

# Problèmes de la gestion des situations plurilingues<sup>1</sup>

Mortéza MAHMOUDIAN

Université de Lausanne  
Suisse

## Résumé

Toute politique linguistique vise à remédier à une inadéquation, à résoudre un problème dans la situation linguistique d'une entité politique. L'inadéquation provient des différences qui séparent les idiomes (langues, patois, dialectes, etc.) pratiqués par les communautés qui composent l'entité nationale. Ces différences - multiformes de par leur nature et leur ampleur - sont d'ordre linguistique, certes, mais aussi social et psychique.

La conception structurale classique de la langue et de la communauté linguistique permet de mettre en évidence nombre de problèmes, et de jeter les bases d'une typologie des situations plurilingues. Elle souffre cependant des limitations en ce qu'elle ne prend pas en compte certaines propriétés importantes de la structure et de l'usage des langues.

La prise en compte de ces propriétés (continuum des idiomes et des communautés, degrés d'intercompréhension, etc.) conduit aux constats que 1° toute communication linguistique (*a fortiori* en situations plurilingues) implique à la fois coopération et conflit, 2° toute politique linguistique est une gestion de situations de conflit, 3° une politique linguistique ne peut réussir qu'au prix d'efforts et de concessions - moraux et matériels - des parties prenantes, 4° l'effort requis par la gestion du plurilinguisme est considérable. Pour l'efficacité de la politique linguistique, on aurait intérêt d'une part à définir des priorités pour procéder par étapes ; à conférer, d'autre part, l'autorité de décision à toute une hiérarchie d'instances selon l'envergure des problèmes.

---

1. Les réflexions succinctement présentées ici sont à la base du projet de recherche coopérative Niamey-Lausanne intitulé « Enquête sur la situation linguistique au Niger », financé par la DDA, Confédération helvétique.

## **Position du problème**

La linguistique structurale - dans sa conception classique - n'a pas été toujours indifférente aux problèmes de plurilinguisme. Les études portant sur les situations plurilingues ont donné des résultats intéressants sous certains rapports. Elles souffrent cependant de limitations. On peut présenter, croqué à grands traits, cet état des choses de la façon suivante : en structuralisme classique, on a étudié le bilinguisme en tenant compte essentiellement des structures linguistiques en contact, mais aussi de certains facteurs sociaux. Dans cette dernière perspective, ont été présentées des vues pertinentes sur des problèmes importants comme les configurations du plurilinguisme, le coût qu'implique la gestion des situations plurilingues, la répartition du coût entre les parties prenantes. L'énumération n'est pas exhaustive.

Mais ces acquis - si éclairants au niveau d'une approximation grossière - laissent à désirer quand on tente des applications au niveau d'une approximation fine, là où les idiomes se distinguent par d'infimes différences ou quand les facteurs en jeu sont très nombreux (par ex. là où les valeurs culturelles interfèrent avec les phénomènes de communication). Ce sont là des limitations qui proviennent - pensons-nous - des inadéquations du cadre théorique.

## **Vers l'adéquation empirique**

Dans ce qui suit, nous nous pencherons sur les modifications à apporter au cadre théorique, pour en tirer les conséquences au niveau d'application.

## **Dimension psychique**

Le fait linguistique consiste-t-il en la seule séquence phonique ? Ou bien comporte-t-il - outre la séquence phonique - l'intention de l'émetteur et la perception du récepteur. Opter pour la seconde position, c'est admettre que les faits linguistiques ont une dimension psychique. La prise en compte de la dimension psychique a de nombreuses implications théoriques et pratiques. Il en découle - pour ce qui concerne le présent exposé - que l'effort consenti dans les situations plurilingues ne se ramène pas à la seule dimension matérielle, et qu'il revêt aussi et surtout un caractère moral.

Au niveau matériel, la communication plurilingue suppose qu'on assure, pour l'apprentissage et la diffusion (écrite, orale, audiovisuelle, ...), des moyens financiers en rapport avec le nombre des langues en cause. Mais sous l'aspect moral, le problème est que, pour tout groupe social, la pratique d'une langue qui n'est pas la sienne propre implique un effort. Quand deux groupes linguistiques entrent en contact, lequel doit-il consentir cet effort ?

Le coût moral n'est pas seulement l'effort déployé pour l'acquisition et le maniement d'une langue seconde. C'est aussi la concession qu'est l'abandon du recours - ne serait-ce que dans certaines circonstances - à sa propre langue. C'est ensuite témoigner de l'estime ou de la déférence pour l'autre. C'est enfin lui reconnaître un statut privilégié, admettre qu'il est en droit d'exiger cet effort sans réciprocité.

Il y a là un problème d'attitudes qui n'a pas toujours retenu l'attention des linguistes. Aujourd'hui, le principe semble acquis que l'usage de la langue maternelle est un droit inaliénable de l'être humain. Si l'on admet ce principe, on ne peut faire valoir la différence du nombre des locuteurs comme argument pour établir rangs et hiérarchies entre les idiomes.

## Variations continues

Si l'on ne prend pas « langue » ou « communauté linguistique » pour des données *a priori*, on est conduit à définir la langue par recours à l'usage d'une collectivité et on est amené à délimiter la communauté sur la foi de sa langue. A l'évidence, c'est là un cercle. Et pour s'en sortir, on prend généralement pour acquises - suivant ce dont on part et ce qu'on cherche à définir - des frontières nettes soit pour la langue soit pour la communauté. Il en va ainsi de Bloomfield qui prend la communauté linguistique pour homogène ; ce qui lui permet d'attribuer à la langue un contour net. Or, ce genre de limites, posées *ad hoc*, escamotent les problèmes et brouillent les débats. Considérons le cas où deux communautés A et B entre lesquelles la communication linguistique est possible, mais dont les usages présentent des différences plus ou moins saillantes (par exemple A utilise [h] là où B emploie [f]). S'agit-il d'un même phonème ou de deux phonèmes différents ? Les communautés A et B parlent-elles une seule et même langue ou deux langues distinctes ? On peut citer de nombreux cas illustrant une telle situation ; ainsi les parlers serbo-croates, le domaine occitan, les dialectes germaniques. Les exemples pourraient être multipliés.

En pareils cas, tout découpage en langues distinctes ou communautés différentes est arbitraire sur le plan théorique, et inutile voire trompeur dans une perspective d'application.

## Langues et espaces linguistiques

### Complexité des situations plurilingues

On arrive ainsi aux positions suivantes :

1° pour décrire adéquatement le fonctionnement des langues dans une entité plurilingue, il faut tenir compte de trois types de rapports :

i) rapports entre idiomes. Les idiomes ne sont pas nécessairement soit identiques soit étanches les uns aux autres ;

ii) rapports entre communautés. Les communautés parlantes ne sont ni totalement homogènes ni séparées par un *no man's land* ;

iii) rapports entre idiomes d'une part et communautés de l'autre. La question n'est pas de savoir quels idiomes pratique ou admet une communauté donnée. Car, poser le problème ainsi serait partir du principe de la relation terme à terme entre langue et communauté. L'objectif est plutôt de déterminer quelle est pour la communauté parlante  $C_i$  la langue  $L_j$  pratiquée dans l'instance  $I_k$  ;

2° Ces rapports sont multiples et complexes. Multiples en ce que les facteurs qui interviennent sont en très grand nombre. Complexes, parce qu'il y a non rupture mais bien gradations entre ce qui est possible et ce qui est exclu ; multiplicité et complexité qui se répercutent au niveau de l'élaboration de toute politique linguistique sèment d'embûches le parcours de tout aménagement linguistique.

### **Variations et communication**

De ces constats, nous ne croyons pas devoir conclure qu'il est impossible d'obtenir une vision claire des situations plurilingues ni non plus qu'on doit renoncer à la quête de solutions rationnelles en politique linguistique. Nous pensons que la prise en compte de ces facteurs est condition *sine qua non* de solutions valables. Il apparaît que l'observation de la façon dont - malgré toute cette complexité - la communication aboutit permet de concevoir des solutions aux problèmes posés par la politique linguistique.

Nous bornerons notre examen à trois facteurs : relativité de la communication linguistique, relativité d'appartenance sociale et diversité des instances d'usage ; facteurs qui exercent un rôle important dans les échanges intercommunautaires.

### **Degrés d'intercompréhension**

Mais il convient de préciser ce que couvre le terme de communication. En structuralisme classique, la communication est conçue comme une fonction absolue ; elle se réaliserait entièrement ou pas du tout. Or, l'expérience fait apparaître les échanges linguistiques sous un autre jour : la communication linguistique est une fonction relative, et présente des degrés. Elle est relative sous deux rapports : d'une part, ce n'est pas toute l'intention de l'émetteur qui est transmise, mais seulement une partie de celle-ci. Par ailleurs, la partie transmise ne l'est pas entièrement par la médiation langagière, car bien d'autres facteurs y interviennent. Dès lors, le problème n'est pas de savoir si la communication est possible ou non, mais bien à quel degré elle l'est, et par quels moyens.

### **Degrés d'appartenance**

On sait que dans les situations de contact, il y a souvent interférence des langues et acculturation. A la limite, la question ne se pose pas pour un sujet connaissant avec une égale perfection les deux langues comme les deux cultures et ayant autant de contacts avec la communauté A qu'avec la communauté B. De tels sujets ne sont pas des masses, certes. N'empêche que l'appartenance à une communauté de langue et de culture est fonction de degré, et que l'effort moral pour employer l'idiome de l'autre ne pose pas de problèmes pour tous les sujets, ou du moins, pas avec la même acuité.

### **Instances d'usage**

Généralement dans une communauté plurilingue, les idiomes ont chacun leurs spé-

cificités fonctionnelles. L'un est réservé à telle instance publique (par ex. écoles, administrations, lieux de culte...) ; alors que dans une autre instance - marchés, réunions politiques... - on utilise tel autre idiome. Et ainsi de suite. Il se peut en outre que dans certaines instances, l'usage ne soit pas établi de façon contraignante, et que le sujet dispose de certaines latitudes dans l'emploi des idiomes.

Le relevé des instances où les idiomes sont utilisés pose de nombreux problèmes. Comme exemple, prenons le cadre familial : on nous accordera sans doute que la pratique linguistique au sein de la famille fait partie des tâches de la sociolinguistique, et a son importance à maints égards. Mais une étude exhaustive en la matière est une entreprise d'envergure, faisant appel à de multiples facteurs dont âge, origines des conjoints, générations en présence...

### **Bases d'application**

Les situations linguistiques évoquées ci-dessus sont très complexes, et demandent un examen approfondi que la conception classique n'aurait permis. Les réflexions qui suivent vont dans le sens d'un tel examen, et cherchent des solutions qui ne soient pas fondées sur des approximations grossières ni ne pèchent par l'excès inverse.

L'élaboration d'une politique requiert au moins deux types de données de base : le nombre des idiomes et leur espace d'emploi.

### **Dénombrement des idiomes**

Certes, dans l'absolu, le dénombrement des idiomes n'est pas possible, étant donné leurs variations continues et leurs chevauchements. Mais on peut chercher des solutions adéquates en se fondant sur une mesure empirique (ou - le cas échéant - sur une appréciation subjective) des degrés d'intercompréhension : on peut imaginer un seuil critique en deçà duquel l'intercompréhension serait trop faible pour que les idiomes en présence soient considérés comme identiques, réductibles à une seule langue commune.

### **Espace d'emploi**

L'espace linguistique comporte deux aspects : l'aspect géographique, qui concerne le découpage du territoire national, d'une part, et l'aspect social qui renvoie aux circonstances où l'un ou l'autre idiome est utilisé.

#### *Territoires des langues*

Le problème de l'attribution de territoires aux langues ne peut être résolu qu'en liaison avec la question du dénombrement des langues. Une fois les langues dénombrées, la détermination des territoires linguistiques ne poserait aucun problème. Et vice versa, si l'on dispose d'un découpage du territoire national en aires linguistiques, on connaît du même coup le nombre des langues. Par quelque bout qu'on commence, les

deux problèmes sont liés ; au point qu'on peut se demander si ce ne sont pas deux facettes d'un seul et même phénomène.

### *Qu'est-ce qu'on parle à qui ?*

Il est possible de relever les régularités rendant compte des configurations générales de l'utilisation des idiomes en fonction des instances de la vie publique ; même si l'on ne peut - pas plus ici que dans les cas d'appartenance ou d'intercompréhension - dresser un ensemble de règles strictes permettant de prévoir tous les cas sans exception aucune.

### **Approximation et concession**

Il est prévisible que - à tous les niveaux - subsistent certains problèmes, étant donné l'approximation opérée. Si le continuum linguistique est réel, le découpage fait nécessairement passer la frontière entre deux groupes -  $G_1$  et  $G_2$  - dont les idiomes diffèrent peu ; en conséquence de quoi chaque groupe est intégré à une communauté distincte, et censé pratiquer (dans certaines circonstances : écoles, administrations, ...) un idiome - une *koïnè*, par ex. - ayant des différences plus marquées avec le sien que n'aurait celui de  $G_2$ . Pareil découpage peut certes paraître inique ; et on peut concevoir qu'il suscite des réactions de rejet ou de contestation. Mais toute autre solution comporterait une injustice quelque part. C'est là une conséquence inévitable de l'approximation que requiert toute politique linguistique.

On a des raisons de croire que l'approximation est non seulement un mal nécessaire (une procédure dont ne peut se passer la politique linguistique), mais aussi une opération « naturelle » à laquelle le sujet a recours ; ce, dans les interactions unilingues aussi.

### **Coopération et accommodation**

La communication reste bloquée si les partenaires tiennent chacun à leurs propres certitudes. Le déblocage intervient à partir du moment où l'on est disposé à admettre que telle construction syntaxique est possible même si elle ne relève pas de ses propres habitudes ; ou que telle unité lexicale peut avoir telle signification, même si je l'emploie dans une autre acception. C'est admettre l'existence d'un flou dans le « diasystème », c'est manifester le désir de communication. Les concessions mutuelles - n'est-ce pas la même chose que la coopération ? - vont généralement dans le sens du rétrécissement des écarts ; c'est ce qu'on appelle parfois « accommodation ».

### **Conflit et divergence**

A défaut de concessions réciproques, les partenaires auraient tendance à grossir les différences linguistiques. On comprend que chacun souhaite privilégier ses habitudes, faire partager ses certitudes. C'est là une source de conflit. Si la pulsion conflictuelle n'est pas contrecarrée par le désir d'échange et de communication, l'intercompré-

hension est vouée à l'échec ; ce qui peut conduire au grossissement des écarts, à une poussée de divergences entre idiomes. Rappelons encore que des études ont montré le jeu complexe et le rôle complémentaire du conflit et de la coopération dans des échanges unilingues.

## **Implications pour la politique linguistique**

Les considérations qui précèdent comportent d'autres éléments pertinents pour l'orientation d'une politique linguistique. Ci-dessous, nous en présentons brièvement deux :

### **Objectifs et priorités**

Une politique linguistique qui vise à tout régenter tout de suite risque de manquer son but. Étant donné l'immensité des tâches, la politique linguistique gagnerait en efficacité en opérant des choix, en établissant des priorités. Ainsi, dans le domaine de l'enseignement, on ne pourrait s'attaquer à la réalisation du matériel pédagogique pour l'école primaire et en même temps à l'élaboration du vocabulaire scientifique (d'embryologie ou de microscopie électronique, par ex.). C'est là une des conditions de son efficacité.

### **Centres de décision**

Pour gagner l'adhésion des sujets parlants, la politique linguistique aurait intérêt à tenir compte de leurs aspirations. Les communautés qui composent une entité étatique peuvent préférer chacune une solution différente pour la gestion de ses problèmes linguistiques. Dès lors, il ne paraît pas souhaitable de confier à une même instance le soin de décider la totalité des problèmes. Une hiérarchie de centres de décision semble nécessaire, qui pour résoudre les problèmes locaux, qui pour répondre aux questions posées à l'échelle nationale, en passant - le cas échéant - par des échelons intermédiaires.





# La planification linguistique de la Malaisie

Laurent METZGER

Université nationale de Singapour

Avant même l'indépendance du pays (le 31 août 1957), les dirigeants politiques malaisiens avaient pris conscience de l'importance de doter le nouveau pays d'une politique linguistique, en arguant que la langue constituait un excellent facteur d'unification pour le nouvel Etat. Bien entendu, cette politique linguistique s'est surtout développée à la suite de l'indépendance.

Tout d'abord la sélection de la langue nationale et officielle n'a pas posé les mêmes problèmes que dans bon nombre de pays. La situation linguistique du pays était claire et le choix du malais comme langue nationale et comme langue officielle (avec l'anglais pour les dix premières années qui ont succédé à l'indépendance) était naturel. Joshua Fishman, dans l'ouvrage qu'il a colligé<sup>1</sup>, a classé la Malaisie dans la catégorie de type C, c'est-à-dire les nations à plusieurs modes, dans lesquels il existe plusieurs grandes traditions recherchant une reconnaissance socio-politique séparée. Néanmoins, comme le malais était la langue de la moitié de la population du pays et celle des autochtones de ce pays, il était tout à fait normal que cette langue fût choisie comme langue principale pour remplir les fonctions de langue nationale et officielle<sup>2</sup>.

Après avoir choisi la langue nationale et officielle du pays, il a fallu envisager quels devaient être ses premiers domaines d'application. Très rapidement les dirigeants politiques ont considéré que le premier domaine était l'éducation. En effet, enseigner à l'ensemble de la population d'âge scolaire en langue nationale et officielle

---

1 *Language in socio-cultural change*, edited by J. Fishman, Stanford : Stanford University Press, 1972

2. Ce n'était pas le cas d'un pays voisin de la Malaisie, l'Indonésie. Là, deux points intéressants sont à noter : tout d'abord le choix de la langue nationale a été le résultat d'un long processus et une initiative privée. Le premier groupe à proposer le malais - sous le vocable d'indonésien - a été un rassemblement de jeunes Indonésiens, connu sous le nom de *Simpah Pemuda* (« Serment des jeunes ») qui s'est tenu à Jakarta (appelé encore Batavia à cette époque), le 28 octobre 1928. Cette recommandation des jeunes a été adoptée par les mouvements linguistiques et littéraires du pays et entérinée par le président Soekarno, dans la constitution du pays, qui est devenu indépendant le 17 août 1945. Le second point à signaler est que le choix du malais comme langue nationale de l'Indonésie est aussi assez remarquable, en ce sens que le malais était une langue peu parlée dans cet archipel, quand on le compare au javanais ou à d'autres langues de Sumatra. Néanmoins, c'est cette langue qui a été choisie, probablement parce que cette langue était en quelque sorte neutre et pouvait donc être acceptée par l'ensemble de la population du pays, car aucun grand groupe linguistique n'était favorisé.

c'était assurer l'avenir de cette langue et devait permettre de renforcer ainsi l'unité de la population du pays.

Alors plusieurs décisions ont été prises, telles que celles qui sont contenues dans le Rapport Razak de 1956, qui proposait que tout l'enseignement primaire fût en malais. Puis le Rapport Talib de 1960, qui réclamait que l'enseignement dans le secondaire fût dispensé en malais. Par la suite, dans les années 1970<sup>1</sup>, on a mis en place les structures nécessaires pour que l'enseignement supérieur fût, à son tour, dispensé en malais et on est arrivé à ce résultat en 1983, au moment où la plupart des cours étaient dispensés en malais, dans les différentes universités et instituts de technologie du pays.

Certes, au début, un grand nombre de linguistes du pays ont douté de la possibilité de remplacer l'anglais - considéré comme une langue noble - par le malais, qui avait longtemps été relégué au statut de langue vernaculaire. De plus, de nombreux Malaisiens, non-Malais, n'étaient pas très heureux d'avoir à se mettre à cette langue, et de voir leurs enfants faire leurs études dans cette langue alors qu'eux-mêmes les avaient faites en anglais. Cependant, progressivement, on s'est aperçu que les non-Malais du pays jouaient le jeu et s'étaient mis au malais. Un exemple peut prouver ce nouvel état d'esprit. Il y a maintenant dans le pays un grand nombre d'écrivains non malais, qui publient leurs œuvres en malais et sont reconnus comme des écrivains de qualité par leurs homologues malais.

Parallèlement à cet usage de la langue officielle dans l'éducation, les dirigeants politiques ont également tenu tout d'abord à inscrire le malais comme langue nationale et officielle dans la constitution du pays (cf. l'article 152 de la constitution de la Fédération de Malaisie). Une loi a été votée pour que le malais soit officiellement considéré comme langue nationale, en 1963 et en 1967, et révisée en 1971.

Le second domaine d'application de la langue officielle, outre l'éducation, a été l'administration. Ainsi, à partir de l'indépendance, l'ensemble de la correspondance officielle de l'administration a été progressivement en malais et le secteur privé a dû utiliser cette langue pour tous ses contacts officiels avec l'administration du pays<sup>2</sup>.

Le domaine suivant où le malais a été adopté comme langue officielle a été celui de la justice. A partir de 1969, le malais est utilisé de façon plus systématique dans les tribunaux ; certes l'anglais est encore très utilisé dans le domaine de la justice, à cette époque. En 1981, il est décidé que toute l'administration judiciaire doit se faire en malais dans le pays et, en décembre 1989, une revue spécialisée dans le droit et les délibérations judiciaires, *Kanun*, est lancée par l'agence *Dewan Bahasa dan Pustaka*. Nous allons revenir sur cet établissement par la suite.

---

1. C'est en 1970 qu'a été ouverte la troisième université du pays, l'Université nationale de Malaisie, et la première à utiliser le malais comme langue d'enseignement. Les autres universités du pays ont donc suivi cette institution dans l'emploi du malais, comme langue d'enseignement.

2. Le terme « officiel » est très apparent dans le contexte malaisien. Nous venons de dire que tous les contacts officiels avec l'administration du pays devaient avoir lieu en malais, ce qui signifie, en contrepartie, que les contacts officiels pouvaient avoir lieu en anglais. De même, au début des années 1990, le gouvernement malaisien a lancé un programme de prononciation normalisée du malais (*sebutan baku*), que les Malaisiens devaient employer dans toutes les cérémonies officielles, ce qui revient aussi à dire que dans les autres cas, la prononciation était libre. Nous allons revenir sur cette question de prononciation normalisée, qui peut étonner les linguistes.

Là aussi le gouvernement malaisien a agi avec une grande circonspection. Ainsi, en 1994, on a recommandé aux juges de recevoir les dépositions en malais, aux tribunaux fédéraux, à la cour d'appel et à la cour suprême du pays<sup>1</sup>.

Après avoir montré les grandes lignes de l'action gouvernementale de la Malaisie depuis la veille de l'indépendance jusqu'à nos jours, il serait peut-être approprié de considérer les réussites de cette politique et de voir, par la suite, s'il y a quelques ombres à cette présentation.

Quand on parle d'aménagements linguistiques, on ne peut pas les envisager sans considérer quelle est l'infrastructure qui permet l'application d'une telle politique linguistique. Le Canada et la province du Québec se sont donné de tels établissements. Ainsi, à la suite de la loi sur les langues officielles de 1969, l'institution du Commissaire aux langues officielles a été créée à Ottawa et, à la suite de la loi 101, c'est-à-dire la Charte de la langue française, le Québec a fondé le Conseil de la langue française. On a procédé de la même façon en Malaisie. En effet, pour atteindre ses objectifs, la Malaisie a dû créer un certain nombre d'établissements. Le plus important de ceux-ci étant sans conteste *Dewan Bahasa dan Pustaka*, c'est-à-dire l'Agence nationale linguistique et littéraire de la Malaisie<sup>2</sup>.

Fondé en juin 1956, à Johor Bahru, la ville méridionale de la Péninsule de Malaisie - en face de Singapour - sous le nom de *Balai Pustaka*, cet établissement s'est déplacé à la capitale du pays l'année suivante et a pris son nom actuel

En 1995, il compte plus de 1 000 fonctionnaires, dont les principales fonctions sont le développement de la langue et de la littérature malaises. Le bilan de cette institution est plutôt positif. Il publie actuellement une dizaine de revues mensuelles, en malais. Son département de terminologie a créé plus de 600 000 termes scientifiques. Le département de lexicographie a, de son côté, publié une cinquantaine de glossaires de termes scientifiques. En 1995, on relève 28 projets dans ce département : 17 nouveaux glossaires et 5 dictionnaires<sup>3</sup>. En 1970, cet établissement a publié le premier dictionnaire monolingue de qualité dans l'histoire lexicographique du pays, *Kamus Dewan*, dont on a fait plusieurs nouvelles éditions par la suite. Elles ne sont pas annuelles comme celles du *Petit Larousse*, mais assez régulières néanmoins. De plus, cet établissement a été le lieu de nombreux séminaires, conférences, ateliers et rencontres sur les questions de planification linguistique et de terminologie.

Une deuxième réussite dans le développement de la langue malaise est due aux efforts d'une association privée, *ASAS 50*<sup>4</sup>, qui a proposé, entre autres, à son congrès de Seremban, en 1954, que le malais soit dorénavant rédigé en caractères latins. Cette

1. Cf. *The Straits Times* du 28-9-1994.

2. Sur l'histoire et les débuts de cet établissement, on pourra se référer à notre article : « L'institut malaisien de langue et de littérature », dans *Archipel*, 1971, 2 : 23-28.

3. Cf. le quotidien de langue malaise, *Utusan Malaysia*, du 9 janvier 1995, p. 29.

4. *Angkatan 50* (« Génération de 1950 »), ou plus communément appelé *ASAS 50* est une organisation littéraire qui a vu le jour à Singapour en août 1950. Elle a rassemblé les écrivains de langue malaise. Un de ses membres fondateurs, chez lequel a eu lieu la première rencontre de cette organisation, Muhammad Ariff Ahmad, est actuellement président de l'organisation, à Singapour.

suggestion était souhaitable pour deux raisons principales. Tout d'abord, elle a permis une clarification dans la lecture. Le malais, écrit en alphabet arabe, ne faisait pas de distinction entre les voyelles « o » et « u » ainsi que « e » et « i ». Il fallait donc toujours deviner quelle était la bonne lettre. La seconde conséquence de ce choix a été que le malais a été beaucoup plus facilement accepté par les non-Malais. Si ces derniers avaient dû se mettre à la graphie arabe, quand ils apprenaient la malais, leur enthousiasme pour cette langue aurait nettement diminué. La recommandation d'ASAS 50 a donc été très judicieuse.

La troisième grande réussite de la politique linguistique de la Malaisie a été les liens que la Malaisie a su tisser d'abord avec sa voisine, l'Indonésie, et puis avec Singapour et le pays récemment indépendant, Brunei.

On a en effet déclaré que la Malaisie et l'Indonésie ont été des pionniers en ce sens que ces deux États avaient été parmi les rares à signer un traité linguistique. En 1972, les ministres de l'Éducation nationale des deux pays ont donc signé un accord linguistique, pour parvenir à terme à un rapprochement entre les deux variantes dialectales que constituent leurs langues respectives<sup>1</sup>.

Cet accord était réellement inédit car c'était la première fois que deux gouvernements réalisaient l'importance d'une entente linguistique et se déclaraient prêts à renoncer à certaines habitudes au profit du développement commun de leurs langues.

A la suite de cet accord, en 1972, un organisme a été mis en place pour effectuer ce rapprochement linguistique. Il a d'abord été connu sous le nom de *MBIM (Majlis Bahasa Indonesia Malaysia - Conseil de la langue d'Indonésie et de Malaisie)* ; puis, lorsque Brunei a obtenu son indépendance (en 1984), cet État est devenu observateur et ensuite membre à part entière. Le sigle est alors devenu *MABBIM (Majlis Bahasa Brunei Indonesia dan Malaysia - Conseil de la langue de Brunei, Indonésie et Malaisie)*. Actuellement Singapour a le statut d'observateur dans ce conseil et participe donc à ses travaux<sup>2</sup>.

Ce conseil se réunit deux fois par an et délibère sur des termes scientifiques acceptables par les linguistes des quatre États. La 34<sup>e</sup> réunion de ce conseil a eu lieu en 1995.

Un des résultats évidents de ce conseil a été l'adoption d'une graphie commune entre le malais et l'indonésien, ce que n'ont pas l'anglais britannique et l'anglais américain. Ainsi, alors que les deux pays avaient subi une influence linguistique différente, à l'époque coloniale - l'indonésien avait été influencé par le néerlandais tan-

---

1 Le malais et l'indonésien font penser aux différences qui existent entre l'anglais britannique et l'anglais américain ou au portugais, tel qu'il est parlé en Europe et celui qui est utilisé au Brésil

2 Lorsque nous avons demandé à des journalistes singapouriens les raisons de ce statut plutôt modeste de Singapour, alors que la ville-État dispose d'une plus grande population de langue malaise que l'État de Brunei, nous avons appris que des raisons politiques empêchaient - du moins pour l'instant - le changement de statut pour Singapour. Les dirigeants malais de Singapour ne pouvant pas obtenir un tel lien linguistique qui aurait pu troubler la communauté majoritaire chinoise de la ville-État. Cependant, il nous semble que cette dernière communauté devrait elle-même avoir des liens linguistiques étroits avec la Chine continentale et Taiwan, afin que le chinois soit plus international et moins dialectal

dis que le malais avait reçu une apparence anglaise -, il fallait donc mettre un peu d'ordre dans ces graphies. La graphie commune a été adoptée dès 1972 et il n'y a pratiquement plus de différences orthographiques entre les deux langues.

Une nouvelle étape, l'adoption de la prononciation normalisée, a été lancée en Malaisie au début des années 1990 et plus récemment à Singapour. Cette nouvelle prononciation est à la fois basée sur celle du Nord de la Péninsule de Malaisie et aussi sur celle de l'indonésien<sup>1</sup>. Dans ce domaine, la Malaisie fait encore œuvre de pionnière puisqu'elle a proposé à ses citoyens d'utiliser une certaine prononciation et de tenter d'abandonner une autre. Certes, il s'agit, du moins pour l'instant, d'employer cette nouvelle prononciation du malais (nouvelle pour un grand nombre de locuteurs) dans toutes les activités publiques. Il s'agit donc d'une première. N'est-ce pas pousser un peu trop loin la planification linguistique ou est-ce le déroulement normal d'une telle planification ? La question reste posée.

Par ailleurs, cette nouvelle prononciation est en cours d'adoption à Singapour, car elle a été lancée dans l'enseignement primaire au début de l'année 1993.

Après avoir brossé un tableau quasiment idyllique de la situation du malais-indonésien, en Asie du Sud-Est, après avoir montré que la politique linguistique de la Malaisie avait porté ses fruits et était acceptée par l'ensemble de la population, après avoir manifesté un certain enthousiasme pour les aménagements linguistiques tels qu'ils étaient pratiqués en Malaisie, après avoir implicitement prouvé que la Malaisie pouvait servir de modèle à tout pays désireux de se doter d'une politique de planification linguistique, une ombre plane sur cette réussite linguistique depuis qu'a éclaté la bombe linguistique du 27 décembre 1993<sup>2</sup>.

C'est en effet ce jour-là que le gouvernement malaisien a décidé que, devant la faiblesse des étudiants en anglais, certaines matières scientifiques allaient être enseignées en anglais, à l'université, comme avant l'année 1993<sup>3</sup>.

Dès cette annonce, des représentants de la communauté économique malaise et des professeurs de disciplines scientifiques avaient manifesté leur soutien à cette prise de position gouvernementale<sup>4</sup>.

Afin de tenter de dissiper certains doutes, le vice-Premier ministre de Malaisie, Anwar Ibrahim, a rappelé que cette décision ne signifiait en aucune façon un changement de politique linguistique<sup>5</sup>.

---

1. Le *MABBIM* a publié un certain nombre de glossaires qui contiennent les termes acceptés par les différentes langues et également les différences qui existent entre ces langues ou variantes.

2. Cf. *The Straits Times*, du 28-12-1993, Singapour. La principale raison invoquée par le premier ministre était « Nous allons employer l'anglais là où il est nécessaire parce que nous ne pouvons pas tolérer que l'efficacité et les capacités de notre peuple soient inférieures à celles des peuples d'autres pays ». Il a fait cette déclaration au cours de l'inauguration du projet de la deuxième automobile de Malaisie, à Kuala Lumpur.

3. Cette date du 27 décembre 1993 revêt une signification particulière par nous en ce sens que le jour même où le gouvernement malaisien annonçait cette reprise de l'anglais aux dépens du malais, nous conduisions une délégation d'étudiants malais de Singapour à l'université de technologie de Skudai, au Johor, dans le but de leur montrer comment les matières scientifiques pouvaient être enseignées en malais !

4. Cf. *The Straits Times* du 30-12-1993.

5. Cf. *The Straits Times* et *Utusan Malaysia* du 31-12-1993.

Un des premiers intellectuels à réagir devant une telle décision a été le professeur Rustam Sani, qui s'est demandé si la politique d'aménagement linguistique du pays avait échoué<sup>1</sup>.

Puis, d'autres intellectuels ont émis quelques doutes sur le bien-fondé d'une telle décision. Par exemple, 18 organisations ont manifesté leur hostilité devant un tel projet gouvernemental et ont décidé de faire connaître leur point de vue au vice-Premier ministre<sup>2</sup>. Mais il semble qu'en général, le pays ait plutôt accepté ou du moins toléré ce changement radical dans la politique linguistique de la Malaisie.

Depuis le gouvernement a répété sa position, à savoir que la politique linguistique ne changeait pas mais que la Malaisie, tenant à conserver son rôle international, se devait de manier aisément l'anglais. A la suite du remaniement ministériel qui a suivi le succès électoral du 25 avril 1995, le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Najib Tun Razak, s'est beaucoup exprimé à ce sujet<sup>3</sup>. Une nouvelle loi va être votée afin d'admettre l'anglais comme langue d'enseignement dans les universités et instituts de technologie pour un grand nombre de matières scientifiques.

Néanmoins, le Quatrième Congrès des intellectuels malais, qui s'est tenu en juillet 1995, a demandé dans ses résolutions au gouvernement de renoncer purement et simplement à cette décision<sup>4</sup>.

Pour notre part, il semble qu'il y ait eu une confusion entre l'importance de l'anglais dans le monde moderne - que l'on ne conteste guère actuellement - et la nécessité d'avoir une langue nationale, une langue première dans tout pays, non anglophone au départ. C'est ce que nous avons expliqué dans un bulletin, publié à Mysore, en Inde<sup>5</sup>.

De plus, il a été souvent déclaré que pour bien maîtriser une langue étrangère ou une seconde langue, il était nécessaire de bien connaître sa langue maternelle ou sa première langue<sup>6</sup>. Avec cette insistance sur l'anglais, on est en droit de se demander si le malais ne va pas être négligé, avec les conséquences que cela implique.

Au terme de notre étude, que peut-on ajouter ?

Tout d'abord, une question de terminologie demeure. Le malais est une langue curieuse, en ce sens qu'elle a changé plusieurs fois de nom ! Dans l'histoire, on parlait de « bahasa Melayu » (langue malaise) ; puis, quand cette langue a été adoptée par l'Indonésie, les Indonésiens l'ont baptisé « bahasa Indonesia » (langue indonésienne). A la suite des émeutes raciales de mai 1969, dans la capitale de Malaisie, on a changé le nom de la langue pour qu'elle fût acceptable par toute la population du pays, c'est-à-dire les Malais, les Chinois et les Indiens de ce pays. Mais maintenant on constate

1. Cf. *Utusan Malaysia* du 3-1-1994.

2. Cf. *The Straits Times* du 6-1-1994.

3. Cf. par exemple *The Sunday Times* du 14-5-1995 et *Utusan Malaysia* du 23-5-1995.

4. Cf. *Mingguan Malaysia*, l'édition dominicale du quotidien de langue malaise, *Utusan Malaysia*, de Kuala Lumpur du 30-7-1995

5. Cf. *Almighty English, New Language Planning Newsletter*, juin 1994, vol. 8, n° 4, pp. 5-6.

6. Cf. *Berita Harian* (Singapour) du 12-9-1994.

un retour au vocable de « bahasa Melayu ». Ainsi, l'Association des professeurs malais de Malaisie occidentale a réclamé que le terme de « bahasa Malaysia » soit abandonné au profit de celui de « bahasa Melayu »<sup>1</sup>.

Pour notre part, comme nous trouvions qu'il était un tant soit peu étrange de changer le nom de la langue, quand on changeait de pays (on parle d'anglais de par le monde, et non d'américain, d'australien, etc. quoique de nombreuses différences phonétiques, graphiques, sémantiques et syntaxiques existent entre ces différents « anglais »). Nous avons signalé que ce serait peut-être un progrès d'avoir un seul terme pour désigner cette langue. Nous avons alors suggéré celui de « bahasa nusantara » (langue de l'archipel), en pensant au grand archipel indonésien<sup>2</sup>. Bien sûr, cela signifiait un nouveau changement. Mais n'est-il pas préférable qu'un seul terme soit donné à cette langue, cela lui accorderait plus de prestige sur la scène internationale et c'est d'ailleurs un vœu des Malaisiens que de voir leur langue acceptée comme une grande langue mondiale, peut-être d'abord comme une langue officielle du regroupement des sept pays de l'ASEAN.

Enfin, que doit-on penser du revirement du 27 décembre 1993 ? Il nous semble qu'un coup ait été porté au développement du malais, mais on sait aussi que les langues peuvent souvent résister et que les décisions politiques se font et se défont, en fonction des équipes au pouvoir. Il ne faut donc pas être alarmiste, mais regretter tout de même ce contretemps dans la planification régulière du malais en Malaisie.

---

1. Cf. *Utusan Malaysia* du 26-7-1994.

2. Cf. Metzger, L. (1993). Perbedaan di antara Bahasa Indonesia dan Bahasa Melayu dalam Lingkungan Dunia (Différences entre l'indonésien et le malais dans un cadre mondial), Université Gadjh Mada, Yogyakarta, 26-28 avril 1993.





## **Stratégies de communication et attitudes linguistiques d'un groupe minoré : le cas des Manjak sénégalais**

Marie-Louise MOREAU, Université de Mons, Belgique  
Ndiassé THIAM, CLAD, Université Cheikh Anta Diop, Dakar

Le Sénégal, comme la majorité des pays africains, connaît un multilinguisme florissant : toutes les langues du groupe ouest-atlantique, environ une trentaine (cf. Greenberg, 1953 ; Sapir, 1971), y sont représentées ; il s'y adjoint des langues du groupe mande, et celles d'autres groupes linguistiques africains qui se sont établis. Une telle abondance est incompatible avec les exigences d'une gestion rationnelle de la situation linguistique, et l'Etat sénégalais a choisi six langues (joola, manding, pulaar, sérère, soninke et wolof) qu'il a élevées au statut officiel de langues nationales. Toutes les autres langues n'ont donc aucun statut officiel et ne peuvent prétendre de droit à une quelconque prise en compte dans les actions de l'Etat en matière de promotion des langues nationales.

Langue officielle, le français est aussi de nos jours la langue exclusive de l'école, lieu principal de son apprentissage pour la majorité des Sénégalais. Mais le taux de scolarisation reste faible, surtout chez les femmes et en milieu rural.

Une des six langues nationales, le wolof, joue un rôle de langue véhiculaire dans tout le pays, moins cependant dans les milieux ruraux, où les communautés porteuses des autres langues peuvent faire de celles-ci un usage quasi exclusif.

Faible taux de scolarisation dans le pays et moindre diffusion du wolof dans les campagnes : il ressort de ces deux constats que certains groupes ne devraient pas avoir accès au français ou au wolof. On pourrait s'attendre dès lors à ce que des communautés se trouvent dans une situation d'isolement, ou confrontées à de réelles difficultés communicationnelles qui mettraient en péril leur fonctionnement social extra-communautaire.

Qu'en est-il en réalité ? Comment les communautés linguistiques minorées résolvent-elles les problèmes de communication avec l'Etat et les services dont il a la gestion et avec les membres d'autres communautés ? Quelles stratégies linguistiques

et communicationnelles ont-elles mis en place pour pallier l'exiguïté du territoire couvert par leur idiome ? Telles sont les questions que nous abordons ici, à travers les données d'une enquête effectuée en Casamance auprès de la communauté manjak prise comme groupe-témoin.

Originaires de la Guinée Bissau, les Manjak se répartissent actuellement sur le territoire guinéen et au sud du Sénégal où ils ont migré, soit dans la première moitié du siècle, pour des raisons économiques, soit dans les années 1970, pour échapper à la guerre de libération en Guinée (Trincaz, 1981). La langue manjak appartient au groupe ouest-atlantique, de la famille congo-cordofanienne (Doneux, 1969, 1975), comme la plupart des autres langues parlées dans la région (diola, mankagn, pulaar, sérère, wolof...). Il n'y a cependant qu'avec le mankagn que l'intercompréhension soit assurée. Outre leur langue ethnique, nombreux sont les Manjak qui parlent le créole portugais, qu'ils doivent pour partie à leur origine bissau-guinéenne.

## L'enquête

L'enquête s'est déroulée à Ziguinchor et à Barakapakao, village voisin de la frontière guinéenne. Le premier site connaît un important brassage ethnique, le second est à dominante manjak affirmée. Les deux auteurs se sont entretenus avec 73 personnes<sup>1</sup>, sur la base d'un questionnaire préétabli.

## Les stratégies

Les porteurs d'une langue de faible extension ne peuvent entrer en contact avec les personnes extérieures au groupe qu'en appliquant l'une ou plusieurs des quatre stratégies suivantes :

- bilinguisme impliquant une langue de large extension ;
- multilinguisme incluant aussi les langues des groupes voisins ;
- substitution (recours à des interprètes, utilisation de gestes, etc.) ;
- évitement des échanges où la communication est problématique.

## Les stratégies de bi- ou de multilinguisme

Le monolinguisme ne concerne que 3 de nos témoins. Les autres disent connaître 2 langues (n=8), 3 (n=9), 4 (n=18), 5 (n=14), 6 (n=7), 7 (n=11), 8 (n=2), 10 (n=1). Les variables d'âge, de site, de sexe et de longueur de la scolarité déterminent le nombre de langues connues, avec des chiffres plus élevés chez les jeunes, les Ziguinchorois, les hommes et les plus scolarisés ; la catégorie des plus âgés est la moins multilingue<sup>2</sup>.

---

1. On a 37 hommes et 36 femmes, 46 à Ziguinchor, 27 à Barakapakao. On les a répartis en 3 catégories d'âge (18-30 ans, 31-60, 61 et plus) et 3 niveaux de scolarité (0-4 années, 5-9, 10 et plus). A part 5 sujets, arrivés en Casamance 10 ans au moins auparavant, tous y sont nés ou s'y sont fixés pendant leur petite enfance.

2. Les variables s'entrecroisent : on a interrogé moins de témoins âgés à Ziguinchor qu'à Barakapakao, le groupe de Ziguinchor compte plus de sujets fortement scolarisés que celui de Barakapakao ; c'est vrai aussi du groupe des femmes par rapport à celui des hommes ; etc.

Les langues du répertoire sont le manjak (n=73), le wolof (n=66), le créole (n=74), le français (n=44), le diola (n=36), le mankagn (n=35), le manding (n=23) ; d'autres sont mentionnées, mais par moins de 4 sujets. La répartition est fonction des variables « sites », « sexe », « scolarité » et « âge ».

Pour dépasser les limites du territoire exigu couvert par leur langue, les Manjak recourent donc surtout à la stratégie d'un multilinguisme incluant non seulement les langues de large diffusion, mais aussi les langues des différents groupes avec lesquels ils sont en contact.

Ceci est confirmé par la description que les témoins nous ont faite de la manière dont ils établissent le contact à l'extérieur du groupe, dans différentes situations (marché, poste, école, structure de santé, administration).

## Les stratégies de substitution et d'évitement

Elles sont le fait d'une minorité seulement. C'est la consultation d'une structure de santé qui mobilise le plus les interprètes, suivie de la communication avec l'école, l'administration et la poste (respectivement 16, 12, 10 et 3% des sujets). Pour cette dernière situation, 2 témoins nous disent par ailleurs en substance « *Je ne dis rien, je tends le papier, et on me donne l'argent* ». Tous les témoins qui disent se faire assister d'un interprète - souvent un de leurs proches - ne sont pas ou peu scolarisés, ce sont surtout des femmes, des gens de Barakapakao, et des personnes de plus de 30 ans.

Quant à la stratégie d'évitement, on ne dispose pas toujours, dans les données recueillies, d'indices sans ambiguïté qui attestent son utilisation par certains de nos témoins. En tout état de cause, il s'agirait d'une plus faible minorité encore que pour les stratégies de substitution, caractérisée elle aussi par son faible degré de scolarisation.

## Les attitudes

Les connaissances et les pratiques des gens, quelles qu'elles soient, ne nous informent pas sur la manière dont ils ressentent la position des différentes langues qu'ils ont mises à leur répertoire, ou qu'ils voudraient y voir figurer, ou ne pas y voir. Une chose est de connaître dans quelles proportions une langue est connue et pratiquée par un groupe, une autre chose est de savoir si cette même langue est perçue - dans la subjectivité des utilisateurs - comme librement choisie parce que attractive, ou au contraire comme imposée par des contingences économiques ou autres. Il importe de savoir comment les Manjak eux-mêmes se positionnent par rapport aux langues qui figurent dans leur répertoire, notamment la leur, le français (langue officielle), le diola (parce que en Casamance) et le wolof (langue véhiculaire en expansion) et par rapport aux communautés porteuses de ces langues. Pour atteindre cet objectif, nous avons proposé à nos témoins d'opérer certains de choix : choix d'une épouse (les témoins devaient imaginer qu'ils avaient à conseiller leur fils sur le choix de son épouse, le fils hésitant entre quatre jeunes femmes, une Manjak, une Mankagn, une Diola, une Wolof) ; choix entre quatre écoles, de régimes linguistiques différents, avec comme langue d'enseignement le diola, le français, le manjak ou le wolof. Lorsqu'un premier choix était fait, on invitait le sujet à en faire un deuxième parmi les trois possibilités restantes, et ainsi de suite.

Les préférences s'expriment de manière claire en faveur de la jeune fille manjak (95 % des choix dès la première question) ; suivie par la Mankagn (qui recueille 68 % des suffrages à la deuxième question). Viennent ensuite la Diola (qui totalise 77 % des choix, mais pour les trois premières questions) et la Wolof (qui doit attendre la quatrième question pour être choisie par une proportion non dérisoire des sujets). L'épreuve est l'occasion aussi de faire valoir certaines réticences. Au moment d'exprimer leur quatrième choix, certains sujets nous font un commentaire du genre : « *Si la dernière femme qui restait était une X, je déconseillerais à mon fils de l'épouser* ». Le propos concerne dans 2 cas une Diola, dans 2 autres une Mankagn, et dans 8 autres encore une Wolof.

Les Manjak interrogés optent les uns pour l'école en manjak, les autres pour l'école en français, dans des proportions sensiblement égales (avec 82 % et 83 % des choix, respectivement, aux deux premières questions). L'école en diola et celle en wolof sont moins bien loties dans leurs préférences, avec un léger avantage cependant pour la seconde, du moins à la troisième et à la quatrième question. Ici aussi, la question a suscité des commentaires négatifs ; 2 personnes préfèrent ne pas envoyer du tout leur enfant à l'école, lorsque la seule possibilité est l'école en diola ; et quand la seule école possible est celle en wolof, ils sont 3 à refuser que leur enfant s'y rende.

D'autres questions ont tenté de cerner ce que leur langue représente pour les Manjak. Elles ont toutes apporté des témoignages d'un attachement largement partagé. Le caractère limité de la zone dans laquelle la langue de leur groupe est efficace dans la communication n'a pas conduit les Manjak à la considérer comme secondaire ou accessoire. Ils l'associent à leur identité même, y voient la marque de leur insertion dans une communauté, notamment parce qu'elle leur donne l'accès à une pratique religieuse, et plus généralement à une culture dont ils apprécient la valeur.

Le français ne fait pas l'objet de commentaires négatifs, il se place en bonne position dans les questions relatives à l'école. En revanche, les langues diola et wolof, et les communautés qui sont portenses de ces langues, ont suscité plus d'une réserve, et même des commentaires assez négatifs.

## Conclusions

En quoi tout ceci intéresse-t-il la politique linguistique qui découlerait d'une concrétisation des dispositions prévues dans la Constitution sénégalaise de 1978 ? En quoi, par exemple, ceci éclaire-t-il la question de l'enseignement en langues nationales ?

a) Supposons d'abord que l'étiquette *langue nationale* qui y figure réfère à toutes les langues qui fonctionnent sur le territoire sénégalais. La perspective de dispenser aux enfants un enseignement en manjak n'est pas pour déplaire aux Manjak. Seulement, si c'est cette possibilité qui se concrétise, il nous paraît important qu'on tienne compte d'une autre facette de la situation sociolinguistique des Manjak, dont beaucoup doivent à la scolarisation d'avoir fait figurer à leur répertoire une langue qui leur permet de dépasser les frontières de leur groupe.

b) Supposons au contraire que par *langue nationale*, il faille retenir seulement les six langues énumérées par le texte juridique. Il conviendrait alors d'être attentif à la complexité du problème.

Quand on considère les attitudes des sujets, on est d'abord frappé par le haut degré d'attachement à la langue ethnique, qui ne souffre nullement de la richesse des répertoires individuels : le Manjak qui parle plusieurs langues reste autant attaché à sa langue que le monolingue. Tous établissent une relation indéfectible entre la langue et les Ancêtres, les origines, les rituels et toute l'ethno-symbolique manjak. Cet attachement des Manjak à leur langue est tel qu'on peut craindre d'une politique linguistique qui ne tiendrait aucun compte de cette langue, ou qui lui préférerait l'une ou l'autre des langues définies comme nationales, qu'elle suscite d'importantes crispations.

Cela est d'autant plus vrai que, contrairement à ce que peut donner à penser l'adoption massive par les témoins du wolof et du diola - notamment -, d'importantes réactions négatives se sont fait jour par rapport à ces deux langues. Or, si la concrétisation des projets concernant l'enseignement en langues nationales ne retenait que les six mentionnées par la Constitution, ces deux-là figureraient sans doute en bonne place dans celles qu'adopterait l'école dans la partie sud-ouest du Sénégal.

Une telle solution encourrait sans doute le risque de provoquer un malaise et une hostilité plus affirmés qu'à présent. A tout le moins, si c'était cette solution-là qui prévalait, quelles qu'en soient les raisons (économiques, organisationnelles ou autres), il s'imposerait impérativement de la préparer avec soin, en tentant d'insérer ces deux langues dans des réseaux d'association plus favorables dans les représentations des Manjak. Reste à savoir si on peut modifier sensiblement les représentations que se façonne une communauté sur la langue d'une autre communauté, sans modifier les rapports qu'elles entretiennent l'une avec l'autre, ainsi que leurs positions respectives dans les structures du pouvoir et dans les différentes sphères d'activité du pays.

## Références

- DONEUX, Jean (1969). *La langue manjaku et l'alternance consonantique initiale*. Paris
- DONEUX, Jean (1975). Hypothèses pour la comparative des langues atlantiques, *Africana linguistica*, IV. Tervuren, pp. 41-120.
- GREENBERG, John H. (1953). *Etude sur la classification des langues africaines*, Bulletin de l'IFAN, Dakar.
- JUILLARD, Caroline (1995). *Sociolinguistique urbaine, la vie des langues à Ziguinchor*. Paris : Presses du CNRS.
- LABAR, Albino (1990). *Dieux noirs, Dieu blanc*. Paris : L'Harmattan.
- MOREAU, Marie-Louise (1994). Ziguinchor, ville créole ? Jalons pour l'histoire du créole portugais de Ziguinchor. In F.-G. Barbier-Wiesser (éd), *Comprendre la Casamance*. Paris : Karthala, pp. 179-189.
- SAPIR, David (1971). West atlantic : an inventory of the languages, their noun class systems and consonant alternation. *Current trends in linguistics*, vol. 7 Paris : Mouton.
- TRINCAZ, Jacqueline (1981). *Colonisation et religions en Afrique noire. L'exemple de Ziguinchor*. Paris : L'Harmattan.



# **Préalables à l'élaboration des politiques linguistiques en Afrique noire**

Josué NDAMBA

Université de Brazzaville  
Congo

Les politiques linguistiques clairement définies et mises en pratique sont rares en Afrique noire. Là où existent des ébauches, il s'agit généralement d'une réplique de la politique linguistique coloniale, instituant la langue étrangère comme langue officielle, avec une ou deux langues véhiculaires dites « nationales », utilisées dans les médias d'Etat (radio, télévision), mais sans statut officiel, réservé à la seule langue coloniale. Schématiquement la situation est la suivante :

## **Etat des lieux**

Hormis l'Angola qui, ayant opté pour six langues nationales, a créé un institut de langues nationales, partout ailleurs (Congo, Gabon, Centrafrique, Cameroun, Zaïre) on a des langues vernaculaires relevant de plusieurs familles et embranchements, avec dans le meilleur des cas une ou deux langues véhiculaires dites nationales, à peine utilisées à la radio et à la télévision. Mais la langue de l'ancienne puissance coloniale reste la seule langue officielle.

## **Les préalables**

On a donc des Etats sans aucune planification linguistique réelle et sans aucun institut chargé d'organiser ou de coordonner les activités dans ce domaine, hormis le cas de l'Angola. Or, dans ces Etats aux frontières artificielles impliquant une grande hétérogénéité linguistique, on ne peut concevoir le problème de politique linguistique que comme une fraction du problème global du développement, et nécessitant à ce titre quelques préalables :

## Préalables scientifiques

Chez Greenberg (1963) comme chez Guthrie (1948), les classifications linguistiques proposées mêlent langues, dialectes et même variétés de dialectes, sans souci du degré d'intelligibilité. André Jacquot (1971) manifeste cette tendance à la confusion en notant, dans sa classification des langues du Congo :

« Un terme unique "langue" sert à désigner tous les idiomes recensés (...) L'appellation "langue" ou "dialecte" ne pouvant être justifiée dans chaque cas, il paraît préférable d'employer un terme unique, et le terme choisi est le plus général » (p. 351).

Cette confusion amène les décideurs en matière de planification linguistique et la population à considérer leurs pays comme des fouillis inextricables et les pousse à prendre la solution qui semble être la plus facile : l'adoption de la langue coloniale comme langue officielle.

Certes, faire une classification génétique des langues et des dialectes en Afrique, pose des problèmes d'approche ; mais il est possible néanmoins de se faire une idée assez précise de la nature des relations existant entre les parlers d'une région grâce à la dialectologie synchronique et à la dialectométrie. Si, comme l'écrit W.J.G. Möhlig (1986), la dialectologie synchronique a pour but de

« définir les parlers comme des systèmes de communication autonomes, sur la base de certains traits linguistiques et de leur distribution géographique, puis de classer les parlers autonomes d'une région cohérente comme des dialectes appartenant à un système de relation hiérarchique » (p. 16).

on peut, très rapidement, aboutir à une vision plus claire de la situation linguistique réelle de la zone considérée, et des rapports hiérarchiques entre les parlers en présence. Ces résultats seraient dès lors une base sûre pour la définition d'une politique linguistique.

Les travaux dialectométriques déjà menés ici et là montrent qu'on peut opérer des regroupements de dialectes en langues, et que ces langues s'étendent généralement au-delà des frontières nationales. En ce qui concerne le Congo, nos recherches nous ont permis de constater qu'il existe quatre grands groupes de parlers :

1. Kongo (H10 et les parlers traditionnellement classés en B40 : ipunu, iluumbu, ibwiisi).
2. Teke (comprenant le B70, le B50 et le B60).
3. Ngala (C20 mbosi et les parlers classés en C10 ngundi).
4. Makaa-njem (A80). Et un petit groupe comprenant le wuumvu, le ndasa, le kota et le mbangwe (classés en B20 kele), plus quelques autres parlers non bantous faisant partie du groupe oubanguien (munzombo, ngbaka, gbaya).

A l'intérieur de chacun de ces groupes, le degré d'intelligibilité est très élevé (*cf.*



la matrice 1 des parlers teke donnée en annexe). On y voit que l'intelligibilité est forte entre les parlers du groupe, et en plus, ils s'étendent jusqu'au Gabon (tsaayi, katege) et au Zaïre (kebom, kiteke-funungu, engwii (kingoli), etc.). Pour le groupe koongo, les parlers couvrent tout le sud du Congo et le Bas-Zaïre, les provinces du nord-ouest de l'Angola, l'enclave de Cabinda et la partie sud-est du Gabon. L'intelligibilité est plus que bonne : les émissions de la radio régionale de Mbanza-Kongo (Angola) sont suivies par les auditeurs du Congo. La matrice 2 en annexe montre les pourcentages de ressemblance de quelques parlers koongo du Congo, du Zaïre et de l'Angola ; ils varient entre 80 et 90.

Le groupe makaa-nzem représenté au Congo par seulement cinq parlers en compte au total plus d'une douzaine dont la majorité se trouve au Cameroun et en partie au Gabon.

Le groupe embosi (C20) qui comprend sept parlers au Congo englobe en réalité les groupes C10 (ngundi) et C30 (bangi-ntomba) présents au Zaïre ; formant ainsi le grand ensemble appelé couramment les ngala.

Quant aux parlers oubanguiens qui semblent marginaux au Congo, ils font partie d'un ensemble très vaste, dès lors qu'on les considère à travers deux pays : le Congo et la République centrafricaine.

Il est donc impossible de concevoir une politique linguistique dans le cadre étriqué des frontières léguées par la colonisation : car (i) on ne tiendrait pas compte de tous les parlers ayant une intelligibilité mutuelle ; (ii) on aurait l'impression d'avoir un grand fractionnement linguistique, pour des résultats concernant de petites franges de populations.

Ceci nous pousse à dire qu'un des critères fondamentaux qui devrait fonder une politique linguistique c'est de savoir si cette dernière s'appuie sur des données naturelles ou alors artificielles. En d'autres termes, est-elle basée sur des zones linguistiques naturelles ou au contraire sur des clivages arbitraires ? L'histoire montre que les regroupements factices imposés à un moment finissent par avoir, bien des années plus tard, des conséquences socio-politiques dramatiques.

### **Préalables sociologiques**

Les enquêtes sociolinguistiques permettent de déterminer le degré de multilinguisme des populations et leur sentiment linguistique vis-à-vis de leur parler et des parlers voisins. Ce type d'enquête nous a permis de constater sur le terrain que le fait pour une population de parler une langue véhiculaire dite « nationale » au niveau de l'État ne signifie nullement qu'elle l'a acceptée. Nous avons noté sur le terrain que les réponses des enquêtés traduisent souvent une attitude de tolérance plutôt que d'acceptation. Ce type d'enquête permet aussi d'avoir des indications très intéressantes sur le parler de référence qui semble se dégager. Ainsi tous les teke

(a) revendiquent l'appartenance à l'ancien royaume teke et reconnaissent que le parler de la cour royale c'est le iboon (boma) ;

(b) reconnaissent que le parler qui s'est le mieux conservé est le kiküküa. C'est

donc là une piste de départ pour une future normalisation des parlers teke. Chez les populations koongo également,

(a) tout le monde reconnaît à Mbanza-Kongo, ancienne capitale du royaume de Kongo, la référence pour la langue ;

(b) le kindibu du Zaïre, utilisé par les missionnaires protestants, est très répandu au Zaïre et au Congo, et bénéficie d'une importante littérature. En outre, ces enquêtes sociolinguistiques permettent de prendre en compte des revendications fondamentales, qui n'apparaissent que maintenant, à la faveur de la vague de démocratisation qui s'installe en Afrique. Au Congo, jusqu'à hier, on ne reconnaissait que le français comme langue officielle, le lingala et le munukutuba comme langues nationales. Or, la Conférence nationale souveraine en 1991 a ouvertement proclamé le droit à l'existence de toutes les entités ethnolinguistiques (cf. Charte de l'Unité nationale, chapitre 4 : De la stratégie de lutte pour renforcer l'Unité nationale, alinéa 13). Et la Constitution du 15 mars 1992, en son article 35, reconnaît les identités culturelles du pays, le droit pour chacune d'user de sa langue, et le devoir pour l'Etat de sauvegarder les valeurs nationales.

On peut donc dire qu'un second critère très important pour l'évaluation d'une politique linguistique c'est la réponse à la question suivante : la politique linguistique engagée permet-elle l'intégration de l'individu dans la société au plan linguistique, ou au contraire est-elle glottophagique pour certaines langues ? En d'autres termes, permet-elle une véritable démocratie linguistique (coexistence harmonieuse des langues en présence) ou brime-t-elle certaines langues considérées comme minoritaires ?

### **Préalables économiques**

De même que les micro-Etats créés par la colonisation ne sont pas économiquement viables, de même des micro-politiques linguistiques élaborées dans le cadre des micro-Etats n'auraient que peu d'intérêt et pas d'avenir, pour de multiples raisons :

(i) un pays ayant quatre ou cinq groupes de parlers se verrait dans l'obligation de promouvoir, après tout le travail du choix et de la normalisation d'une variété dans chaque groupe, quatre ou cinq langues. Il faudrait des moyens énormes, pour un public cible pouvant se réduire dans certains cas à quelques milliers de locuteurs seulement. Le problème vu sous l'angle d'une macro-politique linguistique régionale devient différent. Ici en effet, on serait en présence de grands groupes linguistiques chevauchant les micro-Etats.

(ii) Le travail de normalisation et de promotion des langues choisies bénéficierait de plus de moyens par les efforts conjugués des Etats et sous le patronage d'institutions communes, à l'instar du Centre international des civilisations bantoues. Car un des facteurs de réussite d'une politique linguistique, c'est la somme des efforts fournis par l'Etat (ou les Etats) pour développer la recherche et pour promouvoir les campagnes médiatiques.

(iii) Le problème du public cible se trouverait résolu, du fait que pour chaque groupe linguistique, il y aurait des millions de locuteurs. Sachant le rôle joué par la langue d'enseignement dans l'acquisition des connaissances, il y a nécessité de don-

ner aux gens leur propre langue comme langue du développement. Car un autre critère d'évaluation d'une politique linguistique consiste à savoir si celle-ci favorise ou au contraire bloque le développement. Les choix opérés facilitent-ils l'acquisition des sciences et des techniques ? Permettent-ils le maintien des cultures locales comme socle du développement ?

## **Préalables politiques**

Les politiciens africains ressentent de plus en plus la nécessité de constituer l'intégration économique des Etats pour assurer la survie de ceux-ci. Une coordination inter-Etats s'impose donc (aux plans financier et des moyens humains), pour mener à bien les actions définies : normalisation des langues, production de textes en et sur ces langues, etc. Après la période des monopartismes, la situation actuelle (démocratie et libéralisme) est propice pour que des entités sous-régionales prennent en charge les problèmes communs aux différents pays de la zone. L'Afrique doit saisir cette opportunité pour régler sans heurts et de façon durable le problème des entités ethno-linguistiques, pour ne pas connaître plus tard le sort actuel de l'ex-Yougoslavie, longtemps considérée comme le modèle d'une fédération réussie. Donc, le dernier critère d'évaluation d'une politique linguistique consiste à savoir si celle-ci est un facteur de libération ou au contraire d'aliénation. Libération des différents types d'aliénation : post-coloniales et auto-aliénations des groupes ethniques locaux hégémoniques. C'est-à-dire, la politique linguistique instituée permet-elle l'exercice d'une véritable démocratie, ou au contraire installe-t-elle la brimade d'une minorité par un groupe majoritaire ?

## **Conclusion**

Toute politique linguistique en Afrique gagnerait à être conçue et menée au plan régional ou sous-régional, afin :

1° de favoriser la disparition des conflits actuels et à venir, à l'intérieur des micro-Etats : complexes d'infériorité ou de supériorité de certains groupes se sentant ou brimés, ou en droit d'exercer une certaine hégémonie. Les « petits groupes » retrouveraient leur extension naturelle, hors des frontières nationales, et se sentiraient ainsi revalorisés ;

2° de reconstituer les grands groupes ethno-linguistiques pour justifier les investissements financiers nécessités par la recherche, la conception et la publication des outils didactiques dans les langues choisies, puisque les locuteurs potentiels se compteraient en millions d'individus ;

3° de mettre en commun les moyens financiers et humains des Etats, pour les travaux de description et de normalisation des langues choisies ;

4° de permettre l'intégration des individus dans leur entité naturelle et dans la société en général ;

5° de faciliter le développement, par l'utilisation des langues de proximité qui permettent une acquisition facile des connaissances scientifiques et techniques, et une alphabétisation rapide.



# Aspects de la diglossie français/malgache. Bilinguisme et diglossie

Elisa RAFITOSON

Université d'Antananarivo  
Madagascar

Celui qui se propose d'analyser une situation de diglossie se heurte inévitablement à des problèmes de terminologie, à commencer par celui qui concerne les relations entre « bilinguisme » et « diglossie ». Ces deux termes, pourtant reconnus comme étymologiquement synonymes, peuvent de moins en moins être considérés comme équivalents si l'on se réfère au contenu des différentes publications traitant des problèmes de contacts de langues.

La tendance qui prévaut actuellement consiste apparemment à utiliser le mot « bilinguisme » quand on prend « la langue pour sujet d'étude »<sup>1</sup>. Par contre, « le terme diglossie apparaît surtout dans les études sociolinguistiques »<sup>2</sup>. Quoi qu'il en soit, la littérature relativement abondante concernant les rapports entre « bilinguisme » et « diglossie » montre à l'évidence la nécessité de (re)définir avec précision chaque terme employé. Pour notre part, si nous avons retenu le terme de « diglossie », c'est parce qu'il semble constituer de plus en plus un concept opératoire permettant de rendre compte de l'aspect social et surtout du caractère dynamique des relations qui s'instaurent entre les différentes langues ou variétés linguistiques qui coexistent au sein d'une communauté.

## Diglossie

La définition de Ferguson pose qu'il y a diglossie quand « deux variétés d'une langue

---

1. Charpentier, J. M. : « quand et où parler de bilinguisme et de diglossie ? le cas du bichelaman de Vanuatu » in *La linguistique*, Vol. 18, 1982, p. 65.

2. *idem*, *op. cit.*

coexistent à travers toute une communauté, chacune ayant à jouer un rôle défini »<sup>1</sup>. Elle insiste tout particulièrement sur la notion d'inégalité et donc sur la distinction entre « variété haute » et « variété basse ». Rappelons toutefois que les traits qu'il préconise pour diagnostiquer une situation de diglossie se répartissent en fait en deux catégories :

- les traits linguistiques, qui renvoient à la notion de parenté génétique ou à celle de variétés d'une seule et même langue mais la nature des divergences entre les deux idiomes justifie la distinction entre variété haute et variété basse, la variété haute étant censée présenter une structure syntaxique et une morphologie plus complexes, un lexique plus riche surtout dans le domaine technique, etc.

- les traits sociologiques, qui renvoient à une inégalité socio-culturelle susceptible de se manifester sous différentes formes mais qui justifie, une fois de plus, l'opposition entre variété haute et variété basse : inégalité de fréquence d'emploi, inégalité de statut social, inégalité dans le mode d'acquisition.

Les traits définitoires proposés par Ferguson présentent l'avantage de nous livrer une vision simple, donc attrayante, de la diglossie : une situation sociolinguistique claire, stable et harmonieuse. L'expérience acquise au fil des années révèle cependant que les situations linguistiques où l'on retrouve les deux catégories de traits (linguistiques et sociologiques) sont extrêmement rares et bon nombre d'auteurs qui se trouvent confrontés à des situations autrement plus complexes ressentent de plus en plus la nécessité d'étendre cette notion à des cas qui ne correspondent pas tout à fait au schéma de Ferguson. En vue de favoriser l'adoption d'un langage commun en matière de description et d'analyse de situations sociolinguistiques, il conviendrait de multiplier les descriptions de situations où coexistent deux ou plusieurs systèmes et de procéder ensuite à une analyse comparative des caractéristiques de ces situations de façon à déboucher sur une typologie des diglossies.

La situation linguistique propre à Madagascar et sur laquelle nous avons choisi de travailler comprend deux périodes distinctes : la période coloniale qui s'étend de 1896 à 1960 et celle de « l'après-indépendance » qui débute en 1960 avec l'avènement de la 1<sup>re</sup> République. Les situations correspondant à ces deux périodes, bien que très dissemblables, requièrent toutes les deux l'utilisation du terme de « diglossie ».

## **La période coloniale : de l'idéologie à la situation de diglossie**

L'idéologie diglossique est toujours sous-jacente à toute politique coloniale dont le principal objectif consiste à œuvrer en faveur de la diffusion de la culture et surtout de la langue du colonisateur par le biais de deux actions parallèles et complémentaires : mettre l'accent sur les avantages, voire la supériorité de sa propre langue, tout en reléguant la langue locale au rang de vernaculaire à la fois rudimentaire et inapte à rendre compte des réalités qui caractérisent une société avancée. En 1835, Macaulay écrivait par exemple à propos de l'anglais : « Il n'est guère nécessaire de rappeler les

---

1. Ferguson, C. : « Diglossia », *Word*, n° 15, 1959, p. 325.

qualités de notre langue... Elle est riche en œuvres d'imagination..., en ouvrages historiques..., en informations complètes et justes sur toute science expérimentale »<sup>1</sup>. Dans une lettre datée du 24 avril 1933, le Gouverneur général Cayla écrivait cette fois-ci à propos du français : « Par le nombre et la précision de ses mots, notre langue est par excellence l'instrument des sciences et une langue véhiculaire de premier ordre »<sup>2</sup>. Par contre, dans un rapport rédigé en 1908, Renel, Directeur de l'enseignement, estimait que « sur le plan technique, le caractère rudimentaire de l'idiome local est encore plus criant : absence de genre et de nombre, manque de flexions casuelles et verbales... syntaxe misérable... font du malgache une langue convenant à des primitifs mais à peine suffisante pour des demi-civilisés et inaptes à exprimer les idées des Hovas<sup>3</sup> instruits ».

On retrouve manifestement ici la célèbre distinction entre variété haute et variété basse, distinction à caractère idéologique au départ mais que l'on s'efforcera de traduire en une situation de diglossie effective. Le passage de l'idéologie à la pratique va cependant se heurter à une difficulté de taille : la spécificité du « cas malgache » constituée par trois composantes majeures :

- La première composante, c'est l'unité linguistique dont la réalité ne fait aucun doute et qui a été consolidée encore un peu plus par le caractère insulaire du pays. Reconnue avec réticence par les responsables français de l'enseignement, cette unité linguistique a été affirmée très tôt et avec force par de nombreux spécialistes, entre autres Gustave Julien et Gerbinis.

- La seconde composante, c'est l'existence de plusieurs variétés régionales distinctes (merina, betsileo, betsimisaraka, sakalava, bara, etc.) sur laquelle on s'est souvent appuyé soit pour nier l'unité linguistique malgache, soit pour se forger un alibi en vue de l'application de la fameuse politique des races prônée par Gallieni<sup>4</sup> et qui consiste à « détruire l'hégémonie merina et séparer la population en groupes d'indigènes de même origine administrés par des chefs de leur race »<sup>5</sup>.

- La troisième composante, c'est la suprématie indéniable du régiolecte merina, parler des Hautes Terres Centrales. Cette suprématie est due essentiellement aux efforts du roi Radama 1<sup>er</sup> qui, en 1810, a mis au point avec l'aide de missionnaires étrangers l'orthographe du régiolecte merina, le dotant ainsi d'un avantage considérable dont les autres régiolectes ne bénéficieront pas. On mesure mieux l'impact de cet avantage quand on sait que c'est cette orthographe qui servira à l'évangélisation, à la traduction et à la diffusion de la Bible. Par ailleurs, au lendemain de la conquête de la Grande Ile, les Français eux-mêmes ont conféré au parler merina un statut officiel en imposant son enseignement dans toutes les écoles dites « officielles ».

La conjugaison de ces trois facteurs (unité linguistique, variation régionale et suprématie du parler merina) constituera un frein sinon un véritable obstacle à une ap-

1 Extrait de la « Minute » de Macaulay. Traduction de Ranjeva Y.

2 Lettre de Cayla, datée du 24 avril 1933 : Réorganisation de l'enseignement indigène.

3. Hova(s) : une des composantes de la population des Hauts Plateaux.

4. Gallieni : Résident général à Madagascar de 1896 à 1905.

5. Voir Grandidier, G (1924) : « Gallieni » in le *Monde colonial illustré*.

plication systématique de la politique linguistique coloniale et de l'idéologie diglossique. Elle explique en outre les incohérences, voire les contradictions que l'on peut relever dans les différents textes parus pendant cette période et se rapportant à la langue d'enseignement ou aux langues à enseigner, en particulier dans les classes primaires. En effet, comment appliquer d'une façon efficace la politique linguistique coloniale classique dans un pays qui jouit d'une unité linguistique incontestable et où la langue du colonisateur a peu de chance de connaître une diffusion massive et rapide et devenir ainsi une langue véhiculaire ? Par ailleurs, comment concilier la fameuse politique des races si chère à Gallieni avec l'officialisation du régiolecte merina ?

Néanmoins, malgré les hésitations, les tâtonnements, les retours en arrière, on assistera à l'instauration d'une situation de diglossie tout à fait typique où l'on retrouve les traits énoncés par Ferguson, à l'exception de la parenté génétique :

- Le système scolaire en vigueur a été conçu de façon à ce que le français bénéficie de tous les attributs d'une variété haute mise en place à tous les niveaux d'une sélection sévère *fondée sur une excellente maîtrise de la langue française*, faisant ainsi de cette dernière la langue de l'élite et créant parmi la population malgache un clivage très net : d'un côté, ceux qui ont réussi, et ils sont très peu nombreux, à franchir la barrière représentée par la sélection à la fin du premier degré (niveau primaire). Ils auront alors accès aux connaissances techniques et scientifiques dispensées exclusivement en langue française dans l'enseignement du second et du troisième degré. De l'autre côté, la grande masse de tous ceux qui ont été éliminés très tôt par le système de sélection (à la fin du primaire ou même avant) et qui, de toute façon, compte tenu de leur niveau très bas en français, n'auraient jamais pu accéder aux connaissances techniques et scientifiques dispensées dans cette langue.

- C'est ce même système scolaire qui a relégué le malgache au rang de variété basse. En effet, langue d'enseignement au tout début de la scolarisation, il doit être remplacé *le plus vite possible par le français*. Par ailleurs, son enseignement en tant que matière n'a jamais été réellement obligatoire et n'a bénéficié que d'un volume horaire singulièrement réduit malgré (ou à cause ?) l'existence d'une forme écrite déjà rigoureusement codifiée mais limitée, il est vrai, au seul régiolecte merina qui a toujours été ressenti comme un dangereux concurrent de la langue française. Le malgache remplissait donc les différentes fonctions habituellement dévolues à une variété basse, celles d'un simple vernaculaire dont le domaine d'utilisation se limite aux échanges de la vie quotidienne, à la tradition, au folklore, etc. Et le français, qui était déjà l'instrument incontournable de la promotion sociale, constituait aussi la clef indispensable de l'accès au savoir.

La situation que nous venons d'exposer paraît, en fait, relativement simple, une fois clairement exposées les différentes composantes de ce que nous avons appelé la spécificité du cas malgache. En effet, l'idéologie diglossique qui est à l'origine de la situation sociolinguistique instaurée pendant cette période a engendré trois traits dominants : la netteté de l'opposition entre variété haute et variété basse, une clarté indéniable dans la répartition des fonctions à assumer par chaque langue et enfin, une *relative* stabilité de la situation linguistique dans la mesure où cette situation est contrôlée en permanence par les autorités en place.



## **L'après-indépendance**

Nous avons entamé des recherches concernant cette période<sup>1</sup> et les premières investigations que nous avons effectuées nous ont permis de mesurer la complexité de la situation à analyser. Pendant la période coloniale, l'idéologie diglossique qui gouvernait les différentes actions à entreprendre constituait à la fois un facteur de simplification et de stabilité. Cette idéologie ayant été éliminée après l'accès à l'indépendance, le pays était enfin libre de choisir sa propre politique linguistique mais cette politique change naturellement au gré des régimes, voire à l'intérieur d'un seul et même régime. Il s'agit donc d'un travail de longue haleine qui est en cours de réalisation dont nous nous contenterons d'exposer ici les grandes lignes :

1° On peut distinguer très sommairement trois phases principales : la première, la seconde et la troisième République.

2° Quelle que soit la période considérée, les langues en présence restent à peu près les mêmes : le malgache dit « officiel » qui correspond au régiolecte merina, les autres régiolectes et le français ; mais notre analyse sera essentiellement axée sur la dualité malgache officiel/français.

3° Une fois ces données de base exposées, il convient :

- de dégager les caractéristiques typologiques de chacune des deux langues en présence ;

- de définir le statut de chaque langue en distinguant entre « statut officiel » et « statut effectif » et en essayant de répondre aux questions suivantes :

Qui (quels locuteurs) ? utilisent quelle(s) langue(s) (le français, le malgache ou les deux) ?

Pour quoi faire (les fonctions et les objectifs) ? Dans quelles circonstances (les secteurs et les domaines d'utilisation) ? Et il est utile de rappeler que l'aspect quantitatif (ex. : nombre de locuteurs, fréquence d'emploi, etc.) peut se révéler aussi pertinent que l'aspect qualitatif.

4° Il importe enfin de confronter les données ainsi collectées à celles que l'on a relevées pour la période coloniale et surtout aux caractéristiques de la diglossie proposées par Ferguson, en particulier à la dichotomie variété haute/variété basse et à la notion de complémentarité fonctionnelle de façon à définir, si besoin est, un nouveau type de diglossie.

---

1. Voir Rafitoson, E. (1992). « La diglossie : un métissage linguistique ? L'exemple de la situation à Madagascar » in *Métissages*, Paris, L'Harmattan, pp. 211 à 220.



# Le français au Viêt Nam : politique linguistique et représentations des enseignants

Marielle RISPAIL

IUFM de Grenoble

et Centre de Didactique des Langues de l'Université Grenoble III

Depuis 1992, le Viêt Nam a ouvert son école à des « filières bilingues » vietnamien/français, dont le développement exponentiel peut poser question. Si, comme l'écrit Porcher, les enseignants/apprenants d'une langue étrangère « ne sont jamais indépendants des contextes sociaux dans lesquels ils vivent », comprendre les acteurs de cet enseignement nouveau-né suppose de replacer leurs expériences dans le contexte actuel vietnamien. J'ai voulu regarder du côté des enseignants et me demander quel itinéraire les avait menés vers ces filières expérimentales.

Louise Dabène<sup>1</sup> trouve utile de déterminer si une langue étrangère est apprise pour communiquer avec ceux qui la parlent ou dans une perspective d'ouverture sur le monde. La définition des statuts utilitaires et symboliques des langues passe par celle des représentations qui les sous-tendent ; et le champ de l'enseignement du français est un bon observatoire pour voir comment se construisent les représentations sociales autour d'une politique linguistique nouvelle, et quels rapports elles entretiennent entre elles.

## Contexte historique et développement du français au Viêt Nam

Après 30 ans d'une guerre qui a coupé le territoire en deux pendant longtemps, le Viêt Nam se présente comme un pays qui veut retrouver sa dynamique, ses langues et son identité, ces trois éléments étant en interaction constante. En avril 1975, 250 000 Vietnamiens émigrent vers la France<sup>2</sup> et l'enseignement du français est réduit, voire même interdit dans certaines provinces, grâce à une propagande officielle « associant le colonialisme français à l'impérialisme américain »<sup>3</sup>.

---

1. Cf. bibliographie.

2. Cf. « Une politique pour le Viêt Nam », O. Todd, *Le Monde*, 29-4-95.

3. *Diagonales*, n° 33, pp. 2-95.

En 1986 le Parti, lançant le « doi moi » ou Renouveau, prend la décision de ce qu'il a appelé « une économie socialiste de marché ». Cette société où « le marxisme a été, pendant 40 ans au Nord, et 20 ans au Sud, la référence officielle exclusive »<sup>1</sup>, se réconcilie ainsi avec le capitalisme mondial et ses conséquences sociales<sup>2</sup> et linguistiques. L'ouverture à l'Occident devient le maître-mot. En 1993, la visite officielle de Mitterrand au Viêt nam, à laquelle répond *in petto* celle du Premier ministre vietnamien en France, ratifie ce changement et, désormais, les signes de « réchauffement » se multiplient entre les 2 pays. La presse française, pour le vingtième anniversaire de la fin de la guerre, applaudit aux « progrès accomplis ces dernières années »<sup>3</sup>.

Dans cette « ambiance de mariage »<sup>4</sup>, la politique francophone de la France a tôt fait de s'engouffrer, s'appuyant sur « une francophonie résiduelle » (Porcher) datant d'avant-guerre mais encore bien vivace, plus symbolique que pratique, mettant en jeu des « biens symboliques » (Porcher) que les Vietnamiens ne sont pas prêts à brader. Le Viêt Nam laisse complaisamment se déployer une politique linguistique menée par la France à la force du poignet : « l'Asie du Sud-Est retrouve la francophonie » titre *Universités*, un des organes de l'AUF-UREF (mai 1995), et le Bureau Asie du Sud-Est de l'ACCT ouvre des antennes à Ho Chi Minh Ville et Phnom Penh. L'artillerie lourde de la francophonie fait le siège sur tous les fronts<sup>5</sup>, usant d'arguments économiques et culturels. Selon le slogan connu « pas de francophonie sans francophones », le gouvernement français a ainsi fortement poussé à mettre en place des filières dites « bilingues » côté français, appelées plus prudemment « classes de français renforcé » ou « classes intensives de français et en français » côté vietnamien<sup>6</sup>. Distinctions signifiantes dans les mots, preuve que, dans la politique linguistique et ses retombées scolaires, se profilent des enjeux entre les deux pays qui dépassent largement l'école.

Deux classes expérimentales en 1992, 44 réparties sur 13 des 53 provinces en 94, plus d'une centaine en 95 : l'objectif de l'AUF-UREF est d'avoisiner les 500 classes pour 1997. Les premières promotions de collégiens vont bientôt nécessiter une extension vers le lycée et les filières débutent à présent dans le primaire (français précoce). De cette convergence de deux volontés politiques nées d'intérêts différents<sup>7</sup>, découle un axe scolaire prioritaire : la formation des enseignants. C'est ainsi que j'ai été amenée, en tant que formatrice d'IUFM, à accueillir et former depuis trois ans des stagiaires vietnamiens, du primaire et du secondaire, destinés à enseigner dans ces filières bilingues, puis à y assumer, pour certains, des rôles de responsabilité et de formation. C'est dans ce cadre que j'ai pu mener une enquête auprès de 22 des 45 enseignants FLE en poste en septembre 1994, par questionnaire écrit de type traditionnel, quelques échanges informels et des entretiens semi-directifs<sup>8</sup>. Ce travail correspondait pour moi à une analyse des besoins, destinée à adapter mon enseignement à ce public nouveau. Comment explique-t-il sa situation ? Qu'en dit-il ?

1. J. P. Gomane, *La Croix*, 12-1-95

2. Quelques millions de chômeurs et 8,8 % de croissance en 1994, 10 % attendus en 1995.

3. J. Cl. Pomonti, *Le Monde*, 30-4-95.

4. *Diagonales*, n° 33.

5. Sommet 97 de la francophonie prévu à Hanoi.

6. Cf. rapports de mission de G. Kahn (CREDIF), 9-94 et M. Cl. Mechta (GREF) 6-94.

7. Lu dans la presse : « on se demande si la France n'a pas plus besoin du Viêt Nam que l'inverse » ...

8. Le lecteur mettra de lui-même les habituels bémols méthodologiques auxquels se surajoutent des facteurs particuliers et une certaine méfiance vis-à-vis des traces écrites.

## **Les enseignants de français et leurs conditions de travail**

Qui sont-ils ? Les questionnaires font apparaître d'abord l'inquiétude des enseignants liée à l'urgence d'une formation adéquate. En effet, enseignent dans ces classes soit des personnes proches de la retraite, de culture francophone par leur famille, soit de jeunes enseignants qui ont étudié le français comme LE, des spécialistes de sciences ou de maths, formés au français à coups de stages intensifs, pour pouvoir enseigner en français, ou des enseignants de LV recyclés à la va-vite, grâce à leurs connaissances en didactique des langues... Hétérogénéité des niveaux en amont, difficultés pédagogiques en aval. Ces stagiaires ont souvent été envoyés en France par une double politique volontariste et autoritaire, sans choix personnel. Ils travaillent au Viêt Nam dans des conditions d'inconfort total : pas de remise à niveau linguistique, manque d'outils appropriés, d'information et de formation FLE, entre autres sur le plan oral et communicationnel ; manipulation sommaire de la langue scientifique.

Sur place, aucun contexte francophone de soutien, aucun suivi pédagogique. Ces conditions de travail aberrantes et angoissantes, dues à la précipitation avec laquelle le programme a été mis en place, ne permettent pas d'enseigner dans les conditions minimales de rigueur qui permettraient une réelle planification linguistique, telle que la définit Calvet<sup>1</sup> : une fonction symbolique hypertrophiée au détriment de la fonction pratique affleure dans tous les discours des enseignants. C'est pourquoi la nécessité de nous centrer sur l'expression de leurs représentations s'est imposée dans cette étude.

## **Leurs représentations du Viêt Nam, de la France et du français**

Puisqu'on « n'aborde jamais un objet d'apprentissage l'esprit vide de tout contenu » (Dabène), on recherchera d'une part ces « représentations qu'une société accorde à une langue donnée » ; et d'autre part, ces « représentations de soi-même et de l'étranger » (Porcher) qui, placées à l'interface entre sujet et objet (schéma de D. Jodelet p. 44), donnent prise sur le réel : cet inconscient collectif permet entre autres de fonder un enseignement des langues.

Tous les enquêtés entonnent tous le même refrain : le Viêt Nam est un pays à intégrer dans le grand monde (« *C'est le temps de l'ouverture pour le Viêt Nam* »). Ils croisent un pari linguistique dont la répétition fait profession de foi (= le français, indispensable, après l'anglais, inévitable, plutôt que le chinois, le russe ou l'allemand) : « *le français va s'étendre* », et qui ressemble étrangement à ce que prônent les discours français, avec le volontarisme affiché dans les discours officiels vietnamiens (« *il faut apprendre et apprendre et apprendre pour rattraper le temps perdu* »). Les enquêtés assument, en diffusant ce type de paroles, un rôle de véritables militants, économiques, politiques et linguistiques<sup>2</sup>. De ce fait, ils se font le relais d'une parole officielle en deux temps à laquelle ils donnent force et crédibilité : nécessité de « *propager la culture française* », « *développer un Viêt Nam francophone* » comme panacée au « *retard technique et dans la recherche scientifique* », à l'« *Université dé-*

---

1. *La guerre des langues*, schéma p. 157, ch. 10.

2. « Autrefois, mon pays a été dominé par la France, c'est pourquoi la plupart des Vietnamiens doivent parler français comme la langue maternelle » écrit l'un d'eux !

*faillante* ». Ce discours fait écho aux déclarations officielles qui mettent au passé les « *misères* » du Viêt Nam et affichent un optimisme de bon aloi : « *la crise est passée, et nous entrons dans une phase de stabilisation et de décollage* » estime par exemple le chef du bureau des statistiques à Ho Chi Minh Ville.

« *La France doit nous faire rêver* » a déclaré un stagiaire ; la France, de son côté, est là pour répondre idylliquement à l'attente du Viêt Nam, et la force de cette représentation n'est pas liée à sa valeur de vérité (Bourdieu) ! Pays de la culture d'abord (20 allusions à nos grands écrivains ou nos grands monuments architecturaux, « *c'est le pays de la culture générale par excellence* »), « *pays de l'amour* » ensuite (6 occurrences, confirmées par les chansons préférées), de « *l'histoire et du droit* » pour deux autres. Dans son élan vers un lien parfait entre les deux pays, l'un d'eux écrit même : « *la littérature française a quelque chose qui ressemble à la littérature vietnamienne, surtout la littérature classique et les monuments classiques* », manifestant ainsi le « faible degré de xénité » (Weinreich) admis entre les deux pays.

Cette image s'appuie sur celle d'une langue dotée des valeurs esthétiques qu'on lui reconnaît généralement en Asie : « *élégante, profonde, nuancée* », « *une langue belle à écouter* », discours glissant vers des jugements de valeur : « *une langue bonne* », « *la meilleure des langues* » ! De plus, cette représentation fortement stéréotypée inclut une situation haute à l'échelle du prestige : le français est langue du « *raffinement* », « *de civilisation et de culture* ». Sa fonction sociale est celle de « l'ouverture scientifique », « *la langue des sciences humaines* ». La distance linguistique qui la sépare du vietnamien, à peine reconnue, est comblée par la proximité historique et le désir qu'elle « *redevienne familière* ». C'est surtout, pour les enseignants et les parents éclairés, la langue d'une autre pédagogie, basée sur la communication et centrée sur l'élève (« *les enfants aiment parce qu'on change de façon de travailler* »), dont on espère qu'elle fera tache d'huile.

Ces images emblématiques classent le français au Viêt Nam dans les « langues d'attachement » (Porcher), dans celles « à fort coefficient de sympathie » (Louise Dabène) - l'anglais occupant une position radicalement opposée<sup>1</sup>. Sans doute ces représentations pourraient-elles être reprises à leur compte par des locuteurs d'autres pays. Par dissonance cognitive, ces acteurs pourraient-ils même tenir un autre discours ?... Mais - fait original - ce discours est étayé par des motivations personnelles assumées sous la forme du « je ».

## Les motivations personnelles

« L'individu est le véritable lieu de contacts des langues » (Weinreich). Sans son adhésion minimale, aucune politique collective ne peut s'enraciner dans le social. D'où l'importance de la cote d'amour exprimée sous sa plus simple expression par 90 % des enquêtés : « *j'aime cette langue* », qui reprennent par ailleurs à leur propre compte des raisons économiques énoncées plus haut : « *mes enfants étudient le français pour qu'ils aient un travail quand la France aura des entreprises au Viêt Nam* », désignant le français à la fois comme l'accès à un « bilinguisme de promotion » et

1. « La maladie du français a un nom, celui d'une autre langue, l'anglais », Calvet, *op. cit.*

comme un bien symbolique à transmettre : « *je parle (français) avec ma petite fille de trois ans, quelques mots, pour le plaisir* ».

Des motivations affectives les rejoignent, soulignant un passé proche où le français faisait partie de l'environnement culturel (« *J'ai appris Frère Jacques et Au clair de la lune dans mon enfance* »). Enseigner cette langue quasi interdite pendant 20 ans est une revanche et une façon de renouer avec leur propre histoire (« *j'ai toujours voulu enseigner le français, comme ma mère* ») : c'est aussi une façon de faire fructifier des capitaux linguistiques accumulés, mais non exploités jusque-là, auxquels s'ajoutent des habitus culturels non encore ternis par le temps. C'est dans la trame de leurs vies personnelles que la contradiction entre les politiques linguistiques successives de leur pays peut se résoudre et les volontés françaises s'incruster.

Enfin le français est surtout l'occasion d'un lien possible à nouveau avec les personnes âgées de la famille et de l'entourage. Là se trouvent les vraies racines, celles où on se reconnaît (« *Mon père était fonctionnaire francophone* », « *je peux parler avec mon grand-père* ») : on connaît le culte voué aux anciens, et même aux morts dans la culture vietnamienne<sup>1</sup>. Le français à l'école est donc explicitement lié à une reconstruction identitaire inespérée : « *s'ouvrir au reste du monde* » serait le corollaire collectif d'un lien individuel restauré avec la communauté dans son histoire, et gommerait ainsi vingt ans d'une histoire finalement pas si bien acceptée. Paradoxalement, cette politique linguistique - de la France ou du Viêt Nam ? - permet aussi de resserrer la communauté autour de ses exclus (« *les intellectuels* », « *les vieux qui aimaient parler français* »)<sup>2</sup>. On veut donc enseigner le français pour reprendre le tissu malmené des générations au cours d'un demi-siècle de traumatismes, pour retrouver le sens d'une histoire perdue : « *les vieux parents francophones veulent être utiles à leurs enfants* », en ignorant superbement les facteurs économiques qui ont présidé aux décisions en haut lieu. Cette identité choisie consciemment veut faire échec à la vague anglophone : loin d'ouvrir vers un néocolonialisme, le choix francophone peut faire figure de véritable résistance, linguistique et idéologique, où garder son âme de Vietnamien est primordial.

Les représentations mises à jour corroborent l'idée que dans la langue il y a autre chose que la langue, au cours d'une « compétition d'envergure planétaire » (Porcher). Curieuses rencontres de discours d'où le français sort, par simple coïncidence, réhabilité et porteur de valeurs d'avenir. Dans ce rêve d'une langue véhiculaire forte autre que l'anglais, on peut lire, bien sûr, le désir de multiplier les modèles (« *le monde a besoin de plusieurs rêves* », M. Van Phuc Le<sup>3</sup>), mais aussi l'aspiration à une fonction intégratrice et identitaire : le détour par l'autre est nécessaire pour se retrouver. Sur le marché sociolinguistique, le succès de la négociation linguistique complexe entamée par la création des filières bilingues passe en premier chef, au Viêt Nam, par la prise en compte des représentations de ses enseignants pionniers. Mariage

1. « Chez vous, on fête les naissances puis on célèbre leur anniversaire, m'a dit une stagiaire, chez nous c'est pareil mais pour les morts »

2. « La communauté vietnamienne de France assiste au spectacle consternant d'une politique qui, l'aide économique d'un côté et la francophonie de l'autre, courtise ceux qui ruineront le Viêt Nam et jetèrent à la mer ou en camps de rééducation la plupart des Vietnamiens francophones » (*Le Monde*, art. cit.).

3. *Diagonales*, article cité.

d'amour ou de raison, aidés par leurs itinéraires personnels, ils épousent docilement les directives officielles, et vont peut-être permettre « l'acte de magie sociale qui consiste à tenter de produire à l'existence la chose nommée ».

## Références

BOURDIEU, P.(1982). *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

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

DABÈNE, L. (1995). *Repères linguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

JODELET, D. (sous la direction de) (1989). *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette Education.



# **La planification par défaut : mythologie ou réalité à l'Ile Maurice ?**

Didier de ROBILLARD

URA 1041 du CNRS  
Université de la Réunion

## **L'intérêt de la notion de planification par défaut**

Proposée par L.-J. Calvet (1984), la notion de planification par défaut suscite l'intérêt des théoriciens de l'aménagement linguistique dans la mesure où elle marquerait la limite de l'étendue conceptuelle de l'aménagement linguistique, puisqu'il s'agirait de cas où l'on décide de ne pas intervenir. Etudier les cas relevant de cette catégorie revient à mieux appréhender les frontières du domaine de l'aménagement linguistique, donc apprendre à mieux en décrire les limites.

Cette notion, dès le début, a intéressé les linguistes tentant de comprendre le fonctionnement de la situation sociolinguistique de l'Ile Maurice, dont on dit fréquemment, et non sans raison, qu'il s'agirait d'une situation où l'Etat au moins n'intervient pas en matière linguistique, malgré, on va le voir, une situation passablement complexe et conflictuelle. Cette communication va donc toucher à l'éternel, délicat et passionnant problème des rapports entre aménagement linguistique et pouvoirs, particulièrement le pouvoir politique.

## **Le paysage sociolinguistique mauricien**

On ne peut guère s'étendre sur ce thème, renvoyant le lecteur avide de détails à la bibliographie. La population mauricienne, forte d'un million cent mille personnes résidentes, se répartit selon des catégorisations ethniques encore très prégnantes : environ 50 % de Mauriciens d'origine indienne (non musulmans), 15 % d'origine indomusulmane, le reste, fourre-tout appelé, de manière significative du point de vue du colonisateur britannique et de ses successeurs, « Population générale » (= Mauriciens d'origine autre que d'origine indienne) par les recensements, et rassemblant une très faible minorité de Blancs, des Sino-Mauriciens, et une majorité de « créoles » (métis

d'ascendance africaine surtout). Il faut également rappeler que les quatre principales langues de communication du pays se répartissent grossièrement les rôles de la manière suivante : l'anglais a le rôle de langue officielle de fait, même si le français joue aussi très souvent ce rôle. L'anglais demeure cependant la langue privilégiée de l'écrit administratif et des examens scolaires (cours souvent aussi en français et/ou en créole), alors que le français est la langue de l'encadrement des entreprises, celle de la presse écrite, celle de l'Eglise catholique, et tend, dans les bourgeoisies mauriciennes, à devenir une des langues du foyer. Le créole est la langue de l'informel, à l'oral, rôle partagé avec le bhojpuri (apparenté au hindi) pour une minorité, assez importante cependant, de la population (rurale surtout). La situation se complique du fait de la valeur emblématique des langues : l'anglais est assez neutre (quoique lié à la bourgeoisie d'Etat d'origine indo-mauricienne), le français est identifié aux Blancs mauriciens et à la bourgeoisie, créole surtout, alors que le bhojpuri est perçu comme la langue des Indo-Mauriciens non musulmans des régions rurales. Une dizaine de langues d'origine asiatique, pratiquement jamais utilisées dans la communication quotidienne, conservent néanmoins une valeur emblématique, souvent liée au fait qu'il s'agit d'une langue classique (écrite) et religieuse : hindi, ourdou, goujerati, marathi, tamoul, hakka, cantonais, etc. Il s'agit donc d'une situation de diglossie sectorielle, qui peut se représenter de la manière suivante :

| Communication       | Emblématique                    |
|---------------------|---------------------------------|
| Anglais<br>Français | Français                        |
| Créole              | Langues orientales<br>classique |
| Bhojpuri            | Créole Bhojpuri                 |

On peut résumer les aspects démolinguistiques par le tableau (estimatif et simplifié) suivant :

| Langues  | L <sup>1</sup> | L <sup>2</sup> | L <sup>3</sup> | Total |
|----------|----------------|----------------|----------------|-------|
| Créole   | 75 %           | 25 %           | Néant          | 100 % |
| Bhojpuri | 25 %           | 3 %            | Néant          | 28 %  |
| Français | 2 - 5 %        | 55 %           | 10 %           | 70 %  |
| Anglais  | Néant          | Néant          | 45 - 50 %      | 50 %  |

## Un indicateur : la « querelle des langues orientales »

On imagine aisément que ce terrain est propice aux « guerres de langues » résultant de l'ethnisation des langues, surtout dans l'arène du système éducatif, perçu, sans doute avec quelque excès, par la plupart des Mauriciens, qui investissent lourdement dans l'éducation de leurs enfants<sup>1</sup>, comme le principal régulateur de la mobilité sociale.

Il faut en effet savoir que l'une des zones de tensions de la société mauricienne se situe dans le système éducatif, à cause de l'hétérogénéité qualitative des écoles, tant publiques que privées (celles-ci se répartissant entre un secteur confessionnel et un secteur laïque). Par rapport à un secteur primaire pouvant faire face à la demande, le secteur des écoles secondaires est à la fois insuffisant et très hétérogène. S'ensuit donc une compétition sans merci pour l'accès aux « bons collèges », processus régulé par le *Certificate of Primary Education* (CPE), examen de fin de cycle primaire qui joue un double rôle d'**examen** de niveau ouvrant droit à un diplôme, et de **concours** national d'accès aux meilleures écoles. Cet examen est perçu comme décisif pour l'avenir des élèves à cause de sa fonction d'orientation surtout, chacun sachant que, désormais, ce diplôme ne suffit plus, et depuis longtemps déjà, à garantir l'obtention d'un emploi.

Les critères de ce concours sont devenus un enjeu pour tous, ce qui en fait une véritable affaire d'Etat. Pendant longtemps, le CPE a comporté quatre matières, l'anglais, les mathématiques, le français et la géographie, jusqu'à ce que l'on défende l'idée que certains enfants (de la « Population Générale », milieux cultivés et urbains) étaient peut-être favorisés par la présence du français au nombre des matières de cet examen-concours, alors que les langues orientales (LO) en étaient absentes, bien qu'elles seraient susceptibles de favoriser, pour aller vite, les non-Indo-Mauriciens, et ainsi équilibrer les chances de tous les candidats<sup>2</sup>. L'apparition de cette revendication va marquer le début d'une suite de débats autour de cette question, et il est intéressant de tenter d'identifier à la fois les intervenants dans ce débat, dont les gouvernements successifs (toujours à majorité indo-mauricienne), et la manière dont ceux-ci se manifestent (ou pas). Pour ce faire, nous avons puisé à différentes sources, qui paraissent complémentaires :

1° *sources officielles* : le Rapport de la Commission parlementaire de 1991 - 1993 sur les LO ;

2° *sources médiatiques* : dépouillement des archives (recueillant les articles des principaux quotidiens et hebdomadaires) d'un des principaux journaux (*Le Mauricien*), de 1981 à 1993, soit un corpus d'environ 150 articles ;

---

1. A la fois collectivement : 12 % du budget de l'Etat en 1990-1991, et individuellement : cours particuliers, achat de livres.

2. Cette façon de poser le problème est d'ailleurs très réductrice : dans les années 1990, les observations des enseignants et les résultats à tous les examens indiquent qu'il n'y a pas de lien direct entre réussite aux examens de français et ethnicité.

3° entretiens :

- Monsieur S. Teelock, député à l'Assemblée nationale mauricienne, membre de la Commission parlementaire sur les LO ;
- Monsieur Tengur, responsable du *Government Hindi Teachers Union*, syndicat des professeurs de hindi ;
- Monsieur G. Ahnee, journaliste, responsable de *Mauricien Pluriel*, encart hebdomadaire du *Mauricien* traitant de problèmes culturels.

Un historique du statut des LO à l'Ile Maurice s'imposerait à ce stade, mais nous y renonçons faute de place, renvoyant à Tirvassen (1986), et au Rapport de la Commission parlementaire de 1991-1993 sur les LO, où sont signalés quelques faits historiques<sup>1</sup>.

On peut commencer la chronologie en 1978, lorsque le *Primary School Leaving Certificate* est transformé en CPE, sans prise en compte des LO, que ce soit pour l'examen ou pour le concours. La même année, le gouvernement<sup>2</sup> présente le projet de répartir les matières, et de comptabiliser les points de la manière suivante : 2 matières obligatoires (anglais / mathématiques) et 2 matières optionnelles au choix : français / géographie / LO. Le projet est retiré sous le feu des critiques de l'Opposition (5 - *Plus* 26/05/91). Entre 1978 et 1984, la question revient sur le tapis à diverses reprises (voir Tirvassen 1986), avec des projets qui n'aboutissent jamais, jusqu'en 1984.

« Votre Commission fut informée [...] que la mise sur pied de la commission de 1984 fut la conséquence de la pression effectuée par des organisations socio-culturelles pour que soient reconnues comme elles le méritent les langues orientales [...] » (RCP : 6).

---

1. Le sigle « RCP » signalera dorénavant qu'il s'agit de cette source.

2. La distinction Etat/gouvernement est quasi inopérante en pratique dans le cas qui nous intéresse, tant est grande l'identification entre Etat et « establishment », occupé par le groupe indo-mauricien avec continuité depuis l'Indépendance.

3. « Your Committee were informed by the Ministry of Education and Science that the setting up of the Select Committee in 1984 was a consequence of the pressure from socio-cultural organisations to give due recognition to the oriental languages [...] ».

La commission de 1984 proposa les dispositions suivantes, qui furent entérinées par l'Assemblée nationale en juin 1986, le nouveau matériel scolaire devant être prêt pour 1991 :

### **Recommandations de la commission parlementaire de 1984-1986<sup>1</sup>**

(RCP : 16) :

#### **Structure du CPE comme *concours*<sup>2</sup> :**

| <b>Matières obligatoires</b> | <b>Coefficient</b> | <b>Matières optionnelles</b><br><i>(La note la plus élevée des trois notes)</i> | <b>Coefficient</b> |
|------------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Anglais                      | 300                | EVS                                                                             | 200                |
| Mathématiques                | 300                | LO                                                                              | 200                |
| Français                     | 200                | CCM <sup>3</sup>                                                                | 200                |

Cette réforme fit long feu, pour les raisons officielles suivantes (RCP : 12 - 15) :

1° il y avait des risques de redondance entre les programmes de EVS et de CCM, et de certaines autres matières ;

2° cette réforme ne garantissait pas la survie des LO comme matières, puisqu'elles n'avaient que le statut de matières optionnelles, face à CCM et EVS pour le CPE dans sa fonction de concours ;

3° si un tel déclin survenait, il y aurait des risques de surnuméraires dans la catégorie des enseignants de LO, ce qui pourrait conduire à des « problèmes politiques et sociaux » (RCP : 13) ;

4° l'introduction de CCM comme nouvelle matière nécessiterait la formation de maîtres ;

5° CCM serait perçu comme une matière « difficile » par les maîtres et les parents, qui risqueraient de critiquer une telle surcharge de cours pour les élèves ;

6° un certain nombre de syndicats s'étaient montrés hostiles à cette réforme.

1. Approuvées en 1986, pour mise en œuvre, selon les recommandations de la commission, en 1993, selon le rapport de la commission de 1991-1994, (p. 16)

2. Compte tenu des contraintes de place, et du caractère secondaire de cet aspect pour notre propos, la dimension *examen* de cette épreuve est passée sous silence.

3. CCM : *Cultures and civilisations of Mauritius*.

La mise en place de CCM comme matière semblant, curieusement, poser des problèmes soudain insurmontables (alors qu'une commission y avait réfléchi assez longtemps, et entendu des experts sur la question), c'est l'ensemble de la réforme proposée qui fut considérée comme caduque. Une commission parlementaire est donc mise sur pied le 21 mai 1991, pour être dissoute le 6 août 1991 en même temps que l'Assemblée nationale, et nommée à nouveau le 3 décembre de la même année. Les recommandations (à l'unanimité, pour application à partir de 1995) de cette commission parlementaire peuvent se résumer ainsi :

### Recommandations de la commission parlementaire de 1991-1993<sup>1</sup>

(RCP) :

#### Structure du CPE comme *concours* :

Deux cas de figure peuvent se présenter :

1<sup>o</sup> *Candidats inscrits en LO :*

| <b>Matières obligatoires</b> | Coefficient | <b>Matières optionnelles</b><br>(Les deux notes les plus élevées des trois notes) | Coefficient |
|------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Anglais                      | 300         | Français                                                                          | 200         |
| Mathématiques                | 300         | EVS                                                                               | 200         |
|                              |             | LO                                                                                | 200         |

2<sup>o</sup> *Candidats non inscrits en LO :*

| <b>Matières</b> | Coefficient |
|-----------------|-------------|
| Anglais         | 300         |
| Mathématiques   | 300         |
| Français        | 200         |
| EVS             | 200         |

<sup>1</sup> Pour mise en œuvre en 1995

Un examen des tergiversations menant à ce résultat permet de constater que l'enjeu de ce débat n'est pas l'*examen* du CPE<sup>1</sup>, mais le CPE comme *concours*, ce qui place cette réforme dans le champ de l'aménagement linguistique visant des objectifs proches d'une forme d'ingénierie sociale tentant d'influencer la façon dont émergeront les élites du futur (et surtout leur composition ethnique), d'où la tournure virulente qu'a prise ce débat.

On peut aller plus loin dans la réflexion, en notant qu'après les dispositions proposées par la commission de 1984-1986, cette question semblait réglée à la satisfaction des initiateurs de cette réforme, du point de vue « ingénieuriste » ci-dessus, puisqu'une LO était prise en compte dans le calcul des points pour le concours. Si la question rebondit, c'est donc que l'un des objectifs plus ou moins cachés de la réforme n'était pas encore atteint.

En lisant entre les lignes, on peut reconstituer ce qui a été la probable cause du rebondissement de la question, après l'abandon de la réforme de 1984-1986. Certes les risques de redondance entre programmes étaient-ils sans doute une raison de revoir la question, mais les autres raisons invoquées convergent vers un autre motif : le problème de la survie des LO comme matières (ce qui est identifié à leur survie tout court !) a aussi sans doute eu un rôle à jouer. Mais on peut faire l'hypothèse qu'une conséquence possible de ce déclin a pesé plus que la simple volonté d'éviter la disparition de langues emblématiques : le risque de créer des surnuméraires parmi les enseignants de LO pousse les syndicats d'enseignants de LO à déterrer la hache de guerre, et les rédacteurs du rapport le comprennent bien, qui signalent le risque de « problèmes politiques et sociaux ». De même le risque de mécontenter les parents est-il invoqué. On se trouve donc au cœur de la question posée : qui est le moteur de cette réforme, quel est le rôle des gouvernements successifs dans cette réforme ? La subissent-ils ? La suscitent-ils ?

## **Une commission parlementaire peut en cacher une autre**

Avant de passer à la phase interprétative, il convient de situer les faits liés à la commission parlementaire sur les LO à ceux qui sont en rapport avec une autre commission parlementaire dont les séances se tiennent à la même période que la première, et qui a pour rôle d'examiner le fonctionnement des écoles privées subventionnées en totalité par l'Etat, pour ce qui est du fonctionnement (notamment salaires du personnel enseignant). Le hasard fait bien les choses puisque cette commission est composée, pour huit de ses membres (sur neuf), *des mêmes députés, tous de la majorité*, qui siègent pour la commission sur les LO !

Sans entrer dans le détail, l'enjeu cette fois est le degré d'autonomie des écoles fondées par l'Eglise catholique, souvent d'ailleurs avant que les écoles publiques ne soient mises en place en grand nombre. Ces écoles sont encore gérées par des directeurs nommés par l'Evêché de Port-Louis. Celui-ci, dans une première phase (mémoire soumis à la commission), réclame le droit de choisir les enseignants nommés

---

1. Qui se voit peu modifié dans sa structure à travers les réformes, mis à part la disparition de la géographie au profit de EVS.

dans les écoles dont il a la gestion, au nom de la spécificité confessionnelle qu'il estime être la leur. Pendant les travaux de la commission, la question appelée dans les médias « malaise créole<sup>1</sup> » enfla, et prend des proportions telles que l'on peut faire l'hypothèse que l'Eglise catholique se sent contrainte par une demande sociale pressante de sa « base » à réclamer, en plus de l'autonomie dans le choix des enseignants, un plus grand contrôle sur l'admission des élèves dans les écoles, dans le cycle secondaire. Cette demande, une fois qu'elle est formulée, vers la fin des travaux de cette commission, *fait désormais converger les travaux des deux commissions*, qui traitent en partie du même problème : celui de l'accès à des places dans les meilleures écoles secondaires, donc celui de la régulation de la mobilité sociale.

La Commission parlementaire sur les écoles privées tranche en donnant satisfaction à l'Evêché de Port-Louis : les écoles privées auront droit à ce qui a été appelé un « quota ethnique » : elles attribueront librement 50 % des places disponibles dans les écoles secondaires qu'elles gèrent. L'Eglise catholique rétorque immédiatement qu'il n'est pas question de répartir ces places sur des critères ethniques, mais que seuls les élèves créoles se plaçant au-dessus d'un rang déterminé seront admis, le chiffre du deux millièmes étant avancé, ce qui laisse perplexes les observateurs. En effet, ceux-ci estiment que si les quotas ethniques avaient pour fonction de favoriser les créoles pauvres, bien rares seront les élèves de cette catégorie qui pourront espérer une place dans les meilleurs collèges si l'on place la barre si haut.

## Une réforme en quête d'auteur

### Sources officielles : l'Etat arbitre

La lecture du rapport de la commission de 1991-1993, et l'entretien avec un député faisant partie des deux commissions font apparaître un discours qui souligne l'esprit d'équité et le caractère rationnel qui aurait présidé à l'élaboration des décisions prises, qui sont, dans l'esprit, identiques à celles de la commission précédente sur le même thème, manière de se défausser sur celle-ci. L'absence de tout représentant de l'Opposition au sein des commissions est considérée comme relevant de la responsabilité de celle-ci, qui a refusé de participer aux travaux de ces commissions. Quant au rapport de la commission sur les LO, qui, souligne-t-on, a été approuvé à l'unanimité de ses membres (RCP : 5), il consigne soigneusement les rapports de force, et se place en position neutre, d'arbitre. Ainsi, page 7, il note que certains aspects liés à la question étudiée « furent vigoureusement présentés<sup>2</sup> » ; de même (voir *supra*), la commission souligne les risques de mécontentement et de désordres sociaux au cas où une décision défavorable aux LO serait prise (p. 13).

---

1. Prise de conscience, par les créoles les plus pauvres, qu'ils sont les seuls laissés-pour-compte du développement de l'île, et formulation de cette prise de conscience par des intellectuels, souvent proches des milieux cléricaux catholiques. D'une manière très symptomatique, ce mouvement ne revendique pas sa « part du gâteau » face à un interlocuteur qui serait l'Etat, mais demande à l'Eglise catholique de trouver des solutions à ce problème, estimant que celle-ci a « laissé tomber » les créoles, alors que ceux-ci constituent une part importante du poids démographique de l'Eglise catholique, accusant celle-ci, en termes à peine voilés, d'avoir fait le jeu des classes les plus élevées, notamment en laissant réguler l'accès aux écoles secondaires catholiques par le jeu de la sélection par le biais du CPE, ce qui fait que les écoles catholiques accueilleraient surtout des élèves de familles fortunées, catholiques ou non, contrairement à ce qui est perçu par certains comme leur fonction : produire des élites « catholiques », abusivement assimilées à « créoles »

2 « Were forcefully put across to Your Committee by a number of deponents »



Il ne s'agit évidemment pas de contester la plausibilité de ces considérations, mais de constater que le processus de décision est formellement présenté comme extérieur à la commission elle-même, qui dit arbitrer entre des forces sociales, entre des groupes de pression, en tentant de trouver une solution rationnelle et équitable, comme si le gouvernement et la majorité gouvernementale n'avaient pas de politique en matière éducative, alors même que les deux commissions concernées par ce problème sont presque entièrement constituées par des membres de la majorité, ce qui leur laisse une appréciable marge de manœuvre !

### **La presse écrite : La GHTU super-star de la technique du groupe de pression**

« Il ne faut pas que la promotion de l'hindi soit au détriment de l'anglais et du français » - déclare le PM [Premier ministre, A. Jugnauth] (*Le Mauricien* 09/03/85)

« Avant la fin de notre mandat, nous rendrons la dignité aux langues orientales » (*Le Mauricien*, titre, 15/04/85)

« Sir Aneerood Jugnauth au MGI dimanche : « Le français ne saurait être sacrifié au profit d'une langue orientale » (*Le Mauricien* 02/02/93)

Ces déclarations du Premier ministre, à huit ans d'intervalle, illustrent bien la situation de double contrainte dans laquelle il se trouve, coincé entre deux parties de la population ne partageant pas le même avis sur la question des LO dans le système éducatif, d'un côté, des organisations culturelles pro-LO, qui maintiennent une pression forte sur les gouvernements qui se succèdent :

« Le “Bhasa Andolan” [regroupement de 17 organisations nationales et de 265 associations régionales] réclame la reconnaissance des langues orientales » (*Le Mauricien* 17/07/85)

et en face, les partisans de toute solution n'impliquant pas une place plus grande aux LO. Au sein de ces groupes de pression, la Government Hindi Teachers Union se fait remarquer par le radicalisme de ses positions, et son verbe haut :

« La GHTU estime qu'une “mafia culturelle” lui met des bâtons dans les roues ».

« Il [M. Tengur] a déclaré que tout politicien voulant se faire élire devra, tout d'abord, trancher sur la question des langues orientales au niveau du CPE » (*L'Express* 27/05/91)

« La GHTU invite l'électorat à sanctionner le ministre Parsuramen au moment venu » (*Le Mauricien* 26/07/91)

« M. Tengur promet un “Hiroshima” si un quelconque parti s'opposait au “ranking” de l'hindi au niveau du CPE » (*Le Mauricien* 17/04/91)

« langues orientales : Tengur met à l'index le ministre Parsuramen » (*L'Express* 04/10/91)

« Cela fait onze ans que Sir Aneerood est le Premier ministre de ce pays et dix ans que M. Armoogum Parsuramen sévit comme ministre de l'Éducation. Dans le temps, certains avançaient [...] que les frères Duval constituaient un obstacle à ce que les langues orientales comptent pour la classification aux examens du CPE. Ils ne font plus partie du gouvernement depuis cinq ans. Ensuite [ils] avaient tout mis sur le dos de M. Paul Bérenger, qui lui aussi est parti. Main-

tenant, attendons-nous à ce qu'elles trouvent un autre bouc émissaire. » (*Le Mauricien* 25/08/93)

Pour être impartial, il faut signaler les prises de position de la GHTU face au français : La GHTU : « Il n'est pas question de toucher à la langue française » (*Le Mauricien* 17/04/91), positions réitérées lors de l'entretien effectué.

Après que la commission parlementaire eut déposé son rapport (1993), les communiqués de presse manifestant la satisfaction des diverses organisations culturelles devant la place accordée aux LO fleurissent, et l'on ne peut qu'observer que cette décision tombe à pic, avant une échéance électorale symbolique, tout comme l'ensemble de ce processus avait été amorcé juste après un scrutin national (*Le Mauricien* 30/08/91 ; *Week-End* 25/08/91 et 5/12/91)

La lecture de la presse infirmerait donc le discours visant à souligner la sérénité des séances de la commission parlementaire sur les LO, qui, rappelons-le d'ailleurs, faisait allusion à des groupes de pression entre lesquels elle jouerait le simple rôle d'arbitre. Si l'on adopte la vision de la presse, l'agent principal d'aménagement linguistique serait un ensemble de groupes de pression, le gouvernement, à travers ses commissions parlementaires, tentant désespérément de satisfaire les parties antagonistes.

La mise en rapport des périodes de fièvre autour de ces questions et d'événements politiques (crises gouvernementales<sup>1</sup>, échéances électorales) confirmerait cette hypothèse. Les choses sont cependant moins nettes que cela, lorsqu'on s'avise que les commissions parlementaires sont composées uniquement de membres de la majorité, qui non seulement accepte de mettre sur pied ces commissions, mais a la haute main sur leur composition (refus de l'Opposition d'y participer), pouvant ainsi choisir, en son sein, des membres selon le résultat souhaité. Une lecture possible du processus décisionnel consisterait donc à considérer que la majorité serait fondamentalement opposée à la valorisation des LO (en prétendant le contraire, d'où commissions à répétition), mais, lors d'épisodes où elle se trouve affaiblie temporairement, comme lors de la tenue d'élections ou lors d'une rupture de coalition, se voit contrainte à négocier avec une partie de sa base.

Les gouvernements successifs, loin d'être neutres, seraient en fait réticents à cette réforme (en fonction d'une politique implicite), et seraient donc partie prenante au processus d'aménagement linguistique. Un aspect mérite plus d'attention, celui de la possible collusion objective de groupes de pression en principe opposés, ce qui achèverait de brouiller les cartes, sans compter que le rôle d'une partie de la presse est loin d'être clair également.

---

<sup>1</sup> Selon la Hindi teachers' Union « La crise politique amène soudain un intérêt pour l'avenir des langues orientales » (*Le Mauricien* 25/08/93). « La crise qui secoue le gouvernement a amené chez le MMM autant que chez le MSM un intérêt soudain pour des dossiers que le régime a mis au frigo : le sort des écoles confessionnelles et l'avenir des langues orientales par rapport au CPE, entre autres. » (*Le Mauricien* 25/08/93).

## **Collusion des adversaires déguisés en partenaires, ou l'inverse ?**

Le responsable de la GHTU, lors de l'entretien, met l'accent sur le soutien qu'il a reçu de l'Eglise catholique, ce qui, à première vue, peut surprendre. En effet, celle-ci est traditionnellement plutôt du côté des francophiles, donc hostile à toute valorisation des LO, qui implique nécessairement, compte tenu de la manière dont les choses sont formulées en pratique, une diminution du rôle du français. On s'avise alors que la disjonction des enjeux par la répartition des rôles aux deux commissions (celle sur l'autonomie des écoles privées et celle sur les LO) pousse peut-être des adversaires traditionnels à s'allier (tacitement sans doute) en adoptant une attitude de neutralité face à la commission qui ne concerne chacun que secondairement, pour concentrer son tir sur la commission traitant directement de l'enjeu prioritaire de chacun. La fragmentation des enjeux, en évitant la confrontation directe des parties concernées, favorise une entente tacite entre elles. Se met ainsi en place une structure de troc qui favorise le fait que personne ne perde la face, chaque commission pouvant satisfaire les personnes concernées, dans une sorte de marché « donnant-donnant », et le gouvernement se donnant l'allure d'arbitre garant de l'unité nationale. Le député interviewé exclut la réalité de cette hypothèse, sans motiver les raisons pour lesquelles celle-ci n'est pas plausible, mais en admettant que les rapports sont néanmoins admirablement complémentaires :

« En pratique, en fin de compte, quand on a déposé les deux Hum rapports, Hum, disons, politiquement, un était complémentaire à l'autre.

[Plus loin dans l'entretien] Alors, c'était pas une question qu'on a marchandé sur un, pour avoir Hum les recommandations, parce que ce n'est pas possible. [...] Mais on n'a pas eu à marchander pour avoir les résultats, et, en tous les cas, on n'a pas eu consensus sur tous les deux. »

G. Ahnee, journaliste au *Mauricien*, est sans ambiguïté, il s'agit bien d'un enjeu, en dernière analyse, électoral, sans qu'intervienne une réelle réflexion quant à une politique linguistique, éducative ou culturelle cohérente :

« [...] l'un [des comités] était présidé par Dulloo, l'autre par de l'Estrac. Et le but de l'opération était de donner à l'un et à l'autre l'opportunité d'offrir à un électorat ciblé quelque chose. »

« Dulloo était encore au Gouvernement à l'époque évidemment [...] Mais il jouait une carte très "Je veux me renforcer au sein de l'électorat hindou". Pour de l'Estrac évidemment pouvoir donner à un électorat catholique une chose comme ces fameux 50 %. »

« Ça a été, je crois, du donnant-donnant, hein ? »

Pour M. Tengur, responsable de la GHTU et fer de lance de la lutte pour les LO, les choses sont aussi claires :

« Zot ti âvi gej en dividen politik de sa, me âmemtâ zot ti per pâgar zot pu frwas la klas ki en ti pe minorite. Alor zot ti pe ezite »<sup>1</sup>.

« Pu don en ti pe RCA, et nu bizê don en ti pe par la. Set en â partaj ki fin arive<sup>2</sup> ». »

1. Transcription du créole en API approximatif. (« Ils en espéraient des dividendes politiques, mais, en même temps craignaient de heurter une minorité. Alors ils étaient indécis »).

2. « Il fallait donner un peu à la RCA [Roman Catholic Authority (organisme régissant les écoles catholiques)], et donner un petit peu de l'autre côté aussi. C'est un partage qui a eu lieu »

Quant à la presse, et particulièrement celle éditée par le groupe Le Mauricien, elle semble avoir servi de levier médiatique aux déclarations enflammées de la GHTU, du moins telle est l'interprétation de ce syndicat, alors que, traditionnellement, elle se situe plutôt dans le camp des défenseurs du français. Mais il n'est pas impossible qu'ayant compris les règles du jeu tacites, elle se soit faite le porte-voix de la GHTU pour faciliter la conclusion du marché en cours, trouvant plus important de favoriser l'autonomie des écoles privées que de défendre le statut du français dans le cadre de l'examen du CPE. On en est cependant réduit aux conjectures, dans ce jeu compliqué où la presse se fait aussi l'écho des positions de l'Evêché de Port-Louis, y compris lorsque celui-ci publie le contenu d'une demande présentée à la commission, ce qui pourrait être tenu pour un outrage à l'Assemblée nationale, les travaux de la commission étant secrets. La commission choisit cependant de ne pas considérer cela comme un outrage pour ne pas envenimer encore plus les choses.

## **L'Etat mauricien et l'immobilisme dynamique**

Les indices que l'on a décrits plus haut indiquent bien que, si l'on pense que ce cas de figure est représentatif de la situation mauricienne, il est assez difficile de croire à la neutralité absolue de l'Etat. Il est par ailleurs clair que d'autres agents tentent de modifier la situation par des actions bien révélatrices d'une politique implicite : syndicats, organisations religieuses ou socio-culturelles.

Le rôle de l'Etat est un rôle actif, qui vise cependant, prioritairement, à faire croire que rien ne se passe, et lorsque cela n'est pas possible (périodes de relative faiblesse) de faire en sorte que, en cas d'évolution de la situation, les équilibres ethno-politiques soient maintenus.

C'est ainsi que l'on voit l'Etat repousser le plus longtemps possible, à coups de commissions parlementaires, redoutables fossoyeuses de problèmes, toute demande d'intervention à propos des LO. Lorsque, en situation de faiblesse, il est obligé d'agir, il s'arrange pour que son action pèse également dans les deux plateaux de la balance, ce qui équivaut à une sorte de statu quo dynamique : plus ça change, plus c'est la même chose. Bien entendu, il s'agit de statu quo dans l'équilibre entre les forces en présence, car le contenu de cet équilibre a changé, avec, entre autres, l'officialisation un peu plus marquée des clivages ethniques, puisque, notamment, les « quotas ethniques » sont désormais reconnus dans la sphère éducative<sup>1</sup>.

## **Peut-on étudier la planification par défaut ?**

On s'aperçoit donc, à travers cet exemple, que la catégorie « planification par dé-

---

1. Il nous est impossible de donner ici le détail des nombreuses et importantes conséquences de cette décision, survenues après la présentation orale de cette communication à Dakar : contestation en Cour Suprême de la constitutionnalité de la loi sur le CPE, confirmation par cette instance de la non-constitutionnalité de la loi, projet (du Premier ministre) de réforme de la Constitution, rejet de cet amendement par le Parlement, dissolution de l'Assemblée, élections sur le thème des LO (variation sur le traditionnel thème ethnique), et naufrage du Premier ministre et de son gouvernement, l'Opposition étant élue à 100 %<sup>1</sup>

faut » est une notion générale qui peut recouvrir des cas de figure assez différents, et *probablement toujours fondamentalement ambigus*, car c'est bien l'incertitude qui caractérise cette situation. Cela ne signifie pas que l'on doive faire l'économie de cette notion. En effet, on peut dégager, de l'exemple étudié ci-dessus, un enseignement intéressant pour les études d'aménagement linguistique : lorsqu'il y a « planification par défaut », il est somme toute assez peu surprenant de constater qu'il est très malaisé de faire apparaître quoi que ce soit de concluant, puisque c'est sans doute un des objectifs des agents à l'œuvre dans ce type de situations que de faire en sorte, et en ordre de priorité :

1° soit que rien ne se passe, à défaut,

2° que l'on croie que rien ne se passe, et si cela n'est pas possible,

3° que l'on ne comprenne pas bien ce qui se passe, et si cela n'est pas praticable,

4° que l'on ne sache pas clairement qui est la cause de ce qui se passe.

Le cas étudié passe par ces trois phases, si l'on examine le comportement de l'Etat, à travers les gouvernements successifs qui le dirigent :

1° celui-ci a une politique générale de non-intervention ;

2° des circonstances politiques font que l'immobilisme n'est pas possible, ce qui fait que l'Etat nomme des commissions parlementaires, et cela dure presque une dizaine d'années ;

3° enfin contraint d'agir, l'Etat nomme deux commissions parlementaires à la même période, ce qui embrouille considérablement la vision que l'on peut avoir des choses ;

4° une fois les décisions prises, il renvoie la responsabilité des décisions aux groupes de pression, etc.

L'incertitude, les écrans de fumée, le travestissement semblent donc constitutifs de la planification par défaut, et l'on ne peut sans doute pas conclure, à partir de la difficulté à établir les preuves qu'il s'agit bien de planification par défaut, contre la pertinence de cette notion, puisque l'idéal de la planification par défaut, comme celui du « crime parfait », est bien de faire en sorte que l'on ne sache pas qui a commis le crime, ou même mieux, que l'on croie qu'il n'y a pas eu de crime de perpétré !

Cela incite cependant à la prudence dans le maniement de cette catégorie, qui est peut-être trop globale pour véritablement suffire à rendre compte de la complexité de situations qui voient intervenir plusieurs agents, souvent antagonistes, avec des approches différentes, parmi lesquelles certaines visent la rétention d'informations ou purement et simplement la désinformation.

## .. Références

CALVET, Louis-Jean (1984). « Le bambara : planification par défaut au Mali » in *La réforme des langues*, Tome I, I. Fodor et Cl. Hagège (éds.). Hambourg, Buske. pp. 281 - 287.

TIRVASSEN, Rada (1986). *Les particularités lexicales du français mauricien*. Thèse de troisième cycle. Université de Provence. 516 p.

*Select Committee - CPE / Oriental language. Draft Report.* (= *Rapport de la Commission parlementaire sur les langues orientales*). 1994. Polycopié.