait, l'entrée dans les instances francophones a été refusée à cet État pour des raisons qui ne tiennent nullement à des considérations linguistiques; selon l'auteur, qui conteste les données et les points de vue de l'Année francophone internationale, il y aurait 500 000 francophones en Israël (pour une population de 5,5 millions d'habitants). Toutefois, si au plan scolaire et universitaire comme sur celui des médias, le français a une place qui n'est pas celle d'une simple langue étrangère, la francophonie israélienne n'étant cependant pas reconnue en tant que telle.

V. Spaeth se livre à une brève étude historique du rôle de la diaspora dans la diffusion du français dans le bassin méditerranéen; elle marque le rôle de l'Alliance Israélite Universelle créée en 1860 pour diffuser, en français, les idées modernes. Si l'influence des Juifs sépharades est logiquement importante dans la zone, les Ashkénazes ne sont pas absents dès la fin du XIX^{e} siècle et on sait le rôle majeur qu'ils ont joué dans le mouvement sioniste et la création de l'État d'Israël.

L'immigration sépharade vient d'abord des pays voisins de la Palestine (après la Première Guerre Mondiale) puis du Mahgreb (dans les années 50 et 60). Ces populations « présentant une francophonie largement teintée de coutumes arabes », elles sont, de ce fait, victimes d'un ostracisme qui les pousse à s'assimiler au modèle monolingue et monoculturel hébreu. Toutefois il y a là une francophonie vivante dont la visibilité extérieure est moindre que celle qui se manifeste dans les départements de français des universités d'Israël ou dans les établissements scolaires (à noter toutefois que dans l'enseignement public, le français, seconde langue obligatoire est depuis 1996 concurrencé par l'arabe dans cette fonction).

F. Laroussi et B. Leblanc abordent la question de la « variabilité et du dynamisme du français dans l'espace francophone » en donnant à leur communication un sous-titre bien rouennais *Polynomie et francophonie*. Il s'agit en fait, non pas d'une communication proprement dite, mais de la présentation d'un projet de recherche financé par le Réseau.

La « polynomie » apparaît comme un concept quelque peu idéalisant dans la mesure où elle suppose, en particulier, « l'intertolérance entre utilisateurs » « toutes les variétés étant également tolérées sans qu'il y ait entre elles hiérarchisation ou spécialisation de fonction », « la multiplicité lexicale étant conçue comme un élément de richesse ». Assez curieusement, le texte porte surtout sur le Québec qui ne paraît pourtant pas le meilleur exemple « d'intertolérance » des variétés linguistiques si l'on en juge par la fréquence et la violence des débats et des querelles sur la langue.

F. Benzakour présente sur le français au Maroc une étude intitulée *Faits d'appropriation : la néologie lexicale par l'emprunt*. Le français est, aux yeux de l'auteur, « une langue en phase d'intégration et qui porte en elle toutes les traces de l'interpénétration des codes et variétés

constitutifs de son milieu d'adoption ». Cette hypothèse est vérifiée par l'étude des néologismes résultant d'emprunts à l'arabe, cette langue étant naturellement, dans sa variété moderne, sujette, sur tous les plans, à une forte influence du français.

L'auteur distingue ainsi diverses sources d'emprunts :

– à l'arabe classique (vocabulaire religieux, culture arabo-musulmane);
– à l'arabe dialectal (vie quotidienne, realia);
– à l'anglais (la présence de cette source est un peu étonnante).

F. Benzakour aborde ensuite la question de l'intégration et de la légitimation de ces emprunts en récusant l'opposition entre xénisme (citation de la « langue source » et emprunt (mot étranger adopté et intégré par le système); elle lui préfère un critère « prototypique » dont on aimerait une définition précise (l'emprunt prototypique est, semble-t-il, celui qui se prête aux procédés de composition et de dérivation de la langue d'accueil). Les critères classiques (intégration phonique, graphique, morphologique, sémantique) sont jugés peu satisfaisants.

L'emprunt prototypique est illustré par des dérivés et des composés hybrides. La nature des exemples cités semble faire apparaître qu'on a essentiellement affaire à du lexique de presse écrite (la nature du corpus traité n'est pas précisée) ce qui restreint quelque peu la portée des conclusions.

T. Tchitchi et M. Da Cruz proposent un bilan de l'expérience béninoise des Centres d'Éveil et de Stimulation (CESE). La critique de l'école coloniale ou des systèmes qui en sont issus (école néo-coloniale) a conduit, dans le cadre du Programme National d'Édification de l'École Nouvelle (1975), à la création de tels centres destinés à accueillir l'enfant exclusivement dans les langues nationales pour favoriser son adaptation au système scolaire et lui permettre d'acquérir « une conscience patriotique »; ce dernier élément est un peu inquiétant si l'on songe qu'il s'agit de très jeunes enfants, et enseignement pré-primaire devant être de 2 ans (entre 3 et 5 ans).

Cette expérience s'est soldée par un échec pour plusieurs raisons que mettent en évidence les auteurs et que l'on connaît bien pour les trouver à peu près partout :

– les moyens préalables à une telle expérience n'ont pas été réunis ou préparés;
– réticences des parents à l'usage des langues nationales;
– absence de coordination entre les CESE (en langues nationales) et l'école primaire (en français).

Le bilan des CESE fait en 1988 a conduit à proposer l'introduction du français dans les CESE en raison de la baisse des effectifs et du développement d'enseignements maternels privés en français. On peut citer intégralement une formule de la conclusion : « cette expérience a échoué non pas parce que dans ses principes elle était condamnée, mais en raison de l'absence de dispositions indispensables à sa réussite ».

C. Van den Avenne propose une communication sur « l'influence de la migration sur les représentations langagières » appliquée au cas des Maliens de Marseille et concernant de ce fait le français et le bambara. La migration fait coïncider deux « cultures de la langue » différentes qu'on peut caractériser, en première analyse, comme plurilingue dans le cas du Mali et monolingue dans le cas de la France. L'étude se fonde sur l'analyse minutieuse de 15 récits de vie recueillis auprès de Maliens bambarophones.

L'auteur étudie ainsi successivement les éléments objectifs (l'histoire du groupe, les biographies linguistiques), puis les représentations saisies à travers des analyses de discours. Elle définit son concept de « représentations langagières », catégorie de « représentations sociales » en montrant que les migrants donnent sens à leurs pratiques langagières en articulant les deux modèles culturels différents, plurilingue et monolingue.

Les implications du modèle plurilingue sont une vision pragmatique de la coexistence des langues (importance de la communication; les langues s'apprennent par imprégnation ce qui entraîne une attitude non volontariste quant à la transmission du bambara).

La migration est aussi perçue comme « normale » de même que la nécessaire adaptation au lieu de l'émigration.

Le modèle monolingue français, où l'école joue un rôle important, entraîne une révision de leur représentation du bambara, donné comme langue nationale unique du Mali, ce qu'il n'est nullement.

Reprenant l'analyse de J. Bres qui montre comment un groupe dominé intègre, dans ses propres représentations, l'image négative que donne de lui le groupe dominant, l'auteur montre comment les Maliens vont adopter une stratégie qui permet d'évacuer grâce au stéréotype du Soninke la charge négative qui pourrait marquer leur propre représentation.

Ces analyses sont illustrées par la transcription d'un des entretiens biographiques.

Dans une communication intitulée *Rapports conflictuels, rapports consensuels entre français-grec et français-espagnol chez des personnes en situation de migration urbaine*, S. Galligani et E. Moussouri s'attachent, à partir d'entretiens semi-dirigés, à étudier les pratiques et les représentations linguistiques de six locuteurs, immigrés en France, trois Grecs et quatre jeunes filles espagnoles; selon leurs propres termes, les auteurs analysent « les images, attitudes et sentiments » à l'égard des langues d'origine. Dans la situation institutionnelle de monolinguisme que connaît la France, apparaissent certaines différences entre les deux groupes, la pratique de la langue d'origine est plus intense chez les jeunes filles que chez les hommes pour lesquels le grec ne demeure guère qu'un repère identitaire; certes, il n'est pas absent chez les Espagnoles, mais il s'accompagne d'une pratique plus intensive. La coexistence des langues est en effet tributaire de facteurs divers dont le principal est sans doute la valeur marchande de la langue (celle de l'espagnol apparaissant ici bien plus forte que celle du grec). On peut donc poser, selon les auteurs, une équation entre représentation et pratique, une représentation positive s'accompagnant d'une pratique visant à maintenir la langue en cause dans le répertoire verbal.

On aura pu juger par les résumés précédents que les communications sur lesquelles je devais élaborer un rapport sont très disparates; elles relèvent parfois d'un autre genre (projet de recherche financé par le Réseau), d'un domaine géographique dans lequel on n'a pas souhaité les inclure (le français en Israël), d'une thématique proprement linguistique (étude sur les emprunts du français du Maroc), de l'évaluation d'une expérience pédagogique (les CESE au Bénin); seules deux communications portant sur l'immigration en France présentent des points communs sur lesquels pourrait se fonder une synthèse propre à ouvrir un champ de discussion, mais leur rapport à la thématique générale des Journées est plus ténu.

Faute de pouvoir proposer une thématique qui couvre les champs de toutes les communications, je proposerai un thème qui me paraît dans la problématique générale de ces *Journées Scientifiques* tout en touchant, plus ou moins directement, aux diverses communications proposées.

Ce thème peut être présenté sous la forme d'une question : « Comment peut-on donner un contenu concret au discours général et permanent sur le partenariat des langues dans l'espace francophone? » Le mot concret étant ici, en capitale et en gras pour cumuler sur lui le maximum des distinctions typographiques qu'offre le clavier d'un ordinateur (je signale aux spécialistes qu'il semble impossible de les cumuler toutes : italiques, capitales, gras et soulignement).

Tous les intervenants touchent, de plus ou moins loin à cette question; le rapport est évidemment d'autant moins direct que les communications concernent des situations extérieures au Sud de l'espace francophone où le problème que j'évoque se pose avec le plus d'acuité.

C'est le cas de V. Spaeth qui envisage néanmoins dans sa conclusion le français comme langue de la réconciliation entre Juifs et Arabes, soit au sein même d'Israël dans les lycées par exemple, soit dans les rapports professionnels régionaux (on peut toutefois remarquer que l'anglais semble largement remplir déjà la seconde de ces fonctions).

Les deux communications sur les immigrés touchent à un problème directement lié à la question que je place au centre de notre débat, l'articulation effective de deux « cultures de la langue », l'une monolingue, l'autre plurilingue (ce point vaut évidemment plus pour les immigrés maliens que pour les Espagnoles, même si l'Espagne est plus plurilingue que la France);

ce point est important au plan psycho – et sociolinguistique dans toute entreprise de gestion des situations linguistiques.

Les autre communications touchent directement à la question générale posée :

Rejoignant l'aspect précédent, les deux études sur la « polynomie » du français et sur l'emprunt touche au problème des normes endogènes du français ; le concept de partenariat des langues peut en effet être étendu à la variation du français et à l'aménagement d'une forme de coexistence des normes endogènes et de la norme centrale ; il y aurait sans doute sur ce point des leçons à tirer de la situation de l'anglais dans le monde, mais il est clair que l'action doit se situer sur le plan des représentations de la langue et que s'agissant du français, le fétichisme de la langue a encore été renforcé par des activités ludiques du type « scrabble » ou « championnats du monde d'orthographe ».

La communication de nos collègues béninois se situe au cœur de cette problématique avec un enjeu sans doute central : l'insertion d'une pédagogie effective du français dans un contexte de promotion des langues nationales. La vraie question, et leur communication le montre, est celle de savoir dans quelle mesure l'école, qui possède actuellement le quasi-monopole de la diffusion du français, est en mesure de remplir effectivement cette mission. Il est clair que pour répondre à une telle question, il faut prendre en compte de façon prioritaire des facteurs essentiels :

– les uns sont économiques : Comment des États qui ne peuvent plus financer des systèmes unilingues financeront des systèmes plurilingues, nécessairement beaucoup plus coûteux ? On voit en Europe, ces jours-ci, la colère des Espagnols quand il est question, pour des raisons d'économie, de supprimer l'espagnol dans les quatre langues de travail du Conseil.

– les autres sont psychologiques : notion de valeur, vraie ou supposée, des langues sur le marché économique et social. On a vu que cet aspect est important pour les migrants et que les Grecs renoncent plus facilement à leur langue que les Espagnols parce qu'ils la jugent moins importante sur le marché linguistique. De même en Afrique comme dans le monde créole, les parents sont à une très forte majorité hostile à la promotion des langues nationales au détriment du français ou de l'anglais. De multiples enquêtes l'ont prouvé partout et les intellectuels qui parlent au nom du peuple s'attachent, en général, à ce que leurs enfants bénéficient de scolarisation dans les langues européennes même quand ils sont les promoteurs d'expériences d'enseignement en langue nationale (Haïti, Madagascar, etc.).

La question que j'ai proposée comme point de départ est très vaste. Je la rappelle une fois encore en la précisant un peu, pour mieux centrer la discussion :

« Comment donner un contenu concret au discours général, permanent et unanime sur la nécessité d'instaurer un partenariat des langues dans l'espace francophone du Sud ? »

Une longue fréquentation de ce genre de réunions et d'autres, pourtant plus techniques, me pousse à proposer que la discussion évite quelques truismes qu'il serait indécent de mentionner dans des Journées dites scientifiques. Posons donc comme axiomes quelques points que les intervenants devront absolument éviter d'aborder pour ne pas perdre un temps de discussion réduit et par là même précieux.

– Axiome premier : toutes les langues du monde sont égales en dignité.

– Axiome deuxième : l'accueil de l'enfant dans sa langue première (je ne dis pas maternelle) facilite la scolarisation tant sur le plan psychologique que pédagogique.

– Axiome troisième : les langues de colonisation de l'Afrique (l'arabe puis les langue européennes) ne sont pas des langues africaines (même si l'on ne sait pas bien ce que cela veut dire au juste), mais ce sont désormais des langues de l'Afrique. Ce sont des États africains souverains qui ont choisi d'en faire leurs langues officielles ; les quelques cas où des langues non européennes sont langues officielles sont connus de tous et ne changent rien au problème central qui est celui de la majorité des États de l'Afrique subsaharienne et du monde créole. Nous n'avons donc pas à discuter ici les choix nationaux qui sont d'ailleurs à tout moment révisables comme le montrent les décisions de Madagascar en 1972 (malgachisation totale de l'éducation) des Seychelles en 1979 (introduction du créole à l'école) ou du Rwanda en 1996

(anglais 3e langue officielle du Rwanda). Nous ne devons pas rêver, mais réfléchir et proposer dans des cadres économiques et politiques réels et actuels.

– Axiome quatrième : la Conférence de Jomtien (1990), puis la confemen (1994-1995) et enfin tous les instances francophones ont fait de l'éducation de base la priorité des priorités (rappelons que le prochain Sommet de Moncton a pour thème « la jeunesse »).

– Axiome cinquième : les États africains ne peuvent dépenser plus qu'ils ne le font en matière d'éducation; l'objectif de la Banque mondiale, qui a tous les moyens d'imposer ses points de vue, est au contraire une réduction des dépenses.

Le problème central me semble-t-il est celui de l'éducation et c'est sur lui, me semble-t-il que nous devrions centrer notre débat, même si nous ne sommes pas des spécialistes de la pédagogie, quoique nous soyons tous plus ou moins des enseignants. Notre réflexion doit d'ailleurs de toute évidence se centrer en amont de la pédagogie, sur le plan de la conception même d'une nouvelle éducation, puisque la faillite de l'ancienne est inéluctablement inscrite dans les 25 ans à venir du seul fait des doublements des effectifs à scolariser...

Je propose donc une question plus précise, à l'intérieur de la première que je vous ai proposée :

« Comment, pour donner un contenu concret au partenariat des langues dans l'espace francophone, peut-on gérer les problèmes linguistiques, c'est-à-dire la coexistence d'une langue européenne officielle et des langues nationales, dans la mise en place d'une éducation de base? »

Dans cette perspective, je proposerai, sans les développer trop et souvent sous forme de questions, quelques idées que je défends depuis dix ans.

Scolarisation ou éducation?

L'école européenne, adoptée lors des Indépendances par la plupart des États africains (sauf la Guinée et, à un degré moindre, le Mali), inadaptée au milieu comme aux moyens de la plupart des États (on dépense 1$ dans le Sud quand on en dépense 100 dans le Nord!), est-elle la seule voie pour la diffusion de l'éducation? Un simple exemple : ne doit on pas remplacer systématiquement, ne serait-ce que dans le discours, « enseignement primaire » par « éducation de base » puisqu'on sait que l'immense majorité des élèves du Sud n'aura jamais accès à l'enseignement secondaire auquel conduit, en principe, le cycle primaire?

Les langues et l'école? Doit-on et peut-on faire entrer les langues nationales dans l'éducation? Pourquoi et comment?

Pour gagner du temps, je dirais que je pense qu'on devrait (le conditionnel est en capitales et en gras) le faire, mais que, dans un grand nombre de cas, on ne peut pas faire entrer les langues nationales dans un système scolaire du type de celui qui existe en Afrique ou dans le monde créole.

Les obstacles sont :

– psychologiques (hostilité des parents qu'il faudrait commencer par réduire grâce à une information sérieuse et efficace);

– économiques (enseignement plurilingue bien plus coûteux que l'enseignement unilingue : aménagement des langues (l'usage d'une langue comme médium éducatif implique autre chose que sa simple graphisation), création d'outils pédagogiques, formation des maîtres, etc.);

– techniques et humains; l'urbanisation galopante entraîne une déterritorialisation des langues. Que fait-on dans une classe où les élèves ont dix ou quinze langues premières différentes?

Je ne parle même pas du corporatisme et du conservatisme du corps enseignant qui verrait là une remise en cause de son rôle et de son statut.

La solution de compromis, logique et expérimentée déjà sous des formes diverses (expérience des Philippines dans les années 50, mais aussi système rwandais, burundais, ou seychellois; essai d'expérience haïtienne; pédagogie convergente du Mali, etc.) est une scolarisation en langues nationales avec introduction progressive (à l'oral d'abord, puis à l'écrit) de la langue européenne qui devient ensuite le médium principal sinon unique de la scolarisation; cette démarche, bien connue, vaut surtout pour les États unilingues ou quasi unilingues comme le sont, à une exception près, tous ceux que j'ai cités. Pour les raisons précédemment citées, elle n'est pas possible partout et a connu nombre d'échecs (Haïti, Madagascar, récente remise en cause du système aux Seychelles).

École et/ou système audio-visuel?

De façon provocatrice, je dirai qu'on ne peut hélas pas supprimer l'école, même si, dans certains États d'Afrique, on compte trois ou quatre années blanches dans les dernières années et si la déscolarisation croissante oriente vers des systèmes scolaires privés ou confessionnels que les États ne voient pas d'un si mauvais œil, puisqu'ils savent que les systèmes scolaires marchent vers l'implosion dans la mesure où il y a de plus en plus d'élèves sans moyens supplémentaires.

Je pars d'un constat simple. Pourquoi l'audio-visuel a-t-il envahi les domaines du divertissement et de l'information alors qu'il est à peu près totalement absent du domaine de l'éducation pourtant si proche des deux premiers?

L'audio-visuel permet de tourner trois des obstacles majeurs que nous avons rencontrés et précédemment mentionnés :

– Les coûts et la limitation des budgets; à l'inverse de l'école, plus l'audio-visuel touche et concerne de gens, moins il coûte cher (en coûts unitaires, ce qui est le mode de calcul des bailleurs de fonds).

– L'exclusion scolaire (au moins 60 % des enfants, en particulier les filles) et la déscolarisation (lourde de conséquences sociales, humaines et... politiques!). L'audio-visuel touche aujourd'hui tout le monde et très bientôt le téléviseur sera ce qu'est le poste de radio à transistors (ajoutons que dès maintenant un poste est regardé en Afrique par dix personnes quand il l'est par 1,5 dans le Nord). L'audio-visuel (radio comprise bien sûr) atteint tout le monde, y compris les exclus de l'école (adultes ou enfants); le seul moyen de toucher toute la jeunesse (Moncton) est l'audio-visuel. Ajoutons qu'il exerce sur tous une fascination qu'on aurait tort de négliger et plus encore de mépriser.

– L'audio-visuel est le seul espace où l'on peut gérer de façon harmonieuse et efficace le plurilinguisme donc offrir ce partenariat des langues dont on nous rebat les oreilles depuis dix ans. L'école, au contraire, est, par essence et par économie, totalitaire au plan linguistique et toute l'histoire de l'humanité montre qu'elle est le plus puissant instrument d'unification linguistique. Au Mali, par exemple, on peut regarder la télévision en français ou en bambara, écouter une radio en songhai, en dogon ou en minyanka. Chaque langue du plurilinguisme national peut avoir sa place dans le ciel audio-visuel, celle-ci étant bien sûr déterminée objectivement par les fonctions, le statut et le nombre des locuteurs des idiomes en cause (on ne peut faire une télévision dans les 250 langues du Cameroun!).

– L'audio-visuel peut compléter l'école ou la remplacer auprès de ceux qui n'y ont pas ou n'y ont pas eu accès et offrir à tous l'éducation de base.

Il faut bien sûr ne pas faire une école filmée (ce que ne manqueront pas de réclamer les pédagogues), mais offrir par des produits fidélisants et distrayants (sit-com ou telenovellas) une possibilité d'apprendre le français, langue officielle des États et principal vecteur de l'information et des savoirs modernes. Les États qui en ont fait leur langue officielle doivent assurer un accès minimum à cette langue à tous leurs citoyens, ce qui n'empêche nullement de faire à d'autres langues, nationales ou supranationales, une place dans le paysage audio-visuel.

Atelier : Contacts de langues

Le français au Maroc. Faits d'appropriation : la néologie lexicale par l'emprunt

Fouzia Benzakour

Introduction

Pour commencer, quelques constats à titre de rappel. Le français au Maroc, langue essentiellement de l'école, a un statut de fait (première langue étrangère). Il fonctionne comme langue d'enseignement parallèlement et/ou complémentairement à l'arabe standard (le français est langue d'enseignement universitaire des sciences et techniques) et comme langue des affaires et de la technologie. Il constitue avec l'arabe standard une variété haute, du moins dans certains domaines (enseignement, media, institutions diverses), mais, à la différence de l'arabe standard, il peut être employé dans des situations informelles par une petite élite francisée. Il n'est cependant pas un idiome majoritaire, ce rôle est assuré par l'arabe dialectal, qui fonctionne comme lingua franca.

Langue conquérante (le français est la langue officielle des institutions protectorales jusqu'à l'Indépendance), même si la rencontre romano-maghrébine remonte à l'Antiquité romaine et se poursuit jusqu'à l'ère coloniale (Manzano, 1995), le français au Maroc et au Maghreb est une langue en contact. La conséquence immédiate et manifeste est qu'en dépit de son statut de langue dominante, il n'est pas à l'abri des faits d'appropriation. Implanté dans un milieu autre que le sien et mis en présence de langues autochtones vernaculaires (le berbère et ses dialectes) ou véhiculaire et officielle (l'arabe dialectal, l'arabe standard), il ne peut à l'évidence se développer qu'en s'adaptant à son milieu d'adoption en enrichissant mais aussi en s'enrichissant au contact des langues en présence, autrement dit, il est illusoire de penser qu'il s'offre dans son intégrité et intégralité au locuteur marocain francophone qui baigne dans un environnement linguistique et culturel pluriel. Une telle illusion est entretenue par l'institution scolaire qui se réclame d'un français de qualité, garanti par la norme exogène. Mais le français dans la réalité marocaine est tout autre chose. C'est une langue en phase d'intégration et qui porte en elle toutes les traces de l'interpénétration des codes et variétés constitutifs de son milieu d'adoption. Le français des usagers marocains et maghrébins est un français largement truffé d'emprunts xénismes. Il n'est, pour s'en convaincre, qu'à prêter l'oreille ou qu'à feuilleter un quotidien national en langue française : l'emprunt lexical est vite repéré.

Je me propose ici de présenter ce fait particulier, résultant de l'interpénétration des codes, la néologie lexicale par emprunt essentiellement à l'arabe. Je considèrerai ensuite quelques processus d'intégration en accordant une attention particulière au phénomène d'hybridation, seul paramètre visiblement déterminant et je conclurai par une ébauche de réflexion sur le concept de « norme endogène », c'est-à-dire sur la légitimité d'une variété de français en phase de constitution.

La néologie lexicale par emprunt

Peut-on parler d'un français du Maroc, comme on parle d'un français de Côte d'Ivoire ou du Sénégal par exemple ? Visiblement, deux faits vont à l'encontre de cette idée. Le français est au Maroc langue étrangère, même s'il bénéficie d'un statut privilégié. Il est langue de l'école,

employé essentiellement dans les situations formelles, d'autant plus que l'alternance et/ou mélange des codes tend à devenir l'idiome « naturel » des locuteurs marocains francophones. En fait ce n'est pas tant le français parlé spontané, cantonné dans quelques sphères (communication avec un étranger, communication entre locuteurs francisés, etc.) que le français en usage dans la presse, les media, les romans, les essais, etc., qui porte véritablement les traces de l'interpénétration des codes et témoigne d'un certain travail d'appropriation sur une langue étrangère imposée mais devenue au fil du temps une composante du paysage linguistique marocain. Avant de présenter ce français en contact, il convient cependant de souligner ou de rappeler deux faits. La francisation par l'enseignement avant l'Indépendance n'a touché qu'une très faible partie de la population (en 1955, l'enseignement secondaire général ne comptait que 5800 élèves musulmans, Brignon et Al, 1968). L'Indépendance a déclenché une fièvre de scolarisation et d'arabisation. Mais l'insuffisance de cadres formés en arabe a obligé à revenir au français qui fut replacé à égalité avec l'arabe, ce qui a tout naturellement favorisé sa diffusion. Plus de quarante ans après l'Indépendance, le français est toujours présent dans la vie et la société marocaines. Certes, la politique officielle est à l'arabisation, mais elle reste prudente et le français continue à occuper une position forte. Il n'est cependant assumé dans sa quasi-intégrité que par une infime partie de la population (hauts cadres, technocrates, hommes d'affaires formés à l'école française); pour la plupart des locuteurs, il est réalisé dans une série de variétés et de niveaux qu'il est difficile de déterminer.

La présence simultanée sur l'échiquier linguistique marocain de langues maternelles (berbère et arabe dialectal) et de langues de l'école (arabe standard et français) ne peut qu'entraîner une influence réciproque. Cette situation, atténuée par le passé (les champs d'utilisation des différents idiomes étaient plus distincts) est aujourd'hui accentuée (les aires d'usage tendent plutôt à se superposer). La conséquence immédiate et la plus perceptible est que l'on assiste, de plus en plus, à un profond travail matériel, qui s'opère entre toutes les langues en présence. La langue arabe en est un exemple typique : à vouloir étendre son utilisation à tous les niveaux, on a fini par favoriser l'émergence d'une variété, l'arabe moderne, qui s'est beaucoup calquée sur le français, au point d'être devenue selon les termes de Grandguillaume (1983) « une langue de traduction ». L'influence du français sur l'arabe se reflète dans sa syntaxe comme dans son lexique et dans les écarts sémantiques qui la démarquent de plus en plus de l'arabe classique (adoption de l'ordre sujet-verbe, emprunts massifs de lexèmes français, en rapport avec la vie moderne occidentale (Ennaji, 1991; Benzakour et Queffélec, à paraître). L'arabe dialectal et le berbère, ne sont pas non plus à l'abri des influences du français. L'emprunt lexical est là encore la marque la plus perceptible de ce processus de francisation, même si les termes empruntés adoptent les règles phonologiques/phonétiques et morphosyntaxiques des langues emprunteuses et s'intègrent au système d'accueil (à titre indicatif, les mots appartement, poste, etc., en passant à l'arabe dialectal sont devenus respectivement (/bartma/, /bosta/). Il faut cependant souligner que le degré de francisation des langues maternelles varie en fonction du statut socioéconomique des utilisateurs : les citadins plus touchés par la scolarisation et plus soumis au mode de vie occidental et aux mass media sont plus exposés que les ruraux au français, ce qui favorise le développement d'un parler citadin infesté d'emprunts et la pratique de plus en plus répandue du mélange des langues (Queffélec, 1995; Benzakour et Queffélec, à paraître).

Il va de soi que la langue française en contact n'échappe pas à cette règle du jeu du marché local, même si elle y occupe une position forte et stratégique. Évoluant dans un espace linguistique et culturel marocain pluriel, elle en porte toutes les traces et se trouve ainsi marquée d'une nette coloration locale. Le degré de variation dépend là encore du degré de scolarisation et surtout du rapport du locuteur marocain à la langue française. Autrement dit, le français au Maroc et au Maghreb n'est ni reçu ni vécu dans son intégrité et intégralité mais réalisé dans des variétés différemment affectées avec une prédominance du discours métisse et l'émergence d'un français mésolectal, celui des media, de la presse, de la littérature. Les influences se manifestent à tous les niveaux de la variété, c'est-à-dire que les marques d'appropriation affectent

tout le système : spécificités phonétiques (accents locaux particuliers), écarts morphosyntaxiques (emploi particulier de certaines prépositions, etc.) mais le domaine lexical reste de loin le plus réceptif et le contact se traduit essentiellement par le code mixing et l'emprunt aux langues locales dominante (l'arabe standard) ou majoritaire (l'arabe dialectal). Les berbérismes, hispanismes et anglicismes sont beaucoup moins fréquents, du moins dans la presse et les media.

Les emprunts à l'arabe standard (classique)

L'arabe standard (classique) fournit l'essentiel du lexique de la religion musulmane, des institutions et/ou organisations sociales et de la culture arabo-musulmane.

- Lexique de la religion musulmane

Lexique de la religion musulmane : croyances, pratiques religieuses, fêtes musulmanes, commémorations, etc. : tariqua « voie mystique » ; zakat « aumône légale » ; omra « petit pèlerinage aux lieux saints » ; fajr « première prière quotidienne des Musulmans qui a lieu à l'aube » ; aid el adha « fête célébrant le sacrifice d'Abraham » ; achoura « commémoration de la mort du petit fils du prophète » ; Charia « droit musulman », fetwa « avis d'une autorité religieuse » ; ijtihad « effort de réflexion et d'innovation dans le droit islamique » ; Zaouia « confrérie religieuse » ; salafisme « mouvement réformiste musulman qui réclame le retour à la pureté des origines » ; cherif « descendant du prophète » ; amir « titre donné aussi bien au commandeur des croyants qu'au chef d'un groupe islamique » ; Adoul « notaire traditionnel chargé des affaires civiles et religieuses » ; imam « personne chargée de diriger les prières dans une mosquée » ; alem « savant en théologie musulmane; Mihrab « niche pratiquée dans la muraille d'une mosquée, orientée vers la Mecque et réservée à l'imam pour diriger les prières » ; habous « fondations pieuses » ; Hijabb « voile islamique » ; etc.

- Institutions, vie conjugale et autres

Institutions, vie conjugale et autres : kafala « tutelle, prise en charge d'un enfant sans qu'il y ait nécessairement un lien de parenté entre les parents et l'enfant pris en charge » ; idda « période de viduité qui impose à la femme musulmane divorcée, répudiée ou veuve de ne pas se remarier avant un certain temps, délai de viduité » ; mokataa « district » ; « haut fonctionnaire chargé de la lutte contre la fraude et la corruption dans le domaine commercial » ; koutla « regroupement des partis de gauche » ; etc.

- Culture arabo-musulmane

Culture arabo-musulmane : la musique, la poésie ou d'autres manifestations culturelles se rapportant à la civilisabon arabe et/ou arabo-musulmane ancienne ou présente trouvent tout naturellement leur expression dans les emprunts à l'arabe classique : kassida « poème ou conte mis en poème et chantés » ; madh « chant religieux à la gloire du prophète » ; samaa « chant soufi » ; oud « luth » ; etc.

Emprunts à l'arabe dialectal

L'arabe dialectal marocain sert de langue source aux vocables qui appartiennent davantage à la vie quotidienne et à la vie culturelle populaire. Ces emprunts n'ont qu'occasionnellement trait au domaine religieux.

- Cadre naturel, habitat, espace rural et urbain, vie publique et administrative

Cadre naturel, habitat, espace rural et urbain, vie publique et administrative : bled « campagne » ; oued « rivière temporaire » ; séguia « rigole d'irrigation » ; bour « terre non irriguée » ; médina « ville ancienne, vieille ville » ; casbah « ensemble de maisons entourées d'un rempart dans la vieille ville » ; mellah « ancien quartier israélite » ; hay « quartier » ;

hammam « établissement de bains publics »; Makhzen « Autorité, pouvoir »; mokkadem « chef d'un quartier »; baladia « municipalité, personnel qui gouverne une commune urbaine »; etc.

- Activités économiques traditionnelles, artisanat, artisans et produits locaux

Activités économiques traditionnelles, artisanat, artisans et produits locaux : dlalla « vente aux enchères »; joutéa « marché aux puces »; kissaria « concentration de boutiques avec un ou deux accès »; souika « petit marché »; amine « chef d'une corporation »; maâllem « maître artisan »; zellige « petits carreaux de mosalque en faïence ou en terre cuite émaillée »; Ghassoul « argile savonneuse utilisée comme shampoing par les femmes, shampoing tiré de cette argile »; etc.

- Enseignement traditionnel et religieux : mside « école coranique »

Enseignement traditionnel et religieux : mside « école coranique »; fquih « maître du Coran, homme de sciences religieuses »; médersa « ancien établissement d'enseignement religieux »; etc.

- Alimentation, vêtements traditionnels, rituel du mariage

Alimentation, vêtements traditionnels, rituel du mariage : harira « soupe traditionnelle »; chabakia « gâteau au miel »; tajine « ragoût de viande et de légumes »; djellaba « longue robe à manches longues et à capuchon, utilisée comme habit de sortie »; gandoura « robe longue et ample avec ou sans manches portée par les hommes; caftan « robe d'apparat des femmes longue et à manches amples »; dfina « robe à manches longues, ouverte devant portée par dessus un caftan »; Neggafa « femme dont la profession consiste à maquiller, parer et habiller la mariée durant les fêtes du mariage; doura « circuit de la mariée »; etc.

- Croyances populaires, superstitions, culture populaire

Croyances populaires, superstitions, culture populaire : Moussen « fête patronale »; halqua « *spectacle en tous genres sur une place publique* »; Hijab « *talisman protecteur* »; *mektoub* « ce qui est écrit, destin »; Raï « type de musique et de chants populaires originaires de l'Algérie et répandus dans le nord est du Maroc »; melhoum « poèmes chantés »; guédra « danse folklorique des femmes du sud du Maroc »; dakka « musique folklorique rythmée de Marrakech »; ahidous « danses, musiques et chants des Berbères du centre du Maroc »; neffar « flutiste »; cheb « chanteur Ichanteuse du raï »; chebba « chanteur/chanteuse du raï »; chikhates « troupe de chanteuses et danseuses populaires »; guembri « petite mandoline à plusieurs cordes »; derbouka « instrument à percussion »; bendir « petit tambourin en peau de chèvre »; etc.

Emprunts à l'anglais

Les berbérismes et les hispanismes ne sont pas vraiment absents de cette variété (par exemple amazighe « berbère »; amazighophone « berbérophone »; etc. pour le berbère ou encore coutché « fiacre » pour l'espagnol), mais ils sont beaucoup plus rares que les arabismes. L'anglais est, par contre, plus sollicité : bien des anglicismes s'emploient de préférence à leurs équivalents français. Phénomène de mode, statut de langue internationale, langue de la technologie de pointe ou simplement langue de la première puissance mondiale qui fascine, les raisons ne manquent pas. Les emprunts couvrent en priorité les domaines du sport et des affaires : world cup « coupe du monde »; heading « coup de tête »; fast food « restauration rapide »; business woman « femme d'affaires »; showroom « salon d'exposition »; homless « sans domicile fixe »; etc.

Les calques et interférences culturelles

La présence de calques ou d'interférences culturelles dans le français en usage au Maroc est un autre indice de sa situation de langue en contact même si le phénomène reste extrêmement superficiel, se limitant à quelques expressions. Certains particularismes ne sont en effet que la transposition d'un mot ou d'une construction de l'arabe au français par traduction littérale; tel est le cas de ajouter l'eau au moulin « envenimer une situation »; dons de la terre « désigne tout ce que la terre nourricière peut produire : légumes, fruits mais aussi fleurs, etc. »; autant d'expressions ou de formules qui peuvent déconcerter le locuteur natif non averti. Le calque peut désigner une realia locale, étrangère à l'univers socioculturel et civilisationnel français, comme par exemple hôtes du miséricordieux « pélerins »; produits du nord « contrebande qui transite par le nord du Maroc »; etc.

Mais pourquoi le français en usage au Maroc se charge t-il de tant d'emprunts? Et s'agit-il d'emprunts ou simplement de xénismes, c'est-à-dire de citations de la langue source, qui apparaissent et disparaissent au gré d'un événement, sous la plume de tel ou tel journaliste ou auteur? Répondre à toutes ces interrogations, c'est en fait aborder les problèmes d'intégration des emprunts et de leur légitimation. Je ne peux, dans le cadre de cette communication, aborder toute cette problématique. Aussi vais-je me limiter au problème de l'intégration des emprunts et évoquer en aval quelques facteurs justifiant leur existence.

Les emprunts lexicaux. Problèmes d'intégration et de légitimation

Du xénisme à l'emprunt : les problèmes d'intégration

Un point important pour commencer. La dichotomie xénisme (citation de la langue source)/ emprunt (mot étranger mais adopté et intégré par le système, cessant en conséquence d'être perçu comme tel) paraît fragile, incertaine au regard des études lexicales portant sur le français en usage au Maroc et au Maghreb. En fait, il serait plus pertinent d'aborder le problème sous l'angle de la prototypie. Les emprunts prototypiques ou typiques constitueraient l'entité centrale à partir desquelles s'organiserait toute la catégorie des emprunts et où les emprunts les moins prototypiques ou atypiques (les xénismes) constitueraient la périphérie, catégorie aux frontières certes floues, mais plus proche de la réalité de « contact de langues », source de métissage tant au niveau de la langue que du discours.

- Intégration des emprunts : des tests classiques à opérativité réduite

Les critères (phonétiques, morphosyntaxiques, etc.) généralement avancés par la lexicologie traditionnelle pour tester le degré d'intégration du terme étranger dans la langue source, en vue de le classifier comme xénisme ou comme emprunt n'ont qu'une portée limitée, s'agissant du français en usage au Maroc et ou au Maghreb.

– Intégration phonétique/phonologique et graphique.

Le critère d'intégration phonétique~phonologique s'applique difficilement et ou partiellement aux arabismes. Quelle prononciation donner à l'emprunt? Doit-elle être celle de la langue prêteuse ou refléter au contraire la prononciation des locuteurs marocains francophones? Et dans ce dernier cas, s'agit-il de locuteurs francisés ayant parfaitement intériorisé le système phonétique du français ou de locuteurs bilingues, plus habitués au système phonétique de leur langue maternelle.

Les emprunts dont la matrice phonétique s'est convertie ou tend à se convertir en matrice plus conforme à celle du français hexagonal sont des emprunts assez anciens (certains remontent au Protectorat) attestés dans les dictionnaires et totalement ou partiellement intégrés, c'est le cas de ramadan, souk, casbah, etc. La plupart des emprunts, plus récemment établis, présentent une double phonie, une phonie francisée (les phonèmes étrangers sont remplacés par des phonèmes français voisins : par exemple, la consonne postpalatale uvulaire/q/a cédé la place à

sa voisine postpalatale/k/, comme dans cadi, prononcé/kadi/au lieu de/qadi/et une phonie arabe correspondant à la prononciation d'origine : kassida par exemple est plus souvent prononcé/ qasida/que/kasida/.

Le problème des graphies est encore plus ardu : elles peuvent se multiplier et refléter les différentes phonies d'un emprunt (phonies intégrées, en phase d'intégration ou non intégrées : mokkadem par exemple présente une triple graphie : moqaddamr, moquadem, mokkadem). Seuls les arabismes ne présentant pas d'écart phonétique notoire avec le français hexagonal semblent s'intégrer aisément : tajine, moussem.

– Intégration syntaxique.

L'intégration syntaxique n'est pas non plus un facteur déterminant. L'accord reste flottant : certains emprunts gardent le pluriel d'origine (un alem/des oulama); d'autres adoptent le s du pluriel français (un imam/des imams) ou admettent les deux pluriels (un chérif/des chorfas). Le genre paraît mieux maîtrisé en dépit de quelques fluctuations; il correspond à celui de la langue source : (une fetwa, un minbar mais un/une djellaba, etc). L'article défini arabe al soulève également quelques problèmes : bon nombre d'emprunts sont attestés avec l'article arabe. Certains s'adjoignent l'article défini du français et peuvent apparaître avec l'un ou l'autre article : (le fajr/al fajr). La résistance se situe essentiellement du côté des emprunts à l'arabe classique et plus précisément de ceux qui appartiennent au champ sémantique de la religion. Provenant d'une langue sacralisée, ils sont perçus comme figés; ce qui explique la difficulté de leur intégration dans le système d'une langue profane comme le français. L'article français tend cependant à remplacer l'article arabe quand l'emprunt apparaît dans une locution : la prière du farj.

– L'intégration sémantique.

L'intégration sémantique peut se produire, preuve que l'emprunt s'est parfaitement intégré, puisqu'il s'est enrichi de sens nouveaux dans la langue d'accueil et ne véhicule plus uniquement le sens originel : caïd par exemple signifie en plus du sens premier « haut fonctionnaire cumulant les attributions d'administrateur et de chef de police » les sens de « vedette dans sa spécialité »; « chef d'une bande ». Mais rares sont les emprunts qui sont sémantiquement intégrés.

En définitive, les critères classiques s'avèrent peu opérants. Bien des arabismes ne se soumettent à aucun test et sont peu ou pas intégrés (aïd el adha en est un bon exemple), alors qu'ils sont perçus comme de véritables emprunts; d'autres, pourtant visiblement intégrés, sont atypiques, à la limite du xénisme et de l'emprunt (cherbile « babouche brodée en fil doré » a un emploi très limité). En fait, le phénomène d'hybridation ou création de néologismes intersystémiques, mettant en jeu les règles de deux langues, la langue source et la langue cible, est visiblement le paramètre le plus fiable quant au degré d'intégration des emprunts aux langues locales dans le français en usage au Maroc et au Maghreb. Il apparaît en effet que les emprunts prototypiques sont précisément ceux qui entrent dans la formation de néologismes par hybridation en se prêtant au processus de dérivation, de composition ou de mots-valises selon les règles du système d'accueil.

• La néologie par hybridation

Le locuteur marocain et maghrébin francophone, contraint d'exprimer des réalités socioculturelles spécifiquement locales, recourt non seulement à l'emprunt mais encore il exploite toutes les potentialités de la langue emprunteuse en soumettant le mot emprunté à tous les mécanismes de formation néologique. Le procédé de dérivation reste cependant le plus fécond : un grand nombre d'emprunts servent de base à une dérivation par préfixation ou suffixation.

– Les dérivés hybrides.

Les dérivés hybrides proviennent dans leur quasi-totalité d'un emprunt à l'arabe dialectal auquel s'est appliqué, selon les règles du français, les mécanismes de préfixation suffixation ou parasynthèse : ramadanesque, ramadien « relatif au ramadan »; adoulaire « relatif à

adoule » ; caïdal « se rapportant au caïd » ; démakhzaniser « soustraire au pouvoir du makhzen, libérer du makhzen » ; défallahisation « perte de la condition de fellah » ; etc. Même les berbérismes se laissent hybrider : amazighophone « qui parle l'amazighe, le berbère », anti-amazighisme « refus de reconnaître l'identité berbère » ; etc.

– Les composés hybrides.

Le terme emprunté peut fonctionner comme élément de composition en liaison avec des mots ou des morphèmes appartenant à la langue française. Les emprunts à l'arabe classique entrent volontiers dans ce type de construction : koutla démocratique « regroupement des partis politiques de gauche se réclamant d'une véritable démocratie » ; moussem des fiançailles « fête foraine où sont célébrées des fiançailles collectives » ; fête Mouloude « fête commémorant la naissance du prophète Mohammed » ; chef des mokkadems « maître artisan qui travaille ou pose le zellije » (« petits carreaux de faïence ») ; etc.

– Mots valises.

Certains mots valises par imbrication jouent sur des vocables appartenant aux deux systèmes (l'arabe et le français) : hizbicule formé de hizb « parti » + ridicule « parti politique minuscule, créé de toutes pièces » ; coucous bole (de couscous + parabole) « haut du couscoussier que les gens pauvres accrochent sur les antennes de télévision pensant pouvoir capter ainsi les chaînes par satellites » ; etc.

Des emprunts lexicaux, pourquoi ? Ou les raisons d'être de leur existence

Les réponses sont nombreuses et diverses. Je ne retiendrai ici que deux paramètres qui me semblent fondamentaux.

- Les faits d'appropriation

Le français, d'abord langue étrangère imposée, s'est peu à peu inséré dans le paysage linguistique et socioculturel marocain. Langue en contact, il s'est progressivement fondu à son nouvel environnement en épousant les contours culturels et expressifs. La réponse unanime d'un échantillon de journalistes enquêtés sur les raisons d'être d'une néologie lexicale importante surtout par emprunt dans le français qu'ils utilisent est à cet égard éloquente : il s'agit de s'approprier c'est-à-dire de gommer ou à défaut d'atténuer dans le rapport à la langue française, son aspect étranger, en l'investissant dans toutes ses composantes et plus particulièrement dans son lexique (les mots ne sont-ils pas des dénominations, porteuses d'identités culturelles, d'impressions, de symboles ?), travail de déconstruction/reconstruction qui permet d'éviter de se servir, selon l'expression d'un journaliste enquêté, « d'un français trop français », (Benzakour et QUeffélec, à paraître). En somme, l'inflation d'emprunts serait le reflet d'une appropriation socioculturelle de la part du locuteur marocain et maghrébin qui se joue de la mixité pour marquer son identité entre « deux langues ».

- La dimension expressive : les valeurs connotatives liées aux emprunts

Beaucoup d'emprunts, qualifiés d'emprunts de luxe, puisque coexistant avec des équivalents français et qui devraient être, en toute logique, éliminés, sont au contraire prisés par les locuteurs marocains francophones : aïd el adha par exemple est préféré à fête du sacrifice ou encore makhzen à Autorité neggafa à marieuse, etc. Les paramètres légitimant leur existence sont multiples (économie langagière, disponibilité, clarté et transparence de l'emprunt opposé au vocable français). En fait, il semble que ce soit les valeurs connotatives attachées au doublon par emprunt qui légitiment profondément son existence. Les emprunts véhiculent des connotés qui relèvent de l'image associée ou image intérieure faite de références socio-culturelles puisées dans la source marocaine valeurs que le sujet parlant associe au terme emprunté sur la base de son expérience personnelle ou partagée du référent dénoté et qui dote l'emprunt de toute sa magie d'évocation (à titre d'exemple, makhzen « Autorité » évoque un agent d'autorité armé d'une matraque et prêt à frapper) ; il connote par image associée la peur de l'Autorité et la répression (Benzakour, à paraître).

Conclusion

Au terme de ce parcours le phénomène d'emprunt apparaît encore bien complexe et la dichotomie xénisme/emprunt bien fragile, ce qui rend toute conclusion difficile. Il est néanmoins possible d'amorcer, en guise de conclusion une ébauche de réflexion sur le concept de norme endogène, liée à toute variété géographique.

La néologie lexicale, fortement perceptible a travers l'emprunt, est visiblement le trait le plus frappant du français pratiqué au Maroc et au Maghreb. Mais comment cette « variété géographique » si l'on peut appeler ainsi ce français en contact, marqué par les faits d'appropriation en phase de constitution est-elle perçue par les utilisateurs marocains francophones? Est-elle reconnue, légitimée ou simplement ignorée voire même rejetée au nom de la norme exogène qui préside au destin du français hexagonal? Pour poser le problème autrement, y a-t-il une norme endogène qui donnerait assise à cette variété, à coté d'une norme exogène, garantie par l'école? En l'absence d'enquêtes et d'investigations sérieuses, on ne peut fournir que des réponses approximatives ou générales. Il semblerait que parlant de variétés et de niveaux, il existerait un continuum avec deux extrêmes la catégorie des locuteurs dont le degré d'instruction ne leur permet pas de faire la différence entre les variétés de français et qui ont le plus souvent appris le français sur le tas. Ils ne connaissent que la variété basilectale et la catégorie des locuteurs qui ont une connaissance précise de la langue française et qui peuvent donc avoir un jugement sur la norme. La tendance générale est que la seule norme reconnue, c'est précisément la norme exogène ce qui se traduit par le rejet d'un grand nombre de particularismes locaux, considérés comme incorrects et/ou comme xénismes. Seuls sont acceptés les emprunts datant du Protectorat et attestés dans les dictionnaires de langue. Les concepts de faute et de xénisme sans réexamen sérieux sont souvent évoqués. Cette attitude « puriste », qui tente de sauvegarder l'unité et l'intégrité de la langue française, a en réalité un rôle inverseur; elle contribue à la figer et donc à la rendre stérile en rejetant toutes les formes nouvelles susceptibles de la dynamiser et de faciliter en conséquence son intégration à son nouveau milieu d'adoption. N'y a t-il pas au contraire un intérêt réel à faire place aux néologismes, qu'ils soient des emprunts ou des créations intrasystémiques que l'usage a consacrés, et à favoriser un français plus approprié, un français pour communiquer à un français trop épuré, réduit à un savoir acquis ou à acquérir, censé conférer prestige et valorisation sociale mais combien éloigné des réalités socio-culturelles!

Bibliographie

BENZAKOUR, F. et QUEFFÉLEC, A. (à paraître), *Le français au Maroc*, Lexique et société.

BRIGNON, J. (1968), *Histoire du Maroc*, Paris, Hatier.

ENNAJI, M. (1991), Aspect of Multilingualism in the Maghreb, in *International Journal of Sociology of Language*, 87, 7-26.

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

MANZANO, F. (1995), La francophonie dans le paysage linguistique du Maghreb : contacts, ruptures et problématique de l'identité, in *Le français au Maghreb*, Publications de l'Université de Provence, 173-182.

QUEFFÉLEC, A. (1995), Le français en Afrique du Nord, in Antonio, G. , Martin, R., (dir.), *Histoire de la langue française 1914-1945*, Paris, Éditions du C.N.R.S.

Atelier : Contacts de langues

Rapports conflictuels, rapports consensuels entre français-grec et français-espagnol dans le répertoire verbal d'immigrés d'origine fracque et espagnole en France

Stéphanie Galligani – Evangélia Moussouri

Introduction

Dans un espace langagier comme la France où l'on reconnaît le monolinguisme comme base normale des individus, les pratiques et les valeurs assignées par les migrants aux langues composant leur répertoire langagier, peuvent être difficilement déconnectées des représentations que se fait la société d'accueil du bilinguisme en situation migratoire.

En effet, les représentations dominantes du bilinguisme de la société dans laquelle ces migrants sont installés depuis plusieurs générations, sont nécessairement à l'image de la politique linguistique mise en place dans le pays même. C'est d'ailleurs cette politique linguistique qui a conduit la France à imposer une seule langue officielle, le français devenu dominant à la fois sur le plan sociopolitique et statistique. Il est parlé par tout le monde ou presque, et reste la langue unique de l'immense majorité de la population. De ce fait, ce statut lui confère une supériorité sur toutes les autres langues, les langues dominées dont celles des migrants qui sont parlées sur ce même territoire.

Découlant de cette politique linguistique, les représentations qui prédominent sont donc fondées sur le monolinguisme, alors que l'on sait que la majorité de la population mondiale est largement bilingue sinon plurilingue. En ne reconnaissant qu'une seule langue et en dénigrant les autres, on condamne toute forme de bilinguisme indépendamment du contexte d'acquisition des langues. Or en France, le seul bilinguisme reconnu comme « vrai » est celui appris et développé à l'école, lieu d'apprentissage des langues étrangères. Par conséquent toute forme de bilinguisme non acquise de façon institutionnelle a du mal à être reconnue dans notre société. De ce fait les locuteurs bilingues, c'est-à-dire « toute personne qui doit communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et non celle qui a un certain degré de maîtrise (quel qu'il soit) dans ces mêmes langues » (Grosjean, 1987) ne sont pas reconnus en tant que tels, surtout lorsqu'il s'agit du bilinguisme de populations migrantes dont les langues d'origine sont plus ou moins dévalorisées socialement par la société d'accueil.

Notre étude qui porte sur des membres des communautés migrantes espagnole et grecque à Grenoble (Isère) met en évidence une situation macro-sociolinguistique commune où les langues d'origine minoritaires statistiquement et minorées socialement coexistent plus ou moins harmonieusement avec le français. À partir des représentations manifestées à l'égard de leur répertoire plurilingue, nous nous attacherons à montrer la façon dont ces individus bilingues vivent leur bilinguisme à l'image de leur situation sociolinguistique. Dans des situations de « coexistence compétitive ou de distribution fonctionnelle des langues » (Boyer, 1997 : 9), il est nécessaire que l'analyse des représentations des bilingues comporte un certain nombre d'éléments tels que les images, les attitudes et sentiments par rapport aux langues.

Modalités de recherche

Il s'agit d'un échantillon sélectif qui vise à fournir quelques pistes de réflexion sur la diversité des représentations intériorisées par des sujets bilingues d'origine grecque et espagnole en contexte migratoire. Le profil sociolinguistique des personnes participant à l'enquête est le suivant.

Tout d'abord, celles d'origine grecque sont issues de la deuxième vague migratoire et font partie de la troisième génération de Grecs installés à Grenoble[1]. Agés de 19 à 29 ans, Georges, Pierre et Noël sont nés et scolarisés en France. Pour l'ensemble des sujets, le père est membre de la seconde génération grecque, tandis que la mère, née en Grèce appartient à la première. Sur le plan socioprofessionnel, Pierre et Georges sont les seuls à exercer une activité professionnelle; Noël, lui poursuit toujours des études.

Georges et Noël ont développé un bilinguisme précoce successif; l'acquisition du grec étant antérieure à celle du français. À l'inverse de Pierre qui, dès son plus jeune âge, a manifesté un profond désintérêt pour l'acquisition de la langue d'origine de ses parents : « je n'ai jamais accepté d'apprendre le grec. Je l'évitais toujours ». Il impute ce comportement répulsif aux fréquentations massivement françaises et francophones du reste de sa famille. À cela s'ajoute sa place de cadet dans la fratrie. Celle-ci, on le sait, est déterminante dans l'appropriation (et de surcroît, dans l'imposition) du français car si les parents ne peuvent préparer linguistiquement leurs enfants, cette fonction est généralement assumée par l'aîné de la famille jouant ainsi le rôle de « médiateur linguistique » (Dabène, Billiez, 1984 : 25) envers ses cadets. C'est sans doute pourquoi Georges et Noël, aînés d'une famille de deux enfants, ont conservé une relation beaucoup plus attachante avec le grec du fait que cette langue a été longuement la seule langue utilisée pour les interactions familiales.

Par ailleurs, quatre jeunes filles issues de la seconde génération d'immigrés espagnols ont pris part à l'analyse. Nées et scolarisées en France, elles sont âgées entre 15 et 25 ans et poursuivent leur scolarité, à l'exception de Marie, rentrée dans la vie active. Alors que cette dernière a développé un bilinguisme précoce successif (d'abord l'espagnol puis le français), les trois autres, Claudia, Nathalie et Caroline, ont fait preuve d'une bilingualité précoce simultanée du fait que l'espagnol et le français ont été acquis en même temps. En dehors des contacts linguistiques avec l'espagnol, toutes reconnaissent entretenir des contacts avec les origines de leurs parents par les médias, la musique, la culture et les séjours en Espagne. De même que pour les sujets grecs, la différence d'âge a été volontairement recherchée pour mettre en évidence d'éventuelles différences dans les attitudes et les représentations qu'ils ont déployées à l'égard des langues en présence.

En ce qui concerne les modalités de recueil des données, nous avons procédé à une série d'entretiens semi-directifs auprès de ces personnes d'origine espagnole et grecque. L'analyse des discours révèle des représentations, des attitudes/sentiments envers les langues d'origine respectives profondément différentes. Les raisons de ces différences sont multiples et relèvent des rapports « consensuels ou conflictuels entre les langues », lesquels s'imprègnent d'un côté des images que véhicule la société française sur les langues de migrants et de l'autre, des valeurs que les enfants de migrants assignent eux-mêmes aux langues des parents et enfin, du maintien ou de l'abandon de la langue d'origine dans les pratiques familiales.

1. L'émigration grecque en France est constituée de quatre vagues migratoires : la première se situe aux environs de la Première Guerre mondiale, la deuxième a eu lieu après la perte de l'Asie Mineure, la troisième résulte de la Seconde Guerre mondiale et de la Guerre Civile et enfin, la quatrième vague est déclenchée par le régime des colonels qui entraîne en France un nouveau flux de réfugiés politiques.

Regards pluriels sur les langues

Un des effets d'une situation de contacts de langues est de mettre en évidence le poids et le rôle des déterminations psychosociales profondes qui se manifestent chez les personnes issues de l'immigration dans les attitudes/sentiments envers la langue d'origine. Selon L. Dabène (1994 : 79), « tout individu en contact plus ou moins intense avec plusieurs langues ne peut manquer d'adopter face à chacune d'entre elles une attitude particulière plus ou moins marquée de subjectivité, qui sera déterminée par l'action conjointe de tout un ensemble de facteurs ». Et cette attitude particulière que mentionne L. Dabène à l'égard des langues ne dépend pas seulement des usages familiaux bilingues, des contacts plus ou moins intenses avec le pays d'origine mais plus largement des valeurs que l'on reconnaît aux langues à la fois en milieu familial et social. Sans négliger l'institution scolaire qui détient un rôle déterminant dans la marginalisation des langues d'origine des parents en contexte migratoire.

Ainsi, la valorisation relative des langues chez les sujets étudiés nous apparaît comme un élément central d'un modèle de développement bilingue ; la langue ou les langues jouant ainsi un rôle important dans les relations entre individus, en tant que symbole mais aussi en tant que promotion de l'identité bilingue. Dans cette perspective, les entretiens menés auprès de la troisième génération d'immigrés grecs paraissent montrer que la langue d'origine des parents revêt une valeur symbolique, signe d'un rattachement à la communauté grecque : « déjà le grec représente mes racines, surtout ça quoi », nous dit Georges. Noël, lui, dans son discours met davantage l'accent sur la distance qui peut s'établir entre la valorisation de la langue d'origine en tant qu'emblème identitaire et l'absence de pratique de cette langue : « c'est la langue de ma mère, c'est une partie, je sais pas, c'est une partie de moi, ça fait partie de mes racines et c'est en même temps assez lointain et assez proche, d'un côté elle est présente parce qu'elle existe à travers de ma mère et comme je vais souvent en Grèce j'étais plongé dedans mais elle est un peu absente parce que bon dans la vie de tous les jours je ne l'utilise pas beaucoup, je ne la parle pas fréquemment quoi, même presque jamais, c'est seulement dans les relations avec ma mère, de temps en temps, deux ou trois phrases ». Autrement dit, il fait acte d'allégeance envers le grec sans pour autant le pratiquer.

Si Georges et Noël ont développé, dès leur plus jeune âge, une attitude positive à l'égard du grec en tant que symbole d'appartenance, en revanche Pierre ne l'a jamais véritablement considéré comme un « idiome identitaire », au sens de l'ethnologue P. Centlivres (1986) malgré une pratique effective de celle-ci par le reste de sa famille : « Parfois, je la considère comme une langue étrangère. Parce que je ne la maîtrise pas bien, et au bout d'un moment elle me fatigue. Des fois je la sens vraiment très étrangère, un peu comme l'anglais ». Ce n'est qu'avec la disparition de sa mère personne qui jusque-là était garante de la langue et de la culture grecques au sein de la famille qu'un changement d'attitude envers le grec s'est alors produit chez lui. Cette langue qu'il considérait jusqu'alors « étrangère » parce qu'entretenant avec elle une distance culturelle et linguistique assez importante, est soudainement devenue pour lui l'incarnation symbolique des origines familiales et de ce fait, elle acquiert aujourd'hui une place importante en tant que langue de communication réservée aux interactions familiales : « mais bon le grec me rappelle mes racines, ma mère (...). Je dirais que j'ai avec le grec une relation quotidienne. Je parle très souvent en grec avec Ada (sa femme). Et donc avec l'arrivée du bébé nous essayons, enfin Ada beaucoup plus que moi, de lui parler en grec dès maintenant ». On voit combien les représentations que se construisent les sujets sur la langue d'origine des parents peuvent évoluer selon leurs biographies, jouant ainsi un rôle de catalyseur de changements dans les rapports entre les langues. Chez Pierre, ce changement s'est opéré par le passage d'un rapport conflictuel à un rapport consensuel entre le français et le grec, à la suite de la disparition de sa mère.

Chez les jeunes filles espagnoles, on observe que les valeurs attribuées aux codes varient en fonction du rapport symbolique établi entre les langues en présence. Si le français apparaît dans le discours de Claudia comme « la langue maternelle », ou dans celui de Nathalie comme

« la langue d'origine », ou bien chez Caroline « la langue du pays où je suis née », en revanche l'espagnol n'est jamais présenté dans leur discours comme une langue « étrangère ». Au contraire, le fait d'évoquer la langue d'origine des parents entraîne une incapacité de nommer, d'exprimer et de définir explicitement leurs attitudes/sentiments à son égard : « l'espagnol ça me tient à cœur c'est la langue je ne sais pas comment te dire en fait je ne sais pas comment m'exprimer. C'est la langue de mes parents, je la considère aussi comme un peu ma langue ». Alors que chez une autre fille, il symbolise « quelque chose de précieux ». En fait, les langues se différencient sur le plan affectif et sentimental. La langue d'origine des parents reçoit la charge affective; le français, lui, est sans équivoque la langue réservée aux interactions sociales et perçu toujours dans son rôle utilitaire : « la même importance mais pas le même sentiment. L'espagnol c'est la langue de celle de ma famille, celle de leur jeunesse. C'est un peu la mienne aussi. Le français c'est plutôt le travail, les amis qu'on a ici ».

Comme le montrent ces divers témoignages, les rapports qui s'établissent dans un même univers langagier entre les langues d'origine (grec et espagnol) et la langue officielle (le français) sont plutôt aujourd'hui de nature consensuelle, en ce sens que les deux langues jouissent d'un contact plus ou moins harmonieux, sorte de distribution complémentaire et stable (Boyer, 1997 : 9) tout en assumant des fonctions associées à des actes de la vie sociale très différents.

Les fonctions assignées aux langues

La première, la fonction de différenciation psychologique, porte sur le rôle de la langue comme instrument et symbole de la promotion de l'identité bilingue. On en trouve des manifestations chez les jeunes filles espagnoles, soucieuses de conserver la langue et la culture d'origine des parents comme marqueur identitaire : « c'est très bien d'avoir une double culture, c'est un avantage et c'est pour ça que je me force à parler espagnol et je suis très fière d'avoir deux langues ». Cette différenciation psychologique, qui représente un atout précieux pour ces jeunes, peut se manifester par l'intermédiaire de marqueurs linguistiques, tel que l'accent, partie de la langue dont nous sommes le moins conscients et que nous contrôlons le moins (Labov, 1976) qui traduisent un sentiment de fierté chez elles, surtout en pays d'origine. Par contre, cette fonction n'est pratiquement pas manifestée en pays d'accueil, faute de la politique linguistique adoptée par la France où la différence de comportements linguistiques et/ou culturels entre les personnes n'est pas considérée à sa juste valeur : « les gens réagissent bien quand ils m'entendent parler le grec. Surtout en Grèce quoi. Il y a des personnes qui, quand elles m'ont entendu parler, m'ont stoppé et elles m'ont dit « tu as une prononciation un peu spéciale, d'où tu viens et tout ça ».

Ca leur faisait plaisir d'entendre une autre personne parler. Je dis pas que je parle bien, mais parler avec une prononciation sans faire les grosses fautes que font les Français.

Corrélée à cette différenciation psychologique, il y a la fonction intégratrice qui assimile des manifestations comportementales de locuteurs soucieux de conserver leur répertoire pluriel comme marque identitaire, surtout lorsque leur parler se trouve « plus ou moins menacé de minorisation » (Dabène, 1994 : 70). En contexte migratoire, la fonction intégratrice peut s'exprimer par les deux langues. Dans le cas où elle est assumée par le français, la fonction intégratrice renvoie à la manifestation de l'identité sociale des personnes bilingues qui se trouvent partagées entre deux univers linguistique et culturel. Celle-ci se réalise par l'intermédiaire du grec et dans ce cas, elle consiste à faire apparaître l'appartenance à un groupe ethnique qui veut garder son identité culturelle tout en accordant la priorité à la langue majoritaire.

Parmi les autres fonctions reconnues, on trouve la fonction socioéconomique de la langue d'origine, c'est-à-dire sa valeur marchande par rapport aux autres langues dont l'anglais demeure la référence incontournable. Il y a quelques années, les jeunes issus de l'immigration se représentaient l'espagnol comme une langue sans valeur linguistique et sans pouvoir écono-

mique, en d'autres termes la langue d'une population « arriérée » comme le dit clairement Claudia. Or, les représentations de ces jeunes connaissent aujourd'hui une évolution considérable. En effet, leur vision actuelle les conduit à revaloriser l'espagnol sur le marché linguistique (Bourdieu, 1982). C'est ainsi que l'analyse des discours sur la place de l'espagnol face aux autres langues européennes, révèle que tous les sujets se comportent comme de « véritables défenseurs » de l'espagnol; les défenseurs étant ceux qui placent l'espagnol au-dessus de l'anglais et de l'allemand sur l'échelle des valeurs linguistiques. Cependant, parmi ces défenseurs, certains adoptent une position plus ou moins nuancée en positionnant l'espagnol au même niveau que l'anglais qui, on le sait, profite aujourd'hui du statut de langue réservée aux communications planétaires : « je trouve que l'espagnol est aussi important que l'anglais dans le monde », ou encore chez une autre « l'anglais je considère ça plus important que l'espagnol quand même. Mais l'espagnol c'est important aussi ». Mais le vrai défenseur reste celui qui tente de rendre obsolète l'image dont a longuement bénéficié l'Espagne, comme pays à faible pouvoir socio-économique : il y a beaucoup de gens qui ont une vision de l'Espagne comme une sous-culture. Mais je ne suis pas d'accord parce que je pense que l'Espagne justement parce que c'est une culture qui est pas très, tu vois ce que je veux dire, une sous-culture à la limite considérée comme une sous-culture, elle est beaucoup plus développée. C'est par rapport au niveau économique tout simplement. Ou encore celui qui met en avant l'immensité géographique dont bénéficie cette langue ainsi que le nombre très important de locuteurs hispanophones en pays d'Amérique du Sud.

À l'opposé de l'espagnol, la faible visibilité de la langue grecque dans le pays d'accueil constituerait un facteur qui ne favoriserait pas le maintien de la langue par les sujets issus de l'immigration. Étant une langue limitée aux frontières de la Grèce et ne remplissant pas de fonctions d'ordre socioéconomique importantes en dehors du pays même, la plupart des Français d'origine grecque font délibérément le choix de ne pas préserver la langue d'origine au profit du français, susceptible de leur assurer une plus grande promotion sociale dans le pays de résidence. Nous devons cependant remarquer que ces personnes restent partagées entre d'un côté le désir d'une intégration réussie dans la société française qui engendrerait l'accès aux classes sociales les plus élevées et de l'autre, le désir de garder un contact avec la Grèce par le seul intermédiaire des traditions culturelles. En fait ce double désir se traduit par des rapports conflictuels entre les langues en présence, dus aux idées véhiculées par la société d'accueil sur l'intérêt de l'apprentissage du grec comme langue étrangère à faible pouvoir économique. De même, la vitalité linguistique du grec est fortement menacée par l'absence de relais institutionnels ou culturels qui pourraient ainsi contribuer à sa survie au sein de la population migrante. En somme, il n'acquiert aucune fonction utilitaire, comme Pierre le précise : (...) je ne trouvais aucune utilité pour le grec. Je me suis inscrit à l'école grecque pour faire plaisir à ma mère. « Mais très vite j'ai abandonné je ne pouvais pas la supporter » surtout lorsque les usages d'ordre institutionnel en grec, mass média, usages administratifs, écrits publics, sont presque inexistants dans la vie quotidienne des sujets. Le seul avantage que procure l'apprentissage du grec tient au fait que la personne acquiert un statut de bilingue : « je trouve que c'est intéressant de connaître une langue rare comme le grec. Ca change de l'ordinaire, de l'anglais, de l'espagnol ».

Parmi les relais institutionnels, il y a l'école qui devient alors une instance de « légitimation ou de réactivation » de la langue d'origine des parents. Dès leur entrée en troisième année de collège, les motifs qui sont à l'origine du choix de l'espagnol en LV2 par les jeunes filles, sont largement conditionnés aux compétences linguistiques qu'elles ont déjà acquises en milieu familial. Or, pour la première fois, dans le cadre des cours de langues vivantes, l'institution scolaire va permettre à ces jeunes issus de l'immigration de légitimer leurs connaissances en langue étrangère, et reconnaît ainsi quelques avantages du bilinguisme. Alors que jusque-là, ces avantages ont été longuement pensés par l'institution scolaire en terme d'obstacles, en présence d'enfants qui, entrés en maternelle, ne savaient pas ou mal parler le français : « d'ailleurs j'ai eu des problèmes à cause de ça parce que par exemple quand j'allais à l'école

je parlais espagnol ». Ce commentaire, que l'on peut rapprocher de celui de Noël (...) « je crois qu'à la maternelle parfois j'avais quelques problèmes parce que je commençais à parler en grec et puis la prof n'appréciait pas du tout. Elle a même appelé mes parents pour savoir si j'avais des problèmes, sais pas quoi, alors qu'en fait moi j'étais à moitié Grec », témoigne des représentations monolingues de l'institution scolaire qui aboutissent à considérer ces enfants comme « des handicapés linguistiques ». De la sorte, se pose à nouveau la question du rôle du bilinguisme dans les difficultés scolaires des enfants de migrants (Billiez, 1985).

Par ailleurs, la plupart des jeunes filles ont fait le choix de suivre des cours de langue espagnole par le biais du Consulat d'Espagne. En fait, il existe une double finalité : culturelle, mieux connaître l'histoire du pays d'origine des parents et surtout linguistique, recevoir des cours de langue par un enseignant natif dépêché par le Consulat lui même : « déjà pour avoir des connaissances en espagnol, pour pas perdre l'habitude surtout, j'y vais depuis toute petite, et puis pour avoir des connaissances après on peut avoir un bac enfin on peut avoir un diplôme et si on veut aller étudier en Espagne c'est plus facile parce qu'on a des connaissances ». En effet, c'est par le biais de ces institutions scolaire et consulaire que la langue d'origine des parents va apparaître aux yeux des enfants comme une « vraie langue » et non comme une sorte de parler vernaculaire limité aux usages familiaux. Pour elles, il est préférable de connaître la langue d'origine des parents pour pouvoir lui attribuer une valeur identitaire. En effet, l'identité qu'elles déclinent dévoile leur appartenance symbolique à deux univers culturel et langagier. En France, elles se définissent « Françaises d'origine espagnole » ou encore « Espagnole automatiquement » comme le précise l'une d'entre elles, alors qu'en Espagne elles se disent « Françaises ». Il est certain, de par leur situation de filles d'immigrés espagnols, elles ont hérité d'une forme de bilinguisme, sorte d'assemblage identitaire, qui est le plus souvent vécu sur le mode de la complémentarité.

Conclusion

À ce stade d'analyse, il est difficile de conclure sur les représentations que se forgent les sujets sur la langue d'origine des parents. Tant les attitudes et les valeurs/sentiments accordés aux langues par les personnes issues de l'immigration oscillent en fonction d'un certain nombre de paramètres. Ce qui frappe dans un premier temps ce sont les différences au niveau des représentations des pratiques de la langue d'origine. Dans les témoignages, on relève une pratique assez intense chez les jeunes filles espagnoles de la langue d'origine alors que chez les sujets d'origine grecque, elle est quasi inexistante. De la sorte, ils participent à la « dévitalisation » du grec par son abandon progressif comme langue de communication familiale. Pour eux, la langue d'origine des parents est moins perçue dans sa fonction de médium de communication que comme emblème identitaire. Elle semble investie d'une fonction symbolique qui se révèle dans les « déclarations d'allégeance » (Billiez, 1985). Et ce sentiment d'appartenance s'accentue, pour les jeunes filles espagnoles, par une pratique intense de la langue d'origine dans les réseaux familiaux et au sein même du groupe de pairs.

Mais la coexistence des langues dans le répertoire verbal des personnes issues de l'immigration se présente différemment selon la langue d'origine des parents. Autant on peut la qualifier de consensuelle chez les jeunes filles espagnoles tant sur le plan des représentations que des pratiques déclarées, autant elle apparaît compétitive chez les sujets d'origine grecque. Plusieurs facteurs contribuent à cette compétition ; en premier lieu la valeur marchande du grec face à d'autres langues qui connaissent un pouvoir économique beaucoup plus monnayable sur le marché linguistique. Ensuite, rentrent en compte les facteurs intra-individuels comme le type de bilinguisme développé pendant l'enfance, la présence plus ou moins représentative de la langue d'origine dans le réseau familial, les valeurs/sentiments que lui attribue la personne elle-même et plus largement les attitudes que dégagent les membres de la famille face aux langues. Mais à cette série de facteurs, il convient de rajouter ceux qui tiennent aux représen-

tations sociales des langues d'origine des migrants. Le plus souvent dévalorisées socialement, les langues des migrants font l'objet de représentations dépréciatives qui stigmatisent les comportements des individus bilingues en contexte migratoire. En fait, cette attitude négative peut conduire le bilingue à intérioriser la norme laquelle ne reconnaît qu'une seule langue officielle, le français. On pourrait établir une équation réciproque entre les représentations et les pratiques : un sujet qui développerait une attitude très positive à l'égard de la langue d'origine s'emploierait volontiers à la maintenir dans son répertoire verbal. À l'inverse, un sujet qui se forgerait des représentations dévalorisantes sur celle-ci aurait tendance à la désactiver au profit, sans doute, d'une autre langue plus valorisante socialement et utilitaire économiquement. En somme, plus la coexistence entre les langues est compétitive, plus la distance entre les représentations intériorisées et les pratiques sera grande et ira dans le sens d'un abandon de la langue d'origine.

Bibliographie

BILLIEZ, J. (1985), La langue comme marqueur d'identité, in *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Générations Nouvelles, vol.1, 2, Université de Poitiers, Poitiers, 95-105.

BILLIEZ, J. (1985), Les jeunes issus de l'immigration algérienne et espagnole à Grenoble : quelques aspects sociolinguistiques, in *International Journal of Sociology of Language*, 54, Mouton Publishers, Amsterdam, 41-56.

BILLIEZ, J. (1989), Le double apprentissage français-arabe au cours préparatoire, in *LIDIL*, 2, Grenoble, PUG., 17-49.

BILLIEZ, J., MERABTI, N. (1990), Communication familiale et entre pairs variations du comportement langagier d'adolescents bilingues, in *Plurilinguismes*, 1, CERPL, Paris, 34-52.

BOURDIEU, P. (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

BOYER, H. (dir.) (1997), *Plurilinguisme : contacts ou conflit de langues ?* Paris, L'Harmattan.

CAVALI, M. (1997), Représentations sociales et politique linguistique. Le cas du Val d'Aoste, in *Tranel*, 27, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel, 83-97.

CENTLIVRES, P. (1986), L'identité régionale : langage et pratiques. Approche ethnologique, Suisse romande et Tessin, in P. Centlivres *et al.*, *Regionale Identität und Perspectiven : fünf sozialwissenschaftliche Ansäte. Les Sciences sociales face à l'identité régionale : cinq approches*, Berne, Haupt, 77-126.

DABENE, L., BILLIEZ, J. (1984), *Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*, première partie, rapport réonoté, Grenoble, Université Stendhal.

DABENE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DE PIETRO, J.-F. (1988), Vers une typologie des contacts linguistiques, in *Langage et Société*, 43, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 65-89.

GROSJEAN, F. (1987), Vers une psycholinguistique expérimentale du parler bilingue, in G. LUDI, *Devenir bilingue, parler bilingue*, Niemeyer Verlag Tubingen.

HAMERS, J., BLANC, M. (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga.

LABOV, W. (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

LUDI, G., PY, B. (éds) (1995), *Changement de langage, langage du changement*, Lausanne, L'Age d'Homme.

OESCHSERRA, C. (1995), L'évolution des représentations, in G. Ludi, B. Py (éds), *Changement de langage, langage du changement*, Lausanne, L'Age d'Homme, 147-170.

OESCHSERRA, C., PY, B. (1993), Dynamique des représentations dans des situations de migration. Étude des quelques stéréotypes, in *Bulletin* CILA, 57, 71-83.

OESCHSERRA, C., PY, B. (1997), Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute, in *Tranel*, 27, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel, 29-49.

Atelier : Contacts de langues

Le Liban : contact des langues et rapport de force

Raghda Haidar

La Francophonie au Liban est une réalité sociolinguistique toujours dynamique. Cette affirmation pourrait étonner certains et faire sourire d'autres, notamment après les changements socio-politiques survenus dans le pays à partir de 1990.

Le français serait menacé, et en position de langue minoritaire, il est vrai que le français évolue dans un contexte de concurrence linguistique, dans un pays qui tend « in vivo » vers le plurilinguisme. En effet, plusieurs langues se trouvent en situation de coexistence et trois d'entre elle sont en concurrence.

Contexte Linguistique

Le Liban se caractérise par son aspect multilingue : enseignes, presse, médias audiovisuels, littérature s'expriment en quatre langues principales : l'arabe, le français, l'anglais et l'arménien, alors que l'arabe dialectal est presque la seule langue parlée dans la rue. Chacune des langues en présence est dotée d'une infrastructure éducative, culturelle et médiatique qui assure sa diffusion. Un rapport de force est engagé entre les trois premières langues où chacune semble avoir une fonction symbolique.

L'arabe

Au Liban, nous retrouvons d'une part l'arabe classique qui est la langue officielle, la langue de l'administration et de l'enseignement. Et d'autre part, l'arabe parlé, ou le dialecte libanais truffé d'emprunts au français, à l'italien et au turc, et qui est la langue première de la majorité des Libanais. Le parler libanais est la langue de communication quotidienne dans toutes les situations. C'est également la langue du théâtre, de certaines émissions de télévision et de radio. Il sert donc de support dans tous les domaines où prime la parole. Il présente aussi une diversification en plusieurs variétés régionales avec des différences aux niveaux phonologiques et lexicales, sans aucunement mettre en cause l'intercompréhension.

Par contre, l'arabe classique n'est pratiquement pas parlé. Il est écrit et enseigné à l'école. Il est surtout utilisé dans les prêches du vendredi chez les musulmans, dans les émissions religieuses et quelques discours politiques et textes écrits. C'est la langue du Coran et de l'unification avec le monde arabe.

Il existe aussi une troisième variété : l'arabe intermédiaire utilisé surtout par les médias audiovisuels et la presse écrite. Il s'agit d'un arabe moderne et simplifié, où nous trouvons bon nombre d'emprunts. Cette variété sert également de véhicule dans le théâtre, la poésie, le roman, la publicité, les émissions de débats et les discours politiques.

Le français

Le français n'a pas de statut officiel, mais c'est l'une des deux langues étrangères enseignées obligatoirement dès la première année de scolarisation, aussi bien dans l'enseignement public que privé. Il constitue après l'arabe, la deuxième langue des médias oraux et écrits. Il est égale-

ment utilisé par le ministère des affaires étrangères, comme dans l'affichage dont le bilinguisme est autorisé par la loi. Il jouit d'une place privilégiée grâce en son implantation ancienne et aux relations historiques existant entre la France et le Liban. Il est associé historiquement à la chrétienté et à la puissance mandataire. Il était donc associé au pouvoir.

Jusqu'à une date récente, le français était parlé en famille dans un milieu francophone, plutôt aisé et à majorité chrétienne. Actuellement, on entend souvent parler français dans les lieux publics comme les cafés et les restaurants, et ceci dans des quartiers à majorité musulmane. Nous pensons qu'il s'agit d'un apport nouveau venant de la part d'émigrés de pays francophones.

L'anglais

L'anglais, comme le français, n'a pas de statut officiel. C'est l'une des deux langues étrangères obligatoires à l'école. C'est aussi la langue d'enseignement dans les écoles anglo-saxonnes. C'est la langue des affaires et de communication internationale. L'anglais n'était pas parlé en famille comme le français. Cependant, il semblerait qu'il commence à s'introduire dans le cercle familial, notamment chez les musulmans sunnites ayant fait leurs études en anglais ou séjourné dans les pays arabes du Golfe.

L'arménien

L'arménien est pratiqué par les Arméniens vivant au Liban. Il est enseigné dans les écoles arméniennes et parlé en famille par les membres de cette communauté. On peut l'entendre dans la rue à Beyrouth, notamment dans le quartier des Arméniens. C'est également la langue d'une chaîne de télévision, d'une radio et de plusieurs journaux.

Langues et médias

La presse s'exprime dans les quatre langues principales. Mais la presse de langue arabe est largement dominante. Ainsi, sur 21 quotidiens, 17 sont de langue arabe, 3 de langue française et 1 de langue anglaise. Par ailleurs, les publications multilingues sont nombreuses. Elles paraissent en deux ou trois langues et sont de périodiques, hebdomadaires ou mensuels.

Tableau 1. Publications en une langue (Ordre de la presse libanaise, 1995).

	Ar.	Fr.	Ang.	Arm.
Quotidien	17	3	1	0
Hebdo.	118.	4.	2	1
Bi-mensuels	2	1	0	0
Mensuels	16	2	1	0

Ces statistiques montrent l'existence de 153 publications en arabe, contre 10 en français, 4 en anglais et 1 en arménien.

Tableau 2. Publications multilingues

	Ar. Fr.	Ar. Ang.	Fr. Ang.	Ar. Fr. Ang.	Ar. Ang. Arm.
Hebdo.	6	15	1	30	1
Mensuel	2	7	1	13	0
Trimestri.	0	1	0	1	0

En ce qui concerne les publications multilingues, nous remarquons que les trilingues (arabe, français et anglais) sont plus nombreuses que les bilingues. Les médias audiovisuels sont en majorité arabophones. Mais il existe plusieurs radios francophones et une anglophone. Concernant la télévision, sur 7 chaînes autorisées actuellement une seule est francophone. Il s'agit du canal 9 qui relève du secteur public et qui diffuse quelques heures par jour de programmes français. Mais plusieurs chaînes diffusent des émissions françaises ainsi que le journal télévisé français.

Langues et enseignement

Si la politique éducative du Liban dans ses orientations récentes, insiste sur l'importance de l'arabe comme langue maternelle des Libanais, elle ne remet pas en cause pour autant la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge de l'élève.

Un nouveau projet de réforme de l'enseignement élaboré en 1994, a été adopté en 1997, pour être mis en application dès la rentrée scolaire 1997-1998. Ce projet met l'accent sur la nécessité de former un citoyen attaché à la langue arabe, la langue maternelle qu'il doit manier d'une façon efficace, et en même temps capable de maîtriser au moins une langue étrangère dans le but d'une ouverture sur les cultures étrangères et d'un enrichissement mutuel.

Les principes annoncés de la nouvelle politique linguistique et éducative sont les suivants :

– la langue arabe est la langue maternelle des Libanais. Elle est également un moyen de communication historique, social, culturel et scientifique;

– les langues étrangères sont aussi bien un moyen d'ouverture sur les différentes civilisations, cultures et sciences qu'un outil qui sert à renforcer les relations économiques avec les autres pays.

Ces orientations émanant de l'État prennent en compte une nouvelle tendance qui se dessine dans la société libanaise : le choix de l'anglais comme première langue étrangère à l'école est en train d'augmenter.

Les statistiques du CRDP datant de 1993-1994 nous donnent plus de précisions sur cette situation. Celles-ci montrent une nette évolution de l'anglais face au français. En vingt ans, le nombre des élèves qui apprennent l'anglais comme première langue étrangère a doublé dans les écoles officielles. Il a également sensiblement augmenté dans les écoles privées. Mais malgré le recul de la langue française, elle est toujours celle que les Libanais préfèrent dans leur majorité, aussi bien dans l'enseignement public que privé.

Tableau 3. Répartition des élèves selon le choix de la première langue étrangère (C.R.D.P., 1994-1995)

	Français	Anglais
Enseignement officiel	79,18 %	20,82 %
Ens. Privé gratuit	66,17 %	33,83 %
Ens. Privé payant	68,00 %	32,00 %

Il est à noter que l'un des aspects de l'éducation au Liban est la répartition entre école publique et école privée. L'école privée est dominante tant par son niveau, notamment en langue étrangère, que par ses effectifs.

Tableau 4. Répartition des écoles et des élèves entre les secteurs de l'enseignement (id.)

	Écoles	Effectifs
Enseignement officiel	51,28 %	30,30 %
Ens. Privé gratuit	14,94 %	13,99 %
Ens. Privé payant	33,78 %	55,98 %

Langues et enseignement supérieur

La concurrence entre les universités francophones et anglophones se fait sentir depuis quelques années, surtout entre les universités privées. Les deux universités anglophones (A.U.B. et B.U.C.) totalisent 11,5 % des étudiants libanais. Elles sont talonnées par les deux universités francophones (U.S.J. et St Esprit) qui regroupent environ 10 % des effectifs. L'Université libanaise, partiellement francophone est fréquentée par plus de 52 % des étudiants alors que l'Université arabe de Beyrouth regroupe plus de 16 %.

Le nouveau phénomène est l'ouverture de deux universités anglophones dans des régions réputées pour leur attachement à la francophonie.

Tableau 5. Répartition des effectifs de l'enseignement supérieur par université (id)

U.L.	**52,63 %**
U.A.B.	16,72 %
U.S.J.	6,97 %
A.U.B.	6,19 %
St Esprit	5,36 %
Autres	3,12 %
	9,01 %

Langues et pouvoir

L'A.U.B. et l'U.S.J. ont été fondées à la fin du XIX^{e} siècle et sont réputées par leur niveau élevé. Elles sont fréquentées par une couche sociale aisée, aussi bien par les chrétiens que par les musulmans, et leurs diplômés forment l'élite du pays. En général, les chrétiens maronites et catholiques préfèrent l'U.S.J., alors que les chrétiens orthodoxes et les musulmans nantis se ruent sur les établissements anglo-saxons et l'A.U.B.

Longtemps, l'U.S.J. a fourni au pays sa classe dirigeante. Ainsi, la majorité des présidents de la République qui se sont succédé depuis la création de la république libanaise en 1926 et jusqu'aux années 70, étaient des francophones, diplômés de cette université, de même qu'une grande partie des ministres.

L'A.U.B. fournissait au pays des cadres et des hommes politiques, mais ses diplômés anglophones ne tenaient pas les rênes du pouvoir.

Actuellement, la situation tend vers un équilibre entre les diplômés des deux universités, en ce qui concerne leur rôle social et politique et la balance pourrait pencher dans l'avenir du côté de l'Université américaine.

Mais le changement le plus significatif de la période de l'après-guerre est l'intégration dans le pouvoir politique des diplômés des universités partiellement ou totalement arabophones. Jusqu'à une date récente, les diplômés de l'U.L. et de l'U.A.B. ne faisaient pas partie de la classe politique dirigeante. Les nouvelles données socio-politiques ont amené au pouvoir des personnes ayant fait leurs études partiellement ou totalement en arabe.

Ces modifications sont surtout visibles dans le gouvernement issu des dernières élections législatives de 1996. Une comparaison de la composition des trois gouvernements : celui de 1974 (le dernier avant les événements sanglants de 1975), celui de 1989 (issu des accords de Taêf) et celui de 1996 constitué après les dernières élections montre une évolution progressive vers la participation des diplômés de l'U.L. et de l'U.A.B. aux rênes du pouvoir, et une tendance vers la valorisation de leur rôle politique.

Tableau 6. Répartition des membres des gouvernements selon le lieu de leurs études[1]

	A.U.B. ou Université Anglo.	U.S.J. ou Université Franco.	U.A.B.	U.L.	Non Universi.
1974	6	8	0	1	4 Fr.
1989	5	6	0	1	2 Fr.
1996	9	10	6	2	1 Fr.

Les langues sont liées au pouvoir. Et le pouvoir au système politique. D'ailleurs, la spécificité du Liban réside dans sa composition socio-politique, et notamment son régime communautaire qui constitue l'infrastructure même de la société libanaise. En effet, le Liban est composé de communautés autonomes, gouvernées par leurs autorités respectives et soumises à des juridictions appartenant à leurs hiérarchies religieuses. Le régime communautaire s'est renforcé d'assises constitutionnelles et s'est développé sous forme d'un système politique à l'intérieur duquel les communautés se sont réparti le pouvoir[2].

Cet aspect socio-politique a des répercussions évidentes sur la situation sociolinguistique et sur le rapport de force entre les langues en présence.

Enfin, du point de vue politique, les accords de Taêf, conclus en 1989, ont affirmé l'identité arabe du Liban. Cela n'a pas eu jusqu'à présent d'incidence sur la politique linguistique de l'État Libanais. Celui-ci participe toujours à toutes les instances de la francophonie et le bilinguisme au niveau de l'enseignement n'a pas été remis en cause.

Loin des enjeux politiques et économiques, le rapport de force entre les langues en présence est géré par les locuteurs eux-mêmes. La dernière enquête menée au Liban en 1993 (Abou, Kasparian, Haddad, 1996), montre que 44,4 % des libanais parlent peu ou prou le français et 22,2 % l'anglais.

Le français n'est pas en perte de vitesse, mais la répartition de son usage est en train de se modifier. Ainsi, il n'est plus l'apanage des chrétiens mais il s'étend à d'autres communautés, notamment la communauté chiite en raison surtout de sa présence en Afrique francophone.

1. La population libanaise se compose de 17 communautés religieuses auxquelles s'est jointe récemment la communauté copte Il s'agit de 12 chrétiennes, dont 5 importantes maronite, grecque orthodoxe, grecque catholique, arménienne grégorienne et arménienne catholique et 6 minoritaires protestante, latine, syrienne jacobite, chaldéenne nestorienne et chaldéenne catholique et de 5 musulmans, dont 3 importantes : sunnite, chiite et druze, et 2 minoritaires : L'alaouite et la baha'i, et une communauté juive très minoritaire.

2. La présidence de la République est à la communauté maronite, la présidence du gouvernement à la communauté sunnite et la présidence du parlement à la communauté chiite.

Le bilinguisme libanais sera-t-il dans l'avenir arabe-français ou arabe-anglais, ou bien sera-t-il un trilinguisme arabe-français-anglais? Nous penchons vers la dernière hypothèse car le Liban a vocation d'être plurilingue.

Bibliographie

ABOU, KASPARIAN, HADDAD (1996), Anatomie de la francophonie libanaise, AUPELF-UREF, Université St. Joseph.

Atelier : Contacts de langues

Variabilité et dynamisme du français dans l'espace francophone. Polynomie et francophonie

Foued Laroussi – Benoît Leblanc

Préambule

Nous saisissons l'occasion de la tenue de ces Deuxièmes journées scientifiques de l'AUPELF-UREF sur *La coexistence des langues dans l'espace francophone* qui réunissent la plupart des chercheurs, spécialistes de ces questions, pour présenter notre projet de recherche, *intitulé Variabilité et dynamisme du français dans l'espace francophone – Polynomie et francophonie* afin de pouvoir bénéficier de leurs remarques et critiques.

Les questions que nous aborderons ici constituent moins une façon de circonscrire une problématique, difficile à cerner, que de proposer une piste de travail, un nouvel angle de saisie des données. Certains des travaux que nous mentionnerons ici, s'inscrivant dans le projet en question, sont en cours et n'ont pas encore donné lieu à des résultats définitifs.

Présentation du projet

Notre projet réunit des chercheurs de l'UPRES-A 6065 du CNRS – Université de Rouen et d'autres chercheurs francophones des universités de la Réunion, de Ouagadougou et de l'université du Québec à Trois-Rivières.

La plupart des linguistes qui se sont penchés sur l'espace francophone ont été confrontés à des problèmes de définition et de délimitation étant donné la complexité des situations concernées. Pour cela, et, tout en restant modestes, nous tenterons, au cours de ce projet, de proposer une nouvelle approche de l'espace francophone, fondée sur le concept de « langue polynomique » sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

Les terrains choisis sont le Burkina Faso, la France, le Québec et le sud-ouest de l'Océan Indien (la Réunion, Madagascar, l'île Maurice). Ces terrains sur lesquels nous comptons mettre la théorie à l'épreuve sont caractérisés par la pluralité des langues et des normes et dont l'interprétation théorique impose un réexamen des outils conceptuels et méthodologiques. Dans chaque terrain, il s'agit de chercher des indicateurs d'identité et de voir à quels niveaux ils fonctionnent. Observe-t-on des processus d'individuation sociolinguistique? Ceux-ci dessinent-ils les contours d'un standard local (le français du Québec, du Burkina Faso, de la Réunion)? Voit-on se dessiner plutôt des ensembles plus vastes (le français sahélien, hexagonal, nord-américain, de l'Océan Indien)?

Ce projet a été retenu par l'AUPELF-UREF, en 1997, en tant qu'une des réponses à l'appel d'offres du Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues dans l'espace francophone, coordonné par le Professeur P. Dumont. Le projet a bénéficié donc d'un financement couvrant une période de trois ans.

Les 2, 3 et 4 mars de l'année en cours, ont eu lieu les premières séances plénières qui ont été l'occasion, pour les participants au programme, d'échanger leurs points de vue théoriques et leurs perspectives méthodologiques. Ces *Journées* ont constitué, pour chaque participant, l'occasion de passer en revue les derniers travaux portant sur son terrain d'enquête et ses

caractéristiques propres, en mettant l'accent sur les données susceptibles d'enrichir la réflexion sur les autres terrains concernés par ledit projet. Il n'est pas question, pour nous, d'en dire davantage ici, faute de place, d'une part et parce que ces journées donneront lieu à des publications, d'autre part.

L'espace francophone : polynomie et francophonie

Si l'on observe les travaux portant, depuis quelques années, sur l'espace francophone, on se rend vite compte qu'il existe un intérêt croissant de la part d'un grand public francophone envers l'étude des situations de la francophonie extra-hexagonale. Ces recherches ouvrent des perspectives théoriques et méthodologiques importantes pour la saisie des données.

Envisager une approche linguistique de l'espace francophone fondée sur la théorie de la polynomie nous conduit à nous interroger sur les formes particulières que prend le français dans les différentes communautés de la francophonie et sur les rapports qu'il entretient avec les autres formes langagières au sein de ces mêmes communautés. Comment le français est-il perçu par les divers groupes sociaux ? Quel rôle joue-t-il dans certains pays où il est considéré à la fois comme un instrument de communication, voire d'ouverture sur le monde moderne et comme symbole identitaire ? La théorie de la polynomie, fondée essentiellement sur l'intertolérance et la non hiérarchisation des variétés linguistiques en concurrence est-elle compatible avec les conflits linguistiques propres à chaque terrain ? Comment rendre compte des figement et antagonismes identitaires dans un contexte mondial où la tendance est plutôt au repli sur soi ? Une série de questions que nous ne pourrons éviter, et dont toute tentative de les cerner ne peut faire l'économie d'une confrontation entre approches théoriques et méthodologiques.

Ainsi, compte tenu de l'hétérogénéité des situations de francophonie et de la complexité des problèmes qui s'y posent, des questions élémentaires en apparence telles que « Qu'est-ce qu'un francophone ? », « Qui parle français ? » ou « De quel français parle-t-on ? » soulèvent immédiatement des difficultés insolubles : difficultés liées à l'identification des langues et des variétés, à la (ou aux) méthode(s) d'approche des continuités intra – et inter-linguistiques, difficultés liées aussi à la multiplicité des normes et aux enjeux des conflits linguistiques.

Comme nous l'avions proposé dans le texte de notre projet (nous l'avons rappelé plus haut aussi) notre objectif consiste à proposer une nouvelle approche des situations francophones en leur appliquant le concept de « langue polynomique », proposé par J.-B. Marcellesi pour rendre compte de l'émergence de la langue corse. Il s'agit de mettre en évidence l'intérêt ou non, car il ne faut écarter aucune hypothèse, pour l'approche de l'espace francophone, de ce concept de « langue polynomique » que J.-B. Marcellesi (1989 : 91) définit comme suit : « langue à l'unité abstraite, à laquelle les locuteurs reconnaissent plusieurs modalités d'existence, toutes également tolérées sans qu'il y ait entre elles hiérarchisation ou spécialisation de fonction. Elle s'accompagne de l'intertolérance entre utilisateurs de variétés différentes sur les plans phonologiques et morphologiques, de même que la multiplicité lexicale est conçue ailleurs comme un élément de richesse ». Il s'agit aussi, pour nous, de cerner les aspects susceptibles de distinguer l'approche polynomique des autres théories visant à rendre compte de la variabilité des langues au sein de l'espace francophone. Une telle entreprise ne va pas sans poser des problèmes d'autant plus que le concept de polynomie lui-même est en phase de vérification et que les travaux dans cette direction, hormis les actes du Colloque international sur les langues polynomiques, tenu à Corté, en 1990, sont quasi-inexistants.

À la lumière de ce qui précède, une série de questions au premier sens du terme nous semblent inévitables pour une telle entreprise :

L'originalité de la démarche polynomique consiste-t-elle à relativiser l'importance des différences linguistiques objectives pour mettre l'accent sur des processus tels que « l'individuation sociolinguistique » ou « l'intertolérance » ?

Les situations de la francophonie extra-hexagonale sont-elles potentiellement conflictuelles ?

Dans cette perspective, l'intertolérance prône-t-elle la poly-francophonie harmonieuse et auquel cas on aboutirait à l'occultation du conflit, inhérent à ce type de situations ?

Peut-on éviter la question de la norme quand on parle de la variabilité du français dans l'espace francophone ? Assiste-t-on à des processus d'individuation sociolinguistique tendant à valoriser les différences linguistiques et à en faire des éléments de reconnaissance ou au contraire observe-t-on des comportements épilinguistiques stigmatisant certaines performances linguistiques ? Les traits d'individuation réfèrent-ils à des normes locales ou tendent-ils à sacraliser le français central ? Au Maghreb, par exemple, bien que de nombreux chercheurs s'accordent pour dégager un certain nombre de traits phonétiques et lexico-syntaxiques du français maghrébin, certains linguistes réfutent le syntagme « français maghrébin » jugeant l'expression dévalorisante par rapport au français de France. Cela pourrait s'expliquer par l'insuccès que connaît l'enseignement du F.L.E. au Maghreb. Pour ce qui est de la situation au Québec, l'observation des pratiques langagières suggère les remarques suivantes : d'une part, on assiste à un bannissement, voire à une chasse des anglicismes, d'autre part on ne peut passer sous silence la revendication de nombre de particularismes linguistiques, à défaut de parler d'individuation sociolinguistique.

Non sans rapport avec cela, dans un article consacré au français en Ontario, R. Mougeon (1993) montre que le français standard devient une norme supradialectale qui ne provoque pas des réactions ambivalentes de la part des locuteurs. Il fait remarquer que cette norme extérieure a pour conséquences deux faits antagoniques : en tant que variété dominante, elle est plus à même de freiner l'hégémonie de l'anglais, et par conséquent d'assurer la survie du français, mais en même temps, elle contribue à l'affaiblissement sinon à l'éradication des variétés locales intimement liées à la tradition culturelle de la communauté francophone en Ontario.

Traiter donc de la variabilité et du dynamisme dans l'espace francophone ne peut se faire sans se préoccuper des manifestations issues du contact entre les langues en place : métissage linguistique, code switching, emprunt etc. Ces aspects nous obligent à nous interroger sur la notion de langue même ou de variété de langue. La forme que prend une variété de langue dans une communauté donnée dépend largement des fonctions qu'elle y assume et des attitudes des locuteurs envers elle. La description de la variabilité du français dans l'espace francophone ne peut donc faire l'économie d'une approche combinant ou confrontant les pratiques linguistiques réelles et les jugements épilinguistiques. Aussi faut-il rappeler que ces deux processus ne se recouvrent pas toujours.

Le terrain québécois

Nous avons mentionné plus haut les terrains sur lesquels nous comptons mener nos enquêtes. Pour ce qui est de la description théorique des terrains en question, nous ne ferons état, dans ce texte, que de la situation québécoise.

En ce qui concerne le Québec, c'est un truisme d'affirmer que le débat concernant la langue fait partie du paysage politique, ou culturel même, depuis belle lurette. Les propos tenus s'articulent autour de deux axes : lutte contre l'anglicisation, d'une part et valorisation de la langue « québécoise » d'autre part. Les débats touchant la première préoccupation marquent le pas dans la mesure où l'on s'entend pour éviter les anglicismes les plus flagrants, voire les plus stigmatisés, tout en demeurant tolérant à l'emprunt de formes anglaises. La vigilance est néanmoins constante : d'aucuns voient encore dans la lutte contre l'anglicisme la seule voie pour assurer la survivance du français et de la culture française en Amérique. Il ne s'agit pas ici de tracer l'historique des attitudes des Québécois envers leur langue, mais de s'intéresser à la situation actuelle.

Ainsi, le débat sur la variété de français à privilégier a repris de plus belle depuis deux ans à la faveur de deux pamphlets publiés par G. Dor, poète, chansonnier et ex-réalisateur à la télévision de Radio-Canada, *Anna braillé ène shot et Ta mé tu là*, la seconde publication se voulant

une réplique à l'ouvrage *État de langue, états d'âme*, produit par un groupe de linguistes de l'Université Lava, sous la direction de M. Laforest. Nous ne reprendrons pas ici le détail des arguments soulevés par les antagonistes, mais signalerons que G. Dor reprend le discours puriste s'acharnant à dévaloriser la langue des Québécois en y associant une déchéance intellectuelle. Il tient tout au long de ses deux livres le même discours : apprendre à « parler » aux enfants dès leur entrée à l'école. Quant à M. Laforest et à ses collègues, ils privilégient une explication historique et sociolinguistique des « écarts » de la langue des québécois visés par G. Dor en appuyant sur la scientificité de leur approche par opposition au point de vue plutôt subjectif et méthodologiquement maladroit de leur adversaire. Toutefois, cette résurgence du débat n'a pas apporté tellement d'éléments nouveaux permettant de voir le problème sous un nouvel angle de saisie.

Dans la même foulée, signalons la publication du virulent pamphlet de D. Lamonde *Le maquignon et son joual* qui s'attaque sans vergogne à ceux qu'elle appelle joualisants parmi lesquels on compte des lexicographes québécois et des linguistes ayant participé de près ou de loin à des travaux d'aménagement linguistique. Son discours constitue un refus de la spécificité linguistique québécoise et prône un alignement conditionnel sur le français universel. S'ajoute finalement à cette liste, le livre de C. Bouchard, intitulé *La langue et le nombril*. Hors toute polémique, l'auteur s'intéresse à l'évolution de la perception que les Québécois ont eue de leur langue depuis la colonisation jusque vers les années soixante.

Tant par la pertinence des thèmes étudiés que par sa coïncidence chronologique avec le retour sur la scène québécoise du débat linguistique, ces *Deuxièmes journées scientifiques* sur *La coexistence des langues dans l'espace francophone* offrent un lieu propice à une réflexion sur la situation du français au Québec.

La confrontation actuelle constitue surtout un terreau fertile à semer les préceptes polynomiques. En effet, tant les positions tout à fait campées des tenants de l'imposition d'une norme rigide résolument orientée vers une francophonie « une » que les arguments des irréductibles québécisants ne font avancer la réflexion : on sent une certaine tolérance réciproque. Une ouverture vers l'autre se manifestant par une position linguistiquement médiane, par une tolérance à l'égard des variétés linguistiques et, concrètement, par des politiques linguistiques appropriées constituerait une reconnaissance implicite du concept de polynomie à l'intérieur du Québec. L'espace québécois ne représenterait-il pas dès lors un microcosme polynomique, modèle réduit d'une polynomie à la grandeur de la francophonie.

Dans ce contexte, les travaux entrepris par l'équipe québécoise à l'intérieur de ce projet portent notamment sur l'attitude des décideurs des médias électroniques quant à leurs politiques et à leurs attitudes en ce qui touche à la tolérance de divers registres de langue parlée en ondes.

Démarche méthodologique

Si comme on vient de le noter, l'étude de la variabilité dans l'espace francophone se doit de combiner des approches théoriques qui soient fondées sur des vraies investigations méthodologiques, c'est là où résident les principales difficultés. Dans un espace francophone non seulement linguistiquement hétérogène mais surtout traversé d'idéologies (comme l'est d'ailleurs tout espace géolinguistique) comment peut-on juger, dans la pratique, du degré de tolérance ou de non tolérance entre les divers usages? Quelles sont les techniques et les méthodes les plus appropriées à recueillir ce type de données?

Dans l'objectif d'apporter des éléments de réponses à ces questions, nous avons opté pour l'étude du français des médias au sein de l'espace francophone. Il s'agit, selon le choix et l'appréciation des chercheurs, d'enregistrer soit un bulletin météorologique, soit un bulletin d'information sur les situations suivantes : le Burkina Faso, la France, Madagascar, l'île Maurice, le Québec et la Réunion. Chaque enregistrement dure 2 minutes; le but étant

d'échanger les informations pour qu'au total chaque chercheur soit en possession d'un corpus de 12 minutes d'enregistrement, soit 2 minutes par terrain.

Pour ce qui est de la population enquêtée, selon la spécificité de chaque terrain, on optera pour la première ou pour la seconde possibilité :

– un groupe socioculturel (par exemple, des enseignants d'école primaire ou secondaire ou des étudiants (de préférence non linguistes);

– cinq à dix représentants de groupes socioculturels différents (par exemple, le discours des hommes politiques : élus locaux ou nationaux si possible).

Quant au déroulement de l'entrevue, il se fait en deux temps :

– 1re étape : on propose à l'enquêté d'écouter l'enregistrement local, c'est-à-dire de son pays; ce qui nous permettrait d'entamer une discussion avec lui portant de manière générale sur le français des médias et de recueillir son discours sur la variation interne. Quel discours tient-il sur ce français? Y voit-il des traits locaux, spécifiques, etc.?

– 2e étape : trois possibilités ont été suggérées; chaque chercheur effectuera le choix qui lui semblera le plus approprié à son terrain d'investigation.

– On fait dérouler les enregistrements un par un et on entame la discussion après chaque écoute. Cette méthode est avantageuse dans la mesure où elle permettrait à l'enquêté de ne pas confondre les données et de pouvoir s'exprimer séparément sur chaque corpus, mais elle est très lourde et difficilement réalisable. Par exemple, dans le cas où chaque échange durerait 12 minutes, 2 minutes d'écoute et 10 d'entretien, on obtiendrait un entretien final de 1 heure et 18 minutes.

– On procède par regroupement d'enregistrements. Lequel? Dans quel ordre? Si cette possibilité est retenue, chacun optera pour le regroupement qu'il jugera pertinent.

– L'enquêté écoute les six enregistrements, ensuite on entame une discussion avec lui qui durera entre 30 et 45 minutes, avec éventuelles réécoutes de certains passages.

Pour les possibilités 2 et 3, la question de l'ordre des écoutes a été discutée lors de nos dernières réunions; les chercheurs s'accordent pour mettre l'écoute du corpus sur le français de France en position faible, autrement dit ni au début ni à la fin.

Enjeux glottopolitiques

Dans une perspective glottopolitique, notre objectif consiste à cerner la dynamique de l'espace francophone. Cela oblige sans doute à s'interroger sur les instances de réglage qui pèsent sur les comportements langagiers. Quelles sont ces instances et comment fonctionnent-elles? Si les langues sont, entre autres, enjeux de pouvoirs institutionnels, les systèmes éducatifs des pays formant géolinguistiquement l'espace francophone seraient-ils prêts à intégrer la polynomie? Jusqu'à quel point, dans les terrains sur lesquels nous allons mener notre étude, usagers et décideurs sont-ils prêts à accepter des structures autogestionnaires aptes à légiférer sur la polynomie d'une langue? Telles sont les questions qui, à nos yeux, nous semblent inévitables et auxquelles il faudra apporter des réponses.

Conclusion

Au Québec, outre la foire d'empoigne entre les sociolinguistes d'une part et les « normatifs » d'autre part qui tient lieu de réflexion actuellement, il semble que le monde « ordinaire » manifeste une certaine tolérance à l'égard d'une coexistence de diverses variétés linguistiques. Si l'avancement des travaux menés jusqu'à ce jour semble confirmer cette tendance au Québec, il s'agit, pour les démarches entreprises dans les autres terrains, de procéder de la même manière. Dans d'autres termes, il s'agit de montrer si le concept de polynomie fondé surtout sur l'esprit de tolérance et l'acceptation de la variation est applicable ou

non à l'espace francophone. Théoriquement, les résultats définitifs de nos enquêtes devraient nous apporter des éléments de réponse à notre question de départ.

Bibliographie

BOUCHARD C. (1998), *La langue et le nombril : histoire d'une obsession québécoise*, Montréal, Fides, 303 p.

CAJOLET-LAGANIÈRE, H. et P. MARTEL (1995), *La qualité de la langue au Québec*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

CALVET, L.-J. (1993), Francophonie et géopolitique? in De Robillard, D. et Beniamino, M. (dir), *Le français dans l'espace francophone*, 2 tomes, éd. Champion, 483-495.

CHIORBOLI, J. (éd.), (1990), *Les langues polynomiques*, Pula, 3/4, Université de Corse, 415 p.

DE ROBILLARD, D. (1996), Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi, in *Bavoux*, 55-74.

DE ROBILLARD, D. et BENIAMINO, M. (dir), (1993-1996), *Le français dans l'espace francophone*, 2 tomes, éd. Champion, 964p.

DOR, G. (1996), *Anna braillé ène shot (elle a beaucoup pleuré) : essai sur le langage parlé par des Québécois*, Montréal, Lanctôt, 191 p.

DOR, G. (1997), *Ta mé tu là ? (ta mère est-elle là ?) : autre essai sur le langage parlé des Québécois*, Montréal, Lanctôt, 203 p.

DUMONT, P. (1993), L'enseignement du français en Afrique : le point sur une méthodologie en crise, in De Robillard, D. et Beniamino, M. (dir), *Le français dans l'espace francophone*, 2 tomes, Champion, 471-480.

GAGNÉ, G. (1984), La norme du français dans les écoles du Québec, in Bibeau, G. (dir.), *L'éducation et le français au Québec*, Actes du congrès Langue et société au Québec, Québec, Éditeur officiel du Québec, 4, 201-220.

GAGNÉ, G., OSTIGUY, L. et LAZURE, R. (1994), Enseignement et apprentissage du français oral soutenu en situation formelle, in *La lettre de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)*, Saint-Cloud, 15, 13-15.

LAFOREST, M. (dir.) (1997), *États d'âme, états de langue*, Nuit blanche éditeur, 143 p.

LAMONDE, D. (1998), *Le maquignon et son joual : l'aménagement du français québécois*, Montréal, Liber, 216 p.

LAROUSSI, F. (1996), Le français en Tunisie aujourd'hui, in De Robillard, D. et Benyamino, M. (dir.), *Le français dans L'espace francophone*, tome 2, Paris, Champion, 705-719.

LAROUSSI, F., (dir.) (1997), *Plurilinguisme et identités au Maghreb. Actes du colloque de Mont-Saint-Aignan, les 2 et 3 mai 1996*, Publications de Université de Rouen.

LEBLANC, B. (1995), L'implantation terminologique en usine : ajustements nécessaires, in *Actes du colloque sur la problématique de l'aménagement linguistique (enjeux théoriques et pratiques)*, Québec OLF – UQAC, tome II, 20-21.

MARCELLESI, J.-B. (1984), La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse, in *Sociolinguistique des langues romanes. Actes du XVII^e^ congrès International de linguistique et de philologie romanes*, éd Université de Provence, 307-314.

MARCELLESI, J.-B. (1986), Actualité du processus de naissance de langues en domaine roman, in *Cahiers de linguistique sociale*, 9, éd GRECO-Université de Rouen, 21-29.

MOUGEON, R. (1993), *Le français en Ontario*, Le français dans l'espace francophone, tome 1, 53-77.

Atelier : Contacts de langues

Ici et là-bas : l'influence de la migration sur les représentations langagières. Les Maliens, le bambara et le français

Cécile Van Den Avenne

Les phénomènes migratoires ne font pas que faire coexister des langues différentes, ils font également coexister des « cultures de la langue » (j'utilise volontairement ce terme vague qui recouvre aussi bien des pratiques, des représentations, des discours...) différentes.

Étudiant des migrants maliens en France, nous partons du postulat que cette migration fait coexister deux « cultures de la langue différente », l'une plurilingue, l'autre monolingue.

En effet, la France propose un modèle linguistique où l'intégration à la communauté nationale passe par la maîtrise d'une langue : le français, qui est « idéologiquement » langue de tous les Français. Dans la jeune nation malienne plurilingue, il n'existe aucun modèle linguistique de ce type. Cependant émerge l'idée, dans le sud du Mali, d'un consensus autour du bambara, qui si elle n'est langue d'intégration nationale, est, à Bamako mais également dans d'autres villes du sud, langue d'intégration urbaine[1]. La migration en France et la confrontation avec le modèle linguistique français a donc une influence sur les représentations des Maliens vis-à-vis de leurs langues et de leurs pratiques langagières.

L'enquête sur laquelle je me fonde porte sur le groupe malien bambarophone (originaire du sud du Mali : régions de Ségou, Bamako, Bougouni, Sikasso et Kayes) de Marseille. À Marseille, les Maliens sont bien moins nombreux qu'à Paris, et les bambarophones largement minoritaires. Le maintien de la pratique du bambara est d'autant moins évidente, même pour la première génération de migrants. L'étude des représentations attachées à la coexistence du français et du bambara en France n'en est que plus intéressante.

Un aperçu de l'histoire du groupe

J'ai recueilli des récits de vie auprès de 15 migrants maliens bambaraphones (qui utilisent le bambara en famille et avec leurs amis) à Marseille, ce qui représente un échantillon satisfaisant aux exigences de similitudes et de différences (différences de personnalité, variété de témoignage) qu'implique cette méthode (Bertaux, 1997 : 22-25). En repérant les convergences (suivant en cela la démarche préconisée par le sociologue F. Ferrarotti), je peux retracer une histoire du groupe.

Le trajet migratoire

Les hommes sont arrivés dans les années soixante, étant partis soit seul « à l'aventure » (on retrouve souvent ce terme dans les récits), soit avec un « patron » français (qui les avait embauchés au Mali sur la base d'un salaire malien et qu'ils ont généralement rapidement quitté). Marseille est généralement pour eux l'étape ultime d'un trajet migratoire, d'abord interne au Mali qui les a menés de la campagne à la ville, puis généralement externe à travers toute la sous-région (Burkina, Côte d'Ivoire, Sénégal, Guinée).

1. *Cf.* à ce sujet l'enquête menée par G. Dumestre.

Ils ont vécu célibataires environ une dizaine d'années à Marseille. C'est la grande époque des associations de travailleurs et d'étudiants maliens, qui ont de nombreuses actions communes (les étudiants maliens des années soixante soixante-dix sont généralement marxistes). Certains sont mariés au pays et font les allers-retours chaque année, ils feront venir leur femme à la fin des année soixante-dix. À cette même période, les autres retournent au Mali pour se marier et font venir leurs femmes. Cela correspond à une période pendant laquelle le gouvernement français cherche à maîtriser les flux tout en favorisant le regroupement familial (d'abord sous Giscard à partir de 1975 et, plus encore, à partir de 1981).

Les hommes sont souvent peu instruits, voire analphabètes. Ils réussissent à avoir une certaine ascension sociale (routier, chauffeur de bus...). Leurs femmes, souvent de dix ou vingt ans leur cadettes, ont généralement suivi le cycle primaire (certaines sont même allées plus loin) et savent lire et écrire. Certaines travaillent comme caissières ou dans des entreprises de nettoyage.

Le réseau

Le groupe étudié constitue un réseau dans lequel les individus sont liés par des relations interpersonnelles (j'utilise à la suite de L. Milroy ce terme de réseau – de préférence à celui de communauté – qui me semble mieux convenir à la situation de ces migrants). Certains liens entre individus sont plus ou moins forts, mais tous se connaissent de près ou de loin : certains se voient quasi tous les week-end, chez l'un ou chez l'autre, d'autres seulement lors d'occasions particulières : mariages, baptèmes, et autres fêtes. Les femmes appartiennent à une association de femmes, maliennes essentiellement, et une dizaine d'entre elles ont monté une tontine. Les associations d'hommes, travailleurs et étudiants, très actives dans les années 70 ont disparu, du fait de dissensions internes d'ordre politique. Depuis existent deux « clans » qui ne se fréquentent que lors des fêtes. Certaines personnes, de par leur âge ou leur statut (marabout, griot), font le lien entre différents sous-réseaux. Ces querelles alimentent en fait les discussions, les informations qui circulent (qui peuvent s'apparenter au ragot) et sont constitutives de l'histoire du groupe.

Les biographies linguistiques

Du fait notamment de leurs trajets migratoires, ces hommes sont largement plurilingues. Il existe dans leur biographie linguistique des cas de rupture (langues non pratiquées pendant un certain temps), de succession (langues qui se succèdent au fur et à mesure du temps), aussi bien que de coexistence (langues qui s'aditionnent)[2].

Ils sont quasi tous originaires du sud du Mali, mais pas tous de langue première bambara (sénoufo, minyanka).

Ils ont appris le français soit à l'école (c'est le cas de femmes), soit à Bamako, soit pour certains en migrant en Côte d'Ivoire, soit (c'est plus rare) en arrivant en France.

En France, ils ne pratiquent que le bambara et le français (sauf pour ceux, rares, qui connaissaient le soninké). Certains, qui pratiquaient peu le bambara au Mali, en usent d'avantage en France parce qu'il est la langue identitaire du groupe.

Quelle que soit leur première langue, ils ont transmis le bambara à leurs enfants (et non pas le minyanka ou le sénoufo...).

Les enfants

Les enfants sont nés pour la plupart en France. Ils ne sont pas allés souvent au Mali (certains une seule fois, tout petits, pour être présentés à la famille). Ils maîtrisent mal le bambara, les aînés le parlant généralement mieux que les cadets.

2. *Cf.* à ce propos notre précédente étude : Rey et Van den Avenne (1998).

Une fois devenus grands (vers seize, dix sept ans), certains ont envie de connaître le Mali et y vont (parfois sur leurs propres deniers), dès lors ils « réapprennent » le bambara.

Représentations langagières

J'ai présenté dans un premier temps les faits objectifs (trajectoires de vie, trajectoires de langue) repérables à travers les convergences entre récits biographiques. Dans ce second temps, je voudrais m'attacher aux faits subjectifs : les représentations, qui sont repérables à travers l'analyse de discours.

À travers l'expérience de la migration, les individus se retrouvent confrontés à deux systèmes culturels, de même qu'ils se retrouvent locuteurs de deux langues, chacunes véhiculant des « préconstruits culturels »[3] différents. La conséquence de ce phénomène est « 'apparition de fissures dans l'univers sémiotique du sujet » (Franceschini, Oesch-Serra, Py, 1989-1990 : 117). De ce fait, « une des premières tâches du migrant est de donner du sens à ce qui lui échappe » (*ibid.*). Les discours recueillis témoignent de cette activité de « remise en sens ».

Notre propos ici est de répérer ce phénomène dans le domaine des représentations langagières.

J'utilise le terme de « représentations langagières » que je reprends à S. Branca-Rosoff. Elle donne à ce terme la définition suivante : « l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique » (1996 : 79). Pour ma part, je donnerai à ce terme une plus grande extension. J'entends par représentation langagière la représentation que les locuteurs ont de leur pratique langagière.

Ces représentations langagières ne sont par un objet proprement (socio) linguistique. En effet, « les représentations que les locuteurs ont des situations linguistiques sont pour une large part socialement déterminées, ce qui apparaît le plus clairement quand elles véhiculent des sociotypes ou des ethnotypes » (Maurer, 1998 : 29). De ce fait, elles ne sont qu'une catégorie de ce que la psychologie sociale nomme « représentations sociales », et que l'on peut définir comme « une modalité particulière de la connaissance, dite de « sens commun » dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent. Il s'agit donc de l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli, 1994 : 12).

La conduite d'entretiens en français avec des gens dont ce n'est pas la première langue pose un problème de l'ordre de la représentation. Le choix d'une langue d'entretien n'est pas neutre. En effet, si l'on postule une certaine organisation fonctionnelle et symbolique du répertoire linguistique de l'individu plurilingue, il faut admettre que le choix d'une de ces langues place l'entretien dans un certain cadre, dans un domaine de référence déterminé. Parler en français en France avec des migrants maliens place d'emblée l'entretien dans le cadre de référence du pays d'accueil. Les façons de dire, les sujets abordés n'auraient pas été les mêmes en bambara [4] (De Pury, 1998). Nous considérons donc, tout en admettant pour l'instant manquer d'instruments d'analyse, que nous nous plaçons dans un système de représentation induit par l'utilisation de la langue française, mais travaillé par les langues non utilisées dans l'entretien et cependant présentes « en dessous » (je reprends ce terme utilisé par l'une des femmes avec qui j'ai mené un entretien).

J'ai repéré des représentations langagières à travers une analyse de la construction des objets de discours (je ne livre ici que les résultats de l'analyse et non la démarche, qui demanderait de longues mises au point théorique, ce qui n'est pas notre propos ici). J'ai préféré ne pas

3. Je reprends la terminologie de l'école de Grize.
4. *Cf.* à ce propos ce que dit S. de Pury de l'utilisation de la traduction en contexte de médiation interculturelle.

inclure d'extraits d'entretiens au sein de mon analyse pour ne pas leur donner une simple fonction illustrative, ce qui serait méthodologiquement contestable. Je livre en annexe de larges extraits d'un seul entretien, qui donne à voir, de manière « brute », un des matériaux utilisés (et permet ainsi, en le livrant sans « filtre », que d'autres analyses soient possibles sur le même objet). Ce que je livre ici est une analyse en cours (dans le cadre d'un travail de doctorat) et non une analyse définitive.

Dans ces représentations on peut repérer plusieurs « strates » : une première strate due à la socialisation au Mali, retravaillée ensuite, après l'arrivée en France et surtout la naissance des enfants et leur scolarisation qui oblige les parents à prendre en compte les représentations véhiculées par l'école en France. Les individus vont tenter de donner sens à leurs pratiques langagières en France en tâchant d'articuler deux « modèles » culturels différents, l'un plurilignue, l'autre monolingue. Cette articulation monoliguisme-plurilinguisme donne lieu à des tiraillements et ajustements, le noeud du problème étant la question de la transmission de la langue d'origine aux enfants.

Je me place donc dans une perspective où j'observe des mutations dans le domaine des représentations à partir notamment de ce que la psychologie sociale nomme phénomène d'ancrage soit l'« enracinement social de la représentation ». En effet, « la construction de la représentation d'un objet nouveau pour le sujet s'opère en référence à des croyances, à des valeurs et à des savoirs qui préexistent et qui sont dominants dans le groupe » (Guimelli, 1994 : 14).

Représentations du plurilinguisme

La représentation du plurilinguisme dans laquelle vont s'ancrer les nouveaux éléments suite au séjour en France est caractérisée par un certain nombre de traits. Cette représentation d'autre part va induire un certain nombre de pratiques :

– la normalité du plurilinguisme (qui pour un Français est loin d'aller de soi);

– l'importance de la fonction de communication. Ces locuteurs ont une représentation « pragmatique » du plurilinguisme : une langue se pratique si elle sert à communiquer[5].

– l'importance du milieu. Ce trait découle du précédent. Apparaît dans les discours comme une évidence de parler la langue des gens au milieu desquels on vit. À ce propos, j'avais proposé ailleurs (Rey, Van den Avenne, 1998) la catégorisation langue « au milieu » (reprenant ainsi la désignation d'un de mes informateurs), qui me semblait être ce que les ethnologues appellent « catégorie indigène ».

Les locuteurs ne se représentent pas de la même façon l'apprentissage de la « langue au milieu » et de leurs autres langues. Dans l'ensemble des discours, il est intéressant de relever les termes qui sont associés à la « langue au milieu » : langue de l'habitude, langue que l'on fréquente, que l'on apprend « comme ça ».

L'acquisition de cette langue est représentée comme n'étant pas un fait de volonté (de la part de l'enseignant ou de l'enseigné) mais comme étant en quelque sorte un fait d'« imprégnation ».

De cette représentation découle une attitude non volontariste quant à la transmission du bambara à leurs enfants en France : ils pourront toujours l'apprendre quand ils seront au milieu de Bambara et quand la nécessité de communiquer avec la famille au pays se fera sentir.

Migration et oubli des langues

Il est important de cerner la représentation de ce groupe vis-à-vis de la migration pour comprendre certaines pratiques linguistiques. La migration est perçue comme un phénomène normal, « naturel ». Pas plus que ne l'est le plurilinguisme, et contrairement aux représentations sociales partagées en France à propos de la migration, celle-ci n'est perçue comme une exception. L'oubli des langues dans la migration est également perçu comme un phénomène

5. Je rejoins sur ce point l'analyse de S. Platiel.

normal. Dans les discours, on repère cette représentation sous-tendue par une argumentation de type analogique qui met en parallèle la situation des migrants, celles de leurs enfants et les « grandes migrations historiques » (voir à ce propos en annexe l'analogie, extrêmement frappante faite entre la situation des enfants de migrants et celles des Peuls du Wasulu, qui ont migré en zone bambara et ne parlent plus peul).

L'influence du modèle monolingue français

- Monolinguisme et réussite scolaire

En France, les migrants maliens sont confrontés à des représentations sociales différentes des leurs concernant les pratiques linguistiques, notamment à partir du moment où leurs enfants sont scolarisés. Le discours de l'école, relayé par celui de certains linguistes, véhicule une représentation négative du plurilinguisme, conçu comme un handicap pour les enfants de migrants : « Leur bilinguisme sans cesse évoqué, sera tronqué car les évaluations ne porteront que sur leurs performances dans la langue dominante, négligeant tout un pan de leur répertoire et de leurs compétences. L'autre langue est celle que l'on invoque toujours sans l'étudier jamais. Il en est ainsi dans les multiples études comparatives entre les performances scolaires ou intellectuelles des enfants monolingues et bilingues qui sont censées mettre en évidence un « déficit », un « handicap », un « problème », un « échec scolaire » chez ces derniers, omettant les nombreux contre-exemples de réussite » (Deprez, 1994 : 32). Cette représentation est perçue par les parents qui en tiennent compte. Ils vont donc prioritairement parler français à leurs enfants (même s'ils le maîtrisent mal), quitte à leur apprendre le bambara ensuite. Le bambara devient en fait essentiellement la langue des conjoints.

- Le bambara langue nationale

La catégorisation du bambara comme étant la langue nationale du Mali est une donnée constante dans l'ensemble des discours recueillis. Elle ne correspond pas à une réalité institutionnelle (il y a au Mali une langue officielle : le français, et dix langues nationales parmi lesquelles le bambara). Elle est une représentation sociale. Elle me semble nourrie de deux expériences, l'une antérieure à la migration, l'autre postérieure : d'une part la position dominante du bambara au Mali, et surtout dans le sud dont sont originaires les locuteurs, d'autre part la confrontation, en France, avec un modèle national monolingue. Cette représentation a pu jouer en France en faveur de l'abandon des langues du sud (parfois qualifiée par leurs locuteurs de « dialectes »), et de l'adoption du bambara pour la communication entre compatriotes mais également au sein de la famille.

La figure de l'Autre : le Soninké

« Étudier les contacts langagiers revient nécessairement à porter attention aux représentations qu'ont les uns des autres les groupes en interaction, aux attentes, aux motifs, aux conflits, aux procédures et stratégies d'adaptation ou, au contraire, aux mécanismes de rejet, de résistance et de défense.[...] Les contacts entre cultures et langues différentes sont, en effet, largement fonction des représentations réciproques, des stéréotypes, des préjugés, soit de tout un côté subjectif et vécu [...] » (Windisch, 1989 : 179).

Le stéréotype concernant les Soninké en France me semble être une image qui cristallise un certain nombre de traits caractéristiques des représentations langagières.

Nous voudrions reprendre ici les analyses de J. Brès concernant le stéréotype. La stéréotypisation de l'autre est un phénomène inhérent à la définition de l'identité de soi : « Pas plus qu'il n'y a de sens mais production de sens il n'y a d'identité (au sens où l'entendent, pour l'identité groupale ou ethnique, les diverses idéologisations des racines, voire des races) mais production incessante d'identité(s) selon la dialectique du même et de l'autre » (Bres, 1993 : 5).

Il propose la modélisation suivante :

Soit A (groupe dominant) et B (groupe dominé).

A+ A B–
B– B A+

A produit un stéréotype positif de lui même (A+) et négatif du groupe B (B–). B, parce que dominé, intègre la représentation négative de lui-même et la représentation positive du groupe A.

Nous essaierons d'appliquer cette modélisation à notre étude. Elle nous permettra de mieux mettre en lumière l'influence de la migration sur les représentations.

Il existe au Mali un stéréotype fort concernant les Soninké (Maraka en bambara) pour les gens originaires du sud. Le Maraka est un grand commerçant, fort riche, qui le montre (en ayant notamment plusieurs femmes) et qui très organisé (il fait partie d'un réseau dense). Les Bamakois notamment ont à l'égard des Maraka un sentiment de mépris mêlé d'envie.

Soit la schématisation suivante (nous n'observons que le point de vue bambara) :

B+ Bambara S–
Soninké

Ce stéréotype est réactivé en France et joue un rôle dans la construction des représentations sociales des Maliens non soninké.

En effet, en France circule un stéréotype de l'immigré malien clandestin (depuis la diffusion dans les médias de cette catégorie à travers les affaires des « Maliens de Vincennes » et des « Sans Papiers de l'église Saint Bernard », arrivé en France grâce à un réseau de cousins, ayant une tendance au regroupement communautaire, analphabète, polygame.

Soit la schématisation suivante (nous n'observons que le point de vue français) :

F+ Français M–
Malien

Les migrants maliens non soninké vont s'opposer à l'image uniforme et négative que leur renvoie la société française. Deux catégories de Maliens vont donc se dégager dans la migration : les Soninkés et les autres. Et les autres se distinguent notamment par des pratiques linguistiques différentes.

Les migrants maliens bambarophones considèrent que les enfants des Soninké maîtrisent mieux leur langue d'origine que leurs enfants à eux ne maîtrisent le bambara. Ils expliquent ce phénomène par le fait que les femmes soninké sont analphabètes, ne travaillent pas en dehors mais restent à la maison et donc ne maîtrisent pas le français. Ainsi, même si, du moins dans l'entretien, les locuteurs semblent parfois manifester du regret, voire de la culpabilité, parce que leurs enfants ne parlent pas leur langue, cette pratique de la langue d'origine en fait n'est pas valorisée puisqu'elle est liée à l'analphabétisme et la non-intégration des mères soninké.

Cette représentation négative de la pratique de la langue d'origine par les enfants va exactement dans le même sens que la représentation véhiculée par l'école et on peut considérer que cette réactivation du stéréotype du Soninké est une adaptation à un nouveau contexte social et culturel d'une représentation sociale antérieure à la migration. Par ailleurs, les Soninké ne pratiquent pas le bambara, qui est considéré comme la langue nationale. De là à penser qu'ils sont de mauvais Maliens voire pas vraiment Maliens (ce que confirme leur comportement communautariste « ethnique » dans la migration), il n'y a pas loin.

On peut proposer la schématisation suivante :

B (F)+ Bambara S (M)–
Soninké

Nous avons affaire à une réinterprétation de la typification des Soninkés par les Bambara qui prend en compte la typification des Maliens par les Français. Elle ne peut qu'avoir une forte influence sur les pratiques.

Le plurilinguisme n'est pas vécu comme un problème au Mali, de part une « culture de la langue » qui intégre parfaitement ce plurilinguisme. La migration de Maliens en France nous donne à voir la confrontation de deux « cultures de la langue » différentes et la modification que cela entraîne dans le système de représentations langagières des migrants, modifications

qui se définissent en terme d'articulation, de recherche d'un sens nouveau. Notre approche tente de montrer le dynamisme du phénomène de contact de langues, dynamisme qui ne s'exprime pas forcément toujours en termes de conflits, insécurité, dont la problématique relève d'une perspective bipolaire de ce phénomène... La piste que nous avons choisi de suivre cherche à découvrir les aménagements de sens. Cette étude essayait de poser quelques jalons.

Bibliographie

BERTAUX, D. (1997), *Les récits de vie*, Nathan Université.

BRANCA-ROSOFF, S. (1996), Les imaginaires des langues, in Boyer H. *Sociolinguistique : territoire et objets*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

BRES, J. (1993), *Récit oral et production d'identité sociale*, Langue et Praxis, Montpellier.

DEPREZ, C. (1994), *Les enfants bilingues : langue et famille*, Didier.

FERRAROTTI, F. (1990), *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck.

FRANCESCHINI, R., OESCH-SERRA, C. et PY, B. (1989-1990), Contacts de langue en Suisse : Ruptures et reconstructions discursives du sens en situation de migration, in *Langage et société*, 50.

GUIMELLI, C. (dir.) (1994), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

MAURER, B. (1998), De quoi parle-t-on quand on parle de représentations sociolinguistiques? in Canut, C. (éd.), *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, L'Harmattan.

PLATIEL, S. (1988), Les langues d'Afrique Noire en France : des langues de culture face à une langue de communication, in Vermes, G., *Vingt-cinq communautés linguistiques de France*, t. 2, Paris, L'Harmattan.

REY, V., VAN DEN AVENNE, C. (1998), Langue et identité en situation migratoire : identité linguistique, identité ethnique. À chacun son bambara, in *Clio en Afrique-L'histoire africaine en langue française*, 4 (http ://www. up. univ-mrs. fr/~wclio-af/).

Atelier : Contacts de langues

Politiques linguistiques et urbanité : le cas du Gabon

Auguste Moussirou-Mouyama

Le thème des Deuxièmes journées scientifiques du réseau sociolinguistique et dynamique des langues de l'AUPELF-UREF nous place dans les trois pôles fondateurs de la recherche urbaine dans le domaine français (géographie humaine, sociologie et statistique sociale) (Montigny, 1992 :19); en même temps, ce thème permet de resituer la dynamique des langues au sein de l'espace francophone, pour aller plus loin dans les valeurs d'échange, de partage, de citoyenneté et d'humanisme qui constituent l'essentiel des fondements du mouvement francophone.

Il s'agit bien d'espace et la coexistence des langues en francophonie n'a de sens que parce que cet espace de signes est socialement structuré, aux antipodes donc d'un mouvement naturel sans prise avec l'Histoire.

C'est pour cette raison que nous avons pris la ville comme lieu symbolique pour dessiner les enjeux de l'aménagement des contacts de langues dans l'espace francophone.

La ville s'oppose au monde rural en ce qu'elle « représente une forme élémentaire, première d'un espace social structuré en tant que tel. L'espace rural est, certes, un espace social, structuré (...) mais cet espace social est confronté à un réel dont l'origine n'est pas sociale, n'est pas institutionnelle, mais tient à ce que l'on est convenu d'appeler la nature. L'espace rural est un espace dans lequel la socialité est le confronté aux contraintes et aux lois de la nature, qui sont des lois de l'ordre du réel. L'espace rural est borné, limité, par des dimension réelles de la nature, tandis que l'espace urbain trouve ses limites et son réel dans une structure déjà d'ordre social » (Lamizet, 1992 : 288).

La question linguistique permet d'illustrer cette donnée originaire de la ville qui consacre ainsi son caractère fondamentalement politique.

Faire une « approche macrosociolinguistique » de « *la coexistence des langues dans l'espace francophone* », c'est se situer d'emblée sur un terrain politique; et que nous enseignent les sciences sociales si ce n'est que la politique est, des mots de P. Dolle dans *Fureurs de ville*, « l'art de vivre ensemble et libre dans la ville ».

La géographie humaine du Gabon et les statistiques sociales que l'on peut en tirer nous permettent d'esquisser les lignes d'une politique linguistique que l'espace urbain trace, même si ces dynamiques d'échange et d'altérité tardent à être prises en charge par les décideurs politiques.

L'état des lieux : les données initiales des déséquilibres sociolinguistiques

Le Recensement général de la population et de l'habitat effectué du 1er au 31 juillet 1993 a fourni, de l'avis général des spécialités, des données démographique fiables, longtemps après le premier Recensement général de 1960 – les résultats de 1970 et 1980 étant sujets à caution. La population du Gabon est donc évaluée à 1 014 976 habitants répartis ainsi par province, milieu selon les grands groupes d'âge et de sexe (population des institutions comprise) dans le tableau[1] qui suit :

1. Tous nos tableaux sont extraits des Principaux résultats publiés par le Bureau Central du Recensement du Ministère Gabonais de Planification et de l'Aménagement du Territoire (1993).

Tableau 1. Résidents par province, milieu selon les grands groupes d'âge et de sexe[2]

PROVINCE ET MILIEU	-15 ANS		15 - 49 ANS		50 ANS ET PLUS		TOUS AGES		
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Total
ESTUAIRE									
Urbain	85 778	89 059	120 841	110 054	11 406	10 812	218 025	209 925	427 950
Rural	6 285	5 924	7 276	7 142	3 764	4 846	17 325	17 912	35 237
Total	92 063	94 983	128 117	117 196	15 170	15 658	235 350	227 837	463 187
HAUT-OG									
Urbain	17 821	17 837	15 652	16 926	3 663	4 479	37 136	39 242	76 378
Rural	5 939	5 767	4 318	5 117	2 863	3 889	13 120	14 803	27 923
Total	23 760	23 634	19 970	22 043	6 526	8 368	50 256	54 045	104 301
MOYEN-OG									
Urbain	3 913	3 921	3 722	3 846	1 496	1 828	9 131	9 595	18 726
Rural	4 404	4 316	4 511	4 443	2 624	3 292	11 539	12 051	23 590
Total	8 317	8 237	8 233	8 289	4 120	5 120	20 670	21 646	42 316
NGOUNIE									
Urbain	7 875	7 871	7 200	7 898	2 720	3 956	17 795	19 725	37 520
Rural	7 592	7 395	6 246	7 515	4 724	6 789	18 562	21 699	40 261
Total	15 467	15 266	13 446	15 413	7 444	10 745	36 357	41 424	77 781
NYANGA									
Urbain	4 783	4 651	3 977	4 810	1 417	2 177	10 177	11 638	21 815
Rural	3 367	3 193	2 711	3 337	2 022	2 985	8 100	9 515	17 615
Total	8 150	7 844	6 688	8 147	3 439	5 162	18 277	21 153	39 430
OG -IVINDO									
Urbain	4 028	3 986	3 613	3 763	1 086	1 299	8 727	9 048	17 775
Rural	6 666	6 365	5 909	6 318	2 559	3 270	15 134	15 953	31 087
Total	10 694	10 351	9 522	10 081	3 645	4 569	23 861	25 001	48 862
OG -LOLO									
Urbain	4 145	4 207	3 505	3 787	1 522	2 213	9 172	10 207	19 379
Rural	4 885	4 837	3 958	4 203	2 924	3 729	11 767	12 769	24 536
Total	9 030	9 044	7 463	7 990	4 446	5 942	20 939	22 976	43 915
OG MARITIME									
Urbain	18 241	19 116	22 872	21 171	2 983	3 276	44 096	43 563	87 659
Rural	1 480	1 314	2 163	1 680	1 633	1 984	5 276	4 978	10 254
Total	19 721	20 430	25 035	22 851	4 616	5 260	49 372	48 541	97 913

PROVINCE ET MILIEU	-15 ANS		15 - 49 ANS		50 ANS ET PLUS		TOUS AGES		
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Total
WOLEU-NTEM									
Urbain	7 368	7 270	8 083	8 229	1 912	2 232	17 363	17 713	35 094
Rural	12 581	11 980	9 649	11 133	7 109	9 725	29 339	32 838	62 177
Total	19 949	19 250	17 732	19 362	9 021	11 957	46 702	50 569	97 271
TOTAL									
Urbain	153 952	157 918	189 465	180 484	28 205	32 272	371 622	370 674	742 296
Rural	53 199	51 121	46 741	50 888	30 222	40 509	130 162	142 518	272 680
Total	207 151	209 039	236 206	231 372	58 427	72 781	501 784	513 192	1 014 976

Il apparaît que l'essentiel de la population gabonaise (73 %) vit en ville, Libreville et Port-Gentil regroupant près de la moitié de la population générale avec respectivement 419 596 et 79 225 habitants. Ce déséquilibre ville-village fait du plurilinguisme le trait dominant, ce qui n'est pas original mais qui nous permet de formuler l'hypothèse que c'est par la ville, comme laboratoire de transformation sociale, que l'on peut mieux saisir la dynamique des échanges et les enjeux citoyens de la modernité post-coloniale. Car à travers ce déséquilibre démographique, se jouent les rapports entre langues gabonaises, d'une part, et les enjeux entre communications « individuelles » et communications institutionnelles, d'autre part.

Le déséquilibre Ville (plurilinguisme) – Village (monolinguisme)

L'opposition ville-village cache en réalité une situation linguistique complexe; elle ne peut pas se résumer à une simple opposition « plurilinguisme » vs « monolinguisme » dans la mesure où :

– une province (le Woleu – Ntem, au Nord) apparaît seule (parmi les neuf provinces du Gabon) comme monolingue, si l'on ne tient compte que des langues du Gabon, alors qu'on y trouve deux villes (Oyem et Bitam), d'une part, et que ses zones rurales sont parmi les plus peuplées du Gabon, d'autre part;

– les nombreuses zones rurales à caractère mono-ethnique et donc généralement monolingues sont suffisamment ouvertes au mouvement des populations avoisinantes pour qu'elles comprennent d'autres langues que les leurs.

Le plurilinguisme dominant croise donc la résistance de l'enracinement culturel des populations, notamment dans la province du Woleu-Ntem et les zone rurales qui fonctionnent en outre comme refuges, en dernière instance, des exclus de la modernité urbaine (notamment délinquants, chômeurs, retraités des administrations, fonctionnaires actifs vivant la crise économique en ville).

La bipôlarité ethno-linguistique nationale

Le Gabon vit une bipôlarité objective entre, d'une part, deux groupes ethniques rassemblant près de la moitié de la population, et, d'autre part, l'autre moitié donc conduite à se positionner par rapport à l'un des deux groupes démographiquement dominants.

La répartition des résidents des ménages ordinaires par groupe ethnique selon la province de résidence donne les résultats suivants : (.... ?).[3]

2. Population des institutions comprise.
3. Toutes les données n'ont pas pu être récupérées sur la disquette fournie à la coordination.

Selon les données du Bureau Central du Recensement, « l'Estuaire est la seule province où plus de deux grands groupes ethniques d'importance cohabitent; dans les autres, la presque totalité de la population se regroupent en deux grands groupes ethniques » [4]. La bipôlarité ethno-linguistique se confirme donc :

– les groupe dits « Mbede-teke » et « Nzabi-Duma » dominent l'autre moitié;

– deux grands groupes ethno-linguistiques dominent l'expression endophone dans chaque province, à l'exception de l'Estuaire.

Face à une telle configuration, on ne peut pas parler d'équilibre dans la mesure où ces regroupements cachent une diversité de langues avec des variétés dialectales sur lesquelles/avec lesquelles s'appuient/jouent les acteurs politiques au centre de l'impulsion nécessaire à un véritable aménagement linguistique. C'est dans ce contexte que la langue française, langue officielle du Gabon, apparaît aussi comme langue de la neutralité.

Le déséquilibre sociolinguistique institutionnel favorable au français

Le plurilinguisme originaire fait place à un monolinguisme, artificiel donc, quand on se situe au niveau des communications institutionnelles : le français demeure la langue de l'école, de l'administration, en somme de l'avoir, du pouvoir et du savoir.

L'immigration et l'urbanisation mais aussi la jeunesse de la population (à 41 % de moins de quinze ans) accentuent cette place privilégiée du français. Le tableau des résidents étrangers selon les principales nationalités se présente ainsi : (...).[5]

L'importance des pays francophones qui nourrissent l'immigration au Gabon (France et anciennes colonies françaises) consolide la position du français. Cependant deux langues européennes marquent de manière significative leur présence au Gabon :

– l'espagnol, grâce à la forte immigration en provenance de Guinée Équatoriale (30 641 ressortissants);

– l'anglais par la communauté nigériane (9 098 ressortissants) et le récent mouvement d'immigration en provenance du Ghana qui constitue l'essentiel de ce qui est rassemblé sous l'indication « autre Afrique », indication qui masque donc la réalité d'une présence anglophone significative.

L'arabe demeure une langue aussi marginale que les « minorités » linguistiques du pays malgré une poussée de l'islam en une présence mauritanienne dans le commerce. Quant au portugais, il est essentiellement parlé par les communautés de Sao Tonic et principe, d'immigration récente. Le fait urbain et l'immigration modifient donc profondément le paysage linguistique gabonais marqué initialement par un bilinguisme social inégalitaire favorable au français. En somme, c'est la ville qui joue le rôle de laboratoire de transformation sociale des déséquilibres initiaux puisque Libreville, Port-Gentil et les exploitations agricoles du nord (villes de Bitam et d'Oyem) ou minières du sud-est (villes de Franceville, Moanda, Mounana et Bakoumba) restent les principaux foyers d'immigration.

La transformation sociale des déséquilibres linguistiques initiaux par la ville

Si la ville apparaît comme un laboratoire sociolinguistique, c'est parce qu'elle « n'est ni une question démographique (un quantum d'habitants réunis), ni une question spatiale (un quantum de territoire occupé, investi, aménagé) » (Dolle, 1990 : 12). Les données démographiques qui viennent d'être présentées ne sont que les résultats d'une dynamique d'échange entre sujets parlants à l'intérieur d'une structure fondamentalement sociale : « les villes naissent quand elles font d'un site un événement, d'une géographie une histoire » (Dolle, *ibid.*).

4. Bureau Central du Recensement, Principaux Résultats, 18.

5. Toutes les données n'ont pas pu être récupérées sur la disquette fournie à la coordination.

La convergence de divers groupes linguistiques vers les centres urbains fait de la ville un microcosme, comme on peut s'en convaincre par le tableau suivant qui donne la répartition ethnique des chefs de ménages gabonais à Libreville : (...).[6]

On le voit, les principaux groupes linguistiques se croisent et le métissage linguistique « endogène » est en œuvre. S'estompent ainsi les risques politiques de divisions ethno-linguistiques, les communautés originaires s'ouvrant à la citoyenneté par le partage du fait urbain qui accentue notamment la découverte de l'Autre.

En effet, outre « l'existence, dans la configuration même de la ville et de sa spatialité, de lieux de rencontre, de communication et d'échange » (Lamizet, 1992 : 278), la ville apparaît comme un lieu de déploiement de la parole qui est inséparable de l'Altérité, l'espace « par excellence (...) dans lequel je rencontre l'autre » (Lamizet. *ibid.*)..«La ville, écrit Bernard Lamizet, est le lieu de l'autre, et, par conséquent, le lieu dans lequel s'instaurent des relations de communication. En effet, la ville, qu'il s'agisse de sa dimension d'habitation ou de sa dimension de travail, met en relation des hommes et des femmes qui, entre eux, n'ont pas de rapport de famille, n'ont pas de rapports naturels, de filiation ou d'union, qui structurent les rapports sociaux dans l'espace rural. La ville est l'espace dans lequel les rapports sociaux n'ont ni d'explications ni de conséquences dans la nature. (...) car la ville ignore, refoule, la naturalité des liens. C'est la raison pour laquelle, conclut Bernard Lamizet, la culture urbaine ne saurait structurer les identités sociales que sur la base de rapports politiquement significatifs » (Lamize, *ibid*).

Les craintes d'une déchirure du « tissu national » exprimées pars les acteurs politiques en même temps que leur exploitation « moyennageuse » des réalités ethnolinguistiques ou la condamnation idéologique du français apparaissent comme « ringardes » au regard des dynamiques urbaines en matière d'échange verbal :

– des gabonais parlent des langues africaines et certaines langues étrangères comme le bambara ont une présence marquée en ville alors que des langues autochtones sont en situation de minoration totale;

– de jeunes gabonais ont le français comme langue de première acquisition;

– des langues gabonaises s'imposent comme langues de communication entre individus d'origines linguistiques différentes;

– le dynamisme des communautés hispanophone et anglophone impose peu à peu l'espagnol et l'anglais dans le paysage linguistique gabonais;

– etc.

Ces phénomènes sociolinguistiques sont peu connus scientifiquement; le Laboratoire des Sciences de l'Homme et de la Dynamique du Langage (LASCIDYL) de l'École Normale Supérieure de Libreville et l'Institut d'Études Créoles et Francophones de l'Université d'Aix-Marseille viennent de lancer un programme de recherche en sociolinguistique urbaine qui devrait donner ses premiers résultats en novembre 1998. Nous ne pouvons donc donner, en l'état actuel de la recherche, que quelques pistes pour la définition d'une politique linguistique qui tienne compte des données sociolinguistiques recueillies sur le terrain et en prise avec les enjeux de la société.

Propositions de politique linguistique

L'approche, de « la coexistence des langues », proposé par les *Deuxièmes journées scientifiques du Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues* se situant au macro-niveau, nos propositions de politique linguistique visent plus un aménagement de statut que de corpus.

6. Toutes les données n'ont pas pu être récupérées sur la disquette fournie à la coordination.

Il est bien évident qu'on ne parviendra pas à une connaissance précise des langues en présence au Gabon et de leurs interactions sans un élargissement et un approfondissement du corpus de descriptions linguistiques. On ne peut cependant pas se contenter des prises de position idéologiques en faveur des langues nationales ou face au fait francophone alors que la réalité sociolinguistique observable est déjà politiquement significative. Aussi, esquissons-nous :

– une « mise en abîme » du français pour permettre son approche sereine et, aussi paradoxal que cela paraisse, lui donner une vitalité politique face à l'anglophonie galopante et souterraine dans la sous-région ;

– une reconnaissance juridique formelle des langues gabonaises et un appui institutionnel significatif à la recherche en science du langage ou de la Cognition, de manière générale.

Europhonie contre Francophonie : l'éloge de la « Francopoliphonie »

Il peut paraître peu décent de proposer une « mise en abîme » de la Francophonie au cours d'une rencontre francophone mais des trois termes « francophonie », « cacophonie » et « francopolyphonie » dont a coutume de parler R. Chaudenson, le dernier correspond le mieux à la réalité.

À l'appui de cette « mise en abîme », nous ferons mention d'une récente étude de prospective menée au Gabon par une ONG africaine (Futur Africain) et le ministère gabonais de la Planification et de l'Aménagement du territoire (et dénommée *Gabon 2025*) qui a révélé, au bout d'une enquête approfondie à l'échelle nationale, que pour les gabonais, la position de la France était « l'obstacle n° 1 » à leur épanouissement matériel et politique. Cela se traduit par une forte revendication identitaire dans le discours politique et tous les mouvements de réforme de la société, comme en témoigne la récurrence du thème des langues et de la culture nationales au cours des États généraux tant du baccalauréat que de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique tenus en 1998.

La langue française subit donc, au Gabon, les effets pervers d'une présence politique et économique forte alors que son enracinement dans l'univers symbolique du pays la rend incontournable. L'élévation de la pratique du français dans un mouvement europhone permet d'œuvrer pour un bilinguisme en phase avec l'engagement européen de la France, d'une part, et la volonté, chaque fois affirmée par les africains, d'une ouverture au monde, d'autre part.

Il ne sert à rien d'ignorer la place de l'anglais, de l'espagnol ou de l'allemand ou, pire, de lutter contre l'hégémonie de l'anglais alors que la langue française est elle-même dans une position hégémonique au Gabon, particulièrement.

Le développement du bilinguisme à l'école (du primaire à l'université) garantit au français une place privilégiée indéniable de LV1 (déjà effective) mais élèvera la conscience linguistique des gabonais qui vivrait une guerre « naturelle » des langues de grande diffusion internationale, au lieu de l'admiration béate de la langue de l'ancien colonisateur ou de sa condamnation idéologique systématique, au mépris des réalités sociolinguistiques.

Il peut paraître chimérique d'opposer le désert démographique gabonais (francophone) aux géants nigérian ou sud-africain (anglophones). Mais la position stratégique du Gabon et sa relative stabilité politique dans la sous-région lui donne des atouts dans la défense et l'illustration de la langue française, atouts qui sont de peu de poids si le français ne se défait pas, dans la conscience des gabonais, de ses oripeaux idéologiques. Les enjeux d'un tel réaménagement de statut sont énormes pour la paix et le développement de la citoyenneté au Gabon et dans la sous-région. Leur présentation dépasse le cadre de ces journées scientifiques.

Les interventions institutionnelles formelles

Les actes institutionnels concrets que l'on peut attendre d'une politique linguistique gabonaise sont essentiellement de trois ordres : pédagogique, financier et juridique.

- Axe pédagogique

Une révision radicale du système éducatif est nécessaire pour notamment répondre à l'exigence républicaine d'égalité des chances et à l'urgence éthique et humanitaire d'un libre accès à la connaissance et à la modernité. Il s'agit notamment de sortir du concept flou de langue seconde en matière d'enseignement pour clarifier la situation de la langue d'enseignement au Gabon qui est à la fois langue étrangère et langue maternelle.

À partir d'une telle distinction des pédagogies appropriées doivent être mises en place :

– pour un enseignement/apprentissage du français adapté à la situation sociolinguistique du Gabon ;

– pour une introduction raisonnée et non passionnelle des langues gabonaises qui ne peuvent pas être enseignées/apprises de la même manière par les enfants n'ayant pas la même langue de première acquisition ;

– pour la mise en concurrence des langues étrangères occidentales afin de garantir au Gabon une compétitivité que ne peut lui assurer l'hégémonie du français.

- Appui français à la Recherche

Un tel réaménagement doit se faire sur des bases objectives. La Recherche doit ainsi servir de « garde-fou » aux excitations idéologiques et politiques. La Cognition et la Dynamique des langues devraient constituer les axes majeurs bénéficiaires du soutien financier nécessaire à la définition et à la mise en place d'une politique linguistique ambitieuse, indépendante et moderne.

- Actions juridiques

L'appellation « langues nationales » prendra tout son sens par des actes juridiques concrets. Le statut de langue nationale est de l'ordre de la « coutume », l'habitude s'étant installée sans une réelle implication politique. Il ne s'agit pas de développer un discours politique mais de légiférer, c'est-à-dire gérer la complexité de la situation sociolinguistique :

– pour expliciter les pratiques linguistiques en œuvre dans l'enseignement et introduire formellement les langues nationales ;

– pour défendre les « minorités linguistiques » ;

– pour reconnaître la place de toutes les langues en présence dans la structure d'échange ;

– pour inscrire dans les budgets de l'État les financements que va nécessiter la politique d'aménagement linguistique ici esquissée.

Conclusion

L'approche macrosociolinguistique faite ici de la coexistence des langues au Gabon est partie des données démographiques pour en faire des signes au service d'une vision politique de la Francophonie. C'est en s'assumant comme projet politique que la Francophonie peut avoir du sens et défendre valablement ses valeurs, d'échange, de partage, de citoyenneté, en somme : son « enjeu de civilisation ».

Bibliographie

CHAUDENSON, R. (1998), *Vers une révolution francophone ?* Paris, l'Harmattan.

DOLLE, J.-P. (1990), *Fureurs de la ville*, Paris, Grasset.

LAMIZET, B. (1992), *Les lieux de la communication*, Liège, Pierre Mardaga.

MINISTÈRE GABONAIS DE LA PLANIFICATION, DE L'ÉCONOMIE ET DE L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE (déc. 1992), *Libreville. Dénombrement de la population (Tableau par quartier)*, tomes 1 et 2, Libreville.

MINISTÈRE GABONAIS DE LA PLANIFICATION, DE L'ÉCONOMIE ET DE L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE (juil. 1993), *Principaux Résultats du IV^e Recensement Général de la Population et de l'Habitat*, Libreville.

MONTIGNY, G. (1992), *De la ville à l'urbanisation. Essai sur la genèse des études urbaines française en géographie, sociologie, et statistique sociale*, Paris, l'Harmattan.

ORTROWETSKY, S. (éd) (1996), *Sociologues en ville*, Paris, l'Harmattan.

Atelier : Contacts de langues

Rapport final de synthèse

Louis-Jean Calvet

Chers amis,

Le rapport de synthèse est un genre un peu convenu et qui tourne le plus souvent à l'auto-congratulation. Je vais tenter ce matin d'éviter cet écueil, en faisant un résumé non pas de ce qui s'est dit durant ces trois jours, mais de ce qui a circule, de façon parfois implicite ou souterraine. Je me suis pour cela fondé sur les notes qui m'ont été données par les rapporteurs ou les secrétaires d'ateliers, que je remercie, et sur les discussions que j'ai pu avoir avec un certain nombre d'entre vous et si je suis évidemment partiel, je vais m'efforcer de ne pas être partial.

Commençons, si vous le permettez, par un bref retour en arrière. Le 18 décembre 1995, à Dakar, lors de la clôture de nos précédentes Journées scientifiques, je me trouvais face à vous dans la même fonction qu'aujourd'hui, et j'avais souligné trois faits qui semblaient se dégager de nos débats, trois thèmes que nous n'avions pas prévus puisque nos rencontres portaient sur les politiques linguistiques, mais trois thèmes qui avaient couru à travers différents ateliers :

– l'ambivalence fondamentale de nos rapports au français, aux langues africaines et à l'arabe, d'une part ;

– d'autre part la nécessité de redéfinir les normes du français, en particulier les normes endogènes

– et enfin la place importante que la notion de représentations avait prise dans nos discussions.

Nous voici trois ans plus tard. Le thème des Journées scientifiques qui s'achèvent ce matin, *La coexistence des langues dans l'espace francophone*, se situait dans le droit fil des textes du sommet de Dakar, celui des chefs d'États francophones, en 1989, textes qui définissaient la francophonie non plus comme l'ensemble des pays ayant en commun le français mais comme un espace d'échange et de dialogue entre langues et cultures. Quant au sous-titre de ces Journées, *approche macrociolinguistique*, il a suscité un débat que nous n'avions pas vraiment prévu et qui s'est d'abord manifesté dans le premier atelier portant sur l'Afrique Noire, où les échanges ont surtout porté sur l'articulation macro/micro. Nécessité d'une part des approches microsociolinguistiques afin de mieux rendre compte de la dynamique des phénomènes comme les codes mixtes, remise en question des « frontières », des catégorisations pré-établies (qu'est-ce qu'une langue, à quel moment change-t-on de langue, à partir de quand une langue n'est-elle plus elle-même ?), la variation en fonction des contextes interpersonnels, etc. Et d'autre part, au niveau macro, nécessité sur le plan méthodologique de combiner l'observation et le questionnaire afin de remettre les déclarations à la place qui doit être la leur, celle d'images *que les enquêtés donnent de leurs pratiques*.

Ce débat méthodologique, qui semble s'être conclu de façon consensuelle par la nécessité d'une articulation entre ces deux approches, macro et micro, ne constitue certes pas une révolution. Mais bien des études concrètes présentées à nos Journées ont tenté cette articulation, ou cette dialectalisation, et sans doute avons-nous la l'un des axes de nos recherches futures.

Une autre thématique est apparue au long des ateliers, celle des représentations, déjà présentes à Dakar il y a trois ans. J'ai dit thématique et tout le problème auquel nous sommes confrontés est peut-être de savoir comment dépasser ce stade de la *thématique* pour en venir à

une réelle *problématique*. Nous nous trouvons sans doute actuellement à un tournant de la recherche linguistique, de vieilles idées scientifiques reçues sont mises en question, des syntagmes variés et pas toujours bien définis comme *attitudes, imaginaire, représentations, sentiments linguistiques*, etc. apparaissent sous différentes plumes. Certains hésitent encore, d'autres, et je suis de ceux-là, pensent que représentations et pratiques pourraient constituer dans leurs relations de régulation et de production l'objet de notre science. Mais il reste que tout ceci ne constitue pas encore une problématique définie, unifiée, définitivement scientifique, et c'est peut-être là que nous aurons, dans l'avenir, le plus à faire. À propos des situations africaines, certains d'entre vous ont évoqué les attitudes ambiguës face aux formes mixtes, à la fois valorisées et critiquées, les attitudes face au français, que l'on veut conserver dans sa forme standard hexagonale ou s'approprier, les attitudes face aux langues africaines, connotant à la fois l'archaïsme (face au français qui représenterait la modernité) et l'identité (face au français qui représenterait alors l'altérité). Et cette *question identitaire* est au centre de la coexistence des langues que postulait le titre de nos rencontres. L'atelier consacré à l'Amérique du Nord s'est penché sur ces questions : comment se déterminer face aux diverses identités possibles des francophones du Canada, successivement canadiens français, puis québécois que l'on différencie alors des franco-ontariens, ou encore tout simplement aujourd'hui francophones, sous la poussée des nouveaux francophones issus de l'immigration qui n'ont que faire de ce passé et de ces différenciations. Les mots ici ne sont pas de simples étiquettes, ils pèsent d'un poids certain et posent une question centrale : *Quelles langues pour quelles identités ?* Ainsi s'est-on demandé dans le second atelier consacré à l'Afrique si le Français s'inscrivait dans le patrimoine linguistique des pays africains, si cette inscription s'accompagnait de modalités particulières d'usage, de transmission, d'appropriation et de représentations.

Le conflit de normes qui apparaît un peu partout en filigrane et auquel, par parenthèses, est consacré le prochain ouvrage de la collection langues et développements *(Une ou des normes ?)*, génère en Afrique comme en Europe (en particulier en Belgique) et en Amérique du Nord ce que l'on a appelé de l'insécurité linguistique. Cette *insécurité linguistique*, M.-L. Moreau nous a montré qu'elle était le produit d'une soumission à la norme française, mais qu'en même temps elle nous ramenait à l'ambivalence évoquée plus haut. On considère certes l'usage de France comme la norme, mais on se moque en même temps de ceux qui imitent l'usage des Français; le bon français est celui des Français, mais il ne faut pas parler comme les Français. Cette double contrainte, comme disent les psychologues, a amené M.-L. Moreau à évoquer brièvement Haugen et la schizoglossie, sur laquelle je voudrais m'étendre un peu plus. Le terme est emprunté à un article peu connu et rarement cité d'E. Haugen, « Schizoglossia and the Linguistic Norm ». Il s'agissait d'une intervention dans un colloque sur le bilinguisme, en 1962, dans laquelle Haugen présentait non sans humour les symptômes d'une maladie du locuteur exposé à plus d'une variété de sa langue : mal au diaphragme et aux cordes vocales, insécurité générale, intérêt porté plus à la forme qu'à la substance des langues. Et dans des cas extrêmes, poursuivait-il, le schizoglosse peut devenir linguiste professionnel, tout comme les schizophrènes deviennent psychanalystes, afin d'étudier chez les autres les symptômes de leur propre mal... Tous dans cette salle nous serions donc, pour Haugen, schizoglosses... Cette maladie, endémique aux États-Unis selon lui, est là-bas le produit des conflits de normes. Et il est vrai que la langue anglaise vit dans un univers normatif qui explique par exemple la pièce de B Shaw, Pygmalion, et la comédie musicale qu'on en a tirée, *My fair Lady* : point de salut à qui ne domine pas les /h/ aspirés, mépris pour ceux qui ne respectent pas la prononciation considérée comme prestigieuse, etc. Quels effets les conflits de normes vont-ils générer dans l'espace francophone ? Nous avons, là aussi, un axe possible pour nos futures recherches.

S'il y a une coexistence des langues, comme l'annonçait notre thème, il y a donc également une coexistence des normes. A. Boukous a parlé d'une francophonie à *double face*, d'un Janus francophone, mais à travers les différentes contributions et les discussions qui les ont suivies apparaît également une double norme et, si vous me permettez cette référence littéraire, une

double inconstance : le français standard, venu de France, et le standard local, celui des élites urbaines, mènent une sorte de danse, de valse-hésitation dont le titre pourrait être, pour citer S. Gainsbourg, *Je t'aime moi non plus*. Car les pratiques linguistiques sont un lieu où s'inscrivent les pulsions identitaires, et nous assistons à une lente émergence de normes endogènes qui fait que l'on peut aujourd'hui parler du français de Dakar, d'Abidjan, de Brazzaville ou de Niamey, d'une appropriation qui témoigne selon les cas de la sénégalité, de l'ivoirité, de la congolité ou de la nigérialité... Mais, en même temps, certaines voix, c'est-à-dire certaines représentations, s'élèvent contre ce qui serait un français au rabais, un petit nègre en quelque sorte, et réclament le droit au français de France.

Cette opposition, ou cette complémentarité, entre l'endogène et l'exogène, a également été évoquée dans le cadre des discussions sur l'enseignement du français en francophonie :

- Doit-on privilégier un contenu culturel exogène ou endogène ?
- Comment gérer le divorce entre l'école et le milieu ?
- Quelle place réserver aux pratiques langagières locales ?

Elle a aussi été évoquée dans l'atelier consacré à l'Amérique du Nord. Les recommandations ne manquent pas, elles sont parfois contradictoires, mais l'idée la plus intéressante est peut-être celle d'A. Valdman qui, parlant de l'enseignement du français standard en Louisiane, a évoqué une possible *greffe* du cajun sur ce français par le biais de récits d'anciens, ou, de façon plus large, par l'utilisation de la tradition orale locale. Dans l'atelier Amérique du Nord on a également évoqué la nécessaire cohabitation du vernaculaire et du standard à l'école, notamment par la participation active de la famille et de la communauté immédiate au projet éducatif.

Cette possibilité, envisageable au Québec, en Louisiane, en Belgique, ne l'est guère en Afrique ou au Maghreb, pour des raisons évidentes : le vernaculaire n'est pas, ici, génétiquement lié au standard scolaire. Sur le plan théorique, nous pourrions dire que nous avons d'un côté une diglossie première manière, type Ferguson (1959), et de l'autre une diglossie revisitée par Fishman. Et sur le plan humain, nous assistons ici ou là à des inquiétudes identitaires, à la crainte d'une perte d'âme à travers la disparition de langues locales. Et c'est peut-être cette inquiétude qu'il fallait entendre dans la conférence de T. Tchitchi[1]. Vous avez remarqué que les quatre conférences que nous vous avions proposées étaient organisées selon un principe géographique : le Maroc, l'Europe, l'Afrique noire et l'Amérique du Nord. Chaque conférencier, bien sûr, était libre dans ce cadre de développer ses idées comme il l'entendait, mais ils ont, sur des modes divers, tous les quatre traité de cette coexistence qui faisait notre thème.

La « coexistence » a été évoquée dès la première conférence, celle l'A. Boukous, qui a présenté la situation marocaine comme un ensemble tripolaire, constitue par deux pôles endogènes, l'arabe et le berbère, et un pôle exogène le français. À l'heure où, en France, pour des raisons qui n'ont aucun rapport avec la linguistique, le sociologue P. Bourdieu est au centre d'une vaste polémique, je ne peux pas ne pas évoquer les notions de marché linguistique et de langue légitime. La francophonie sociolinguistique, que je distingue de la francophonie géopolitique, est en effet constituée d'un certain nombre de marches sur lesquels les langues en présence ont des valeurs variées et mouvantes.

Dans cette *bourse aux langues*, la coexistence des langues est aussi une coexistence de légitimés contradictoires, les unes liées à une norme exogène, les autres à des normes endogènes, les autres enfin, comme dans le cas de l'arabe, à des facteurs religieux. Ces légitimités sont certes porteuses d'un problème identitaire, mais il convient sans doute d'analyser leur coexistence en termes d'autorégulation ou d'harmonisation plutôt que de conflit. Il est en effet en train de se passer en Afrique un phénomène intéressant, une appropriation du français débouchant sur des formes populaires, de type cryptique ou argotique, qui tendent à assurer une fonction identitaire. Notre collègue belge D. Govaerts, qui était à nos précédentes Journées scientifiques, explique dans une étude toute récente portant sur l'indoubil parlé dans une ville de l'ex Zaïre, Bukavu, que dans la coexistence entre classes sociales et ethnicité, la classe sociale

1. Conférence qui a suscité un débat houleux et que T. Tchitchi n'a pas souhaité publier

détermine par exemple le quartier dans lequel une personne habite, le bar où elle va boire sa bière quotidienne, tandis que l'ethnicité détermine avec qui elle va boire cette bière et quelle langue elle utilise[2]. Or, dans cet équilibre entre différentes tensions, les formes mixtes du type indoubil sont pour lui non pas simplement des langues secrètes, des argots, mais aussi et peut-être surtout des moyens de communication ethniquement neutres et socialement marqués qui, comme les langues véhiculaires urbaines, effacent les effets de la division ethnique. Ce que je dis ici de l'inboubil vaudrait également pour le nouchi d'Abidjan, pour d'autres formes qui ont été décrites à Bangui, à Ouadadougou ou ailleurs : ces formes jouent un rôle à la fois identitaire (elles servent de code aux jeunes urbains) et neutralisateur (elles transcendent les différences et les oppositions ethniques).

Pour finir, je voudrais vous proposer deux thèmes de réflexion.

Le premier vient d'une remarque qui a été faite hier soir, lors de notre réunion de comité de réseau, par l'un de ses membres. Il regrettait l'absence dans ces Journées scientifiques de communication portant sur les pays européens. Cette remarque m'a fait réfléchir et j'ai repris cette nuit la liste des textes qui ont été ici présentés. Si nous mettons de côté le cas particulier du Canada, qui a donné lieu à une bonne dizaine de textes, il n'y avait dans les 47 communications restantes que deux qui traitaient du nord, l'une consacrée aux migrants maliens à Marseille et l'autre au conflit entre français et néerlandais en Flandres, cette dernière étant en fait toute virtuelle puisque son auteur n'est pas venu et n'a pas envoyé son texte définitif. C'est-à-dire que les chercheurs du Sud semblent ne travailler que sur leurs propres situations et ne jamais étudier celles du Nord tandis que les chercheurs du Nord semblent ne travailler que sur le Sud. Je ne veux pas dire qu'il n'y a pas de sociolinguistes belges, suisses ou français travaillant sur les situations belges, suisses ou françaises, ils sont bien sur nombreux. Mais ils ne présentent pas le résultat de leurs recherches dans les instances francophones : M. Auzanneau a travaillé sur le Poitou et le Sénégal, elle a parlé ici du Sénégal, P. Singy a travaillé sur la Suisse, il a parlé ici du Niger, A. Queffelec est spécialiste d'ancien français, il a parlé ici de la Mauritanie, M. Rispail du Laos, etc. Nous avons donc l'impression que, lorsque l'on parle de coexistence ou de conflits de langues, la francophonie se résume au Canada et aux pays du sud, que la francophonie européenne est occultée, évitée... Je ne sais pas comment interpréter ce fait, et peut-être d'ailleurs me trompé-je, mais je ne le crois pas et je vous serais reconnaissant si vous pouviez, dans vos publications à venir, m'éclairer sur ce point.

Le second thème de réflexion que je voudrais vous proposer concerne le Maghreb. Ces Journées se sont tenues à Rabat, au Maroc, je suppose que vous vous en êtes rendu compte, et une quinzaine de communications concernant les pays arabophones ont été proposées, auxquelles il faut ajouter la séance informelle qui s'est tenue sur la recherche concernant les situations arabophones. Or, au moment de terminer ce rapport, il me semble que c'est sur ce thème que les choses ont le moins avancé. Il s'agit sans doute, je veux bien l'admettre, d'une impression personnelle, mais cela fait bientôt cinquante sept ans que je connais les pays arabophones, depuis ma naissance pour tout dire, cela fait trente ans que je fais un peu de linguistique à mes heures perdues, et j'ai le sentiment que nous tournons en rond à la fois dans l'analyse des rapports entre les langues parlées, arabe, berbère, français, dans l'analyse du continuum arabe, des rapports entre l'arabe standard, l'arabe médian et ce que l'on continue d'appeler les dialectes et dans l'analyse de l'intervention sur les situations. Les discussions sur les politiques d'arabisation par exemple ont été, selon les termes d'un rapporteur, longues et confuses. Je sais que ma remarque est un peu injuste, que beaucoup ont travaillé, réfléchi sur ce point, publiant d'ailleurs plus en anglais qu'en français, mais il demeure que le poids des représentations est ici très lourd, et qu'il bloque en partie l'analyse scientifique. Il demeure ainsi que la coexistence des langues est ici à la fois intra et interlinguistique, que le conflit ou la coexistence de

2. Goyvaerts, D. (1996), Kibalele : Form and function of a secret language in Bukavu (zaïre), in Journal of Pragmatics, vol.25, 1, 140.

normes est important, et que tout cela configure la situation du chercheur. D. Morsly a noté voici près de dix ans que « la question linguistique est un des thèmes favoris de la conversation quotidienne des Algériens. Chacun s'autorise à parler du langage, s'érige en législateur de la langue[3] ». Cette activité épilinguistique, qui n'est pas propre aux Algériens mais semble concerner un grand nombre d'arabophones, est intéressante en ce qu'elle est liée à la situation même de la langue arabe. La manière dont Ferguson la présentait, en termes de *diglossie*, est loin de rendre compte de la complexité des situations. Il figeait en fait autour de deux pôles, la « variété haute » (l'arabe classique) et la « variété basse » (l'arabe dialectal) un continuum dans lequel l'idéologie et la linguistique ont, séparément, inventé des langues, un continuum dont les extrêmes sont plus éloignés au Maghreb ou au Liban qu'en Jordanie ou en Syrie. Si j'étais linguiste et maghrébin, ce que je suis un peu d'ailleurs, je veux dire à la fois maghrébin et linguiste, c'est sur ce thème que je travaillerais. Peut-être vais-je le faire, sans aucun doute allez-vous le faire, et pour nous en donner le temps il est temps que je m'arrête, en vous remerciant de votre présence à ces Journées, de votre participation active, et de votre indulgence pour les problèmes que vous avez pu rencontrer à cause de défauts de notre organisation.

3. Morsly, D. (1990), Attitudes et représentations linguistiques, in La linguistique, vol. 3, 82.

Liste des auteurs

AFELI, Kossi A., Université du Bénin, Lomé, Togo
AUZANNEAU, Michelle, Université Paris V, Sorbonne, Paris, France
BABAULT, Sophie, Université de Rouen, France
BENZAKOUR, Fouzia, Université de Rabat, Maroc
BILLIEZ, Jacqueline, Université de Grenoble, Grenoble, France
BITJAA KODY, Zachée Denis, Université de Yaoundé I, Yaoundé, Cameroun
BOUCHARD, Pierre, Office de la langue française, Québec
BOUKOUS, Ahmed, Université Mohammed V, Rabat, Maroc
BRASSEUR, Patrice, Université d'Avignon, France
CALVET, Louis-Jean, Université de Provence, Aix-en-Provence, France
CANUT, Cécile, INALCO, CERBAM, Paris, France
CAUBET, Dominique, INALCO, CERBAM, Paris, France
CHAUDENSON, Robert, Institut d'Études Créoles et Francophones, Université de Provence, Aix-en-Provence, France
DIAGANA, Seydina Ousmane, Université René Descartes-Paris V, Paris, France
DREYFUS, Martine, Université Paul Valéry-Montpellier III, Montpellier, France
DUMONT, Pierre, Université Paul Valéry-Montpellier III, Montpellier, France
EL HIMER, Mahomed, Faculté des lettres et des sciences humaines, Beni Mellal, Maroc
FEUERVERGER, Grace, Oise, Université de Toronto, Canada
GALLIGANI, Stéphanie, Université Stendhal, Grenoble, France
HAIDAR, Raghda, Université René Descartes-Paris V, Sorbonne, Paris, France
HELMY, Ibrahim Amr, Université de Franche-Comté, Besançon, France
JUILLARD, Caroline, Département de linguistique générale et appliquée, Université René Descartes – Paris V, Paris, France
KADI, Latifa, Université d'Annaba, Annaba, Algérie
KAHLOUCHE, Rabah, Université de Tizi-Ouzou, UPRESA 6065, CNRS, Rouen, France
KOUCHA, Abdallah, Faculté des lettres Marrakech, Maroc
LABRIE, Normand, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Université de Toronto, Toronto, Canada
LAROUSSI, Foued, Université de Rouen, France
LÊ VIÊT DUNG, Université de Danang, VietNam
LEBLANC, Benoît, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec
MAIGA, Hamidou, Université du Mali, Bamako, Mali
MILED, Mohamed, Faculté des Sciences Humaines et sociales de Tunis, Tunisie
MOÏSE, Claudine, Université d'Avignon, France
MOREAU, Marie-Louise, Université de Mons-Hainaut, Belgique
MORSLY, Dalila, Université d'Angers, Angers, France
MOUSSIROU-MOUYAMA, Auguste, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon
MOUSSOURI, Evangélia, Université Stendhal, Grenoble, France
N'GUESSAN, Jérémie Kouadio, Université de Cocody-Abidjan, Côte d'ivoire
NAPON, Abou, FLASHS, Université de Ouagadougou, Burkina Faso
NYEMBWE, Ntita, Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo
ROY, Sylvie, Université de Toronto, Toronto, Canada
SAMARIN, William-J., Université de Toronto, Toronto, Canada

SINGY, Pascal, Université de Lausanne, Lausanne, Suisse
SPAETH, Valérie, Université Bar Ilan, Tel-Aviv, Israël
TAYLOR, Jill, École pratique des hautes études, Sorbonne, Paris, France
TIRVASSEN, Rada, Mauritius Institute of Education, Ile Maurice
VALDMAN, Albert, Indiana University, USA
VAN DEN AVENNE, Cécile, IECF, Université

Formaté typographiquement par DESK,
Laval – Tél. 02 43 01 22 11

L'Indépendant

CET OUVRAGE A ÉTÉ ACHEVÉ
D'IMPRIMER EN AOÛT 2000 SUR LES PRESSES DE L'IMPRIMERIE
DE L'INDÉPENDANT - 53200 CHÂTEAU-GONTIER - FRANCE
N° D'IMPRIMEUR · 000721
DÉPÔT LÉGAL : 3e TRIMESTRE 2000

La collection *Universités francophones*, créée en 1988 à l'initiative de l'Agence universitaire de la Francophonie propose des ouvrages modernes répondant prioritairement aux besoins des étudiants et chercheurs francophones, et se compose de titres originaux paraissant régulièrement.

Leurs auteurs appartiennent conjointement aux pays du Sud et du Nord et rendent compte des résultats de recherches et des études récentes entreprises en français à travers le monde. Ils permettent à cette collection pluridisciplinaire de couvrir progressivement l'ensemble des enseignements universitaires en français.

Enfin, la vente, à un prix préférentiel, des ouvrages destinés aux pays du Sud tient compte des exigences économiques nationales et assure une diffusion adaptée aux pays francophones.

Ainsi, la collection *Universités francophones* constitue une bibliothèque universitaire de référence riche et complète répondant aux besoins de l'étudiant, du chercheur et du professionnel.

Prix : 180 FF
Prix préférentiel AUF : 60 FF (Afrique, Asie, Amérique du Sud, Haïti)

Diffusion France et Maghreb : Ellipses
Diffusion Canada : CEC
Diffusion autres pays : Hachette-Edicef
Code de diffusion Hachette : 59-6130-5

ISBN : 2-920021-90-7

9 782920 021907

AUPELF·UREF