

Questions de glottopolitique en Afrique noire francophone¹

Mamadou Lamine SANOGO

URA CNRS 1164 SUDLA
Université de Rouen

Il y a une opinion fortement répandue chez des Africains et chez des africanistes à propos des langues africaines et de leurs places dans le développement. Elle consiste à faire croire que la question des langues ne se pose pas ou qu'il n'y a pas de raison de remettre en cause une forme de gestion que les Africains n'ont pas les moyens de remplacer. Les raisons qui poussent à esquiver ce débat sont la prédominance des problèmes d'autres natures, notamment l'instabilité politique, le marasme économique, la crise sociale. Cette attitude, malheureusement très courante, présente les langues comme un souci de second rang, un luxe, une soif de quelques spécialistes en quête de spéculations.

L'épineuse question des langues resurgit dès que l'on aborde le problème de développement en Afrique noire sous le moindre aspect humain. Cette question mine l'éducation, l'économie, la vie politique et sociale. Les solutions proposées après les rencontres d'experts, les nombreux sommets et des séminaires sur la crise de l'enseignement et la question des langues n'ont apporté aucun changement. La gestion des langues demeure telle qu'elle a été définie et organisée par l'administration coloniale à la fin du siècle dernier. Devant ce constat, un certain nombre de questions reviennent. Où mène la politique linguistique actuelle en Afrique noire francophone ? Quelles sont les solutions à la crise de la gestion des langues ?

Le but du présent exposé est de situer la question des langues africaines dans le contexte de la géopolitique mondiale. Notre démarche glottopolitique vise à déceler

1. Le présent article est le compte rendu d'une conférence-débat que nous avons animée le 13 août 1995 à Paris dans le cadre d'une journée organisée par les étudiants burkinabè. Il s'inspire de nos travaux de thèse en préparation sur la problématique du jula véhiculaire au Burkina Faso. Les arguments rapportés ici ont été exprimés par les différentes sensibilités intellectuelles et la similitude avec des analyses d'experts en matière de politique linguistique est frappante.

les mécanismes du problème linguistique afin de pouvoir ajuster les orientations. Nous ferons rapidement l'état de la question des langues en Afrique Noire francophone avant de nous pencher sur les modes de gestion actuelle. Nous terminerons en ouvrant des perspectives nouvelles pour la glottopolitique africaine.

L'état de la question linguistique

La multiplicité des approches est l'une des caractéristiques majeures de la question des langues africaines. Les nombreux paramètres économiques, sociaux, politiques, culturels, etc. contribuent à rendre la question plus difficile et plus insaisissable. La synthèse des analyses ne permet pas de privilégier un des aspects compte tenu de l'imbrication des nombreux facteurs et critères. Par conséquent, les solutions proposées de part et d'autre sont divergentes. De la nécessité du choix d'une langue officielle africaine unique - défendue depuis les grands moments du panafricanisme - à la justification du statut du français comme l'unique langue officielle, on rencontre une diversité de points de vue rendant compte de la richesse d'un débat qui, à première vue, paraît tabou.

La solution de l'adoption d'une langue africaine unique est revenue avec les mêmes arguments qui ont marqué les périodes charnières des luttes pour l'indépendance. Le passé colonial de la France et ses influences post-coloniales sont rappelés avec beaucoup de passions. L'orientation politique de la francophonie et le rôle de second plan dévolu aux langues africaines dans cette organisation sont les points les plus évoqués en vue de justifier un panafricanisme fuyant et idéalisé. Cependant, tout laisse à penser que la problématique a évolué même si les solutions et les analyses paraissent relativement stables en près de quarante années d'histoire.

Si la volonté d'effacer le passé colonial paraît à première vue le point saillant des résolutions aussi radicales c'est plutôt du côté de la recherche d'une langue unique qu'il faut trouver ses faiblesses. L'idée d'une langue officielle unique est utopique. Elle est fondée sur la fausse équation qui se résume à l'unité linguistique égale l'unité politique. Elle prend sa source dans une illusion reposant sur des apparences unilingues de pays européens notamment la France. Le drame des tenants de cette tendance, c'est de ne pas savoir que la France - l'exemple le plus évoqué en la matière - est un pays multilingue. Les États comme la Belgique et la Suisse démontrent avec le bilinguisme constitutionnel que le multilinguisme n'est pas un problème en soi.

C'est une solution de substitution qui ne s'attaque qu'à l'ombre de la question. Il ne s'agit pas ici de remplacer une langue européenne par une autre langue si africaine et si authentique soit-elle. L'Histoire ne se refait pas et le français fait désormais partie intégrante de la réalité africaine.

A cette opinion sur le choix d'une langue africaine officielle unique s'oppose l'idée qui justifie la nécessité de maintenir le français comme langue officielle. Les défenseurs de cette deuxième idée sont nombreux ; ils forment un ensemble hétéroclite dans la pensée politique africaine. On peut néanmoins les répartir entre les tendances qui défendent le statut officiel unique pour le français et celles qui soutiennent l'existence d'un usage complémentaire entre le français et les langues africaines.

Pour les tenants du statut officiel unique du français, les arguments principaux sont ceux défendus par les courants politiques de la période des luttes pour l'indépendance. Le premier argument est le rôle de langue d'unification et/ou d'interposition du français, « langue neutre », face aux risques de conflits ethniques. Le deuxième argument justifie les perspectives d'ouverture sur le monde extérieur qu'offre le français. Le troisième argument se fonde sur un préjugé défavorable qui soutient que les langues africaines sont incapables d'exprimer le monde scientifique moderne. Un autre argument et non des moindres pose le problème en terme de temps de préparation et de problèmes de financement des efforts d'équipement.

Quant aux tenants de l'usage complémentaire, ils estiment qu'il n'existe pas de conflit entre le français et les langues africaines. Les langues africaines et le français entretiennent plutôt des rapports de complémentarité qu'il faut à tout prix maintenir. Pour ce faire, il faudrait promouvoir les langues africaines dans les domaines tels l'expression poétique, le folklore et le théâtre, domaines où elles auraient fait leurs preuves. La science et la technologie reviennent par conséquent aux langues comme le français ou l'anglais qui ont fait des progrès importants dans ces domaines. Cette solution permettrait, selon ses tenants, d'éviter des dépenses d'équipement pour un ajustement incertain des langues africaines.

La présence de ces arguments démontre que la question linguistique est jusqu'à présent très mal posée en Afrique. D'abord, le français ne joue pas un rôle de « langue neutre » car il est devenu la langue d'une minorité, la langue dominante, le prestige linguistique d'une élite francophone. Ensuite, le français permet, certes, des ouvertures sur l'extérieur, mais il est aussi le moyen d'exclusion de plus de 90 % des potentialités humaines. Dans nombre de ces pays africains, son officialisation n'a qu'un contenu économique et social mineur devant un enjeu politique de taille. De plus, les risques de conflits ethniques sont présentés comme un épouvantail dans une image caricaturale d'une Afrique primitive. Il s'agit plutôt d'un discours de propagande contre toute idée d'officialisation des langues africaines.

Il n'y a cependant pas de raison de nier les risques qu'entraînerait une décision d'officialisation des langues africaines. Mais il faut les ramener à leur juste proportion en acceptant de voir la dynamique qui caractérise le bilinguisme négro-africain. On ne répétera jamais assez que l'Afrique n'est pas une juxtaposition d'isolats linguistiques et que les drames linguistiques ne sont pas le monopole de ce continent. Quant aux arguments portant sur la pauvreté du vocabulaire scientifique et sur les ghettos linguistiques qui suivront une officialisation des langues véhiculaires africaines, il faut les mettre au compte du discours des afro-pessimistes. Il s'agit d'un courant de pensée qui se caractérise par la négation systématique des valeurs africaines. On ne s'attendra donc pas à trouver chez les tenants de cette position un avis favorable aux langues africaines. L'histoire des langues européennes nous offre un contre-argument de taille face à de tels courants de pensée. Ces langues n'ont accédé à leur place actuelle qu'après un long travail d'équipement et de restauration de leurs images. Ce travail nécessite donc une analyse succincte à tous les niveaux où surgit le problème linguistique.

Malaise d'une gestion de statu quo

Sur un plan plus général, les pays d'Afrique noire francophone disposent de plusieurs

langues qui se répartissent de façon fonctionnelle entre une langue officielle, une ou deux langues véhiculaires et plusieurs langues grégaires. La gestion actuelle de cette pyramide se fait dans le sens de l'usage exclusif du français comme l'unique moyen de production. Les conséquences de ce choix politique sont catastrophiques lorsque l'on essaie d'analyser ses influences sur la productivité et la production. Le facteur de langue constitue un obstacle important pour l'économie de ces pays en voie de développement. Il est dramatique de constater qu'il n'a pas été évoqué comme l'un des critères et facteurs du sous-développement dans les nombreuses études consacrées à ce problème. Pour un pays comme le Burkina Faso, seule une minorité de Burkinabè, soit moins de la moitié des 10 % de francophones, participe et contrôle l'activité de production et les orientations politiques du pays.

Si le développement a besoin des ressources humaines bien formées en nombre suffisant, le problème des langues se pose avec plus d'acuité dans les domaines d'éducation et de formation. Ces deux principaux moyens d'ajustement des ressources humaines sont le monopole du français qui n'est pas la langue la plus utilisée dans le travail. Devant un tel paradoxe, les exigences de développement n'attendent sans doute pas une diffusion plus grande du français. Les langues africaines sont de plus en plus perçues comme des éléments qui peuvent participer au développement des pays. Cependant, les modalités de mise à profit de ces langues restent à déterminer.

De nombreux rapports d'experts ont critiqué la marginalisation actuelle des langues africaines dans les politiques de développement. Les thèses les plus rentissantes à ce propos sont défendues par deux grandes figures de la pensée politique africaine que sont C. A. Diop et J. Ki-Zerbo. Les deux arguments majeurs sont le fait que le plurilinguisme est un problème mondial et qu'il est plus économique d'axer son modèle de développement, en priorité, sur ses propres potentialités.

Devant ces arguments, certains pays, dont le Burkina Faso, ont adopté des réformes en vue d'un usage économique, social et politique des langues locales. L'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs et les politiques d'alphabétisation entreprises dans ces pays sont des efforts encourageants. Ces réformes ouvrent des perspectives nouvelles aux langues africaines. Mais ces mesures sont insuffisantes et leurs portées se révèlent contraires aux attentes des populations. Elles contribuent à former un nouveau type de lettrés (en langues africaines) qui n'a pas sa place dans la société puisque aucune structure d'emploi formel ne les accepte.

Cependant, cette réforme timide a eu pour conséquence majeure une relance plus vive de la question du rapport entre les langues africaines et le français. Les néo-alphabétisés demandent l'accès à des tâches auxquelles savoir *lire, écrire et calculer* donnent droit. La lutte contre l'analphabétisme prend alors une allure de guerre de langues¹. De plus, les évaluations de cette réforme font des langues africaines d'importants moyens de diffusion du français. Ces solutions *ad hoc*, pourtant encouragées sinon élaborées par des experts, passent sous silence la question du statut des langues en présence. Pourquoi ne remettent-elles pas en question le statut de langue officielle unique du français ?

1. Calvet L.-J. , 1987.

Propositions glottopolitiques

Avant de répondre à cette question il convient d'envisager une politique linguistique qui tient compte du maximum de facteurs intervenant dans la glottopolitique. C'est donc dans une analyse multidisciplinaire qu'il faut chercher les causes des difficultés réelles de la glottopolitique en Afrique noire francophone. Il faut prospector les nombreux domaines en rapport avec les aspects complémentaires du problème.

La planète est plus petite que jamais grâce au développement spectaculaire des moyens de transport et de communication. Les relations internationales entraînent l'usage des langues dont le rayonnement dépasse le cadre des frontières de micro-États. L'histoire des langues qui ont dominé le monde rappelle qu'il n'y a pas de fatalité en glottopolitique mais des liens de causalité. Est-ce pour autant que les Africains doivent se laisser aller au gré du changement des rapports de force ? Il faut répondre tout de suite par la négative à cette question car les questions linguistiques mettent face à face les hommes les plus éloignés à tout point de vue. C'est donc en tenant compte du fait qu'elles concernent toutes les composantes sociales de la planète qu'il faut prospector les potentialités linguistiques de chacun.

De nombreuses études ont démontré que ce sont les langues véhiculaires qui sont les moyens les plus efficaces et les plus utilisés dans les rapports de production. Les cas du manding, du wolof, du haussa, du swahili, du lingala, du sango, etc. ont abouti à des conclusions similaires. De plus, ces langues ont permis des mutations sociologiques importantes et favorables à l'ajustement de leur statut. Nos études sur le Burkina Faso nous permettent de tirer la conclusion selon laquelle ces véhiculaires sont aussi les langues premières et même souvent l'unique langue africaine et les références culturelles des citadins, notamment des jeunes générations. Ces langues dominent l'activité économique en faisant des langues officielles des langues d'appoint dont l'usage même dans les situations les plus formelles n'est pas très important.

En outre, les rapports entre les langues et les potentialités du pays doivent être pris en compte. L'usage exclusif du français comme langue officielle est un moyen d'exclusion, une politique de restriction des libertés individuelles et collectives. Les principes élémentaires de l'épanouissement du citoyen sont sublimés devant des enjeux de politiques internationales. C'est donc dans les rapports Nord-Sud qu'il faut chercher les causes profondes du prolongement du statu quo.

Il faut également tenir compte du fait que les langues africaines sont impliquées dans divers aspects de la vie en société des locuteurs. Elles sont à la fois les éléments de leurs identités, les dépositaires de leurs mémoires, les moyens privilégiés de rapprochement et de l'économie. Les langues à fonction véhiculaire apparaissent comme des creusets linguistiques dont l'effet de rassemblement et la convivialité anéantissent les sentiments de domination d'un groupe sur les autres.

Le problème du vocabulaire n'est pas insurmontable. Il suffit de se référer, pour s'en convaincre, à l'adaptation des langues indo-européennes à l'évolution de la science et de la technologie. Les procédés de création lexicale sont nombreux ; il faut donc les exploiter en fixant les cadres sémantiques nets dans les usages scientifiques de ces langues. Les recherches sont en cours dans certains pays et des progrès ont été réalisés. C'est le cas du calcul en jula en Côte d'Ivoire et du code de la route au Bur-

kina Faso. Ces efforts d'équipement linguistique ont permis de changer la vision des populations sur leur langue. Cette nouvelle donne de la glottopolitique ouvre une perspective encourageante aux langues africaines en favorisant la formation efficace et rapide des ressources humaines. Une officialisation des véhiculaires permettrait donc à la quasi-totalité de la population d'accéder au savoir à moindres frais.

Les langues officielles comme le français et l'anglais sont nécessaires car l'histoire leur réserve une place importante et incontournable dans les relations internationales. Leurs usages doivent être maintenus et encouragés. Cependant, elles ne doivent pas constituer des obstacles linguistiques à la promotion sociale de ceux qui n'en auront pas besoin dans leur travail.

La question glottopolitique en Afrique noire s'inscrit, comme nous venons de le voir, dans une préoccupation plus importante qui est la lutte contre le sous-développement. Le problème dépasse le simple cadre des revendications d'authenticité culturelle et du culte du droit à la langue. Il dépasse également les préoccupations très souvent passionnées des luttes contre les influences post-coloniales. Les enjeux géopolitiques et les grands courants de pensée ne font que contribuer à nouer davantage une situation déjà trouble. La solution n'est pas dans une politique de substitution d'une langue africaine au français. Il ne s'agit pas non plus comme l'écrit J. Ki-Zerbo (1978 : 633) « (...) de roucouler notre peine, ni de célébrer nos valeurs passées, mais de transformer notre propre moi collectif afin d'y trouver des raisons d'espérer ». La solution réside dans une prise de conscience de la dimension économique et sociale des langues en tant que ressources et moyens capables à participer à un développement harmonieux.

C'est donc dans la recherche d'un usage judicieux du capital linguistique qu'il faut situer la nécessité d'une gestion efficiente. Donner aux langues africaines les moyens de faire évoluer les situations économiques et sociales est la seule voie pour amorcer un décollage durable et certain. Il faut garder à l'esprit que si la langue véhicule l'âme de la société, les langues des pays sous-développés ne sont pas des langues sous-développées.

Références

- BAL, W. (1979). « Contribution à l'étude des opinions exprimées par l'élite africaine au sujet des rapports entre les langues nationales et le français » dans MANESSY G et WALP P. (dir), *Plurilinguisme, normes, situations stratégiques*, L'Harmattan, Paris, pp. 231-249.
- CALVET, L.-J. (1987). *La guerre des langues*, Payot, Paris, 294 pages.
- DIOP, C.A. (1979). *Nations nègres et cultures*, Présence africaine, Paris, T.1 et T.2.
- HOUIS, M. (1971). *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, P.U.F, 230 pages.
- SANOGO, M.-L. (1994). *Solutions et enjeux politiques de la question linguistique en Afrique noire francophone*, colloque jeunes chercheurs, Université de Rouen (à paraître).
- SOW, A. I. (1977). *Langues et politiques de langues en Afrique noire, l'expérience de l'UNESCO*. Nubia/Unesco, Paris, 474 pages.
- KI-ZERBO, J. (1978). *Histoire de l'Afrique noire*, Hatier, Paris, 731 pages.

La francophonie en Afrique. Une vision de la sociologie et de l'économie politique de la langue

Abram de SWAAN

Amsterdam School for Social Science Research

Les 4 000 langues du monde constituent un système évolutif maintenu grâce aux locuteurs plurilingues. La structure générale de ce système manifeste une organisation étonnamment solide. En général, un sous-système consiste en un nombre de langues tout à fait périphériques, qui sont à peine reliées entre elles par des locuteurs plurilingues mais toutes reliées à une langue centrale.

Ce modèle peut se reproduire au niveau subséquent : les sous-systèmes des langues diverses sont à leur tour périphériques, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas connectés les uns aux autres, mais qu'ils sont tous reliés par les locuteurs plurilingues à une langue « supra-centrale ».

En effet, au niveau mondial, ces langues supra-centrales sont partagées par quelques rares locuteurs plurilingues, mais elles sont toutes reliées à une seule langue « hyper-centrale » qui est en fait celle qui maintient le système entier des langues mondiales.

Il y a des milliers de langues qui ont à peine une existence écrite : 200 langues environ sont parlées par au moins un million de personnes et parmi celles-ci il y en a beaucoup qui remplissent au niveau national la fonction de langue centrale. Tout au plus une douzaine de langues supra-centrales utilisées couramment comme moyen de communication transnational comptent environ une centaine de millions de locuteurs : l'arabe, le chinois, l'anglais, le français, l'allemand, le hindi, le japonais, le malais, le portugais, le russe et le swahili (moins nombreux). Quand les locuteurs de ces langues très répandues se rencontrent, il y a une langue qui sert de moyen de communication, la langue qui relie toutes les langues supra-centrales, et cette langue hyper-centrale est l'anglais.

L'ordre linguistique mondial avec ses milliers de langues et ses milliards de lo-

cuteurs révèle à l'évidence une structure hiérarchique, du local au central, du central au niveau supra-central avec un pivot hyper-central. La position qu'une langue quelconque occupe au sein de ce système peut être caractérisée par un paramètre simple et grossier mais révélateur : la « valeur Q », qui est le produit de la prévalence et de la centralité d'une langue. La « prévalence » est la proportion de locuteurs d'une langue parmi tous les locuteurs d'un sous-système. La « centralité » est la proportion de plurilingues parmi tous les plurilingues d'un sous-système qui ont cette langue dans leur répertoire¹.

Le premier facteur est le simple calcul de la prévalence de la langue au sein du sous-système.

Le deuxième facteur est une mesure de la fonction de connexion de la langue, sa « centralité » ; si un pourcentage élevé de locuteurs plurilingues du sous-système maîtrisent cette langue, elle doit être la langue qu'ils utilisent pour communiquer avec des locuteurs de langues tiers et ses fonctions de connexion seront à l'avenant.

Comme cela est déjà impliqué par l'usage du terme « (sous)-système », la situation et la valeur Q d'une langue peuvent être déterminées à des niveaux différents. Une langue peut se trouver dans une position centrale à un certain niveau et dans une position périphérique au niveau au-dessus. La valeur Q change en conséquence.

Les constellations linguistiques doivent leur dynamique à des facteurs démographiques (langue maternelle), aussi bien que politiques ou religieux, ou aux développements économiques : la conquête, la conversion et le commerce. Les individus, s'ils ont le choix, préféreront apprendre les langues qui leur donnent le maximum de possibilités de communication, i.e. qui augmentent le plus leur valeur Q².

Quoi qu'il en soit, une langue n'est pas une marchandise. Néanmoins, si on la considérait comme un bien, c'est un bien extraordinaire³.

Premièrement, une langue n'est pas la création ou autrement le produit ou la propriété d'un individu particulier, les langues sont le produit anonyme et collectif, de génération après génération, de locuteurs ; et pour chacun, la langue est là à tout moment : disponible et accessible à tous ceux qui veulent se donner la peine de l'apprendre. Comme disent les économistes, c'est un bien gratuit⁴.

1. La *prévalence*, P_i , d'une langue i , est égale à p_i , c'est-à-dire le nombre de locuteurs de langue i , divisé par n_s , le nombre total de locuteurs du (sous-) système S . La *centralité*, C_i , d'une langue i , est égale à c_i , le nombre de locuteurs plurilingues ayant la langue i dans leur répertoire, divisé par m_s , le nombre de tous les locuteurs multilingues du (sous) système S . La valeur Q_i , d'une langue i , est égale au produit de sa prévalence P_i , et de sa centralité C_i . En conséquence : $Q_i = P_i \cdot C_i = (p_i/n_s) \cdot (c_i/m_s)$.

2. Formellement, la valeur Q est une caractéristique d'un ensemble de langues : un répertoire linguistique (qui peut aussi bien consister d'une seule langue). La valeur Q caractérise également un locuteur ou un groupe de locuteurs qui maîtrisent tous le répertoire linguistique correspondant.

3. Le raisonnement qui suit a été développé de façon plus explicite dans mon article « Unequal Relations Between Language Groups » qui sera publié prochainement.

4. Étant admis que pour apprendre une langue il faut un enseignant ou un livre, cela ne change rien ; pour boire de l'eau, un « bien gratuit » classique, il faut une tasse.

Deuxièmement, comme personne ne peut être exclu de l'utilisation de la langue et puisque l'utilité d'une langue ne diminue nullement pour personne par l'emploi que des locuteurs supplémentaires en font. Une langue est un pur « bien collectif » comme les économistes sociaux appelleraient ce phénomène curieux¹.

Mais si nous continuons la comparaison avec l'économie, nous voyons que les langues sont même encore plus exceptionnelles : elles génèrent ce qu'on appelle des « effets de réseaux externes ». Dans le cas qui nous préoccupe, cela signifie que non seulement l'utilité d'une langue pour un locuteur n'est pas diminuée si un nombre élevé de locuteurs s'en servent, mais qu'en effet l'avantage augmente pour tous les locuteurs supplémentaires qui choisissent de s'en servir. Ainsi une langue est un bien hyper-collectif, comme d'autres codes de communication ou étalons que nous retrouvons dans cette catégorie (par exemple les mesures, les systèmes horaires, les calendriers, etc.)².

La valeur d'une langue augmentant avec le nombre de ses locuteurs (comme exprimé dans la valeur Q) donne lieu à un autre phénomène curieux : il peut y avoir une ruée sur cette langue ; quand les gens voient ou supposent que beaucoup d'autres personnes apprennent une langue, ils voudront l'apprendre ou voudront que leurs enfants l'apprennent. Le revers de la médaille est que l'inverse, c'est-à-dire une ruée hors d'une langue, peut aussi se produire ; quand les gens voient ou supposent que beaucoup d'autres personnes cessent d'utiliser une langue, ils ne voudront plus l'apprendre ni voudront que leurs enfants l'apprennent. Les linguistes appellent ce phénomène « la mort » ou « l'extinction » d'une langue³. Quelquefois la ruée vers une langue va de pair avec l'abandon d'une autre.

L'histoire des langues de l'Europe occidentale, étroitement liée à la formation des États nationaux, révèle un processus inexorable d'unification linguistique à l'intérieur des territoires nationaux.

J'ai expliqué dans mon livre sur la sociogenèse de l'État providence⁴ ce processus d'intégration comme étant le résultat d'une lutte entre d'une part les élites métropolitaines (i.e. centrales) monolingues, qui parlent la langue de la cour et de la capitale et d'autre part plusieurs élites périphériques bilingues, qui parlent la langue centrale émergente de la cour aussi bien que l'idiome régional et qui fonctionnent comme médiateurs entre leur clientèle régionale et la métropole.

1. Un bien gratuit véritable doit remplir deux conditions supplémentaires : personne ne peut par ses seuls efforts le produire ou le conserver, personne ne peut par ses seuls efforts en prévenir l'existence ou l'éliminer. Ces deux conditions s'appliquent également aux langues.

2. Tous les réseaux de communication (des réseaux dont les membres en principe bénéficient tous du contact avec tous les autres) ont cette caractéristique en commun que plus il y a de participants plus l'utilité augmente pour chacun - mais seuls les réseaux qui ne permettent pas d'exclusion sont à considérer comme biens collectifs. Comme les langues sont de tels réseaux non exclusifs, elles sont hyper-collectives.

3. La métaphore « mort » ou « extinction » implique la comparaison avec les espèces biologiques et ce n'est pas très heureux. En outre, une langue n'est pas si facilement abandonnée, elle peut être apprise, mais elle ne peut être désapprise. On peut décider de ne plus l'utiliser et pourtant on se la rappellera involontairement pendant des années. Le moment décisif n'arrive que si la langue n'est plus transmise aux enfants.

4. Cf. Swaan, A. (de) (1995). *Sous l'Aile Protectrice de l'Etat*. (tr. de l'anglais par Laurent Bury), Paris : Presses Universitaires de France.

Dans beaucoup de pays ex-colonisés, l'ancienne langue coloniale continue à remplir d'importantes fonctions aussi bien dans le centre politique que dans le reste du pays comme par exemple l'anglais en Inde, aux Philippines, au Nigeria et au Ghana et le français au Sénégal ou au Zaïre pour ne nommer que quelques-uns des cas les plus importants.

Dans tous ces pays les langues indigènes rivalisaient avec la langue de l'ancien colonisateur. Quelquefois il y a une seule langue indigène parlée par presque tout le monde comme au Rwanda et au Burundi, parfois une langue principale se trouve en compétition pour l'hégémonie avec une multitude de petites langues indigènes telles que le hindi en Inde ou le wolof au Sénégal. Ailleurs on trouve plusieurs langues largement répandues, chacune majoritaire dans son aire comme par exemple au Nigeria ou au Zaïre. Ce qui différencie ces systèmes linguistiques les uns des autres est la configuration des langues indigènes qui se trouvent affronter la langue de l'ancien colonisateur. Comme Chaudenson et d'autres l'ont observé, plus cette configuration de langues indigènes est fragmentée, plus fortement la langue ex-coloniale sera enracinée. Tout ce qui précède s'accorde parfaitement avec une première évaluation basée sur les valeurs Q de la constellation.

Ensuite il est primordial dans cette démarche de « définir la situation » ; la détermination de la valeur Q dépend du niveau de l'analyse, du sous-système adopté pour calculer Q. Mais vu dans une perspective historique, le processus qui fait le sujet de l'analyse présente est justement une constellation politique, économique et culturelle plus large qui émerge d'unités ethniques constituées sous l'impact de la colonisation et de ses suites. Pendant l'ère postcoloniale se posait la question de savoir si et comment cette intégration imposée auparavant devrait être étendue et intensifiée ou pourrait être abandonnée. Le soi-disant problème linguistique est toujours directement lié à cette question, d'une manière très intime et très complexe. Très souvent la langue devenait métaphore pour le corps politique - unification de langue signifiait intégration, fragmentation signifiait dissolution - ajoutant le paradoxe à la discorde : là où une langue signifiait unité, cette langue unifiait était justement celle qui indiquait la dépendance : l'intermédiaire le plus central établissant les liens les plus solides continue d'être en beaucoup de pays la langue des ex-colonisateurs, qui est pour tout le monde tout autant inacceptable.

L'alternative, qui serait d'adopter une langue indigène comme médiateur national, ce qui pourrait renforcer le sentiment d'autonomie culturelle nationale, contrariait les locuteurs autochtones de toutes les autres langues : la jalousie entre les groupes empêchait d'accepter une langue plutôt qu'une autre ; c'était ressenti comme privilégier un groupe plutôt qu'un autre.

En Afrique occidentale le français faisait à l'origine partie de et donnait accès à une constellation mondiale non seulement en linguistique, mais aussi en politique, commerce, religion, arts, sciences et plus récemment en informatique et en divertissement. En outre, c'était et c'est toujours une langue qui, jusqu'à encore récemment, était avec l'arabe la seule langue écrite dans les anciennes colonies françaises de l'Afrique au sud du Sahara. Il est utile de se rappeler que le français est une importation aussi récente en Afrique que la plupart des domaines dans lesquels cette langue est pratiquée : les tactiques de guerre moderne, la technologie, la bureaucratie, les médias, le sport, tous étaient introduits en Afrique en même temps que le français et ils

étaient introduits *en français*. Apprendre les procédures et les pratiques en l'un de ces domaines signifiait tout simplement les apprendre en français.

C'était probablement la constellation des langues indigènes à l'intérieur des territoires nationaux qui a été le fait le plus déterminant pour la position du français dans ces sous-systèmes nationaux.

En traduisant cela dans les termes qui nous préoccupent : si des langues indigènes occupent à l'intérieur de la constellation une position qui leur permet d'acquiescer une valeur Q plus au moins comparable avec celle du français, la langue indigène se trouve en une position stratégique pour concurrencer efficacement son rival ex-colonial.

Concernant les situations où les langues indigènes surpassent largement le français, comme c'est le cas au Rwanda par exemple ou au Sénégal, la question se pose de savoir comment le français réussit à maintenir dans ces conditions non seulement son « statut », mais aussi son « corpus »¹.

Puisqu'il est possible d'estimer les valeurs Q à différents niveaux systémiques, la réponse pourrait se trouver en observant non seulement le niveau national, mais encore le niveau au-dessus, celui de l'Afrique francophone et même celui qui inclurait la France².

Les valeurs Q qui ont été établies pour respectivement le Rwanda, le Zaïre et le Sénégal s'alignent sur les observations que Chaudenson a faites du « corpus » du français dans ces pays. La position dominante du français dans les pays où il existe une langue indigène rivale et forte s'explique en évaluant les valeurs Q de *l'ensemble* de la constellation francophone de l'Afrique occidentale (qui inclut ou non la France métropolitaine) où on voit que le français surpasse toutes les autres langues.

En conclusion, il paraît que la valeur Q est une mesure efficace et rapide qui permet d'exprimer la position stratégique ou le potentiel de communication d'une langue au sein d'une constellation linguistique, donnant une indication globale basée sur des statistiques et des estimations tout aussi approximatives auxquelles les chercheurs ont affaire en ce domaine.

Le problème n'étant évidemment pas de calculer cette mesure, mais l'établissement des quelques rares données quantitatives et empiriques nécessaires.

1. Les termes viennent à l'origine de H. Kloss. Robert Chaudenson leur a donné une nouvelle tournure (Chaudenson R. (1991). *La Francophonie : représentation, réalités, perspectives* Paris : Didier.

2. Pour les calculs concrets des valeurs Q dans chaque pays voyez la version originale de cette communication qu'on peut se procurer chez l'auteur.

Que coûte une politique linguistique ?

Analyse de trois exemples

Andrée TABOURET-KELLER

Université Louis Pasteur, Strasbourg

Introduction

Un certain nombre de difficultés grèvent l'étude du coût des politiques linguistiques : 1. les ambiguïtés quasi générales qui caractérisent l'inscription institutionnelle des politiques linguistiques, si ce n'est, bien souvent, l'absence dans un pays donné d'une politique linguistique clairement définie ; 2. la grande difficulté, voire la quasi-impossibilité, d'identifier dans le budget d'un Etat le coût et les dépenses relatives à la politique linguistique ; 3. le recouvrement des réalités et des notions de politique et d'aménagement linguistiques ; 4. l'extrême difficulté de se procurer les données chiffrées auprès des organismes compétents, nationaux ou internationaux (Conseil de l'Europe par exemple) ; 5. le manque d'études dans ce domaine. A cet égard la présente rencontre stimule la recherche et la réflexion dans ce domaine difficile et encore peu exploré.

Il est néanmoins possible de s'appuyer sur un certain nombre de publications. Nous retenons principalement : 1. l'ouvrage en langue allemande de Florian Coulmas *Die Wirtschaft der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie* (1992), ouvrage qui brosse un vaste panorama des questions de l'économie de la langue, en accordant au terme d'économie le double sens de l'économie propre aux systèmes linguistiques et de l'économie politique ; 2. parmi les nombreux travaux canadiens liés à l'expérience des grands changements linguistiques des dernières décennies au Canada, le recueil *Politique et aménagement linguistiques*, sous la direction de Jacques Maurais (1987), et *les Actes du XVI^e Colloque annuel de l'Association de linguistique des Provinces atlantiques : Sociolinguistique et aménagement des langues* (1994), qui offrent tous deux une sérieuse introduction à nos investigations ; 3. les études rassemblées par

Marcel-André d'Ans, *Langage et politique. Les mots de la démocratie dans les pays du Sud de l'espace francophone*, qui nous apportent une mine d'informations concernant les problématiques africaines (1995). Enfin, nous ne saurions aborder de telles questions sans les références fondatrices des travaux de Renée Balibar, en particulier *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République* (1985) et *Le colinguisme* (1993).

Une première clarification est possible d'emblée, concernant la confusion fréquente entre politique linguistique et aménagement linguistique. Nous suivons sur ce point les définitions proposées en 1992 par Pierre-Etienne Laporte, alors président du Conseil de la langue française (1994, pp. 3-22). Laporte propose de distinguer au moins les trois notions suivantes : politique linguistique, aménagement linguistique et législation linguistique (*op.cit.* pp. 20-21). La *politique linguistique* a pour but « l'identification et le choix des grands objectifs fondateurs », choix qui découle d'un projet de société dont la définition est hautement politique et qui requiert l'adhésion de la majorité des citoyens au terme d'une consultation et d'un débat auxquels ils participent activement. Par ailleurs, toute politique linguistique comporte « la définition et le choix d'une stratégie d'implantation » ; à ce niveau de la gestion de la politique, la tâche est tout autant administrative que proprement politique. Enfin, une politique linguistique « doit être évaluée, quitte à utiliser les informations et les analyses obtenues afin de réviser, soit les orientations fondamentales de la politique, soit ses priorités, soit ses mécanismes de mise en œuvre ». L'*aménagement linguistique* est une notion sous laquelle « se regroupent toutes les actions individuelles et institutionnelles qui ont pour objet de préciser et d'assurer un certain statut à une ou plusieurs langues, soit de modifier leurs fonctions dans la société, soit de rendre une langue apte à son usage dans les domaines ou pour les fonctions où elles présentent des déficits ». Une distinction nécessaire découle d'une telle définition, entre *aménagement du statut* d'une langue et *aménagement de son corpus* (pp. 4-5), le premier traitant des modalités de son inscription institutionnelle dans la constitution d'un Etat - c'est le travail du législateur -, le second la mise en adéquation des constituants de la langue aux nécessités qui découlent de son statut, en particulier son lexique - c'est le travail du linguiste et, le plus souvent, des Académies de langue. Enfin, la *législation linguistique* concerne l'ensemble des dispositifs légaux relatifs aux langues, à leur statut et leurs emplois.

Soulignons encore que toute politique linguistique, avec les aménagements qui en découlent, s'inscrit dans un cadre historique particulier, qui peut avoir des racines fort anciennes, et qui a dans chaque cas ses complexités propres. Dans le cadre de la présente communication, nous sommes conduits à écarter les considérations historiques pour nous en tenir à un premier aperçu concernant trois exemples de budgets linguistiques, pris en Europe, tous trois concernant l'année 1995.

Coûts et bénéfices

François Grin, un économiste genevois qui se préoccupe particulièrement du statut

économique des langues de moindre extension dans le cadre de l'Europe (1990, 1994), définit spécifiquement dans leur cas la politique linguistique comme « le fait qu'il soit possible d'utiliser une langue menacée » (1994, p. 68). Grin souligne d'emblée que la notion de coût n'a pas de sens quand elle n'est pas opposée à celle de bénéfice (1994, p. 67). Or, le coût ne peut pas simplement se calculer sur la base du coût de l'enseignement des langues moins répandues, ou des langues étrangères, ni du coût des traductions de textes officiels, etc. Tout cela serait au passif de cette comptabilité ; devraient venir à l'actif tous les bénéfices du plurilinguisme. Ceux-ci ne sont évidemment pas uniquement économiques mais concernent bien d'autres domaines encore, considérés comme socialement vitaux, tels les étayages identitaires que peut fournir un idiome commun. En vue d'identifier les différents types de bénéfices, Grin élabore un modèle différenciant les trois aspects suivants : 1. la possibilité actuelle d'utiliser une langue à titre de bien ou de service final (le fait qu'une langue M - minoritaire - peut être employée grâce à une politique de protection ou de promotion), 2. la possibilité actuelle d'utiliser la langue à titre de facteur de production (le fait que l'emploi d'une langue M détermine un ensemble d'activités autres que son propre usage), 3. la valeur d'existence et la valeur d'opinion (le fait que l'on puisse être favorable à la survie d'une langue pas seulement parce qu'elle affecte nos activités mais parce que son emploi implique différentes sortes de satisfactions, sociales ou psychologiques).

Coulmas, pour sa part, propose de manière générale de distinguer *dépense* et *coût* (1992, p. 180). Ce dernier intègre les dépenses dues aux décisions telles que celle d'enseigner une certaine langue, la mise en œuvre des lois d'une politique linguistique, l'adaptation de produits « linguasensibles » d'une langue à une autre, l'adoption d'une langue administrative supplémentaire par un organisme international, également les dépenses supplémentaires dues, par exemple, à une diminution de rendement d'un employé qui doit consacrer de son temps de travail à apprendre une langue étrangère. La dépense est générale, le coût particulier. L'on remarque que les études de rentabilité fondées sur des analyses de coûts-services sont excessivement rares.

Voici un exemple simple d'un problème réel d'aménagement linguistique. Il s'agit d'un pays de l'Est, la Pologne, qui, après la chute du régime communiste, souhaite promouvoir l'enseignement de l'anglais, ce qui, notons-le, constitue une décision de politique linguistique, à mesurer à la place tenue antérieurement par l'enseignement du russe.

Les coûts répertoriés sont ceux de la formation des professeurs d'anglais, de leurs salaires, et de l'enseignement de l'anglais pour les écoles et les parents. Si le résultat attendu de ces investissements est la diffusion de la connaissance de l'anglais, les bénéfices espérés en sont la facilitation du commerce avec les pays de l'Ouest, les possibilités améliorées d'études dans les pays anglophones, les relations culturelles intensifiées avec les pays de l'Ouest, enfin un accès facilité aux publications scientifiques et techniques en langue anglaise, ensemble dont on attend globalement une élévation du niveau de vie.

La figure ci-contre met en évidence la difficulté de comparer les coûts, qui eux peuvent être estimés de manière comptable, aux bénéfices attendus qui sont impossibles à évaluer en termes comptables. Des difficultés analogues se rencontrent chaque fois que l'on veut évaluer les résultats de la mise en œuvre d'une politique linguistique, ne fût-ce qu'au niveau des compétences linguistiques où il n'est même pas question de bénéfices au sens strict : l'on pourra prendre connaissance à ce propos des études réunies par Robert Chaudenson dans l'ouvrage qui vient de paraître *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone* (1995). Comment évaluer un bénéfice, si un résultat majeur de l'aménagement linguistique, la compétence dans la langue visée, reste aussi fragile à cerner ? Mais dès que l'on passe à des essais plus ambitieux, les difficultés s'accumulent comme l'illustrent les tentatives d'évaluer les résultats de la politique de basquisation dans l'extension diversifiée de l'emploi social actuel du basque (Secretaria General de Política Linguística, 1989), ou bien la politique de promotion du bilinguisme italien-français à l'école maternelle en Vallée d'Aoste (IRRSAE, 1994). C'est pourquoi les études de coûts/bénéfices requièrent une part de recherche fondamentale, en particulier en ce qui concerne la modélisation des bénéfices. Les travaux les plus avancés sont, de ce point de vue, ceux de l'économiste genevois, François Grin, déjà cité (1990, 1994).

Identification des coûts dans un budget d'Etat

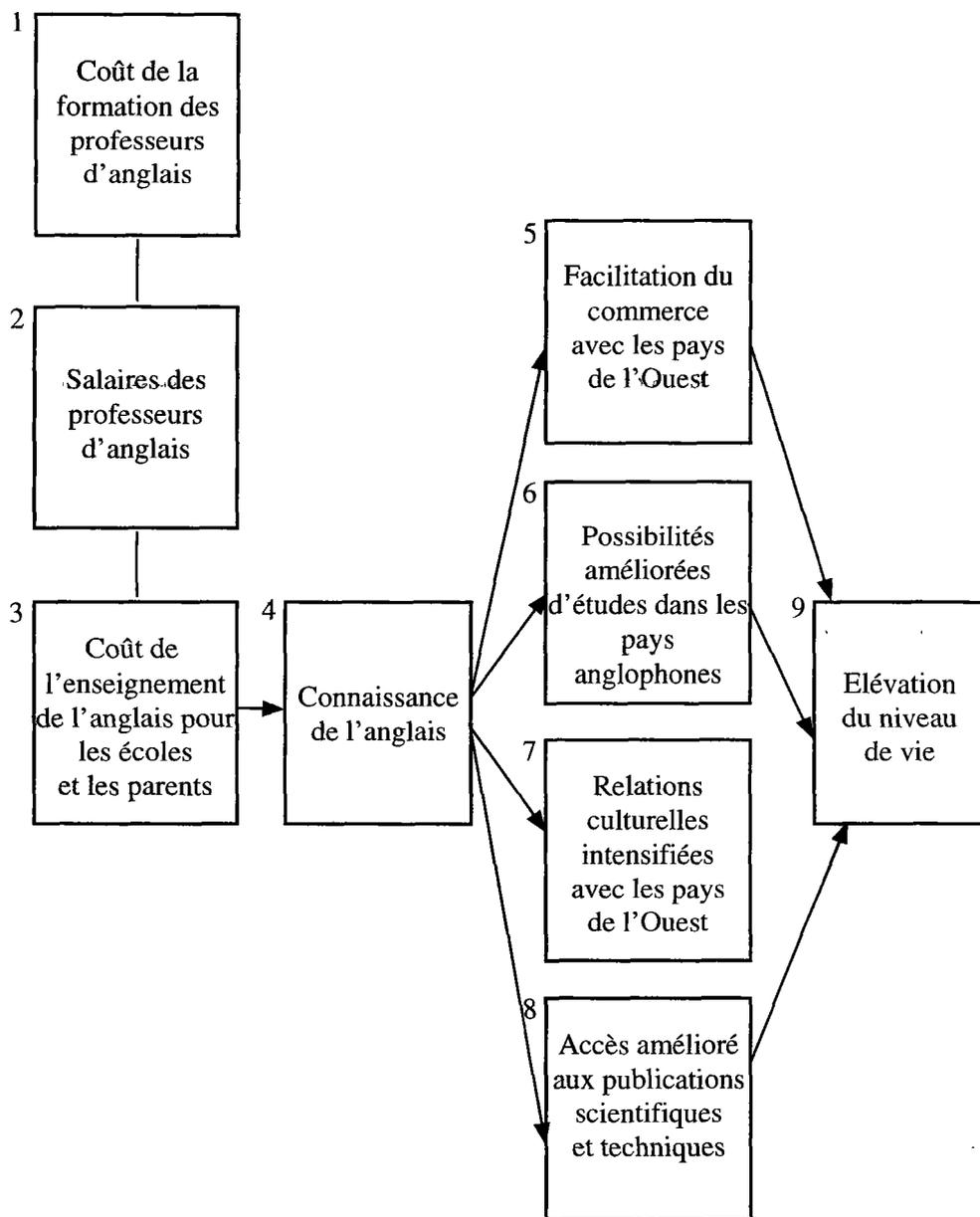
Nous avons l'avantage de disposer de trois documents : 1. le projet budgétaire pour 1995 du gouvernement basque où le coût de la promotion de la langue basque est clairement identifié¹, 2. l'*Etat récapitulatif des crédits concourant au développement de la langue française et à la défense de la francophonie*, dans le Projet français de loi de finances pour 1995², 3. le projet budgétaire pour 1995 du gouvernement de la Vallée d'Aoste³. Les deux premiers sont clairs et relativement complets, le troisième est touffu, difficile à analyser, nous verrons pourquoi.

Présentons d'abord les deux premiers. Ces deux politiques linguistiques sont contrastées : le français répond, à une exception près, à un projet politique extérieur à l'hexagone et aux DOM-TOM, à propos duquel il n'y eut aucune consultation électorale spécifique, ni des Français, ni des populations concernées ; le basque, quant à lui, répond à un projet politique d'aménagement linguistique strictement interne à la Région basque, répondant à un programme électoral particulier et précis. Les deux projets de loi de finances sont tout aussi contrastés : le français qui retient et récapitule les crédits qui, dans les différents ministères, peuvent être considérés comme concourants au développement du français et à la défense de la francophonie ; le basque qui inscrit explicitement les coûts de la promotion de la langue basque dans le budget de la Région, par ailleurs partie intégrante de l'Etat espagnol, dans la Constitution duquel

1. Nous remercions vivement M^{me} Garmendia-Losa pour son aide.

2. Nous remercions vivement M. J.-M. Eloy pour son aide.

3. Nous remercions vivement MM. M. Andreone et G. Dolchi pour leur aide.



Florian Coulmas, *Die Wirtschaft mit der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 977, 1992. p. 185.

les caractéristiques de son statut d'autonomie sont spécifiées. Alors que dans ces deux premiers exemples, les parts budgétaires relatives aux politiques et aux aménagements linguistiques apparaissent en tant que telles, le budget de la Vallée d'Aoste est opaque et il faut savoir que dans telle ligne budgétaire une portion de la dotation prévue revient à l'un ou l'autre aspect de la politique et de l'aménagement linguistiques. Voyons, successivement, les caractéristiques de chacun des trois cas, celui de la promotion de la langue basque, du développement de la langue française et de la défense de la francophonie, et celui du bilinguisme italien - français en Vallée d'Aoste.

La promotion de la langue basque

L'on se trouve face à un programme d'aménagement d'une grande cohérence qui émane d'un projet politique clair et fort, élaboré au cours des années qui ont suivi la reconnaissance du plurilinguisme dans la Constitution espagnole en 1978. Ce projet se traduit dès 1982 en une loi (loi 10/1982), adoptée à une grande majorité par le Parlement de la Communauté autonome basque : elle pose les fondements de la normalisation de l'emploi du basque et définit le cadre de la mise en œuvre de la politique linguistique (Garmendia, 1994). Celle-ci peut dès lors trouver place dans le cadre du budget général de la Région, budget lui-même présenté selon des lignes budgétaires dont l'intitulé correspond, dans certains cas, à un groupe d'objectifs (Tableau 1).

Ainsi les budgets de l'éducation, de la culture et de la promotion du basque, domaines qui nous intéressent plus particulièrement, sont intégrés au budget de la *Production de biens publics de caractère social*. Or celui-ci correspond à 62 % du budget global de la Région. A l'intérieur du budget de la *Production de biens publics de caractère social*, il convient de remarquer l'importance du budget de l'éducation : 25 %, par comparaison à ceux de la culture (2,4 %) et de la promotion du basque (1,3 %). L'on doit par ailleurs supposer que d'autres lignes budgétaires que celles identifiées en tant que telles comme contribuant à la promotion du basque, contribuent à la diffusion du basque, ne fût-ce que d'une manière indirecte, comme c'est certainement le cas des lignes 04.02 *Education* et 04.05 *Culture*, ou de la ligne 05 *Production de biens publics de caractère social*.

Le **Tableau 2** illustre la ventilation des crédits concourants de manière proprement dite à la promotion du basque. Son financement, en millions de pesetas, relève de trois départements :

Finances et administration publique (1200)
 Education, Université, recherche (4000)
 Culture (3400)

	Pourcentages		
00 Dette publique	10,00		
01 Services de caractère général	6,77		
02 Protection civile et sécurité urbaine	8,08		
03 Sécurité, protection et promotion sociales	2,54		
04 Production de biens publics de caractère social	61,95		
04.01 Santé		30,48	
04.02 Education		25,11	
04.03 Logement et urbanisme		2,12	
04.04 Bien-être communautaire		0,45	
04.05 Culture		2,4	
04.06 Autres services communautaires et sociaux		0,09	
04.07 Promotion du basque		1,3	
<i>Finances et administration publique</i>			0,16
<i>Education-Université-Recherche</i>			0,61
<i>Culture</i>			0,51
05 Production de biens publics de caractère économique	5,60		
06 Régulation économique de caractère général	0,60		
07 Régulation économique des secteurs productifs	4,46		
TOTAL Administration générale 662 200 millions			

TABEAU 1. Pays basque (Espagne). Budget 1995. Source : Gouvernement basque, Département de la Culture, Vice-Conseil de Politique Linguistique.

Crédits concourants à la politique de basquisation (1995)
Ventilation des crédits de la promotion du basque (en millions de pesetas)

Finances et Administration publique		
basquisation de l'administration (IVAP)		
formation des personnels, traductions, etc.	550	6,4 %
contribution au programme HABE	[650]	
(voir sous Culture)		
Education et Recherche		
basquisation du système éducatif		
formation d'enseignants	3700	
matériels, promotion, etc.	300	46,7 %
Culture		
programme de politique linguistique : valorisation du patrimoine, documentation, normalisation linguistique dans les différents milieux y compris dans les entreprises, promotion de la recherche et de postgrades		
	600	6,9 %
Programme HABE promu par		
Institut d'Alphabétisation et de Rebasquisation des Adultes		
	[650] + 2800 =	3450 40,0 %
	TOTAL	8600 100,0 %

TABLEAU 2. Pays basque (Espagne). Budget 1995. Source : Gouvernement basque, Département de la Culture, Vice-Conseil de Politique Linguistique.

Le coût de la politique linguistique est donc bien identifié dans sa globalité et surtout ventilé de façon explicite par rapport à des objectifs de promotion du basque définis : dans l'administration, dans le système éducatif et dans les différents domaines sociaux. L'essentiel des crédits est consacré, dans des proportions relativement proches et qui, ensemble, atteignent 86,7 % du budget global de la promotion du basque, à la basquisation du système éducatif (46,7 %) et à l'Institut d'alphabétisation et de rebasquisation des adultes - ou programme HABE (40 %). Le reste est affecté à la basquisation de l'administration (6,4 %) et à un programme dit de *politique linguistique* (6,9 %), ce dernier comprend des secteurs aussi variés que la valorisation du patrimoine, la normalisation linguistique dans les entreprises, la promotion de la recherche qui vient ici redoubler une première inscription dans le budget « Education et recherche ». Quoi qu'il en soit, c'est par l'ensemble de ces moyens que sont créées les conditions de la pratique du basque dans la vie courante. L'on peut remarquer que cet ensemble concerne, dans la définition de Laporte, l'aménagement linguistique mais qu'il est complété par un *programme de politique linguistique*, que nous venons de signaler, qui valorise tout spécialement la basquisation dans la culture, la recherche et le secteur privé. A moins de penser que là aussi il s'agit d'aménagement.

Le développement de la langue française et la défense de la francophonie

Le Récapitulatif des crédits concourants au développement de la langue française et à la défense de la francophonie rassemble dans un même document les parcelles de cré-

aits qui dans chaque ministère peuvent être inventoriées comme répondant à l'objectif de développement et de défense susdit. Il est notable aussi qu'y figure le crédit spécifique qui va au fonds multilatéral de la francophonie, fonds constitué d'apports d'autres pays ou régions, tel par exemple l'apport québécois (voir Tableau 3).

Dans leur ensemble, ces crédits vont à des aménagements qui concernent l'étranger, l'exception étant constituée par un crédit du ministère des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville en faveur de l'aide aux migrants (0,33 %). L'on note également que certains crédits inscrits sous le couvert de l'Enseignement supérieur et de la Recherche bénéficient directement à des mesures en faveur de l'étranger : les bourses, par exemple, favorisent des étudiants étrangers mais pour la plupart inscrits à des universités françaises.

Les dotations les plus élevées, ici appréciées en pourcentages, sont représentées par les montants gérés par le ministère des Affaires étrangères (58 %) et par le ministère de la Coopération (25,5 %), alors que les montants additionnés de l'Education nationale, réunis, l'Enseignement supérieur et la Recherche, la Jeunesse et les Sports ne totalisent que 6,78 % ; enfin les taxes Radio-TV, consacrées aux incidences internationales, et la part française consacrée au fond multilatéral représentent ensemble 9,24 %. Au total, la somme cumulée de ces crédits atteint les 6 milliards de francs, ce qui représente 0,41 % du budget global de l'Etat qui lui atteint les 1 470 milliards de francs.

Le budget de la Vallée d'Aoste

Les éléments qui nous ont été fournis concernant les dépenses d'aménagement linguistique en Vallée d'Aoste (Italie) nous mettent face à un tableau tout différent des deux premiers, malgré une analogie avec la région du Pays basque. Mais voyons d'abord les analogies : comme pour celle-ci, il s'agit ici d'une Région bénéficiant d'un statut d'autonomie qui garantit la possibilité d'une politique linguistique spécifique et donc de crédits qui restent à l'intérieur d'une Région autonome, concernant sa politique linguistique propre. Le statut spécial d'autonomie de la Vallée d'Aoste, datant de 1948, accorde en effet la parité aux deux langues, l'italien et le français, tout acte officiel devant être rédigé dans l'une ou l'autre de ces deux langues, il s'agit donc d'une possibilité de bilinguisme mais qui reste à mettre en œuvre.

Alors qu'au Pays basque l'on a affaire à une politique de basquisation, on n'a pas affaire en Vallée d'Aoste à une politique de francisation. Il s'agit cependant de maintenir la possibilité de l'usage du français et de le promouvoir par des aménagements actifs, en particulier par le soutien et l'encouragement d'une école publique bilingue italien - français, de la maternelle à la fin du secondaire. Mais, contrairement au budget du Pays basque et à la loi de finances française, ici la complexité générale du budget le rend difficilement lisible car la politique bilingue a toujours fait l'objet de certaines controverses politiques ; elle n'a pas été mise en place d'un seul tenant, suite à une délibération politique globale qui aurait concerné un projet d'aménagement global, mais petit à petit, en grignotant un espace dans les budgets existants, en particulier dans celui de l'enseignement public. C'est ce qui explique la configuration tout à fait particulière des supports financiers de l'aménagement linguistique. Identifiés en tant que tels dans le seul budget de l'Assessorat à *l'Instruction publique*, de

tels supports existent également dans d'autres budgets, en particulier dans celui de l'Assessorat *Tourisme, antiquité, beaux-arts* mais aussi dans celui des Assessorats de l'*Environnement*, de l'*Industrie et du commerce artisanal* (en particulier concernant les activités commerciales frontalières). En l'absence d'un Assessorat à la culture - dont la création fait actuellement l'objet de vifs débats - l'aménagement linguistique de tout le secteur culturel se trouve éclaté, principalement entre les budgets de l'*Instruction publique* et du *Tourisme*. Or, dans ce dernier budget, les crédits d'aménagement linguistique ne sont généralement pas identifiés en tant que tels, sauf pour les gestionnaires compétents qui connaissent la codification des lignes budgétaires. Enfin, la présidence du Conseil dispose elle aussi d'un budget non négligeable dont, selon son orientation politique et les besoins du moment, une part plus ou moins importante peut profiter à l'aménagement linguistique.

Nous nous bornerons donc, par nécessité, aux frais d'aménagement linguistique proprement dits, tels qu'ils sont identifiés au sein du budget du département de l'*Instruction publique* qui se trouve réparti entre deux grands chapitres, services scolaires et services culturels. A l'exclusion des salaires, pensions et frais accessoires, la dotation de ce département représente 1,81 % du budget général de la Région, soit 6 325 millions de lires sur un budget général de 1 694 milliards de lires. Les frais linguistiques, qui correspondent à des intitulés en rapport direct avec l'aménagement linguistique, figurent au sein de ce budget dans le secteur de la *Promotion sociale*, programmes *Instruction et culture* et *Activités culturelles et scientifiques*. Ils correspondent au 1/5 seulement de la dotation spécifique de l'Assessorat de l'*Instruction publique* - soit 0,37 % du budget général de la Région (voir Tableau 4).

Les pourcentages sont indicatifs plus qu'ils ne sont réellement informatifs, dans la mesure où dans des budgets d'intitulés divers, la portion « linguistique » n'est pas immédiatement identifiable pour le lecteur naïf que je suis, alors qu'un gestionnaire compétent saurait lire le budget et trouver le crédit recherché.

La configuration particulière à laquelle nous avons affaire ici s'explique par le fait que l'aménagement linguistique s'est fait tout d'abord non pas en vertu de l'adoption d'une politique linguistique globale, au sens défini ci-dessus, mais par des mesures qui sont venues s'ajouter les unes aux autres chaque fois que la conjoncture politique, c'est-à-dire la composition politique du gouvernement de la Vallée, le permettait. On a ainsi affaire à un budget à l'intérieur duquel, au fil du temps, différentes lignes ont été introduites, correspondant à différentes nécessités, comme par exemple celle de la formation des maîtres, ou bien celle de la création d'un office régional pour l'ethnologie et la langue. On a, en quelque sorte, fait comme on a pu, sur le fond d'une volonté quand même suffisante et durable pour qu'au fil des ans, une école bilingue pour tous (italien - français) se réalise. La politique linguistique, tantôt souterraine, tantôt explicite, du moins dans certains de ces aspects, accompagnait donc l'aménagement plutôt qu'elle ne le précédait.

Conclusions

Cette étude confirme les difficultés particulières, indiquées en introduction, liées à l'investigation des coûts et bénéfices relatifs à la mise en œuvre d'une politique linguistique par un certain nombre d'aménagements linguistiques concrets, et tout par-

tuculièrement : 1. la dispersion de la documentation et son manque de transparence, 2. le manque de modèles théoriques, 3. le manque d'études de cas et d'études plus générales.

Les trois exemples que nous avons présentés ne sont pas comparables mais représentent assez bien trois des grandes possibilités de l'aménagement : 1. une politique linguistique volontariste intérieure et qui s'est donné les moyens de son aménagement, c'est le cas de la Région autonome du Pays basque (Espagne), 2. une politique linguistique d'apparat, concernant des populations extérieures à l'Etat, bien identifiable parce qu'il faut pouvoir en parler, dont les moyens d'aménagement sont cependant essentiellement issus de mesures de récupération, donc faite de bric et de broc, c'est le cas de la francophonie (France), 3. une politique linguistique, dont les possibilités sont fixées dans le cadre des institutions mais dont la réalisation va se faire progressivement au fil des années, bien identifiée et avec continuité dans le domaine scolaire où, en l'espace de 40 ans, l'on assiste à la bilingualisation de la maternelle d'abord, puis du primaire, et aujourd'hui du secondaire, mais difficile à identifier dans les autres secteurs de l'activité sociale, culturelle et économique, c'est le cas de la Vallée d'Aoste (Italie).

Outre les enracinements historiques foncièrement différents de nos trois cas, de nombreuses particularités les séparent et les opposent, comme, par exemple, l'opposition entre les mesures précises de la politique de basquisation du gouvernement basque et l'ensemble flou des mesures qui peuvent être considérées comme contribuant au soutien de la francophonie (parmi lesquelles le volet principal, intitulé *action culturelle et aide au développement*, représentant 57,1 % du budget en question, ne laisse pas vraiment savoir en quoi la langue est concernée). L'ensemble de ces différences interdit toute comparaison chiffrée. Des informations claires sont disponibles dans les documents officiels du budget général du Pays basque, dans lequel l'ensemble des crédits de la basquisation s'élève à 1,3 %, et dans la loi de finances française où les crédits consacrés à la langue française et à la francophonie représentent 0,41 % du budget général de l'Etat, les informations concernant la Vallée d'Aoste sont incomplètes : les seuls crédits de l'Assessorat de l'Instruction publique consacrés à l'aménagement bilingue ne représentent que 0,37 % du budget de la région auxquels il faudrait ajouter les parcelles de crédits que les autres Assessorats y consacrent.

Pour évaluer la signification de telles informations, il faudrait pouvoir comparer dans chaque cas, sur la période des trente dernières années par exemple, l'évolution proportionnelle de ces budgets avec celle de l'éducation, en général, et avec celle des autres secteurs du budget. Parmi les rares études de prospective économique linguistique, nous pouvons citer celle de Guy Jucquois, consacrée aux deux modèles de développement offerts actuellement à la CEE dans les relations entre les Etats membres : le monolinguisme et le multilinguisme. Or, il s'avère que le monolinguisme coûterait finalement plus cher que le multilinguisme, et que, de plus, ce dernier offrirait aussi, dans le cadre européen du moins, un certain nombre de bénéfiques (tous ceux que prévoit le modèle de Laporte, présenté ci-dessus, en particulier ceux du type 3) qui en font un modèle politiquement et humainement plus réaliste.

Notre étude met aussi en évidence un problème tout à fait général. Pour qu'une politique puisse être évaluée, en termes de coûts/bénéfices, même si ceux-ci ne le sont pas d'abord en termes financiers, il est nécessaire qu'un objectif global clairement cir-

conscrit soit défini au départ, de sorte que des objectifs particuliers, donnant lieu aux opérations correspondantes d'aménagement, puissent être circonscrits eux aussi dans les différents domaines d'usage de la langue, en précisant les locuteurs et l'usage linguistique concernés. Les différentes dépenses pourraient alors être rapportées à leur utilité présumée, des indicateurs de réussite pourraient être définis et un dispositif d'observation mis en place. Il deviendrait alors possible, sinon de contrôler, mais tout au moins de rendre visible la mise en œuvre de la politique linguistique, d'en « suivre » les résultats dans une situation qui peut s'avérer changeante et ainsi, chose essentielle, d'être en mesure de proposer des expériences, voire les adaptations nécessaires, en temps utile.

Références

- ANS, André-Marcel (d'), (études rassemblées par) (1995). *Langage et politique. Les mots de la démocratie dans les pays du Sud de l'espace francophone*, Paris, Didier.
- ASSUIED, Richard (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste*. Vol. 4 : Aspects pédagogiques, IRRSAE.
- BALIBAR, Renée (1985). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF.
- BALIBAR, Renée (1993). *Le colinguisme*, Paris, PUF.
- BOURGUIGNON, Christiane ; PY, Bernard ; RAGOT, Anne-Marie (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste*. Vol. 3 : Aspects psycholinguistiques, IRRSAE.
- CHAUDENSON, Robert, (sous la direction de) (1995). *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*.
- COULMAS, Florian (1992). *Die Wirtschaft der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie*, Frankfurt-Main, Suhrkamp.
- DECIME, Rita ; RAGOT, Anne-Marie ; SQUARZINO, Dino (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste*. Vol. 1 : Le contexte, IRRSAE.
- GARMENDIA, Marie-Carmen (1994). « El proceso de normalización lingüística en el País Vasco : datos de una década », *International Journal of the Sociology of Language*, 109, *Language, the Subject, the Social Link*, pp. 97-107.
- GRIN, François (1990). « The economic approach to minority languages », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11, pp. 153-173.
- GRIN, François (1994). « L'identification des bénéficiaires de l'aménagement linguistique : la langue comme actif naturel », *Sociolinguistique et aménagement des langues*, Actes du XVI^e colloque annuel de l'Association de linguistique des Provinces Maritimes (nov. 1992), édités par Catherine Philponneau, Université de Moncton, pp. 67-101.
- IRRSAE (Institut régional de recherche, d'expérimentation et de recyclage éducatifs

pour la Vallée d'Aoste) (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste*, 4 vol., Aoste, Musumeci.

Jucquois, Guy (1995). « Le monolinguisme ne coûterait-il pas finalement plus cher que le multilinguisme ? », *Le français, une langue pour l'Europe. Actes du Colloque de Bruxelles, 18-19.11.1993, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 21, n° 1-2, pp. 61-76.

LAPORTE, Pierre-Etienne (1994). « Les mots-clés du discours politique en aménagement linguistique : réflexions à partir de l'expérience québécoise », in Phlipponeau, pp. 3-22.

MAURAI, Jacques (1987). *Politique et aménagement linguistiques*, Québec, Conseil de la langue française.

PHLIPPONEAU, Catherine (1994). *Actes du XVI^e Colloque annuel de l'Association de linguistique des Provinces atlantiques. Sociolinguistique et aménagement des langues*, Moncton, Université de Moncton, Centre de recherche en linguistique appliquée.

RACINE, Jean-Bernard ; FABRIZIO, Katia (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste. Vol. 2 : Aspects socio-géographiques*, IRRSAE.

SECRETARIA GENERAL DE POLITICA LINGUISTICA (1989). *Soziolinguistikazko mapa. Analysis demo-linguístico de la Comunidad Autonoma Vasca del Padron de 1986*. Vitoria-Gasteiz : Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Crédits concourants au développement de la langue française et à la défense de la francophonie (en millions de francs)

Colonnes : 1. montants par type d'action ; 2. crédits affectés à l'enseignement ; 3. sous-totaux par ministères ; 4. pourcentages

	1.	2.	3.	4.
AFFAIRES ETRANGERES				
services et enseignement français à l'étranger	1.300	(840)		
action culturelle et aide au développement	2.100			
immobilier et investissement	120		3.520	58,08
AFFAIRES SOCIALES, SANTE et VILLE				
aide aux migrants	20		20	0,33
COOPERATION				
services et enseignement à l'étranger	125	(40)		
action culturelle et aide au développement	1.250*			
équipement et investissement	180		1.550	25,57
CULTURE ET FRANCOPHONIE				
spectacle et patrimoine écrit	85			
divers	5		90	1,50
EDUCATION NATIONALE	95	(90)	95	1,57
ENSEIGNEMENT SUPERIEUR et RECHERCHE				
enseignement supérieur	205	(200)		
recherche	5	210	3,46	6,78
JEUNESSE et SPORT	15		15	0,25
COMPTES SPECIAUX DU TRESOR				
soutien exportation de films	60*			
Radio France Intern. et TV5	100°		160	2,64
FONDS MULTILATERAL				
TV5	175°			
divers soutien enseignement	105	(105)		9,24
divers action culturelle	33*			
soutien film, livre et chanson	17*			
divers	70		400	6,60
TOTAL	6.060	(1.275)**	6.060	100,00

** total cumulé crédits enseignement 1 275 millions de francs, soit 21,04 %

° Radio-France Internationale et TV5 275 millions de francs, soit 4,54 %

* action culturelle et aide au développement 3.460 millions de francs, soit 57,10 %

dont politiques de soutien au film 67 MF, au livre 8 MF ; à la chanson 1,5 MF, au total 1,3 %

TABLEAU 3. Développement de la langue française et défense de la francophonie (France). Budget 1995.

VALLEE D'AOSTE (ITALIE)

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Frais linguistiques proprement dits)

Secteur : PROMOTION SOCIALE

Programme : *Instruction et culture*

** personnels scolaires	(en millions de lires)
* examens concernant la connaissance de la langue française : habilitation, concours, évaluations	80
** <i>fonctionnement de l'école (acquisition de biens et services)</i>	
* financement des écoles de la région pour l'innovation éducative de caractère linguistique	220
* initiatives didactiques pour l'enseignement bilingue à l'école obligatoire	200
** <i>droit à l'étude</i>	
* initiatives concernant la conservation du patrimoine linguistique, en tant que complément en faveur de l'obligation scolaire de certains adultes et sujets en situation de marginalisation sociale	60
** <i>interventions de caractère scolaire</i>	
* compensation aux professeurs des cours de formation professionnelles et de langue	100
* charges en rapport avec la compensation des professeurs des cours de formation professionnelle et de langue	35
* charges en rapport avec la gestion des cours d'instruction professionnelle et de langue	4

Programme : *Activités culturelles et scientifiques*

* activités, initiatives et devoirs de l'office régional pour l'ethnologie et la langue	350
* contribution annuelle pour le fonctionnement du CMIEB et de l'Alliance française	125
* programme du plurilinguisme européen <i>Pax Linguis</i>	90

soit au total : 1.265 millions de lires, sur un budget global du département de l'Instruction publique de 6. 325 millions de lires.

TABLEAU 4. Vallée d'Aoste (Italie). Budget 1995. Frais linguistiques proprement dits, identifiables au sein du budget du département de l'Instruction publique.

De la gestion informelle à l'aménagement formalisé : les projets d'alphabétisation fonctionnelle à Maurice

Rada TIRVASSEN

Mauritius Institute of Education
URA 1041 du CNRS

Cette communication s'inscrit dans le cadre des travaux menés sur la manière dont les locuteurs gèrent leur « écosystème linguistique » (L.-J. Calvet et R. Chaudenson in D. Baggioni et D. de Robillard, 1992 : 167). Elle part d'abord de la distinction plus ou moins explicite que ces linguistes établissent entre la gestion informelle des langues par des locuteurs et l'aménagement plus formalisé qui caractérise la réglementation touchant aux langues dans les institutions officielles. Elle s'appuie ensuite sur l'hypothèse que les projets d'alphabétisation fonctionnelle (désormais A.F.) constituent un lieu de réconciliation entre la gestion subjective des langues et l'aménagement formalisé. En effet, dans les sociétés plurilingues, les choix décisifs des langues (choix en quelque sorte formalisés par les fonctions attribuées aux langues dans ces projets), dans lesquelles on apprend à lire et à écrire aux illettrés se font, en général, en dehors de toute réglementation officielle. Les projets d'A.F. constituent donc un terrain précis où s'effectue un type particulier d'aménagement linguistique caractérisé par la gestion informelle et subjective des langues.

Partant d'une observation des diverses options linguistiques retenues dans les projets d'A.F. à Maurice, on examinera d'abord ces choix du point de vue de leur signification sociolinguistique. Plus précisément, il nous paraît intéressant de confronter les options retenues dans ces projets, à la dynamique des langues à Maurice. Ensuite, en nous fondant sur des enquêtes (R. Tirvasse, 1994), on essaiera d'étudier les modalités du choix des langues. On vise à comprendre dans quelle mesure l'étude des modalités de la gestion informelle des langues dans les actions d'alphabétisation offre des informations différentes de celles que l'on obtient quand on observe les options définitives arrêtées par les responsables. On pourra alors évaluer la validité de ce mode d'aménagement linguistique dans ce type de contexte.

Préalables

Il est indispensable de définir certains termes et concepts qui sont fréquemment employés dans cette communication. En revanche, l'espace attribué ne nous permet pas de présenter la réalité sociolinguistique mauricienne. Nous renvoyons les lecteurs aux sources dont nous nous sommes inspirés (D. Baggioni et D. de Robillard, 1990 et 1992).

L'alphabétisation fonctionnelle

L'A.F désigne l'enseignement qui consiste à transmettre, hors du contexte scolaire, des aptitudes de lecture, d'écriture et de calcul à des adolescents ou des adultes qui n'ont jamais été scolarisés ou qui, bien qu'ils aient été à l'école, n'ont pas développé suffisamment ces compétences pour leur intégration socio-professionnelle. Bien qu'on ne le dise pas, le terme « fonctionnelle » ne peut être défini sans une prise en compte de certains paramètres sociolinguistiques : par exemple, l'identification des langues dans lesquelles sont réalisées les communications formelles.

L'aménagement linguistique

On utilisera le concept d'aménagement linguistique (désormais A.L.) pour renvoyer à un domaine d'études et de recherches consacré aux questions de politique et de planification linguistiques. Ce domaine offre aux linguistes des outils pour intervenir sur les langues (élaboration de dictionnaire, de graphies, etc.) ou pour réfléchir sur des questions de planification linguistique à défaut de pouvoir participer à la gestion des ressources langagières. Pour des détails supplémentaires les lecteurs se reporteront avec profit aux travaux réalisés par L.-J. Calvet (1987) et R. Chaudenson et D. de Robillard (1989).

Les projets d'A.F. et les options linguistiques

Selon un relevé effectué en 1993 et publié dans un rapport officiel (UNICEF, 1993), deux ministères et cinq organisations non gouvernementales étaient, chacun, responsables d'un projet d'A.F. Le nombre total de personnes inscrites à ces divers projets s'élevait à 737 alors que les rédacteurs du rapport précisent qu'il existait 154 835 illettrés, ce qui représente environ 19 % de la population ayant plus de 12 ans ; le chiffre concernant le nombre total d'illettrés doit être sensiblement révisé à la hausse au cas où l'on veut présenter une photographie plus exacte de la situation.

Pour offrir une idée générale de l'ensemble des choix effectués, nous avons eu recours à un tableau.

ORGANISATION	NO. d'inscrits	L. d'E.	L. E.
I.O.1	45	créole/français	français
I.O.2	300	créole/français	français
O.N.G.1	150	créole	créole
O.N.G.2	100	créole	créole/anglais
O.N.G.3	65	O.N.G.	français
O.N.G.4	45	créole	créole/français
O.N.G.5	32	créole	français

I.O. : Institution officielle

O.N.G. : Organisation non gouvernementale

NO. d'inscrits : le nombre de personnes inscrites à ces projets.

L. d'E. : Langue d'enseignement.

L. E. : Langue enseignée.

Si l'on interprète les choix effectués, on constate que les trois seules langues utilisées dans tous les projets sont le français, le créole et l'anglais. En gros, le créole est la langue de la communication orale ; son accession à l'écrit est limitée à un seul projet où, d'ailleurs, l'anglais lui sert de caution car c'est l'unique projet où l'on développe les aptitudes de lecture et d'écriture dans deux langues. Le rôle de l'anglais est également réduit : on a la nette impression qu'on y a recours comme renfort au créole. La langue quantitativement et qualitativement la plus importante est bien entendu le français car la plupart des organisations non gouvernementales et les institutions officielles de l'État font apprendre à lire et à écrire dans cette langue.

Quand on prend en compte les éléments majeurs que dégage le tableau, on peut faire les constatations suivantes :

- 1° De manière générale, le choix des langues dans les projets d'A.F. s'inscrit dans la logique de la dynamique des langues à Maurice : les trois langues qui ont les fonctions communicationnelles les plus importantes à Maurice sont les seules à être employées dans les projets d'alphabétisation fonctionnelle ; par ailleurs, le français qui occupe les sphères des communications formelles et sociales est la langue que privilégient les responsables des projets ;
- 2° Les décisions finales prises par la plupart des responsables des projets rejoignent la proposition faite par D. de Robillard, proposition qui résulte d'une analyse menée à partir d'outils issus de l'aménagement linguistique (D. de Robillard, 1990) ;
- 3° On peut enfin aussi affirmer que la photographie générale révèle l'existence de conflits sociolinguistiques : alors que tous les illettrés ont les mêmes besoins sociolinguistiques, les langues offertes ne sont pas toujours les mêmes. L'A.F. est un espace où l'on gère les conflits sociologiques.

Toutefois, entre les décisions définitives et la manière dont on aboutit à ces décisions, il existe un décalage évident : le choix définitif n'est pas une garantie d'une gestion efficace. C'est ce qu'on tentera d'analyser maintenant.

Les modalités des choix

Pour aborder la question de la manière dont on procède avec le choix des langues dans les projets d'A.F., il est sans doute opportun de signaler que pratiquement tous les projets qui ont été recensés, ont été mis en place dans les années 70. Ces années sont marquées, à Maurice, par la tentative de promouvoir la langue créole dans le sillage de la valorisation du patrimoine national. Les années 80 sont, elles, caractérisées par un essoufflement de ce mouvement et également par une forte attraction pour le français (D. Baggioni et D. de Robillard, 1990). Dans tous les projets de toutes les organisations non gouvernementales, on faisait apprendre à lire et à écrire en créole dans les années 70. Depuis, toutes ces organisations, sauf une, sont passées, à des degrés divers, au français. La façon dont s'est effectué ce passage du créole au français est assez curieuse : dans un cas, on nous affirme que dans le passé, le créole était privilégié mais « si nous devons recommencer, nous n'aurions pas établi cette démarcation stricte que nous avons faite entre les deux langues ». Les choix linguistiques s'opèrent dans un flou évident. Dans un autre cas, on prétend qu'on apprend le « créole phonétique » et « le français fonctionnel. » Sur le plan technique, cette démarche est fort discutable car elle confond l'acte de lecture (la capacité de produire du sens à partir d'un texte écrit) et la capacité de reproduire oralement des syllabes. Cette approche, dans ce projet, succède à une autre où l'on apprenait à lire et à écrire en créole d'une part, parce qu'il fallait valoriser cette langue et, d'autre part, en raison des ressources disponibles (maîtrise insuffisante du français par les alphabétiseurs ; absence de matériels pédagogiques en français, etc.). Enfin, on notera la réponse indécise du responsable d'un des projets pris en charge par une institution officielle de l'État : « li bizin comme ça » (= Il ne peut en être autrement).

Deux projets échappent à cette approche tâtonnante. Dans le premier, le choix est non seulement clair mais il est aussi explicité de manière rationnelle. Les responsables ont d'abord mis en place un projet où l'on apprenait à lire et à écrire en créole avant qu'ils ne soient confrontés à la pression des stagiaires qui ont exigé que les savoir-faire soient développés en français. Cette demande fut suivie par l'intervention d'un linguiste. La démarche adoptée alors est totalement différente de celles des autres projets : elle s'inscrit dans le cadre général de l'aménagement linguistique. En effet, elle prend en compte à la fois des paramètres sociolinguistiques et les impératifs de l'alphabétisation fonctionnelle avant d'aboutir à des propositions argumentées (D. de Robillard, 1990). D. de Robillard part du principe qu'en situation multilingue, le choix contraignant d'une langue entraîne nécessairement un coût d'opportunité. Ceci est d'autant plus vrai que les fonctions que doit remplir la langue choisie sont multiples alors que dans une communauté plurilingue, une seule langue n'a pas tous les attributs nécessaires pour assumer ces fonctions. Ainsi, dans le cas mauricien, deux langues, l'anglais et le français, se partagent les fonctions des communications écrites institutionnalisées ; par ailleurs, si le préalable du développement des aptitudes de lecture et d'écriture dans une langue est la maîtrise de cette langue à l'oral, la majorité des apprenants de ces cours sont des créolophones monolingues. Il y a donc un choix entre des considérations sociolinguistiques et d'autres à caractère

psychopédagogique. Le choix du français résulte d'une gestion réaliste des ressources langagières ; mais au-delà du caractère de ce choix, il faut retenir le fait que les coûts d'opportunité sont d'abord explicités avant d'être pleinement assumés.

La question des contraintes qu'impose le choix d'une langue est certes abordée par des responsables de certains projets lors des enquêtes que nous avons conduites sur le terrain. Mais ils se contentent d'évoquer les ressources limitées qui sont à leur disposition : absence de ressources langagières (les apprenants n'ont pas la maîtrise, à l'oral, des langues européennes) ; absence de formation pédagogique (les alphabétiseurs n'ont jamais été initiés aux techniques spécifiques de l'A.F.), etc. Si l'on analyse la signification accordée à ces questions, on se rend compte que ces points sont avancés pour souligner l'absence d'un encadrement de la part des institutions officielles. À aucun moment, les responsables des projets ne tentent d'articuler les moyens et les ressources disponibles avec les choix qu'ils ont réalisés.

Dans l'autre projet où les choix paraissent clairs, on prône la transmission des aptitudes de lecture et d'écriture en créole. Les responsables du projet, dans un langage bien volontariste d'ailleurs, affirment que l'illettrisme révèle une profonde injustice sociale ; apprendre à lire et à écrire à des illettrés vise à libérer ces opprimés de leur situation d'exploitation. À la différence de ceux qui refusent d'intervenir sur le statut des langues, ils prétendent vouloir libérer la langue qui est victime de la domination symbolique. C'est ainsi qu'on profite de ce contexte spécifique pour faire accéder le créole à des fonctions valorisantes. L'A.F. offre donc la possibilité d'un certain aménagement de la diglossie entre le créole et les langues européennes.

Si, en gros, le choix du créole est déterminé par des motivations idéologiques, l'argumentation technique n'est pas totalement absente. Il est toutefois opportun de signaler qu'on procède alors à une sélection commode des arguments pour ne retenir que ceux qui confortent la décision prise et ignorer ceux qui le contredisent. C'est ainsi qu'on affirme que la maîtrise, à l'oral, de la langue dans laquelle on développe les aptitudes de lecture et d'écriture est un préalable indispensable à l'A.F. À cet égard, on rappelle souvent la décision à laquelle aboutit l'UNESCO en 1955 lorsque cette instance préconisait l'A.F. dans la langue maternelle des apprenants ; bien entendu, on ignore toutes les conditions attachées au recours à ce que l'on appelait la langue maternelle ; par ailleurs, il n'y a aucune prise en compte de toute l'évolution sur la question du choix de la langue d'enseignement notamment dans le cadre des travaux sur l'aménagement linguistique.

L'observation critique du mode de gestion des langues permet de se rendre compte que l'approche adoptée dans de nombreux projets est sinon floue du moins orientée idéologiquement quand elle ne s'inscrit pas dans un cadre théorique qui offre les garanties d'une gestion rigoureuse et systématique.

Si l'on analyse rapidement l'impact du choix des langues sur les projets d'A.F., on se rend compte qu'il détermine à la fois la nature des compétences que l'on veut transmettre, le sens que l'on attribue à l'A.F. et la motivation des responsables des projets. Pour ce qui est des compétences transmises, elles ne sont guère les mêmes selon que l'on choisit telle ou telle langue. Par ailleurs, le choix de la langue entretient un rapport direct avec la manière dont on définit l'action d'alphabétiser : alphabétiser pour, en gros, permettre la valorisation d'une langue dominée et alphabétiser pour of-

frir aux illettrés des outils de survie linguistique (en confortant le statu quo) ne peuvent pas être interprétés comme des actions identiques. Le choix des langues dans les projets d'A.F. est un choix d'un projet social.

Conclusion

Un regard rapide sur les choix dominants des langues dans les projets d'alphabétisation fonctionnelle effectués en dehors de toute réglementation officielle peut donner l'impression que la gestion des langues s'inscrit dans le droit fil de l'évolution sociolinguistique mauricienne. Les modalités de cette gestion que l'on a tenté de cerner par le biais d'enquêtes de terrain sont révélatrices de difficultés de plusieurs ordres :

1. dans le cas de communautés où les communications formelles sont réalisées dans plus d'une langue, aucun choix n'est véritablement satisfaisant, ce qui ouvre la voie à une gestion des conflits sociolinguistiques ;
2. en général, les décisions majoritaires rejoignent celles issues d'une approche technique ; mais les modalités ne sont pas les mêmes selon que l'approche est technique ou subjective ; la gestion informelle comporte des limites que l'on peut facilement déceler.

Pourtant, en raison des insuffisances de l'école du Sud (R. Chaudenson, 1993), insuffisances fortement liées à des problèmes de nature linguistique, l'A.F. est appelée à jouer un rôle important dans la mise en place d'une certaine justice sociale et dans la contribution au développement des ressources humaines. Il faudrait alors lui assurer des moyens adéquats à la réalisation des objectifs fixés. Les outils conceptuels issus de l'aménagement linguistique lui sont, dans cette perspective, indispensables.

Références

- BAGGIONI, D. & ROBILLARD, D. de (1990). *Ile Maurice, une francophonie paradoxale*, Paris, L'Harmattan, 187 p.
- BAGGIONI, D. & ROBILLARD, D. de (1992). « Le français régional mauricien : une variété de langues dans un milieu à forte mobilité linguistique » in *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, coll. Langues et développement, Marquis Montmagny (Québec), pp. 141-216.
- CALVET, L.-J. (1987). *La guerre des langues*, Paris, Payot, 294 p.
- CHAUDENSON, R. & ROBILLARD, D. de (1989). *Langues, économie et développement*, Tome I, coll. Langues et développement, Marquis Montmagny, Québec, 257 p.
- CHAUDENSON, R. (1993). *L'école du Sud*, coll. Langues et développement, Marquis Montmagny, Québec, 153 p.
- ROBILLARD, D. de (1991). « Quelques réflexions fragmentaires sur la problématique du choix de la langue d'alphabétisation à l'île Maurice », in *L'alphabétisation fonctionnelle. Actes du colloque, 22-26 août 1990*, R. Tirvassen (éd.) et D. de Robillard (éd.), Editions de l'Océan Indien, pp. 74-97.

TIRVASSEN, R. (1994.). *Communication et développement : le cas de Maurice*, coll. Langues et développement, Marquis Montmagny (Québec), 114 p.

UNESCO (1955). *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, UNESCO. Paris, 171 p.

UNICEF (1993). *Literacy development in a changing society*, 44 p.

Francophonie, diglossie et formation : le cas des adultes de bas niveau en formation à la Guadeloupe

Marie-Thérèse VASSEUR

Université René Descartes, Paris

En Guadeloupe, tous les enfants sont en principe scolarisés, et ils le sont en français. Pour beaucoup d'entre eux, le français vient se superposer au créole, leur première langue. Les pratiques bilingues qui s'instaurent alors participent, dans leur diversité, de la diglossie environnante. Une enquête récente (Giraud *et al.*, 1992) a souligné l'échec scolaire important d'un grand nombre d'entre eux. Sortant de l'institution scolaire sans qualification, ils se retrouvent sur le marché du travail et RMistes. Face à cette situation, la Direction régionale pour la formation professionnelle a, comme en métropole, mis en place un important dispositif de remise à niveau et insertion pour les jeunes et les adultes chercheurs d'emploi.

Dans cette situation, la réponse éducative à la demande sociale repose sur une double nécessité. Il faut fournir une solution éducative adaptée aux problèmes des publics bilingues pris en charge, et, pour cela, entreprendre une analyse de la situation bien spécifique d'appropriation du français de ces publics.

C'est ce deuxième volet que j'aborderai ici. Impliquée dans la formation des formateurs et partie prenante de la réflexion sous-jacente, je présenterai les premiers résultats d'une analyse en cours.

Sollicitée par le CRAPT-Guadeloupe (Centre régional d'appui pédagogique et technique), maître-d'œuvre des formations de formateurs d'adultes peu qualifiés et demandeurs d'emploi, l'équipe de chercheurs-formateurs de Paris V a choisi d'aborder la situation à travers une enquête sur l'évaluation. Cette enquête conduite sur les lieux de formation et auprès des formateurs portait sur les pratiques, les matériels et les discours. Elle nous donnait ainsi une entrée intéressante sur les représentations et la gestion des pratiques linguistiques dans le milieu de la formation des adultes. L'approche méthodologique que nous avons privilégiée est une approche de type qualitatif

et ethnographique, c'est-à-dire que nous avons procédé par observation des interactions en séance de formation, analyse du matériel pédagogique et entretiens.

Les données recueillies ont fourni des éléments de réponse à une triple question : Quel français est acquis par les adultes en formation ? Quel français leur est enseigné ? Quel français est pratiqué sur les lieux de formation ? Nous les présenterons ici succinctement.

Quel français est acquis ?

Les publics concernés par ces formations sont donc des adultes de bas niveau de qualification, jeunes et moins jeunes, créolophones monolingues et bilingues. Ils se caractérisent dans leur grande majorité par une scolarité réduite. Leurs compétences à l'écrit sont donc très faibles. Ce handicap qu'on appelle actuellement illettrisme s'ajoute à un handicap linguistique plus général lié à la situation diglossique de la Guadeloupe. Certains discours tenus sur cette situation sont révélateurs de la légèreté de l'analyse et des fantasmes qu'elle recouvre, même chez les chercheurs. On incrimine encore, un peu, le bilinguisme (Dorville, 1994), malgré un demi-siècle de travaux pour démystifier ses effets. On évoque, plus directement, le fait créole, « *la connaissance même du créole* » (M.-J. Cérol, 1991). Or, le handicap, source d'échec scolaire et post-scolaire, ce n'est ni le bilinguisme lui-même, ni la créolophonie, qui en soi n'est pas un problème. Il s'agit en fait, dans un univers défini comme francophone avec le jeu des valeurs sociolinguistiques, des enjeux socio-économiques qui leur sont liés, des représentations et des contraintes qu'elles entraînent, d'un déficit de la compétence en français. Les publics en échec ne sont pas francophones ou du moins pas assez francophones.

Ce que font apparaître les évaluations effectuées à l'arrivée dans les stages de formation, c'est un déficit au niveau de la compétence écrite certes, mais aussi, pour une partie des stagiaires, au niveau de la compétence en français. En effet, si une majorité des adultes et jeunes adultes qui nous intéressent peuvent être qualifiés de bilingues, une autre partie, minoritaire, est constituée de monolingues ou quasi-monolingues créoles. Ils posséderaient en français une compétence limitée, et même ce que Bernabé (1982) appelle une « compétence fictive minimale largement socio-symbolique ». Cette compétence est par principe idiosyncrasique et désigne une gamme très variable et variée de performances. Chez les adultes en formation, elle semble particulièrement hétérogène, fluctuante, fragile et surtout mal connue.

Cette compétence en français des demandeurs de formation est effectivement l'objet d'une exploration en début comme en fin de formation. Mais on en fait à la fois trop et trop peu. Trop, parce que certains stagiaires peuvent être soumis à quatre évaluations par différentes instances avant de commencer la formation. Pas assez, parce que l'évaluation porte sur des compétences très partielles. Les organismes comme les formateurs disposent en général de batteries de tests normés écrits (INETOP, ORLEC, CNED, FAS...) et essentiellement centrés sur le code : mots, orthographe et grammaire. Ces tests permettent de dépister les faiblesses lexicales, orthographiques, morphologiques et syntaxiques (pronoms personnels, relatifs, temps verbaux...) des stagiaires arrivants. Ils ne permettent pas d'aller plus loin et de faire des repérages d'ordre pragmatico-discursifs. Seuls quelques formateurs repèrent, à

l'occasion d'activités textuelles, des difficultés sémantico-discursives qui découlent d'organisations notionnelles différentes de celles de francophones unilingues (Hammers-Blanc, 1983). En témoigne cette remarque d'une formatrice :

« Tout le monde dit (...) ils savent pas se repérer dans le temps. Moi ça me fait hurler de rire. Je dis que ce n'est pas vrai. Ils savent très bien se repérer dans le temps (...). C'est pas comme le gamin de cinq ans. (...) ça il n'a pas de repérage, mais eux ils l'ont ce repérage. Ce n'est pas vrai qu'ils ne l'ont pas. Mais par contre, ils n'arrivent pas à le mettre en place, ils n'arrivent pas à l'exprimer. »

Les principales difficultés d'ordre grammatical étaient déjà pointées dans les tests de Giraud *et al.* comme indices (contrastés par rapport aux élèves métropolitains) de non-familiarité avec la langue. S'y ajoutent les difficultés d'ordre sémantico-pragmatique relevant de la confrontation d'organisations linguistiques différentes.

On pourra s'étonner de cette mise en doute de la compétence francophone de populations que l'on définit globalement comme bilingues. En réalité, la situation de diglossie évoquée pour les Antilles françaises demande à être sérieusement clarifiée, au niveau des pratiques comme des compétences. D'abord, parce que nous ne disposons pas de chiffres officiels, parce que, tout le monde étant censé parler français, aucune enquête approfondie n'a été menée. Nous en sommes donc réduits à des conjectures. Valdman (1973) évaluait entre 5 à 25 % le nombre de créolophones unilingues en Guadeloupe. Chaudenson (1979), plus pessimiste, à 30 à 40 %. Quinze ans ont passé. La scolarisation massive ayant produit ses effets, le nombre a certainement beaucoup décliné. Mais, si l'enquête de Giraud *et al.* nous renseigne sur les compétences en lecture-écriture des écoliers antillais de 7 à 11 ans, nous n'avons aucun chiffre sur le bilinguisme de la population sortie de l'école.

Un autre élément de la réflexion à prendre en compte est le fait que les deux systèmes linguistiques ne sont pas totalement opaques l'un à l'autre. Comme le souligne Chaudenson, « pour un créolophone, le français n'est pas une langue tout à fait étrangère ». Ce qui semble en fait caractériser la situation et les pratiques linguistiques guadeloupéennes, c'est cet « habitus commun » qu'évoque G. Hazaël-Massieux (1978), en soulignant cette interpénétration des variétés linguistiques en particulier au niveau du français local, du créole francisé, du français créolisé et du créole. La frontière entre les systèmes linguistiques différents est loin d'être aussi nette qu'on se la représente (cf. aussi L.F. Prudent, 1993). Une partie des adultes qui nous intéressent posséderaient donc, parce qu'une certaine compréhension s'établit, des degrés très variés d'incompétence en français, incompétence difficilement décelable, faute d'outils d'évaluation adaptés.

Ajoutons à cela que les adultes sortis trop jeunes du système éducatif, ou n'y étant jamais vraiment rentrés, restent aussi en retrait de la société urbaine active dans laquelle ils sont de plus en plus marginalisés. L'insertion sociale autant que professionnelle constitue pour ces adultes l'objectif premier de toute formation. Cette finalité est considérée comme la base des remises à niveau en français. Au-delà du français, et particulièrement du français écrit, ce sont les compétences plus globales à communiquer dans une culture de l'écrit francophone qui font défaut. Compte tenu de cette situation évaluée en grande partie intuitivement, nous nous sommes demandés quel type de français était proposé aux stagiaires.

Quel français est enseigné ?

Le handicap portant le plus visiblement sur la maîtrise de l'écrit, la remise à niveau en français est essentiellement centrée sur l'écrit. Comme à l'école, on considère *a priori* que les stagiaires parlent le français. De même qu'il n'y a pas vraiment d'évaluation de la compétence communicative orale en français (et à plus forte raison en créole), il n'y a pas de pédagogie de la communication orale. Le modèle auquel on se réfère porte sur les compétences scolaires les plus formelles : maîtrise de l'alphabet, orthographe, manipulation de syllabes puis de mots, lecture oralisée et non accès direct au sens, entraînement à la belle écriture et non à l'écriture rapide.

Cependant, on constate que certains formateurs dépassent ces modèles formels pour reconsidérer les compétences orales et écrites. Ils abordent les savoir-faire pragmatique-discursifs et culturels liés au monde socio-professionnel occidental (et particulièrement francophone) actuel où l'écrit a pris une importance considérable (Goody 1982). Mais ces initiatives restent très globalement intuitives et subjectives.

Le modèle scolaire reste donc malgré tout très présent dans la conception et les pratiques de la formation des adultes. Mais en même temps, il est constamment remis en cause. Pour les formateurs, le français ne doit pas être un savoir en soi, mais un outil d'appropriation et de mise en œuvre de savoir-faire sociaux et professionnels. « *Le but c'est quoi ? C'est pour que quand ils vont à la CAF (Caisse d'allocations familiales) ils se débrouillent* ».

Dans ces préoccupations pédagogiques, quelle est la place du créole ? Marginale, comme les « expériences créoles » en milieu scolaire. Un stage expérimental de créole a été récemment proposé à de jeunes adultes en « remise à niveau ». Y ont d'ailleurs participé des enseignants responsables de l'expérience connue du collège de Capesterre-Belle-Eau et, en particulier, H. Pouillet et Sylviane Telchid (Telchid 1994). Le bilan est similaire au bilan fait au collège : l'objectif de valorisation du créole, de revalorisation personnelle et de remotivation à l'expression écrite a été atteint. Cependant, et comme dans le cas du collège, l'incidence de l'expérience sur l'amélioration des apprentissages fondamentaux en français reste à démontrer.

Il reste de tout cela que le discours des formateurs, leur approche pédagogique, le matériel et les méthodes d'évaluation dont ils disposent, reflètent la vision traditionnellement monolingvistique (cf. Lüdi, 1984) de l'institution éducative et de ses usagers. Qu'ils travaillent sur le français ou, exceptionnellement, sur le créole, ils ne prennent en compte à chaque fois, en se centrant sur un système linguistique « standard », que la moitié ou une partie des pratiques et des compétences des locuteurs. Ils « considèrent la compétence monolingue comme la règle ». La compétence linguistique des locuteurs n'est jamais conçue comme additive. Elle est traitée dans une perspective étroitement normative, à travers des relevés de fautes caractéristiques que quelques-uns relèvent sous forme de « bêtisier » et utilisent avec un objectif dissuasif. Certains ont certes un discours sur la nécessité de prendre en compte la réalité créole, mais les souhaits exprimés s'en tiennent à l'introduction de références environnementales (*lambis* et *ignames* pour être schématique) et culturelles (les auteurs locaux). Cette « valeur ajoutée » ne modifierait en rien l'approche « externe » soulignée ici. Et pourtant, une perspective « bilinguistique » et « interne » permettrait de ne plus considérer ces adultes en formation comme des locuteurs déficients, mais

comme des êtres développant une culture qui leur est propre, recomposée sur la base de deux langues et de deux cultures, illustrée d'ailleurs dans leurs comportements spontanés. On mettra cette approche en relation avec le refoulement généralisé de l'histoire et du fait créole, la complexité du bilinguisme antillais, le manque d'information et la connaissance superficielle des pratiques bilingues en Guadeloupe.

Confrontons maintenant ces options institutionnelles aux pratiques langagières sur les lieux de formation.

Quel français est utilisé sur les lieux de formation ?

A travers les institutions et les formateurs, les différentes options concernant l'usage des deux langues se répartissent entre deux pôles. Le pôle monolingue : c'est l'option prise traditionnellement et fermement par l'école, c'est bien entendu l'option prise par les formateurs métropolitains non créolophones, c'est aussi l'option privilégiée par les formateurs de langue maternelle créole et qui se sont élevés socialement grâce au français. Tout comme les parents de milieu populaire qui privilégient, pour leurs enfants, par stratégie de promotion sociale, une éducation entièrement francophone. Ces choix et attitudes reflètent bien entendu la dévalorisation du créole sur le marché. Ils se traduisent par un discours éloquent : « (s'ils parlent créole), *on reformule tout de suite (en français) pour qu'ils puissent se remettre dans le droit chemin* ».

L'option bilingue avec alternance codique naturelle ou systématique n'est possible que chez les formateurs bilingues. Le créole a alors, dans ses reformulations et traductions, une fonction clarificatrice préventive ou correctrice souvent indispensable pour les consignes et certaines explications, une fonction de citation, une fonction d'inclusion ou d'exclusion d'autres locuteurs. Certains formateurs systématisent l'usage des reformulations en créole pour prévenir les incompréhensions et la honte de les avouer en public. Ils pensent aussi, en recourant au créole, introduire et renforcer la connivence et ainsi développer une motivation qui fait trop souvent défaut.

On notera à ce propos chez certains formateurs une discordance entre le discours tenu et les pratiques réelles : ils disent s'interdire d'utiliser le créole pendant les séances de formation. Dans les faits, ils ont effectivement tendance à se refuser les prises de parole en créole, sauf s'il s'agit d'apartés humoristiques ou de réponses à des questions de compréhension. On assiste alors à un dialogue comme entre parenthèses qui échappe un peu au contrôle avant que le formateur ne « reprenne en main » le cours. Que ce soit une pratique systématique, une concession, un relâchement du contrôle, on constate que le créole apparaît bien dans les pratiques de formation, même chez les formateurs qui annoncent des positions fermes sur la question et chez les non-créolophones.

Les comportements langagiers sur les lieux de formation sont donc assez variés, mais ils sont tous, à des degrés divers, bilingues.

On peut se demander quel recul ont les responsables et formateurs par rapport à cette pratique de l'alternance au sein d'une situation plus largement diglossique et comment ils la prennent en compte dans la formation. On ne peut aussi que regretter qu'il n'existe pas actuellement de repérage systématique des pratiques langagières des

stagiaires en et hors formation, pas d'exploration de leurs différents réseaux sociolinguistiques (où, quand et avec qui ils parlent quoi). De telles informations seraient pourtant très utiles, en particulier pour accéder aux répertoires linguistiques des uns et des autres et mettre en place des projets personnels de formation et d'insertion.

De même on note une absence presque totale de référence, dans des formations visant l'insertion dans une culture écrite, à la culture orale qui reste prégnante dans les aires créolophones et aux interfaces possibles entre ces deux cultures à travers la multiplication des nouveaux médias. Bref, si, dans les lieux de formation, on admet - timidement - des pratiques bilingues, on semble avoir des difficultés à tirer parti de ces pratiques pour élaborer un projet de formation qui n'en soit pas une totale négation.

Les formateurs, clé de voûte du système de formation

Devant ce tableau, on soulignera la position centrale des formateurs qui encadrent ces adultes en formation. A la fois membres de la même communauté (pour la plupart) et définis par leur position de pouvoir, ils sont non seulement des dispensateurs de connaissances, mais des interprètes, des passeurs dont le rôle est central dans la circulation des représentations et la transmission, l'évaluation et la reconnaissance de pratiques langagières et culturelles. L'efficacité de la formation repose sur la formation de ces formateurs et leur sensibilisation aux problèmes posés par la longue cohabitation et les interpénétrations des deux langues.

Références

- BERNABÉ, J. (1982). « Contribution à une approche glottocritique de l'espace littéraire antillais », in *La Linguistique*, 18-1, pp. 85-109.
- CÉROL, M.-J. (1991). *Une introduction au créole guadeloupéen*, Ed. Jasor, Pointe-à-Pître.
- CHAUDENSON, R. (1979). *Les créoles français*, F. Nathan, Paris.
- CHAUDENSON, R. (1982). *Créoles et enseignement du français*, L'Harmattan, Paris.
- DORVILLE, Alain (1994). *Insécurité communicative et langagière chez les enfants bilingues créole-français*, thèse de doctorat, Université de Paris V.
- GIRAUD, M. ; GANI, L. ; MANESSE, D. (1992). *L'école aux Antilles*, Karthala, Paris.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique*, éd. de Minuit, Paris.
- HAMERS, J.-F. & BLANC, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*, P. Mardaga, Bruxelles.
- HAZAËL-MASSIEUX, G. (1978). « Approche sociolinguistique de la situation de diglossie français-créole en Guadeloupe », *Langue Française*, n° 37, Les parlers créoles, Larousse, Paris, pp. 106-118.
- LÜDI, G. (1984). « L'acquisition d'une langue seconde par des migrants : naissance d'un bi-

linguisme », Acquisition d'une langue étrangère III, Encrages & Centre de Linguistique Appliquée de l'université de Neuchâtel, Université Paris VIII Vincennes à St-Denis.

PRUDENT, L.-F. (1993). *Pratiques langagières martiniquaises*, Thèse de doctorat d'État, Université Rouen - Haute Normandie.

TELCHID, S. (1994). « L'enseignement du créole en collège », *Le Français aujourd'hui*, Lire/Écrire en pays créole, n° 106, pp. 31-34.

VALDMAN, A. (1973). « Certains aspects sociolinguistiques des parlers créoles aux Antilles », *Ethnies*, n° 3, pp. 7-22.

Alternance des langues et stratégies langagières en milieu d'hétérogénéité culturelle : vers un modèle d'analyse

Bernard ZONGO

URA CNRS 1164 SUDLA
Université de Rouen

L'emploi de deux langues dans une même conversation entre bilingues manifeste au moins une compétence bilingue des locuteurs. Mais la présence d'un tiers locuteur exolingue peut infléchir le sens attribué à la situation d'échange, en tant qu'elle instaure une polyphonie (au sens de Anscombe et Ducrot, 1981) à trois voix : les interlocuteurs bilingues et le tiers locuteur exolingue. En effet, les échanges, dès lors, sont structurés dialectiquement par rapport aux représentations de soi supposées être construites par le tiers locuteur et à celles que les bilingues se font du tiers locuteur. Dans un contexte interculturel à relations inégalitaires - caractéristique des communautés ethnolinguistiques minoritaires transplantées -, ces représentations sont exacerbées de part et d'autre, rendant tout échange bilingue, dans un champ communicationnel polyphonique, un lieu de conflit potentiel. L'observation de rencontres ordinaires (au sens de Goffman) - administration, supermarchés, école, préfecture, etc.- en France impliquant des interlocuteurs d'appartenance ethnolinguistique différente le montre bien. Ces situations sont très souvent marquées par des malentendus, des ratés et des mésinterprétations culturels et/ou linguistiques - volontaires ou non - qui se traduisent par des altercations plus ou moins vives. Dans ce cas, l'utilisation de deux langues n'est plus perçue positivement comme l'expression d'une compétence bilingue, mais négativement comme un moyen d'autodéfense, d'instauration d'une connivence utilisés par les « minorités sociolinguistiques » (Vermès, 1994) au détriment de la majorité sociolinguistique « monolingue », c'est-à-dire les Français reconnus consensuellement comme tels (les « Blancs »). Car c'est moins le phénomène même de l'alternance que les interprétations qu'on lui attache qui paraissent problématiques (Camilleri, 1989 : 23).

Mais on peut se demander si les perceptions négatives des choix et de l'alternance linguistiques sont légitimables ou si elles ne se fondent que sur des constructions *a priori*. Autrement dit, quelles fonctions en réalité, en terme d'intentionnalité et

donc de stratégies langagières, remplissent les alternances linguistiques d'une façon générale et particulièrement dans une situation de communication interculturelle ?

Nous tenterons dans ces quelques pages de répondre à cette question en proposant un cadre de référence pour l'étude des stratégies langagières dans les situations interculturelles après avoir rappelé les modalités de la problématique des stratégies langagières dans l'alternance linguistique. Nous terminerons notre travail en présentant une esquisse de typologisation des stratégies langagières liées à l'alternance linguistique.

Problématique

Les travaux de Gumperz et de l'école « fonctionnelle » ont opéré une véritable rupture épistémologique dans le domaine des études sur l'alternance des langues. En effet, la démonstration a été faite que l'alternance linguistique constituait une stratégie communicative et non un simple mélange linguistique aléatoire et arbitraire comme on a eu pendant longtemps tendance à le croire. Pour Hymes (1971) par exemple, « l'hétérogénéité et la variabilité des productions langagières dans une communauté linguistique sont systématiques et socialement significatives ». En outre la théorie de l'adaptation de la parole (accomodation theory) élaborée par Giles (1973, 1979) ainsi que les applications qui en ont été faites montrent que les choix linguistiques dans un contexte d'hétérogénéité ethnolinguistique correspondent à des stratégies communicatives.

Dès lors, la problématique de la dimension fonctionnelle de l'alternance s'est imposée. On ne cherche plus à démontrer que l'alternance des langues est un cadre de structuration de stratégies communicatives. On essaie de décrire les mécanismes explicatifs des choix et de l'alternance linguistiques. Mais à l'intérieur même de cette problématique les points de vue divergent. Certains expliquent le choix ou l'alternance linguistiques par des facteurs internes ou linguistiques (Clyne, 1976). D'autres l'expliquent par des facteurs externes ou extralinguistiques. Ensuite, sur le plan terminologique, on note que ce qui est considéré comme des « facteurs » chez certains (Fantini, Valdès-Fallis, Gal) est analysé comme des « fonctions » chez d'autres (Scotton & Ury, Saville-Troike, Gumperz). En outre, à l'intérieur même des catégories proposées, la distinction fonctions/facteurs est sujette à discussion. Enfin, on ne fait pas clairement le lien entre ce qui relève des mécanismes psychologiques ou psychosociaux explicatifs des choix ou de l'alternance linguistiques - le pendant interprétatif - et les formes diverses que prennent les manifestations linguistiques de ces mécanismes - le pendant linguistique.

L'expérience du terrain et la confrontation de nombreuses recherches nous ont amenés à travailler à l'élaboration d'un cadre de référence susceptible de rendre compte des stratégies langagières en œuvre dans les choix et l'alternance linguistiques selon une autre perspective.

Esquisse d'un cadre de référence pour l'analyse des stratégies langagières dans les choix et l'alternance linguistiques

Dynamique d'une stratégie langagière

Les composantes

C'est un modèle à six composantes construit à partir de l'analyse des travaux sur les facteurs et/ou fonctions des choix et de l'alternance linguistiques. On postule que la mise en oeuvre d'une stratégie langagière procède du schéma suivant :

COMPOSANTE CONTEXTUELLE (facteurs extralinguistiques)	COMPOSANTE COTEXTUELLE (facteurs linguistiques)
---	---

LOCUTEUR

COMPOSANTE FONCTIONNELLE
(fonctions)

COMPOSANTE RHÉTORIQUE
(procédés linguistiques)

COMPOSANTE SÉMANTIQUE
(contenu du message)

COMPOSANTE LINGUISTIQUE
(matériau linguistique)

Fig.1. structure d'une stratégie langagière dans les choix et l'alternance linguistiques

Ce qui se lit : en vue d'atteindre un but A (composante fonctionnelle), un locuteur, influencé par des facteurs extralinguistiques B (composante contextuelle) ou des facteurs linguistiques C (composante cotextuelle), utilisera un procédé discursif D (composante rhétorique) pour exprimer un contenu E (composante sémantique) ; ce qui se traduira par le choix d'une langue, d'une variété ou d'un code F (composante linguistique).

Ainsi par exemple, dans un échange bilingue français/mooré dans lequel, en présence d'un tiers locuteur monolingue, un des locuteurs emploie un proverbe en mooré dans un énoncé en français, on peut analyser l'interaction des composantes du modèle de la façon suivante :

- composante fonctionnelle : le locuteur veut créer une connivence identitaire avec l'interlocuteur au détriment d'un tiers locuteur
- composante linguistique : l'énoncé en mooré
- composante contextuelle : la présence d'un tiers locuteur monolingue
- composante rhétorique : choix d'un proverbe
- composante sémantique : contenu du proverbe, valeur stylistique et/ou culturelle
- composante cotextuelle : choix du mooré par convergence linguistique avec l'interlocuteur

Définition des composantes

Composante fonctionnelle

Elle désigne l'ensemble des réponses au pourquoi du choix de telle ou telle variété linguistique, opéré par le locuteur dans une situation de communication donnée. Ce qui signifie qu'il n'est pas possible de proposer un inventaire préétabli des fonctions, compte tenu du caractère dynamique, imprévisible du déroulement d'un échange en action. C'est pourquoi, on ne peut retenir ni le modèle statique de Jakobson encore moins la définition univoque de Saussure. On ne peut définir les fonctions du langage - et dans notre cas celles des choix et de l'alternance linguistiques - qu'à partir de l'examen empirique de la parole dans son contexte pragmatique. Autrement dit, « c'est l'étude détaillée d'un phénomène de communication, en particulier des rapports entre ses composantes, qui permet d'en dégager les fonctions » (Bachmann, Lindenfield et Simonin, 1989 : 73). À titre d'exemple, les choix et l'alternance linguistique peuvent remplir des fonctions telles qu'exprimer sa colère, montrer son importance propre, étayer le prestige de la langue, éviter une suspicion, etc. (Scotton et Ury, 1977), adoucir/renforcer une demande, intensifier ou éliminer une ambiguïté (Saville-Troike, 1982), conférer une note de sérieux à son discours, marquer une appartenance ethnique (Gumperz, 1989), exprimer l'accord/désaccord, l'étonnement ; attirer l'attention (Gardner-Chloros, 1985) :

Composante contextuelle

Elle renvoie à tous les éléments non linguistiques susceptibles d'influencer les choix et l'alternance linguistiques ; c'est ce qu'on désigne habituellement par la notion de situation de communication définie comme « l'ensemble des conditions physiques, ethniques, historiques, culturelles, etc. » (Denato, 1980 : 338). Mais là encore, il ne s'agit que d'une définition générique. L'inexhaustivité de l'énumération montre bien le caractère non limitatif des facteurs extralinguistiques. En effet, c'est la configuration du champ communicationnel qui déterminera la nature de ces facteurs. Les facteurs extralinguistiques varient selon les auteurs :

- Fantini (1978) : appartenance supposée de l'interlocuteur (ou « perception de l'interlocuteur par le locuteur » chez Chloros-Gardner), degré d'intimité des interlocuteurs (« degré de familiarité » chez Gal), situation de communication (« contexte » chez Valdès-Fallis ou « déclenchement contextuel » chez Clyne) ;

- Valdès-Fallis (1978) : les rôles sociaux, les marqueurs d'identité, les noms propres (« message idéologique » chez Saville-Troike).

Composante cotextuelle

C'est l'ensemble des facteurs linguistiques qui permet d'interpréter les choix et l'alternance linguistiques. Quelques exemples de ce point de vue :

- Clyne (1967) : le déclenchage conséquent, le déclenchage anticipatoire, le déclenchage en « sandwich » ;

- Valdès-Fallis (1978) : la fréquence relative d'éléments d'une des langues, le besoin lexical lié à des phénomènes de domination linguistique ou à des trous de mémoire (« compétence du locuteur » chez Gardner-Chloros), les préformulations relevant de la routine linguistique, la modulation du mélange des langues proportionnellement à l'interlocuteur.

Composante rhétorique

Elle permet de déterminer la nature de la composante linguistique, c'est-à-dire de savoir quels procédés linguistiques sont sollicités. Valdès-Fallis (1978) : les marqueurs du discours, les citations (Gumperz) et les paraphrases, les figures de rhétorique, la reprise. Gumperz (1982) : les interjections, la répétition.

Composante linguistique

Elle est constituée par le matériau linguistique observable de l'échange. Nous appellerons **discours mixte** tout changement linguistique à l'intérieur d'un même tour de parole et **discours alternatif**, tout changement linguistique qui se produit d'un tour de parole à un autre. En fonction de l'intention des protagonistes, la composante linguistique peut se manifester de trois façons que l'on peut représenter par un continuum :

degré 1 : Emplois transparents

degré 2 : Emplois semi-transparentes ou semi-opacifiants

degré 3 : Emplois opacifiants

Fig.2. degrés de saturation linguistique dans les choix et l'alternance linguistiques

Dans le degré 1, les protagonistes choisissent exclusivement la langue ou le code du tiers locuteur au détriment des leurs.

Dans le degré 2, les protagonistes, en fonction de l'intention dominante, échangent avec des énoncés qui ne comportent que des termes sémantiquement neutres de leur code ou langue (marqueurs phatiques, interpellatifs, etc.).

Dans le degré 3, les échanges se font soit exclusivement dans la langue ou le code du groupe, soit dans un discours mixte ou un discours alternatif ne comportant que des termes sémantiquement neutres du code ou de la langue du tiers locuteur. La composante linguistique peut se manifester sous diverses formes : mots simples ou composés, syntagmes, propositions, phrases, énoncés.

Composante sémantique

Elle renvoie au contenu du message ou/et à l'interprétation que font les protagonistes du rapport potentiel qui peut exister entre ce contenu et un tiers locuteur. Elle peut renvoyer aussi aux valeurs stylistiques et/ou culturelles, affectives qu'inspire le contenu du message. Ce contenu peut être jugé par les protagonistes comme « secret », « obscène », « outrageux », « moqueur », « neutre », etc.

Les contraintes conversationnelles du modèle

Le bon fonctionnement d'un tel modèle suppose la prise en compte de deux conditions. D'abord les interlocuteurs doivent partager les mêmes règles d'interprétation du message, c'est-à-dire qu'ils doivent être capables, d'une part d'inférer les significations liées aux contextes immédiat et social (inférence conversationnelle), d'autre part d'interpréter d'une façon pertinente les présuppositions sous-jacentes impliquées dans l'échange (indice de contextualisation). En effet, pour Gumperz (1989 : 2), « une théorie générale des stratégies du discours doit commencer par spécifier quelles sont les connaissances linguistiques et socioculturelles qu'il faut partager pour maintenir un engagement conversationnel, et traiter [...] ce qui fait la spécificité culturelle, sub-culturelle et situationnelle de l'interprétation ». Ensuite, les protagonistes acceptent d'obéir au principe de coopération. Grice parle de maximes conversationnelles (quantité, qualité, relation, modalité) tandis que Giles (1979) les présente sous la forme d'une dichotomie : divergence linguistique vs convergence linguistique.

Applications : vers une typologie des stratégies langagières

Cette typologie est le résultat d'une enquête menée en 1993 auprès d'un échantillon d'une vingtaine de sujets choisis parmi la population estudiantine burkinabè vivant à Paris à la « maison du Burkina ». Tous les sujets sont des moose. Les situations de communication et les événements de parole étaient les suivants : transaction dans une boucherie ; conversation libre sur la voie publique, dans des magasins (Tati, Épicerie arabe) ; discussions thématiques à Fessart.

On peut distinguer deux catégories de stratégies selon que les échanges sont marqués d'une intention véhiculaire ou grégaire. Cette intention sera fonction du désir des locuteurs d'exclure ou non un tiers locuteur extérieur au groupe ethnolinguistique, de respecter ou de violer les règles sociales implicites qui gouvernent les choix linguistiques dans la société française.

Emplois grégaires et stratégies cryptiques

Les emplois grégaires peuvent être définis comme tout emploi des codes entre les membres d'un groupe social avec l'intention de cacher le contenu de la communication à un tiers locuteur exolingue ou de se démarquer du reste social. Ces emplois permettent aux membres du groupe de structurer consciemment des stratégies que nous qualifierons de cryptiques. Les résultats de nos enquêtes nous ont permis de dégager trois types de stratégies cryptiques :

La stratégie crypto-cryptique

Elle consiste, pour les protagonistes, à opacifier sémantiquement l'échange en utilisant exclusivement ou d'une façon massive la langue ou la variété du groupe avec l'intention de cacher un contenu jugé « secret » au tiers locuteur mais sans que ce dernier ne soit en cause dans l'échange.

La stratégie crypto-conniventielle

Elle consiste, pour les protagonistes, à cacher le contenu du message à un locuteur exolingue, mis en cause dans l'échange, par l'emploi des codes du groupe.

La stratégie crypto-ludique

Elle peut être définie comme tout emploi des codes du groupe avec l'intention de tourner en dérision, pour plaisanter, un tiers locuteur exolingue présent dans le champ communicationnel.

Emplois et stratégies véhiculaires

Ce qu'il faut souligner d'emblée c'est que les emplois véhiculaires partagent une fonction de base commune : communiquer dans le but d'informer. Ce sont les différentes façons de communiquer le message et le but visé dans la transmission de l'information qui permettent de distinguer plusieurs formes d'emplois véhiculaires des codes du groupe. Aux emplois véhiculaires correspondent des stratégies véhiculaires.

On peut distinguer au moins quatre types de stratégies véhiculaires :

La stratégie communicative

La stratégie communicative désigne toute interaction entre locuteurs utilisant le(s) même(s) code(s) sans l'implication d'un tiers locuteur exolingue. Le seul but de l'échange est alors de communiquer une information brute. Ce but peut être rapproché de la fonction référentielle de Jakobson.

La stratégie ludique

Elle désigne tout emploi des codes en lieu public ou privé avec l'intention de communiquer un message d'une façon amusante, humoristique. Pour le groupe des enquêtés mooréphones, les choix linguistiques constituent également un lieu d'emploi ludique des trois codes : français, mooré, « code alterné du bilingue » (au sens de Hamers et Blanc, 1983).

La stratégie hédoniste

Elle consiste à exploiter les connotations affectives des variétés linguistiques pour revivre des situations agréables.

La stratégie de familiarité

On peut la définir comme tout emploi des codes du groupe dans le but de manifester une communauté d'appartenance ethnique ou groupale. C'est le cas par exemple des interpellatifs, des composantes du rituel de salutation ou des insultes rituelles. C'est faute de place que ces différentes fonctions n'ont pas été exemplifiées, mais on se référera à Zongo (1993) pour considérer les applications pratiques qu'offre ce modèle d'analyse.

Nous avons inscrit notre travail dans une problématique fonctionnelle des choix et de l'alternance linguistiques. La question à laquelle nous avons essayé de répondre était donc celle-ci : quelles fonctions remplissent les choix et l'alternance linguistiques d'une façon générale et particulièrement dans un contexte d'hétérogénéité ethnolinguistique ? Nous avons essayé de montrer que ces fonctions sont multiples et entrent dans une dynamique permettant aux protagonistes bilingues d'un échange de structurer des stratégies langagières. Nous avons proposé un cadre de description de ces stratégies dans lequel nous montrons qu'elles sont structurées autour de six composantes et peuvent se répartir en deux catégories : les stratégies cryptiques d'une part, celles qui visent simplement à réguler des échanges internes à un groupe. On a montré enfin que les premières pouvaient constituer un lieu de conflit potentiel. C'est le cas en France (cf. Zongo, 1994) où les perceptions négatives sont renforcées par d'autres préjugés culturels qui pèsent déjà sur les étrangers. Mais peut-on vraiment comprendre les significations qui sont générées par les choix et l'alternance linguistiques si l'on n'a pas soi-même fait l'expérience d'un bilinguisme personnel ?

Références

- ANSCOMBRE, J.-C. et DUCROT, O. (1981). « Interrogation et argumentation ». *Langue française*, n° 2, pp. 5-22.
- BACHMANN, C. ; LINDENFELD, J. ; SIMONIN, J. (1981). *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier.
- CAMILLERI, C. (1989). « La gestion de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle », in Retschitzky, J. ; Bossel-Lagos, M. ; Dasen, P., *La recherche interculturelle*, pp. 13-46.
- CLYNE, M.G. (1967). *Transference and Triggling · Observations on the Language Assimilation of Postwar German-speaking migrants in Australia*, the Hague, Martinus Nijhoff.
- DENATO, J. (1980). « La variation linguistique », in François F. (dir.), *Linguistique*, pp. 281-362.
- FANTINI, A.E. (1978). « Bilingual behaviour and social case : case-studies of two bilingual children », in Paradis M. (dir.), *Aspects of bilingualism*, pp. 283-302.

Alternance des langues et stratégies langagières en milieu d'hétérogénéité culturelle

- GAL, S. (1979). *Language shift : Social Determination of Linguistic Change in Bilingual Austria*, New York, Academy Press.
- GARDNER-CHLOROS, P. (1985). *Choix et alternance des langues à Strasbourg*, Strasbourg, Université Louis-Pasteur, Thèse de doctorat, 265 p.
- GILES, H. et SMITH, P. (1979). « Accomodation Theory : Optimal levels of Convergence », in Giles H. et Saint Clair R., *Language and Social Psychology*, Oxford, Basil Blackwell.
- GUMPERZ, J.-J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle - Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan, 243 p.
- HAMERS, J. et BLANC, M.(1983). *Bilinguisme et bilingualité*, Bruxelles, Mardaga.
- HYMES, D. (eds). (1972). *Directions in Sociolinguistics : the Ethnography of Communication*, New York, Rinehart and Winston.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982). *The Emography of Communication : an Introduction*, Oxford, Basil Blackwell.
- SCOTTON, C.M. et URY, W. (1977). *Bilingual Strategies : the Social Functions of Code-Switching*, I.J.S.L., 13 : 5-20.
- VALDÈS-FALLIS, G. (1977). « Code-Switching among bilingual Mexican-American women : towards an understanding of sex-related language alternation », I.J.S.L., 17, pp. 65-72.
- ZONGO, B. (1993). *Stratégies de communication et individuation sociolinguistique chez les étudiants Burkinabè à Ouagadougou et à Paris*, Université de Rouen, Thèse de Doctorat, 517 p.
- ZONGO, B. (1994). « Choix et alternance linguistiques : lieux de conflits dans la communication interculturelle », Colloque de Sarrebruck.

Liste des participants et leurs adresses

Réseau sociolinguistique et dynamique des langues

Premières journées scientifiques : « Les politiques linguistiques, mythes et réalités »

1. AFELI, Kossi. BP 8641, Université du Bénin, Lomé, TOGO.
2. ANCA, Maria Hélène. Université d'Aveiro, Instituto Superior de Educação - C.P. 93/A Achade de Sto Antonio, Praia, Santiago. República do CABO VERDE.
3. ANDUJAR CHEVROLLIER, Natalia. (Université de Barcelone). 2, Avenue Joliot Curie. 92240 Malakoff. FRANCE.
4. ASGARALLY, Issa. Programme officer, Commission de l'éducation supérieure, Avenue Seeneevassen, Quatre-bornes. ILE MAURICE.
5. BAGGIONI, Daniel. 895, Chemin de la plaine des Dés, 13090 Aix-en-Provence. FRANCE.
6. BARRETEAU, Daniel. ORSTOM. BP 11 416 Niamey, NIGER.
7. BATIANA, André. Université de Ouagadougou. 03 BP 7021 Ouagadougou, 03 BURKINA FASO.
8. BAVOUX, Claudine. 44, chemin de la Source Morifia. 97490 Sainte-Clotilde. LA REUNION.
9. BENRABAH, Mohamed. Université d'Oran. ALGERIE
Université Stendhal, Grenoble III. 38000 Grenoble FRANCE.
10. BILLIEZ, Jacqueline. 17, rue de Bonne, 38000 Grenoble. FRANCE.
11. BOUDREAU, Annette. Département d'Etudes Françaises. Université de Moncton, Moncton. Nouveau-Brunswick. EIA 3E9 CANADA.
12. BOUKOUS, Ahmed. Université Mohammed V, Faculté des lettres. BP 1040, Rabat, R.P., MAROC.

Liste des participants et leurs adresses

13. CAITUCOLI, Claude. Place de la Mairie, 76440 Mauquenchy, FRANCE.
14. CALLEWAERT, Gustave. Dept of Education, University of Copenhagen, PO Njalsgade, DK - 2300, Copenhagen, DANEMARK.
15. CALLEWAERT, Inger. Dept of Education, University of Copenhagen, PO Njalsgade, DK - 2300, Copenhagen, DANEMARK.
16. CALVET, Louis-Jean, Département de linguistique générale et appliquée, Université René Descartes-Paris V, 12, rue Cujas, 75005 Paris, FRANCE.
17. CANUT, Cécile. 4, rue Georges Courteline, 37000 Tours, FRANCE.
18. CAUBET, Dominique. 16, Bd A. Blanqui, 75013 Paris. FRANCE.
19. CHAUDENSON, Robert. Institut d'Etudes Créoles, Université de Provence, 29, Avenue Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence, Cedex 1. FRANCE.
20. CHOUDHRY, Amitav. Linguistic Research Unit, Indian Statistical Institute, 203, B.T. Road, Calcutta 700 035, INDIA.
21. COMBARELLE, Daniel. PDRH 2, Coordination nationale du secondaire, Ministère de l'Éducation nationale, Dakar, SENEGAL.
22. CORREIA LOPES PEREIRA, Zaida Maria. Universidad do Algarve, Faro, PORTUGAL.
23. DAFF, Moussa. Département de français, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.
24. DEME, Abdoulaye. 15 bis, Chemin de Meaux, 93360 Neuilly Plaisance, FRANCE.
25. DEPREZ, Christine. Département de linguistique générale et appliquée, Université René Descartes-Paris V, 12, rue Cujas, 75005 Paris, FRANCE.
26. DIADIE, Boureïma. Ecole Normale Supérieure, Université Abdou Moumouni, BP 10963, Niamey, NIGER.
27. DIAGANA, Seydina Ousmane. 4, rue Jacques Brel, 93160 Noisy-le-Grand, FRANCE
28. DIALLO, Ibrahima, INDE, BP 132, Bissau, GUINEE-BISSAU
29. DIKI-KIDIRI, Marcel. CNRS LLACAN, 4 ter, Route des Gardes, 92190 Meudon, FRANCE.
30. DIOP, Amadou Hamady. Ecole Normale Supérieure, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, BP 5036, Dakar-Fann, SENEGAL.

31. DIOP, Amadou Moustapha Thialaw. PDRH 2, Coordination nationale du Secondaire, Ministère de l'Éducation nationale, Dakar, SENEGAL.
32. DIOUF, Jean-Léopold. CLAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.
33. DREYFUS, Martine. Institut de Français pour Etrangers (IFE), Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.
34. DUBOIS, Lise. Département de traduction, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick, E1A 357, CANADA.
35. DUMONT, Pierre. Directeur de la Mission de Coopération Educative et Linguistique (MICEL), Vice-Recteur de l'Université Galatasaray, Consulat de France à Istanbul (Turquie), Valise Diplomatique, 37, Quai d'Orsay, 75351 Paris, FRANCE.
36. FAYE, Souleymane. CLAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.
37. GAIVAO, Luis. Direcção geral de Educação extra-escolar, C.P. 133/A Achada de Sto Antonio, Praia, Santiago, República de CABO VERDE.
38. GANDON, Francis. Département de linguistique, FLSH, Université Cheikh Anta Diop, BP 5386, Dakar-Fann, SENEGAL.
39. GASSAMA, Mamadou. Lamine. Direction de la promotion des langues nationales, Ministère de l'Aphabétisation et de l'Éducation de Base, Dakar, SENEGAL.
40. GAUDIN, François. IRED, Université de Rouen, 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex, FRANCE.
41. GOMES, Alfredo. INDE, BP 132, Bissau, GUINEE-BISSAU.
42. GONTIER, Dominique. PRCE, Centre Universitaire de Polynésie française, Université française du Pacifique, BP 2376, Papeete, TAHITI.
43. HALAOUI, Nazam. GRESLET, Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal, C.P. 6128 succursale A, Montréal H3C 3J7, CANADA.
44. JOBE, Aliou. 5, Quai Jongkind, 38000 Grenoble, FRANCE / P.O. Box 416, Somerville, MA 02143, USA.
45. JUAN, Yves. Université des Sciences Juridiques et Economiques de Nouakchott, MAURITANIE.
46. JUILLARD, Caroline. Département de linguistique générale et appliquée, Université René Descartes-Paris V, 12, rue Cujas, 75005 Paris, FRANCE.
47. KABA, Sékou. Centre international de recherche en aménagement linguistique

- (CIRAL), Pavillon Charles de Koninck, Université Laval, Sainte-Foy, G1k 7P4, Québec, CANADA
48. KAMAYE, Halima. Direction de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes (DAFA), BP 10394, Niamey, NIGER.
49. KANE, Abdoulaye. Institut des langues nationales, Nouakchott, MAURITANIE.
50. KARANGWA, Jean de Dieu. INALCO, 2, rue de Lille, 75343 Paris Cedex 07, FRANCE.
51. KARYOLEMOU, Marilena. Lecteur de français, 39 Kimonos Str., Aeropoli, Nicosie, CHYPRE.
52. KILANGA, Musinde. Recteur, Université de Lumumbashi, ZAIRE.
53. LAROUSSE, Foued. URA CNRS 1164, IRED, Université de Rouen, 7, rue Thomas Becket, 76130 Mont-Saint-Aignan, FRANCE.
54. LATIN, Danièle. Chargée de mission à l'AUPELF-UREF, BP 10027, Dakar, SENEGAL.
55. LECOINTRE, Simone. BP 53 87, Nouakchott, MAURITANIE.
56. MAHMOUDIAN, Mortéza. Faculté des Lettres, Institut de linguistique et des sciences du langage, BFSH 2 CH-1015, Lausanne / 8, Chemin de pré fleuri, CH1024, SUISSE.
57. MAURER, Bruno. Université de Montpellier III, 147, Route d'Avignon, 30000 Nîmes, FRANCE.
58. MBAYE, Alioune. CLAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.
59. MBODJ, Chérif. CLAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.
60. METZGER, Laurent. Université nationale de Singapour, Department of Malay studies, 10, Kent Ridge Crescent, 0511, SINGAPORE.
61. MOREAU, Marie-Louise. Université de Mons-Hainaut, 20, Place du Parc, 7000 Mons, BELGIQUE.
62. NDAMBA, Josué. Université de Brazzaville, BP 1486, Brazzaville, CONGO.
63. NDAO, Papa Alioune. Département de français, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.
64. NDIAYE, Mamadou. Département de linguistique, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.

65. NDIAYE, Modou. Département de français, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.
66. NEIVA-VIERA, Maria Candida. C.P. 54-A, Achade de Sto Antonio, Praia, Santiago, República de CABO VERDE.
67. NICOLAU, Jean-Paul. Centre Supérieur d'Enseignement Technique à Nouakchott, BP 5387, Nouakchott, MAURITANIE.
68. RAFITOSON, Elisa. Département d'Etudes Françaises, Université d'Antananarivo 101, MADAGASCAR.
69. RISPAIL, Marielle. 12, Pré Griaud, 38450 Vif, FRANCE.
70. ROBILLARD, Didier de. CNRS, Université de la Réunion, 15, Avenue René Cassin, BP 7151, 97715 Saint-Denis, Messag. cedex 9, LA REUNION.
71. SANOGO, Mamadou Lamine. CNRS, Cité Universitaire du Panorama, Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan, FRANCE.
72. SECK, Aliou-Ngoné. CLAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.
73. SIMANGO, Aurélio Zakarias. Departamento de letras modernas, Praças 25 de Junho/GP 257, MOZAMBIQUE.
74. SOW, Pape Momar. Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base, Ministère de l'Alphabétisation et de l'Education de Base, Dakar, SENEGAL.
75. SWANN, Abram de. Amsterdam School for Social Science Research, 24 Oude Hoogstraat, 1017 Ex Amsterdam, PAYS-BAS.
76. TABOURET-KELLER, Andrée. CNRS, UFR des Sciences du comportement et de l'environnement, Université Louis Pasteur, 12, rue Goethe, 67000 Strasbourg, FRANCE.
77. TCHITCHI, Toussaint. Université de Cotonou, BENIN.
78. THIAM, Ndiassé. CLAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar-Fann, SENEGAL.
79. TIRVASSEN, Rada. Route Royale, Gentilly, Moka, ILE MAURICE.
80. VASSEUR, Marie-Thérèse. Département de linguistique générale et appliquée, Université René Descartes-Paris V, 12, rue Cujas, 75005 Paris, FRANCE.
81. VELOSO, Maria Teresa. INDE, R. Comandante A. Cardoso, 81, BP 4653, Maputo, MOZAMBIQUE.
82. VERDELHAN, Michel. 6, Allée de l'Ermitage, 34170 Castelnau-le-lez, FRANCE.

Liste des participants et leurs adresses

83. YACINE, Rachida. Institut des langues étrangères, Université d'Oran, Cité Grande Terre, E7 741 Oran, ALGERIE.
84. ZONGO, Bernard. Avenue de la Verte Bonne, 186, les Colibris, 27600 Gaillon, FRANCE.

*Achévé d'imprimer sur
les presses de la SIEL (Beyrouth)
en décembre 1996*

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

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

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

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

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



9 782920 021655

ISSN 0993 - 3948