

Introduction

L'ensemble des contributions de cet ouvrage est issu de la 2^e édition du colloque international à périodicité annuelle qu'organise le Laboratoire DELLA du Département de Français à l'Université du Ghana, Legon. Tenue les 22,23 et 24 mars 2017 à Accra au Ghana autour du thème « Diversité linguistique, diversité culturelle : Quel avenir pour le français en Afrique et ailleurs ? », cette 2^e édition, hautement financée par l'Initiative ELAN-Afrique de l'OIF, a connu la participation de près de 150 personnes.

Les articles qu'on retrouve dans la présente publication sont le fruit d'une sélection rigoureuse de près d'une cinquantaine de propositions soumises au comité scientifique qui a eu la lourde tâche non seulement d'évaluer mais en plus de délibérer. Nous remercions au passage tous les membres de ce comité scientifique.

Ces contributions portent sur l'un des axes phares qui ont fait l'objet des débats pendant le colloque. Il s'agit de la coexistence du français et des langues nationales dans les systèmes d'éducation en Afrique et des expériences similaires faites à l'étranger.

En effet, le débat autour de la coexistence du français et des autres langues dans l'espace francophone est un débat récurrent qui refait surface de nos jours. Ce débat est d'une si brûlante actualité qu'il nécessite, aussi bien de la part des chercheurs que des « usagers » de cette langue, une attention bien particulière.

L'Afrique étant un continent multilingue, la diversité de ses langues, parlers et cultures est chose indéniable. C'est dire que le paysage linguistique et culturel africain est abondamment riche et diversifié et ne peut être exclu des pratiques enseignantes. C'est dans un tel contexte que s'inscrivent les articles contenus dans ce volume

qui partagent avec le lecteur des réalités pédagogiques au Togo, au Gabon, en Algérie, au Nigeria, en Côte d'Ivoire, au Ghana, au Bénin, au Burkina Faso, au Sénégal, au Nigéria et au Cameroun.

Koffi Ganyo AGBEFLE et Robert YENNAH

Introduction

All the contributions of this book stem from the 2nd edition of the annual international symposium organized by the Laboratoire DELLA of the French Department, University of Ghana, Legon. This 2nd edition, held on the 22nd, 23rd and 24th of March 2017 in Accra, Ghana, under the theme « Linguistic diversity, cultural diversity: What future lies for the French language in Africa and elsewhere? » was proudly sponsored by the ELAN-Africa Initiative of the OIF. This programme was attended by about 150 participants.

The articles in this publication are the result of a thorough selection from about fifty proposals submitted to the scientific committee that had the difficult task not only to evaluate them but also to deliberate on them. We are therefore grateful to all the members of this committee.

These contributions bordered on one of the key themes that was the subject of discussions during the colloquium. It was about the coexistence of French and national languages in Africa's educational systems and similar experiences abroad.

Indeed, the debate over the coexistence of the French language and other languages within the francophone world is a recurring debate that is resurfacing presently. This has become such a burning reality that it must be given particular attention by researchers as well as “users” of this language.

Africa being a multilingual continent, the diversity of its languages, speakers and cultures cannot be overlooked. In other words, the linguistic and cultural landscape of Africa is very rich and diversified and can, therefore not be excluded from the

educational practices. It is within this context that the articles contained in this volume find expression. These articles share with the reader some educational realities in Togo, Gabon, Algeria, Nigeria, Cote d'Ivoire, Ghana, Benin, Burkina Faso, Senegal, and Cameroon.

Koffi Ganyo AGBEFLE and Robert YENNAH

Giovanni AGRESTI – Préface.
Linguistique française et didactique
du français : le miroir africain

Ce volume restitue une partie des nombreuses communications scientifiques présentées lors du deuxième colloque international du cycle « Diversité linguistique, diversité culturelle : quel avenir pour le français en Afrique et ailleurs ? ». Ce colloque a été organisé à Accra les 22, 23 et 24 mars 2017 par le laboratoire DELLA du Département de Français de l'Université Legon et a été soutenu notamment par l'initiative ELAN (École et langues nationales en Afrique) de l'OIF.

Sous la variété des approches et des origines des différents auteurs, il est possible de déceler quelques lignes directrices qui peuvent contribuer à dessiner le portrait non pas du ou des français d'Afrique (ce n'était d'ailleurs pas l'objet du colloque), mais plutôt d'une linguistique française africaine en construction et, quelque part, d'une sociolinguistique africaine tout court. Je m'en explique.

Cette publication intervient à un moment de l'histoire de la langue française dans le continent africain qui présente des dynamiques diverses et de la plus haute importance. Si, comme l'affirme Houda Melaouhia Ben Hamadi dans son article, le français semble en perte de vitesse en Tunisie, passant du statut de « langue seconde » à celui de « langue étrangère privilégiée », ailleurs, comme au Cameroun ou bien au Burkina Faso, la langue de l'ancien colonisateur commence à être pour quelques-uns une langue de plus en plus proche, voire maternelle, ou « nationale ». Surtout, on parle de manière toujours plus légitime du français comme d'une langue (aussi) africaine, au vu notamment du nombre des locuteurs francophones qui

seront, d'après l'un des scénarios possibles, à 90 % africains d'ici 2050.

Dans ce cadre bien mouvant, et dans cette perspective nouvelle, c'est d'abord le rapport entre le français et les langues nationales africaines qui est questionné, et ce dans une perspective qui n'est pas que pédagogique. Il s'agit en effet d'un rapport fort complexe et délicat, comme le montre Yentougle Moutore dans son article portant sur « la réussite à l'épreuve de la diglossie en contexte de ségrégation scolaire à Kara (Togo) ». Dans ce cas de figure, des facteurs divers décident de la réussite scolaire, dont la richesse versus la pauvreté des familles des élèves, qui malheureusement devient une sorte de déterminant ethnique. Mais ces facteurs affectent également l'interaction entre les différentes langues du répertoire des classes, « la conséquence étant d'abord la baisse de la performance scolaire (plus accentuée chez les classes pauvres) mais aussi la “dénaturation” progressive de la langue française (provoquée par la diglossie) au profit des langues locales ou des idiomes ».

Dans cette perspective, une approche comparative (ou contrastive), achevée ou juste esquissée, s'avère nécessaire et féconde. Celle-ci peut privilégier tout particulièrement des langues africaines peu documentées placées en miroir du français, en l'occurrence le fulfulde, la langue des Peuls nomades, dont Umaru Kiro Kalgo et Sabiu Hassan nous proposent une première étude prenant en compte les formes du subjonctif. Ce genre de comparaisons, si développées et introduites de manière systématique dans l'enseignement des unes et de l'autre langue, serait de la plus haute importance car il contribuerait à mieux conscientiser les apprenants et à développer chez eux la réflexion métalinguistique.

Cela dit, la dialectique du français et des langues locales africaines est définie par des choix politiques qui ne sont que rarement équilibrés, éclairés et scientifiquement confortés : si le remplacement, au niveau des praxis d'enseignement, des langues maternelles locales par la langue française s'est souvent révélé dramatique – étant à l'origine de nombreux cas d'échec scolaire –, il est indéniable que l'éducation plurilingue demande de gros efforts de la part aussi bien des formateurs que des apprenants, ainsi qu'un travail de recherche-action systématique, réfléchi et partagé. Le cas de l'échec de l'enseignement bilingue français-éwé et français-kabiyè, introduit au Togo suite à la réforme de l'enseignement des langues nationales, est dans ce sens exemplaire. Dans sa contribution Martin Minlipe Gangue nous offre une analyse approfondie du dossier, et en tire la conclusion que « l'insuccès des différentes politiques et [de l']aménagement linguistique visant à promouvoir les langues africaines en général et celles togolaises en particulier résulte de plusieurs facteurs dont le principal serait [l']absence totale de la motivation pour les apprenants. En effet [...] l'offre de formation des langues nationales ne mentionne aucun profil de sortie parlant des différents débouchés et opportunités qui s'offrent aux diplômés de différentes langues nationales inscrites au programme ». D'où l'urgence, prônée par l'auteur, de définir ce profil et de miser sur un enseignement à même de « rendre ces langues compétitives à l'image du français ou de l'anglais ».

La question de l'enseignement bilingue est développée aussi par Bernard Kabore, qui prend en compte tout particulièrement « la place du français dans le paysage linguistique burkinabè ». L'auteur privilégie une approche diachronique, résumant les trois étapes majeures jalonnant l'intégration de la langue fran-

çaise au Burkina Faso (a. le français au BF ; B. le français du BF ; C. le français burkinabè), et fonctionnelle, moyennant la taxinomie établie par Abou Napon¹ pour mieux définir les statuts des langues du répertoire. Ces éclairages sont nécessaires car « une vision réelle » et d'ensemble du paysage linguistique, qui jusque-là aurait fait défaut chez les autorités, peut seule diriger de manière positive la « gestion des langues ».

Cette gestion est délicate à bien des égards. La grande diversité linguistique caractérisant la plupart des pays francophones africains peut être source, notamment dans des classes marquées par un multilinguisme et un multiculturalisme particulièrement poussés, de conflits identitaires, comme tient à souligner dans son article Ghabana Pidabi, qui émet l'hypothèse « que dans une situation de classe multilingue et multiculturelle, la langue d'enseignement et le savoir-faire des acteurs éducatifs sont nécessaires dans le maintien de la cohésion ». D'où l'idée de la langue française comme élément catalyseur, indispensable pour surmonter les « obstacles au vivre ensemble ».

Le vivre ensemble est aussi et d'abord le quotidien à l'école. Dans cet espace à la fois clos et complexe, dynamique, les configurations relationnelles se réalisent et déréalisent aussi en fonction des représentations sociales des langues et des identités en jeu et des discours sur ces langues. L'analyse proposée par Alhadji Mahamat porte sur les « langues maternelles et [sur les] pratiques enseignantes des maîtres dans la région de l'Extrême-nord du Cameroun » et valorise la prise en compte de la dimension émique – à savoir les discours réflexifs des maîtres

¹ Napon, Abou. 1992. *Étude du français des non-lettrés au Burkina Faso*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.

sur leurs objets et leurs pratiques d'enseignement – ainsi que le « caractère résilient développé par les maîtres dans leurs pratiques enseignantes face aux différentes langues locales en présence dans le milieu scolaire primaire ».

L'introduction des « langues maternelles dans l'enseignement primaire en contexte bilingue » en Côte d'Ivoire fait l'objet de l'article de Yapi Arsène Thierry Seka, qui souligne « l'importance de la langue maternelle dans [le] processus d'apprentissage » et prône par là l'utilisation de celle-ci en fonction d'un meilleur « équilibre psychologique » ainsi que d'une « meilleure relation pédagogique pour la maîtrise du français ». Ses arguments sont solides et ses conclusions percutantes : « La langue maternelle devient pour la culture des individus, ce qu'est le cerveau pour la vie humaine ». Est-ce que ce genre de propos serait aujourd'hui vraiment possible à l'université, en Occident, et notamment en Europe, où déferle de plus en plus l'hystérie de la langue unique internationale (l'anglais) non seulement dans le domaine des sciences dites « dures » mais également dans le cadre de la recherche en sciences humaines et sociales, voire au niveau de la formation ?

L'impression qu'un chercheur européen tire de la lecture de cet ouvrage est que si les politiques linguistiques représentent toujours et partout un enjeu de taille – car elles produisent dans le maillage social des retombées matérielles et immatérielles à court, moyen et long terme et modifient, infléchissent la mémoire individuelle et collective –, en contexte africain elles sont encore plus importantes : elles sont tout à fait cruciales. En effet, ici, elles affectent de très près les populations, et notamment les jeunes, pesant lourdement sur les conditions de développement des pays concernés et même sur les conditions de

santé des individus². Pour citer un récent article de Richard Marcoux à l'intitulé ô combien parlant, « [q]ui dit francophonie, dit Afrique, qui dit Afrique, dit éducation »³. Et l'éducation passe par la parole : orale ou écrite, institutionnalisée ou familiale, conflictuelle ou tierce. Ce recueil d'Actes de colloque est finalement un voyage autour de la parole éducative (prise aussi au sens de Rouzel⁴) en Afrique francophone, et de sa gestion institutionnelle. Dans cette perspective, l'apprentissage du français en Afrique est défini d'abord et surtout par un problème d'accessibilité et de partage, voire de coconstruction.

Khadimou Rassoul Thiam souhaite dans sa contribution plus d'implication des entités africaines au niveau de la normativisation de la langue française : même si la réforme de l'orthographe de 1990 n'a pas bouleversé les pratiques du français écrit, c'est la démarche centralisatrice qui pose problème : « à l'échelle internationale, beaucoup de pays francophones n'ont donné aucun avis sur cette réforme y voyant peut-être une manière pour la France de marquer encore une fois [...] son rôle de leadership et de locomotive en matière de normalisation du français en dépit de la dynamique unitaire de la francophonie. Il est donc impératif [...] de mettre en place un cadre de normalisation du français à l'échelle de la francophonie pour mieux harmoniser le fonctionnement du standard international ».

² Rappelons au passage que dans nombre de pays africains francophones (Mali, Sénégal, Burkina Faso, Niger, Bénin etc.) il existe des ministères de l'alphabétisation.

³ Marcoux, Richard. 2015. « Qui dit francophonie, dit Afrique; qui dit Afrique, dit éducation. Tendances démographiques et francophonie », *France Forum*, 58, pp. 93-96.

⁴ Rouzel, Joseph. 2016². *La parole éducative*. Paris : Dunod.

Si une normativisation de l'orthographe du français en phase avec les instances des communautés francophones africaines répondrait à la nécessité, prioritaire, de faciliter un tant soit peu l'accès de celles-ci à la langue écrite, un travail notamment sur le lexique permettrait un meilleur accès à l'interaction en cadre scolaire. Tel est le fond du propos de Cheik F. Bobodo Ouedraogo, qui porte sur le rôle de « fer de lance » du lexique « dans l'acquisition de la langue française dans les écoles primaires du Burkina Faso », un pays particulièrement touché par la crise du système éducatif, critiqué par son manque d'efficacité. L'auteur met en exergue l'importance du travail de terrain et de l'évaluation des performances des apprenants, autant d'outils indispensables pour cerner les carences et les besoins des élèves et contrecarrer, par là, ce « manque de mots » évidemment à l'origine de la frustration et de la démotivation, si ce n'est de l'exclusion tout court des élèves par rapport aux échanges et aux processus d'apprentissage.

Au vu, aussi, des difficultés phonographiques que pose spécialement le français standard (Jaffré 1992), il est indispensable de familiariser les apprenants avec la langue écrite, aussi pour développer l'autonomie de ceux-ci – autonomie qui représente un autre enjeu éducatif majeur qui traverse la plupart des articles recueillis. Dans cette perspective, Jean-Aimé Pambou illustre dans sa contribution une expérience originale et bien intéressante d'« appropriation du français à travers les détournements de sigles, d'acronymes ou d'abréviations » chez des apprenants de filières techniques au Gabon. Tout en s'appuyant sur des références bien françaises (Boyer, Gadet, Cuq, Calvet), l'auteur convoque de manière originale la pratique du jeu et mobilise l'imaginaire et la créativité linguistiques individuels, chaque étudiant étant invité à prendre en compte des sigles,

acronymes ou abréviations existants ou inventés et à en interpréter librement le contenu caché. Les riches annexes qui suivent l'article non seulement témoignent de la productivité linguistique suscitée par cette démarche, mais fournissent également des indications d'ordre socioculturel qui pourraient représenter la base d'un travail ultérieur et réflexif⁵.

Le rôle de l'expression écrite en français est mis en relief aussi par Rachida Sadouni, qui se focalise sur le milieu scolaire algérien. L'auteure s'inquiète de la baisse généralisée du niveau des étudiants de lycée et met en garde le lecteur contre la « gravité de la situation ». Sa critique porte notamment sur le manque de motivation et sur les blocages psychologiques des lycéens, ainsi que sur le rôle négatif joué par l'utilisation cavalière des nouvelles technologies de l'information : « les lycéens, de nos jours, [...] au lieu de lire et d'écrire en français, passent la majorité de leur temps libre à naviguer sur Internet à la recherche d'un amusement plus qu'autre chose, ou à “errer” avant de rentrer tard à la maison, sans fournir un effort de réviser les cours de français, ou faire les devoirs de maison ». L'apprentissage du français demeure un entraînement qui demande du temps et beaucoup d'efforts, et ce même dans un pays où la présence du français dure depuis plus de cent trente ans.

Mutatis mutandis, en contexte togolais les enjeux se ressemblent : la motivation à la lecture, chez des élèves de 6^e, fait l'objet de l'article de Ati-Mola Tchassama, qui se doit de critiquer l'« avalanche de messages de tous genres », caractérisant la communication contemporaine et s'accompagnant d'une

⁵ Pour ne donner qu'un exemple, sous le détournement du sigle DRH (« Direction des ressources humaines » > « Direction des *réductions* humaines ») on peut lire tout un imaginaire et une critique sévère du marché du travail et de son organisation technocratique.

sous-information galopante « parce qu'on ne s'intéresse pas à la lecture » – lecture dont la maîtrise aiderait justement les apprenants « à déchiffrer et interpréter ce monde ». Cette critique vis-à-vis de l'hypertrophie et de la rapidité volatile de la communication médiatique d'aujourd'hui ouvre la voie à la valorisation d'une démarche pédagogique bien ancienne, à savoir l'*Enseignement universel* de Joseph Jacotot (1770-1840), faisant la part belle à l'apprentissage mnémorique des textes et à la répétition et au partage des contenus de ces derniers. De la sorte, c'est une fois de plus l'autonomie de l'apprenant qui est poursuivie.

L'analyse des erreurs, l'évaluation des apprentissages effectifs, l'étude des interférences et des calques permettent seules de cibler l'enseignement des langues, dont le français en Afrique francophone. Cette urgence est soulignée par Godefroy Irénée Zanga, dont le propos est ciblé sur les interactions entre la langue française et les langues camerounaises en contexte d'usage et sur les « interférences comme sources d'ambiguïtés ». L'urgence est majeure là où l'analphabétisme sévit, comme au Burkina Faso. La difficulté, notamment au niveau de l'apprentissage de la langue écrite, tend à rejoindre parfois la pathologie : si Tchassama en arrive à mobiliser la « dyslexie », dans leur contribution portant sur l'« analyse de quelques erreurs intralinguales des apprenants burkinabè » au niveau du CM2, Sénou Kanazoe et Florentine Agboton évoquent l'« angoisse » des apprenants et parlent, au sujet des méthodes pour améliorer la compétence de ceux-ci, de « thérapies appropriées à leur administrer ». Tout en veillant, néanmoins, à dédramatiser la question : « il faut travailler à humaniser les erreurs des apprenants et plutôt que de condamner les apprenants et leur jeter l'opprobre, il faut reconnaître que l'apparition des

erreurs au cours de l'apprentissage d'une langue seconde est une chose naturelle et [...] un indice sûr qu'il y a des difficultés et qu'il faut chercher les causes et surtout les remèdes ».

De tout ce qui précède, il est évident que la présence du français en Afrique, son positionnement vis-à-vis des langues nationales locales, son rôle complexe et parfois ambigu dans le cadre de l'enseignement et plus en général dans le maillage social des différents pays francophones, représente un vaste chantier qu'il est important et intéressant d'observer et interroger et sur lequel il est nécessaire d'intervenir. Le présent volume tâche de mettre de l'ordre dans la variété des approches (étiques, émiques etc.) et de créer les conditions pour qu'une linguistique française spécialement africaine puisse voir le jour et représenter un repère incontournable pour les décideurs. Le point de vue adopté, celui d'un laboratoire de français très actif, animé par des chercheurs très motivés, qui plus est situé au cœur d'un pays africain, le Ghana, « anglophone » mais ayant adhéré à la Francophonie il y a désormais plus de dix ans, me paraît particulièrement adapté. Je ne peux que souhaiter, à ce laboratoire, à ces chercheurs, un long et fécond travail. L'Afrique francophone en a grand besoin. Et nous, en Occident, avons grand besoin de ce miroir africain pour changer de point de vue et revenir sur des politiques linguistiques – notamment au niveau de la formation et de la recherche – qui sont en train d'escamoter, hélas de plus en plus, au nom d'une « scientificité importée »⁶, la dimension humaine et humaniste.

⁶ Toutain, Anne-Gaëlle. 2015. *La Problématique phonologique. Du structuralisme linguistique comme idéologie scientifique*. Paris : Classiques Garnier.

Giovanni AGRESTI, Dipartimento di Studi Umanistici
Università de Naples "Federico II"

Khadimou Rassoul THIAM - La Réforme de l'orthographe du français de 1990 : Portée et incidences dans la Francophonie

Résumé

Depuis 1990, le Conseil supérieur de la langue française a engagé une réforme de l'orthographe du français portant, selon ses tenants, sur des points qui nécessitent une harmonisation et une homogénéisation à des fins didactiques et normatives. Ces rectifications, consignées dans le **Journal officiel de la République française** n° 100 du 6 décembre 1990, ayant reçu un avis favorable de l'Académie française à l'unanimité, ainsi que l'accord du Conseil de la langue française du Québec et celui du Conseil de la langue de la Communauté française de Belgique, qui ont été consultés dans le processus, sont effectives en France depuis la rentrée 2016.

Mais qu'en est-il du reste du monde francophone et notamment de l'Afrique francophone ? Si aujourd'hui le français a une dimension internationale et qu'il compte plus de locuteurs hors de l'Hexagone, il semble paradoxal que l'essentiel des pays ayant le français en partage ne soit pas associé à cette réforme nationale portant sur un objet commun. Une telle posture ne traduit-elle pas des rapports verticaux entre l'Hexagone et les autres pays francophones en matière de normalisation linguistique ? Les institutions franco françaises, Académie française, conseil supérieur sur la langue française, doivent-elles constituer les instances qui décident du fonctionnement et du devenir du français à l'échelle internationale quand l'on connaît les bases historiques, sociales et les politiques nationalistes qui ont été à l'origine de leur érection ? Cette réforme commandée par le gouvernement français engage-t-elle ou devrait-elle engager le reste de la francophonie et notamment l'Afrique francophone ?

Abstract

Since 1990, the Higher Council on the French language has engaged a reform of the spelling of French that is related, according to its supporters, on points which require harmonization and a homogenization for teaching purposes and prescriptive. These corrections, recorded in the Official Journal of the French Republic n° 100 of December 6th, 1990 and that have been approved unanimously by the French Academy, the Council of the French language in Quebec and the Council of the language of the French Community of Belgium, who were consulted in the process, will be applied in France at the beginning of the academic year 2016. But what about the rest of the Francophone world and that of the francophone Africa particularly ? In effect, if today French has an international dimension and if it has more speakers out of France, it is surprising that the bulk of the countries sharing the use

of French have not been associated in this national reform on a common object. Doesn't such a position reflect the vertical relationship that exists between the Hexagon and the other Francophone countries in the domain of linguistic standardization ? This reform commissioned by the French Government engages or should it engage the rest of the Francophony; including the francophone Africa ?

Introduction

Officialisée pourtant depuis 1990 quand elle a été publiée dans le *Journal officiel de la République française*, la réforme de l'orthographe du français (ou plus précisément « les rectifications de l'orthographe du français » !) a soulevé beaucoup de polémiques en France en 2016 lorsque le ministère de l'éducation a décidé son application pour la rentrée scolaire 2016-2017.

Défendue par certains linguistes, partisans d'une orthographe nouvelle plus en phase avec l'évolution de la langue, et rejetée par les puristes qui dénoncent un certain nivellement par le bas et les risques de bouleversements et confusions qu'elle pourrait impliquer, cette réforme, pilotée par le Conseil supérieur de la langue française (désormais CSLF dans le reste du texte), a tenu en haleine toute une république dans ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui « la polémique de février 2016 ».

Même si la polémique ne s'est pas totalement éteinte et qu'il y a toujours des réticences au sein de quelques enseignants français (Bernhardt et Leny, 2016), la pente semble irréversible en France : les nouvelles règles sont en vigueur dans les établissements scolaires et sont appliquées par les éditeurs. Aussi, tout porte à croire qu'elles finiront par s'imposer chez les nouvelles générations, la phase de cohabitation n'étant qu'une simple transition pour ne pas dérouter les anciennes générations déjà habituées à l'usage ancien. On peut en dire de même pour deux grands pays francophones en l'occurrence le Québec et la Belgique qui, disposant d'organes équivalant au CSLF, ont été consultés dans le processus de mise en place de cette réforme qu'ils ont commencée à appliquer.

Mais qu'en est-il du reste du monde francophone et notamment de l'Afrique francophone qui n'a pas été impliquée dans le processus menant à cette réforme ?

Cette question semble d'autant plus légitime qu'aujourd'hui, le français a une dimension internationale et il compte plus de locuteurs hors de l'Hexagone et principalement en Afrique. Dans son *Rapport annuel sur la langue française* de 2014, l'Observatoire de la langue française (OLF, 2014) soutient sans réserve que si le français « se porte bien » actuellement et a un bel avenir devant lui, cette bonne santé, cet avenir prometteur, il les doit surtout à l'Afrique où on note actuellement le plus grand nombre de locuteurs francophones dans le monde et, qui plus est, des locuteurs jeunes.

Aussi, il semble paradoxal que l'essentiel des pays ayant le français en partage ne soit pas associé à cette réforme portant sur un instrument commun.

Si dans le cadre de la diversité culturelle il est normal et même souhaitable qu'on ait une grande diversité d'usages, pour ce qui concerne l'usage officiel et formel enseigné à l'école et utilisé par les états au niveau national et surtout au niveau international, il est fondamental qu'il y ait des normes communes pour garantir un standard international commun qui garantirait l'intercompréhension au niveau international. Or, c'est cet usage officiel que partagent les pays francophones, au-delà des multiples usages spécifiques qui ont émergé dans beaucoup de pays, qui a fait l'objet de rectifications dans un processus où, à part la France, porteuse du projet, seuls le Québec et la Belgique ont été impliqués.

Qu'est ce qui justifie une telle démarche à la fois inclusive et exclusive ? Cette réforme pourrait-elle et devrait-elle engager tout le monde francophone ?

C'est autour de ces différentes questions que tournera notre réflexion. Mais auparavant, nous essayerons de manière synthétique de revenir sur l'historique et les fondements de cette réforme.

1. Quelques repères historiques : l'orthographe du français entre conservatisme et ouverture

La France a très tôt fait le choix d'adopter une orthographe non phonétique, qui permet de transcender les écarts de prononciation très notoires aux balbutiements de la langue tout en véhiculant les marques reflétant l'histoire de la langue. C'est cet esprit, fermement défendu par l'Académie française, qui rend difficile et problématique les tentatives de réforme de l'orthographe qui, au-delà de l'aspect intrinsèquement linguistique, constitue dans les représentations sociales, un indice majeur pour jauger le niveau intellectuel des populations.

C'est ainsi que dans l'histoire, les premières velléités de réforme orthographique, notamment celle émanant des salons au XVIIe siècle, ont été toutes étouffées dans l'œuf par les académiciens ; l'académicien Mézeray dira à propos de ces tentatives de réforme au XVIIe siècle : « La compagnie déclare qu'elle désire suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes, et qu'il faut la maintenir partout, hormis les mots où un long et constant usage en aura introduit une contraire » (Hélix, 2011 : 263-264). Au-delà des considérations misogynes très apparentes, ces propos témoignent du conservatisme radical qui a souvent caractérisé les académiciens en ce qui concerne les tentatives de réforme orthographique.

Pourtant, il faut remarquer que l'académie a eu à concéder, vers la fin du XVIIe et le début XVIIIe siècle quelques rectifications assez légères qui n'ont pas vraiment suscité de polémique manifeste : la suppression du *g* à la fin des mots comme *ung*, *soing* et *tesmoing* ; les *s* implosifs remplacés par l'accent circonflexe – teste > tête –, la marque du pluriel *z* est remplacé par la consonne *s*. On peut également ajouter à cette liste la réfection de la graphie *oi* en *ai* en 1835 (d'abord imposée par les usagers).

Par contre, d'autres réformes voulues et portées par l'académie ont échoué notamment celles touchant au pluriel des mots qui se ter-

minent par *-ou* (remplacer – *oux* par – *ous*) puisqu'elles n'ont jamais été adoptées par les usagers.

Au regard de ces évolutions, on remarque qu'au centre de toutes ces réformes se trouve l'Académie française qui porte, valide ou invalide les rectifications, l'État français a le plus souvent marqué une totale neutralité par rapport à ces questions linguistiques.

En revanche, en ce qui concerne cette nouvelle réforme, il convient de noter que la dynamique est plutôt partie d'un positionnement clair des linguistes comme Dauzat, Damourette, Catach qui ont démontré dans plusieurs travaux les multiples incohérences de l'orthographe française avec les incidences didactiques mais également sociales qui en découlent. Ces réflexions ont eu un grand impact au niveau des acteurs de l'école, poussant ainsi les autorités à prendre des arrêtés de « tolérance grammaticale et orthographique » dans les examens d'état (cf. *Journal officiel de la République française* du 9 février 1977). C'est ce contexte qui a participé à la prise de conscience d'une nécessité de réformer l'orthographe du français et à la prise de responsabilité de l'état.

C'est ainsi que par l'entremise de Michel Rocard, Premier ministre de l'époque, le gouvernement qui s'était jusque-là abstenu dans ce débat linguistique, a mis en place en 1989 le conseil supérieur de la langue française avec une mission claire et précise : « formuler des propositions claires et précises sur l'orthographe du français, y apporter des rectifications utiles et des ajustements afin de résoudre, autant qu'il se peut, les problèmes graphiques, d'éliminer les incertitudes et les contradictions, et de permettre aussi une formation correcte des mots nouveaux que réclament les sciences et techniques ».

2. Processus de mise en place de la réforme :

Dès son installation, le CSLF a mis en place un groupe de travail présidé par M. Maurice Druon, *Secrétaire perpétuel de l'Académie française*. Le groupe de travail a, à son tour, commis un groupe d'experts dirigés par M. Bernard Cerguiglini, délégué général à la langue

française et spécialiste de l'histoire de la langue. C'est ce comité d'experts composés de professeurs, grammairiens, linguistes, correcteurs, éditeurs de dictionnaires ... qui a mené le travail de fond qui a conduit au rapport final présenté par M. Druon au Premier ministre *le 19 juin 1990*. Les rectifications proposées touchent aux cinq points suivants :

- Le trait d'union
- Le singulier et le pluriel des noms composés
- L'accentuation
- La simplification des graphies anciennes ou d'origine étrangère
- La simplification des lettres doubles

Il faut remarquer aussi que dans le processus menant à la réforme, le CSLF a requis l'avis de l'Académie française dont les quelques amendements ont été pris en compte. Au niveau international, le *Conseil de la langue française du Québec* et la *Communauté française de Belgique* ont été avisés par les autorités françaises. Ils se sont engagés à appliquer les rectifications, et aujourd'hui, on peut même remarquer que le Québec est bien en avance sur la France dans cette dynamique. À la suite de sa présentation au CSLF, le 19 juin 1990, le rapport sera publié au *Journal officiel de République française* le 6 décembre 1990, ce qui constitue l'acte qui marque son officialisation en France.

Dans les suites, le Ministère de l'éducation nationale reconnaît la réforme en 2007 qu'il demande d'appliquer de préférence sur les anciennes graphies à partir de 2008. Il faut noter que cette décision, à cette époque, n'était pas contraignante et n'avait pas fait l'objet de mesures d'accompagnement (les ouvrages et programmes scolaires n'intégraient pas la réforme) et donc n'a point été suivie dans les établissements scolaires. Aussi, le véritable point de départ de la réforme en France constitue la rentrée de septembre 2016 avec la mise en place de nouveaux programmes scolaires prenant en charge les

rectifications orthographiques et les injonctions fermes de la ministre de l'éducation pour son application dans le *Bulletin officiel de l'éducation* de 2016. C'est à cette date d'ailleurs que l'essentiel du public est entré en connaissance avec cette réforme.

Malgré ce long processus qui a mené à la prise de responsabilité de l'état, la réforme est loin de faire l'unanimité tant au plan national qu'international.

3. Controverses autour de la réforme de l'orthographe :

La réforme de l'orthographe a soulevé beaucoup de débats et de controverses en France mais également beaucoup d'interrogations, d'incompréhensions dans beaucoup de pays francophones.

3.1 Difficultés de l'imposition de la réforme dans les établissements scolaires français

Officiellement entrée en vigueur dans les établissements scolaires, et même préférable à l'ancien usage qui est juste maintenu de manière transitoire pour ne pas dérouter les anciennes générations, la réforme de l'orthographe est loin de s'être imposée dans les pratiques linguistiques en France. Depuis la publication du *Bulletin officiel de l'éducation nationale* datée du 26 novembre 2015 qui indique : « L'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par le Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990 », la polémique ne cesse d'enfler en France à différents niveaux.

Au niveau scolaire, malgré la décision du ministère de l'éducation nationale, la réforme est très peu appliquée dans les établissements scolaires français. Les enquêtes menées par Oriane Bernhardt et Alexandra Leny dans le cadre de leur mémoire de master portant sur le thème *Réforme de l'orthographe : Enquête sur son application en classe*, montrent que sur 490 professeurs interrogés, 268 enseignants n'appliquent pas la réforme. Sur les 219 enseignants qui l'appliquent, 184 le font partiellement. C'est donc dire que sur un échantillon de

490 enseignants, seul 35 professeurs appliquent entièrement la réforme. Sur les raisons de ce faible taux d'application de la réforme au sein des enseignants français, on peut noter entre autres « l'attachement aux anciennes règles », « la méconnaissance des nouvelles règles », « le fait que certains manuels scolaires ne sont pas conformes à la nouvelle orthographe ». C'est donc dire que la réforme a du chemin à faire avant de s'imposer dans les milieux scolaires en France.

3.2 La polémique politique autour de la réforme

Hors du cadre scolaire, les appréhensions par rapport à la réforme sont plus intenses. Beaucoup d'usagers puristes et attachés à leur usage contestent une simplification qui ne serait rien d'autre pour eux qu'une sorte de nivellement par le bas. En outre, beaucoup d'usagers ne comprennent pas la pertinence de la réforme, la cohabitation de deux usages dont aucun ne sera considéré comme fautif et les problèmes qu'elle pourrait occasionner dans la lecture des textes anciens par les nouvelles générations (Philippe Cibois, 1989).

Mais au-delà de ces inquiétudes d'ordre fonctionnel, beaucoup de spécialistes sont revenus sur les véritables motivations politiques de cette réforme dont les balbutiements remontent à 25 ans en arrière. À ce propos, Julien Soulié, écrivain professeur de Lettres classiques, affirme dans un article du *Figaro* intitulé « que cache la réforme de l'orthographe » (publié le 30 août 2016 sûr www.lefigaro.fr) que cette réforme pourrait avoir des motivations politiques :

« En réalité, cette réforme n'est pas nouvelle. Elle date d'il y a 25 ans. On l'a simplement ressortie des cartons. Alors pourquoi maintenant ? (...). En fait, je pense que cette réforme coïncide avec celle du collège, introduite par la ministre de l'éducation Mme Vallaud-Belkacem. C'est une concomitance qui me paraît quelque peu hasardeuse... Je me demande si celle-ci n'aurait pas été pilotée par le ministère de l'éducation nationale. Est-ce qu'elle ne servirait pas à faire diversion, pour parler d'autre chose ? ». Il soutient ainsi que la réforme aurait des motivations purement nationalistes : « On est dans une société

qui cherche ses repères et la langue française est une valeur de refuge ». Dans cette même logique, on peut ranger le texte de Yannick Portebois « La réforme de l'orthographe, une affaire d'État » (2003).

Ces différentes considérations prouvent à suffisance que la réforme est loin de s'être imposée en France malgré l'implication de l'état. Le manque de compréhension, le déficit de formation de certains enseignants, les appréhensions liées d'une part à un purisme radical de certains usagers conservateurs et d'autre part à l'intrusion du politique dans la chose linguistique font qu'aujourd'hui, on peut dire qu'il reste bien du chemin pour que la réforme soit effective en France.

Cependant, rares sont les réflexions qui ont analysé la réforme dans le cadre international, de la réceptivité au niveau du cadre global de la francophonie qui dépasse le cadre restreint de la Belgique et du Québec. C'est autour de cette question que nous allons axer notre réflexion dans le point suivant.

4. La réforme de l'orthographe et la francophonie

Comme nous l'avons vu en amont, la réforme de l'orthographe a été portée et pilotée par le CSLF, instance franco-française. Dans le processus menant à cette réforme, le CSLF a requis l'avis de l'Académie française, instance française historique et symbolique qui veille sur le fonctionnement de la langue depuis le XVII^e siècle.

Au niveau international, il est surprenant de voir que dans tout l'espace francophone seul deux pays ont été officiellement informés de ces rectifications qui touchent à un objet commun : la Belgique et le Québec. Qu'est ce qui pourrait justifier une telle démarche semi-inclusive et semi-exclusive ?

4.1 Pourquoi la Belgique et le Québec ont été les seuls pays impliqués dans le cadre de cette réforme ?

Dans le texte de présentation du rapport final du groupe de travail devant le CSLF présidé par le Premier ministre français, M. Maurice

Druon, Secrétaire perpétuel de l'Académie française et président du groupe de travail, affirme :

« Le Conseil de la langue française du Québec et celui de la Communauté française de Belgique ont été tenus informés des travaux auxquels certains de leurs membres ont participé, et ils ont donné des avis positifs, nous assurant donc que ces autorités francophones accueillent favorablement nos propositions ».

Dans les propos du président du comité de travail, il est expressément dit que les francophones belges et québécois ont été informés de la réforme sans pour autant donner d'indication sur les critères de choix. Cependant, un détail qui pourrait être un indice important dans ses propos mérite d'être noté. Il s'agit du fait qu'il ne se réfère pas à un état, mais plutôt à des instances officielles sur la langue française en l'occurrence le Conseil de la langue française du Québec et la Communauté française de Belgique. Ce sont donc les instances qui ont la même vocation que le CSLF de la France qui ont été informées et qui ont donné leur aval par rapport à cette réforme. Ce que le Premier ministre semble confirmer dans son allocution :

« Ce qui est décisif, en revanche, c'est que vous avez travaillé en étroite relation avec l'Académie française et avec les deux organismes parallèles à votre Conseil existant dans la francophonie : le Conseil de la langue française du Québec et le Conseil de la langue de la Communauté française de Belgique. Vos propositions ont reçu l'accord de l'un et de l'autre et l'avis favorable de l'Académie française à l'unanimité ».

Ainsi, ce sont, non pas des états qui ont été impliqués, mais plutôt des instances similaires au CSLF, dont les deux plus connues et les plus reconnues sont celle québécoise et celle belge. Aussi, si les autres états francophones, notamment les pays africains francophones n'ont pas été impliqués, c'est peut-être bien parce qu'ils ne disposent pas d'instances de décision sur le français qui pourraient être interlocutrices du CSLF en la matière.

Ce qui nous amène à poser une petite réflexion sur les instances qui légifèrent et président au fonctionnement de la langue française actuellement dans le monde francophone.

4.2 Quelle(s) instance(s) de décision et de veille pour le fonctionnement du français international ?

Le français, dans son évolution historique, a connu un long cheminement qui lui a permis d'acquérir plusieurs statuts : dialecte, langue nationale, langue internationale et transcontinentale. Il est entré en contact avec d'autres environnements, d'autres cultures, d'autres modes de penser le monde et est ainsi devenu la langue fédératrice de plusieurs communautés, peuples et continents.

Cependant, si sur le plan institutionnel et politique cette internationalisation et ces changements de statut sont accompagnés par la mise en place d'institutions et d'organismes internationaux très forts : organisation internationale de la francophonie (OIF), agence universitaire de la francophonie (AUF), la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN)..., en ce qui concerne le fonctionnement de la langue, il convient de remarquer que, de manière paradoxale, ce sont les mêmes institutions générées par le contexte du XVII^e siècle français notamment marqué par une centralisation et un nationalisme forts qui continuent de légiférer sur le français international. Il s'agit notamment de l'Académie française qui est une institution à l'origine créée pour standardiser et régir une langue à dimension nationale à travers une volonté politique particulière et des références endogènes. Aujourd'hui, beaucoup de linguistiques s'interrogent sur le mode de fonctionnement de l'Académie française, sur sa capacité à prendre en charge les dynamiques actuelles du français dans un contexte de diversités culturelle et d'usages, de changement de mentalités et de vision du monde (cf. l'ouvrage *l'Académie contre la langue française*, 2016).

Si on est arrivé à un stade de l'évolution de la langue où le français compte plus de locuteurs hors de l'hexagone et notamment en

Afrique où l'on note le plus grand nombre de locuteurs jeunes et les dynamiques linguistiques les plus enrichissantes, il est légitime de se demander si l'Académie française, dont le référentiel et les méthodes n'ont pas forcément suivi l'évolution du temps, constitue toujours une instance pertinente qui doit décider du devenir du français à l'échelle mondiale quand l'on connaît les bases historiques sociales et politiques nationalistes qui ont été à l'origine de son érection, des fondements dont elle a toujours du mal à se départir.

C'est dans cette logique que des pays comme le Québec et la Belgique ont mis en place leurs propres instances plus à même de prendre en charge les dynamiques et besoins langagiers locaux en rapport avec la politique linguistique de ces pays tout en garantissant le lien et le rapport avec le standard international commun.

En France également, la mise en place du CSLF qui a mené cette réforme répond quasiment au même principe de veille et de conseil au gouvernement en matière de fonctionnement du français en rapport avec les préoccupations nationales. Même si l'Académie française a été symboliquement consultée dans le cadre de cette réforme, ce n'est pas un hasard si le gouvernement a confié la mission de cette réforme orthographique au CSLF plus en phase avec la politique de l'état et plus ouvert au contexte actuel que l'Académie française trop conservatrice.

En revanche, les pays africains francophones pour l'essentiel, malgré le fait que le français soit leur langue officielle et occupe une place importante dans les interactions sociales, n'ont pas mis en place des instances officielles s'occupant du fonctionnement et de la place de cette langue en rapports avec les besoins et les préoccupations locaux. Pour l'essentiel, ils restent arrimés à l'évolution du français hexagonal et aux décisions de l'Académie française qui ne prennent pas forcément en charge leurs besoins langagiers spécifiques eu égard à leurs spécificités sociales, culturelles et politiques.

Sous ce rapport, les pays francophones, notamment ceux d'Afrique, doivent impérativement mettre en place des instances de régulation,

de veille et de conseil sur le français qui est leur langue officielle au risque de continuer à piloter leur politique linguistique par procuration.

D'autre part, une telle dynamique doit être accompagnée par la mise en place d'un cadre fédérateur à l'échelle de la francophonie qui permettrait de mieux harmoniser les décisions sur le fonctionnement de la langue française qui touche plusieurs pays francophones à la fois. En effet, si les instances locales qui veillent sur les usages nationaux ou régionaux du français prouvent la vitalité de la langue française, son adaptation à la diversité culturelle et géographique qui participe à son enrichissement, il est aussi crucial qu'il y ait un français standard commun et non porté par un seul pays, qui garantisse l'intercompréhension entre francophones d'aires géographiques différentes et de cultures différentes.

Ce qui pose logiquement la question de la portée internationale de la réforme.

4.3 Quelle portée pour cette réforme

Si aujourd'hui la réforme est officiellement entrée en vigueur en France, au Québec et en Belgique, on ne peut pas en dire de même pour les autres pays francophones qui n'ont pas été saisis officiellement par les instances linguistiques qui l'ont pilotée. Beaucoup de locuteurs francophones africains par exemple n'ont entendu parler de cette réforme qu'à travers la presse et n'en connaissent ni les objectifs ni les fondements ni la teneur.

À ce propos, nous avons mené une enquête dans les établissements sénégalais et maliens (université, lycée et collèges). Nous avons notamment interrogé enseignants et apprenants par rapport à cette réforme. Sur 50 enseignants interrogés, 35 affirment avoir entendu parler de la réforme dans la presse, les 10 affirment avoir lu des articles scientifiques sur le sujet, et les 5 ont été informés par des amis ou collègues. Sur 100 élèves et étudiants interrogés, 71 disent n'être pas au courant de la réforme, 20 disent que leur professeur l'a une fois

évoquée en cours juste en passant, 9 disent l'avoir lue dans la presse ou sur Internet.

Dans ces deux pays francophones donc et dans beaucoup d'autres pays utilisant le français, la réforme orthographique est très loin d'intégrer les usages et les enseignements, aucune note officielle n'en fait état et c'est comme si tout simplement elle n'a jamais existé.

4.4 Conséquences dans la francophonie :

Si cette réforme non harmonisée n'a pas de conséquence immédiate sur le plan communicationnel et normatif du fait que pour le moment l'ancien usage et le nouvel usage sont tous les deux valables, dans le long terme elle pourrait créer des confusions et des disharmonies dans les usages officiels, formels institutionnels et internationaux quand l'usage ancien sera proscrit. En effet, puisque dans les pays concernés l'ancien usage est voué à disparaître et le nouvel usage sera érigé en référence exclusive, on risque d'avoir une francophonie à deux vitesses : ce qui est admis dans l'usage officiel de certains pays, sera considéré comme fautive ailleurs. Une telle situation pourrait avoir des implications dans plusieurs domaines quand on sait toutes les représentations qui sont placées dans l'orthographe : indicateur de niveau scolaire et intellectuel. Dans les textes officiels, les échanges entre états et institutions, on risque d'avoir des variations, des différences orthographiques pouvant créer des confusions. Les voyageurs qui vont dans des espaces francophones différents peuvent également être déroutés par une telle disharmonie normative. Si l'essentiel des éditeurs de dictionnaires, de littératures qui se trouvent en France adopte cette réforme dans les nouvelles éditions de dictionnaires tandis que les autres pays ne l'intègrent pas, on risque d'avoir des confusions notoires. En effet, on sait que dans beaucoup de pays francophones, les dictionnaires de références viennent pour l'essentiel de la France : *Larousse*, *Le Robert*, *Hachette* pour ne citer que ceux-là. Or depuis 2016, les éditeurs de ces grands dictionnaires ont décidé d'intégrer la réforme alors que dans ces pays elle n'est pas encore prise en compte. Cette situation va forcément impliquer des

confusions dans les établissements scolaires où il y aura une disharmonie entre ce qui est enseigné et ce qui se trouve dans les dictionnaires et les ouvrages de référence. On peut également penser que cette situation pourrait avoir des implications sur la mobilité des apprenants : les élèves qui changent de pays risquent d'être confrontés à de nouvelles règles orthographiques qui touchent à environ quatre pour cent du lexique du lexique courant (2400 mots) ; de même, les étudiants et autres apprenants qui vont passer des examens et concours hors de leurs pays risquent d'être évalués à travers des règles orthographiques qui ne sont pas en vigueur dans leurs pays d'origine.

Ces différents exemples montrent quelques conséquences pouvant découler de cette réforme à l'échelle internationale qui, loin de la disqualifier, témoignent juste d'une nécessité d'harmonisation dans l'espace francophone dans une démarche plus inclusive.

Conclusion

En définitive, nous pouvons dire que la démarche nationaliste et exclusive qui a conduit à la mise en place de cette réforme a largement contribué à orienter le débat plus sur des questions extralinguistiques et paralinguistiques (politique, idéologie, représentations sociales...) que sur des considérations réellement linguistiques qui permettraient de voir, au-delà des multiples réserves fondées pour certaines, les réels avantages que pourraient apporter ces rectifications pour rendre certaines règles orthographiques plus cohérentes et plus logiques en vue de faciliter l'usage et l'enseignement du français. C'est ce qui fait qu'à l'échelle internationale, beaucoup de pays francophones n'ont donné aucun avis sur cette réforme y voyant peut-être une manière pour la France de marquer encore une fois de plus son rôle de leadership et de locomotive en matière de normalisation du français en dépit de la dynamique unitaire de la francophonie. Il est donc impératif aujourd'hui, au-delà des instances franco-françaises (Académie française, conseil supérieur sur la langue française...), de mettre en place un cadre de normalisation du français à