

## **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 Hanoï 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 générale 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

## *La prise de parole des adultes vietnamiens en classe de français*

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 :

(...)<sup>1</sup> « 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 ». (Lieuury, 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 français. Quelques-uns consacrent une partie de la séance de classe à cette activité tandis que les autres préfèrent introduire incidemment 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 :

<b>Pour vous, d'une façon générale, les échanges libres en classe sont</b>		
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

*La prise de parole des adultes vietnamiens en classe de français*

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.

<b>A chaque séance combien de fois prenez- vous la parole en moyenne ?</b>		
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

<b>Vous prenez la parole essentiellement pour :</b>		
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 débiter 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)

## La prise de parole des adultes vietnamiens en classe de français

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.

(...)<sup>2</sup> 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 débiter. 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 Courty 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 » (Courty, 1995 : 118).

Ce souci de « sauver la face » et le complexe d'âge qui sont des problèmes plus ou moins universels s'accroissent 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.

<b>Il arrive des fois où vous ne voulez pas prendre la parole. C'est essentiellement parce que :</b>		
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'une 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

- BOUCLARD, R. (1992), Acquisition et Enseignement/Apprentissage des langues in *Actes du VII<sup>e</sup> 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/enseignement 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 signalons 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/bojpourri.

– 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<sup>1</sup> (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 inspirés 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 aménagements 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 arrivés 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! <sup>2</sup>

## **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 Haïti*, 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 dilemmas facing policy makers in pluralist states, in *International Journal of Educational Development*, 14, Pergamon, Oxford, 321-337.

---

2. Je voudrais remercier Michel Benamino 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<sup>e</sup> 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 Maghreb (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 autres 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 langues 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 doubléments 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 complémentaiement 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 considérerai 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. : tariqa « 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 » ; ijthad « 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 civilisation 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 »; mokedem « 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 mosaïque en faïence ou en terre cuite émaillée »; Ghas-soul « 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 »; fqih « 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; दौरا « 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/ chanteuse 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 couché « 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 »; homeless « 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 « pèlerins »; 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 classer 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*, *mousssem*.

– 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 » à un emploi très limité). En fait, le phénomène d'hybridation ou création de néologismes inter-systémiques, 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 makkadems « maître artisan qui travaille ou pose le zellige » (« 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 »; coucouc 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 QUeffelec, 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 à 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 côté 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 grecque 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.

Déoulant 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<sup>1</sup>. 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 inexistant 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. Ça 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 issues 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 des 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 culturels et langagiers. 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 forment 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'accroît, 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 Perspektiven : fünf sozialwissenschaftliche Ansätze. 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 réévalué. 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), *Bilinguisme 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 de 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.

