

## **Quatrième Partie**

### **Formes d'appropriation du français**



## **Diffusion du français et gestion du multilinguisme dans l'espace francophone du Sud**

Robert CHAUDENSON

*Institut d'Études Créoles et Francophones, Université de Provence; URA 1041 du CNRS*

Le thème général proposé à ces Journées: «Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement» ne pouvait que m'intéresser dans la mesure où, depuis près de dix ans, je m'efforce par des voies et moyens divers de susciter réflexions et recherches sur ce sujet (la collection «Langues et développement» a pour finalité première de diffuser des travaux réalisés dans ce champ), mais aussi de sensibiliser les décideurs à l'importance de ces questions. Si nous avons assez bien réussi dans le premier type d'action (le «nous» dont j'use ici est collectif, qu'on n'aille pas le prendre pour un pluriel dit de majesté!), j'ai, en revanche, assez largement échoué dans le second. Je reviendrai sur les raisons de cet insuccès plus tard, mais je voudrais tout de suite lever une équivoque et dissiper un malentendu.

La quatrième Conférence des chefs d'État et de gouvernement ayant en commun l'usage du français, tenue à Paris en 1991, a pris une décision, que j'avais jugée et que je continue à considérer comme inopportune, en engageant un processus de multiplication des «opérateurs» de la francophonie. Un mot de rappel des faits pour ceux qui, fort heureusement pour eux, ont d'autres centres d'intérêts que le feuilleton à multiples rebondissements de l'institutionnel francophone. Le Sommet de Dakar, en mai 1989, avait marqué

une volonté de réorganisation en plaçant les cinq «réseaux», créés par le Sommet de Paris (1986) et confirmés par celui de Québec (1987), sous l'autorité d'un opérateur unique, l'Agence de Coopération Culturelle et Technique. Je ne me prononce pas ici sur la qualité de cette institution ni sur sa capacité à remplir la fonction qui lui était dévolue. Je considère simplement que le principe d'un opérateur *unique* était raisonnable, compte tenu de la tendance naturelle à multiplier les concurrences et les doubles emplois. La décision de Chaillot, deux ans plus tard, prise pour des raisons qui, pour être claires, n'en sont pas moins inavouables, était, en revanche, illogique et funeste pour un domaine qui nous préoccupe tous au premier chef: la recherche en sciences humaines et sociales.

L'absurdité n'était évidemment pas de confier ce secteur à l'AUPELF-UREF, qui est tout à fait digne de remplir cette fonction et probablement plus à même de le faire que d'autres organismes ou institutions ; elle tenait au choix aberrant de séparer la recherche (qu'on limitait d'ailleurs dans les textes officiels à la recherche **universitaire**) de l'action, alors que, dans tous les champs d'activité, en particulier industriels, on accomplit les plus grands efforts, au contraire, pour rapprocher la recherche de l'action. Un seul exemple: que devenaient, dans ce schéma institutionnel choisi, les recherches médicales et agronomiques, essentielles pour les États du Sud, *qui ne sont nullement universitaires* dans la quasi-totalité des systèmes francophones? La recherche médicale de haut niveau se fait dans des instituts, dont le plus connu, en France, est l'INSERM, et non dans les facultés de médecine dont la vocation première et majeure est de former les médecins. Faut-il rappeler ici une formule bien connue selon laquelle «la médecine n'est pas une science mais un art»?

Pour le secteur qui nous réunit, les sciences humaines et sociales, la décision de Chaillot n'a pas été des plus favorables dans la mesure où il a fallu attendre deux ans (juin 1993) pour que soit prise par l'AUPELF-UREF la décision de constituer deux nouveaux réseaux «Sociolinguistique et dynamique des langues» d'une part, «Cultures, langues et développement» de l'autre; on n'a pas tardé, en outre, à constater qu'ils étaient pourvus de moyens modestes. Un seul chiffre sur ce point: si l'on compare les budgets qui leur ont été affectés avec les investissements faits dans ce même secteur scientifique dans les années précédentes, en particulier à travers le CIRELFA de l'ACCT et le programme «Langues africaines, français et développement dans l'espace francophone» (LAFDEF), on constate que, *grosso modo*, les crédits ont été divisés par trois. Si l'on y inclut les sommes investies par l'ACCT dans ses programmes linguistiques, le rapport est alors de un à six. On comprend, j'espère, qu'il nous est un peu difficile de nous réjouir de ces changements.

Un autre aspect qui, aux yeux de certains, constitue une innovation par rapport aux problématiques que nous avons développées depuis 1988 est

la réintroduction du terme «cultures»; on voudra bien considérer que l'omission du mot était, de notre part, tout à fait consciente et volontaire, ce qui n'impliquait pas toutefois que les aspects culturels fussent absents ou négligés. On a d'ailleurs pu voir des anthropologues éminents comme Claude PAIRAULT ou Jean-François BARÉ participer à nos travaux et d'autres, comme André MARCEL D'ANS, conduire certains des plus importants de nos projets. Sélim ABOU lui-même, membre honoraire du CIRELFA, sait tout cela mieux que quiconque.

Il est d'ailleurs facile d'illustrer notre démarche en abordant la problématique générale de ce colloque. Je reprendrai volontairement des textes que j'ai écrits il y a plus de cinq ans pour prouver que l'argumentation présentée ici n'a pas été imaginée pour les besoins de la présente intervention. Un des textes les plus clairs sur ce point est l'appel d'offres que j'ai rédigé pour le CIRELFA en 1991, l'année même du Sommet de Chaillot, sur le thème «Transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour le développement dans l'espace francophone».

J'y rappelais en commençant que le développement, quelle que soit l'épithète qu'on lui accole (exogène; endogène; autocentré; agricole; industriel; économique; humain, etc.), implique toujours **la transmission de messages** qui, pour la plupart, sont conçus dans des environnements culturels et/ou techniques et initialement formulés dans des idiomes qui ne sont pas ceux des populations auxquelles on les destine. On voit aussitôt par là le caractère **essentiel de la communication**. Je ne veux pas m'attarder sur ces aspects qui me paraissent à la fois incontestables et évidents.

La place accordée à la communication linguistique ne répondait donc pas à une logique d'exclusion des autres approches disciplinaires (l'anthropologie et la sociologie en particulier), mais visait à focaliser notre effort sur un point à nos yeux majeur: la gestion des situations linguistiques ou, pour reprendre les termes de ce colloque, de «la diversité linguistique». Je ne vous ferai pas l'injure de m'attarder ici sur les rapports entre langue, culture et vision du monde, sujets que traitent à l'envi tous les bons manuels d'initiation aux sciences du langage.

Une transmission efficace des messages, clé du développement, exige en effet qu'ils offrent un triple caractère :

- une *bonne adaptation*, c'est-à-dire une prise en considération des mœurs et cultures des populations concernées (c'est là que doit intervenir *l'anthropologie*);
- une *formulation adéquate*, c'est-à-dire l'usage de codes linguistiques qui les rendent compréhensibles aux populations concernées (c'est le domaine d'intervention des *sciences du langage*);
- une *diffusion efficace* à travers des réseaux techniques et sociaux adéquats (on trouvera à ce stade les *sciences de la communication* et la *sociologie*).

Je renvoie, pour le détail, à des ouvrages comme, par exemple, *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, 1992, pp. 29-33 (notons, en passant que, toute susceptibilité disciplinaire mise à part, ce titre est très proche de celui des journées scientifiques qui nous rassemblent aujourd'hui). La nécessité des préalables anthropologiques du développement est depuis longtemps reconnue; elle figure même en bonne place dans les Accords de Lomé (Titre XI me semble-t-il) et la publication récente de l'excellent ouvrage de Jean-François Baré, *Les applications de l'anthropologie*, (Karthala, 1995) me dispense de m'étendre sur ce point. Je n'en retiendrai qu'une formule parce qu'elle émane d'un expert de la Banque Mondiale, Michaël CERNEA, dans un ouvrage publié par cet organisme, *Putting People First. Sociological Variables in Rural Development*, (1991):

«Le modèle de développement adopté par des projets qui ne placent pas les peuples au premier plan entre en contradiction avec le modèle intrinsèque au processus réel du développement» (1991, p. 8; in BARÉ, 1995, p. 166).

La place centrale accordée dans nos programmes aux aspects linguistiques ne signifiait donc en aucune façon que nous n'accordions pas aux cultures, *qui sont inévitablement à intégrer à tout projet de développement*, une place importante et moins encore que nous entendions faire exercer aux sciences du langage un quelconque impérialisme sur les autres disciplines des sciences humaines et sociales. Elle résultait du simple fait que, si les langues ou même, plus largement encore, les aspects cognitifs ou sémantiques, sont toujours à prendre en compte au plan du choix, de la définition et de la conception des messages liés au développement, les langues interviennent en outre, **de façon supplémentaire et essentielle cette fois**, au plan de leur communication. Autrement dit notre choix était en la matière non épistémologique mais tout simplement **tactique**.

A cet égard, je ne suis pas sûr que la mise en place, au sein de l'AUELF-UREF, de trois, sinon quatre, réseaux différents qui tous s'occupent des langues du Sud soit une bonne chose, surtout quand les moyens manquent de façon si criante. Je ne vois en tout cas, en ce qui me concerne, aucun inconvénient, bien au contraire, à intervenir dans des Journées placées sous l'égide d'autres disciplines que la mienne.

Bien entendu, mon propos se situe plutôt dans le troisième sous-thème «Formes d'appropriation du français et systèmes éducatifs» qui rejoint absolument une préoccupation majeure que j'avais exprimée en rédigeant, en 1993, le troisième appel d'offres du CIRELFA «Le français dans l'espace francophone: modes d'appropriation, types de compétences, réseaux de diffusion». Cet aspect est capital pour les trois sous-thèmes.

S'agissant du premier et pour me limiter à ses aspects linguistiques, comment peut-on envisager de gérer ce que Stélio FARANDJIS a nommé

la «francopolyphonie» et que l'on nomme plus volontiers désormais la coexistence du français et des «langues partenaires»?

La revendication de «l'exception culturelle» a certes fait l'unanimité lors du Sommet de Maurice (1993) et les États et Gouvernements francophones du Nord (France et Québec en particulier) ont pesé de tout leur poids pour qu'il en soit ainsi. Si le Sud a suivi, on a pu entendre, dans les coulisses, quelques récriminations de la part de ceux qui ne voyaient pas là une urgence et un impératif absolus. Ont-ils tort? On peut se le demander. Si la diffusion du français ne surmonte pas la crise majeure qu'elle connaît actuellement dans le Sud, quel intérêt réel peuvent trouver États et populations de cette zone à la préservation d'une production audio-visuelle en français s'ils n'ont plus, dans l'avenir, ni les moyens techniques et économiques ni les compétences linguistiques indispensables à sa consommation?

Faut-il ici gloser le changement de dénomination qui s'est opéré lors du Sommet de Maurice, même s'il ne semble pas avoir retenu l'attention? Les Sommets, auparavant, réunissaient des chefs d'État et de Gouvernement «ayant *en commun* l'usage du français»; lors du Sommet de 1993, on a changé la formule et le français est désormais «*en partage*». J'ignore ce que les diplomates, qui l'ont imaginée, entendent par une telle modification; elle me paraît constituer un recul et vise probablement, dans leur esprit, à permettre l'ouverture de la francophonie à des États de moins en moins francophones au plan proprement linguistique.

Ce n'est pas là l'interprétation officielle, même si curieusement, les documents du dit Sommet ne font qu'une place très limitée à ce changement de nom. Dans les premières lignes de la préface rédigée par le Premier Ministre de Maurice, on apprend que cette formule nouvelle aurait répondu à un souhait de l'État-hôte:

«Au Sommet de Maurice les avancées de notre communauté ont été d'ordre qualitatif. Nous sommes devenus une communauté “ayant le français en partage” ce qui correspondait bien au thème proposé par la République de Maurice, “l'unité dans la diversité”».

Curieusement le reste de l'ouvrage ne contient à peu près aucune explication de cette modification; on n'y fait même pas allusion, sauf dans la réponse du Président MITTERRAND à Monsieur BOUTROS-GHALI où le procès-verbal indique, sans ambiguïté et non sans quelque contradiction avec la précédente explication, que c'est à l'initiative du Président français que la Conférence est invitée à se prononcer sur ce point:

«Après avoir remercié M. Boutros-Ghali pour le juste combat qu'il mène pour la francophonie et exprimé l'attente qui est placée en lui, le Président Mitterrand invite la conférence des chefs d'État et de gouvernement à examiner la possibilité de se désigner désormais comme “Conférence des chefs d'État et de gouvernement ayant le français en partage”» (1993).

Le peu de clarté des faits me conduit donc à maintenir l'interprétation que j'en ai donnée, même si elle n'est pas exactement conforme à la version officielle.

Lors d'un grand débat tenu à l'ACCT en 1993 sur l'exception culturelle, j'ai essayé, une fois de plus, de poser un problème majeur que je ne vois, paradoxalement, évoqué nulle part: celui du **marché** des productions culturelles francophones. Sans doute le terme paraît un peu mercantile, voire ignoble, aux paladins de la francophonie, mais quel industriel un peu sérieux peut se désintéresser de cet aspect de son activité? Chercher à obtenir dans le cadre des accords du GATT l'exception culturelle? Parfait. On ne peut que soutenir pareil effort! Doit-on pour autant, alors que l'on sait que le nombre des francophones du Nord va au mieux se maintenir, se désintéresser de savoir qui, dans le Sud, possèdera *une compétence linguistique* qui lui permette de consommer des produits culturels français (c'est le problème de la diffusion de la langue française) et les *moyens matériels* de les acquérir ou de les utiliser (c'est le problème du développement économique)? La chance que nous avons est que ces deux problèmes sont liés et que diffuser mieux et plus efficacement la langue française est, par le biais du développement, l'un des éléments nécessaires à la création économique de la croissance du marché. Il y a là un élément positif, mais aussi une menace supplémentaire, car la non-prise en compte de ces éléments risque de précipiter la ruine de la francophonie du Sud qui est, à bien des égards, un château de cartes ou un colosse aux pieds d'argile (je laisse à chacun le choix de la métaphore qu'il préfère!).

## **Appropriation du français et systèmes éducatifs: l'état des lieux**

La formulation des propositions du sous-thème est nuancée, mais présente un danger grave dans la mesure où elle semble associer de façon indiscutable «appropriation du français» et «systèmes éducatifs», même si, fort heureusement, figure quelque part l'expression «système audio-visuel», malheureusement sous la rubrique «systèmes éducatifs», ce qui donne à penser qu'on songe ici aux seules techniques audio-visuelles de l'éducation.

L'école possède dans les États francophones du Sud le quasi-monopole de la diffusion de la langue française. C'est dire la menace gravissime que notre langue subit dans des États où les systèmes éducatifs sont en état de quasi-faillite.

## **Les années blanches de l'Afrique Noire**

Si je cède à la facilité de ce titre, c'est parce que, mieux que tout autre, il exprime l'état de l'éducation en Afrique subsaharienne. Non seulement



l'école est en crise, mais dans un certain nombre d'États, elle a connu et connaît encore des périodes de coma, des «années blanches», c'est-à-dire des années où l'on reconnaît officiellement qu'elle n'a pas fonctionné du tout.

Il ne s'agit pas ici de mettre en accusation qui que ce soit.

Ni les Gouvernements du Sud, qui consacrent souvent une part énorme de leurs budgets à l'éducation, ni ceux du Nord qui, par le biais de la coopération bilatérale et multilatérale, apportent des aides considérables (la France est allée, dans quelques cas, jusqu'à payer des fonctionnaires qui ne percevaient plus leurs traitements).

Ni les responsables de l'éducation, ni les enseignants qui souvent font ce qu'ils peuvent dans des conditions inimaginables. Non seulement les classes sont pléthoriques et dépourvues d'équipement et de matériel pédagogiques, mais, dans bien des cas, on a dû réduire, qualitativement et quantitativement, la formation d'enseignants, qui ne perçoivent que des traitements très modestes dont le versement même est souvent irrégulier ou aléatoire.

Il me paraît un peu inutile de retarder toute forme de réflexion prospective en souhaitant entreprendre «l'inventaire descriptif des systèmes éducatifs en présence»; il existe, en particulier dans le rapport terrible publié en 1988 par la Banque mondiale; l'image qu'il présente s'est encore assombrie depuis cette date: «années blanches», déscolarisation, chômage des diplômés par raréfaction des postes dans la fonction publique en conséquence des «ajustements structurels», appels de plus en plus pressants et fréquents aux contributions des parents d'élèves qui parfois en sont réduits à essayer de s'organiser pour faire face à la carence des systèmes éducatifs officiels, etc.

Souhaite-t-on un témoignage moins officiel? Parmi beaucoup d'ouvrages sur la question, je renverrais volontiers au livre de Georges R. CELIS, *La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire*, (L'Harmattan, 1990), même si son titre me paraît contestable. Cet ouvrage ne contient pas de révélations extraordinaires, mais il est nourri, pour le Zaïre en particulier, d'une expérience manifeste des réalités quotidiennes de l'école africaine.

Je me bornerai ici à reprendre la formule de François ORIVEL dans un document qu'on pourrait citer tout entier s'il en était besoin. Ce chercheur résume en effet, dans un article paru dans *Afrique contemporaine* (n° spécial, 4ème trimestre 1994, pp. 33-50) et intitulé «Eléments de diagnostic», les données et les conclusions du groupe «Donors of African Education» (DAE), créé, comme on peut le deviner, à l'initiative des principaux bailleurs de fonds (bilatéraux et multilatéraux) de l'éducation en Afrique subsaharienne. Je n'en citerai que la première phrase:

«C'est aujourd'hui devenu un lieu commun de décrire la situation éducative de l'Afrique subsaharienne comme un univers de désolation» (1994, p. 33).

Est-il, dès lors, bien nécessaire, dans ces conditions, d'envisager, comme le suggère le premier point de ce troisième sous-thème, de dresser un inventaire dont il existe déjà de multiples et répétitives versions?

En revanche, il faudrait, *absolument et de toute urgence*, évaluer, au plan proprement linguistique, les compétences réelles des populations des États francophones. On ne dispose pas, sur ce point essentiel, de la moindre enquête. Qu'on n'aille surtout pas m'opposer les évaluations faites, ici ou là, de l'alphabétisation; cela n'a rien à voir, car on peut être un francophone compétent et être illettré voire analphabète; c'est, nous dit-on même, le cas d'un pourcentage non négligeable de francophones natifs, en France comme au Canada. Qu'on ne vienne pas davantage me parler de l'enquête, très longue et très coûteuse, faite par la CONFEMEN; on y a, par des méthodes fort discutables, évalué autre chose que la compétence linguistique des élèves; les résultats sont d'ailleurs si triviaux et si dérisoires par rapport au prix probable de l'opération, que personne ne semble souhaiter les voir connus et que le rapport final demeure à peu près confidentiel.

On ne dispose que des chiffres, de toute façon infondés, qui circulent ; ils sont issus, pour les plus optimistes, des données fantaisistes de l'IRAF, pour les plus raisonnables, des évaluations plus modestes présentées par les *États de la francophonie dans le monde*. En réalité, **on ne sait rien du nombre des francophones dans l'espace du même nom**. Je dirais même que l'on se garde bien d'essayer de savoir quoi que ce soit de façon précise, car cela permet d'entretenir des incertitudes flatteuses sur l'étendue et la qualité de cet ensemble linguistiquement francophone. Ce serait pourtant là un élément central pour l'évaluation de l'efficacité de la diffusion actuelle du français, comme pour la conception éventuelle d'une politique nouvelle en la matière. Dans aucun domaine, on ne peut imaginer une action quelconque qui se prive ainsi des moyens de savoir ce à quoi elle aboutit et comment elle pourrait accroître son efficacité.

Il faut reconnaître que les choses ne sont pas simples dans la mesure où il n'existe aucun outil d'évaluation des compétences linguistiques en français qui soit réellement adapté aux situations particulières de l'espace francophone. Nous avons essayé de porter remède à cette carence et, en 1994, a été mis en œuvre un projet qui porte précisément sur l'élaboration d'un tel outil. Ce projet, financé malheureusement d'une façon très insuffisante par l'AUF-UREF et le CIRELFA, au terme de procédures d'appels d'offres, est actuellement en cours; un projet de test a été mis au point et expérimenté dans plusieurs États du Sud. L'outil existe donc désormais; tout le problème est de savoir si l'on souhaite s'en servir à une grande échelle ce qui est évidemment indispensable, d'abord pour dresser un véritable et sincère état des lieux de la francophonie linguistique dans le Sud, ensuite pour chercher les voies et moyens d'une relance éventuelle de la diffusion du français,

s'il s'avère, comme c'est prévisible, que la nature des résultats obtenus conduit à mettre en cause les modes actuels de diffusion exclusive par l'école.

Une telle enquête est également indispensable si, comme le suggérait l'appel d'offres du CIRELFA de 1993 et comme le souligne à nouveau le texte introductif de ces journées, on veut mieux connaître les modes ou formes d'appropriation du français dans l'espace francophone. J'ai dit, à diverses reprises, que l'école possédait dans le Sud un quasi-monopole de la diffusion du français; j'entends par là décrire la situation officielle, non rendre compte de la réalité totale. On peut supposer qu'existent d'autres voies par lesquelles se diffuse la langue française, les plus évidentes étant la migration et les médias audio-visuels. L'armée a été autrefois un moyen efficace d'apprentissage linguistique et, dans bien des cas, du Sénégal à Madagascar, l'ancien militaire était souvent l'un des meilleurs francophones qu'on pût rencontrer. Aujourd'hui, la migration est une voie un peu analogue pour l'acquisition du français, mais elle ne concerne qu'une fraction limitée de la population. L'audio-visuel est donc sans doute, en dehors de l'école, le mode de diffusion de la langue française le plus commun, le plus important et le plus riche de perspectives. De ce seul fait, il mérite qu'on s'y arrête car on ne peut guère considérer que sous les formes où il est actuellement utilisé, il constitue la panacée que certains imaginent.

## **La diffusion audio-visuelle du français : l'état des lieux**

Je ne reprendrai pas ici des travaux qui ont été conduits sur cette question (F. FONTAN, 1993) et me bornerai à quelques observations générales.

Premier constat: la communication audio-visuelle (radio, télévision, vidéo) tient une place de plus en plus grande dans le Sud; ici comme ailleurs, on serait bien inspiré d'examiner certains modes de gestion spontanée de l'audio-visuel par les populations; en Afrique, le transistor a fait se généraliser l'usage des postes de radio portatifs (souvent couplés avec des lecteurs de cassettes audio), mais l'audio-visuel prend une place sans cesse croissante, en dépit des problèmes économiques. Selon certains experts, l'équipement double chaque année en Afrique et, pour les études d'impact, il faut en outre considérer que le nombre moyen de spectateurs par poste de télévision dans le Sud est très supérieur à celui qu'on peut relever dans le Nord. On observe, en outre, dans ce domaine bien des phénomènes intéressants et qui ne sont guère pris en compte:

- le piratage systématique des cassettes audio et vidéo, celles-ci étant même parfois ouvertement commercialisées;

– la création de circuits privés et «sauvages» («informels» diraient nos économistes) de projections vidéo: on peut voir, en payant, des cassettes frauduleusement reproduites dans de petites salles clandestines sommairement aménagées; inutile de préciser qu'il s'agit essentiellement de films du type X ou kung fu, et non de cinéma d'art et d'essai;

– la multiplication des antennes paraboliques de réception, acquises souvent en commun en raison de leur prix élevé, avec des branchements multiples plus ou moins bricolés;

– l'usage des batteries automobiles ou des piles solaires là où il n'y a pas d'électricité: avec une parabole et des piles solaires, on peut regarder les émissions télévisées diffusées par satellites, en direct, au fond du désert;

– l'existence de lieux publics où l'on peut regarder la télévision ou des films en vidéo: un exemple de tels lieux est fourni par les Centres de lecture et d'animation culturelle (CLAC) mis en place par l'ACCT. De toute façon, comme je le soulignais précédemment, il n'y a aucune commune mesure entre le nombre moyen de téléspectateurs par téléviseur dans le Nord et dans le Sud.

Tout cela fait que l'audio-visuel a incontestablement un rôle, mal connu et non évalué, dans la diffusion de la langue française. Il est parfois un peu inattendu: Michel KOYT, devenu plus tard ministre de l'Éducation de la République Centrafricaine, me disait un jour, à ce propos, que de jeunes marchands de «pistaches» des cinémas africains atteignaient un niveau non négligeable de compétence en français à force de voir et de revoir les mêmes films dans les salles où ils se livraient à leur commerce. L'exemple est amusant, mais il est aussi tout à fait particulier. L'idée selon laquelle il suffit de diffuser en Afrique, par TV5 Afrique ou n'importe quel autre canal, des productions télévisuelles en français pour diffuser du même coup la langue française me paraît très *largement chimérique*.

Là encore, je ne veux pas reprendre ce que j'ai déjà souvent écrit. L'audio-visuel est désormais le plus puissant moyen de diffusion massive du français et sans doute le seul, compte tenu de l'état catastrophique de l'école africaine; encore faut-il être raisonnable et ne pas le regarder comme une potion magique. Diffuser en Afrique «La marche du siècle» ou «Bouillon de culture» ne peut être qu'une bonne chose; en revanche, il ne faut pas s'illusionner sur les résultats de telles diffusions auprès de populations qui n'ont du français qu'une pratique rudimentaire, voire quasi nulle.

Dans la mesure où je m'intéresse ici surtout à l'espace francophone du Sud, c'est-à-dire à l'Afrique subsaharienne à laquelle on peut sans inconvénient adjoindre l'Océan Indien et la zone américano-caraïbe, le débat sur les types de français n'a guère d'importance; dans l'immense majorité des cas, on a affaire à des situations où le français est «langue seconde», même s'il tend de plus en plus dans certains cas à devenir «langue étrangère». Au plan des stratégies majeures de la pédagogie linguistique, ce débat est d'ailleurs

quelque peu byzantin, même si, dans certains cas comme précisément le Liban, il a une importance réelle, plus psycho- et sociolinguistique que proprement linguistique à mon sens. Je suis d'ailleurs convaincu, et nos enquêtes sur les compétences linguistiques en français le confirment, que dans certains États africains, le français est en train de passer du statut de langue seconde à celui de langue étrangère.

Je me limiterai donc ici à rappeler deux options majeures que je défends depuis plusieurs années et qui me paraissent centrales dans la problématique qui nous est proposée par les organisateurs des journées qui nous réunissent ici.

### **Le paysage audio-visuel dans la gestion des plurilinguismes nationaux et des multilinguismes régionaux ou continentaux**

Je m'explique en deux mots sur une distinction que j'ai proposée pour rentabiliser la synonymie «plurilinguisme»/«multilinguisme» et répondre à un besoin de clarification. En français ordinaire, ces deux termes sont synonymes, ce qui n'a d'intérêt que pour satisfaire la phobie de la répétition qu'on a créée chez les scripteurs de la langue française. Or, en Afrique en particulier, on a besoin de distinguer entre deux types de «pluralité» ou de «multiplicité» de langues, selon qu'on la rencontre au sein d'un État ou, au contraire, dans un ensemble supra-étatique, au sein d'une sous-région, d'une région, voire du continent tout entier. J'ai donc proposé de réserver, de façon arbitraire mais commode, le terme «plurilinguisme» aux situations nationales et le mot «multilinguisme» aux situations supra-étatiques. Je me suis fondé pour le faire sur l'étymologie de ces termes; «plures» en latin ne veut pas dire «plusieurs», comme le croient tous les latinistes débutants, mais «plus nombreux» car il est le comparatif de «multi» (= nombreux); j'ai donc réservé «plurilinguisme» pour qualifier les situations nationales, les langues des plurilinguismes nationaux étant évidemment beaucoup *plus nombreuses* que celles du multilinguisme, fût-il continental.

Cette distinction me paraît utile sur plusieurs plans:

– celui de la *description sociolinguistique* d'abord; il est clair que cette opposition n'est pas d'ordre linguistique: une même langue peut être incluse dans un plurilinguisme national (le swahili au Zaïre) et être une langue d'un multilinguisme régional (le swahili en Afrique de l'Est);

– celui de l'*aménagement linguistique* ensuite; on doit admettre que si toutes les langues sont égales en dignité, toutes n'ont pas le même rôle et surtout le même avenir. Un des éléments de leur devenir tient sans doute au nombre de leurs locuteurs et à leur taux de véhicularisation (c'est-à-dire à leur capacité à gagner des locuteurs dans des populations de langues premières

autres); on peut donc supposer que les langues du multilinguisme africain ont des chances raisonnables d'être les langues de l'avenir au plan régional et continental (on le voit déjà pour certaines d'entre elles comme le haoussa ou le swahili);

– celui de *la coopération* enfin. La coopération Nord-Sud, comme la coopération Sud-Sud (pour user du jargon actuel), peut plus facilement et plus légitimement s'exercer à propos des langues du multilinguisme que de celles des plurilinguismes nationaux qui relèvent plutôt, soit des politiques nationales (charbonnier est maître chez lui, comme dit le proverbe), soit des coopérations bilatérales. Si la Côte-d'Ivoire veut développer des actions d'aménagement du baoulé, c'est l'affaire de la République ivoirienne ou de la coopération franco-ivoirienne ou canado-ivoirienne.

*L'espace audio-visuel est, me semble-t-il, le mode idéal de gestion des plurilinguismes comme du multilinguisme* (pour les raisons précédemment évoquées, j'userai plutôt de ce terme au singulier, surtout lorsqu'il s'agit d'audio-visuel où l'on peut tout à fait avoir une vision globale du continent africain).

L'école est, par nécessité économique, mais aussi de façon plus fondamentale et essentielle, monolingue. Ce n'est pas un hasard si, dans de nombreux États, dont bien entendu la France, elle a été utilisée de façon si constante et si efficace comme instrument d'unification linguistique. L'école ne peut guère être plurilingue que si les langues sont territorialisées, donc dans une structure étatique fédérale ou confédérale. Les modèles ne sont pas très nombreux; on a longtemps vanté le modèle yougoslave; on sait aujourd'hui ce qu'il en est advenu. Le modèle suisse existe aussi, mais il correspond à une structure fédérale plurilingue qu'on peut d'autant moins songer à voir reproduite ailleurs qu'elle est probablement très coûteuse (le projet de recherche conduit par François GRIN sur ces questions permettra sans doute de disposer de données plus précises).

Tout indique donc que les chances de voir mis en place dans le Sud des systèmes éducatifs plurilingues sont à peu près nulles et ce n'est pas l'exemple de la Guinée de Sékou Touré qui peut inciter à des projets de réformes dans ce sens. Le coût inévitablement beaucoup plus élevé de tout système plurilingue, la mobilité des populations, la déterritorialisation de certaines langues, l'urbanisation, les problèmes politiques liées au plurilinguisme, sont autant de facteurs qui détournent de telles perspectives et les rendent de plus en plus utopiques. Il y a toutes les chances que l'école africaine, si elle survit, reste unilingue. Le vrai problème n'est pas une revendication, largement démagogique et fort heureusement de plus en plus rare, en faveur de l'entrée à l'école de toutes les langues des plurilinguismes nationaux, mais plutôt la définition de perspectives qui prennent en compte les langues africaines dans les stratégies de diffusion scolaire de la langue française.

J'ai à de nombreuses reprises essayé d'expliquer pourquoi l'espace audio-visuel apparaît comme le lieu et le mode idéal de gestion des plurilinguismes nationaux et du multilinguisme continental. Je me bornerai à un exemple: au Mali on peut, successivement et sans problème, regarder en français un film de TV 5 Afrique ou de la télévision nationale malienne, suivre sur la chaîne nationale une émission en bambara ou sur CNN un reportage en anglais, écouter une émission régionale en dogon ou une radio rurale en minyanka. L'espace audio-visuel est le seul où les langues peuvent coexister, sans limitation de nombre et sans chercher à s'exclure les unes les autres. Dans une pièce de GIRAUDOUX (*Judith*, je crois), il est dit que la tente d'Holopherne est le seul endroit du monde qui ait été exempté du péché originel; de la même façon, l'espace audio-visuel est sans doute le seul lieu où ne fait pas rage «la guerre des langues», pour reprendre le titre d'un livre de Louis-Jean CALVET. J'ai un peu conscience de verser dans l'angélisme, mais je veux dire par là que cet espace peut être aménagé et réglementé pour que chaque langue y trouve sa place, même si, bien évidemment, toutes ne s'y trouveront pas sur un pied de stricte égalité.

### **La diffusion de la langue française : complément et alternative à l'école du Sud**

Tout le monde s'accorde à reconnaître à la fois l'état de quasi-faillite de l'école du Sud et l'impossibilité où elle se trouve de sortir de cette crise, prise qu'elle est dans l'étau de la double contrainte de la limitation de ses moyens et de la nécessité d'accueillir des effectifs de plus en plus nombreux.

Il n'y a donc pas de solution réformiste; chacun y va pourtant de son remède miracle, naturellement inspiré par la défense ou la promotion de ses intérêts corporatistes. Le salut de l'école du Sud viendra pour les auteurs et marchands de manuels de la quatre-vingt dixième méthode de français langue étrangère (j'ai cessé de les compter il y a quelques années, il y en avait alors 81), pour les technocrates de l'éducation de la réforme des *curricula* et des examens, pour les inspecteurs de la formation des inspecteurs, de l'informatique pour les concepteurs ou les marchands de logiciels éducatifs, etc. Il y aurait lieu de méditer sur le fait que l'école est peut-être, plus que tout autre lieu, une zone où les corporatismes ont une force remarquable; j'ajoute que les spécialistes de l'audio-visuel éducatif n'échappent sans doute pas au principe que je viens d'énoncer.

Pour le profane et le non-spécialiste que je suis (de ce fait, je ne relève pas d'un point de vue corporatiste!), il est pourtant évident que l'audio-visuel est le seul mode de diffusion de la langue française qui offre à l'école l'appui

dont elle a manifestement besoin et qui permette que cette diffusion atteigne les gens que l'école n'a pas accueillis ou qu'elle a perdus. Ils sont malheureusement de plus en plus nombreux, en particulier dans la population féminine du Sud.

Je ne puis entrer dans le détail de propositions que j'ai faites à de nombreuses reprises et dans diverses instances, sans être entendu hélas des décideurs que j'essayais de convaincre. Je me bornerai donc à un seul point, majeur à mes yeux. Même si la diffusion du français peut et doit être un appui et un complément à l'école, **elle ne doit pas prendre la forme exclusive d'une télévision scolaire.**

Que l'enseignement en Afrique doive faire plus largement appel aux techniques audio-visuelles, cela me paraît tout à fait évident, même si je suis extrêmement sceptique à l'endroit de certaines de ces techniques. Ainsi les procédés d'enseignement assisté par ordinateur, qui sont dans le vent comme les «autoroutes de l'information», me paraissent complètement déconnectés par rapport aux conditions techniques moyennes de l'Afrique. Postes de radio, télévision et magnétoscopes sont des appareils fiables et robustes qui, en particulier, n'ont pas l'extrême sensibilité des ordinateurs aux conditions atmosphériques et surtout à la qualité de l'alimentation électrique. J'ajouterai que quand on voit comment le moindre matériel pédagogique a été pillé dans bien des cas, on demeure songeur sur la possibilité de conserver dans les écoles des objets de valeur marchande importante. La lecture du livre de G.R. Celis est à cet égard éclairante, même dans les prétéritons de l'auteur:

«Ne parlons pas ni des écoles ou tout a été volé ou revendu (Guinée, Uganda, Zaïre), ni des États dans l'impossibilité de payer ce matériel [il parle ici du matériel technique] (Burkina Faso, Burundi, Mali, Niger, etc.). En 1984, lors d'une tournée pédagogique dans les écoles secondaires de Kinshasa, des coopérants découvrirent vingt-six écoles à section administratives qui ne possédaient aucune machine à écrire: les élèves y apprennent la dactylographie en tapant sur des planchettes où est reproduit le clavier AZERTY; cela n'a rien d'exceptionnel, pas plus que les écoles de menuiserie sans bois ni outillage depuis des années, ou les sections biologie-chimie sans laboratoire.» (1990, pp. 74-75).

Évoquant plus loin, entre autres, le cas zaïrois qu'il connaît bien de toute évidence, G.R. Celis ajoute: «L'électricité fonctionne mal sinon pas du tout [...], tout ce qui pouvait être volé ou démonté l'a été.[...] A Kinshasa même, sur la route de l'aéroport, on peut voir un certain nombre d'établissements réduits à l'état de coquilles vides; on n'y trouve ni eau, ni électricité, ni sanitaires, ni chambranles, ni plaques de plafond, ni sièges, ni bancs d'aucune sorte. [...] Des livres des bibliothèques du campus et des instituts supérieurs de Kinshasa sont vendus ouvertement au marché central.» (1990, pp. 97-98).



Célestin NTSADI, de l'INRAP de Brazzaville, avec lequel j'ai longuement parlé de ces questions à Cotonou me disait que la situation n'est guère différente au Congo et que les choses vont, s'il est possible, en empirant.

Il faut avoir l'utopie chevillée au corps ou être mû par de puissants intérêts corporatistes ou économiques pour imaginer, dans un tel contexte, le recours aux techniques d'enseignement assisté par ordinateur!

D'autre part, lorsque je dis que l'audio-visuel doit être un complément à l'école, je n'entends pas qu'on doive installer un téléviseur dans chaque classe, ne serait-ce que pour les raisons que je viens d'évoquer. Sans être un disciple d'Ivan ILLICH, je suis très sensible à la pertinence de sa critique de nos systèmes scolaires (*Deschooling Society*); si je suis loin d'adhérer à toutes les solutions qu'il esquisse, je pense que la diffusion du français devra se faire par des canaux multiples et différents (dont les deux principaux seront l'école et l'audio-visuel, mais pas forcément dans les mêmes lieux) et selon des modalités diverses parmi lesquelles les individus seront amenés à faire leurs choix.

Les États francophones du Sud ont, me semble-t-il, le devoir d'assurer à tous leurs citoyens un accès minimal au français, puisque cette langue est, dans la plupart des cas, leur langue officielle et, très souvent, la langue de l'administration, de la justice, de l'information, etc. Ne pas assurer cette diffusion minimale revient, *de facto*, à priver une partie importante des populations de l'essentiel de leurs droits. Toutefois, il est manifestement impossible de prétendre assurer, comme on feint de le faire aujourd'hui, «tout le français à tout le monde» par la voie de l'école «gratuite et obligatoire». La seule solution consiste donc à réduire les prétentions des systèmes scolaires, dont les ambitions sont souvent plus grandes que celles des systèmes du Nord qui accueillent des francophones natifs, et à développer un système de diffusion complémentaire, en quelque sorte à la carte, où chacun pourra s'insérer selon ses goûts, ses choix et ses objectifs.

Dans le test d'évaluation des compétences en français que nous avons mis au point pour l'espace francophone (R. CHAUDENSON et al. *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Didier Érudition, 1995), nous avons pris comme élément de référence une compétence de base que nous avons nommée, mi par provocation, mi par référence aux habitudes africaines de réinterprétation plaisante des sigles, le SMIC francophone, c'est-à-dire le Seuil Minimal Individuel de Compétence en français. Ce niveau minimal devrait idéalement être assuré à tous par la voie commune de l'école et du système de diffusion audio-visuel que j'évoquais et sur lequel je vais revenir. Au-delà de ce stade, le perfectionnement en français relèverait, soit de la poursuite d'études

secondaires ou supérieures, soit, pour ceux qui n'auraient pas accès à ces filières, du système audio-visuel seul.

Je vois assez mal ce qu'on peut objecter à pareille proposition; en revanche, on est en droit de m'interroger sur les produits audio-visuels par lesquels s'opérerait cette diffusion de la langue française. Compte tenu des publics visés et de l'aspect d'auto-formation, il me semble qu'on doit s'orienter, non vers des classes de langues radio-diffusées ou télévisées, mais vers des *productions de fiction, certes attrayantes et fidélisantes, mais aussi élaborées en fonction d'objectifs de pédagogie linguistique très précis.*

Le Sud présente l'intéressante particularité de disposer d'un ensemble important de créateurs et de techniciens de l'audio-visuel qui seraient tout prêts à s'engager dans des entreprises de création de productions de ce genre; concilier sur ce point création audio-visuelle et pédagogie linguistique est tout à fait possible, à condition que le second élément demeure prioritaire et que scénariste, dialoguiste et réalisateur acceptent cette contrainte initiale. On sait depuis GIDE que «l'art naît de contrainte, vit de lutte et meurt de liberté». Je suis, à cet égard, très frappé par le cloisonnement des domaines. Les Comités de programme des institutions francophones illustrent tout à fait cet aspect, même si l'on ne manque pas d'affirmer que la «programmation est intégrée» et «tient compte des articulations nécessaires entre les secteurs d'intervention» (document «Projet de programmation: biennium 1996-7», note liminaire page 1). Les questions qui nous occupent se trouvent, en fait, dans deux parties différentes, chacune d'entre elles étant pourvue d'un titre admirable qui oblige à rendre hommage à la rhétorique francophone: «Un espace de savoir et de progrès»; c'est là que se trouvent «les messages éducatifs»; «Un espace de culture et de communication» où figurent les «contenus culturels» et «les contenus audiovisuels». Du fait de cette partition, on ne voit pas comment des «contenus culturels ou audio-visuels» pourraient concourir à la diffusion du français ou aux «messages éducatifs». La seule passerelle envisagée réside, pour le premier cas, dans l'évocation de «messages éducatifs radiophoniques et télévisuels» (p. 3). Toutefois, dans ce document essentiel, on ne semble pas un instant imaginer que l'audio-visuel puisse servir à autre chose qu'à des activités de formation ou d'éducation «classiques», qui ne font en fait que changer de support (un appareil au lieu d'un maître ou d'un manuel) au lieu de changer de stratégie globale.

Inversement, dans le domaine culturel, on évoque les auteurs et créateurs du Sud, les industries culturelles; on affirme souhaiter «stimuler la production audio-visuelle» (p. 30); on parle même (p. 29) d'établir des «passerelles» avec les autres programmes, mais on semble hors de mesure de penser que ce type de production puisse aider à la réalisation d'objectifs définis dans le cadre du Comité de programme consacré à l'éducation qui, naturellement, n'a pas de

lien organique avec le Comité de programme «Culture et aménagement linguistique».

## **Conclusion**

La réorientation de la politique francophone vers l'Est européen ou le Sud-Est asiatique ne peut se faire qu'au détriment de l'Afrique; les Africains ne s'y trompent pas, en dépit des protestations et dénégations officielles. Il suffit d'ailleurs de considérer les chiffres et les actions engagées. Ce cas n'est pas seulement celui de la France; l'Allemagne s'engage aussi de façon massive en faveur de l'Est européen, mais les conditions et les problèmes ne sont pas les mêmes. Ses visées sont clairement d'ordre économique et politique, alors que la France prétend avoir une politique de diffusion de sa langue et de sa culture. Les utopies d'une francophonie bulgare ou viet-namienne ne résisteront pas à l'épreuve du temps, mais il sera sans doute trop tard alors pour rattraper les erreurs commises en Afrique et surtout le refus de réfléchir aux réalités de ce continent et d'y engager une politique nouvelle de diffusion du français qui n'impliquerait, en fait, qu'un redéploiement, partiel mais important, des moyens engagés.

On pense que les Africains sont captifs de la langue française; il n'y a donc pas lieu de leur offrir les blandices de «la francophonie d'appel» qu'on réserve à ceux qu'on souhaiterait attirer dans l'espace francophone. C'est en partie vrai, mais le cynisme de ce raisonnement, conscient ou inconscient, s'accompagne d'une vue politique singulièrement courte et surtout d'une ignorance patente des réalités de ce continent.

Le problème de la francophonie africaine est, en fait, celui des élites puisque l'immense majorité des populations, en particulier rurales, n'a en français qu'une compétence très réduite ou même nulle. Déciderait-on demain que la langue officielle du Tchad ou du Mali est désormais l'anglais qu'une grande partie des nationaux ne verraient guère de changement ou du moins n'en seraient pas affectés de façon notable dans leur vie quotidienne.

Les élites, en revanche, seraient touchées, mais ce sont elles aussi qui sont plus facilement susceptibles de changer rapidement et facilement de camp linguistique. Bien des étudiants de l'Afrique de l'Ouest vont faire des études supérieures en Amérique du Nord, sans parler des Haïtiens qui ne vont plus guère ailleurs; les universités de l'Afrique du Sud attirent de plus en plus des étudiants de l'Afrique Centrale (Zaïrois en particulier). Les événements du Rwanda ont amené au pouvoir des hommes que leur exil a rendus majoritairement anglophones ou, en tout cas, «anglo-dominants» (pour user d'une terminologie canadienne). De telles évolutions ne font pour le moment

que s'esquisser; elles peuvent tout à fait prendre de l'ampleur et se précipiter; si l'on ajoute que plusieurs États sont aussi et souvent plus anglophones que francophones (Canada, Cameroun, Dominique, Liban, Maurice, Sainte-Lucie, Seychelles, Vanuatu, Viêt-Nam), sans parler de ceux où le nombre des francophones s'évalue en dosages quasi homéopathiques (Bulgarie, Cambodge, Égypte, Guinée Bissau, Guinée Équatoriale, Laos), on voit la fragilité et l'évanescence de ce vaste ensemble, caractères qui ne font que s'accroître au fur et à mesure qu'il s'agrandit. Il y a là une belle illustration du caractère funeste de la «pleonexia» dans laquelle Thucydide voyait déjà la cause majeure de l'effondrement des empires!

## Bibliographie

- Actes de la Cinquième Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage*, Grand Baie 1993, 434 pages.
- BAGGIONI D., CALVET L.J., CHAUDENSON R., MANESSY G., DE ROBILLARD D.: *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Paris, Didier-Érudition, 1992.
- BARÉ J.F. (et al.): *Les applications de l'anthropologie*, Paris, Karthala, 1995.
- CALVET L.J.: *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1987.
- CELIS G.R.: *La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- CERNEA M.: *Putting People First. Sociological Variables in Rural Development*, (2ème éd.), A World Bank Publication, Oxford University Press, 1991.
- CHAUDENSON R. (1989): *Vers une révolution francophone?* Paris, L'Harmattan, 1989.
- CHAUDENSON R. (et al.): *La francophonie: représentations, réalités, perspectives*, Paris, Didier Érudition, 1991.
- CHAUDENSON R. (et al.): *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques dans l'espace francophone*, Paris, Didier-Érudition, 1995
- ILLICH I.: *Deschooling Society*, 1971.
- ORIVEL F.: «Éléments de diagnostic» in *Afrique contemporaine*, 4ème trimestre, 1994, pp. 33-50.

## **Pour une redéfinition de l'alphabétisation au Cameroun**

Engelbert DOMCHÉ-TÉKO

*Université de Yaoundé*

Le Cameroun ressemble à un triangle rectangle dont la base a environ 800 km et l'hypoténuse 1500 km. Il est très allongé et comprend quatre régions naturelles déterminées par le climat, le relief et les hommes.

C'est une zone de rencontre, un carrefour d'influences à cause de l'importance des migrations qu'il a connues (cf. D. DALBY, 1977, p. 15). C'est ce qui explique la multiplicité des langues qui coexistent dans ce pays.

L'histoire du Cameroun est aussi à la base du multilinguisme que connaît ce pays: les guerres tribales, cause de beaucoup de déplacements et de divers brassages; la domination successive et parfois simultanée des Espagnols, des Allemands, des Français et des Anglais.

Le Cameroun compte aujourd'hui 230 langues et plus de 30 ethnies. Quelques-unes de ces ethnies ont en commun le français ou l'anglais, langues usuelles pour la plupart des intellectuels; la grande majorité ne s'exprime qu'en langue nationale, d'où le problème sérieux que pose cette diversité linguistique.

C'est à ce niveau qu'intervient en 1986 le projet PROPELCA (Projet de recherches opérationnelles pour l'enseignement des langues camerounaises) qui a mis au point une vaste campagne d'alphabétisation en langues nationales et d'enseignement de celles-ci dans les lycées et collèges. Mais comment alphabétiser ou scolariser les Camerounais dans cette Tour de Babel? Quelle(s) méthode(s) utiliser pour être efficace?

Lorsque le Cameroun accède à l'indépendance en 1960, l'une des missions assignées au ministère de la Jeunesse et des Sports est de s'occuper, dans son volet animation, de la scolarisation des Camerounais adultes en général et du monde rural en particulier. Ce ministère élabore un projet d'alphabétisation du monde rural de concert avec l'UNESCO, appelé «l'école sous l'arbre». L'objectif de cette école est d'amener les ruraux non scolarisés à lire et à écrire le français. Aucune mention n'est faite des langues nationales, peut-être à cause des choix que cela impliquait ou pire, à cause des effets pervers de la politique. Cet oubli volontaire comme nous le signalons plus loin sera l'une des explications de l'échec du projet.

Par ailleurs, d'autres tentatives ont vu le jour au niveau des Missions (catholiques et protestantes) uniquement axées sur la lecture de la langue et sur le souci, pour les missionnaires, de faire passer le message divin. L'échec de ces tentatives vient du fait que leurs promoteurs n'avaient pas pensé à mettre sur pied un comité de suivi et d'enseignement.

Compte tenu, d'une part de ces essais et des échecs qui ont suivi et, d'autre part de l'urgence qu'il y a à éduquer les peuples par le biais d'une alphabétisation bilingue voire trilingue, compte tenu enfin de la complexité du milieu camerounais, il nous a paru nécessaire de proposer et de développer une théorie qui tienne compte non seulement des exigences linguistiques mais aussi des réalités du terrain.

## **Problèmes de scolarisation en langues au Cameroun**

### **La scolarisation en langues officielles français/anglais**

Les résultats du dernier recensement général de la population du Cameroun effectué en 1986 montrent que sur le plan de l'alphabétisation, en considérant les personnes âgées de plus de 11 ans, quatre Camerounais sur 10 ne savent ni lire ni écrire. Chez les femmes, ce taux est de 5 sur 10, alors qu'il est de 3 sur 10 chez les hommes. Quant au niveau d'instruction, 40,9% des personnes âgées de 3 ans et plus ont atteint le niveau d'étude primaire, 11,8% ont le niveau du secondaire. Ceux qui n'ont jamais été à l'école ou qui ont suivi seulement des enseignements maternels ou coraniques représentent 46,4%.

Comme nous le voyons, les écoles en français et/ou en anglais ne peuvent pas à elles seules résoudre le problème de l'alphabétisation, car malgré les gros moyens humains, matériels et financiers mis en œuvre, malgré les pressions de l'administration, les intimidations et autres barrages, l'analphabétisme au Cameroun atteint encore 46,4% de la population en âge d'aller à l'école. Le Nord Cameroun fournit 25% de la population d'analphabètes, l'Est 16% et le reste du pays 5,4%.

## **La scolarisation en langue nationale**

Le problème de l'enseignement des langues nationales ne date pas d'aujourd'hui. Depuis 1930, date à laquelle a commencé à se poser la question de la scolarisation des indigènes, jusqu'à 1992, date de la généralisation du programme PROPELCA, en passant par l'année 1967 où l'UNESCO, après une réunion de concertation avec les spécialistes nationaux et étrangers, retient 9 langues pour la scolarisation de la population camerounaise, beaucoup de choses ont été dites mais très peu se sont concrétisées.

En 1967, l'UNESCO retient l'ewondo, le bassa, le duala, le ghoma'la', le maka, le fulfulde, le bafia, le lango', le bakweri comme langues d'alphabétisation de la population camerounaise; ces langues sont parlées à la radio nationale, sont utilisées dans le programme de «l'école sous l'arbre» pour traduire soit le français soit l'anglais, mais ne sont pas enseignées à cause des blocages politiques.

A partir de 1975, une vague de linguistes nationaux fait pression sur le gouvernement et dès 1978 des réunions de concertation sont autorisées. C'est alors que naît le projet PROPELCA qui demande entre autres:

1) l'officialisation des pratiques existantes, à savoir l'utilisation orale des langues camerounaises dans les trois premières classes du primaire;

2) la subvention des programmes d'enseignement des langues camerounaises existant dans certains établissements secondaires privés et l'insertion des langues qui y sont enseignées dans le programme des examens de passage et officiels;

3) l'introduction dans les programmes officiels d'un alphabet général servant à écrire les langues camerounaises;

4) la création d'un comité technique compétent chargé de mener les recherches opérationnelles sur les langues camerounaises;

5) la constitution d'équipes de rédaction des manuels en langues camerounaises;

6) l'insertion de la formation des enseignants dans le programme de toutes les écoles normales (y compris les ENI et ENIA).

Toutes ces recommandations n'ont jamais été officialisées par un texte et las d'attendre, PROPELCA a lancé son programme, aidé en cela par la Société internationale de linguistique (SIL) et les Comités nationaux informels des langues camerounaises (ANACLAC).

A ce jour, quelques écoles de langue fonctionnent tant bien que mal dans les provinces de l'ouest, du nord-ouest, du centre et du littoral. Rien de fonctionnel n'existe dans les provinces du nord, de l'Adamaoua, de l'extrême-nord, de l'est, du sud-ouest et du sud, soit quatre provinces sur 10 dans lesquelles existe une école de langue.

Cet état de choses est l'un des facteurs non seulement de la sous-scolarisation de certaines provinces du Cameroun, mais aussi de la sous-industrialisation et partant du sous-développement de ces régions.

## **Les activités industrielles et les langues**

La langue est un indispensable outil de travail. Qui maîtrise sa langue a des chances de maîtriser le développement. Le Cameroun illustre bien cette pensée. Le problème de la scolarisation fait ressortir les inégalités culturelles des communautés régionales et, au-delà, la correspondance entre le niveau de la demande sociale d'éducation et les types d'activités socio-économiques. La répartition des écoles, bien que faible sur l'ensemble du territoire, ne recoupe pas la répartition des industries: 70% des industries camerounaises sont concentrées dans les quatre provinces où se sont développées non seulement une multitude d'activités socio-économiques, mais aussi la plupart des écoles de langue. Cela signifie-t-il qu'il existe une interaction entre les écoles de langue et la prospérité socio-économique? Nous pensons que oui dans la mesure où, là où les gens ont une certaine maîtrise de l'utilisation des langues, la technologie suit; lorsqu'on peut lire et écrire, qu'on peut être en contact avec un monde étranger au sien, qu'on peut transposer le savoir et le savoir-faire d'une langue à l'autre, on peut prévoir et développer son milieu.

Mais, tout Camerounais rencontre un autre problème des langues pratiquées: laquelle choisir pour une alphabétisation systématique, et quel type d'alphabétisation est-il applicable au Cameroun compte tenu de la complexité de sa situation?

## **Le choix des langues**

A l'heure qu'il est, le Cameroun doit se contenter d'une multitude de choix puisque même les langues enseignées (langues officielles et nationales) n'ont pas atteint le niveau national. En d'autres termes, aucune langue au Cameroun ne peut avoir une dimension nationale. La véhicularité des langues se limite souvent à la frontière des provinces voire des départements. C'est pourquoi nous pensons que le travail qu'a effectué l'UNESCO au Cameroun reste d'actualité. Comme nous le disions plus haut, le Cameroun a été divisé en 9 zones linguistiques dans lesquelles on a choisi chaque fois une langue dont la véhicularité est attestée et vérifiée. Nous livrons ici une partie des conclusions de ces travaux: «Neuf langues furent retenues à partir des débats en commission, déterminant ainsi neuf zones linguistiques:



1) la zone Fang-Beti qui englobe tout le Sud Cameroun jusqu'à Kribi avec les Bulu, les Ewondo, les Eton, les Maka etc.; l'ewondo y est courant;

2) la zone Fulfulde qui va du Lac Tchad jusqu'au plateau de l'Adamaoua. Le fulfulde reste la langue la plus répandue dans cette région;

3) la zone Bamiléké présente une diversité linguistique qui n'est qu'apparente, a affirmé M. DATCHOUA, car tous les Bamiléké peuvent très bien se comprendre entre eux. Dans cette zone, deux souches ont été retenues: le bandjoun (ghoma' la') au Cameroun oriental et le bali au Cameroun occidental;

4) la zone Douala utilise le duala comme langue principale. Cette zone couvre tout le département du Wouri, le Nkam, une bonne partie du département du Mounjo et de la Sanaga Maritime;

5) la zone Bassa couvre toute l'aire habitée par les peuples d'origine bassa et est limitée par la zone Beti-Fang et la zone Douala;

6) la zone Bamoun comprend les Bamoun proprement dits et les Tikar;

7) la zone Matakam comprend environ 320 mille personnes;

8) la zone Massa comprend elle aussi 300 mille personnes.

Toutes ces populations du Nord Cameroun n'ont pas subi l'influence des Foulbés et continuent à utiliser leur propre langue.

9) la zone nord du Cameroun occidental.»

A partir de ce choix de langues par zone comment alphabétiser de façon systématique et efficace la population camerounaise? En d'autres termes, quel type d'alphabétisation peut-on pratiquer avec l'espoir d'obtenir les meilleurs résultats dans un milieu multilingue comme le Cameroun?

### **Les types d'alphabétisation**

L'apport spécifique du linguiste au lancement d'un programme d'alphabétisation réside dans la prise en compte de l'aspect théorique qui vise essentiellement deux objectifs:

– Comprendre comment impliquer le locuteur, en orientant les programmes d'alphabétisation vers les structures sociales et politiques spécifiques, plutôt que vers un programme de lecture et d'écriture.

– Surtout apprécier le fait que, contrairement à la place que leur attribuent les autres agents alphabétiseurs, les langues officielles ne sont qu'une partie sans doute importante des pratiques alphabétiques, mais qu'elles ne peuvent pas à elles seules suffire à conduire et à parachever un programme d'alphabétisation.

Dans un tel programme, le linguiste doit expliquer et décrire la variété des comportements humains afin d'y adapter son programme d'action.

Puisque nous essayons de rendre compte du fait que l'alphabétisation n'est pas qu'un ensemble de principes se résumant en la lecture et l'écriture donc

une quelconque langue, c'est l'action systématique, méthodique et continue qui retiendra notre attention. De ce point de vue, on se demandera dans quelle mesure il est possible de proposer une typologie de l'alphabétisation qui rende compte, au regard d'une situation donnée, des stratégies d'action et des comportements de la population cible. Nous distinguerons ainsi les différents types d'alphabétisation en cours, avant d'aborder la mise sur pied d'un type déterminé d'alphabétisation, le cadre de son exécution et le moyen de son évaluation.

Toute alphabétisation viable doit être en rapport direct et constant avec la vie quotidienne. Mais lorsqu'on regarde les différentes expériences tentées ici et là à travers le monde et spécialement en Afrique, on se rend compte que certains modes d'alphabétisation portent en eux-mêmes le germe de leur échec.

*L'alphabétisation traditionnelle* a pour but principal d'enseigner la lecture et l'écriture sans nécessairement aider les élèves à en saisir l'utilité. L'élève ne comprend pas les raisons pour lesquelles on l'astreint à un tel programme. L'exemple type ici est le modèle qu'appliquaient les premiers Européens. Dans le but d'instruire les gens, ils leur apprenaient à lire et à écrire des langues étrangères dont les indigènes ne voyaient pas les avantages. Seuls quelques missionnaires instruisaient leurs ouailles en langue locale pour mieux faire comprendre la parole de Dieu. Conséquence: personne ne s'y intéressait. Plus près de nous est le programme lancé par l'UNESCO au Cameroun dans les années soixante. C'est en effet en 1962 que la direction politique du Cameroun décide, au congrès de l'UC (Union Camerounaise) tenu à Ebolowa, de promouvoir une campagne nationale d'alphabétisation. La campagne qui bénéficie du soutien matériel et pédagogique de l'UNESCO, démarre tambour battant sous le slogan de «l'école sous l'arbre». Cette campagne enregistre dans ses débuts des résultats encourageants car bon nombre d'élèves réussissent à apprendre à lire la langue étrangère. Mais bientôt apparaissent les premières difficultés avec l'absence d'une structure fonctionnelle, d'une programmation rigoureuse et d'une évaluation progressive. Résultat: déclin, désintérêt et mort du projet.

*Un autre mode d'alphabétisation est celui de l'alphabétisation dite «intégrée».* Dans ce type d'alphabétisation, l'accent est mis sur la participation motivée de la population visée. Il faut arriver à lui faire prendre conscience des raisons pour lesquelles elle doit apprendre à lire. Le problème se situe ici à un double niveau. D'abord au niveau du programmeur: il doit connaître à fond sa population, la côtoyer au foyer, au travail, bref dans sa vie quotidienne. Cela lui permettra d'aller au-devant de ses besoins, de ses désirs, de ses espoirs. Ensuite au niveau de la population, celle-ci peut être motivée par des raisons diverses qui ne sont pas forcément celles du programmeur. Dans ce type d'alphabétisation, quelqu'un qui peut lire et écrire servira par

exemple de porte-parole de la communauté. L'exemple ici est le projet lancé il y a quelques années par le ministère de la Condition féminine et des Affaires sociales avec la construction des maisons de la femme dans des villages pour une éducation rurale de la population.

*Un troisième type d'alphabétisation expérimenté est celui dont le programme est orienté vers les problèmes sociaux et politiques.* Le but d'un tel programme est de pouvoir amener un peuple donné à se sentir responsable de son destin, de lui donner les moyens de discuter des problèmes qui le concernent avec confiance et conviction. L'exemple type ici est la campagne d'alphabétisation lancée par le ministère de la Condition féminine en février 1987 au Cameroun. Elle avait pour but de permettre aux militants du RDPC (Rassemblement Démocratique du Peuple Camerounais) non plus d'*assister* aux différentes réunions politiques mais de *participer* effectivement aux différentes décisions qu'on prenait au sein du parti. Un tel objectif est certes fort louable mais les moyens pour y parvenir semblent bien critiquables. Louable parce que ceux qui sont formés de cette manière ont en général les mêmes intérêts (économiques, politiques, etc.); ils sont encouragés par leurs encadreurs à mettre sur pied un plan d'action pour résoudre les différents problèmes observés. Critiquable parce qu'un tel programme a tendance à privilégier la discussion et la résolution des problèmes aux dépens de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

*Un dernier type d'alphabétisation est le type dit fonctionnel.* C'est l'UNESCO qui utilise la première le terme d'«alphabétisation fonctionnelle». Cet organisme a, pour élaborer ses cours, pensé d'abord au travail quotidien des alphabétisés. Ainsi, par exemple, les cultivateurs de riz auraient du matériel (livres surtout) qui porte sur l'histoire du riz, sa culture, son expérimentation à travers le monde, ses bienfaits. Les encadreurs auraient pour tâche d'élaborer des syllabaires spécifiques et enseigneraient également comment mieux cultiver le riz. Ainsi chaque métier aurait un cours spécial et des livres appropriés. L'UNESCO avait mis beaucoup d'espoir dans ce programme qu'elle croyait pouvoir susciter l'enthousiasme tant des populations que des gouvernements. Mais c'était sans compter avec les problèmes que pose un tel programme: le double effort imposé à l'élève qui doit à la fois apprendre à lire et à mieux faire son travail; la confection d'un livre pour chaque métier, tâche lourde et onéreuse, l'inadéquation du savoir acquis pour la communication dans le foyer et la vie de tous les jours.

Par ailleurs, un programme d'alphabétisation fonctionnelle a tendance à ne s'intéresser qu'à ceux qui ont une occupation sociale et qui trouvent par conséquent un intérêt certain à suivre les programmes proposés; l'alphabétisation fonctionnelle oublie les déshérités sociaux qui constituent habituellement la grande fraction de la population.

Une autre difficulté que pose l'alphabétisation fonctionnelle est qu'elle comporte deux exigences antithétiques: la progression et le contrôle des graphes que l'on enseigne aux stagiaires d'une part et d'autre part le développement de la technicité nécessitant un vocabulaire étendu. Aussi l'encadreur doit-il non seulement être bien formé lui aussi à la théorie (l'écriture et la lecture) mais aussi à la technique qui s'impose (le tronçonnage des bûches, l'élevage des poulets, etc.).

Au regard de ces différentes expérimentations, dont les résultats n'ont pas été à la hauteur des espoirs qu'on y avait placés, nous proposons une autre méthode qui tient compte des résultats positifs observés dans les champs d'application des différentes théories.

## **La mise sur pied d'un nouveau type d'alphabétisation**

Le type d'alphabétisation que nous proposons et que nous dénommons «Alphabétisation dynamique» vise à la mise en place des conditions sociales, économiques, politiques et intellectuelles favorables à un lancement de programme d'alphabétisation viable, motivant et permanent. Pour ce faire nous pensons qu'il est indispensable de tenir compte du champ d'application du programme, du matériel didactique, du suivi et de l'évaluation permanente des expériences en cours ou programmées.

### **Champ d'application**

Il convient de retenir comme préalable que l'alphabétisation dynamique a pour population cible les vieillards, hommes et femmes, les adultes, les adolescents et les enfants qui ont au moins sept ans révolus. Ses objectifs: amélioration du système de vie, amélioration de la qualification professionnelle, ouverture à de nouveaux emplois, bref c'est tout le secteur économique, social et culturel qui est concerné.

En Afrique, le secteur rural représente environ 80% de la population. C'est donc la cible privilégiée des opérations d'alphabétisation qui font partie de tout un ensemble d'actions de développement dans lesquelles il faut l'intégrer. Souvent, l'on considère à tort l'opération d'alphabétisation comme une fin en soi, c'est ce qui a parfois contribué à l'échec des modèles décrits ci-dessus. Il est essentiel de noter que toute une série d'actions doit précéder, accompagner et suivre un projet pour assurer sa réussite, et qu'il s'agit, comme dans toute action de développement rural, de transformer un état initial jugé insuffisant pour le *faire évoluer* au terme d'une période déterminée, vers un *état fini ou souhaité* (niveau de connaissance amélioré, lecture, calcul, hygiène, géographie, histoire, etc.).

Ainsi toute action de développement dans ce domaine, qu'il s'agisse d'un changement ou d'une modification tendant vers une amélioration, doit tenir compte de toutes les données qui caractérisent l'état initial dans une zone déterminée (région, village...) pour arriver à la meilleure approche possible des populations, celle qui permettra d'obtenir l'*adhésion* des intéressés à la formation qui leur est proposée. Ainsi l'ampleur des besoins entraîne nécessairement la mise en place d'une *politique nationale* et donc d'un cadre institutionnel bien défini. C'est ici que réside le caractère dynamique de ce nouveau mode d'alphabétisation. La dynamique sous-entend ici deux aspects: l'aspect humain et l'aspect programme.

Dans l'aspect programme, la dynamique réside dans le fait que la méthode d'enseignement ou de confection de matériel ne doit pas être statique, stéréotypée. Elle devrait, pour être efficace, suivre la courbe ascendante ou descendante de l'être. Cela signifie qu'elle doit participer à ses joies, à ses peines, à ses moments d'abondance, à ses moments de manque. La dynamique réside enfin dans le choix de la langue de travail; il est souhaitable que l'alphabétisé soit instruit en sa langue maternelle ou, au pire des cas, qu'il le soit en une langue étrangère avec traduction dans sa langue maternelle. La conséquence immédiate est que l'être se sent concerné, se rend compte qu'il n'est pas marginalisé, est donc motivé et *participe* spontanément.

L'alphabétisation dynamique est naturellement une action qui vise le court, le moyen et le long termes. Le court et le moyen termes peuvent s'étaler sur une période qui se situe entre 1 et 5 ans. Le long terme se caractérise essentiellement par la phase de généralisation de la scolarisation et de la post-scolarisation. L'application de ce modèle en milieu rural tient compte non seulement de l'ampleur des besoins de la population, mais aussi de la répartition géographique de cette population, de sa mobilité et de sa diversité linguistique. C'est pourquoi la méthode à appliquer devra nécessairement varier suivant: la géographie des lieux: climat, ressources actuelles, potentialités écologiques, habitat (groupé ou dispersé); le facteur humain: niveau de connaissance, potentialités techniques, facteurs socio-culturels, etc.; le facteur historique: accueil et impact d'éventuels programmes antérieurs, niveau de participation, disponibilité des villageois.

Bref, les techniques utilisées dans l'action en milieu rural dépendent des objectifs poursuivis par les villageois, de leurs intérêts. Ainsi les techniques d'intervention de l'alphabétiseur sont celles de la dynamique de groupes. En milieu urbain, ce programme appliqué dans les mêmes conditions doit aussi varier suivant les mêmes facteurs caractérisant le milieu rural. En tout état de cause, nous pensons que toute méthode d'alphabétisation doit d'abord prendre en compte l'homme et ensuite ses problèmes immédiats, quotidiens. C'est à ce prix que l'apprenant peut s'intéresser à l'alphabétisation. Cette

analyse nous amène naturellement à nous demander quel peut être le matériel didactique d'un tel programme.

### Matériel didactique adéquat

Tout livre, document, cours etc. portant sur l'alphabétisation doit comprendre nécessairement deux grandes parties: la partie théorique où l'on énonce les grandes orientations à suivre et la partie pratique directe et indirecte. La pratique directe consiste dans l'application sur le terrain des principes clairement définis dans la partie théorique. La pratique indirecte s'applique aux rectifications à apporter au programme d'action compte tenu des difficultés rencontrées sur le terrain et de l'expérience acquise au cours des années. J.P. SARTRE affirmait:

«Un savoir qui n'est pas constamment critiqué, se dépassant et se réaffirmant à partir de cette critique, n'a aucune valeur (...). La culture ne peut se transmettre que si on laisse aux gens, à tout moment, la possibilité de la contester (...) la seule façon d'apprendre, c'est de contester. C'est aussi la seule façon de devenir un homme. Un homme n'est rien s'il n'est pas contestant. Mais il doit aussi être fidèle à quelque chose...»

Nous faisons nôtre cette pensée; nous devons cesser dans nos programmes d'alphabétisation, de considérer une partie de la population cible – surtout la population rurale – comme des sous-hommes qui n'ont pas accès à la pensée syllogistique. Même un enfant de huit ans doit être amené à comprendre et à analyser ses actions. C'est en cela que réside la nouveauté de la méthode que nous préconisons.

Ainsi, pour la confection d'un manuel *d'alphabétisation dynamique*, il serait souhaitable de tenir compte:

- 1) du type de communication à transmettre;
- 2) du choix de la langue de communication;
- 3) de la planification du programme à exécuter;
- 4) de la méthode de travail;
- 5) de la didactique d'une leçon en alphabétisation;
- 6) de la mise à exécution du plan arrêté;
- 7) du programme de soutien post-alphabétisation;
- 8) du programme de formation des formateurs;
- 9) de la production et de la diffusion du matériel didactique;
- 10) de la mise en place d'un observatoire de la dynamique constante du programme d'alphabétisation.

C'est à ce niveau qu'interviennent l'évaluation et le suivi permanent des expériences en cours car comme nous le soulignons plus haut, un savoir pour être efficace doit être à chaque instant remis en question.

## Suivi et évaluation du programme

Nous estimons que pour qu'un programme d'alphabétisation réussisse, il faut que certaines conditions soient réunies: mettre sur pied un observatoire permanent; que la population cible prenne le relais.

Le rôle de l'*observatoire permanent* consiste à: 1) examiner avec un esprit critique toute la programmation mise en application sous ses angles théorique et pratique. Ce travail de surveillance permet de déceler la moindre erreur lors de l'élaboration du programme ou pendant son exécution; 2) suggérer les mesures susceptibles de corriger l'erreur constatée et permettre sans retard la relance des activités. Il devrait être constitué d'un comité de langue ou à défaut, des initiateurs du programme d'alphabétisation.

Quant au *relais de la population cible*, il convient d'abord de constater que la dynamique du programme d'alphabétisation dépend au moins à 40% de la population cible. Elle est la pièce maîtresse puisque c'est sur elle que repose la permanence du programme. Elle doit faire siennes les méthodes élaborées et les techniques d'application et s'impliquer tant au niveau individuel qu'au niveau de la communauté locale.

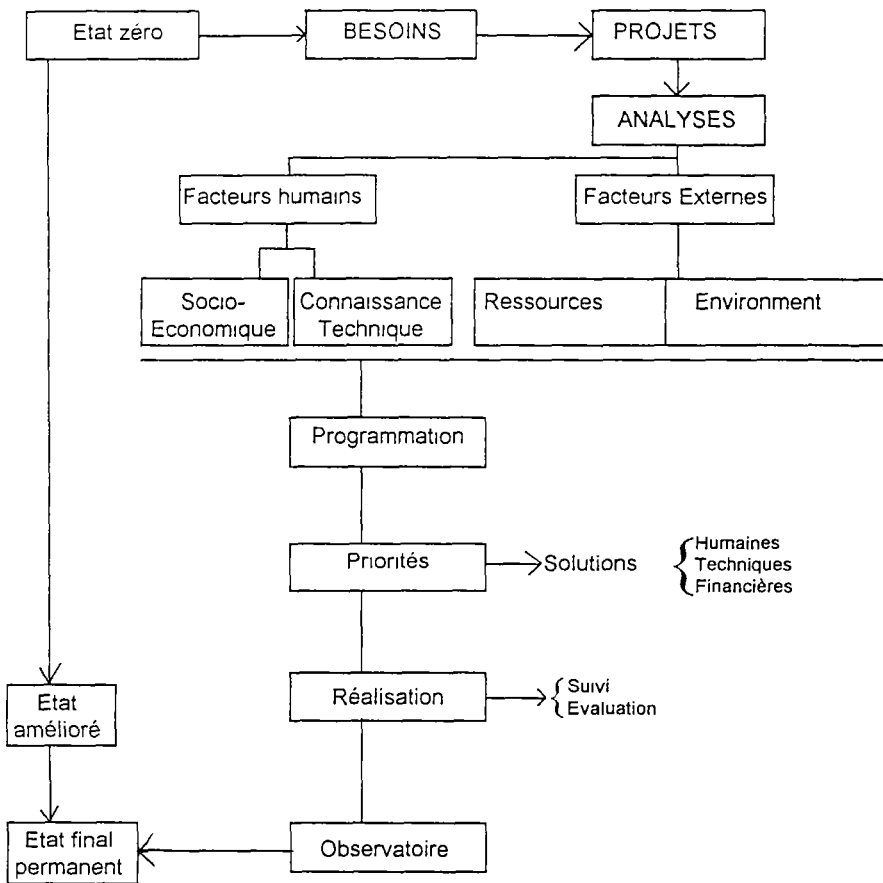
## Conclusion

Au terme de notre analyse, l'*alphabétisation dynamique* se présente comme le point de départ de tout développement dans la mesure où ses principes mettent l'homme au centre de ses préoccupations. Elle requiert: la connaissance du milieu humain; l'accroissement de l'intercompréhension; la connaissance du milieu naturel. Ce type d'alphabétisation sous-tend toute l'activité humaine, et peut être résumé selon le schéma suivant:

Mais le succès d'un tel programme est tributaire d'un organigramme bien pensé et bien suivi.

Nous pensons que cette façon de concevoir l'alphabétisation a quelque chose de positif puisqu'elle s'ouvre sur la connaissance de la science du langage et sur son utilisation dans un contexte bien défini. Elle contribue aussi à améliorer l'avenir des peuples. Mais nous sommes conscients qu'il reste beaucoup à faire et beaucoup à dire et nous espérons que nos propositions constitueront un point de départ pour une réflexion, des discussions, des critiques et des suggestions.

**Schéma d'une alphabétisation dynamique**





## Bibliographie

- BALA, H., 1974: *J'aime mon pays le Cameroun*, Yaoundé, Nouvelle édition, coll. CEPER.
- Société Internationale de Linguistique, 1979, *Manuel d'alphabétisation*, Abidjan.
- SHELL, O., V. VIESEMANNY, 1987: *Guide pour l'alphabétisation en langue africaine*, coll. PROPELCA.
- DOMCHE T.E., 1984: *Du dialecte à la langue dans le pays bamiléké: un essai de dialectologie appliquée*, Tome II, thèse de doctorat de 3e cycle, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.
- Le recensement général de la population camerounaise*, 1987, Bureau des statistiques.
- TADADJEU, M., 1990: *Le défi de Babel au Cameroun*, Université de Yaoundé, coll. PROPELCA, N° 53.
- COUVERT, R., 1979: *L'évaluation des programmes d'alphabétisation. Guide Pratique*, Paris, UNESCO.
- UNESCO, 1985: *Les langues communautaires africaines et leur utilisation dans l'enseignement et l'alphabétisation*, Dakar, UNESCO.
- ACCT, 1994: *Alphabétisation et métiers, formation de formateurs*, Bibliographie et Dossier documentaire, Conakry (Guinée) du 9 au 27 mai 1994.



## **Appropriation du français dans le système éducatif algérien et comportements langagiers**

Latifa KADI

*Université d'Annaba*

*«Notre idéal le mieux compris est d'être  
pleinement nous-mêmes tout en nous  
ouvrant sur les autres.»*

Charte Nationale, Alger 1976

En 1956 déjà, (Congrès de la Soummam), puis durant la première décennie qui a suivi les indépendances, tous les textes officiels – programme de Tripoli (62), Charte d'Alger (64), Charte Nationale (76 et 86) –, se sont appliqués à conférer à la langue arabe la place de choix qui devait être la sienne. La Charte Nationale parle de «langue dont la primauté reste indiscutable» et de «récupération totale de la langue nationale». Cette entreprise n'a certes pas été aisée et demeure à l'ordre du jour jusqu'à présent<sup>1</sup>. Les langues étrangères ne sont pas en reste dans les discours officiels qui prônent «une indispensable ouverture», un «ferme encouragement»<sup>2</sup>. Ce dernier a principalement touché la langue française même si elle n'y est pas expressément nommée. Une

---

<sup>1</sup> SOURIAU, C.: «L'Arabisation en Algérie» in *Introduction à l'Afrique du Nord contemporaine*. C.R.E.S.M., Paris 1975.

<sup>2</sup> Charte Nationale (76).

lecture en creux la désigne dans l'expression «les langues étrangères», ou derrière l'article défini de «la langue étrangère»<sup>1</sup>. Chacun sachant sa place dans les comportements communicatifs des Algériens – le flou terminologique<sup>2</sup> qui accompagne cette langue révèle toute la difficulté à cerner son statut. Les objectifs assignés à son enseignement traduisent un malaise et suscitent conflits et interrogations.

Même si toutes les instructions officielles privilégient l'objectif utilitaire, fonctionnel, l'aspect culturel n'en est pas occulté pour autant.

Une véritable lutte d'influence s'est engagée au sein du système éducatif entre deux courants extrémistes, l'un développant un discours dépassé sur la faiblesse de la langue arabe à rendre compte de réalités techniques et scientifiques et à s'adapter au monde moderne, l'autre jouant sur le sens patriotique et nationaliste, pour réhabiliter une langue marginalisée durant la colonisation et encourager une arabisation rapide et massive donnant lieu à des incohérences multiples, sans tenir compte des réalités du terrain.

D'outil de communication, la langue française s'est transformée en enjeu. La combattre, c'est faire preuve de résistance, héroïque s'entend!. La pratiquer, la diffuser – parce qu'il ne s'agit pas de la défendre – c'est accepter une certaine marginalisation.

L'enseignant de français prend alors – sous l'effet d'une certaine pression idéologique – l'allure d'un vecteur de la langue de l'ex-occupant, et les francophones celle des héritiers de l'impérialisme. L'image que l'on a de l'enseignant de français est actuellement plus dévalorisante que celle de l'enseignant d'anglais par exemple.

La sérénité retrouvée, nous devons «reconvertir»<sup>3</sup> l'acquis colonial et au lieu de continuer à nier son apport, chercher davantage à appréhender les réalités contemporaines en jouant ainsi sur plusieurs claviers. K. YACINE ne répondait-il pas en 1967 à ceux qui lui reprochaient d'écrire en français<sup>4</sup>:

«Le fait d'écrire en français ne signifie nullement pour un algérien une atteinte à ce qu'il est. Au contraire, le fait d'exprimer un monde algérien en français, rend le contenu encore plus concentré».

Ainsi, face aux défis du futur, et en réponse aux exigences identitaires, il n'est qu'une attitude: «emprunter sans se dissoudre», ne plus laisser place aux extrémismes de tous bords, et mettre en harmonie notre capital culturel hérité avec les nécessités du siècle.

Notre propos n'étant pas de débattre ici du statut de la langue française, c'est à la description et l'analyse des pratiques langagières des locuteurs

---

<sup>1</sup> C'est nous qui le soulignons.

<sup>2</sup> MORSLY, D. (1984): «La Langue étrangère, réflexions sur le statut de la Langue française en Algérie» in *le Français dans le monde*, n° 189.

<sup>3</sup> L'expression est celle d'un ancien ministre de l'éducation, le Dr Ahmed Taleb Ibrahim, 1978.

<sup>4</sup> in *l'Algérien en Europe*, n° 49, Déc 67.

algériens, ainsi qu'à l'appropriation institutionnelle et informelle du français que nous nous attacherons dans la suite de l'exposé.

## **Les systèmes éducatifs en présence**

Ainsi donc, depuis la décision prise au lendemain de l'indépendance (1962) d'arabiser progressivement le système scolaire, on a assisté à une réduction de la place du français. Il n'en reste pas moins que cette langue demeure présente dans tout le cursus scolaire et universitaire.

### **Le système scolaire**

Obligatoire durant neuf ans, l'École dite Fondamentale est structurée en paliers: le 1er palier représente les trois premières années de la scolarité de l'enfant, le second palier concerne les 4e, 5e et 6ème années scolaires, quant au troisième palier, composé lui aussi de trois années, il s'apparente aux classes des collèges.

La scolarité est assurée en langue arabe durant le premier palier tandis que le français intervient au début du second et se poursuit jusqu'au baccalauréat, soit neuf années consécutives d'apprentissage du français selon un volume horaire hebdomadaire de cinq heures durant les trois années du deuxième palier (primaire) et les trois années du troisième palier (collèges).

Lorsque l'élève accède au lycée, le volume horaire varie en fonction de la filière:

- Filières littéraires: 4 heures hebdomadaires en 1ère et 2ème année secondaire, et trois heures hebdomadaires en 3ème a.s. (terminale).

- Filières scientifiques: trois heures hebdomadaires en 1ère a.s. et 2ème a.s., et deux heures hebdomadaires en 3ème a.s. (terminale).

Par ailleurs les élèves de 2ème a.s. des filières scientifiques voient l'enseignement du français consolidé par une heure de terminologie par quinzaine. Il s'agit de l'apprentissage du vocabulaire scientifique dans les deux langues arabe et française.<sup>1</sup>

La langue française constitue donc la principale langue étrangère enseignée en Algérie tant au primaire qu'au moyen ou au secondaire. Elle a fait l'objet de nombreuses réformes, reflet des luttes d'influence.

A partir de la rentrée 92-93, l'enseignement de la langue étrangère est devenu optionnel. Ainsi, à son entrée en 4ème a.f. l'élève peut choisir

---

<sup>1</sup> Cet enseignement de la terminologie - quoique insuffisant - vise à permettre à l'élève d'accéder à un enseignement scientifique en langue française.

d'apprendre l'anglais ou le français<sup>1</sup>. Il faut dire que la décision n'a pas été suivie des effets attendus étant donné le problème de recyclage d'un grand nombre d'instituteurs de français.

Depuis 1993, l'horaire et le coefficient réservés au cours de langue française ont été renforcés.

L'épreuve de français au baccalauréat (pour les filières scientifiques et techniques) avait été supprimée depuis de nombreuses années, malgré le maintien des cours de français jusqu'en terminale. Ceci avait participé à la dévalorisation du français et à la baisse de motivation des élèves. Depuis 1994, cette épreuve a été réintroduite!

## **L'enseignement universitaire**

A l'université, la situation est plus variée:

L'enseignement en sciences sociales et humaines: premières sections touchées par l'arabisation (1975), les licences en sociologie, psychologie, histoire, philosophie, droit, économie... sont assurées entièrement en langue arabe. Il est cependant prévu durant tout le cursus deux heures hebdomadaires de langue française<sup>2</sup>.

– Pour ce qui concerne les filières scientifiques et technologiques, certaines ont été arabisées telles la biologie et les sciences exactes, tandis que d'autres (sciences médicales, architecture...) ont résisté à la loi sur la généralisation de l'arabisation<sup>3</sup>.

«L'enseignement, dans la seule langue arabe, au niveau des établissements d'enseignement supérieur et des institutions supérieures, prendra effet à compter de la première année universitaire 91-92 et se poursuivra jusqu'à l'arabisation totale et définitive au plus tard le 6 Juillet 1997».

Nous sommes en 1996, et ces filières n'ont toujours pas commencé leur arabisation .

En fait, cette dernière pose de nombreux problèmes lorsqu'elle concerne les filières scientifiques et techniques:

– les encadreurs ont dans leur grande majorité (pour ne pas dire tous) été formés en langue française. Leur demander d'enseigner en arabe c'est leur demander de se re-former, ou même de se former en arabe. L'expérience a prouvé que contraints d'enseigner en arabe, après un bref recyclage, ils passent allègrement de l'arabe au français oubliant sur le terrain la loi, les décisions...

– Les étudiants des filières scientifiques arabisées se heurtent au problème de la documentation. Lorsqu'elle est de langue arabe, elle est insuffisante;

---

<sup>1</sup> L'autre langue étrangère sera alors introduite en 8ème a.f.

<sup>2</sup> L'enseignement de la langue française vise à aider l'étudiant à avoir accès à la documentation de langue française.

<sup>3</sup> Loi sur la généralisation de l'arabisation. ART/34.

lorsqu'elle est de langue française, elle ne leur est pas toujours accessible (à cause du niveau de langue).

– Enfin, les étudiants des filières scientifiques francophones (les sciences médicales par exemple) rencontrent beaucoup de problèmes, de compréhension surtout, leur niveau en français étant insuffisant pour suivre efficacement des cours d'université.

Au niveau des études post-graduées et de la recherche scientifique, les travaux continuent d'être conduits en français dans les domaines scientifiques et technologiques.

### **La formation professionnelle**

Elle est prise en charge par des centres étatiques dits de formation professionnelle ou depuis peu, par des établissements privés. Elle est aussi assurée en entreprise.

Elle absorbe entre autres de nombreux exclus du système scolaire<sup>1</sup>, et touche des domaines aussi divers et variés que les techniques (mécanique, électricité, travaux de bâtiment), l'artisanat, l'hôtellerie et le tourisme, l'agriculture, l'informatique etc...

Pour ce qui concerne la langue d'enseignement, alors que les textes législatifs portant sur l'éducation et la formation décrètent la généralisation de l'utilisation de la langue arabe<sup>2</sup>, l'on observe sur le terrain une difficile reconversion des formateurs (formés eux en langue française)<sup>3</sup>. Quant aux élèves de ces centres (arabophones de formation), la difficulté est double lorsqu'il s'agit de leur enseigner des techniques nouvelles dans une langue qu'ils maîtrisent si peu.

Ainsi, la langue française semble s'être imposée, à tort du reste, comme la langue quasi-exclusive de l'enseignement des sciences et techniques. Ceci s'explique en partie par l'absence d'encadrement de qualité pouvant prendre en charge l'enseignement en arabe. Désormais, on tente de s'orienter progressivement vers l'anglais.

### **Les médias audio-visuels et écrits**

Dans le domaine de l'audio-visuel et de la presse écrite, le français reste un médium important.

---

<sup>1</sup> Exclue au terme de la 9<sup>ème</sup> année fondamentale ou de la 3<sup>ème</sup> année secondaire. Les déperditions atteignent en fin de cycle moyen plus du tiers des effectifs inscrits avec une dominante chez les garçons.

<sup>2</sup> Loi n° 91-05 du 06 janvier.

<sup>3</sup> Taux d'arabisation: 56% en décembre 1994.

## Le système audio-visuel

### *La télévision*

L'Unique – ainsi nommée ironiquement vu le monopole de l'État sur la télévision – émet 20 heures sur 24 de 6h à 3h environ, essentiellement en langue arabe. Mais elle diffuse aussi en français des documentaires et reportages, des films français ou doublés ou sous-titrés en français, de la musique (variétés) qui occupent selon les jours 2h à 6h en moyenne du programme<sup>1</sup>.

La chaîne algérienne est concurrencée depuis quelques années par les chaînes télévisées françaises (TF1- F2- M6- Canal+ - Canal Tunor - La cinquième...) et autres, captées par satellite.

Le fait est intéressant et mérite qu'on le souligne dans la mesure où cela permet à la langue française de s'introduire progressivement et subrepticement dans la majeure partie des foyers. Les téléspectateurs algériens deviennent consommateurs de langue française, parfois bien malgré eux. Les dessins animés, les jeux, les films retiennent enfants, adolescents et adultes devant leur poste des heures durant. La télévision est en passe de changer «le visage» linguistique de l'Algérie. Il faudra désormais compter avec elle! Elle procure un bain linguistique permanent et assure, pour le moins, une compétence de compréhension orale.

Le pas est vite franchi vers l'expression et il n'est pas rare d'entendre des enfants de classes sociales tout juste moyennes parler français (même incorrectement) avant l'âge scolaire, fait important à signaler si l'on considère que le français est peu usité dans ces foyers de par le niveau d'instruction généralement primaire des parents. Il n'existe malheureusement pas de statistiques officielles pour identifier le nombre de personnes touchées par «cette invasion culturelle» comme se plaisent à la nommer les détracteurs de la langue française.

Mais à voir les milliers<sup>2</sup> d'antennes paraboliques, ces soucoupes paradiaboliques<sup>3</sup>, qui ornent les toits et balcons, nous pouvons sans risque de nous tromper dire que le fait est pour le moins important. Il reste que la situation télévisuelle en Algérie est très contrastée selon les milieux et les zones, malgré «l'effet de contagion».

---

<sup>1</sup> Notons que l'essentiel du programme en français (films) est diffusé à des heures de grande écoute c'est-à-dire dans la tranche horaire 20h.30-23h.30.

<sup>2</sup> On sait de plus que plusieurs adhérents se partagent une seule et même antenne (antennes collectives).

<sup>3</sup> Paradiabolique: terme créé par les opposants à cette mode, défenseurs de l'Unique.



### *La radio*

Une chaîne nationale sur quatre diffuse, dix-neuf heures durant, l'essentiel de son programme en français<sup>1</sup>. Radio chaîne 3 – c'est ainsi qu'on la nomme – (ou chaîne internationale)<sup>2</sup> présente des variétés françaises, des feuilletons radiophoniques en français, des émissions scientifiques (médicales par exemple), des débats et enquêtes sur des sujets divers, des jeux radiophoniques, des informations (nationales et internationales) en langue française, des programmes d'activités culturelles (programme des salles de cinéma, des théâtres et autres) et sportives...

### *Le cinéma et le théâtre*

Les salles de cinéma projettent tous les jours sur leurs écrans des films égyptiens, hindous, algériens, mais aussi des films français ou post-synchronisés en français (américains). De nombreux films d'aventure et d'action (tous les *Kung Fu*, les *Hercule*, les *Robocop* et autres) se disputent l'affiche. Pour ce qui concerne les films algériens, s'ils ne sont pas en langue française, ils utilisent celle-ci parfois dans leurs dialogues.

Le théâtre algérien est un théâtre de langue arabe, de langue dialectale surtout. Ce théâtre est pour l'essentiel réaliste. Il puise ses sujets dans le vécu algérien et ses répliques dans la pratique quotidienne. Aussi n'est-il pas rare d'entendre se côtoyer dans les pièces théâtrales dialectal et français.

### **La presse écrite et le monde de l'édition**

Les quotidiens, hebdomadaires ou mensuels de la presse nationale et locale, et dans une moindre mesure la littérature d'expression française, constituent sans aucun doute l'essentiel de la lecture en langue française des Algériens.

### *La presse écrite francophone*

L'avènement du multipartisme en Algérie (1988) a favorisé une plus grande liberté d'expression. En effet, auparavant le journaliste (arabophone ou francophone) était un fonctionnaire de l'État qui devait soutenir l'option, la

---

<sup>1</sup> Les chaînes 1 et 2 émettent en arabe (et tamazight pour certains bulletins d'information). La chaîne 4 (1h/j) diffuse son programme en anglais et en espagnol.

<sup>2</sup> Elle n'a d'international que le nom, car hormis une à une heure et demie réservées à des programmes en langue anglaise ou espagnole, tout le reste du temps est consacré à des programmes en français.

politique de l'État, un militant socialiste engagé vis-à-vis du parti<sup>1</sup>. On note un véritable foisonnement de titres aussi bien en arabe qu'en français, vecteurs de la presse étatique (dite publique), indépendante ou partisane

La presse écrite compte près de 200 titres<sup>2</sup> dont près des deux tiers sont de langue française. La presse écrite francophone, elle, fait l'objet d'un large engouement de la population algérienne. Son lectorat ne cesse d'évoluer. Ainsi à titre d'exemple, le quotidien national d'information le plus connu *El Moudjahid* (Le résistant) tire à plus de cent quarante mille exemplaires, *El Watan* (La Patrie) à cent quarante mille en moyenne, *Liberté* à cent trente trois mille en moyenne, *Le Matin* et *Le Soir d'Algérie* à cinquante mille exemplaires.

Le tirage de quotidiens régionaux tels que *El Acil*, *La Tribune*, *L'Authentique* varie entre vingt cinq et trente mille exemplaires. Les quotidiens arabophones les plus lus tirent de trente (*An-Nasr* et *Ech-Chaab*) à soixante dix mille (*El Khabar*).

La presse francophone cible des domaines et des publics différents: revues culturelles, économiques, magazines de mode, revues sportives, journaux satiriques. Le contenu des périodiques et journaux est très diversifié: le lecteur algérien y est informé sur le pays, le monde. Des rubriques diverses s'y succèdent: société, économie, culture, jeux, courrier des lecteurs, faits divers, médecine, publicité, petites annonces (matrimoniales par exemple!).

Enfin, n'oublions pas de mentionner les journaux d'entreprises pour la plupart bilingues/ou rédigés en langue française, les périodiques édités par les partis et les organisations de masse, les administrations, les bulletins officiels des différents ministères, le Journal Officiel (J.O.) de la République.

### *Le monde de l'édition*

Il se caractérise par une relative pauvreté lorsqu'on le compare à celui d'autres pays . Ainsi durant les deux dernières décennies (1975 à 1995) l'O.P.U par exemple a édité 2978 titres<sup>3</sup> (ouvrages, photocopiés et revues confondus). Les sciences sociales se taillent la part du lion avec un pourcentage de 55%, suivies des sciences exactes et technologiques (34%) et des sciences biologiques et médicales (11%). La production en langue étrangère-française – atteint les 1616 titres avec une pointe en 1985, alors que l'on compte seulement 1362 titres en langue arabe.

---

<sup>1</sup> Parti unique: le FLN. Même son statut était défini en conséquence par une ordonnance publiée au Journal Officiel (1968).

<sup>2</sup> Ce nombre peut varier car, chaque jour, des titres naissent ou disparaissent (problèmes d'approvisionnement en matières premières, de moyens financiers...).

<sup>3</sup> Il s'agit parfois de ré-impression.

## Les pratiques linguistiques

Le français est donc bien une composante de la réalité linguistique et éducative algérienne. La langue française n'en est jamais totalement absente. Certes, les progrès de l'arabisation ont conduit à sa réduction, mais non à sa disparition. Dénombrer les francophones dans notre pays est d'ailleurs un exercice peu aisé étant donné l'absence d'enquêtes systématiques et de statistiques.

Cette langue, hormis les cadres formels et institutionnels, intervient encore dans un nombre important de situations de communication et génère des comportements bilingues quasi continus. Tantôt l'arabe moderne, la langue dialectale<sup>1</sup> et le français se partagent les champs d'expérience, tantôt ils réalisent un véritable mixage linguistique, et ce, en fonction des situations et des catégories de relations<sup>2</sup>.

Dans la famille, par exemple, où les relations sont marquées par leur densité et leur fréquence, l'usage de telle ou telle langue n'est pas fortuit. Il est la marque de facteurs tels que l'appartenance géographique (zone rurale ou urbaine, ville côtière ou «de l'intérieur», nord/sud), l'appartenance sociale (famille conservatrice ou «moderne»; milieu aisé ou défavorisé<sup>3</sup>), le milieu professionnel et le niveau scolaire (intellectuels/commerçants/ouvriers).

Les relations familiales paraissent de toute évidence dominées par l'utilisation de l'arabe algérien ou du berbère (selon les régions), mais elles peuvent être plus ou moins pénétrées par le français selon le niveau socio-économique et professionnel des locuteurs et selon la personne à qui l'on s'adresse.

L'âge et le sexe expliquent aussi parfois l'utilisation de telle ou telle langue. Les sujets âgés de plus de 35 ans recourent plus facilement au français surtout lorsque l'interlocuteur a une connaissance de la langue française. Les sujets plus jeunes, eux, se réfugient dans la langue dialectale ou dans l'alternance faute de pouvoir maintenir un discours monolingue. Enfin, les femmes semblent privilégier l'utilisation – même alternée – de la langue française.

Cette utilisation dépend aussi des domaines d'expérience: on abordera plus facilement en français les sujets relatifs à la vie professionnelle, politique, on éducative. A l'inverse, la langue arabe intervient avec force dans la famille pour dire les traditions, les coutumes, la religion, les relations de parenté... Parfois le français fonctionne comme un élément de connivence entre soeurs, entre frères et sœurs, comme un lien.

---

<sup>1</sup> Il peut s'agir de l'arabe dit algérien, ou du berbère.

<sup>2</sup> Nous nous référons à la terminologie de D. COSTE: *Un niveau seuil*, 1976.

<sup>3</sup> Encore que les choses aient changé depuis l'enrichissement trop rapide de certaines familles à la faveur de pratiques commerciales légalisées telles que «le trabendo».

Beaucoup moins différenciées que les relations familiales, les relations professionnelles se prêtent plus facilement à une systématisation. On observera un recours fréquent à la langue française pour le volet technique, scientifique et un usage alternatif dans le quotidien professionnel. Notons que l'oral offre plus de possibilités d'emploi du français que l'écrit en raison de l'arabisation de l'administration. Mais il n'est pas rare de lire des demandes d'emploi, des rapports, des comptes-rendus de réunion en français (leurs auteurs ayant le plus souvent plus de 35 ans)<sup>1</sup>. Enfin, il faut reconnaître que les cadres – supérieurs et moyens – utilisent plus facilement le français entre eux qu'ils ne le font avec des subordonnés.

Pour communiquer avec leurs voisins, connaissances ou amis, les Algériens n'hésitent pas à pratiquer un véritable mixage linguistique. Cela va du simple mot emprunté à la langue française ou à la langue maternelle (selon que l'on parle l'une ou l'autre langue) à la création d'entités linguistiques (lexicales surtout) dont la morphologie tient au système des langues en présence. Les exemples de recours à la langue maternelle ne manquent pas.

### *Extraits de corpus oraux*

- A - ... C'est le chaos /ja sahbi / (= mon ami)...
- B - ... mais elle ne peut pas rester /hakdda/ (= comme cela)...
- C - ... Les filles de bonne réputation, les vieilles filles haduk/ (= celles-là) passent le temps à...
- D - ... En sport, /ahna/ (= nous) on est intransigeants...
- E - ... Comment va-t-il parler /wala/ (= ou) s'exprimer...
- F - ... Il me semble que cette langue est dévalorisée à cause de certains /jagni/ (= c'est-à-dire) arrière-pensées...
- G - ... Il me dit /ntijamra/ (= tu es une femme) et il insiste /ntijamra/...
- H - ... Le problème ici c'est qu'ils n'arrivent pas, /alahRalab/ (=tant pis), c'est ça leur problème
- I - ... Pourtant on n'avait pas cotisé /sah/ (= c'est vrai)...
- J - ... /ahnabngul/ (= je veux dire), pourquoi ils changent...
- K - ... Je ne sais pas /ana/ (= moi), je n'ai pas à chercher /ana/ (= moi) s'il est instruit ou non

---

<sup>1</sup> La barre des 35 ans correspond à une catégorie de locuteurs ayant suivi - du moins en partie - l'école française. Des recherches - quoique non systématiques -, ont confirmé cette tendance à utiliser la langue française.

- L - ... Surtout actuellement chez nous /fi/ (= dans) la région des Aurès, c'est /kimagalugulnaahna/ (= ce qu'ils disent, nous le répétons)
- M - ... Ce n'est pas pour faire /kimagalak/ (= comme on dit) l'apologie du français...

Il est bon de préciser que ces énoncés ont été produits par des locuteurs francophones professeurs de langue française.

Ces extraits offrent des exemples de digressions en langue arabe<sup>1</sup> dans un discours en français. Il s'agit tantôt d'emprunts bruts affectant les morphèmes grammaticaux /ana-wala-wa-ahna-haduk/, tantôt de passages entièrement empruntés à la langue maternelle, tantôt d'une véritable «mixture» franco-arabe /Ksplikulna/ où racine verbale française (expliquer) fusionne avec pronom (na) et désinences (ul) arabes.

Tout se passe comme si, en parlant français, l'on cherchait à garder le contact avec l'autre, et que ce contact ne pouvait être maintenu que dans la langue maternelle. Les /yasahbi, jagni, anhbangul/ rapprochent les interlocuteurs; ils remplissent selon les cas une fonction phatique ou métalinguistique. Yasmina CHERRAD BENCHEFRA<sup>2</sup> – reprenant Amr Helmy IBRAHIM dans son analyse de l'égyptien – fait justement remarquer que «les marqueurs spécifiques de l'énonciation, c'est-à-dire les éléments par lesquels le locuteur manifeste sa présence et son attitude face à son énoncé dans son propre discours, ont tendance à se réaliser en arabe algérien».

Ces exemples témoignent d'une pratique essentiellement métissée dans les relations grégaires. Le français est plus ou moins présent selon le statut du locuteur, la situation de communication ou les objets de référence.

Aucune systématisation – non plus – n'est possible pour décrire les pratiques langagières – orales surtout – chez le médecin, dans les services publics (douanes - police - poste - banques...), au marché ou dans les commerces. On s'adressera cependant plus facilement en français au médecin ou à la secrétaire qu'au crémier ou au marchand de légumes bien qu'ils puissent user d'un français appris sur le tas. L'utilisation de telle ou telle langue dépend majoritairement de l'interlocuteur (lettré ou non), de son statut (directeur de banque ou préposé, commissaire de police ou agent de la circulation, responsable ou employé...). La communication écrite, elle, est plus normalisée du fait du recours aux documents. On n'écrit français que si le document le permet (formulaires bilingues par ex.). Mais il faut souligner que dans les relations civiles et commerciales, le français écrit se fait de plus en plus rare hormis pour la signalisation routière (panneaux), la publicité (placards), les enseignes de magasins, les plaques indicatrices de professions

<sup>1</sup> Arabe moderne, ou encore arabe dialectal ou berbère.

<sup>2</sup> CHERRAD BENCHEFRA, Y.: «Les Algériens et leurs rapports avec les langues», *Revue LENGAS*, 26, 1989, p. 47.

libérales ou commerçantes (médecins - avocats - notaires - experts...). Parfois le bilinguisme prend une allure surprenante lorsque l'on orthographie en lettres latines une information en arabe exemple: «Eddarak El Watani» pour dire «Gendarmerie Nationale»<sup>1</sup>.

Enfin, il est utile d'insister dans cette partie sur les médias écrits et en particulier sur la presse francophone pour dire toute la richesse de sa création lexicale<sup>2</sup>, et l'habileté de ses auteurs à «rendre français» ce qui ne l'est pas! Pour ce faire, les procédés sont nombreux: emprunt brut à l'arabe (Sidi, meïda, hammam), dérivation à base arabe (hittiste, khobziste, douariste, houmiste, chouracratie...), dérivation à base française (bidonvilliser, crédibiliser, permaniser, pafiste, dialoguiste, satellitaire, ragotage, dégoûtage, taxieur, barraudage...), néologie de sens (activer = militer; bricolage = magouille).

Certains de ces mots nouveaux, qui pullulent dans la presse, n'ayant eu droit qu'à une faible occurrence, risquent de disparaître ou de passer de mode. D'autres – les mieux conformés – auront toutes les chances de s'imposer, de durer et de figurer dans les dictionnaires de langue française.

Une variété particulière de français est en train d'émerger avec ses spécificités syntaxiques et lexicales.

---

<sup>1</sup> Cité par Y. CHERRAD BENCHEFRA, *op. cit.*, p. 52.

<sup>2</sup> cf. communication présentée au colloque international d'Aix-en-Provence, 2-4 Septembre 94, «Les dérivés en iste- et âge en Français d'Algérie», L. KADI.

## **Le français des affaires en Roumanie**

Michaela GULÉA

*Académie d'Études Économiques de Bucarest*

### **La francophonie des affaires et les enjeux du développement en Roumanie**

Le passage d'une économie centralisée, planifiée, à l'économie de marché en Roumanie a eu pour conséquence une très sévère récession économique. L'inflation était à la fin 1993 de 293% et le PNB représentait à peu près la moitié de celui enregistré en 1989. 10% de la population active se trouvait au chômage. L'année 1994 marque un rythme de croissance du PNB d'environ 3% et le secteur privé prend de l'ampleur, assurant 40% des emplois. Mais le pourcentage de chômeurs reste le même. L'année 1995 marque un léger recul de tous les points de vue, y compris dans le secteur des investissements étrangers.

La situation difficile dans laquelle se trouve le pays s'explique en partie par le faible taux de ces investissements. Le manque d'enthousiasme des hommes d'affaires étrangers à placer leurs capitaux en Roumanie s'explique dans une certaine mesure par les tendances d'autarcie manifestées dans les années 1980 par les politiques commerciales et financières roumaines dictées par Ceaucescu, et qui ont créé l'image d'un marché à risques élevés pour les investisseurs étrangers<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. M. KORKA, *Rapport présenté au Congrès de l'Association Internationale des Économistes de Langue Française*, Luxembourg, 26-28 mai, 1994.

Il s'agissait d'abord de la réduction forcée des importations non seulement de denrées alimentaires et autres biens de consommation, mais aussi de biens d'équipement et de pièces de rechange, de matières premières et de composantes à intégrer tant aux produits du marché intérieur qu'à l'exportation. Ensuite, le remboursement de la dette extérieure apparaissait comme absurde aux yeux du monde libre, régi par l'ouverture des économies vers le marché international.

A la veille de la Révolution de décembre 1989 et dans les années suivantes il n'y avait plus ni avoirs importants à récupérer, ni confiance dans les milieux d'affaires, ni informations sur les potentialités du pays, ni études fiables sur les besoins d'investissements: presque toutes les données statistiques officielles étaient faussées. En même temps, les tensions sociales et politiques qui se font jour entre 1990 et 1992 avec une terrible acuité, ainsi que les informations contradictoires manipulées par la télévision roumaine, ont effrité le capital de sympathie gagné par la Roumanie en 1989 et détérioré l'image d'un pays et d'un peuple soucieux pourtant de retrouver la démocratie en même temps que la prospérité. Paradoxalement, pendant et après la guerre en Bosnie, l'attitude des milieux politiques envers la Roumanie a été reconsidérée, notre pays étant apprécié comme une zone de stabilité dans les Balkans. Actuellement, les besoins en financement des PECO<sup>1</sup> sont déterminés par les mesures imposées par la transition vers l'économie de marché: stabilisation macro-économique, libéralisation des prix et du commerce, privatisation et restructuration des entreprises, modernisation du secteur bancaire et financier. Ces mesures devraient créer l'environnement incitant l'esprit entrepreneurial à investir dans la distribution aussi bien que dans la production de biens et dans les services. Le passage vers l'économie de marché impose non seulement une restructuration institutionnelle de l'économie, mais aussi la retechnologisation de certaines branches d'activité d'avenir. Aussi les investisseurs étrangers ont-ils un rôle important à jouer, car en revenant sur le marché international, les PECO sont soumis à un double défi:

- celui de la compétitivité dans la gestion moderne des affaires et la haute technologie qui caractérisent les pays développés;
- celui de la qualité, la sécurité et la durée des produits dans une société préoccupée par son environnement et par le caractère épuisable de la plupart de ses ressources.

A la fin de l'année 1995, l'Agence Roumaine pour le développement signalait que si les majorations de capital dans les sociétés à participation

---

<sup>1</sup> Abréviations et sigles: AEE: Académie d'Études Économiques; FA: Français des Affaires, est employé également comme terme générique pour les autres spécialisations de français de l'économie (Français Commercial, etc.); REI: (Faculté de) Relations Économiques Internationales; L1: première langue (étrangère); L2: seconde langue (étrangère); CCIP: Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris; PECO: Pays d'Europe Centrale et Orientale.



étrangère existantes se sont accrues (191,16 mil de \$), la constitution de nouvelles sociétés est en baisse (111,33 mil de \$). A la même époque, les dix premiers pays ayant investi en Roumanie étaient dans l'ordre: la Corée du Sud, l'Allemagne, l'Italie, la France, les États-Unis, la Hollande, l'Angleterre, la Turquie, la Suisse et le Luxembourg. Remarquons dans cette énumération la présence de trois pays francophones dont la France qui se trouve au quatrième rang. Une importante société française d'audit et conseil implantée en Roumanie lance dans sa revue un véritable appel aux investisseurs français en énumérant les avantages de la Roumanie:

- la population est jeune et nombreuse (7 millions de moins de 20 ans);
- le roumain comme le français est une langue néo-latine;
- en Roumanie «pays de langue, de mœurs et de culture latines» le Français se sent chez lui (à Bucarest surtout, ce «petit Paris»);
- la Roumanie est un pont entre l'Europe Centrale et le Moyen-Orient. On y accède en 2 heures et demie;
- il existe des ressources agricoles, naturelles (du pétrole), des complexes industriels de grande qualité dans les secteurs de la chimie ou de l'industrie mécanique;
- la main-d'œuvre est abondante et meilleur marché que dans les pays voisins;
- on peut ouvrir des comptes en devises dans toute les grandes banques;
- si les transferts de devises se font avec lenteur, cela est vrai pour d'autres PECO aussi (par exemple la République Tchèque);
- le développement inévitable du pouvoir d'achat est à long terme une garantie de succès pour un pays de 23 millions d'habitants;
- la privatisation est en marche (3000 entreprises figurent sur la liste publiée par le gouvernement);
- l'organisation du marché financier est proche de celle du marché français;
- les impôts sur les sociétés sont en baisse (45% en 1994, 38% en 1995);
- la forme des sociétés est comparable à celle imposée par la législation française;
- les règles comptables, l'information financière, la réglementation des marchés sont d'inspiration française.

Ajoutons que les Roumains ont toujours manifesté un vif intérêt pour le monde francophone des affaires, intérêt fondé sur une solide tradition d'échanges avec la France et les pays francophones d'Europe. La chute du régime communiste a permis à la Roumanie de se tourner vers les pays francophones pour bénéficier de la dynamique de développement créée par ceux-ci dans tous les domaines. A son tour, l'État roumain a donné la liberté à ses citoyens comme aux étrangers de créer des structures d'entreprises identiques à celles qui œuvrent en France: sociétés à responsabilité limitée et

sociétés anonymes. Ces structures, dont le capital peut être détenu à 100% par des non-résidents, ont permis la création de petites et moyennes entreprises dans les secteurs du commerce et de l'industrie, entreprises qui sont aujourd'hui des sources de revenus et donc de richesse nationale (l'effet multiplicateur de l'investissement sur l'emploi, la consommation et en retour la croissance économique n'est plus à démontrer).

La «francophonie d'entreprise» qui existe en ce moment en Roumanie fait de l'enseignement du FA une nécessité vitale.

## **L'enseignement du FA dans les institutions de Roumanie**

### **Les filières universitaires**

#### ***Le FA dans les facultés et départements d'économie des universités d'État***

D'un point de vue quantitatif, les étudiants en FA représentent environ 30% du total des étudiants en économie des universités d'État. Ce chiffre global recouvre des réalités diverses selon la dimension des établissements concernés.

A l'Académie d'Études Économiques de Bucarest qui couvre à peu près 50% du chiffre global de «scolarité en études économiques», sur 22 883 étudiants, 9548 ont choisi l'anglais, alors que le français intéresse 6676 étudiants, soit 30% du public total; les autres langues (allemand, espagnol, italien et russe) obtiennent à peu près le même score dans leur ensemble. Seules deux facultés (sur les neuf que compte l'Académie) ont deux langues dans leurs programmes: la Filière Francophone et la Faculté des relations économiques internationales.

D'un point de vue qualitatif, il est certain que ces deux facultés sont – parmi les neuf de l'AEE – celles où le français est favorisé par un examen d'entrée et par un grand nombre d'heures dispensées pendant toute la scolarité universitaire à des groupes allant de 6 à 15 étudiants. Dans les autres facultés, une seule langue est enseignée, à raison de deux heures par semaine, sur une durée de deux à quatre ans, dans des groupes de 18 à 25 étudiants.

#### ***Le FA dans l'enseignement universitaire privé***

Le nombre d'établissements privés à profil économique dépasse largement celui des écoles supérieures d'État.

Partout, dans les grandes, moyennes et petites villes, des écoles de marketing-management, hôtellerie ou comptabilité ont été créées. Comme la plupart ne sont pas encore accréditées par l'État, leur avenir reste incertain et

d'importantes fluctuations ont lieu tous les ans, dans un vide législatif difficile à combler pour le moment.

Au programme de toutes ces institutions figurent une ou plus rarement deux langues étrangères des affaires.

### **Le FA à l'Académie d'Études Économiques de Bucarest**

Après les événements de décembre 1989, le département de langues romanes de l'AEE s'est ouvert au monde francophone. Le français est la deuxième langue enseignée dans notre université, loin devant l'allemand, l'espagnol, l'italien et le russe.

#### ***Public, matériels didactiques et méthodes***

Le public étudiant en FA, chiffré à plus de 6000 à l'AEE, relève de besoins langagiers extrêmement diversifiés.

Cette diversification porte sur:

1 - *Le contenu thématique du cours* – selon les Facultés on enseigne à l'AEE de Bucarest:

- le français des affaires;
- le français commercial;
- le français de la banque;
- le français de l'informatique;
- le français du tourisme et de l'hôtellerie.

2 - *Le niveau de langue*

Ce niveau va des étudiants se situant à mi-chemin du niveau I, faux-débutants – le cas de vrais débutants ne se pose pratiquement pas –, jusqu'aux étudiants de niveau III, présents surtout dans la Filière Francophone et à la Faculté de REI où ils sont admis après un test de langue.

3 - *Le nombre d'heures* accordé par chaque faculté à l'enseignement des langues varie de façon considérable, allant de 100 à 400 heures.

Des stratégies pédagogiques très diverses doivent donc être mises en place pour adapter chaque cursus au niveau de langue des étudiants, à la durée du cours et à son contenu thématique. La tâche des enseignants se complique encore plus si l'on considère les difficultés qui se manifestent concernant les 1275 étudiants des cours par correspondance. Le manque de matériel didactique destiné à ces étudiants – de très faible niveau pour la plupart et qui ne bénéficient pas ou très peu de l'aide d'un professeur de français – pose au professeur de FA un problème souvent d'ordre éthique.

Une réflexion pédagogique approfondie s'avère donc nécessaire. Il est temps d'associer à l'activité d'enseignement une activité d'évaluation permanente qui aide l'enseigné à mesurer ses progrès et qui développe sa motivation à assimiler le FA.

Nos étudiants, souvent obligés d'exercer une activité rémunérée (à mi-temps et dans certains cas à temps plein), sont vite démoralisés par la «perte de temps» que leur infligent certains cours pas assez centrés sur la tâche, trop monotones ou utilisant des méthodes traditionnelles fondées uniquement sur les commentaires de textes de spécialité. En revanche, les débats axés sur leurs centres d'intérêt professionnel, les exercices d'argumentation commerciale, les études de cas problématisées, les jeux de rôle en situation de négociation et autres simulations en tous genres, les jeux de langage (remue-méninge et autres) qui requièrent une activité créatrice impliquent réellement les étudiants et donnent de bons résultats.

De ce fait, les manuels de français, par leur méthodologie rigoureuse et la grande variété de leurs exercices d'entraînement à l'expression orale et écrite, sont d'une grande aide pour le professeur de FA. Cependant plusieurs aspects jouent en leur défaveur:

– *Le nombre réduit de manuels et de recueils d'exercices* se trouvant à la bibliothèque du lectorat français de l'AEE – de 1 à 15 exemplaires pour chaque type de manuel – destinés à une population estudiantine de plus de 6000 étudiants. Ajoutons que les fonds alloués par les Services Culturels près l'Ambassade de France pour l'achat annuel d'ouvrages sont destinés à des livres d'économie et beaucoup moins aux manuels en plusieurs exemplaires.

– *Le «mode d'emploi» de ces manuels* est assez nouveau pour une partie des professeurs habitués aux méthodes plus ou moins traditionnelles pratiquées dans les lycées (puisqu'un tiers des enseignants viennent des lycées, auxquels s'ajoute une trentaine de professeurs associés), et pas très au courant des réalités de l'économie de marché et tout spécialement des réalités françaises. Ils ont donc quelque mal à utiliser ces manuels dans leurs spécialités les plus techniques. Précisons que plus d'un tiers de nos enseignants sont entrés par concours dans notre département après 1990 et que leur formation en FA s'est faite, en grande partie, sur le tas.

– *Aucun des manuels français* – et cela est jusqu'à un certain point naturel – *n'utilise de mises en situation interculturelles* portant sur des négociations et autres «face-à-face» entre Roumains (ou du moins entre citoyens des PECO) et hommes d'affaires francophones.

– *En ville, le prix des photocopies* est exorbitant pour les étudiants et les photocopieuses de l'AEE – peu nombreuses – ne sont pas à même de multiplier des dizaines de manuels de FA.

*En matière d'audiovisuel*, nos trois laboratoires de langues sont utilisés à plein temps, en raison de leur nombre tout à fait insuffisant. La plupart des

enseignants «portent» leur magnétophone dans des locaux dispersés souvent assez loin du siège central, car le manque d'espaces d'enseignement se fait cruellement sentir.

Des fragments d'émissions diffusées par les chaînes TV5 International et TF1 – «Rendez-vous avec l'entreprise», «l'Enjeu international», «Télé-shopping» – sont enregistrés et utilisés au bénéfice des étudiants selon leur niveau de langue. Leur exploitation didactique est centrée sur le développement de la capacité d'écoute, l'enrichissement du vocabulaire par les mots et expressions les plus actuels du français de spécialité parlé. Ces émissions favorisent également l'expression orale, car elles sont toujours suivies par les commentaires des étudiants (spontanés ou provoqués par des questions préparées par le professeur). La civilisation française actuelle et la «culture des entreprises» pénètre par la même voie dans la classe de français.

En outre, dans nos laboratoires de langues, on utilise pour le niveau II la méthode sur vidéocassettes de Claude Le Ninan «Le français des affaires», ainsi que le film didactique «La négociation», en dernière année et en DEA. Ce dernier, envoyé par le CNRS de Jouy-en-Josas, est traduit de l'anglais et utilisé en France pour la formation des cadres.

### ***Le lectorat français à l'AEE***

A la demande de notre département, *un lectorat français a été créé en 1990.*

Une bibliothèque qui s'est enrichie chaque année d'ouvrages de spécialité commandés par les soins des Services Culturels français compte aujourd'hui 2864 livres ainsi que des revues économiques, des ouvrages de didactique et des romans.

Trois lecteurs se sont succédé au fil des années pour assumer des responsabilités diverses: cours en Filière Francophone et REI, liaison avec les Services Culturels, activités didactiques et langagières de soutien dont les enseignants en FA ont largement bénéficié. Car pouvoir à tout moment poser des questions de langue à un natif représente pour un professeur de français un inestimable avantage. Qui plus est, l'actuelle lectrice participe à l'élaboration d'un recueil de cas et simulations en affaires, ce qui assurera à ce matériel didactique une fiabilité incontestable au niveau de la langue parlée.

Le rayonnement de ce foyer de culture francophone se mesure à la fréquentation assidue des étudiants et des enseignants de toutes les facultés et départements. Face au véritable assaut de ce public, le premier siège du lectorat s'est avéré insuffisant et a été transféré dans une salle très spacieuse de l'AEE, décorée et modernisée grâce à une sponsorship du secteur privé.

## ***La recherche***

Les programmes de recherche de nos enseignants recouvrent bien des fois des domaines assez divergents: d'une part, ils font ou ont fait un doctorat en grammaire contrastive, linguistique, littérature ou philosophie (peu nombreux sont ceux qui ont choisi la psycholinguistique ou la linguistique appliquée à la didactique du français), d'autre part, ils s'efforcent de contribuer à une réflexion pédagogique concernant l'enseignement et l'apprentissage du FA.

Comment développer d'une part la recherche, d'autre part de nouveaux modèles d'enseignement de façon à augmenter aussi bien l'efficacité que la collégialité à l'intérieur du département? Car, bien qu'il y ait des professeurs qui défendent une morale fondée sur la recherche et l'exploration pédagogique, sur l'exigence d'une documentation toujours actualisée, des codes et des mentalités révolues se maintiennent encore au sein du corps enseignant. Cet écart débouche parfois sur des tensions dans le cadre des équipes, tout en créant également certaines inadéquations entre enseignants et enseignés.

## ***Les équipes de recherche***

### ***A. Le module «traduction et terminologie»***

Suite à une coopération inter-universitaire entre l'université de Rennes, l'université de Bucarest (département de français de la Faculté de Lettres) et l'AEE – financée par les Services Culturels français – une équipe de recherche «Terminologie-Traduction», composée de quatre enseignants et de deux groupes d'étudiants (sélectionnés par concours), a été constituée dans le cadre du département «Langues Romanes» de l'AEE. Depuis 1994, trois bourses d'une durée de quatre mois ont été attribuées pour la formation des formateurs. En outre, l'équipe a bénéficié d'un don de quatre ordinateurs.

A partir de textes français et roumains, équivalents du point de vue thématique, ces chercheurs œuvrent à établir des «concordanciers», dans des domaines comme le lexique de la banque, des assurances, etc. Des fiches minimales terminologiques font la description de chaque terme français.

La formation linguistique des enseignants s'associe aux connaissances en économie des étudiants qui ont l'avantage de bien connaître la définition des référents de base en roumain. Lorsque cette connaissance s'avère insuffisante, lacunaire ou pas assez précise – ce qui est souvent le cas pour des termes très spécialisés – l'équipe a recours aux «informateurs», employés français et roumains travaillant dans les sociétés et entreprises franco-roumaines. Au fur et à mesure des informations reçues, la fiche minimale s'enrichit de nouvelles rubriques qui précisent davantage le sens et l'emploi du terme concerné.

Cette recherche est fortement liée à l'enseignement, ses résultats étant appliqués à la traduction-simulation pédagogique: les étudiants apprennent à faire un «relevé terminologique» avant de s'attaquer à la traduction du texte de spécialité.

Qui plus est, cette équipe se propose également une fin pratique: aider les entreprises franco-roumaines en matière de traduction destinée à la documentation. Ainsi, trois étudiants de l'AEE ont collaboré avec trois étudiants de l'université pour mener une enquête auprès des entreprises franco-roumaines, afin de cerner leurs besoins en matière de traduction. Le questionnaire de l'enquête a été rédigé par les étudiants eux-mêmes. En outre, une commande de traduction concernant un ouvrage de statistique française est proposée aux étudiants, dirigés par leurs enseignants. La traduction en français des résumés d'articles à paraître dans «Revista de Studii Economice» (La Revue d'Études Économiques), éditée par l'AEE, s'avère aussi très motivante par son utilité.

#### *B. Le module «débat et simulations»*

Mentionnons également la constitution récente d'une autre équipe de recherche qui se concentre sur une *didactique de la langue de spécialité parlée*. Enseigner en même temps le français et la communication, le français et la négociation commerciale relève d'un défi qui s'est avéré réaliste au niveau III.

Nos recherches portent en ce moment sur le perfectionnement de la méthode par l'introduction de modèles et d'exercices centrés sur les actes de langage spécifiques aux séquences de la communication commerciale face-à-face (la concession, l'ajustement, etc.). Cette démarche sera également reprise au niveau II pour éviter la fossilisation des erreurs.

### **Le FA à la filière francophone de l'AEE (Faculté d'études économiques en langues étrangères)**

#### **Aspects généraux**

«Une filière francophone est une structure universitaire (faculté ou section de faculté) proposant aux titulaires d'un diplôme de baccalauréat une formation complète de longue durée (4 à 5 ans) et utilisant le français comme langue d'enseignement»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> L'excellente étude de cas *Les filières francophones de Bucarest* de D. SANDU, R. TOMA et L. VLĂSCLEANU (1995) rend compte d'une «microscopie» des caractéristiques psychosociologiques

Il y a trois filières francophones à Bucarest: à l'université, à l'École Polytechnique et à l'AEE, réunissant 675 étudiants soit à peu près 1% de la population estudiantine de Bucarest. Cela n'empêche pas les chercheurs de parler de «multilinguisme», ce qui *stricto sensu* est défendable.

La filière francophone de l'AEE, fortement appuyée par l'AUELF-UREF, est spécialisée en «gestion des affaires». Des universitaires, pour la plupart roumains, donnent tous leurs cours en français. Les objets d'étude qui y sont dispensés sont «harmonisés» – pour la plupart – dans leur forme et leur contenu avec ceux des écoles de gestion des pays francophones, grâce à plusieurs activités de soutien de l'AUELF portant sur:

- la coopération institutionnelle (notamment avec les universités de Toulouse, Saint-Etienne et Orléans);
- une «bibliothèque minimale» mise à la disposition des enseignants et des étudiants;
- des bourses de perfectionnement et d'excellence permettant aux enseignants d'actualiser leurs cours et de parfaire leur formation à l'enseignement et la recherche.

A leur tour, les étudiants bénéficient de bon nombre d'avantages tels le programme «Un livre par étudiant» et les dons de livres de spécialité à la bibliothèque (10 000 FF par an). En outre, un fonds de 120 000 FF est destiné chaque année aux stages d'été de deux mois dans des entreprises françaises. Des bourses de mobilité dans le cadre du programme CIME, ainsi que des bourses de 3ème cycle (supposant la reconnaissance des études du 2ème cycle en filière francophone roumaine) complètent heureusement le tableau du soutien financier et scientifique apporté par l'AUELF à l'AEE.

Mise en place depuis 1991, cette filière a déjà fourni à des entreprises mixtes franco-roumaines siégeant en Roumanie des cadres dont la formation répondait à leurs besoins, en étant comparable avec celle de jeunes Français du même niveau. Ces jeunes diplômés avaient en plus la chance de se mouvoir dans leur propre milieu socioculturel.

En ce moment, la filière francophone compte parmi ses étudiants, en majorité roumains, plus de 55 étrangers venus en première année de tous les horizons du monde francophone. Ces derniers se répartissent entre l'Europe, l'Asie et l'Afrique (au total 11 pays: Tableau I). Cette participation cosmopolite représente un effet aussi inattendu que bénéfique pour la francophonie d'appel de Roumanie et pour la francophonie en général.

---

des étudiants de ces filières ainsi que de leurs professeurs. Une invitation très pertinente à la réflexion sur les problèmes posés par l'avenir de ces filières nous est proposée. Notre approche, venant cette fois-ci de l'intérieur, abordera uniquement l'aspect «enseignement du FA» par les étudiants en filière francophone de l'AEE.



**Tableau I**

**Étudiants étrangers en première année de la filière francophone de l'AEE  
1995/1996**

| Continents | Nombre d'étudiants | Pays d'origine                                               |
|------------|--------------------|--------------------------------------------------------------|
| Afrique    | 36                 | Congo (21); Cameroun (6); Zaïre (4), Guinée (3), Algérie (2) |
| Asie       | 6                  | Viêt-nam (4); Liban (1); Mongolie (1)                        |
| Europe     | 12                 | Moldavie (10); Russie (1); Pologne (1)                       |
|            | TOTAL : 54         |                                                              |

Le FA est dispensé en filière francophone à raison de deux heures par semaine et par petits groupes pendant les trois premières années de faculté. En même temps, la section d'anglais (311 étudiants roumains et étrangers) bénéficie de deux heures de français pendant toute la scolarité. Sur les dix groupes de la filière anglaise constitués en première année, un seul opte pour l'allemand deuxième langue et neuf pour le français. En revanche, les étudiants de la filière allemande, peu nombreux pour l'instant (74), optent pour l'anglais.

### ***Le recrutement des étudiants***

Pour réussir le concours d'entrée, les étudiants passent un test écrit éliminatoire de français standard, dont le niveau correspond au programme scolaire du lycée première langue. Durant ces dernières années, le taux de candidature a été assez faible, le nombre de candidats pour une place se situant entre un et deux. Ce test est antérieur aux autres épreuves du concours proprement dit, de sorte que les étudiants recalés au test de langue ont la possibilité de s'inscrire ailleurs. Cela représente un avantage pour les candidats, mais, en même temps, ne donne aucune assurance quant à leur motivation.

Ainsi, la double compétence, bon niveau de langue et connaissance approfondie dans les disciplines «économiques», n'est pas constatée dans tous les cas; le niveau de français notamment réserve bien des surprises en première année, certains étudiants ayant des lacunes parfois même de niveau I. Dans ces cas, heureusement assez rares, presque tout est à refaire concernant l'expression orale et écrite, avec en plus le handicap des fautes «fossilisées» et celui d'importantes différences de niveau entre les étudiants d'un même groupe.

De ce fait, les deux heures par semaine allouées au FA semblent insuffisantes à une formation solide, même si le professeur bénéficie de l'avantage de travailler par petits groupes (6 à 15 étudiants).

### **Conclusions**

Une réflexion des enseignants serait hautement souhaitable quant à la base de recrutement des étudiants, aux meilleures conditions d'accès et, partant, au nombre d'heures de FA prévues au programme. Entre autres, des cours de rattrapage ne seraient peut-être pas inutiles. En outre, les enseignants en filière francophone devront assez rapidement résoudre un grand nombre de problèmes portant sur:

- le groupement des étudiants par niveaux de langue;
- le recrutement des cadres les plus compétents;
- le passage à un enseignement fondé sur l'acquisition par l'étudiant d'un savoir-faire en situation et en groupe et sur le travail individuel et créatif de l'étudiant;
- l'élaboration de matériels didactiques en FA, à utiliser uniquement en filière francophone, et centrés sur:
  - l'écoute des francophones (le modèle linguistique des enseignants roumains se situant assez loin du français parlé par les natifs);
  - le développement de l'expression écrite en FA centrée sur des situations professionnelles;
  - des mises en situation interculturelles avec toutes leurs implications psycholinguistiques.

### **Autres formes d'enseignement du FA avec implication française**

En dehors des universités et des sections à profil économique, le FA est aussi enseigné:

**A la faculté de langue et de littérature françaises** de l'Université de Bucarest, où un cours optionnel d'un semestre de FA a été donné par des lecteurs de français au cours des années universitaires 92/93 et 93/94.

**A l'Institut français de Bucarest** – Ces cours de FA se sont déroulés pendant quatre ans au siège de l'Institut, certains étant assurés par des lecteurs français (Tableau II). Pour sa cinquième année, ce cours a été également organisé sur demande dans les entreprises franco-roumaines. Par exemple, au World Trade Center de Bucarest, une quarantaine d'employés se sont inscrits en cours de FA et de français standard.

Le public de ces cours est constitué en majorité de jeunes: étudiants, élèves de terminale, surtout ceux des classes bilingues, employés mais aussi cadres

d'entreprises (surtout privées). Les cours sont suivis d'examens oraux et écrits mis en place par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. Les candidats ayant réussi leurs examens se voient délivrer un Diplôme supérieur de la CCIP (pour les cours de deux ans) ou un Certificat pratique (pour les cours d'une année). Bon nombre de nos étudiants se présentent à cet examen et obtiennent ces diplômes, sans suivre les cours de l'Institut qui sont en général analogues à ceux dispensés à l'AEE.

**Tableau II**

**Le français des affaires à l'Institut français de Bucarest  
1995/96 (Cinquième année)**

| Sections                                | Nombre d'étudiants | Durée              |
|-----------------------------------------|--------------------|--------------------|
| Français commercial                     | 15                 | 1 an - 100 heures  |
| Français du tourisme et de l'hôtellerie | 6                  | 1 an - 100 heures  |
| Français du secrétariat                 | 5                  | 1 an - 100 heures  |
| Français des affaires                   | 12                 | 2 ans - 200 heures |
|                                         | TOTAL : 38         |                    |

### ***A l'Alliance française***

Le principe des cours de FA se déroulant dans plusieurs villes du pays (Tableau III) est le même que celui de l'Institut Français de Bucarest. Les étudiants s'inscrivent pour la plupart dans la catégorie d'âge 18-35 ans et sont des deux sexes.

Le cas de Constanta, où le cours de «Français du Tourisme et de l'Hôtellerie» en est à sa quatrième année d'existence, nous semble exemplaire par la forte motivation des étudiants – travaillant en majorité dans l'hôtellerie – qui a conduit à de très bons résultats aux examens. L'exemple d'un retraité, ancien professeur de français qui, après avoir décroché son diplôme, a créé sa propre agence de voyage (prospère!) nous semble révélateur de la «francophonie d'entreprise» qui commence à se manifester en Roumanie.

Ajoutons quand même que les professeurs se plaignent du manque de manuels (laissés au choix du professeur), de documents authentiques et de programmes bien définis.

Tableau III

**Le français des affaires à l'Alliance française  
1995/1996 (Quatrième année)**

| Ville     | Nombre d'étudiants | Sections                                | Durée              |
|-----------|--------------------|-----------------------------------------|--------------------|
| Ploiesti  | 15                 | Français des affaires                   | 2 ans - 240 heures |
| Craiova   | 11                 | Français des affaires                   | 2 ans - 240 heures |
| Constanta | 9                  | Français des affaires                   | 2 ans - 240 heures |
| Constanta | 14                 | Français de l'hôtellerie et du tourisme | 1 an - 120 heures  |
| Brasov    | 10                 | Français de l'hôtellerie et du tourisme | 1 an - 120 heures  |
|           | TOTAL : 59         |                                         |                    |

***Dans les entreprises mixtes***

A la Banque Franco-Roumaine de Bucarest, par exemple, les spécialistes sont engagés après avoir passé, entre autres, un test de français (l'anglais est également souhaité). Les plus modestes des employés doivent avoir des notions de français au moment de l'embauche. Après l'embauche, des cours de FA sont dispensés autant au niveau perfectionnement qu'aux niveaux élémentaires.

Les difficultés en FA des employés se manifestent moins en vocabulaire de spécialité qu'en volubilité: le manque d'entraînement à l'expression orale, ainsi que des blocages psychologiques inhérents à l'âge adulte expliquent les insuffisances – remédiables – de ces employés.

***Les formations post-universitaires en gestion avec implication française***

Parmi les multiples formations de ce genre, nous avons choisi le cas de l'INDE.

Créé à la suite d'un accord intergouvernemental franco-roumain (le 19 avril 1991), l'INDE (Institut National de Développement Économique) est rattaché en même temps à l'AEE de Bucarest et au CNAM de Paris, réseau international dont il fait partie.

L'INDE «propose une gamme de services dont une formation diplômante en deux ans qui répond aux attentes des entreprises devant faire face aux nouveaux défis de l'économie de marché avec les meilleurs atouts possibles».

Chaque année, une cinquantaine de cadres d'entreprises suivent régulièrement des enseignements post-universitaires en gestion, après un examen d'admission qui consiste en une épreuve de français et de tests d'aptitudes.

Les enseignants titulaires sont à 50% français et à 50% roumains (dont 3 enseignants du département de langues romanes de l'AEE). La majeure partie des professeurs roumains dispensent leurs cours en français (une réduction à 30% seulement du corps enseignant français est en perspective).

Des cours de FA (ainsi que des cours d'anglais) sont dispensés pendant toute la scolarité à raison de 3 heures par semaine et par petits groupes. Un stage de trois mois dans une entreprise française complète efficacement la formation théorique des cadres.

La délivrance du Diplôme d'État INDE, labélisé par le CNAM, permet, entre autres, l'accès au Doctorat dans le domaine de la gestion. Le public concerné est composé pour la plupart d'ingénieurs, mais le nombre d'économistes a tendance à augmenter de même que le nombre de femmes (cette année, sur 48 étudiants, 22 sont des femmes). En même temps, ce public «rajeunit»: la catégorie d'âge des 25-35 ans constitue à peu près la moitié des effectifs en 1995/96.

Une délocalisation de l'INDE dans plusieurs villes du pays (notamment à Ploiesti) est en cours. Elle se heurte malheureusement à une pénurie de professeurs, caractéristique de cette période de transition vers l'économie de marché.

## **Conclusion**

La relance de l'enseignement du et en français des affaires offre aux étudiants ainsi qu'aux cadres en formation post-universitaire un grand nombre d'atouts dans leur vie professionnelle:

- trouver un meilleur emploi;
- suivre une formation ou un stage à l'étranger;
- bien s'intégrer dans une équipe mixte;
- entamer et développer des affaires avec le monde francophone;
- apprendre la communication interculturelle;
- changer de mentalité.

C'est sur les deux derniers points que je voudrais m'arrêter:

Après 45 ans de dictature communiste, le changement profond des mentalités des individus et la constitution d'une société civile restent le problème le plus ardu en Roumanie. Confrontés de manière brutale à des libertés et aussi à des règles (celles de l'économie de marché) qu'ils ne sont

pas toujours préparés à comprendre ni à accepter, les Roumains ont encore beaucoup de mal à communiquer et à coopérer avec des hommes dont ils ont été séparés pendant de longues années par un rideau de fer. A leur tour, les hommes d'affaires aussi bien que les formateurs francophones ont des difficultés à comprendre un monde encore régi par une lourde machine bureaucratique et des gens dont les mentalités leur sont étrangères.

Prenons l'exemple des formations managériales en gestion post-universitaires avec implication française. En principe, une bonne connaissance du français des affaires permettrait aux cadres roumains d'accéder à une formation managériale – dispensée par des enseignants français – plus adaptée aux réalités de l'économie du marché. Cependant, la coopération franco-roumaine dans ce domaine se heurte parfois à des difficultés, dues à des décalages qui se font jour, tant au niveau des réalités managériales qu'au niveau des mentalités.

Du côté français, réaliser des formations au management en Roumanie comme dans tous les pays de l'Est suppose de bien apprécier à la fois le contexte historique du pays dans lequel se trouvent plongés les cadres et la nature des transformations en cours. Quarante ans de système bureaucratique centralisé ont profondément modelé les esprits et les comportements, paramètres essentiels pour l'efficacité de l'acte managérial. Les cadres roumains n'ont pas conscience de l'écart entre ce qu'ils croient être le management et sa réalité. A cet égard, l'Institut National des Sciences de l'Éducation et de Pédagogie de Paris constate chez les cadres des pays de l'Est en stage de formation «la difficulté à établir un projet et à s'y maintenir, la difficulté à opérer et à prendre des décisions, la difficulté à passer à l'action». N'oublions pas que pendant de longues années dans les entreprises roumaines, le pouvoir de décision comportait des responsabilités que chacun essayait de rejeter sur d'autres afin de «garder sa place». Aussi le premier acte de formation au management devrait-il concerner la prise de conscience par chaque personne de ses propres attitudes et comportements et d'en découvrir les limites opérationnelles. Ceci étant réalisé, on pourrait aborder la formation managériale proprement dite et le développement de l'autonomie des personnes.

De plus, les cadres ayant vécu dans des structures hiérarchiques ne connaissent que le pouvoir hiérarchique comme mode de communication. Malheureusement, ni les techniques personnelles, ni les techniques organisationnelles de communication, ni la psychosociologie appliquée aux organisations ne figurent aux programmes de formation en économie. Cette lacune apparaît tant au niveau de l'enseignement supérieur que dans les formations post-universitaires (INDE; DEA; Facultés de l'AEE).

D'autre part, sur le plan des connaissances, bien que les cadres d'entreprises roumains soient pour la plupart de niveau de formation initiale élevé et que

leur capacité d'apprentissage soit à la fois très forte et très rapide, il est difficile pour les enseignants français d'adapter leurs cours à leur public et ceci pour plusieurs raisons:

- la méconnaissance de l'environnement culturel (qui se manifeste par un comportement à la limite «colonial» de la part de la partie française) peut provoquer dès le début une «rupture» au niveau des relations interpersonnelles et ceci d'autant plus que la plupart des Roumains souffrent du complexe de la «mauvaise image de la Roumanie à l'étranger»;

- les connaissances théoriques dispensées devraient être plus adaptées à un «management de crise» plus proche de la période de transition qu'à un management de croissance économique propre au mouvement ascendant des économies occidentales (même si cette croissance est traversée de périodes de crise);

- au niveau des concepts classiques du management, certains devraient être renouvelés et même recréés, compte tenu de la nouveauté absolue du passage d'un système d'économie étatique et planifiée à un autre, fondamentalement différent, régi par les lois du marché.

Ce management du «jamais vu» est encore à créer. Un partenariat réel franco-roumain devrait par conséquent tenir compte aussi bien du contexte économique et socioculturel de la Roumanie que des motivations spécifiques des apprenants et des ressources humaines en général.

Depuis au moins 60 ans, il n'y a jamais eu en Roumanie autant d'opportunités d'expansion et d'efficacité pour la francophonie des affaires. Seulement, réflexion pédagogique et action efficace devraient aller de pair pour appuyer et développer un enseignement moderne, adapté aux nouvelles réalités du pays.

«La francophonie en Roumanie a des racines historiques profondes et viables. Mais le signe le plus important de sa vitalité est le questionnement permanent et radical qui vise à identifier de nouveaux moyens d'action» (D. SANDU et al., p. 86).





## **Attitudes langagières et développement de la littératie chez des élèves scolarisés en français\***

Josiane HAMERS

*Université Laval, Québec*

en collaboration avec Yvonne I. DA SILVEIRA, *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*; Souleymane FAYE, *Université Cheikh Anta Diop, Dakar*

Suite à la mondialisation de la modernité dans les récentes décennies, le modèle occidental d'éducation par le biais d'une scolarisation prolongée s'est propagé à l'ensemble des pays du globe. Cette scolarisation traditionnelle a été développée sur la base de l'idée que la langue d'enseignement est aussi la langue maternelle des enfants. Or, cette prémisse, si elle ne s'est jamais avérée exacte, correspond de moins en moins à la réalité de la société actuelle. En effet, plusieurs caractéristiques de la société actuelle, tant de nature démographique, sociologique que politique, voire même idéologique, convergent vers cet état de fait.

En premier lieu, suite à la scolarisation généralisée qui se répand dans tous les pays, la croissance de la population d'élèves et d'étudiants qui reçoivent une éducation formelle par le biais d'une langue non maternelle, souvent une langue de grande communication, est continue. C'est le cas notamment de beaucoup de pays d'Afrique où la langue officielle et donc la langue

---

\* Cette recherche est effectuée grâce à une subvention de l'AUPELF-UREF à l'équipe, ce qui nous permet d'effectuer la collecte des données au Sénégal, ainsi qu'aux subventions respectives des chercheurs au Québec et en Belgique.

d'enseignement est souvent une langue européenne exogène, héritée de l'époque coloniale (le français, l'anglais ou le portugais). Dans ces communautés la réussite économique et sociale des individus passe par la scolarisation et par la maîtrise de la langue d'enseignement (HAMERS, 1992).

Ensuite, la plus grande mobilité des populations dans le monde actuel amène un taux de migration jamais connu auparavant: dans toutes les grandes métropoles, les écoles, loin d'être homogènes sur le plan de la langue maternelle des élèves, présentent des mosaïques ethnolinguistiques de plus en plus complexes. Cette situation se retrouve dans les pays qui accueillent traditionnellement des immigrants pour assurer leur croissance démographique, tels le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande; alors que jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale, le Canada recevait essentiellement des immigrants provenant d'Europe, les communautés immigrantes d'origine asiatique et africaine connaissent une croissance énorme depuis lors. Une situation semblable se développe dans la majorité des pays industrialisés. La venue massive de travailleurs migrants dans les dernières décennies a changé la composition ethnolinguistique des grands centres urbains en Europe et en Amérique du Nord. Dans les pays en voie de développement l'urbanisation galopante provoque l'exode massif de membres de communautés ethnolinguistiques variées, souvent originaires de milieux ruraux divers, vers la jeune métropole naissante.

L'acceptation de plus en plus répandue d'une idéologie de multiculturalisme, au détriment d'une politique de creuset, amène les minorités ethnolinguistiques à revendiquer le maintien de leur héritage linguistique et culturel. Ce maintien passe souvent par la scolarisation, du moins partielle, dans la langue maternelle, la maîtrise de la langue officielle du pays restant primordiale. Cette situation débouche souvent sur une forme d'éducation bilingue (HAMERS, 1992). La revendication du maintien ethnique trouve ses racines dans les motivations économiques, politiques et psychologiques d'intégration (voir TAYLOR, 1991).

La maîtrise d'une grande langue de communication est d'autant plus importante que la scolarité évolue et qu'elle intègre les nouvelles technologies. Avec l'avènement de l'informatique et des technologies modernes, l'école ne doit pas seulement prendre en charge une alphabétisation traditionnelle et le développement de la littérature qui s'ensuit, mais doit aussi pouvoir assurer la maîtrise de ces nouvelles technologies, garantes du développement économique. L'accès aux nouvelles technologies appelle la maîtrise d'une langue de grande communication. Dans les pays francophones le développement de ces technologies passe par la maîtrise du français.

Etant donné cette situation l'éducation, dans un grand nombre de pays, visera à former des individus bilingues capables de fonctionner en deux ou plusieurs langues. Si les circonstances sociales et psychologiques sont

favorables, le développement bilingue ou multilingue de l'individu peut se faire de façon avantageuse et lui permettre de développer une bilingualité additive (voir HAMERS & BLANC, 1983; 1989; HAMERS, 1990a; MOHANTY, 1994). Dans le modèle de développement bilingue de Hamers & Blanc, basé sur le modèle de bilingualité additive de LAMBERT (1974), l'accent est mis sur les facteurs socio-psychologiques, en particulier les attitudes et les réseaux sociaux de l'enfant, comme interface entre les variables micrologiques (psychologiques, affectives et cognitives) et les variables macrologiques (sociologiques, économiques et politiques) qui interviennent dans le développement. Les attitudes langagières véhiculées dans la société reflètent, entre autres, le statut des langues et le rapport de force entre celles-ci. Ces attitudes que l'enfant s'approprie à partir de son entourage immédiat vont déterminer son type de bilingualité.

Les attitudes sont particulièrement importantes dans la mesure où elles jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage et l'usage des langues et où elles sont relativement faciles à modifier. Des attitudes positives envers une langue amènent généralement à une bonne maîtrise et un usage de cette langue.

D'abord, nous avançons l'hypothèse générale que, dans le développement bilingue, il y a une interdépendance entre les deux langues, tant sur le plan cognitif qu'affectif. En d'autres termes, le fonctionnement cognitif dans une langue déterminera le fonctionnement cognitif dans l'autre langue et *vice versa*; les attitudes envers une langue seront déterminantes pour les attitudes envers l'autre langue. Cette approche rejoint celle de LANDRY et ALLARD (1990) qui considèrent que la bilingualité additive se développe lorsqu'il y a des attitudes positives envers les deux langues, une compétence équivalente dans les deux langues et un usage potentiel interchangeable des deux langues.

Ensuite, nous avançons également l'hypothèse que le développement langagier de l'enfant multilingue est lié à l'acquisition de la littératie. Par ce terme nous nous référons non seulement à la maîtrise de l'écrit, mais aussi à l'usage et au maniement potentiel du langage, qui se développe suite à une familiarisation avec la langue décontextualisée propre à l'écrit. La littératie est indispensable pour l'accès aux technologies modernes.

La maîtrise de la littératie a un impact considérable sur la croissance cognitive de l'enfant. L'apprentissage de l'écrit modifie le traitement du langage chez l'individu ainsi que son fonctionnement cognitif général. La littératie fonctionnerait comme un instrument de pensée nécessaire dans la résolution de problèmes (CHANG & WELLS, 1990; OLSON, 1988; 1990). La réussite scolaire et le développement de la littératie dans la petite enfance sont liés (WELLS, 1986); à son tour, la littératie est fortement liée à l'usage fait de la ou des langues en bas âge. L'orientation du milieu familial vers l'usage des

langues pour des activités liées à la littératie semble également déterminante dans le développement multilingue des enfants (HAMERS, 1994).

L'impact de l'expérience multilingue sur le développement cognitif de l'enfant est également fonction du rapport qui existe entre les deux langues et la littératie dans son entourage immédiat. Enfin, le type de bilinguisme que l'enfant développe est lié à un nombre important de facteurs environnementaux et socio-structuraux, notamment aux valeurs véhiculées par rapport aux langues et au multilinguisme, au rapport de force entre les langues dans la société et au type de système d'éducation. Plus la langue de scolarisation est socialement dominante par rapport à la langue maternelle de l'enfant, plus il sera difficile pour ce dernier de percevoir ses deux langues comme égales et, par conséquent, de développer une forme additive de bilinguisme.

La présente recherche empirique tente de répondre à un certain nombre de questions posées par la problématique du développement multilingue de jeunes scolarisés en français dans diverses situations de contact des langues. Nous analysons aussi bien la situation d'allophones, originaires de pays de la francophonie et scolarisés dans des pays industrialisés francophones (Belgique et Québec) pour lesquels le français est une langue seconde, que celle de jeunes Africains, de diverses origines ethnolinguistiques, scolarisés en français, langue officielle et seule langue de scolarisation du pays (Sénégal). Nous comparons ces groupes d'élèves avec des élèves de langue maternelle française en Belgique et au Québec.

Dans quelle mesure des élèves et étudiants non-francophones, de diverses origines ethniques, en situations différentes de contact des langues, diffèrent-ils des francophones, dans leurs attitudes envers le français, la langue maternelle, la littératie et la lecture? Dans quelle mesure ces attitudes sont-elles liées à la réussite scolaire dans divers contextes de contact des langues, de rapport de force entre les langues et les communautés, et de systèmes d'éducation? Quel est le degré d'acculturation impliqué par la réussite scolaire?

Afin de mieux identifier le rapport existant entre la réussite scolaire, les variables individuelles de comportement langagier et les variables de structure sociale et scolaire, nous avons vérifié l'existence d'un certain nombre de liens entre ces facteurs:

- 1) pour tous les élèves, quelle que soit leur origine ethnique, la réussite scolaire est fonction de la compétence linguistique et des attitudes envers le français, la langue maternelle et la littératie;
- 2) la compétence linguistique et les attitudes langagières sont liées positivement;
- 3) pour les élèves non francophones, les attitudes envers le français sont liées aux attitudes envers la langue maternelle (hypothèse d'interdépendance);

4) la réussite scolaire est liée à une identité culturelle affirmée et, dans le cas des non-francophones, à une identité biculturelle forte, adaptée à la situation de contact des langues (hypothèse d'interdépendance);

5) les profils socio-psychologiques des non-francophones scolarisés en français au Sénégal sont différents de ceux des communautés immigrantes en Belgique et au Québec;

6) plus la politique scolaire d'un pays permet la sélection et la déperdition scolaire, moins il y aura de variation dans les attitudes;

7) les élèves de milieu urbain et de classe sociale favorisée auront des attitudes plus favorables que ceux de milieu ruraux et de classe défavorisée.

Dans l'ensemble de la recherche, nous entendons vérifier ces hypothèses dans diverses conditions de scolarisation, en tenant compte des facteurs suivants: âge (fin primaire, début et fin secondaire, cycle supérieur), classe sociale et statut de la communauté d'appartenance, degré d'urbanisation du contexte scolaire (urbain, semi-urbain, rural), degré d'accessibilité de la scolarisation (caractère obligatoire ou non), situation de contact des langues.

## **La méthodologie**

Nous avons effectué une collecte de données auprès d'échantillons d'étudiants dans trois pays francophones, soit le Sénégal, la Belgique et le Québec. Les trois pays diffèrent entre eux en termes de système scolaire et de déperdition étudiante: au Sénégal la déperdition scolaire commence dès le primaire et l'accès aux études supérieures est très difficile; en Belgique, où la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de dix-huit ans, une première sélection en secteur s'opère au début du secondaire; au Québec, où la scolarité est obligatoire jusqu'à seize ans, aucune sélection ne se fait en début de secondaire; celle-ci a davantage lieu en fin de secondaire et en début du cycle supérieur; les études universitaires y restent très accessibles pour une grande partie de la population.

Les étudiants, tous scolarisés en français, étaient membres de communautés ethnolinguistiques diverses: Wolofs, Sérères et Poulars au Sénégal; Belges francophones et Belges d'origine maghrébine en Belgique; Québécois francophones et Québécois d'origine marocaine au Québec. Ils vivent soit en milieu urbain (Dakar, Bruxelles et Montréal), soit en milieu semi-urbain ou rural.

## **Les instruments de mesure**

Afin de vérifier nos hypothèses nous avons développé et adapté les instruments suivants:

- un questionnaire portant sur les attitudes envers les langues, la littérature et la lecture; ce questionnaire est composé d'un certain nombre d'énoncés qui sont évalués au moyen d'une échelle d'évaluation de Likert allant de 1 à 5; des attitudes favorables sont exprimées par les chiffres supérieurs à 3;

- un questionnaire d'identité culturelle qui permet de mesurer la distance sociale perçue entre soi et les membres des différents groupes ethnolinguistiques de son entourage ainsi qu'entre ces différents groupes;

- un questionnaire d'auto-évaluation de la compétence linguistique dans les différentes langues et de leur utilisation dans différents domaines;

- un questionnaire sur les habitudes culturelles et linguistiques;

- un questionnaire d'informations de base.

Nous utilisons les résultats scolaires lorsqu'ils sont accessibles.

Ces instruments sont adaptés en fonction de l'âge des étudiants et des communautés ethnolinguistiques impliquées. Par exemple, les questionnaires belges incluent des questions concernant le néerlandais – langue seconde, alors que les questionnaires québécois comportent des questions analogues concernant l'anglais – langue seconde.

L'étude est actuellement en cours. La collecte des données auprès des enfants du primaire est à présent terminée et une grande partie des résultats analysée. Les analyses descriptives des échantillons sont terminées et certaines comparaisons peuvent déjà être effectuées.

## **Les échantillons**

Dans cette première étape, notre étude se limite donc à la population d'élèves qui fréquentent des classes de 6<sup>e</sup> primaire d'écoles publiques dans les trois pays concernés. Au Sénégal la collecte des données a été effectuée dans les classes par une équipe d'assistants qui donnaient les consignes aux enfants et qui s'assuraient que les questions étaient bien comprises; cette vérification a été faite pour chaque élève. Il en va de même en Belgique et au Québec à l'exception de Montréal: étant donné la trop grande dispersion des élèves maghrébins dans les écoles publiques, les élèves ont été identifiés par le biais de la communauté culturelle. Les élèves francophones en Belgique et à Montréal ont été appariés aux élèves maghrébins en termes d'école et de milieu socio-économique.

Pour des fins de comparaison, nous avons identifié les groupes suivants:

- Québécois francophones dans la région de Montréal (région urbaine);
- Québécois francophones en Abitibi-Témiscamingue (régions semi-urbaine et rurale);
- Québécois d'origine marocaine dans les écoles françaises de Montréal;

- Belges francophones dans les écoles françaises de Bruxelles (région urbaine), dans des écoles à forte et à faible densité d'élèves non francophones;
- Belges francophones dans les écoles françaises dans une région semi-urbaine en Wallonie;
- Belges d'origine marocaine dans les écoles françaises de Bruxelles;
- Sénégalais de langue maternelle wolof à Dakar et dans des régions rurales;
- Sénégalais de langue maternelle sérère à Dakar et dans des régions rurales;
- Sénégalais de langue maternelle poular à Dakar et dans des régions rurales.

## **Les analyses**

Les questionnaires d'information de base ainsi que ceux sur les habitudes linguistiques ont fait l'objet d'analyses descriptives. Celles-ci nous permettent de mieux identifier les différences entre les échantillons.

Avant d'analyser les résultats des questionnaires d'attitudes nous effectuons une analyse de consistance interne sur ces questionnaires. Cette analyse permet de vérifier si les échelles d'attitudes proposées au départ mesurent effectivement les attitudes précisées. Les échelles d'attitudes suivantes devraient ressortir pour tous les groupes:

- attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français;
- attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle;
- attitudes face aux francophones en général;
- attitudes face aux membres de la communauté qui parlent leur langue maternelle (pour les non francophones);
- attitudes face aux étrangers francophones;
- attitudes face aux nationaux non francophones;
- attitudes face à la littératie et à l'écriture;
- attitudes face à la lecture.

Les mesures d'identité culturelle sont soumises à un traitement d'échelonnage multidimensionnel; celui-ci permet de mesurer la distance culturelle perçue entre l'individu et les autres groupes culturels concernés, notamment par rapport aux différents groupes francophones, qu'ils soient scolarisés ou non.

L'ensemble des résultats est soumis à des analyses multivariées. Des analyses corrélationnelles ainsi que des tests de comparaison de moyennes sont également effectués.

## **Les résultats**

A titre d'exemple nous comparons ici certaines caractéristiques des échantillons belges francophones, belges maghrébins et québécois marocains; nous donnons également quelques résultats comparatifs concernant les attitudes des élèves belges maghrébins et des élèves belges francophones qui fréquentent les mêmes écoles dans la région bruxelloise. Ces résultats ne nous permettent cependant pas encore de vérifier nos hypothèses, mais plutôt de faire ressortir certaines différences importantes que l'on peut déjà constater entre les communautés.

### **Description des caractéristiques psycho-sociales et des habitudes linguistiques**

Nous pouvons noter certaines différences entre les élèves belges maghrébins et les élèves belges francophones d'une part, et entre les élèves belges maghrébins et québécois d'autre part. D'abord notons que les deux échantillons maghrébins ne sont pas semblables. Alors qu'il s'agit de deux échantillons provenant de la même origine ethnolinguistique, nous constatons des différences importantes entre les deux communautés. La population québécoise marocaine est une population nouvellement immigrée (68% des élèves sont nés au Maroc) contrairement à la population belge marocaine (tous sont nés en Belgique). Chez la population québécoise marocaine l'arabe ou l'arabe et le français sont mentionnés dans 91% des cas comme la langue maternelle; chez les Belges maghrébins 50% des élèves considèrent le français comme leur langue maternelle et 50% le français et leur langue d'origine; cette dernière est souvent mal définie et peut être définie comme arabe, marocain ou rifain. Chez les élèves québécois l'arabe est parlé dans 91% des cas avec le père; dans 85% des cas avec la mère et dans plus de 50% des cas avec la fratrie. La majorité des élèves belges marocains déclarent utiliser les deux langues dans le milieu familial alors que chez les Québécois marocains, l'usage des deux langues simultanément n'est pas présent dans le milieu familial. Les élèves québécois marocains suivent aussi davantage des cours d'arabe (48%) que ne le font les Belges maghrébins (38%).

Alors que les élèves marocains québécois regardent plus souvent la télévision que les élèves belges francophones et maghrébins, ils la regardent moins souvent uniquement en français: 12% seulement pour les Québécois marocains contre 38% de Belges maghrébins et 48% de Belges francophones. Il en va de même pour l'écoute de la radio (23%, 54% et 62% respectivement), des chansons françaises (32%, 100% et 100% respectivement). Les Québécois marocains utilisent davantage les médias en



langue seconde (l'anglais). Il faut noter que les Québécois marocains ont davantage d'activités culturelles (théâtre, show, spectacles, etc.) que les enfants belges. Ils lisent aussi davantage de livres, bandes dessinées et journaux. Enfin, les enfants québécois marocains ont davantage accès à l'ordinateur que les enfants belges; parmi ces derniers, les francophones y ont davantage accès que les maghrébins; ils utilisent cependant l'ordinateur davantage pour jouer que pour travailler.

Ces différences peuvent être dues à des différences de niveau socio-culturel des groupes familiaux. En Belgique, 68% des élèves marocains ne connaissent pas le niveau d'études de leurs parents, ce qui n'est pas le cas des enfants marocains de Montréal qui le connaissent tous. Parmi les parents marocains belges dont la scolarité est connue, une majorité de pères ont terminé le secondaire et une majorité de mères le primaire. Parmi les Belges francophones, la majorité des parents ont fréquenté ou terminé le secondaire, tandis qu'au Québec, le niveau scolaire des parents marocains est nettement plus élevé. Ces différences dans les habitudes culturelles et linguistiques nous ont amené à considérer le groupe de Québécois marocains comme différent du groupe de Belges maghrébins.

### **Comparaison des élèves belges d'origine marocaine et belges francophones**

Dans une première étape nous comparons un échantillon de 88 élèves belges maghrébins provenant de plusieurs écoles publiques de la ville de Bruxelles avec un échantillon de 22 élèves belges francophones provenant de ces mêmes écoles. Tous les enfants sont nés en Belgique et la très grande majorité à Bruxelles.

### ***Description des compétences langagières***

#### ***Compétence en français***

Alors que l'ensemble des élèves francophones se perçoivent comme tout à fait compétents en compréhension, en lecture et en écriture en français, une majorité d'élèves maghrébins (85%) se disent parfaitement ou très capables de comprendre le français dans différents contextes: ils se disent également capables de s'exprimer, de lire et d'écrire en français et 80% se disent capables de faire une rédaction en français. Alors que dans l'ensemble, les élèves belges francophones de douze ans se perçoivent plus compétents en français que les belges marocains, ces derniers estiment quand même avoir une assez bonne maîtrise de la langue tant sur le plan de la langue parlée que de la langue écrite.

### *Compétence en néerlandais – langue seconde*

La compétence en néerlandais – langue seconde est faible chez les deux groupes; elle semble cependant légèrement plus élevée chez les francophones (plus de 50% se disent capables ou très capables de comprendre une histoire ou un interlocuteur en néerlandais) que chez les Maghrébins (plus de 50% se disent peu ou très peu capables de comprendre une histoire). Les Francophones se disent également plus capables de lire, d'écrire et de s'exprimer en langue seconde; 40% des élèves francophones sont peu ou incapables de lire, plus de la moitié est incapable d'écrire ou de faire une rédaction. Ces chiffres montent à plus de 50% pour la lecture et l'écriture et à plus de 80% pour la rédaction chez les Maghrébins. La maîtrise de la langue seconde peut donc être considérée comme faible dans les deux groupes.

### *Compétence en langue maternelle chez les Belges maghrébins*

Rappelons que pour ce groupe, la langue maternelle peut être l'arabe, le berbère, le marocain ou le rifain. De 70 à 80% des élèves se disent capables de comprendre une histoire ou un interlocuteur dans leur langue maternelle, la majorité se déclare capable de s'exprimer en langue maternelle, mais seulement un tiers pourrait expliquer son cours de mathématiques dans cette langue. Seuls 25% se disent capables de lire leur langue maternelle; l'écrire est perçu comme une tâche difficile qu'à peine 10% se disent capables de faire. Nous pouvons donc constater que la langue maternelle est essentiellement maintenue comme une langue parlée, peu utilisée pour des activités de littérature.

### *Comparaison des attitudes*

Avant d'effectuer l'analyse de consistance interne commune à l'ensemble de l'étude, nous avons effectué une analyse factorielle sur les questionnaires d'attitudes pour les échantillons belges. Cette analyse a fait ressortir les échelles suivantes comme pertinentes pour ces deux groupes:

Pour l'échantillon belge marocain:

1. Échelle d'attitudes face aux Marocains
2. Échelle d'attitudes face aux Francophones en général
3. Échelle d'attitudes face à l'apprentissage du français
4. Échelle d'attitudes (affectives et émotionnelles) face à l'apprentissage de la langue maternelle
5. Échelle d'attitudes face à l'apprentissage des langues étrangères
6. Échelle d'attitudes face à la littérature, la lecture et l'écriture
7. Échelle d'attitudes face à la lecture et à la langue correctement parlée.

Pour l'échantillon belge francophone:

1. Échelle d'attitudes face aux Marocains
2. Échelle d'attitudes face aux étrangers qui parlent leur langue maternelle
3. Échelle d'attitudes face aux étrangers francophones
4. Échelle d'attitudes face aux Francophones en général
5. Échelle d'attitudes face à l'apprentissage du français
6. Échelle d'attitudes face à l'apprentissage de la langue maternelle
7. Échelle d'attitudes face à l'apprentissage des langues étrangères
8. Échelle d'attitudes face à la lecture (importance et plaisir)
9. Échelle d'attitudes face à la littératie et à l'écrit.

### *Attitudes langagières des francophones belges*

Notons que de manière générale les élèves de douze ans expriment des attitudes positives; cette observation est concordante avec la plupart des études sur les attitudes langagières (HAMERS et BLANC, 1983). Les enfants belges francophones ont des attitudes moyennement favorables face à l'apprentissage du français (3,4), favorables face aux Francophones en général (4,1) et à l'apprentissage de la langue maternelle (4,1). Elles sont également favorables face à la littératie, la lecture et l'écrit (4,0). Les attitudes face aux étrangers qui parlent leur langue maternelle sont moyennement favorables (3,3) et légèrement inférieures par rapport à celles envers les Marocains (3,6); cette différence est significative ( $p < .007$ ). Les attitudes face aux Francophones sont cependant plus favorables que celles face aux Marocains ( $p < .01$ ).

### *Attitudes des élèves belges maghrébins*

D'une manière générale, les élèves belges maghrébins expriment également des attitudes positives. Ils ont des attitudes favorables vis-à-vis de l'apprentissage du français (4,3), face à l'apprentissage des langues étrangères (4,3), face à la littératie, la lecture et l'écriture (4,2), face à la lecture et à la langue correctement parlée (4,2) ainsi que face aux Marocains (4,0). Ils ont aussi des attitudes assez favorables face aux Francophones (3,8), et face à la langue maternelle (3,6). Les attitudes face aux Marocains sont significativement plus favorables que celles face aux Francophones en général ( $p < .002$ ).

### *Comparaison des deux groupes*

Parmi les comparaisons possibles entre les échelles pour les deux groupes nous constatons peu de différences significatives. Alors que les Belges

francophones sont plus favorables face aux Francophones en général que face aux Marocains, l'inverse se passe chez les Belges maghrébins plus favorables aux Marocains qu'aux Francophones en général. Ensuite, les Belges francophones expriment des attitudes plus favorables face à l'apprentissage de la langue maternelle (le français) (4,1) que ne le font les Maghrébins (arabe, marocain ou berbère) (3,6); cette différence est significative à  $p < .001$ . Enfin, les Belges marocains expriment des attitudes plus favorables (4,2) face à l'apprentissage du français que ne le font les Francophones (3,3) ( $p < .000$ ). Cette dernière différence peut être l'expression d'un plus grand besoin ressenti par la population maghrébine de maîtriser le français. Les Belges marocains expriment également des attitudes plus favorables face à la littératie, la lecture et l'écriture que ne le font les Belges, même si cette dernière comparaison n'atteint pas le niveau de signification statistique requis. Il nous semble que nous avons là de la part des élèves maghrébins des indices d'un désir d'intégration à la société francophone dans laquelle ils vivent.

## **Conclusion**

Cette première analyse sur une partie restreinte des échantillons étudiés ne nous permet pas encore de vérifier l'ensemble de nos hypothèses. Cependant les comparaisons effectuées permettent déjà un certain nombre de conclusions. En premier lieu nous constatons que deux communautés de même origine ethnolinguistique et qui se retrouvent dans des pays francophones peuvent développer des habitudes culturelles et langagières différentes. Les deux groupes d'origine marocaine montrent des différences importantes sur le plan social et socio-culturel ainsi que sur le plan langagier. Dans la communauté plus scolarisée du Québec, l'arabe est plus souvent considéré comme la langue d'origine; il y est aussi plus parlé en famille et davantage enseigné en-dehors de l'école. Il reste à vérifier si ce maintien de l'arabe va également de pair avec une meilleure compétence en français.

La comparaison entre le groupe belge francophone et belge maghrébin nous donne également déjà des indications fort intéressantes. Les enfants belges marocains qui semblent déjà un peu plus éloignés de la culture d'origine que ne le sont les Québécois marocains, gardent une attitude positive mais émotionnelle à l'égard de leur langue maternelle, mais ne semblent pas y attacher une valeur en tant qu'outil cognitif. Leurs attitudes affectives favorables envers la langue et la culture marocaines sont-elles cependant suffisantes pour garantir le maintien de la langue maternelle? A douze ans ils expriment déjà des attitudes très positives à l'égard du français, la langue du pays d'accueil, et perçoivent cette langue comme l'outil cognitif nécessaire

dans le développement de la littératie. Dans quelle mesure ces attitudes positives se retrouvent-elles à un âge plus avancé et chez d'autres communautés où les enfants sont scolarisés en français? La suite des analyses nous permettra d'apporter une réponse à ces questions.



## **Le français au Liban : un facteur de développement ?**

Katia HADDAD

*Université Saint-Joseph, Beyrouth*

Une enquête, intitulée *Anatomie de la francophonie libanaise*, effectuée auprès d'un échantillon statistiquement représentatif de Libanais adultes résidant au Liban, révèle que les mohafazats (c'est-à-dire les circonscriptions administratives) les plus urbanisés sont aussi les plus fortement francophones, qualitativement et quantitativement. L'explication sociologique en est évidemment que les régions les plus urbanisées sont celles qui regroupent le plus grand nombre d'établissements scolaires de qualité qui prodiguent un solide enseignement en français, et qu'en outre ces régions sont celles où les Libanais ont, plus qu'ailleurs, l'occasion de poursuivre des études universitaires en français, et de réinvestir leur compétence linguistique dans une pratique quotidienne de la langue. En somme, le développement favorise au Liban le bilinguisme arabe/français. On peut cependant se demander si l'influence n'est pas réciproque, en d'autres termes si le bilinguisme n'est pas à son tour un facteur de développement au Liban.

Mais qu'est-ce donc que le développement? Dans sa dimension économique, et sans entrer dans des détails qui ne sont évidemment pas de ma compétence, il est un mouvement amenant une société vers un niveau de vie élevé résultant d'un équilibre entre la production et la consommation; il est aussi synonyme aujourd'hui de structures économiques suffisamment souples pour s'adapter sans grands dommages aux rapides évolutions des contraintes du marché. En somme, et en simplifiant beaucoup, une économie apte au développement doit être à la fois dynamique et souple.

Or il se trouve que ces deux qualités, le dynamisme et la souplesse, ont toujours caractérisé le Liban. On a souvent évoqué autrefois le «miracle économique libanais» pour expliquer l'inexplicable aux yeux des spécialistes, c'est-à-dire une économie où la consommation était supérieure à la production, et qui pourtant était florissante; aujourd'hui encore, plus peut-être qu'autrefois, on est étonné par le dynamisme d'une économie que les dix-sept ans de guerre auraient dû condamner à au moins dix-sept années de restructuration, et qui pourtant connaît une remarquable stabilité monétaire et un chiffre impressionnant d'investissements.

Le miracle économique d'autrefois était imputé à l'apport massif de l'argent des émigrés. Sans doute est-ce là une explication partielle parce qu'uniquement économique; l'activité économique n'est qu'une activité parmi d'autres d'un groupe humain, alors que la culture, au sens large du terme, celui que lui donne Sélim ABOU, c'est-à-dire «l'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme, à l'absolu»<sup>1</sup>, les englobe toutes, les conditionnant à des degrés divers. On ne peut donc pas se contenter de justifications partielles pour expliquer la formidable vitalité d'un peuple. Il nous apparaît que les raisons en sont plus profondes et plus vastes que celles fournies par l'économie pure, parce qu'elles sont d'ordre culturel.

Deux exemples, tout à fait triviaux, me semblent pourtant rendre compte du fonctionnement culturel libanais: il existe aujourd'hui, dans toutes les grandes villes du monde, des restaurants «exotiques», italiens, espagnols, brésiliens, chinois, japonais... gérés par des immigrés, où la cuisine est faite par des immigrés aussi; il y en a un certain nombre au Liban également, à cette nuance près qu'ils sont tenus par des Libanais qui s'étaient expatriés, qui sont revenus s'installer au Liban, rapportant avec eux un art culinaire acquis ailleurs. Le second exemple est d'ordre culinaire aussi: les participants à ces Journées Scientifiques de Beyrouth ont pu, avant-hier, déguster un plat libanais, la *moghrabieh*, littéralement «la Maghrébine», dans lequel nos amis Maghrébins ont sans doute eu du mal à reconnaître leur couscous, complètement libanisé. Cette aptitude à s'approprier une culture autre, dont le signe est ici l'art culinaire, art de l'assimilation (au sens de l'ingestion) s'il en est, est très évidemment favorisée par le bilinguisme et le biculturalisme qui sont les nôtres, et qui ont marqué l'histoire du Liban depuis l'Antiquité.

En effet, si toute langue véhicule ses propres valeurs et sa propre vérité, vérité d'ordre linguistique d'abord, du type «il n'y a pas de phrase sans verbe»<sup>2</sup>, ou «il n'y a que trois modes temporels»<sup>3</sup>, vérité culturelle ensuite, du

---

<sup>1</sup> Sélim ABOU, *L'identité culturelle*, Anthropos, Paris, 1981.

<sup>2</sup> C'est là le type de vérité induit par la langue française.

<sup>3</sup> Il n'y a effectivement que trois modes temporels en arabe: le passé, le présent et l'impératif.



type «il n'y a d'homme que dans l'action», ou «l'avenir est imprévisible, il est entre les mains de Dieu», un monolingue est amené, par la force des choses, à considérer celles induites par la sienne comme des valeurs et des vérités absolues.

La conséquence en est, dans la plupart des cas, l'enfermement dans un système de pensée générant un modèle unique, perçu comme universel faute de pouvoir le confronter à d'autres modèles. Une telle conséquence est sans préjudice immédiat pour une langue hégémonique, comme l'anglo-américain aujourd'hui, le français autrefois. Elle est en revanche dommageable quand l'unique langue parlée ne dispose pas des moyens économiques ou démographiques qui lui permettent d'imposer son modèle, et qu'elle se trouve par conséquent obligée de l'adapter, souvent trop tard, à d'autres systèmes de valeurs et de pensée, par d'autres moyens que la langue.

Le bilinguisme, quand il va de pair avec le biculturalisme, favorise donc à la fois la relativisation et la souplesse. Il rend aussi possible tout le processus d'acculturation qui permet de dynamiser la culture première, dynamisation indispensable, faute de quoi elle meurt. Les trois étapes de ce processus d'acculturation, décrites par Sélim ABOU dans l'ensemble de ses travaux de recherche<sup>1</sup>, sont, en résumant: d'abord l'interprétation de la culture de l'autre à la lumière de ma propre culture; vient ensuite la phase d'interprétation de ma propre culture à la lumière de celle de l'autre; enfin, dans un troisième temps, on assiste à l'émergence d'une culture originale, fruit de la synthèse entre ma culture et celle de l'autre.

Comment ne pas penser à la magnifique illustration de ce processus que donne Michel TOURNIER dans son roman *Vendredi ou la vie sauvage*, version édulcorée de *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Tous les lecteurs de Tournier se souviennent que dans cette réactualisation du mythe moderne de Robinson Crusoé, Robinson et le sauvage Vendredi, devenus enfin égaux, peuvent désormais se disputer; cependant, Vendredi invente un exutoire aux querelles: il construit un mannequin à l'effigie de Robinson, et c'est contre ce mannequin qu'il lance les invectives qu'il destine à Robinson, qui adopte à son tour le même procédé. «Et, dès lors, ils vécurent à quatre sur l'île» ajoute le narrateur. Mais ce n'est là qu'une étape intermédiaire car bientôt, toujours dynamisé par Vendredi, le couple d'amis recourt à un véritable jeu de rôles où chacun est tour à tour lui-même et l'autre. Ainsi, de la situation originelle où cohabitaient sur l'île deux personnages aux cultures profondément différentes, on est passé à l'étape intermédiaire de quatre personnages, Vendredi et Robinson ayant chacun sa propre effigie, pour aboutir enfin à la situation où chacun assimile l'autre sans cesser d'être lui-même.

---

<sup>1</sup> Voir en particulier *Retour au Paraná*, Hachette, «Pluriel Intervention», Paris, 1993.

Cette métaphore probablement fortuite du processus d'acculturation trouve en nous, Libanais, un écho particulier, dans la mesure où la nation pluri-confessionnelle qui est la nôtre, quand elle n'entraîne pas de crispations dramatiques comme celles que nous avons connues dans notre histoire récente, amène chacun d'entre nous à prendre l'autre en compte, au moins de manière inconsciente: dans l'imaginaire de tout Libanais chrétien, le Libanais musulman est présent, et réciproquement. Cette présence, même en creux, même négative, si elle a pu générer des conflits, a favorisé en même temps la faculté de relativiser, la souplesse et l'aptitude au métissage; ces qualités, amplifiées par le bilinguisme culturel, fertilisent au Liban un terreau déjà prêt à les recevoir par la nature même de la nation qui est la nôtre. C'est certainement cette conjonction entre des particularismes nationaux et le bilinguisme culturel qui a permis naguère aux Libanais d'être les catalyseurs de la *Nahda*, la Renaissance arabe. C'est elle aussi qui leur a donné cette exceptionnelle faculté d'adaptation «urbi et orbi»: s'ils ont la réputation de se plier sans heurts aux systèmes politiques et économiques des différents pays où ils émigrent, leur aptitude à survivre au Liban même pendant la guerre constitue l'autre face de cette adaptabilité.

Cette dynamique du développement a par ailleurs besoin d'être soutenue par un régime politique lui aussi souple et générateur de relativisation. A cet égard, et dans l'absolu d'ailleurs, un régime démocratique n'est pas seulement le moins mauvais des systèmes politiques, comme on a tendance à le dire aujourd'hui, mais bien le meilleur qui soit. Quand nous disons système démocratique, il ne s'agit évidemment pas de cette parodie de démocratie que nous voyons ici ou là, où la gesticulation tient lieu d'action, et qui est la sinistre illustration de cet aphorisme qui veut que «si, dans un régime totalitaire, la réponse à la parole du citoyen, c'est "Ta gueule", en démocratie c'est "Cause toujours"». Un système démocratique suppose un perpétuel va et vient entre le citoyen et l'État qu'il s'est choisi, va et vient qu'on retrouve au plan socio-économique aussi d'ailleurs, puisque le citoyen paie des impôts à l'État en contrepartie de services divers que ce dernier lui prodigue. Un régime démocratique suppose donc la prise en compte par l'État de tous les citoyens, dans leurs différences.

Ici aussi, le bilinguisme et le biculturalisme semblent pouvoir jouer un rôle d'adjuvant. Dans un de ses ouvrages sur la littérature arabe d'expression française, DEJEUX constate que la très grande majorité des romans de cette littérature est soit racontée à la première personne du singulier, soit en focalisation interne sur un seul personnage. Le détail est intéressant, parce qu'il résulte précisément de cette absence de modèle démocratique qui caractérise nos régions: une vision particulière, subjective, est érigée en absolu, excluant par là même cette prise en compte de l'autre, indispensable à la véritable démocratie. Or, dans la littérature romanesque française, le réalisme

du XIX<sup>ème</sup> siècle impose au contraire une focalisation zéro ou proche de zéro, fruit de la conjugaison des points de vue de tous les personnages. On pourrait émettre ici l'hypothèse que la lecture de romans français peut, à la longue, favoriser l'apprentissage de la démocratie.

L'appropriation du français au Liban est essentiellement scolaire, c'est là une vérité incontournable. Quelles sont, donc, les incidences du rôle joué par le bilinguisme au Liban sur l'enseignement du français? Le français ne peut être que culturel au Liban, ou il cessera d'être, à moyen terme. S'il s'agit de s'approprier un français utilitaire, qui permette d'acheter des ordinateurs, de lire et de signer un contrat, ou de demander son chemin à Paris à un autochtone, les Libanais n'ont, à moyen terme, aucune raison de continuer à l'apprendre, puisque l'anglais est en train de jouer ce rôle, y compris en France.

C'est bien d'un français culturel dont nous avons besoin, pour que celui-ci soit, ainsi que j'ai essayé de le montrer, un facteur de développement. Quant au modèle culturel américain (il existe, contrairement à ce qu'on croit, il s'incarne par exemple dans le cow-boy de Marlboro et dans son corollaire, le «grand Satan»), il est aujourd'hui tellement présent dans l'air que, comme le souligne Claude HAGÈGE dans son dernier ouvrage, *L'enfant aux deux langues*<sup>1</sup>, ce n'est pas la peine d'y avoir accès par la langue.

De plus, il y a fort à parier qu'un Libanais bilingue arabe/français n'en restera pas là, et qu'il adoptera l'anglais comme troisième langue, utilitaire cette fois-ci. L'enquête que j'ai citée plus haut montre d'ailleurs que près de 80% des Libanais francophones sont aussi anglophones, alors que seulement 40% des anglophones connaissent plus ou moins le français. Ainsi, là où les premiers parlent trois langues, l'une maternelle, la seconde culturelle et la troisième fonctionnelle, les anglophones en restent à un bilinguisme utilitaire.

L'appropriation à l'école d'un français culturel signifie que celui-ci doit être présent dans toutes les activités d'apprentissage scolaire, de la même manière que la culture affecte toutes les activités de l'homme. Le ministère libanais de l'Éducation nationale vient de mettre en place, grâce au Centre de Développement et de Recherche Pédagogique, un nouvel organigramme de l'enseignement scolaire, où des parts égales sont accordées, tout au long des douze années de scolarisation, à l'arabe et à la «langue étrangère», selon la terminologie officielle. Cet organigramme prévoit en plus, dès la septième année de scolarisation, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, à raison de deux heures hebdomadaires.

On ne peut ici que rendre hommage au travail effectué par les concepteurs de cet organigramme, parce qu'il manifeste une option claire, au plan étatique, pour un bilinguisme précoce, quels qu'en soient les termes: dès le début de la

---

<sup>1</sup> Odile Jacob, 1995.

scolarisation, l'élève libanais apprend une autre langue que l'arabe (français, anglais ou allemand), puis, en cours de scolarisation, il opte pour une troisième langue, fonctionnelle cette fois-ci.

Mais cet organigramme, qui pour l'instant est un squelette sans contenu, s'il impose l'apprentissage à parts égales de l'arabe et d'une langue étrangère, ne donne aucune indication sur la langue qui servira de canal à la pratique des disciplines non linguistiques: activités d'éveil, matières scientifiques, philosophie, etc., ce qui évidemment peut entraîner la réduction de la portée culturelle de la langue française s'il s'avère que son acquisition est limitée à l'apprentissage linguistique.

Quant à ce dernier, c'est-à-dire l'apprentissage linguistique, il doit impérativement recouvrir tous les types de communication: communication orale et écrite, communication immédiate et différée, communication concrète et abstraite, consommation et production linguistique, faute de quoi, encore une fois, le français perdrait ce qui en fait au Liban un facteur de développement. En le réduisant à certaines situations de communication, en en faisant une langue utilitaire, avec ce que cela suppose de réduction syntaxique et lexicale, on le dépouille précisément de sa dimension culturelle.

De même, s'il est partiellement vrai que l'enseignement du français au Liban a jusqu'à présent privilégié l'écrit par rapport à l'oral, ce n'est pas rétablir l'équilibre rompu que de privilégier l'oral par rapport à l'écrit, surtout au moment où l'ère télévisuelle, essentiellement orale, est sur le point de se trouver en concurrence avec le retour de l'écrit, par le biais des «autoroutes de l'information», ainsi que le répète inlassablement Umberto ECO. Dans ce même ordre d'idées, réduire le lexique à son aspect concret reviendrait à priver les Libanais de l'apport de la langue française dans le domaine de la conceptualisation.

Enfin, et pour filer la métaphore économique, réduire les Libanais à une situation de consommation en français les renverrait dans le sous-développement, linguistique s'entend: l'équilibre consommation/production est indispensable, et c'est par lui précisément que se maintiendra la dimension culturelle de la langue française au Liban. Le «corpus» libanais en français, pour reprendre la terminologie de Robert CHAUDENSON<sup>1</sup>, a toujours englobé tous les niveaux de l'activité humaine: journalisme, théâtre, poésie, roman, expression personnelle... Un poète libanais a même inventé pendant la guerre un genre journalistique nouveau, la chronique poétique, pour exprimer l'inexprimable<sup>2</sup>. Cependant, la métaphore économique suppose que la

---

<sup>1</sup> Voir en particulier les *Propositions pour une grille d'analyse des situations linguistiques*, ACCT, 1988.

<sup>2</sup> Il s'agit de Claire GEBEYLI, journaliste au quotidien *L'Orient-Le Jour*.

production culturelle considérée comme une marchandise, se plie aussi aux normes universelles de qualité et subisse les lois du marché.

L'expérience bilingue libanaise n'est probablement pas généralisable de manière absolue, mais peut-être y a-t-il en elle quelque matière à réflexion utile pour l'ensemble de la francophonie.



## **Le français à Madagascar : l'exemple de l'art dramatique**

Nivoelisoa ANDRIANJAFY

*Université d'Antananarivo*

A Madagascar, le théâtre en atelier est l'apanage du théâtre d'expression française. Et inversement, le théâtre d'expression française se pratique exclusivement en atelier. Voilà sans doute pourquoi il est étroitement lié à la jeunesse: le théâtre malgache d'expression française est le théâtre des jeunes. Voilà sans doute aussi pourquoi il acquiert une importante fonction éducative, aussi bien du point de vue de l'insertion sociale à proprement parler que du point de vue de l'acquisition et du perfectionnement du français – lequel est institué officiellement seconde langue à Madagascar, en tant que langue de culture et langue administrative.

De cette première remarque découle ma définition de l'art dramatique<sup>1</sup>.

Par «art dramatique», j'entends la fonction d'inventer et de représenter des fictions, de construire et de faire agir des personnages, dans une transposition poétique, une interprétation (et non pas une reproduction) des réalités quotidiennes. Interprétation à des fins supérieures et désintéressées de divertissement mais aussi d'amélioration personnelle, collective, dans le cadre de la vie sociale. Car l'art dramatique, tel que je le conçois, est une des activités

---

<sup>1</sup> La théorie de l'art dramatique dans ses rapports avec l'éducation n'est pas une idée originale. Dans tous les pays et depuis l'origine de la civilisation, un grand nombre d'éducateurs en ont fait et en font l'application avec le plus grand bonheur, et particulièrement dans ce qu'on nomme aujourd'hui «les activités dirigées» ou «école active».

les plus propres à offrir de libres possibilités de culture personnelle comme à développer les goûts et les aptitudes individuels. Les jeux, bien compris, contribuent à préparer le jeune à bien se comporter dans le «jeu de la vie». La vie qui, pour Madagascar en particulier, n'est pas une idée abstraite, mais une lutte contre une matière rebelle, exigeant invention et persévérance.

Cette définition, nous l'avons expérimentée dans ce genre précis dénommé simplement par sa langue de pratique: le *théâtre malgache d'expression française*.

## Contexte national et statut du français à Madagascar

### Le statut du français à Madagascar<sup>1</sup>

S'agissant du problème de la langue et de la culture au quotidien, Madagascar vit actuellement une situation non pas de bilinguisme mais de diglossie<sup>2</sup>. Si l'on se réfère à l'identité des usagers et aux normes d'utilisation de la langue, le français est le plus souvent considéré comme valorisant. Il constitue un des paramètres de la réussite. Ainsi, le prestige de la langue et de la culture françaises est bien vivant, mais chez une élite. Cette classe de gens privilégiés est déterminée soit par le niveau d'études (ils ont été scolarisés dans les écoles francophones, même pendant les années de malgachisation intensive), soit par la situation matérielle et financière, soit par les deux.

En effet, il faut se rappeler que depuis la colonisation, la situation socio-linguistique a toujours fait état d'une relation plus ou moins conflictuelle entre les deux langues: le français et le malgache. Les événements de 1972 ont vu s'instituer la prédilection pour le régiolecte *merina* (il ya dix-huit groupes ethniques à Madagascar, avec chacun son parler). Mais la malgachisation a avorté avec les déboires de la Deuxième république, celle de Ratsiraka. Et avant même la chute de ce régime, avant même les événements de 1991 qui mettent en place la Troisième république, le retour au français s'est fait subrepticement sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale.

Ainsi, il ne faut pas oublier que c'est seulement depuis la fin des années 1980 que Madagascar est revenu officiellement dans la grande famille des

---

<sup>1</sup> Quant à la perception de la francophonie actuellement, Madagascar semble irréversiblement tourné vers le club francophone. Il y a paradoxe cependant: officiellement, les dirigeants sont favorables à la France. Mais le comportement général est ambigu: l'attrance pour l'Occident, comprenant la France, se double souvent d'un rejet qui trouve sa source dans une certaine rancune historique.

<sup>2</sup> Diglossie: coexistence de deux langues au sein d'une communauté, que les usagers utilisent alternativement selon la situation.



«pays ayant en commun l'usage du français». C'est seulement en 1986 que l'on a vu la mise en place d'un vaste programme de relance de la langue française (la *mise à niveau* en français, grâce à divers projets de la Mission de Coopération et d'Action Culturelle, organe du ministère français de la Coopération à Madagascar). Cependant, l'histoire reste à suivre. Il demeure que scolaires, étudiants et professionnels s'accrochent aujourd'hui aux livres de/en français.

Les données sont claires aujourd'hui. Tandis que le malgache est ressenti avant tout comme une langue de communication courante, le français est de nouveau la langue du primaire, du secondaire et de l'université. Il reste la langue de la modernité, de la technicité, et de la spécialisation de haut niveau. Il domine dans le monde des affaires, dans les domaines technique et scientifique<sup>1</sup>.

### **La situation des jeunes**

La situation des jeunes est à l'image de la situation générale d'un pays en grande difficulté.

Le contexte politique est essentiellement caractérisé par les changements, très fréquents, de gouvernements. De ce fait, la véritable vision de l'avenir du pays et le programme de gouvernement demeurent flous. Le pouvoir s'en tient le plus souvent à une approche parcellaire des problèmes. Ainsi, il n'existe pas dans le pays de politique de construction de l'avenir avec/pour les jeunes, ni d'incitation dynamique à la production par ces jeunes.

Paradoxalement, les ateliers des associations artistiques et des organismes culturels ne peuvent plus faire face à l'affluence des scolaires, des étudiants et des jeunes travailleurs. Ce qui prouve bien qu'il existe chez eux une volonté certaine de se débattre, de produire, de créer à/de l'intérieur d'une société qui ne favorise pas leur épanouissement. Dans ces ateliers, ils viennent chercher leur *équilibre*.

En effet, et de façon inattendue, on observe chez eux une redécouverte des valeurs traditionnelles: la famille et le travail, par exemple. Ils veulent sortir de l'inertie à laquelle on les a acculés. Si, il y a une dizaine d'années, beaucoup d'entre eux pensaient être heureux sans travailler, aujourd'hui<sup>2</sup> la majorité pensent qu'un emploi sûr est important, sinon très important. C'est pourquoi,

---

<sup>1</sup> Mais l'opposition n'est pas stricte: l'administration, la presse, la littérature sont bilingues.

<sup>2</sup> Il y avait alors ce qu'on appelait le «carriérisme étudiant»: enseignement supérieur ouvert à tous, bourse largement étendue, non limitation du nombre d'années d'études, logement systématique en cité universitaire... Le débouché étant quasiment inexistant, il était commode de faire du statut d'étudiant une carrière, rémunératrice et sans limite.

ils veulent acquérir une confiance en soi, une assurance qui leur permettra de mieux affronter la vie professionnelle...<sup>1</sup>

Par ailleurs, ils sont moins enclins au compromis, ils ont une confiance moindre dans le politique. Ils ont un regret en effet, c'est le manque de transparence et de caractère de la société actuelle, surtout celle des dirigeants. Ils canalisent désormais leur besoin d'engagement, signe de jeunesse et d'épanouissement, dans la pratique des arts: cet engagement impétueux dans les arts signifie pour eux vitalité et démocratie. Cet état d'esprit est une des chances de notre pays: nul ne l'ignore, le développement de la nation passe par le développement de l'individu.

L'atelier de théâtre en français fait partie de ces outils isolés qui veulent servir ce développement de l'individu en donnant à ce dernier les atouts pour s'insérer dans une société de diglossie inavouée. En ce sens, c'est un rôle fondamental qu'il joue dans l'ouverture de la personnalité et l'acquisition de la langue française. (Ces jeunes, rappelons-le, ne sont pas spécialistes de français: cette langue est en réalité redevenue une langue étrangère pour la majorité des Malgaches, alors qu'elle est considérée implicitement comme une deuxième langue officielle). Or le travail dans ces ateliers est vu tacitement comme un *accompagnement de l'apprentissage du français*.

Le principe de l'atelier théâtre en français est ambitieux: retrouver l'enfant dans l'imbroglio de complexes où ont été réduits les jeunes. Nous partons du fait que le sujet éprouve le besoin de se créer un monde imaginaire à l'image du monde réel et qu'il évolue dans ce monde poétique avec plaisir, aisance, sincérité, quand ses «encadrateurs» de tous les jours ne viennent pas, maladroitement, détruire ou fausser cet instinct.

### **Le choix du français par les écrivains**

Les dramaturges des pièces interprétées dans les ateliers d'expression française sont bilingues. Mais par ailleurs, ils n'écrivent que rarement en malgache. Interrogés sur leur choix du français au cours d'une enquête de Gilles LOUÏS sur le bilinguisme<sup>2</sup>, ils ont avancé comme argument la difficulté qu'il y aurait à énoncer dans la langue malgache officielle des *contenus notionnels* – couleurs, vocabulaire de la civilisation de la mer, certains référents culturels – ou encore des *thèmes* et un *ton* – par exemple, l'érotisme ou des «messages anticonformistes pouvant heurter un certain puritanisme». Somme

---

<sup>1</sup> 90% disent ne pas avoir de vrais interlocuteurs en cas de soucis ou de désarroi. Or, ils ont besoin de communiquer pour asseoir cette confiance en soi.

<sup>2</sup> Cf. *Colloque international de littérature malgache d'expression française*, Université d'Antananviro, mars 1991.

toute, il y a chez l'écrivain d'expression française un refus du malgache officiel, parce que c'est une langue où l'on ne peut pas tout dire, contrairement au français ou à la langue dialectale<sup>1</sup>.

Or, pour les contenus émotionnels évoqués comme premier obstacle, Raphaël RAJASPERA, dans son article intitulé «Y a-t-il encore des expressions malgaches intraduisibles en français?»<sup>2</sup>, avance qu'au contraire, la langue malgache sur les sujets malgaches (du reste privilégiés par les écrivains) comporte des notions intraduisibles en français, et il suggère de façon judicieuse que ces mots malgaches inhérents à la poésie malgache ou ces termes vernaculaires propres à la civilisation malgache et à la littérature ethnographique (*lamba, valiha, hain-teny, kabary, hasina, tody, tsiny*, etc.) entrent plus tard dans le lexique français au même titre que ceux déjà admis dans le dictionnaire (les mots malgaches *maki, ravenala*, les mots polynésiens *mana, tabou*, et le mot malais *pantoum*). Du reste, beaucoup d'écrivains adoptent déjà cette solution dans leur production en français: celle-ci est émaillée de mots malgaches et le public s'en accommode bien. L'insuffisance du lexique malgache ne serait donc pas la raison du choix du français.

A mon avis, la deuxième raison invoquée, un certain *ton* du texte qui ne passe pas en malgache, fournit la bonne explication de cette prédilection pour le français. En effet, les écrivains sont pour la plupart des jeunes d'après-1972<sup>3</sup>, et des femmes. Ainsi, si l'on prend en considération le portrait robot de l'écrivain malgache de langue française établi par les enquêtes citées plus haut, cet écrivain serait une femme de 30 à 40 ans, universitaire ou ayant accompli des études supérieures, et en y ajoutant le trait vérifiable qu'elle est issue des Plateaux d'Imerina, lesquels sont très influencés par le protestantisme victorien, on pourrait avancer l'hypothèse suivante : en écrivant dans une langue après tout *étrangère*, le jeune et la femme échappent à leur statut moral de jeune ou de femme face à l'homme adulte. Comment en effet traduire en malgache officiel les passages «naturalistes» de David JAOMANORO dans les *Funérailles d'un cochon*, ou les expressions, anodines en français, comme «mon sexe vide en attente du sien», tirées de *Un jour ma mémoire* de Michèle RAKOTOSON?

Bref, le français en littérature est perçu, consciemment ou inconsciemment, comme la langue de la liberté: le ton est souvent à la *provocation* dans les pièces choisies, et c'est cette liberté de l'expression que les jeunes viennent chercher dans les ateliers de théâtre. Un double objectif ici: bien «sentir» le français et, de ce fait, mieux l'appréhender.

<sup>1</sup> Narcisse RANDRIAMIRADO, par exemple, écrit en français et en *antankarana* (parler de la région de l'Ankarana, dans le nord de Madagascar)

<sup>2</sup> *Carnets de l'exotisme.Routes malgaches*, n° 2, avril-septembre 1990, Le Torii Éditions, pp. 31-40.

<sup>3</sup> La révolution de 1972 marque la chute de la Première république des lendemains de l'indépendance et voit l'avènement de la République socialiste conduite par Didier Ratsiraka.

## Place et techniques du théâtre malgache d'expression française

### Situation du théâtre malgache d'expression française

Ce théâtre s'inscrit dans le cadre d'un théâtre malgache à quatre volets:

- le théâtre populaire traditionnel du *hira gasy*, incluant les cérémonies rituelles (*kabary*, *hain-teny*);
- le théâtre *folk*, qui vient d'une réinterprétation des formes culturelles malgaches (celui de *Landy Volafotsy* exclusivement);
- le théâtre dit *des années trente*, héritier de la période coloniale dont il répercute l'aspect «opérette»;
- le *théâtre des écrivains d'expression française*, vieux seulement d'une quinzaine d'années, puisqu'il date du retour en sourdine au français et de la résurgence de la littérature malgache francophone dans les années 1980<sup>1</sup>.

### Essai de définition du théâtre malgache d'expression française

Il se définit par rapport à trois critères: sa fonction, son cadre d'évolution, les conditions de sa représentation.

#### *Une fonction éducative*

Le *théâtre des années trente* avait joué un rôle malgré lui aliénateur du public malgache pendant la période coloniale; ses piliers étaient la *morale* (avec elle fleurissaient les histoires sentimentales), l'enchantement visuel (celui des costumes et des décors) et la chanson, du reste très métissée<sup>2</sup>. Ainsi, il avait un devoir de distraction de l'opinion publique, lui présentant autant de trompe-l'œil pour lui occulter les vrais problèmes de l'époque.

A l'opposé, le *théâtre malgache d'expression française*, post-colonial et qui plus est post-72, se pose comme un moyen d'éducation de cette opinion publique. D'éducation civique, sociale, et parfois politique. C'est le théâtre historique de Charlotte RAFENOMANJATO et de Josette RAKOTONDRADANY. On y exalte, on y réhabilite les héros d'autrefois, dans la quête d'identité nationale<sup>3</sup>. Quant à la nouvelle génération, elle ne se soucie guère du passé. La charge est violente contre les pouvoirs actuels chez David JAOMANORO, Jean-Luc RAHARIMANANA, Michèle RAKOTOSON et Henri RANDRIANIERENANA.

<sup>1</sup> Cf. L. RAMAROSOA, *Anthologie de la littérature malgache d'expression française des années 80*, Paris, L'Harmattan, 1994, 255 p.

<sup>2</sup> A base, entre autres genres, de *fox-trot* et de *bossa nova*, mais ayant acquis un caractère propre au fur et à mesure des années: c'est le fameux *kalon'ny fahiny* ou «chanson de jadis» que les Hauts-Plateaux d'Imerina considèrent comme faisant partie de leur patrimoine culturel.

<sup>3</sup> Cf. Troisième partie: la Dramaturgie de support.

Ceux-là ont choisi d'ailleurs le «pleurer-rire», la dérision pour mieux souligner l'absurde de la situation malgache, pour poser les interrogations de la vie quotidienne. Leur théâtre colle toujours à l'événement, ils dénoncent les maux de la société contemporaine: corruption, délinquance, mendicité, prostitution, arbitraire, etc. Et de ce fait, les jeunes s'en sentent plus proches, plus inspirés par tout ce qui peut être débat de fond.

### ***Un théâtre intellectuel***

Ce théâtre d'expression française est souvent considéré comme «intellectuel» pour trois raisons sociologiques précises:

- La langue utilisée, le français, qui est une langue savante dans le contexte malgache actuel.

- Le milieu d'évolution: universités, lycées, collèges ou écoles, organismes culturels divers. En effet, toutes les pièces représentées à Madagascar l'ont été soit au Centre culturel français, soit dans les collèges confessionnels, soit à l'Alliance française, soit au Centre Germano-Malgache. De fait, ce théâtre est exclusivement citadin, la question étant avant tout logistique.

Le milieu d'évolution, plus abstrait, c'est aussi la destination, avouée ou inavouée, consciente ou inconsciente, qui est la scène culturelle intellectuelle internationale: Radio France Internationale ou le Festival des Francophonies de Limoges. Rappelons que la moitié de ces pièces ont été soit primées (celles de Rafenomanjato, de Raharimanana, de Rakotoson), soit sélectionnées (celles de Jaomanoro, de Randriamirado, de Ravoaja) par RFI.

- Le public atteint, est presque toujours constitué d'un groupe finalement restreint de privilégiés. Petite élite intellectuelle et cultivée, membres des différents centres culturels, fonctionnaires et cadres moyens, faisant partie des connaissances des comédiens et des auteurs, étudiants et scolaires. Tous parlent français et recherchent dans le spectacle, en plus du divertissement, une certaine ouverture au monde et un bain de langue qui ne leur est pas donné en dehors de l'amphithéâtre ou du courrier administratif.

Notons que la classe dirigeante du pays ne s'oriente pas spontanément vers les produits de qualité, mais plutôt vers les loisirs considérés en Europe comme petits-bourgeois (la vidéo, la télévision, etc.).

- Compte tenu de la condition qui lui est faite, le théâtre malgache d'expression française est un théâtre tributaire et/ou bénéficiaire des apports européens.

D'abord, les conditions logistiques: les financements éventuels et les locaux – notamment la salle de spectacles – sont ceux des organismes culturels étrangers. Les ateliers se déroulent dans les salles de cours ou dans des appartements de particuliers.

Ensuite, la formation des comédiens et des metteurs en scène, objet de notre propos: elle est assurée essentiellement par les formateurs européens de passage pour quelques semaines, et dont la venue est organisée par les institutions étrangères, essentiellement le Centre culturel Albert Camus. Ainsi, les ateliers se constituent autour d'un Gérard PROBST ou d'un Jean-Jacques BELLOT, d'un Pierre FOREST ou d'un Jacques-Henri DELCAMP ou encore d'un Guy LENOIR ou Éric EYCHENNE. Aujourd'hui, les quatre jeunes encadreurs malgaches d'expression française sur la place sont les héritiers de ces stages.

### *Les principes moteurs : les règles du jeu*

Les formateurs de passage appartiennent tous à la même école: celle du théâtre contemporain, qui est un mouvement mondial se précisant dans les années trente et les années cinquante. En France, ce théâtre est l'héritier des metteurs en scène du Cartel, des ARTAUD et des JARRY. Dans le monde, il a été entretenu par les plus grands dramaturges, de ARRABAL à GARCIA LORCA, en passant par BECKETT, DUBILLARD, IONESCO, DURAS, etc., pour ne citer que ceux-là. Théâtre aujourd'hui très courant en Europe, il est encore considéré comme d'avant-garde à Madagascar jusque-là habituée exclusivement au jeu mécanique de l'opérette du *théâtre des années trente*.

En voici les principes moteurs<sup>1</sup>.

### *Le texte en dernier lieu*

Artaud parlait d'«en finir avec le texte». Avec lui et après lui, le texte était devenu secondaire, la forme primait sur le fond désormais: toute la liberté créatrice était laissée à l'acteur.

Avant de prendre la parole, cet acteur se mettait en situation: un langage théâtral, destiné aux sens et indépendant de la parole se faisait alors jour. La fonction phatique cédait le pas à la fonction métalinguistique: la communication entre les personnages était ressentie comme si précaire que la parole apparaissait seulement comme un moyen d'instaurer un contact et de faire durer l'échange. Voilà sans doute pourquoi la tendance était de supprimer («sucrer» disent les comédiens) la parole chaque fois qu'elle n'était pas bien «sentie» et donc pas dicible par l'acteur.

Ce principe du Nouveau Théâtre a été par la suite nuancé.

---

<sup>1</sup> La constitution d'ateliers pour abriter ce théâtre était incontournable: l'atelier serait le seul praticable dans l'initiation au travail de la voix et de l'articulation. De tous ses défauts, on se corrigerait peu à peu «en famille».

La préparation de la situation avant la prise de parole reste toujours prioritaire<sup>1</sup>. Les exercices choisis continuent à l'attester.

Par exemple, au début des travaux sur une pièce, on demande aux apprenants de ne former que des bruits non articulés, des grommelots, rapprochant l'humain des animaux. Les avantages de cette contrainte: elle oblige à ressentir profondément, corporellement, la situation ou l'action que l'action dramatique suscite, avant de chercher à la traduire avec des mots. Elle fixe dès cet instant une mélodie et un rythme vocal accordés aux sentiments profonds du personnage et de la situation: ainsi la pensée intime, le sentiment précèdent le «mot» et ils le préciseront en lui interdisant tout arbitraire, toute sonorité creuse<sup>2</sup>.

Mais une fois la pièce en mains, le texte est respecté dans ses moindres détails: le souci de précision et de persévérance fait justement partie de l'apprentissage. C'est seulement quand ils seront capables d'énoncer en peu de mots, justes et bien frappés, un sentiment vrai, profondément ressenti, qu'on peut autoriser et inciter les apprenants à dire le texte. Le fait est simplement qu'ils se trouvent en présence d'un texte qu'il s'agit d'apprendre et de redire exactement, sous les apparences d'un personnage donné, au sein d'une action une fois pour toutes arrêtée. Il s'agit pour eux d'être les interprètes d'un texte de Rafenomanjato, de Joamanoro, de Raharimanana...<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Cf. P. LOTI (*Le Roman d'un enfant*):

«Je vais dire le jeu qui nous amuse le plus, Antoinette et moi, pendant ces mêmes délicieux étés.

Voici. Au début, on était des chenilles, on se traînait par terre, péniblement, sur le ventre et sur les genoux, cherchant des feuilles pour manger. Puis, bientôt, on se figurait qu'un invincible sommeil nous engourdissait les sens et on allait se coucher dans quelque recoin, sous des branches, la tête recouverte de son tablier blanc: on était devenu des cocons, des chrysalides.

Cet état durait plus ou moins longtemps et nous entrions si bien dans notre rôle d'insecte en métamorphose qu'une oreille indiscrete eût pu saisir des phrases de ce genre, échangées entre nous sur un ton de conviction complète:

«Penses-tu que tu t'envoleras bientôt?

- Oh! je sens que ce ne sera pas long cette fois; dans mes épaules déjà ça se déplie" (ça, naturellement, c'étaient les ailes)».

<sup>2</sup> En s'interdisant la parole, ils se défendent contre la médiocrité verbale, ils s'essaient à plus de concentration... Ils font appel au jeu des muscles de tout le corps, que les muscles de la langue ont trop tendance à supplanter. En s'obligeant à faire *agir* d'abord leurs impressions et sentiments, ils imposent un style à leur jeu (ils sont plus convaincus de leur expression).

Ce système est encore plus heureux pour les très jeunes enfants: ils vont ressentir très vite l'importance de la parole, le soin que l'on doit accorder au choix de l'expression verbale de la pensée et des sentiments...

<sup>3</sup> La préoccupation de faire ressortir la beauté du texte ne doit jamais faire oublier à l'acteur la situation dans laquelle se trouve le personnage, les sentiments qui le meuvent. Il ne doit pas l'aménager à sa façon; s'il a été choisi c'est qu'il paraît être la parfaite expression verbale de sentiments du personnage qu'il a à représenter. Un texte reconnu valable doit être considéré comme une partition: on n'y ajoute pas de notes, on tient compte des barres de mesure, on ne modifie pas les intervalles...

En résumé, l'acteur cherche son personnage par les techniques que nous présentons ici, et il arrive à fixer le texte sur son personnage une fois qu'il a trouvé celui-ci.

### *L'apothéose du corps*

Pour obéir au commandement intime du sentiment, de la pensée, le corps doit être ce qu'on appelle détendu... Physiologiquement, les nerfs, les muscles doivent être en état de docilité attentive, de liberté, de souplesse, tout de même qu'il ne faut pas se raidir pour apprendre à nager.

Car avec l'effondrement du langage verbal, les comédiens sont amenés à saisir le personnage ailleurs que dans son discours, essentiellement dans son corps. Le corps est devenu le sujet de la pièce, lui qui n'était antérieurement qu'un médiateur, émetteur de voix, support de costumes. Les séances de répétition commencent désormais obligatoirement par des exercices physiques, d'assouplissement corporel, de mise à disponibilité corporelle.

Il va sans dire que des exercices de marche, de course, de danse, de saut, menés avec la plus grande prudence, par des progressions fort lentes, mais menés aussi bien que possible, devraient obtenir de chacun le maximum d'agilité, d'aisance, de *coordination* dont il est capable. Il préparera ainsi son corps à recevoir son personnage.

### *Le regard-présence*

Ni le *hira gasy*, qui s'adresse directement au public et non pas au partenaire, ni le *théâtre des années trente* n'accordent cette place au regard/présence sur scène. Hiérarchie sociale ou privilège de l'âge ou du sexe, autant de valeurs très malgaches peuvent intervenir dans ce refus de regarder le partenaire et le public dans les yeux<sup>1</sup>. Toujours est-il que la scène malgache observe difficilement une tradition théâtrale universelle qui est la destruction des interdits sur le plateau, principe moteur du genre.

Aujourd'hui, le regard soutient désormais celui du partenaire, l'accuse, le met à contribution... Le regard joue autant que les mots. Par exemple dans la pièce *Sambany* de Michèle Rakotoson, mise en scène par Christiane Ramanantsoa, ce regard est collectif, le chœur n'est plus vocal, c'est un chœur de regards.

L'institution du masque sur la scène actuellement à Madagascar (le théâtre malgache ne connaît pas la tradition du masque), qui privilégie le regard, est significative de cette place prise par le regard dans le jeu.

---

<sup>1</sup> Les inférieurs hiérarchiques, les cadets, les femmes n'ont pas le droit de lever les yeux ou d'élever la voix devant leur supérieur, leur aîné ou l'homme.



### *L'espace, le corps mis en espace*

Une des premières tâches d'un comédien est maintenant de connaître l'espace scénique. Car l'espace prolonge le corps du personnage et ne fait plus qu'un avec lui. Il est devenu un moteur de représentation du monde intérieur du personnage, si bien que ce dernier est à rechercher en deux lieux: dans un corps mais aussi dans l'espace scénique.

Ainsi, la danse a fait son entrée dans la mise en scène théâtrale. Elle n'est plus un simple ornement, ou une transmission directe d'une scène réaliste, mais un procédé qui montre que l'espace corporel et l'espace scénique fonctionnent comme un prolongement l'un de l'autre. Par exemple, dans *L'Interférence*, adaptée du roman de Jean-Joseph RABEARIVÉLO par Charlotte Rafenomanjato, mise en scène par Henri Randrianierenana, on a recours à la danse pour symboliser des moments de paroxysme au sein d'un couple. (cf. la nuit de noces d'Andriantsitoha).

### *La voix*

Après la préparation du corps, la préparation de la voix.

On ne travaillera pas à l'origine sur des textes mais sur des sons (par exemple, le son [u] qui n'existe pas en malgache) qu'on émettra sur un rythme et dans un sentiment donnés, d'un ton normal, *crescendo* (sans crier), *piano*, *pianissimo*. Tout à fait élémentaires et présentés comme des jeux, ces exercices demandent de la part de l'instructeur une connaissance très grande du mécanisme de la parole, et en même temps beaucoup d'oreille, française et malgache à la fois. On revient donc à la définition première de la voix: «son produit par les cordes vocales, vibrations qui sont déterminées par des influx nerveux..., les caractères des sons émis sont ensuite modifiés par diverses cavités de résonance (thorax, pharynx, bouche)».

Dans nos exercices, nous n'oublions jamais MOLIÈRE: si on veut savoir de quelle manière il faut disposer les organes de la parole pour faire entendre un *a* fermé ou un *o* ouvert, nous relisons volontiers la scène du *Bourgeois Gentilhomme*. Molière ne fait rien dire à son professeur qui ne réponde aux observations du plus consciencieux des phonéticiens, et du même coup, redisant cette scène à voix haute, on aura l'occasion de faire en jouant un excellent exercice de diction dramatique. Car, plus que l'accent ou la diction, c'est l'articulation, le rythme et l'intensité de la voix qui sont travaillés par l'apprentissage de la respiration, basé sur la connaissance du corps humain.

On explique jusqu'à l'importance de bien prendre son souffle: dans l'émission même du son, il faut obtenir que la voix ne soit pas forcée et que le son ne vienne pas de la gorge. Que l'attaque et l'arrêt soient nets (dans les sons longs aussi bien que dans les brefs). On fera attention aux fins de phrases

qu'on laisse souvent tomber, faute de souffle... On aura donc appris à respirer correctement, l'inspiration étant nasale, partant de la base des poumons, profonde, complète, dans une juste cadence, sans nervosité et sans trop de bruit, l'expiration bien dosée, lente et économe, égale et soutenue. L'idée est de bien faire comprendre aux jeunes que ce n'est pas en criant qu'on peut se faire entendre, mais bien en articulant et en donnant le son avec les lèvres (on pourrait se faire comprendre uniquement par le mouvement des lèvres).

L'atelier a pour devoir d'habituer les jeunes à maintenir la voix dans le medium, à rythmer, à ponctuer leur débit, à respecter la «grammaire orale», ce sont là des exercices qui ne peuvent être pratiqués – surtout dans le fâcheux état actuel de nos études et de notre discipline (le français) – qu'en petit comité, avec un groupe de sujets venus spontanément, désireux de travailler, acceptant d'avance les exigences et les ennuis inévitables de cette étude élémentaire<sup>1</sup>.

Mais pour nous en tenir à l'enseignement grammatical, il n'est point douteux que des jeunes habitués à surveiller leur langue ne commettront plus par la suite certaines erreurs grossières: en apprenant aux jeunes à s'écouter, on les habituera dans leur vie professionnelle à s'entendre, on verra moins de phrases boiteuses, inachevées, informes si l'instinct du rythme, dans cette langue totalement différente de la langue maternelle et qu'ils sont obligés de reconstruire, est éveillé pendant qu'il en est encore temps.

Que cette «orthopédie vocale» soit nécessaire à la majorité des jeunes Malgaches, cela ne fait aucun doute. Mais pendant une longue période d'essai, on ne saurait en faire un enseignement collectif: il serait une cause de désordre, et voué à l'avance à la stérilité.

### *L'écoute*

La «règle des trois P», par quoi nous désignons les rapports du comédien avec son personnage, son partenaire, son public, souligne l'importance de l'écoute sur scène.

Il est bon de noter ici que souvent dans ce théâtre, le rapport avec le public est un rapport de complicité: il n'y a plus de compartimentage scène/salle, presque toute la salle constitue la scène. Ainsi, langage théâtral et épanouissement de soi sont tributaires l'un de l'autre. Tout compte fait, toute la

---

<sup>1</sup> Par exemple, un jeu appelé *Les adverbes* fait bien sentir la difficulté de conduire sa voix... Ce jeu consiste à faire sortir un des joueurs, à choisir pendant ce temps un adverbe (doucement ou brusquement ou tristement...). Le jeune revient puis pose à chacun une question à laquelle il faut répondre de la manière que réclame l'adverbe choisi. Le texte des réponses et surtout leur ton doit faire deviner cet adverbe. Ce jeu a l'avantage de forcer les jeunes à préciser leur pensée, à saisir les nuances, à composer des phrases claires et nettes, toujours dans cette langue que, dans leur propre intérêt, ils reconstruisent aujourd'hui.

représentation repose désormais sur le jeu du comédien: par les techniques énumérées ci-dessus, il doit trouver un langage à son personnage, et une stature, un volume. Il ne peut réaliser de véritable dialogue qu'en se sentant avant tout lui-même, en harmonie avec lui-même. Par la même occasion, avec son personnage, avec son public. Par ailleurs, le travail théâtral, autant physique qu'intellectuel, doit être aussi précis que possible. Si l'on fait un geste, on le fait complètement. Si l'on commence une phrase, on la finit en en assurant la fin. Tout cet appareil met en place la sûreté de soi et donc la possibilité de pratiquer en oubliant ses complexes face à la langue française considérée comme supérieure.

Rien de tout cela n'est en principe bien original. Mais compte tenu du contexte national malgache, l'atelier de théâtre ainsi conçu devient une véritable aubaine pour le jeune Malgache sevré de son expression maternelle dans les situations les plus déterminantes: la «grammaire dramatique», ce répertoire de signes, le prépare à être un homme vrai et attentif, lui inculquera un juste mépris de tous ceux qui jugent superficiellement et parlent, souvent «avec éloquence», de ce qu'ils n'ont pas pris la peine d'approfondir, de s'incorporer. Bref, il lui apprendra à peser ses mots.

### **La dramaturgie de support : intérêt littéraire du théâtre malgache d'expression française**

La principale source d'intérêts dramatiques à laquelle s'attache ce travail d'atelier est constituée des pièces des jeunes auteurs d'après 1980.

#### **Synthèse historico-littéraire**

Le théâtre dans lequel se développent les techniques décrites ci-dessus représente un type qui s'épanouit depuis peu à Madagascar, depuis les années 1980, puisque son acte de naissance indique 1978, année de la consécration de *Sambany* de Michèle Rakotoson, pièce primée par Radio France Internationale. 1978 est l'année qui voit la résurgence officielle de la littérature malgache d'expression française depuis les événements politiques de 1972 et le choix de la malgachisation. Auparavant, il n'y avait guère en français que les pièces de Jean-Joseph RABEARIVELO (*Imaitsoanala*, 1935, *Aux portes de la ville*, 1935-1936) et de Jacques RABEMANANJARA (*Les Dieux malgaches*, 1947, *Les Boutriers de l'aurore*, 1964).

#### **La production**

Depuis cette année 1978, dix dramaturges occupent la scène nationale et/ou internationale. Ce sont David Jaomanoro (*La Retraite* 1988, *Le dernier*

Caïman 1988, *Déchets toxiques* (s.d.), *Les Funérailles d'un cochon*, nouvelle adaptée à la scène, 1994); Dominique Rabezahary (*Tout part en fumée sauf l'amitié*, 1991); Charlotte Rafenomanjato, (*Le Prix de la Paix* 1987, *Le Prince de l'étang* 1987, *La Pécheresse* 1988, *L'Oiseau de proie* 1989, *Le Troupeau* 1990 etc.); Jean-Luc Raharimanana (*Le Prophète et le Président*); Josette Rakotondradany (*Le Rebelle* 1989 et *La Rizièrè à rancunes* 1989); Michèle Rakotoson (*Sambany* 1978; *Histoire de Koto* 1982, *Un jour ma mémoire* (s.d.), *La Maison morte* 1989); Christiane Ramanantsoa (*Au suivant* 1992); Narcisse Randriamirado (*On ne vit que trois fois* 1989 et *Allons z'omelette* 1992); Henri Randrianierenana (*La Conférence de presse* 1991) et Suzanne Ravoaja (*Fanano* 1989).

A eux dix, ils ont produit une vingtaine de pièces dont la moitié ont été soit primées (celles de Michèle Rakotoson, de Charlotte Rafenomanjato et de Jean-Luc Raharimanana) soit présélectionnées (celles de David Jaomanoro, de Narcisse Randriamirado, de Suzanne Ravoaja) par RFI. Aucune de ces pièces n'a encore été éditée, sauf exception comme c'est le cas de *La Retraite* de David Jaomanoro<sup>1</sup>. Dans l'ensemble, elles ont été simplement présentées au public sous une forme ou une autre: en lectures scéniques, en représentations intégrales sur place ou à l'étranger (en France, au Festival international des Francophonies, en Italie, aux États-Unis), en pièces filmées, ou encore plus simplement dans les conférences publiques.

### *Les grands axes thématiques*

Si on laisse de côté l'excellente comédie de l'absurde de Narcisse Randriamirado, l'on constate que, bien qu'en français, ce théâtre traite exclusivement des sujets malgaches. Il peut être ethnologique ou historique ou encore sociologique.

*Le théâtre ethnologique* met notamment en scène le merveilleux malgache. *Le Prince de l'étang* de Charlotte Rafenomanjato rend compte des pouvoirs mystérieux d'un étang qui rend la justice de lui-même. Les croyances régissent aussi *Fanano* de Suzanne Ravoaja: l'oncle défunt s'y réincarne dans un serpent, et sur cette croyance toujours vivace se trame le drame de la dislocation de la famille. Quant au *Dernier Caïman*, ce sont les croyances du nord du pays, en particulier celles du lac sacré d'Anivorano, qui y sont traitées dans la dérision la plus complète. Enfin *Sambany* conte les mésaventures d'une femme stérile rejetée par son groupe. Celui-ci est persuadé du mauvais sort dont s'accompagne la stérilité. Bien sûr, le féminisme entre pour beaucoup dans le choix de ce sujet par Michèle Rakotoson.

---

<sup>1</sup> Éditions Lansman, 1990, Morlanwelz (Belgique).

Le théâtre historique remet en scène la conquête du pays *sakalava* (côte ouest de Madagascar) par Radama dans *L'Oiseau de proie* de Charlotte Rafenomanjato: mi-réelle, mi-imaginaire, l'histoire de Radama et de Rasalimo, en même temps qu'elle témoigne du mystère de la destinée humaine, illustre un événement essentiel du XIX<sup>ème</sup> siècle précolonial. *Le Rebelle* rapporte les manœuvres déployées au XVIII<sup>ème</sup> siècle par Andrianampoinimerina, dans son entreprise d'unification du royaume. Même histoire d'amour, même scénario. Avec une variante: le suicide collectif du peuple *betsileo* (centre-sud de Madagascar), décidément insoumis. De fait, ce théâtre historique s'inscrit encore dans l'éveil de la conscience des peuples, anciennement colonisés mais préoccupés surtout de trouver leur unité dans l'acceptation de leur diversité: l'objectif absolu est la lutte contre le mensonge, contre l'aliénation

Le troisième axe autour duquel s'organise ce théâtre est *sociologique*. On y dénonce alors les maux de la société actuelle (misère sociale, opposition entre ville et campagne, problèmes estudiantins, etc.) et les personnages de prédilection sont les plus marginaux de la société malgache (prostituées, quat'mi – enfants des rues – ou fouille-poubelles). Dans ce dernier cas, qu'affectionnent les plus jeunes auteurs, la charge est plus particulièrement violente contre les pouvoirs en place. La plus connue dans le genre est *La Retraite* de David Jaomanoro où il est dit que c'est dans la rue que se trouve la clé de la survie du peuple, aujourd'hui autour des poubelles d'Antananarivo, expression même à la fois de la misère la plus profonde et du laisser-aller le plus infâme.

En tous cas, si l'attitude est la même *a priori*, qui est l'affirmation de l'identité malgache, l'engagement est plus exacerbé chez les jeunes auteurs. On dénonce les tabous jusque-là omis par les écrivains, la guerre des castes par exemple chez Michèle Rakotoson, l'état honteux où on laisse croupir le peuple chez David Jaomanoro... Ce théâtre d'expression française ressemble fortement à un projet de penseurs qui vise la construction d'une autre société, remet en cause la perte d'identité de la société malgache actuellement et veut affirmer l'identité nationale surtout face à l'autre. En effet, la destination presque systématique, avouée ou inavouée, de ces pièces est la scène internationale qui, elle, est à l'affût de spécificités nationales (RFI, Festival de Limoges ou festivals de l'océan Indien).

### **Des procédés dichotomiques**

Si le fond est le même, c'est dans les procédés utilisés que les productions s'opposent. Dans cette divergence, nous observons l'inévitable dichotomie du classicisme et de la modernité, du conformisme et de la provocation.

### *Une écriture classique*

Le premier type d'écriture est fidèle à la tradition littéraire universelle où la règle est le souci de la précision. Précision des scènes d'exposition, des didascalies et du dialogue. Unité de temps, de lieu et d'action. L'intrigue se déroule à une époque bien définie (XVIII<sup>ème</sup> siècle d'Andrianampoinimerina; XIX<sup>ème</sup> siècle de Radama, ou les années 80) et la chronologie respecte la linéarité des événements. L'espace est défini géographiquement (pays *betsileo*, *sakalava* ou *merina*). Il y a une forte présence de l'eau stagnante (étang, rizière ou lac) que l'on pourrait rattacher à la tradition très romantique de l'espace circulaire représentatif de l'insuffisance de la condition humaine, aussi bien qu'à la tradition qui aspire au retour à la terre et de ce fait craint l'eau comme une menace perpétuelle de dilution dans l'espace. Au plan de l'intrigue, l'enchaînement des événements a pour moteur le déterminisme où le classique «coup de théâtre»: ici un prêtre qui doit témoigner au tribunal est renversé par une voiture; là, les parents attendus dans la liesse sont victimes d'un accident de taxi-brousse. Les personnages se spécialisent dans l'exercice du Bien et du Mal: ils sont ainsi les messagers des valeurs traditionnelles, ou disons-le, de la vertu (grandeur des souvenirs, fierté des peuples, respect des interdits, etc.) et ils rejoignent les grands types de la littérature universelle. On rencontre dans ces pièces la prostituée au grand cœur, parente de Boule de Suif ou de Fantine, ou encore l'homme exceptionnel dans l'exercice du Mal: Miza, homologue de Madame de Merteuil. Quant au dialogue, il décrit, il commente la situation. La langue est grandiloquente lorsqu'elle rapporte dictons et proverbes dans leur authentique poésie.

### *Une écriture dérangeante*

Le deuxième type d'écriture est une réaction contre les procédés classiques. Voici une écriture qui dérange, placée sous le signe de la provocation, du défi, du jeu. Il s'agit essentiellement du théâtre de David Jaomanoro et de Michèle Rakotoson. On y observe un mélange hétéroclite de niveaux de langue: à la fois soutenu, courant, familier, à la limite de la grossièreté mais jubilante chez Jaomanoro. Les dialogues donnent volontiers dans la trivialité sexuelle et scatologique. Ils sont souvent énigmatiques, *a priori* compris des seuls personnages. Les quiproquos se multiplient. Et quand on improvise en *jouant avec les mots*, quand un mot en appelle un autre de la façon la plus inattendue, le choix du jeu au détriment de la cohérence du message se trouve confirmé. Le choix des personnages obéit également à la règle du jeu. Les protagonistes sont mal dans leur peau, ce sont pour la plupart des errants, des hommes et des femmes de peu de volonté. Mais ne nous y trompons pas, ce ne sont même pas des anti-héros: l'auteur ne leur accorde pas assez d'importance pour qu'ils

accèdent à l'existence. Ils s'appellent *Lui, Elle, Un militaire...* L'homme porte des habits de femme. Le militaire revêt soudainement la soutane du curé. Par le changement impromptu de costumes sur la scène, le dramaturge consacre les mille et une métamorphoses de l'être et du paraître. L'intrigue elle aussi est faite de jeux (on y joue à «comme si»), de mises en abymes. Pour parfaire la confusion, réalité et rêve sont mêlés: le souvenir de la petite fille «laide, crépue, noire, avec des cheveux comme de la laine et un nez bien épaté pour respirer la vie» (*Un jour ma mémoire*). Enrobant le tout, l'humour. Le ton enjoué interdit l'irruption de la tragédie. C'est la dérision de la sagesse des proverbes malgaches dans *Le dernier Caïman*, ou le goût des paradoxes dans *Un jour ma mémoire*: «Quand il y avait des morts, nous respirions. Un cadavre enlevé, c'était de l'espace gagné, nous pouvions enfin respirer». On l'aura remarqué, ce rire est le plus souvent grinçant, il est bien proche du rire cathartique, politesse du désespoir.

Ce deuxième type d'écriture correspond à une véritable jubilation scripturale. Chez Jaomanoro et chez Rakotoson, le plaisir d'écrire l'emporte sur le plaisir d'instruire, d'être approuvé. Dans le choix de l'excès, de la provocation, de la jubilation, ils semblent démontrer que «le vice engendre un plaisir que ne recèle pas la vertu». Aussi, de manière détournée, en nous éloignant de tout idéalisme, nous rapprochent-ils de notre véritable dimension. Voilà qui devait plaire aux jeunes. Et c'est donc ce deuxième type de théâtre que privilégient les ateliers dans la pratique de leurs principes.

### **L'apport de ce théâtre**

Le théâtre des Jaomanoro et Rakotoson est dynamique par le fond et par la langue: c'est dans l'explication d'une pensée toujours sur le qui-vive et du mécanisme d'une langue souvent ludique, en tous les cas en perpétuelle interrogation et re-création, que les jeunes s'épanouissent dans les ateliers. Les sujets les inspirent et les invitent spontanément à s'exprimer, à analyser et à commenter le texte dans un contexte qu'ils insulairont à plus d'un titre, ils connaissent relativement bien.

Cet intérêt pour les sujets, conjugué avec les techniques pour la maîtrise de soi décrites plus haut, tout cela pratiqué en français (à haute et intelligible voix, ils examinent chaque mot, chaque signe de ponctuation, chaque tournure de phrase...) aboutit souvent à des résultats inattendus qui nous métamorphosent les apprentis comédiens et francophones néophytes qui fréquentent les ateliers.

Car, si l'on parle d'impact du théâtre d'expression française à Madagascar, l'on constate que le public malgache n'est presque pas touché par cette expérience. Les raisons, nous l'avons vu, sont avant tout logistiques. Mais peut-

être faut-il aussi oser incriminer l'absence quasi-totale dans ce pays de politique culturelle qui puisse promouvoir le genre.

L'élite touchée ne l'est qu'à peine. Apparemment, elle ne considère ce genre que comme un divertissement, son intérêt ressemble à un conformisme de classe. Ainsi pour elle, le théâtre ne dépasse pas les portes de la salle de spectacle, les pièces ne reçoivent guère d'écho, le public ne cherche pas à engager le débat, ni à réfléchir sur le message ou à examiner les interrogations posées<sup>1</sup>.

Quoi qu'il en soit, les seuls bénéficiaires de ce *théâtre malgache d'expression française* sont donc ceux-là mêmes qui le pratiquent: les quelques comédiens et metteurs en scène. C'est dire que cet impact est pour l'instant extrêmement limité, le groupe qu'ils constituent étant ultra-minoritaire. Mais ils sont fortement motivés par une double quête: celle d'un nouveau centre d'intérêt et d'une nouvelle forme d'expression qui leur permettent d'acquérir au plus vite un français-clé de leur réussite professionnelle dans une société qui exige d'eux la maîtrise de cette langue sans qu'ils l'aient jamais pratiquée.

L'investissement que les techniques du théâtre malgache d'expression française imposent au comédien – maîtrise du corps, du regard, de l'espace, de la voix, qualité de l'écoute de l'autre – tout cet investissement garantit la formation de l'individu dans chaque comédien. Il lui offre de nettes possibilités d'ouverture à lui-même et à son environnement, à son entourage. Ses acquis immédiats sont multiples: la rencontre entre un acteur et un auteur, entre un acteur et un personnage, un acteur et des partenaires, un acteur et un public, bref la rencontre d'un monde intérieur avec un monde extérieur. Fort de la culture qu'il s'est créée lui-même, fort de son identité personnelle, cet individu est certainement apte à appréhender la culture du groupe – familial, social, ou national<sup>2</sup>. Générer sa propre culture par sa créativité, c'est aujourd'hui la responsabilité qui est dévolue de fait par priorité à chaque comédien. Ce premier acquis n'est pas négligeable étant donné l'attente des jeunes que nous décrivions en début de propos.

Mais le plus important est l'autre aubaine que ces nouvelles techniques du langage verbal offrent aux comédiens: dans l'effondrement du langage propre à ce nouveau théâtre disparaissent les préjugés de supériorité linguistique. Le jeune est plus audacieux, sachant que la communication repose autant sur son assurance que sur sa science de la langue. Il est clair que l'expression

---

<sup>1</sup> Mais cet état de fait ne vient-il pas tout simplement de l'insuffisance en nombre des représentations (une ou deux représentations pour chaque pièce) et/ou de la lacune même de l'édition, quand celle-ci pourrait favoriser la réflexion?

<sup>2</sup> Dans la foulée de mes aînés des *Rencontres Culturelles d'Avignon* dans les années 1980, je suis convaincue que l'identité culturelle est d'abord une affaire individuelle. Le droit doit être reconnu à chacun de construire sa propre culture. Et le stade est dépassé du tri quotidien entre ce qu'est l'héritage de la tradition, l'innovation actuelle et l'apport des étrangers.



esthétique qu'est la forme théâtrale peut renforcer l'expression linguistique souvent défaillante (en malgache comme en français) en cette difficile période de transition. Malheureusement, isolés par les conditions matérielles et l'incompréhension des responsables culturels<sup>1</sup>, les ateliers ne sont pas encore bien nombreux. Nous en comptons aujourd'hui seulement une vingtaine dans tout Madagascar: ceux de quelques écoles ou lycées, ceux de l'Alliance française, des deux universités d'Anatananarivo et de Toliary, d'une ou deux compagnies privées de la capitale.

Je voulais parler de l'acquisition du français par le biais du théâtre. En fait, je ne me suis pas arrêtée à la dimension linguistique, j'ai insisté sur la dimension communicative que présente ce genre. A l'issue de mon propos, je préciserais volontiers que le théâtre malgache d'expression française accompagne l'acquisition de la langue grâce à tout le travail du comédien qui tend à parfaire ses aptitudes communicatrices, et le familiarise avec un texte innovateur en français, lui donnant les habitudes langagières requises par une culture vivante, et garantes de la victoire sur le cloisonnement.

---

<sup>1</sup> En réalité, la vie culturelle n'intéresse pour l'instant que quelques riches privilégiés et une toute petite élite d'intellectuels qui, pour sa part, toujours faute de moyens, pose le problème de la culture en formules idéologiques plus qu'en termes concrets de financement, d'équipement, de constructions ou autre.



## **Séance de clôture**

### **Allocution de Son Excellence Monsieur Farès BOUEIZ**

*Ministre des Affaires Étrangères*

Monsieur le Recteur de l'Université Saint-Joseph  
Monsieur le Recteur de l'Université des Réseaux d'Expression Française  
Mesdames et Messieurs les participants à cette rencontre du Réseau «Cultures, langues et développement»

Je voudrais tout d'abord vous souhaiter, à toutes et à tous, la bienvenue. Bienvenue au Liban, à celles et à ceux qui viennent de si loin, d'Occident, d'Orient et de tous les continents. Votre présence en ce pays, qui renaît une fois de plus de ses cendres après les dures et violentes épreuves des vingt dernières années, est en elle-même un hommage à celles et à ceux qui ont tout sacrifié, jusqu'à leur vie parfois, afin que le Liban puisse vaincre et ressusciter.

C'est aussi peut-être une reconnaissance de l'apport et du don du Liban et des Libanais à l'humanité et au monde, tout au long de l'histoire et jusqu'à nos jours.

Notre présence, à cet endroit même, au Campus de l'Université Saint-Joseph, au-delà de l'action de rassemblement des diverses expressions culturelles de notre monde, est aussi un acte de recueillement à la mémoire de ceux qui sont tombés en ce lieu, pour leur acharnement à défendre et à pratiquer liberté et diversité culturelles.

### **Une terre de symboles**

Aujourd'hui beaucoup de thèmes vous réunissent sur une terre qui les symbolise: pluralisme et diversité socio-culturels, diversité et nationalité,

pluralisme et intégration, diversité et développement, pluralisme et communication, diversité et unité nationale, pluralisme et citoyenneté, multilinguisme et mondialisation. Ces divers aspects, sous tous les angles, posent la problématique de la culture et de la langue françaises en tant que dénominateurs communs à l'heure des grands changements de l'histoire.

En ce siècle de révolution de la communication, siècle de la chute des barrières, tous les murs semblent s'écrouler. Les réalités géographiques – océans, mers, montagnes, distances, climats – s'effacent devant les assauts des technologies véhiculaires.

Les transports d'hommes, de marchandises, d'expressions, d'idées, de traditions, de pratiques, de goûts et de langages brisent tous les barrages, en une progression géométrique jamais égalée auparavant. Les moyens terrestres, aériens, maritimes, mais surtout hertziens, traversent les espaces, les continents, les nations et les pays, les sociétés et les cultures, les foyers et les esprits, sans visa ni semonce. Leur intensité, leur rythme, leur volume, leur fréquence, leur puissance, s'imposent aux humains, ignorant leur volonté, leur consentement, leur disposition et leur conditionnement.

### **Des réactions de protection**

Si nous sommes facilement et superficiellement tentés d'y percevoir des éléments d'osmose et d'enrichissement positifs, toute rencontre, tout progrès ne sont malheureusement pas toujours bénéfiques, quels que soient leurs aspects, s'ils ne respectent pas les formes et les capacités d'absorption et d'assimilation du réceptonnaire.

Dans certains cas, des contre-réactions malheureuses et violentes de rejet sont à signaler vis-à-vis de la greffe opérée en l'absence de conditions adéquates.

Des réactions de protection face à l'agression se développent. Elles prennent pour arme le nationalisme, l'intégrisme, le racisme, l'ethnisme, le tribalisme, le traditionalisme, l'unilinguisme, l'isolationnisme, le puritanisme, l'inquisitionnisme et tant d'autres formes.

Face au brusque changement dont les limites sont inconnues, face au mystère de l'étranger, face à l'agressivité du nouveau, la barrière prend pour symbole l'obstructionnisme et le repliement avec toutes leurs conséquences politiques, sécuritaires et économiques.

### **L'interdépendance et le rejet**

Nous voilà tous confrontés à des duels inévitables, sinon à des cercles vicieux dans tous les domaines. Face à la percée culturelle, c'est le rejet identitaire.

Face à l'interdépendance scientifique et technologique, c'est l'accentuation de l'écart international. Face au besoin de complémentarité économique, c'est la réaction politique. Face au libéralisme médiatique et audio-visuel, c'est la résurgence de l'interdit et du tabou.

## **Des retombées négatives**

S'il nous semble évident de reconnaître le fait régénérateur de l'échange culturel, il est aussi évident d'en reconnaître certaines retombées négatives.

Les nouveaux changements constituent l'aspect technique générateur de la communication planétaire. Ils se répercutent humainement en direction d'un esprit censé en percevoir la terminologie.

Cette terminologie possède, en sa forme et en son fond, une marge importante d'adoucissement du signal, d'adaptation, d'inoculation. C'est cette souplesse qui le tempérera, l'adaptera au but recherché. Elle en sera le mur porteur, le vecteur, selon son histoire, son humanisme, son peuple, sa politique, sa philosophie, son économie et tous les éléments qui infléchissent son équilibre, sa personnalité et ses aspirations. C'est par là que l'adaptation sera plus aisée ou plus difficile, qu'elle s'accompagnera de réceptivité ou d'hostilité.

## **Le culturel et l'utile**

S'il est vrai que la culture et la langue françaises sont porteuses d'avantages et que leur richesse dans tous les domaines n'est plus à prouver, il est néanmoins vrai que l'utilité, sinon l'opportunité de l'usage qu'on peut en faire, continue à poser beaucoup de questions.

La langue française est-elle toujours la langue des sciences, de l'ordinateur, des banques, des finances, de l'informatique, des techniques? Est-elle toujours la langue du besoin, du nécessaire, de l'utile? Sort-elle du cadre de l'élite?

Dans la mesure où la mère de la langue française, la France, s'imposera dans tous les domaines, cette langue sera incontournable.

Dans la mesure où le Liban restera vecteur et véhicule culturel et économique de la langue française, à l'intérieur de ses frontières et dans son environnement, sera assurée l'adaptation face aux changements technologiques d'aujourd'hui.





La collection **Universités francophones** créée en 1988 à l'initiative de l'UREF, propose des ouvrages de référence, des manuels spécialisés et des actes de colloques scientifiques aux étudiants des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles universitaires ainsi qu'aux chercheurs francophones et se compose de titres originaux paraissant régulièrement.

Leurs auteurs appartiennent conjointement aux pays du Sud et du Nord et rendent compte des résultats des recherches et des études récentes entreprises en français à travers le monde. Ils permettent à cette collection pluridisciplinaire de couvrir progressivement l'ensemble des enseignements universitaires en français.

Enfin, la vente des ouvrages à un prix préférentiel destinés aux pays du Sud tient compte des exigences économiques nationales et assure une diffusion adaptée aux pays francophones.

Ainsi la collection **Universités francophones** constitue une bibliothèque de référence comprenant des ouvrages universitaires répondant aux besoins des étudiants de langue française.

Prix: 140 FF. Prix préférentiel UREF (Afrique, Asie, Amérique du Sud, Moyen-Orient): 60 FF.