

Revue de l'Université de Moncton



*« Les apports de la sociolinguistique et de la linguistique
à l'enseignement des langues en contexte plurilingue
et pluridialectal » /*

*“Sociolinguistics, linguistics and the teaching of languages
in multilingual and multidialectal contexts”*

Revue de l'Université de Moncton
Université de Moncton
Campus de Moncton
Moncton, N.-B.
Canada E1A 3E9
Téléphone : (506) 858-4062
courrier électronique : larevue@umoncton.ca

De caractère pluridisciplinaire et humaniste, la *Revue de l'Université de Moncton* publie deux fois l'an des articles en langue française provenant de la communauté universitaire régionale, nationale et internationale. Lieu de convergence et d'échange, la *Revue* ouvre ses pages à des collaborations externes et privilégie des réflexions autour de problématiques précises.

La *Revue de l'Université de Moncton* publie habituellement des numéros thématiques, qui peuvent inclure des sections hors thèmes et, à l'occasion, des numéros généraux.

La *Revue de l'Université de Moncton* est membre de l'Association canadienne des revues savantes (acrs.icaap.org) et du consortium Érudit (www.erudit.org).

Coordonnatrices du numéro : Gisèle Chevalier, Karine Gauvin,
Denise Merkle (Université de Moncton)
Couverture : Etillogoatem Guéanne Doucet: *Quatre couleurs*, 2007
Conception graphique : Infoscan Collette Québec
Coordonnatrice administrative : Phylomène M. Zangio
Impression : Marquis Imprimeur inc.
Cap Saint-Ignace, Québec

ACTES DU 29^e COLLOQUE ANNUEL DE L'ALPA - APLA 2005

ASSOCIATION DE LINGUISTIQUE DES PROVINCES ATLANTIQUES/
ATLANTIC PROVINCES LINGUISTIC ASSOCIATION

« LES APPORTS DE LA SOCIOLINGUISTIQUE ET DE LA LINGUISTIQUE
À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN CONTEXTE PLURILINGUE ET
PLURIDIALECTAL » / “SOCIOLINGUISTICS, LINGUISTICS AND THE
TEACHING OF LANGUAGES IN MULTILINGUAL AND
MULTIDIALECTAL CONTEXTS”

PAMAPLA 2005

sous la direction de GISELE CHEVALIER,
KARINE GAUVIN ET DENISE MERKLE

APLA - ALPA



Atlantic Provinces Linguistic Association
Association de linguistique des provinces atlantiques

REVUE DE L'UNIVERSITÉ DE MONCTON
NUMÉRO HORS SÉRIE, 2007

Revue de l'Université de Moncton

Numéro hors série

2007

« LES APPORTS DE LA SOCIOLINGUISTIQUE ET DE LA LINGUISTIQUE À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN CONTEXTE PLURILINGUE ET PLURIDIALECTAL » / "SOCIOLOGICAL, LINGUISTICS AND THE TEACHING OF LANGUAGES IN MULTILINGUAL AND MULTIDIALECTAL CONTEXTS"¹

PAMAPLA 2005

LES ACTES DU 29^e COLLOQUE ANNUEL DE L'ASSOCIATION DE LINGUISTIQUE DES PROVINCES ATLANTIQUES (ALPA)

CRLA, Université de Moncton

4 et 5 novembre 2005

PRÉFACE/PREFACE

Gisèle Chevalier..... 1

Conférence d'ouverture

Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali

Bruno Maurer..... 9

Optimal Entry Point for French Immersion (Round Table)

Context/Mise en contexte

Gisèle Chevalier..... 23

Optimal Entry Point for French Immersion

Joan Netten..... 27

What are the options for FSL in the NB public system? /

Le français L2 dans les écoles publiques du N.-B.

David MacFarlane..... 37

French Immersion: Are we getting our just desserts?

Laurie Carlson Berg..... 41

Le niveau optimal d'entrée au programme d'immersion : compte rendu Daniel LeScieller	57
Aspects socio-linguistiques	
Approche sociolinguistique pour expliquer et réduire les difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain Raichid Arraïchi	69
L'enseignement de l'amazighe (berbère) au Maroc : aspects sociolinguistiques Ahmed Boukous	81
Confronting the Demise of a Mother Tongue: The Feasibility of Implementing Language Immersion Programs to Reinvigorate the Taiwanese Language Johan Gijzen, et Yu-chang Liu	91
Pour une approche bilinguiste de l'enseignement du français en situation de contact de langues : le cas de l'Acadie Sylvia Kasparian	109
L'occitan, sa diversité et son enseignement Alain Viaut	131
Aspects linguistiques	
Un dictionnaire de reformulation pour les apprenants du français langue seconde Jasmina Milićević, et Marie-Josée Hamel	145
Un aspect morphosyntaxique du français parlé au Congo : la question du discours rapporté Édouard Ngamountsika	169
Hors thème	
Emprunt comme procédé d'enrichissement de la terminologie du terrorisme Chidi Nnamdi Igwe	189
Directives générales de publication	207

¹ Ce numéro de la *Revue de l'Université de Moncton* a été rendu possible grâce au soutien financier des organismes suivants :

- Bureau Amérique du Nord de l'Agence universitaire de la Francophonie
- Consulat général de France, Moncton
- Faculté des études supérieures et de la recherche, Université de Moncton
- Faculté des arts et des sciences sociales, Université de Moncton
- Métropolis Canada Atlantique

LIMINAIRE

AUTRES COMMUNICATIONS PRÉSENTÉES OTHER PAPERS PRESENTED

Arohunmolase, Oyewole (Adeyemi College of Education)

On the classification of Ukaan group of languages in ondo and edo states Nigeria

Beaulieu, Louise; Chiasson, Natalie (Université de Moncton) et Cichocki, Wladislaw (University of New-Brunswick)

Étude exploratoire de l'acquisition d'une variable morphosyntaxique par des enfants acadiens de la région de Caraquet

Blanchard, Tina; Cormier, Pierre (Université de Moncton); Jared, Debra (University of Western Ontario); Levy, Betty Ann (McMaster University) et Wade-Wooley, Lesly (Queen's University)

Les habiletés phonologiques en maternelles comme prédicteurs de la performance en lecture dès la 3^e année d'immersion française

Booyesen, Miranda Laetitia (McGill University) et Tarpent, Marie-Lucie (Mount Saint Vincent University)

Evolutionary ceilings in language learning? Children's phonological disorders and the post-pubertal drop in language learning ability

Clydesdale, Jacqui (University of New-Brunswick)

Multi-grammars or L2? A case study of diglossia

Cormier, Marianne et Pruneau, Diane (Université de Moncton)

Apprendre la langue en apprenant les sciences : modèle pédagogique pour améliorer l'apprentissage des sciences en milieu linguistique minoritaire

Cosper, Ronald (Saint-Mary's University)

Talking The Modern Way In Bauchi State, Nigeria: A Case Of Rapid Dialect Change

Gérin, Pierre et Kasparian, Sylvia (Université de Moncton)

« Fucking right! » Les gros mots dans les parlers acadiens

Pierre Dumont (Martinique), Gueorgui Jetchev (Université Saint-Clément d'Okhrid, Bulgarie), Alain Viaut (CNRS Bordeaux)

L'enseignement des variétés régionales dans le monde

Harter, Anne-Frédérique (Université de Rouen)

Représentations autour d'un parler en devenir : le camfranglais à Yaoundé

Horne, Christine (University of New-Brunswick)

"Leur sens est éminemment négatif": Saussure on the Proper Meaning/Figurative Meaning Distinction

Kumar, Vijay (University Putra Malaysia)

Native Speakers in ESL Classroom

Novale, Anastassia (Université de Moncton)

La particularité d'emploi des prépositions A et DE suivies de l'infinif dans la langue acadienne (exemple du corpus Parkton)

Saint-Pierre, Adèle (Université Laval)

Lexical borrowing from English into French: A study of an oral corpus of Franco-Americans residing in the towns of Jay and Livermore Falls, Maine (USA)

Sévigny, Alexandre (McMaster University)

A Time-Linear Model of Garden Path Sentences

PRÉFACE

Gisèle Chevalier
Université de Moncton
CRLA

Une importante délégation de linguistes et de sociolinguistes, membres du Réseau SDL (Sociolinguistique et dynamique des langues) de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), qui a tenu ses 3^e journées scientifiques à Moncton à l'automne 2005, s'est jointe au 29^e colloque annuel de l'Association de linguistique des provinces atlantiques (ALPA) organisé par le Centre de recherche en linguistique appliquée (Université de Moncton) les 4 et 5 novembre (2005). Ce large éventail d'experts spécialistes de l'enseignement de nombreuses langues différentes et venu d'horizons aussi diversifiés que l'Europe de l'Ouest, les pays de l'ancienne URSS, le Maghreb, l'Afrique subsaharienne et, bien sûr, l'Amérique du Nord a inspiré le thème des « apports de la sociolinguistique et de la linguistique descriptive à l'enseignement des langues en contextes plurilingues ou pluridialectaux ».

Les textes qui ont été remis pour publication dans les actes s'inscrivaient presque tous dans le thème et présentaient des travaux de grande qualité. Le comité de rédaction a donc décidé, exceptionnellement, puisque ce n'est pas dans la tradition de l'ALPA, de mettre en place un dispositif d'évaluation et que les Actes paraissent dans une revue reconnue. Les auteurs se sont soumis volontiers aux demandes de modifications (majeure dans certains cas) et de révisions successives requises pour arriver à un numéro thématique de qualité uniforme. Il reviendra au lectorat d'en juger.

La *Revue de l'Université de Moncton*, de caractère pluridisciplinaire et humaniste, rattachée à une université profondément engagée face à la langue et la culture minoritaire au Canada atlantique, nous a semblé un lieu de publication privilégié. Nous voulons ici remercier les membres du Comité de rédaction de la *Revue* qui nous ont accordé leur confiance et leur aide dans la préparation de ce numéro hors série.

Les articles sont ordonnés selon la structure du programme du colloque.

Le conférencier invité, Bruno Maurer, illustre comment un programme d'enseignement bilingue (français/langues nationales) a été développé au Mali en s'appuyant sur une étude sociolinguistique solide de la situation linguistique et politique, et comment la connaissance de l'approche comparative des langues en jeu est essentielle pour l'élaboration de ressources didactiques. Des fiches exemplatives sont annexées.

L'enseignement bilingue au Canada présente des enjeux tout à fait différents. Dans le cadre d'une table ronde sur l'immersion française au Canada, Joan Netten insiste sur le fait que les élèves dans ces programmes arrivent avec une bonne connaissance de la langue dominante, et que les programmes favorisent l'éclosion d'un bilinguisme additif, sans menacer la langue maternelle, bien au contraire. David MacFarlane brosse un tableau des différents programmes de français langue seconde assurés dans les écoles publiques du Nouveau-Brunswick et présente des statistiques sur leur taux de fréquentation. Laurie Carlson Berg pose des questions sur les bénéfices du bilinguisme attendus et obtenus des programmes immersifs et elle exprime son point de vue sur ce qu'elle considère comme une question de l'équité dans les programmes d'immersion offerts à travers le Canada. Daniel LeScieller a préparé un compte rendu en français de la table ronde qui s'est déroulée en anglais.

Pour ce qui est de la dimension sociolinguistique de l'enseignement des langues, Rachid Arraïchi montre comment la sociolinguistique peut contribuer à une meilleure compréhension de la situation des étudiants d'origine rurale ou urbaine, et comment cela fera en sorte que les programmes de formation en français soient moins discriminatoires et plus efficaces.

Ahmed Boukous analyse un large éventail d'aspects liés à l'enseignement des langues régionales et nationales dans les communautés concernées par la diversité linguistique comme en Afrique. Il discute tout particulièrement des défis que pose l'enseignement obligatoire de l'Amazighe (langue de la minorité berbère au Maroc) dans les écoles marocaines et propose des solutions originales.

Johan Gijzen et Yu-chian Liu exposent un cas dramatique d'écologie linguistique à Taïwan. Ils comptent sur la sociolinguistique pour trouver une solution au problème de la survie du taïwanais, la langue maternelle de soixante pour cent de la population, menacée par la pression

qu'exercent les parents sur leurs enfants pour qu'ils acquièrent précocement le mandarin et l'anglais.

Sylvia Kasparian examine certaines pratiques en milieu scolaire acadien francophone qui visent à contrecarrer les effets soustractifs du bilinguisme (l'anglais) sur la minorité acadienne. S'appuyant sur des travaux scientifiques solides, elle fait un vibrant plaidoyer en faveur d'une approche bilinguiste dans l'enseignement en milieu minoritaire.

Alain Viaut clôt cette section en présentant les difficultés rencontrées dans la revitalisation des langues occitanes en France, notamment la non standardisation. Des procédures d'enseignement novatrices fondées sur une conception dynamique du diasystème d'oc pourrait assurer, pour l'heure, un équilibre entre bases linguistiques communes, dont l'orthographe, et les caractéristiques de la diversité géolinguistique.

Les deux prochains articles portent sur les apports de la linguistique comparative en enseignement des langues.

Jasmina Milićević et Marie-Josée Hamel présentent l'état de leur programme de recherche financé par le CRSH, *Dire autrement*, qui consiste à élaborer un dictionnaire électronique pour l'apprentissage du français langue seconde. Leur démarche est fondée sur une typologie des erreurs originale et sur le principe de la reformulation (paraphrase).

Edouard Ngamountsika montre l'importance de l'analyse comparative de la structure du discours rapporté indirect en français standard et en français courant parlé au Congo, pour avoir une meilleure compréhension des particularités distinctives de ces deux usages et ainsi améliorer l'enseignement du français dispensé au Congo.

Le numéro s'achève par un article dans le domaine de la terminologie. Chidi Igwe montre, dans un article très fouillé, comment les processus de création lexicale ont répondu à la demande urgente d'une nouvelle terminologie dans le domaine du terrorisme à la suite du 11 septembre (2001), et comment le domaine de la terminologie peut en rendre compte.

Ce collectif témoigne de trois points de convergence entre la (socio)linguistique et le domaine de l'enseignement des langues. 1) Le rôle prédominant du statut de la langue comme facteur déterminant le type de bilinguisme à attendre (soustractif ou additif), question qui relève de la sociolinguistique; 2) l'impact des perceptions face aux programmes

proposés par la population ciblée (parents et enfants, enseignants et administrateurs qui ont à en faire la promotion), ce qui relève du planning scolaire et de l'aménagement linguistique; et, enfin, 3) le besoin pour le développement des ressources pédagogiques d'une connaissance fine des propriétés des langues en contact et des propriétés générales des langues, ce qui revient à la linguistique comparative. Afin d'atteindre cet objectif, il faudrait exiger une formation pertinente en linguistique et promouvoir la coopération entre spécialistes de la linguistique, de la linguistique appliquée et des praticiens. C'est probablement le terrain le moins bien développé.

Nous voulons pour terminer remercier sincèrement le Bureau Amérique du Nord de l'AUF à Montréal, pour avoir accepté de financer ce volume dans le cadre du programme de soutien aux manifestations scientifiques.

* * *

PREFACE

A large delegation of linguists and sociolinguists affiliated with the research network "Sociolinguistique et dynamique des langues" of the AUF (Agence universitaire de la Francophonie) that held its 3rd Workshop in Moncton in fall 2005 also attended the 29th Annual Meeting of APLA (Atlantic Provinces Linguistic Association) organized by the Université de Moncton's Centre de recherche en linguistique appliquée on 4 and 5 November 2005. Such a broad array of expertise in the teaching of different languages from very diverse regions of the world – Western Europe, former USSR countries, the Maghreb, Sub-Saharan Africa and, of course, North America – inspired the main theme of the meeting, "the contribution of sociolinguistics and descriptive linguistics to the field of language teaching in multilingual or multidialectal contexts."

Since most of the papers submitted for publication in the proceedings were in keeping with the meeting's theme and of high quality, the editorial committee decided to make an exception to APLA tradition by putting in place an arbitration process and publishing the proceedings in an established journal. As a result, authors were asked to modify (rewrite in a few cases) and repeatedly revise their texts, until a coherent issue of

uniform quality was obtained. Readers will decide whether the objective was met.

The *Revue de l'Université de Moncton* was deemed particularly suitable due to its multidisciplinary and humanistic nature, and the distinctive mission of the Université de Moncton, which is to provide quality education to the official cultural and linguistic minority population of Atlantic Canada. We are grateful to the members of the journal's editorial committee who supported our project and helped us to prepare this special issue of *la Revue*.

The articles are presented in the order that the papers appeared in the meeting program.

The guest speaker, Bruno Maurer, illustrates how the bilingual (French/national languages) educational program developed in Mali was inspired by a sound sociolinguistic analysis of the linguistic and political situation, and how comparative linguistic knowledge of the languages involved is essential to the design of teaching materials. Examples are annexed to the article.

Bilingual education in Canada raises completely different questions. In the Round Table on French Immersion in Canada, Joan Netten stresses that French Immersion students already master the language of the majority and that immersion programs do not in any way threaten their command of English, rather the result is an additive type of bilingualism. David MacFarlane provides a short survey of the different FSL programs offered in public schools in New Brunswick that fall under the jurisdiction of the English sector of the Department of Education, as well as data on student attendance. Laurie Carlson Berg discusses some of the benefits of bilingualism that are expected and obtained from immersion programs, and shares her thoughts on equity issues in French Immersion programs offered across Canada. Daniel LeScieller prepared a summary in French of the Round Table that was conducted in English.

On the sociolinguistic front of language teaching, Rachid Arraïchi shows how sociolinguistics could contribute to a better understanding of the different situations in which students from rural and urban backgrounds find themselves, and how this understanding will contribute

to making French language training programs less discriminatory and more effective.

Ahmed Boukous analyses a broad spectrum of problems related to the teaching of regional and national languages in communities marked by linguistic diversity, such as those located in Africa. In particular, he discusses the challenges posed by the compulsory teaching of Amazigh (the language of the Berber minority in Morocco) in Morocco's public school system and proposes original solutions.

Johan Gijzen and Yu-chian Liu present an alarming case of language ecology in Taiwan. The authors are counting on sociolinguistics to provide a solution to the problem of the survival of Taiwanese, the mother tongue of sixty percent of the island's inhabitants. The language is threatened by the early acquisition of Mandarin and English that Taiwanese parents impose on their children.

Sylvia Kasparian discusses some practices adopted by teachers in French-language Acadian schools aimed at counteracting the subtractive effects of bilingualism (i.e., English) on the Acadian minority. Basing her study on sound scientific research, she makes a passionate plea in favour of implementing a "bilinguist approach" to teaching in a minority setting.

In the last article of this section, Alain Viaut describes problems encountered when attempting to revitalize Occitan languages in France, in particular the low level of language standardization. Innovative teaching practices based on a dynamic conceptualization of the Occitan diasystem could provide, for the time being, an equilibrium between linguistic similarities, like the relatively unified spelling system, and geolinguistically distinctive features.

The following two articles focus on the contribution of comparative linguistics to language teaching.

Jasmina Milićević and Marie-Josée Hamel present an update on the advancement of their SSHRC-funded research program *Dire autrement*, which consists in developing a learners e-dictionary for FSL students. Their approach is based on an original typology of errors and the basic principle of reformulation (paraphrase).

Édouard Ngamountsika demonstrates the need for the comparative study of the structures of indirect reported speech in Standard French and

French spoken in the Republic of Congo in order to understand better the distinctive properties of the two varieties of French. The objective is to improve the teaching of French in Congo.

The last article of the issue is in the field of terminology. In a well documented article, Chidi Igwe shows how the techniques of neology creation have responded to the urgent need for new terms in the wake of 9/11 (2001) and how the field of terminology can explain these techniques.

This collection of articles reveals three major intersections between (socio)linguistics and the field of language teaching. 1) The importance of language status as a determining factor in the type of bilingualism to be expected (subtractive or additive), which falls under sociolinguistics; 2) the impact of perceptions on the types of programs proposed by the target population (parents and their children, teachers and administrators who will be responsible for promoting the programs), which falls under educational policy and language planning; 3) a detailed knowledge of the properties of the languages in contact and of the general properties of languages (which falls under comparative linguistics) in order to develop appropriate teaching materials. This can be achieved through pertinent training in the field of linguistics, and cooperation between linguists, applied linguists and practitioners. The last area is probably the least developed.

We wish to express our most sincere gratitude to the Bureau Amérique du Nord de l'Agence universitaire de la Francophonie in Montréal for its financial support of this publication through the Programme de soutien aux manifestations scientifiques.

ASPECTS DIDACTIQUES DE L'ÉDUCATION BILINGUE FRANÇAIS-LANGUES AFRICAINES AU MALI

Bruno Maurer

Université Montpellier III

Directeur du Bureau Océan Indien de l'AUF

Résumé

Cet article propose des pistes d'action concrètes en matière d'éducation bi- ou plurilingue en s'appuyant sur l'expérience d'une collaboration de deux ans au sein du Ministère de l'Éducation nationale du Mali. Il présente les solutions originales proposées pour incarner le modèle d'éducation bilingue choisi par les politiques nationales. Le projet avait pour but de répondre à deux questions complémentaires : comment enseigner la langue nationale aux élèves de telle sorte que l'apprentissage du français s'en trouve facilité et comment enseigner le français en prenant en compte les acquis dans la langue nationale? Le modèle proposé se fonde sur les principes de la pédagogie convergente. Quelques outils pédagogiques sont fournis en annexe.

Abstract

The purpose of this article is to suggest a concrete plan of action concerning bi- and plurilingual education. The article's suggestions are based on a two-year collaborative project with the *Ministère de l'Éducation nationale du Mali*. Original solutions are proposed to implement the bilingual education model retained by national policy. The objective of the project is to answer a two-fold question: How do we help students to learn French better while teaching them the national language? How do we take into account national language acquisition while teaching French? The recommended model is based on the principles of convergent pedagogy, an active language learning method that seeks to

develop functional bilingualism. A few educational tools are appended to this article.

Le propos de cette communication est de proposer à travers un témoignage sur un pays particulier, le Mali, des pistes d'action concrètes en matière d'éducation bi- ou plurilingue. Mais parler d'éducation bilingue au Mali et au Canada ne recouvre pas du tout les mêmes situations, ni ne présente les mêmes enjeux.

J'ai eu la chance de travailler deux ans au sein du Ministère de l'Éducation, dans le pays d'Afrique francophone qui est le plus engagé dans la voie du bilinguisme éducatif : pour répondre à la volonté politique de promouvoir ce modèle, sans égal à ce jour dans d'autres pays similaires, il a fallu inventer des solutions techniques concrètes ; avec mes collègues maliens du Ministère de l'Éducation Nationale, j'ai été amené à trouver une voie originale pour incarner le modèle d'éducation bilingue choisi par les politiques nationaux, pour répondre à ces deux questions complémentaires :

Comment enseigner la langue nationale aux élèves de telle sorte que l'apprentissage du français s'en trouve facilité? Comment enseigner le français en prenant en compte les acquis dans la langue nationale?

Et comme il ne s'agit pas de s'en tenir à de grands principes, notre réflexion ira jusqu'à l'exposé de quelques outils pédagogiques.

1. De quoi parle-t-on au Mali quand on parle d'éducation bilingue?

1.1. Du Mali en général et du contexte linguistique en particulier

Le Mali est situé en Afrique occidentale, au sud du Sahara. Il a une superficie de 1.241.238 km², pour une population estimée à onze millions d'habitants. Limité au nord par l'Algérie, au sud par la Côte d'Ivoire et la Guinée, à l'est par le Niger et le Burkina Faso, à l'ouest par la Mauritanie et le Sénégal, le pays a été tout au long de son histoire une terre de grands empires et un carrefour de civilisations. Plus de vingt cinq ethnies s'y

côtoient. On y trouve la plupart des grands groupes humains de la sous-région : les Mandés (Bambara, Malinké, Dioula), le groupe voltaïque (Mossi, Bobo, Sénoufo), le groupe soudanien (Dogon, Songhoï, Sarakolé) et les Nomades (Peul, Maure, Touareg). Cette mosaïque d'ethnies entraîne de fait une relative diversité linguistique.

Un bon témoignage en est la loi N°96-049 du 23 août 1996 portant modalités de promotion de treize langues nationales (bamanankan, bomu, bozo, dogoso, fulfulde, kassonké, malinké, mamara, maure, soninké, songhoï, syenara et tamasheq), qui affirme le respect de la diversité culturelle dans l'unité nationale.

Le français est, depuis l'Indépendance, la langue officielle et la langue d'enseignement. Ce qui ne signifie pas, loin de là, que toute la population soit francophone, ce que je vais développer tout de suite.

1.2. *À propos de langue d'enseignement et d'éducation bilingue au Mali*

On peut dire que le français n'est la langue maternelle d'aucun groupe humain au Mali, puisque jusque dans les plus hautes sphères sociales, les parents s'adressent à leurs enfants dans une de leurs langues maternelles.

Pourtant, le français continue d'être, dans 80 % des cas, la langue d'enseignement, dès les débuts de la scolarisation, vers l'âge de 7 ans. On est donc dans une situation quelque peu paradoxale qui voit l'enfant être scolarisé dans une langue qui n'est pas la sienne et qu'il n'entend pratiquement pas pratiquer dans son entourage : plurilinguisme africain au-delà des murs de l'école (quand il y en a...), monolinguisme francophone en deçà; une situation qui est la plus courante dans les anciennes colonies françaises; une situation qui est pourtant en train d'évoluer avec l'adoption d'un modèle bilingue d'éducation, qui passe par l'introduction des langues nationales comme médium d'enseignement pendant les premières années de la scolarisation, avant de passer à un apprentissage du français.

1.3. *Quelles motivations à ce bilinguisme?*

Après son accession à l'indépendance (1962), le Mali entreprend une réforme de son système éducatif avec comme objectif principal « un enseignement de masse et de qualité ».

La langue française continue à être utilisée comme le seul médium d'enseignement pour l'éducation de base, le lycée et l'université. Mais un séminaire national sur l'éducation, en décembre 1978, constate les énormes difficultés du système éducatif. Le français, unique médium d'enseignement, est identifié comme une des causes de la déperdition scolaire, du nombre important d'abandons et du taux élevé de redoublements. Considérant ces conclusions, le séminaire national recommande alors l'expérimentation de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, suivant en cela les préconisations de l'UNESCO qui, dès 1953, déclarait solennellement que « la meilleure langue d'instruction est la langue maternelle de l'apprenant ».

L'introduction des langues nationales s'opère dans un paradigme de rupture avec le modèle colonial, assorti d'un double souci, de meilleure réussite scolaire et de meilleure intégration de l'enfant dans le milieu.

En 1979, quatre écoles expérimentales d'enseignement en bamanankan sont ouvertes dans les régions de Koulikoro et de Ségou. La qualité des résultats obtenus conduit en 1982 à l'introduction de trois autres langues nationales : le fulfulde (région de Mopti), le songhoï et le tamasheq dans les régions de Gao, Tombouctou et Kidal.

A compter de 2005, toutes les classes de première année devraient fonctionner de façon bilingue. Pour ce faire, un nouveau curriculum a été conçu, offrant un nouveau cadre à l'enseignement bilingue.

2. Le contexte éducatif de l'introduction du bilinguisme

Nous distinguerons quelques facteurs qui permettent de comprendre dans quel contexte éducatif ce bilinguisme est mis en place. De façon classique, nous envisagerons successivement les facteurs positifs et les facteurs négatifs.

2.1. Facteurs positifs

2.1.1. Un sentiment national fort

Au Mali, le sentiment d'appartenance à une nation est très fort. On peut même dire sans doute qu'il préexiste à l'État, à la différence de nombre de pays africains.

De ce fait, la promotion des langues nationales ne fait pas craindre aux politiques le risque d'un démantèlement du pays.

2.1.2. Le prestige de plusieurs langues à extension internationale

Bamanankan, fulfulde, songhay, tamasheq sont parlées sur une aire vaste, débordant les frontières du Mali. Leurs locuteurs, du fait du prestige relatif de ces langues, ne sont pas opposés à une introduction dans le système éducatif, sous certaines conditions.

2.1.3. Un nombre de langues « raisonnable »

Même dans l'hypothèse où toutes les langues du Mali trouvent leur place dans cette réforme, cela ne concernera que 11 langues au total. On est loin des dizaines voire des centaines dénombrées ailleurs, au Cameroun par exemple

2.1.4. Une volonté politique affirmée

Les politiques maliens sont engagés résolument dans la voie de la généralisation de l'usage des langues nationales dans l'enseignement fondamental.

Il est à noter que les partenaires techniques et financiers soutiennent et financent cette réforme.

2.1.5. Une lente évolution des esprits grâce aux acquis de la pédagogie PC

Depuis une quinzaine d'années, les expériences de PC (pédagogie convergente) ont progressivement aidé à des changements de mentalité en faveur des langues nationales, chez les parents, les enseignants et les politiques. Vingt pourcent des écoles du Mali sont des écoles à PC aujourd'hui. Même si on est loin d'un consensus autour de l'idée d'envoyer ses enfants à l'école pour ne pas commencer tout de suite à apprendre le français, certains barrages psychologiques ont été partiellement levés.

2.2. *Facteurs négatifs*

2.2.1. Des facteurs matériels

Les effectifs des classes sont élevés, souvent compris entre 60 et 120 élèves pour les premiers niveaux, le matériel est rare (cahiers, stylos sont des denrées rares, tables et bancs également), les manuels le plus souvent absents.

2.2.2. Des facteurs humains

Les enseignants ont fréquemment un niveau de recrutement académique très faible, de quelques années supérieur au niveau auquel ils enseignent. Leur aptitude à enseigner dans la langue maternelle n'est pas toujours avérée. Quoique sachant lire et écrire en français, ils ne s'estiment pas (suffisamment) alphabétisés en langue nationale pour pouvoir enseigner à lire et à écrire dans ce médium.

De ce fait, les besoins de formation des enseignants sont considérables. Dans l'optique où toutes les classes de première année adoptent le modèle bilingue, ce sont par exemple 8000 maîtres qu'il s'agit de former en quelques semaines aux nouveaux programmes et aux principes didactiques qui les sous-tendent et que nous allons à présent développer.

3. **Aspects didactiques**

Le contexte étant ainsi tracé, il reste à étudier la manière dont, concrètement, va se mettre en place ce bilinguisme. Les aspects pédagogiques et didactiques seront donc à présent l'objet de notre attention.

3.1. *Quel type d'éducation bilingue?*

Depuis 1978, un changement de paradigme s'est opéré. On continue certes à prôner une éducation bilingue, mais si les objectifs sont toujours la meilleure intégration sociale de l'élève et la lutte contre l'échec scolaire, leur atteinte passe à présent par un objectif spécifique qui n'était pas celui du paradigme post-colonial : la meilleure maîtrise du français, affichée comme explicitement recherchée par le nouveau type d'éducation bilingue en train de se mettre en place.

Il est d'usage de distinguer différents types d'éducation bilingue, que je rappellerai ici pour mémoire (Maurer, 2004) et que vous reconnaîtrez au passage comme s'appliquant à telle ou telle situation :

- la submersion : utilisant la langue de la majorité linguistique pour scolariser les enfants des minorités, le bilinguisme par submersion vise le monolinguisme et l'assimilation des minorités;
- l'immersion : le but de ces programmes, répandu en Amérique du Nord, est instrumental et non identitaire; il vise à la maîtrise d'une langue non-maternelle à fort statut considéré comme favorable à la réussite sociale;
- l'abri linguistique : l'enfant reçoit un enseignement monolingue dans sa langue, minoritaire, pendant les premières années de la scolarité (ou toute la scolarité), la langue majoritaire étant enseignée comme langue étrangère; cette situation vise avant tout le maintien de la langue première de l'enfant.
- la transition : la langue de l'enfant, au statut social minoritaire, est utilisée comme médium dans un premier temps pour aller vers la deuxième langue, socialement dominante; cette deuxième langue devient médium d'enseignement quand le niveau des élèves est jugé suffisant pour suivre l'enseignement usuel. Le but est une assimilation culturelle et linguistique, la langue maternelle sert de tremplin à la langue seconde.

D'autres typologies sont possibles, que vous connaissez peut-être. Celle-ci suffira cependant à notre propos, permettant d'analyser le modèle d'éducation bilingue choisi dans le cas du Mali, synthétisé dans le tableau ci-dessous¹ :

Il s'agit d'une éducation bilingue de type IV, d'un modèle dit de transition, avec peut-être une nuance : l'assimilation linguistique seule est visée, pas l'assimilation culturelle. Mais ce modèle concerne seulement la question du choix du médium d'enseignement et du rythme d'introduction de la langue 2.

Il reste à voir quels modèles pédagogiques et quels principes didactiques sont ensuite mis en oeuvre.

Tableau : Modèle d'éducation bilingue choisi au Mali

	Domaine Langue et Communication	Autres domaines
An 1	Étude de LN seulement	LN langue d'enseignement de tous les domaines
An 2	Étude de LN (50 % du temps) + étude français oral (50 %)	LN langue d'enseignement de tous les domaines
An 3	Étude du français oral et écrit (100 % du volume de LC)	SMT en français + autres domaines en LN
An 4	Étude du français uniquement (100 % volume de LC)	SMT en français + autres domaines en LN
An 5	Étude du français (75 % du volume de LC) + étude de la LN (25 % du volume de LC)	Tous les domaines sont enseignés en français
An 6	Étude du français (75 % du volume de LC) + étude de la LN (25 % du volume de LC)	Tous les domaines sont enseignés en français

3.2. *Les principes de la « pédagogie convergente » : la convergence méthodologique*

3.2.1. Comment comprendre la convergence?

Pour quelqu'un qui n'a fait qu'entendre parler des écoles à PC du Mali, mises en place dans les années 80 et qui portent les expériences de bilinguisme jusqu'à la réforme en cours, la première idée qui vient à l'esprit est celle d'une convergence linguistique. On peut s'attendre en effet à ce que soient pensées dans les détails les étapes nécessaires à l'apprentissage simultané ou décalé de deux systèmes linguistiques censés

se rapprocher progressivement, « converger » aussi bien dans l'esprit des apprenants que dans l'espace de la classe.

Mais ce n'est pas de cela qu'il s'agit. En réalité, la convergence est essentiellement à comprendre au plan méthodologique.

3.2.2. Une convergence méthodologique

Pour le dire vite, l'apport de la PC tient à la convergence au plan de la méthodologie de l'enseignement de la L1 et de celui de la L2. Les deux langues sont enseignées selon les mêmes principes. C'est à ce niveau que se situe la convergence. Selon Wambach (2001 : 121), la pédagogie convergente « favorise une transition naturelle vers le français en développant une "convergence" des comportements, des attitudes et aptitudes pour un apprentissage des deux langues (...) ».

L'idée est que les élèves vont suivre pour l'apprentissage de la L2 le même trajet que pour celui de la L1. Toujours selon Wambach (1996 : 11) :

Amener les enfants à une véritable appropriation de la langue maternelle, leur permettre de suivre le même cheminement pour l'acquisition d'une deuxième langue, tel est le fondement de la pédagogie convergente que nous avons définie dès 1985 en partant des principes de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle.

Ainsi l'enseignement de la L1 et de la L2 partagent-ils une même philosophie du bain de langue, une grande importance accordée aux contes comme médiateurs linguistiques et affectifs, un travail systématique de la compréhension et de la dimension orale, ainsi que l'utilisation des jeux de rôles. Au terme de six années d'enseignement fondamental, les pratiques d'enseignement sont les mêmes en langue nationale et en français : compréhension à l'audition, exposé oral, exposé écrit, lecture découverte, lecture et production écrite.

Cette liste n'est pas limitative : elle suffit juste à indiquer, à partir de quelques points de rapprochement dans la manière d'enseigner, la nature strictement méthodologique de la convergence.

3.3. *Les principes du nouveau curriculum en matière d'enseignement des langues : de la convergence méthodologique à la convergence linguistique*

Même si le cadre général du bilinguisme scolaire est arrêté (cf 1.6) de profondes modifications ont été introduites dans le curriculum en matière de didactique des langues, qui prolongent la PC en la modifiant.

Nous ne prendrons ici que deux points, afin d'illustrer les changements et les apports qu'il convient d'intégrer au plus vite dans la formation des formateurs.

3.3.1. L'introduction d'une dimension métalinguistique dans l'apprentissage de la LM

La PC reposait sur le principe d'identité des moyens d'enseignement/apprentissage. Il s'agissait d'une convergence méthodologique, le bain de langue étant pratiqué dans les deux cas, sans passage par une réflexion sur le fonctionnement des langues, ce que l'on appelle ordinairement la dimension métalinguistique.

Or, le bain linguistique présente des limites fortes :

- s'agissant de la langue maternelle, il conduit certes l'élève à pratiquer sa langue mais sans introduire de dimension supplémentaire par rapport à ce que serait un apprentissage non scolaire. Ce faisant, l'école ne se distingue du milieu que par le fait qu'elle est moins favorable à la parole (compte tenu du nombre d'élèves, du fait qu'ils ont les mêmes difficultés langagières et que les situations scolaires sont très stéréotypées). Si l'école peut apporter un plus, par rapport au milieu, c'est dans la mise en place de situations de réflexions sur le fonctionnement de la langue, la découverte des unités qui la composent.
- s'agissant du français, le bain linguistique est souvent réduit au mieux à quelques « éclaboussures », pour des élèves trop nombreux dans un environnement francophone pauvre. La présence d'activités métalinguistiques aidera l'élève à faire le lien avec sa LM, tout en favorisant la structuration du système du français.

Le curriculum a donc introduit en LM l'étude de quelques notions linguistiques fondamentales pour l'apprentissage du français... et au fonctionnement totalement différent dans la plupart des langues du Mali : il en va ainsi des marques du genre (ou du sexe), du nombre, de l'existence des accords, du repérage des principales catégories de mots, ou des particules de la détermination.

Cette étude se réalise de manière non directive, non expositive mais de façon inductive, au travers de manipulations d'énoncés dans la langue maternelle.

Prenons le cas du genre. En français, la chose est bien connue des anglophones, tous les mots ont un genre. Ils n'en ont pas en bambara, langue majoritaire au Mali. Un enfant malien qui ne fait que communiquer dans sa langue sans être amené à réfléchir à son fonctionnement, puis qui apprend le français selon le principe du bain linguistique, en construisant seul les règles de fonctionnement de cette L2, peut tout à fait passer plusieurs années à l'école sans construire la notion de genre, et toute la chaîne d'accords qu'elle commande à partir du nom.

Ce qui va être proposé aux élèves c'est :

- lors de séances d'oral en première année, en langue maternelle de construire progressivement cette notion;
- puis des activités lors des séances complémentaires (cf. fiche 19 jointe en annexe²).

Dans le domaine de la syntaxe, la fiche 17 jointe en annexe, illustre le cas de l'ordre des mots dans la phrase.

3.3.2. De nouveaux principes dans l'enseignement/apprentissage de la lecture

La PC prônait le recours à une méthode globale, largement inadaptée au contexte malien (nombre d'élèves, insuffisance d'exposition à des écrits variés, traditions pédagogiques des enseignants). Le curriculum propose d'introduire à côté des phases et activités relevant du globalisme des activités permettant une exploration systématique du code alphabétique, pour parvenir à une méthode que l'on pourra qualifier de mixte. D'autre part, le curriculum, au niveau de la troisième année, lors du passage à l'écrit en français, doit faire une place particulière à la question

des transferts de compétences de la LM au français pour optimiser, encore une fois, le concept de convergence.

Dans cette optique, une fois les habitudes de lectures ancrées en langue maternelle, la pédagogie de la lecture en français doit s'appuyer sur un phénomène majeur : si l'écrit dans les deux langues fonctionne selon un principe alphabétique, des différences importantes existent au niveau du code alphabétique. La pédagogie de la lecture devra donc s'appuyer sur certains savoirs déjà constitués et toujours valides (sens de la lecture, principe de relation entre écrit et oral, valeur phonique identique de certains graphèmes dans les deux langues – l, r, m, n, a, i, o, d, b, p, etc.; stratégies de lecture : anticipation, reconnaissance des silhouettes de textes, construction des notions relatives aux types d'écrits, etc.) et, parallèlement, travailler à mettre en évidence des différences importantes.

Le principe de base doit être selon moi le suivant. Les langues africaines, transcrites récemment pour la plupart, l'ont été selon des principes rationnels, de correspondance bi-univoque entre un phonème et un graphème. De ce fait, l'apprenti-lecteur africain va fonctionner selon des principes de décodage simples, qui ne prévoient pas forcément plusieurs solutions possibles dans la relation oral-écrit. Pour l'amener à adopter de nouvelles habitudes de lecture, permettant de traiter l'écrit en français, beaucoup moins « simple », on proposera à l'élève des corpus de texte pour construire de nouvelles règles de fonctionnement du code alphabétique :

- certains graphèmes ont la même valeur dans les deux langues; l'enfant comprend ainsi qu'il ne doit pas tout réapprendre;
- un graphème a des valeurs différentes dans la langue nationale et en français : le graphème *e* dans les langues nationales correspond au son [e], en français, sa valeur de base est celle du [ə] dit muet;
- alors que dans les langues nationales, tout ce qui s'écrit se prononce et tout ce qui se prononce s'écrit, en français existent de nombreuses lettres muettes (cf. fiche pédagogique 16);
- alors que dans les langues nationales, une lettre ne transcrit qu'un seul son, en français, une lettre peut avoir selon les

contextes graphiques plusieurs correspondant phoniques (le graphème s, qui transcrit [s] ou [z];

- alors que dans les langues nationales, un son est toujours transcrit par la même lettre, en français, il peut avoir plusieurs équivalents graphiques (le son [e] est toujours transcrit par la lettre e dans les langues du Mali, mais en français, ce peut être par *é, ai, es, er, et...*).

4. Conclusion

L'éducation bilingue au Mali est en train de s'installer progressivement, motivée par des soucis de meilleure maîtrise de la langue française et, au final, de lutte contre l'échec scolaire. Le modèle choisi conforte au final la place du français. Si cette langue est absente de l'enseignement au cours de la première année, des séances à vocation métalinguistiques attirent l'attention des élèves sur certains modes de fonctionnement de leur langue maternelle qui aideront par la suite à mieux intégrer la langue française. En deuxième et en troisième année, le français est enseigné selon les principes du FLE, avec une première approche exclusivement orale, d'inspiration communicative, puis quand les élèves ont une maîtrise suffisante de la lecture en L1, un transfert des compétences lexiques vers le français. Au cours de la quatrième année, le français change de statut et devient médium d'enseignement.

L'expérience malienne d'éducation bilingue est certes très éloignée de celles qui ont cours en Amérique du Nord de par ses finalités, son contexte, ses motivations et ses méthodes. Le pari de cette conférence était de proposer quelques éléments qui puissent toutefois rencontrer vos propres interrogations.

Bibliographie

- Cummins, J., et Swain, M. (1986). *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. Londres : Longman.
- Hamers, J. et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Maurer, B. (2004). « De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue au Mali : les transformations du modèle de la pédagogie

convergente ». In Collectif. *Penser la francophonie : Concepts, Actions et Outils linguistiques*. Paris : AUF/Éditions des Archives Contemporaines. 425-438

Wambach, M. (2001). *La méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue*. Bruxelles : Centre International Audio-Visuel d'Études et de Recherche (CIAVER).

¹ Le curriculum, fondé sur une approche par compétences, est articulé selon cinq domaines : LC (Langues et Communication), SMT (Sciences, Mathématiques, Technologie), SH (Sciences humaines), DP (Développement de la Personne), Arts. Dans le tableau, l'abréviation LN signifie « Langue nationale ».

² Ces fiches sont extraites d'un ensemble de fiches pédagogiques, *Guide pédagogique sur les difficultés du passage des langues nationales au français*. Ministère de l'Éducation, 2004. Elles ont été élaborées par des fonctionnaires maliens, avec l'appui scientifique d'une équipe de Montpellier III dirigée par Michèle Verdelhan, sous mon encadrement. Destinées à un public de formateurs de formateurs, pouvant être mises entre les mains des enseignants de terrain, elles sont volontairement très simples, toutes construites sur le même modèle et évitant le métalangage linguistique. Elles sont appelées à évoluer : prise en compte de nouvelles questions, prise en compte de nouvelles langues (autres que bamanankan, fulfulde, songhoy, tamasheq), ajout de nouveaux exercices, inventions de nouvelles démarches de correction. Les exemples fournis sont ceux proposés par les nationaux, les erreurs repérées ont été relevées dans des productions d'élèves.

**OPTIMAL ENTRY POINT FOR FRENCH IMMERSION
(ROUND TABLE)**

Moderator

Carol Stanley-Thorne, Atlantic Baptist University

Panellists

**Joan Netten, Memorial University of Newfoundland
David MacFarlane, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick
Laurie Carlson Berg, University of Regina**

Compte rendu (en français)

Daniel LeScieller, Traducteur – interprète

Context

The following three articles are revised versions of presentations made by three specialists in FSL teaching in public schools across Canada, who participated in the Round Table on French Immersion Teaching in Canada organised during the 29th APLA/ALPA colloquium (CRLA, Moncton 2005). Joan Netten was invited to speak in her capacity as an internationally renowned researcher who specialises in what have become established immersion programs and who is developing the experimental pan- Canadian intensive French program for core French students (in collaboration with Claude Germain at UQAM). David MacFarlane is director of the FL2 programs at the Ministry of Education of New Brunswick. Laurie Carlson Berg is involved with the training of future FSL teachers in Saskatchewan.

French immersion programs initiated in Québec by W. E. Lambert during the 1960s are internationally recognised as innovative and based on solid scientific research. They have inspired many bi- and multilingual education initiatives around the world. Forty years later, this Round Table is once again asking the same question that researchers and parents alike are asking: When is the ideal time for a Canadian child to start learning a second language, and, more specifically, when is the ideal time for a child to start French immersion in a classroom setting?

As agreed to by the organizing committee, the round table was conducted in English only, even though the three participants are fluent in French. The questions from the audience were answered in the language in which they were asked. For the benefit of our French readers, a summary report in French of the presentations made during the Round Table and the ensuing discussion follows the articles by Joan Netten, David MacFarlane and Laurie Carlson Berg.

* * *

Mise en contexte

Les trois prochains articles ont été rédigés par trois spécialistes en matière d'enseignement du français langue seconde dans les écoles publiques dans différentes provinces canadiennes, à la suite de la Table Ronde sur l'enseignement immersif du français au Canada à laquelle ils ont participé à l'occasion du 29^e colloque de l'APLA/ALPA (CRLA, Moncton 2002). Joan Netten a été invitée à titre de chercheure de renommée internationale sur les programmes bien établis d'immersion française et sur le programme pancanadien de français intensif pour les élèves en français de base (core French) présentement en cours d'expérimentation (en collaboration avec Claude Germain à l'UQAM). David MacFarlane est directeur des programmes de français, langue seconde, au Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick. Laurie Carlson est impliquée dans la formation des futurs enseignants et enseignantes de français, langue seconde, en Saskatchewan.

Les programmes d'immersion français canadiens initiés par W. E. Lambert au Québec dans les années 1960 sont reconnus internationalement pour leur caractère novateur et pour des assises scientifiques solides sur lesquelles ils sont fondés. Ils ont inspiré plusieurs initiatives en matière d'éducation bi- ou plurilingue à travers le monde. Avec un recul de quarante années, la présente table ronde pose de nouveau la question que se posent à la fois chercheurs et parents : quel est le meilleur moment dans la vie d'un enfant canadien pour commencer l'acquisition d'une langue seconde, et plus spécifiquement, l'acquisition du français par immersion en milieu scolaire.

Comme convenu par le comité d'organisation, la table ronde s'est déroulée en anglais, même si les trois invités ont une excellente maîtrise du français. On a répondu aux questions de l'auditoire dans la langue dans laquelle elles ont été posées. On trouve à la suite des articles de Joan Netten, David MacFarlane et Laurie Carlson Berg un compte rendu en français des présentations données au moment de la table ronde, ainsi que de la période de questions qui a suivi.

Gisèle Chevalier

OPTIMAL ENTRY POINT FOR FRENCH IMMERSION

Joan Netten

Memorial University of Newfoundland

Abstract

This discussion will be divided into three sections. In the first, I wish to present for your consideration certain general principles of bilingual education which need to be taken into account in making decisions about entry into immersion programs. Secondly, we will examine the three major forms of immersion education, early, middle and late, to determine the advantages and disadvantages of each, and lastly, I will share with you my perceptions as to which point might be considered an optimal one for entry into French immersion.

Résumé

Ce texte se divise en trois sections. Tout d'abord, l'auteure présente les principes généraux de l'éducation bilingue à prendre en considération au moment de prendre des décisions au sujet de l'âge d'entrée aux programmes immersions. Ensuite, les trois grandes formes d'éducation bilingue, précoce, moyenne et tardive, seront examinées afin de déterminer les avantages et les inconvénients de chacune. En dernier lieu, l'auteure présente son point de vue sur ce qui peut être considéré comme le point d'entrée optimale en immersion française.

1. Principles of Bilingual Education

Bilingual education is a very complex term which refers to various forms of education in two languages, some of which have been much more successful than others. First of all, a distinction needs to be made between additive bilingual education, which uses and promotes literacy in two languages, and subtractive bilingual education, which generally promotes literacy in one language, usually that of the majority, for minority children. The term bilingual education has been used to apply to

both situations, and thus can have both positive and negative connotations. Bilingual education for the minority language child, associated primarily with immigrants in certain countries, for many years was considered detrimental to the social and emotional development of the child, as well as with illiteracy and lack of academic progress, as for example was the case for Hispanics in the southern United States. This situation created very negative attitudes towards bilingual education that have been difficult to dispel. More recently, with the development of an understanding of the difficulties facing the minority language child and the construction of more positive forms of bilingual education promoting literacy and academic success (additive bilingualism) for these children, perceptions are beginning to change. By contrast, bilingual education for the majority child has normally been a positive experience. Bilingual education of itself is not a negative experience; it is the way in which the experience is structured that is important.

In this discussion about French immersion, we are talking about a form of bilingual education (education to develop competence in both English and French) for the majority child (a child who has English as a mother tongue). If we are to ensure that this experience is a positive learning one for the child, there are certain principles which we need to consider.

First of all, we need to understand that learning a second language never begins at zero. We sometimes seem to forget this principle. As the child at the beginning of a second language learning experience knows little about the second language, we assume that the starting point for learning is zero. This is not the case. There is always a mother tongue present. Development of an adequate oral competence in the mother tongue is necessary in order to add on a second language successfully (creating additive bilingualism). While there are some exceptions such as children who live in bilingual households, usually oral competence in one language should be developed before starting to develop competence in a second language. Most children by age five in a majority milieu who have experienced a normal pattern of oral language development have developed an adequate oral competence to undertake a French immersion program.

Secondly, we need to understand the principle that, at the beginning stages of literacy development, just as with oral development, it is much more effective to concentrate on developing skills in one language first. Whether children learn to read in their first or their second language is not the important issue. The issue is that learning to read will be a much more successful experience if it is pursued in one language at a time. It may seem contrary to common sense, but research has shown that strong French literacy skills at the beginning of the immersion experience will result in strong English and French skills later on.

Thirdly, we need to understand that there is a relationship between first and second language development. The theory of the interdependence of languages, often referred to as the iceberg theory (Cummins, 1970, 1981), proposes that languages, although seemingly very different on the surface (phonology, intonation, aspects of vocabulary), are actually not different in the underlying intellectual processes involved in both learning and using a language. The uses to which we put language are the same, no matter what the language. Language is used to analyze, synthesize, generalize, make inferences, construct hypotheses, solve problems; examples of the intellectual use of language are many. The development of these cognitive processes is the same, no matter what the language.

This theory has several implications for immersion education. In particular, skills that are developed in the one language can be used in the other language, once a certain level of competence has been achieved in the language. This is why second language learning never begins at zero; many skills associated with creating discourse, for example, developed in the first language are used in the second language. In addition, skills that are developed in the second language can be transferred, as we say, and are used in the first language. For example, children who learn to read in their second language can transfer certain skills to reading in English, thus advancing considerably learning to read in the first language. Both cognitive skills and processes developed in one language can be transferred and used in the other language. However, the transfer of skills between languages does not take place until a reasonably high level of competence is attained in both languages.

Having examined these considerations, we may conclude by proposing that, if we are going to put a majority language child in an immersion

program, we should ensure that oral mother tongue competence is well developed and be prepared to provide a strong second language experience at the beginning of the program. In an immersion program, if we 'water down' the second language experience at the beginning, fearful that we will otherwise limit first language development, we risk limiting both first and second language development, as well as the learning of other academic subjects. Once the decision has been made to place a child in a bilingual education experience, we have to be sufficiently courageous to accept a large dose of the second language in the beginning stages to develop second language competence.

2. Comparison of Types of French Immersion Programs

All programs have some advantages and some disadvantages. Different aspects of a program may suit a particular child, given certain psychological characteristics, level of maturity, and academic development. More importantly, not all learning outcomes can be met equally by all programs. Therefore, we will examine the significant advantages and disadvantages of each of the programs in sequence.

2.1. Early French Immersion

The premise of immersion programs is that the students will develop their competence in a second language at the same time as achieving the content outcomes of a particular grade level. The major advantage of the early immersion program is the congruence between curriculum and desired learning outcomes. The primary grades concentrate on the development of literacy skills. Therefore, experiencing the primary grades through the medium of French gives a rich literacy development in the French language which will later be transferred to English. Another advantage of this program is the availability of learning resources. Approximately eighty percent of French immersion programs are early immersion programs; therefore, there is a relatively interesting market for publishers to produce adequate resources and ministries of Education have produced very detailed course outlines in many provinces which assist the teachers to achieve learning outcomes.

The major disadvantage of this program is the difficulty of identifying the nature of learning difficulties, should a child experience problems. It is

difficult to separate problems of learning a second language from those of learning literacy skills when the two processes are intertwined. Identifying the needs of the child is complex and few instruments are available for these purposes. Related to this problem, is the difficulty of obtaining appropriate remedial assistance when the needs have been identified. Personnel who can give remedial assistance in French are not readily available in most communities, and school districts do not always feel that the provision of these services is part of their responsibility. A further disadvantage at this level is related to the suitability of resources. When resources used are those that are produced for the French-first-language market, which is usually the case, these resources, while generally close to the social and emotional level of the students, are not geared to the linguistic competence of the students and require considerable adjustment on the part of the teacher.

Children at this age are generally well motivated and are interested in learning. Thus, as long as they have adequate support from the home, most children will experience success in this program. Oral production will be close to native-like in pronunciation and intonation; however, because of the nature of the learning experience both oral and written production will tend to be fluent, but not always entirely accurate.

2.2. Middle French Immersion

The major advantage of this program is that parents feel more secure because they feel that mother tongue literacy has been established for their child. They are now prepared to add on a second language. Another advantage of the program at this level is that students are still able to develop native-language phonology.

The disadvantages of the program at this level are related to the lack of congruence between the learning objectives of the program and the curriculum. Students are following a curriculum that has considerable subject matter content which must be learned in their second language, which is a weak language system. This is one of the major characteristics of subtractive bilingual education. Adaptations are made for this difficulty, either by spending several months at the beginning of the program developing second language skills or reducing the curriculum content. The question that must be addressed is 'How much content

matter lag is acceptable in order to learn a second language?' The answer to the question is difficult, as it is certainly not the premise of an immersion program that children in the program will learn less than their peers in other programs. However, a lag with respect to some learning outcomes is inevitable, due either to lack of time to spend on content learning, lack of sufficient second language skills to understand fully the content, or a combination of the two.

A further serious problem with this program is the lack of learning resources. There are only a very few (less than fifty) middle immersion classes still in existence in Canada. There is little market for publishers, and few curriculum documents prepared by any ministry of Education, which, if they existed, might be shared. Using resources prepared for French-first-language students creates enormous problems, as the documents at grade level are much above the linguistic competence of the students. Using resources prepared for younger children creates problems of interpretation and motivation. Teachers of middle immersion, also, have an incredibly demanding workload in finding, or preparing, adequate resources.

Consequently, this type of immersion program has a very restricted clientele. Only those students who have succeeded well in school to this point, and who are well supported at home, can really benefit from the program. They will tend to develop native-like pronunciation and intonation, and their oral production will also demonstrate fluency but will not be entirely accurate, again due to the nature of the learning experience.

2.3. Late French Immersion

The major advantage of this program is that the students are generally efficient language learners who can learn the morphology and syntax of the second language quickly. They also tend to be self-chosen, and are therefore motivated learners.

The major disadvantage of this program is again the lack of congruence between the learning outcomes of an immersion program and the curriculum. The second language skills of the students must be developed at the same time as learning the content of the curriculum. At the beginning of the program, time is spent learning the second language

and content is learned in a weaker language. However, after the first four or five months of the program, content learning becomes less difficult as language competence has increased rapidly. Resources, however, continue to be a problem. Resources for French-first-language students are linguistically too advanced, and teachers have to make many adaptations. A further problem at this age is the difficulty many students have in developing native-like pronunciation and intonation.

This program is suitable for children who have experienced success in school and who are motivated learners. Again, due to the nature of the learning situation, their second language skills may be stronger in written than in oral competence; they will also tend to demonstrate considerable fluency, but there will still be some errors in their production. At this level, it is difficult for teachers to maintain a balance between second language learning and content learning; oral skills and overall language accuracy may sometimes be neglected in favour of content learning. The same dilemma confronts teachers of early immersion students in the latter years of the program.

3. An optimal entry point

From my considerable experience with immersion programs, I would suggest that early French immersion appears to me to be the most practical entry point for the widest variety of learners to experience academic success, and develop both oral and written competence in French. Primarily, this decision is based on the congruence between the learning outcomes of immersion and the primary curriculum. The premise of immersion programs is that the child will develop competence in the second language while achieving the learning outcomes of the grade. This premise works at the primary level where the emphasis is on developing literacy skills, not on academic content learning. In early immersion, time is spent on developing literacy skills in French. These literacy skills will later be transferred to English. Once content learning is begun in earnest, students have already developed sufficient oral and written competence in French to be able to learn subject matter more easily than is generally the case in other forms of immersion education.

Early French immersion is also the program which is open to the widest variety of students. Because of the congruence of the curriculum

and learning outcomes, that is the development of literacy skills, children of a wide variety of academic abilities can profit from the program. Both middle and late immersion require much more ability on the part of the students to learn both language and content at the same time. While there are indications that enrolments in late immersion programs are increasing rapidly, it remains to be seen to what extent it will be possible to make this learning experience a successful one for students from a wide variety of backgrounds.

For the vast majority of children, early immersion has been an additive learning experience. However, as with any educational program, not all students will be equally successful, and it is difficult to predict which students might have some difficulties. If a child's oral language development follows the normal pattern, the child will most likely succeed in an immersion setting. The number of children who experience problems is very small. Children who have major learning challenges, behavioural problems or who do not have strong support from the home, can be at risk in an immersion program, but can succeed if adequate support is available. Immersion programs must always remain open to all who wish to enter, but also an optional form of second language education.

When discussing an optimal entry point for French immersion, it needs to be said that this decision includes parents, too. Parents must be happy with the entry point which they have chosen. If they have doubts about the entry of their child into French immersion, they should think carefully about their decision. Most children need to feel that they are encouraged and supported by their parents in order to succeed, and soon sense any hesitations on the part of their parents. Lack of confidence in the ability of the child to survive in an immersion program on the part of parents can be the source of lack of success of the child in an immersion program.

To conclude, it is not really possible to determine an optimal entry point for French immersion programs which will apply to all children and their parents. The optimal entry point is really when both parent and child are ready to try the immersion experience.

Postscript

It is important to remember that French immersion education in Canada is a major success story. Thousands of children have participated in the programs since its inception in St. Lambert, Québec, in 1965. The graduates of these programs have changed the face of Canada, increasing considerably the number of anglophone children who are able to participate fully in the social and intellectual life of the country. It is also a Canadian educational innovation that has been adopted in many other countries throughout the world.

Bibliography

- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cazden, C. B., and Snow, C. E. (eds.). (1990). English plus: Issues in bilingual education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*. Vol. 508. London: Sage.
- Cummins, J. (2001). The entry and exit fallacy in bilingual education. In Baker, C., et Hornberger, N. H. (textes réunis par). *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters. 110-138.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. 49.80-95.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Mackey, W.F. (1978). The importation of bilingual education models. In J. Alatis (ed.). *Georgetown University Round Table – International Dimensions of Education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou : Centre éducatif et culturel.

WHAT ARE THE OPTIONS FOR FSL IN THE NB PUBLIC SYSTEM? LE FRANÇAIS L2 DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES DU N.-B.

David MacFarlane
Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick

Abstract

This text provides a short survey of the different FSL programs offered in public schools in New Brunswick under the jurisdiction of the English sector of the Department of Education, as well as data on student attendance.

Résumé

Ce texte présente les différents programmes de formation en français langue seconde offerts dans les écoles publiques du Nouveau-Brunswick qui se trouvent sous la juridiction du secteur anglophone ainsi que des données sur le taux de fréquentation des différents programmes.

French Second Language programs are an integral part of the New Brunswick School curriculum. Since the early 1970s, shortly after New Brunswick became the only officially bilingual province in Canada, all Anglophone school districts have offered French Immersion programs, albeit not in every community.

Learning French is compulsory in the English-administered school system from Grade 1 until the end of Grade 10, and courses are offered in Grades 11 and Grade 12.

Les programmes de français langue seconde font partie intégrante du programme d'études dans les écoles du Nouveau-Brunswick. Depuis le début des années 1970, peu après que la province s'est déclarée officiellement bilingue, tous les districts scolaires anglophones offrent des programmes d'immersion français, mais pas dans toutes les collectivités.

L'apprentissage du français est obligatoire dans le système scolaire anglophone et ce, à partir de la première année jusqu'à la fin de la 10^e année. Des cours sont également offerts en 11^e et 12^e années.

Core French is the program offered to all students who are not enrolled in French Immersion programs. It consists of one period per school day (periods vary in length, depending on the grade).

Le cours de *Français de base* est offert à tous les élèves qui ne sont pas inscrits dans l'un des programmes d'immersion. Une période par jour (la durée varie selon l'année scolaire) est offerte.

Early French Immersion begins in Grade 1 and continues until the end of Grade 12. The percentage of time allocated to the program decreases as students move through school (from 90% in Grade 1 to 25% in Grades 11 and 12).

Le programme d'*Immersion précoce* commence en 1^e année et termine en 12^e année. Le pourcentage du temps scolaire accordé au programme diminue à mesure que les élèves avancent à l'école (de 90 % en 1^e année à 25 % en 12^e année).

Late French Immersion begins in Grade 6 and continues until the end of Grade 12. The percentage of time allocated to the program decreases as students move through school (from 70% in Grade 6 to 25% in Grade 12).

Le programme d'*Immersion tardive* commence en 6^e année et termine en 12^e année. Le pourcentage du temps scolaire accordé au programme diminue à mesure que les élèves avancent à l'école (de 70 % en 6^e année à 25 % en 12^e année).

French Immersion programs are programs that have come under the most scrutiny over the years and been the subject of numerous studies. All research has shown that there have been no negative effects on first language development nor on learning other subjects in French.

Les programmes d'immersion ont fait l'objet de nombreuses recherches au cours des années. Toutes les recherches démontrent qu'il n'y a pas d'effets négatifs sur le développement des compétences en langue première ni dans l'apprentissage d'autres matières enseignées en français.

In New Brunswick, French Immersion programs are open to all students, in areas where the programs are offered. Currently, between 25 and 27 percent of students enrolled in the English-administered school system are enrolled in French Immersion programs. The percentage is higher in middle school (Grades 6 to 8), but drops back to the average due to attrition at the high school level.

Au Nouveau-Brunswick, là où les programmes d'immersion française sont offerts, tous les élèves peuvent s'y inscrire. Environ 25 à 27 pour cent des élèves anglophones participent aux programmes. Le pourcentage est plus élevé au niveau intermédiaire (de la 6^e à la 8^e année), mais retombe à la moyenne au niveau secondaire, car un certain nombre d'élèves quittent le programme.

The New Brunswick Department of Education is the only one nationally to have a policy which regulates French Second Language Programs (Policy 309, available at <http://www.gnb.ca/0000/index-e.asp>).

Le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick est le seul à avoir une directive qui régit les programmes de français langue seconde (Directive 309, <http://www.gnb.ca/0000/index-f.asp>).

Currently, the Department of Education is piloting a new program, called *Intensive French*, at the Grade 5 level. The program is meant to provide a boost to students in the Core French program. Should the program be adopted for all students, it will NOT replace French Immersion programs.

Actuellement, le ministère de l'Éducation a entrepris l'expérimentation d'un nouveau programme, intitulé *Le français intensif* en 5^e année. Le programme offre une occasion de renforcer le rendement des élèves dans le programme du français de base. Si le programme est implanté pour tous les élèves, il ne remplacera PAS les programmes d'immersion.

The New Brunswick Government, in its *Quality Learning Agenda*, has stated that its goal is that 70% of high school graduates will be able to function effectively when speaking their second language. It is hoped that *Intensive French* will give Core French students the opportunity to attain that goal.

Le gouvernement du Nouveau-Brunswick, dans son *Plan d'apprentissage de qualité*, a énoncé que 70 % des finissantes et des finissants de l'école secondaire pourront communiquer efficacement lorsqu'elles et ils parlent leur langue seconde. Le programme du *français intensif* offrira, on l'espère, une occasion aux élèves inscrits dans le programme du français de base d'atteindre ce but.

FRENCH IMMERSION:
ARE WE GETTING OUR JUST DESSERTS?

Dr. Laurie Carlson Berg¹
University of Regina

Abstract

In this paper, I will not focus my comments on the relative merit of the various potential entry points into French Immersion. Rather, I will discuss some of the benefits of bilingualism and explain my thinking about matters I believe to be equity issues in French Immersion. My perspective is that of a mother attempting to make informed decisions about her children's schooling options. While I raise some pointed questions, I do so with humility as I am only beginning to familiarize myself with the related literature.

Résumé

Dans cet article, plutôt que de me pencher sur les mérites respectifs des différents niveaux d'entrée possibles dans les programmes d'immersion française, je vais discuter des points forts du bilinguisme et expliquer mon point de vue sur ce qui m'apparaît être une question d'équité dans ces programmes. J'adopte la perspective d'une mère qui tente de prendre des décisions éclairées touchant les options éducatives qui s'offrent à ses enfants. Bien que les questions soulevées soient très pointues, je les aborde avec l'humilité qui sied à une personne qui en est à la phase de familiarisation avec les travaux disponibles.

1. Background and introduction

For nearly forty years now, French Immersion has been a program option for Canadian children. Despite the length of time this program has been in existence, only nine percent of the Anglophone/Allophone population outside the province of Quebec are English-French bilingual. Recently, the federal government developed Plan 2013, which sets a goal

of doubling the number of bilingual high school graduates by the year 2013. In an effort to explore possible explanations for the still relatively low number of bilingual Canadians outside Quebec, this discussion paper explores equity issues in French Immersion and outlines research findings on the benefits of bilingualism which may be unknown to parents making Kindergarten enrolment and other educational decisions for their children.

The overwhelming benefits of bilingualism have been presented repeatedly in the literature since the beginning of French Immersion in Canada. These benefits are what the author considers to be the potential “desserts” offered to children *and society* by French Immersion. Thus, in the title of my presentation, “French Immersion, are we getting our just desserts?”, “desserts” refers to the benefits of bilingualism. Next, “just” is a reference to what I call justice or equity issues in French Immersion. The expression “getting one’s just desserts” means that a person will get what is coming to them based on their efforts and actions. Thus, I pose the question, given how we have gone about “doing French Immersion” in Canada, what benefits or consequences are we experiencing?

2. Benefits of bilingualism

In my opinion, the outcome for high school graduates of an optimally functioning French Immersion program would be functional bilingualism. The benefits of bilingualism include *enhanced cognitive development, cross-cultural skills and awareness, and economic benefits.*

2.1. Enhanced cognitive development

Numerous researchers have described the cognitive benefits of bilingualism (Baker, 1993; Baker and Prys-Jones, 1998; Bialystok, 1991; Lambert and Peal, 1962). Rebuffot (1993) summarized the four cognitive advantages of being bilingual as greater mental flexibility, increased capacity for abstract thinking, intellectual benefits of access to a rich bicultural environment, and the capacity for positive transfer between languages which benefits verbal intelligence. Sabino (2004) reported that bilingualism fosters classification skills, concept formation, analogical reasoning, visual-spatial skills, creativity, and control of inhibitions. Bilingualism is said to provide a diverse and flexible foundation for thinking, an enhanced ability to deal with distractions, more creative

thinking, better memory, and superior performance in their first language (Sabino, 2004) and enhanced problem-solving abilities (Bialystok and Martin, 2004).

In my discussions with other parents about which program to enrol our children in, it is the potential enhancement of thinking skills that prevails as the most important benefit of bilingualism. As parents, we cannot know for certain what languages and skills our children may need in the future but enhanced problem-solving skills will undoubtedly help them face life's challenges and changes.

2.2. *Cross-cultural skills and awareness*

Many have acknowledged the virtual impossibility of separating language and culture. Each language enables a unique manner of perceiving the world. Being able to function in more than one language, then, not only facilitates divergent problem-solving that can come of an awareness of different ways of seeing and naming one's reality but it can also foster cross-cultural skills and awareness that can be of benefit to both the individual and society. Since "innovativeness and creative expression of a plural society demand cultivated use of more than one language," Skutnabb-Kangas (2000: 568) recommends that national educational policies be built on a *multilingual* strategy.

Skutnabb-Kangas (2000) presents the argument that linguistic diversity is as necessary as biodiversity. Each language is a different way of naming and understanding things. Each language can contribute ways of thinking, knowing, and solving problems. As languages die, these ways of knowing are also lost. Knowing a second language provides the opportunity to engage an emerging intercultural dialogue in a world of diversity (Adam, 2005; Tillman, 2005; Genesee and Cloud, 1998).

2.3. *Economic benefits*

From an economic standpoint, bilingualism can benefit both the individual and the national economy. I choose to name economic benefits last since they are perhaps already well known and, in my opinion, the least important of the benefits. This seems to me a more self-serving reason to enrol although it must be said that it is possible that the benefits of a multilingual Canadian workforce would financially benefit Canada by

enabling Canadian companies to be more competitive globally. Bilingualism, indeed multilingualism, is increasingly important for participation in the global economy (Alberta Learning, 2003). "Proficiency in multiple languages permits people to take full advantage of technological advances. Multilingual people can benefit most from the Information Age." (Genesee and Cloud, 1998: 62) The greater the number of Canadians who choose to educate their children in two or more languages, the greater Canada's economic advantage. From an equity standpoint, the question could be raised as to whether French Immersion is a means by which a relatively small group of non-francophone Canadians are becoming a bilingual elite. Indeed, according to Cummins (2000: 23), "These programs serve the interests of dominant middle-class majority language children."

3. Equity Issues in French Immersion

Earlier, I mentioned development of cross-cultural skills and awareness as a potential benefit of French Immersion. Nonetheless, I am keenly aware that while second language learning can teach our children to understand various ways of naming things and being in the world and that bilingualism will enable them to embrace diversity, I do not believe that we are consistently modeling an "embracing of diversity" in French Immersion. I often wonder what our children are learning when they see peers facing difficulties leave French Immersion. This leads me then to the second part of my presentation: Just(ice): Is there equity (of access and services) in French Immersion?

3.1. Equity of access

It seems to me that there are two main issues in terms of equity of access. The first is equity of access at enrolment and the other is equity of continued access to French Immersion by a diverse group of learners. The two are not wholly unrelated. Both relate to what kind of learner is welcome to enrol or remain in French Immersion.

Cummins (1983: 125) reported that the "initial tendency among many educators was to exclude from immersion programs students who were characterized by learning disabilities, 'third' language backgrounds or low academic ability." Consistent with Cummins' statement, anecdotal

information shared with me by parents, teachers, and school administrators from different parts of Canada reveals that when there is concern about school adjustment or achievement, often parents are discouraged from enrolling their child in French Immersion Kindergarten.

I see a number of problems with this informal, and perhaps even haphazard, practice of screening students entering French Immersion Kindergarten programs. First of all, children develop at different rates and a pre-Kindergarten child may not have developed aptitudes that those screening children might consider important for success in French Immersion. Second, and more importantly, what has led us to even contemplate screening in the first place? Candelaria-Greene's research about Kenyan students with cognitive challenges demonstrates that "students can and do manage second languages as well as they handle their first language, regardless of handicapping condition" (1996: 560) within the context of an environment that expects and needs multilingualism. Is our Canadian context one where multilingualism, or indeed even bilingualism, is not perceived as necessary? Thirdly, except in school districts offering Late Immersion, parents choosing not to enrol their children in French Immersion at Kindergarten entry are indeed choosing that their children will not have the possibility of participating in such a program for the duration of their elementary and high school education. There is no going back once this crucial decision is made.

Once children are enrolled in French Immersion, they may not remain in the program. Children who experience difficulties in learning are often transferred out of French Immersion, depriving the student of the opportunity to become bilingual and experience bilingualism's inherent advantages, and risking damage to their self-esteem. In addition, a backlash against French Immersion is potentially being created by sending children with challenges to the regular English program. I often wonder if parents are given adequate information about the relative merits and potential risks of transfer to the English program. French Immersion has been criticized as being an elitist program. By discouraging a heterogeneous group of students from continuing in French Immersion, perhaps only the academic elite continue in French Immersion. However, French Immersion need not by definition be elitist.

“A further complication in comparing the progress of LD children in French Immersion and English classes is the lack of available remediation in many French Immersion settings.” (Bernhard, 1993: 6) If French Immersion is believed to be an elitist program meant only for academically gifted children, why would there be a need for support services for students experiencing learning difficulties? On the contrary, it could be argued that French Immersion is an underprivileged program since necessary support services are by and large unavailable (Bernhard, 1993).

From the literature I have read to date, it would seem that there are few students who, given the necessary support services, would not do as well in French Immersion as they would in the English program. Teachers working with children with learning disabilities often focus on developing strengths as well as particular skills to compensate for areas of relative challenge. Research has not shown that being in a second-language learning environment has detrimental effects on children with learning disabilities. Rather, social and economic factors discussed above seem to indicate that a second language is a significant skill to have. Should students with learning disabilities not have access to a program that would permit them to develop this skill?

Canadian Parents for French (CPF, 2004) has recently launched the Peer Tutoring Literacy program for French Immersion. This is good news when one considers how reading difficulties can seriously hinder an individual's ability to learn and adjust positively in society. However, the program stipulates that it is not for students with learning disabilities. Are students with learning disabilities in French Immersion being given the necessary academic support or are they simply being transferred to the English program?

As part of a two-year research study on the effectiveness of a French Immersion Learning Disabilities Program, Aubin (2000) examined differences in performance between students staying in French Immersion in a learning disabilities program, students transferring from French Immersion into an English learning disabilities program, and students who had never been in French Immersion who were in a learning disabilities program. The students' performance on standardized tests of reading and writing revealed that students who remained in French Immersion and

were given learning support in French, their second language, performed better than students who transferred to English and were given learning support in English. Why were the outcomes different? With a lack of information on the characteristics of the students in the English learning disabilities program, it is difficult to say. It remains unclear whether the students in each group had similar characteristics. Nonetheless, this study demonstrated that non-Francophone students having difficulty in French Immersion can make improvements when given assistance in French. This shows that it is not necessarily the language of instruction which is of issue when students experience difficulty learning. Cummins (1983: 130) posits that “academic proficiencies (and difficulties) are cross-lingual, i.e. similar in nature whether they occur in an immersion or regular English program.”

Might there have been a negative impact on students’ self-esteem when they transferred to the English program believing that transfer would solve their learning difficulties only to find that their learning challenges persisted? Aubin (2000: 231) described how proponents of students with learning difficulties remaining in French Immersion believe that “Removing children from French Immersion because they have learning difficulties is damaging to their self-esteem because they perceive that they are not ‘smart enough’ to learn French.” Bruck (1979, as cited in Rousseau, 1999) speculated that transferring the child from French Immersion may negatively impact the child’s self-esteem and give the impression of failure which in turn could aggravate any learning difficulties. Rousseau’s qualitative research (1999: 20) on the same French Immersion learning disabilities program as Aubin (2000) found that students reported “feeling clever” and “feeling less scared and afraid,” following participation in the one-year program. They also reported a “good understanding of what a learning disability is and having a sense of control.” Bruck’s study (1985) showed that the amount of academic improvement was the same for students remaining in French Immersion as those transferring out. However, the behaviour of students who transferred to English was more deviant and evidenced poor attitude and motivation. Bruck also found that parents of children who transferred out of French Immersion devalued the importance of a second language.

3.2. *Equity in terms of resources*

Teaching in general is a profession with a high rate of burnout (Huberman and Vandenberghe, 1999). Nearly forty years into French Immersion, there is still an urgent need for resources (Edmonton Public Schools, 2002) and many teachers still need to make their basic teaching materials themselves. Canadian Parents for French (CPF) is concerned about the dearth of qualified Bachelor of Education graduates to teach French as a second language in Canada. The added workload of French Immersion teachers does not help in presenting it as an attractive career option.

3.3. *Equity in terms of staffing and school procedures*

I have heard concerns from French Immersion teachers, indeed I remember similar conversations when I was a French Immersion teacher, about the possibility that important messages might not be understood by students if they were not spoken in English. Later, I realized that by not engaging in such teacher-student interactions in French, the students were being deprived of the opportunity to figure out such a message. Since such messages often involved field trips or special programming, these communicative situations would likely have been highly motivating for the students to understand in their second language. Teachers daily have the opportunity to “communicate strong affirmative messages to students about the value of knowing additional languages” (Cummins, 2000: 13). It is important that teachers realize the messages they may inadvertently be sending about the relative importance and status of each of Canada’s official languages.

Another related observation I have made, while visiting numerous schools as both a school-based psychologist and a supervisor of student teachers, is that many French Immersion schools have a principal who does not speak any French. Since there is a paucity of available French Immersion teachers, perhaps there is the same challenge in terms of availability of administrators. That said, I also know of French-speaking principals who work at English schools. Even schools which are French Immersion centres, where only French Immersion is available, sometimes have a principal who does not speak French. At such schools, as well as at dual track schools where there are classes at every grade level in both

English and French Immersion, staff meetings are conducted in English. Regardless of the possible causes of the three above-mentioned phenomena, the net effect on students may be a perception that English is used for important messages and meetings and that people in a position of power speak English. This serves to underscore the dominance of English in Canadian communities and these actions may contradict spoken messages that French is important for students to master for their future. Cummins (2000: 10) affirms:

When two languages are used in the school to affirm the experiences and cultures of the students and communities who speak those languages, this in itself challenges the discourse of superiority and devaluation that characterizes social relations between these communities in the wider society.

Another equity issue related to unilingual Anglophone principals supervising French Immersion programs is that non-French speaking administrators are not in a position to respond to French Immersion teachers' needs in the area of curriculum leadership. According to Safty (1992: 403), "immersion teachers are deprived of adequate supervisory help because their unilingual principals are simply unable to judge and evaluate the content of what is being taught."

4. Are we getting our just desserts?

Within Canada, the increase in Allophones (individuals whose mother tongue is neither English nor French) is three times the growth rate for the Canadian population as a whole (Statistics Canada, 2002). Diversity and multilingualism are becoming the norm worldwide and Canada needs to keep pace. So with "diversity being the norm," French Immersion does not seem to be faring too well in terms of enabling or indeed embracing diversity. So, after nearly forty years of French Immersion in Canada, are we getting our just desserts?

First, let me say that one cannot speak of F-E bilingualism or French Immersion and ignore the socio-political context. French Immersion was created for socio-political reasons. It is a strategy for social change. Trudeau (1977) described official bilingualism as a way of easing inequalities, prejudice, and tensions between groups. In Canada, as in

many other countries, bilingual programs represent concrete attempts to link pedagogical and socio-political objectives (Olson, 1983). Nearly thirty years ago, after a backlash against bilingualism in the federal civil service following the enactment of the Official Languages Act in 1969, the federal government turned the focus of its bilingual policy to Canada's youth (Speech from the Throne, 1976). Today we must ask, if only 7.9% of eligible students are enrolled in French Immersion, has French Immersion been at all successful in easing inequalities? There has been debate about whether there is a division along socio-economic lines in terms of those who do and those who do not enrol their children in French Immersion. I would like to think that this is not the case. I would not like to see French Immersion as a way that relatively privileged Canadians are setting themselves apart and making themselves more competitive than less privileged Canadians.

English is the majority language in Canada. Even though French Immersion programs started nearly 40 years ago, only 24% of high school graduates in Canada are bilingual, with most bilingual people being Francophones in Quebec. Only 9% of non-francophone Canadians is bilingual (compared to 43.4% Francophones). Bilingualism is increasing in every province but Manitoba and Saskatchewan. In terms of FLS education in general, the number of students remaining in Core French is decreasing in every province but PEI. (Statistics Canada, 2002)

My second point in terms of the relative success of French Immersion relates to attitudes towards French Immersion. Parents seem to be asking the same questions they were asking back in the 1960s. For example, 1) Will their children's level of English be adequately maintained and developed? 2) Will curriculum content be adequately learned when taught in a second language? and 3) Will an acceptable level of French proficiency be achieved? Research has consistently shown that these parental concerns are unfounded (Cummins and Swain, 1986; Tardif and Weber, 1987). For example, French Immersion students demonstrate better mastery of their mother tongue than their counterparts in the regular English stream (Swain and Lapkin, 1981).

Nonetheless, the questions and fears persist with the biggest concern still regarding the impact of French Immersion on proficiency levels in the student's mother tongue/English. Candelaria-Greene (1996) posits that

“few persons in the United States are likely to be familiar with (school) systems that *do* address the needs of both special education and (second language learners). In the experience of many, the reality of a balanced bilingual child... (who has acquired) full communicative and academic competence in several languages – probably does not exist, even for non-disabled populations.” Before learning about the challenges that pro-bilingual education groups in the United States have had communicating the benefits of bilingualism to parents, I believed that if parents could receive accurate and adequate information on bilingualism, their fears would dissipate. Exploration is needed of the beliefs of parents of pre-schoolers making school enrolment decisions.

From the outset of French Immersion in the 1960s to the present, study upon study has shown that not only do French Immersion students demonstrate as high a proficiency in English as their peers receiving English instruction only, the French Immersion students’ proficiency is often higher. French Immersion program evaluations have consistently found that students acquire “high degrees of second language proficiency” (Bernhard, 1993: 2) AND progress linguistically and academically at a rate comparable to children educated in the regular English program (see reviews by Genesee, 1983, 1987; Swain and Lapkin, 1981). Research has shown that graduates of early French Immersion have the best developed L2 skills but Late Immersion graduates are not far behind. However, the later one starts French Immersion, the more socio-political factors may come into play. In the words of Baker and Prys Jones (1998: 498):

Indeed, when differences in English language achievement between Immersion and mainstream children have been located by research, it is often in favour of Immersion students (Swain and Lapkin, 1982; Swain and Lapkin, 1991a)... If bilingualism permits increased linguistic awareness, more flexibility in thought, more internal inspection of language, such cognitive advantages may help to explain the favourable English progress of early Immersion students.

Not only do parents seem to be asking the same questions, school administrators may be inadvertently spreading myths and misinformation

about French Immersion to parents at either time of enrolment or when individual students encounter learning difficulties; we need to do some education and even marketing, not only to the public at large but with school administrators at every level.

I am glad that Plan 2013 stipulates that extended French become the standard second language program. I hope that Immersion French will not suffer given the potential competition for qualified teachers. Plan 2013 focuses on Core French since 1.6-million Canadian pupils study French as a subject, yet only 324,000 are enrolled in French Immersion. Nonetheless, to say that because the majority of those who study French are in Core French programs, we should target our energies there is missing a key issue of why so many parents are failing to choose immersion, given the research demonstrating the benefits of bilingualism and ample evidence that first language skills are maintained. I hope that Intensive French helps de-mystify second-language learning and educate English-Canadian communities about the benefits of bilingualism. The key is always how to go about introducing Intensive French in a way that does not weaken French Immersion. Recently, I was visiting the website of a local school and I read the following description of Intensive French (contents of square brackets are my added comments):

The program is very different in approach and in curriculum from the Immersion Program in that it is almost totally literacy based [and French Immersion is not?]. Students spend their entire morning for one-half of their school year in a supportive French language learning environment [how is this different from French Immersion?].

French Immersion still faces challenges related to staffing, availability of teaching materials in French, and support for learners experiencing challenges (Edmonton Public Schools, 2002). Parents have been described as integral to the success of French Immersion. Before further marketing of the benefits of bilingualism, perhaps more attention needs to be given to exploring parental beliefs about second-language learning in general and the French Immersion program in particular. It is hoped that this paper will foster discussion and debate that will de-mystify second language education and enrich French Immersion.

Bibliography

- Adam, D. (2005). Message de la commissaire aux langues officielles du Canada. *Le journal de l'immersion/Immersion Journal*. 27:1.22-23.
- Alberta Learning. (2003). Enhancing Second Language Learning in Alberta. Edmonton: Minister of Learning for Alberta.
- Aubin, A. (2000). Learning assistance within French immersion. A paper presented at *French immersion in Alberta: Building the Future Conference*. Canmore, Alberta. May, 2000.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C., and Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bernhard, J. (1993). The effects of early French immersion programs on the learning disabled: Two positions. *Exceptionality Education Canada*. 3:4.1-18.
- Bialystok, E., and Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*. 7:3.325-339.
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruck, M. (1985). Consequences of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics*. 6:2.101-119.
- Bruck, M. (1979). Switching out of French Immersion. *McGill-M.C.II, Learning Center, Montreal Children's Hospital / Interchange*. 86-94.
- Canadian Parents for French. (2004). For information on the Peer Tutoring program. <http://www.cpf.ca/English/FAQ/Peer%20Tutoring%20Program.htm>
- Candelaria-Greene, J. (1996). A paradigm for bilingual special education in the U.S.A.: Lessons from Kenya. *Bilingual research journal*. 20:3. 545-564.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Cummins, J., and Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. New York: Longman.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency, biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education*. 8. 117-138.
- Edmonton Public Schools. (2002). *Summary Report of the Program Review: French Immersion*. Edmonton: Evaluation Plus.
- Genesee, F., and Cloud, N. (1998). Multilingualism is basic. *Educational Leadership*. 55:6.62-65.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual schooling*. Cambridge: Newbury House.
- Genesee, F. (1983). Bilingual education of majority-language children: The immersion experiments in review. *Applied psycholinguistics*. 4.1-46.
- Huberman, A. M., and Vandenberghe, R. (1999). Introduction: Burnout and the teaching profession. In Vandenberghe, R., and Huberman, A. M. (eds.). *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-11.
- Lambert, W., and Peal, E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. Washington: *Psychological Monographs, American Psychological Association*. 76:27.1-23.
- Olson, P. (1983). Politics, class, and happenstance: French immersion in a Canadian context. *Interchange*. 14:3.1-16.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Montréal: Centre éducatif et culturel.
- Rousseau, N. (1999). A French immersion learning disabilities program: Perspectives of students, their parents and their teachers. *Mosaic*. 6:3.16-26.
- Sabino, R. (2004). Bilingualism: Cognitive effects across the lifespan. A paper presented at Euraosla14, San Sebastian, Spain, September 8 – 11, 2004. Available online at: http://www.auburn.edu/administration/center_diversity_race_relations/china/cognitive_bilingualism_files/frame.htm#slide0006.htm

- Safty, A. (1992). French immersion: Bilingual education and unilingual administration. *Interchange*. 23:4.389-405.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Speech from the Throne. (1976). Canada. Parliament. House of Commons. – House of Commons Debates: Official Report. 30th Parliament, 2nd session, Volume 1 (12 October 1976 – 16 November 1976). Ottawa: Queen's Printer for Canada.
- Statistics Canada. (2002). 2001 Census Data. Last date modified: December 18, 2002. Available online at: <http://www12.statcan.ca/english/census01/products/analytic/companion/lang/contents.cfm>
- Swain, M., and Lapkin, S. (1981). *Bilingual education in Ontario: A decade of research*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Tardif, C., and Weber, S. (1987). French immersion research: A call for new perspectives. *The Canadian Modern Language Review*. 44:1.67-77.
- Tillman, M. (2005). The right tool for the job. *International Educator*. 14:4.4-7.
- Trudeau, P.E. (1977). Preface. *A National Understanding*. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada.

¹ I am honoured to participate in this panel with Joan Netten, a renowned researcher in French Second Language education, and David McFarlane from the New Brunswick ministry of education.

LE NIVEAU OPTIMAL D'ENTRÉE AU PROGRAMME D'IMMERSION

COMPTE RENDU

Daniel LeScieller, traducteur interprète
Université de Moncton

Résumé

Ce compte rendu rapporte le contenu des présentations livrées par les trois panélistes invités à discuter de la question du niveau optimal d'entrée en immersion française pour les enfants canadiens et des discussions qui ont suivi. Joan Netten présente les avantages et inconvénients d'entreprendre un apprentissage scolaire immersif au niveau précoce, intermédiaire et tardif et souligne la difficulté de faire un choix absolu. David MacFarlane brosse un tableau des programmes de français L2 dispensés dans les écoles publiques du Nouveau-Brunswick. Laurie Carlson Berg aborde la question du point de vue des parents et soulève des questions touchant les bénéfices obtenus de l'immersion et l'équité relativement à ces programmes.

Abstract

This paper is a summary of the presentations made by the three panellists who discussed the optimal entry level into French immersion programs for Canadian children. Joan Netten presented the different points of entry into immersion programs (early, middle and late immersion) and discussed the advantages and disadvantages of each program. In her opinion, there is no clear-cut answer to the question of which is the best program. David MacFarlane outlined the French L2 programs offered in New Brunswick public schools. Laurie Carlson Berg broached the topic from a parental perspective. She dealt with the benefits of immersion programs and raised questions about the equitable offering of immersion programs across Canada.

Madame Joan Netten

Il est difficile de savoir quel est le niveau idéal d'entrée au programme d'immersion, car il faut tenir compte de tous les apprenants et de tous les résultats recherchés.

Quatre principes sont importants :

- i. La langue maternelle (L1) étant toujours présente, on ne commence jamais l'apprentissage d'une seconde langue (L2) à zéro.
- ii. Chez un enfant de cinq ans, la L1 est déjà bien implantée si bien qu'il peut commencer à apprendre une L2.
- iii. L'acquisition de la langue se fait généralement en parallèle au développement de la fonction cognitive ce qui permettra, en fait, le transfert des capacités de lecture et d'écriture entre les deux langues.
- iv. La croyance générale selon laquelle plus l'apprentissage d'une L2 est précoce, plus il se fait bien, n'est qu'à moitié fondée. Certes, si c'est le cas pour l'aisance phonétique, il n'en va pas de même pour la morphologie et la syntaxe.

Immersion précoce

On peut y atteindre une prononciation quasi-naturelle; c'est un avantage. De plus, l'acquisition des capacités de lecture et d'écriture (la littératie) représente une bonne part du programme d'études du primaire. De fait, le programme d'immersion a été élaboré en fonction des programmes d'études et des niveaux du primaire. De plus, les ressources sont nombreuses auprès du système francophone et le décalage possible entre les compétences des enfants et le contenu des ressources sera moins prononcé au primaire que plus tard. Finalement, parce que 80 % de la population scolaire au Canada est en immersion précoce, les maisons d'édition y trouvent leur compte.

Par contre, l'existence de difficultés d'apprentissage et leur origine ne sont pas faciles à détecter et les moyens correctifs convenables ne sont pas aisés à mettre en place.

Immersion intermédiaire

Les enfants y ont déjà les capacités de lecture et d'écriture, ce qui est rassurant pour les parents; de plus, ils sont encore capables d'une prononciation quasi-naturelle en L2.

Par contre, à cause de l'important décalage possible entre les compétences langagières et le programme d'étude, le parent doit accepter que son enfant accuse un retard. Que ce retard se manifeste dans l'acquisition des compétences langagières en L2 ou qu'il se manifeste dans l'acquisition des connaissances dans les autres matières obligatoires, de toute façon il se manifestera parce que l'enfant n'a pas encore les compétences langagières nécessaires (en mathématiques ou en sciences sociales, par exemple).

Finalement, faute de rentabilité, les maisons d'édition ne sont pas intéressées à produire des ressources spécialement pour ces niveaux.

Donc, avant de se lancer dans la mise en place d'un programme d'immersion intermédiaire, il faut s'assurer d'avoir en réserve importante des fonds ainsi qu'un personnel enseignant et de soutien très doué et très engagé.

Ce n'est donc pas surprenant qu'il n'existe à l'heure actuelle que 24 programmes intermédiaires au Canada.

Immersion tardive

Ayant choisi de faire partie du programme, les élèves à ce niveau sont motivés, donc capables de rattrapage assez rapidement : ils apprennent très efficacement.

Par contre, le naturel de l'accent s'avère difficile à dompter et entre le programme d'étude et les compétences langagières le décalage est souvent très important. Il y aura donc des retards dans l'acquisition des connaissances des matières au programme en attendant que les compétences langagières s'améliorent, démarche de longue haleine. D'autre part, les ressources plus nombreuses, il est vrai, qu'en immersion intermédiaire, n'ont pas été conçues, pour la plupart, en fonction des élèves en immersion. Il en résulte des difficultés d'apprentissage, ce qui alourdit encore le fardeau de l'enseignant, car, en classe, la

communication en L2 doit se faire de manière simplifiée afin que les élèves comprennent.

Quant au concept de *input plus one* de Krashin et les autres, en fait, nous faisons face à *input plus* beaucoup plus que *one*, et peut-être même jusqu'à quatre ou cinq; la maîtrise de la langue devient alors difficile.

Conclusion

L'immersion précoce est probablement le programme qui convient le mieux à la majorité des élèves. L'important, c'est d'acquérir une solide base de compétences langagières en L1 d'abord, afin d'être en mesure, par la suite, de transférer ces compétences en L2, perfectionnant ainsi les deux langues. Tous, cependant, qui ne réussiront pas en immersion précoce, car de nombreux autres facteurs sont en jeu et chacun aura son incidence.

Il faut donc offrir plusieurs niveaux d'entrée et nous assurer de bien nous occuper des élèves en immersion précoce.

* * *

Monsieur David Macfarlane

Le gouvernement a la responsabilité de s'assurer que les programmes en place sont ce qu'il y a de mieux, quels qu'ils soient. Le Nouveau-Brunswick a été l'une des premières provinces, aux alentours de 1970, à mettre en place l'immersion française, d'abord à Saint-Jean puis à Moncton. En fait, nous sommes encore la seule province à avoir une politique propre au français langue seconde.

Au début, seule l'immersion précoce était offerte, car c'était la seule à avoir été étudiée; il y avait cependant deux autres facteurs : la pression des parents et le nouveau statut bilingue de la province.

Les programmes intermédiaire et tardif ont été mis en place dès 1975, encore une fois en raison de l'insistance des parents surtout, dans les régions où il avait été impossible d'établir un programme précoce. Pour satisfaire les désirs des parents, on regroupa au niveau intermédiaire les élèves de plusieurs régions et les résultats furent bons.

Selon les statistiques, sur les 29 % d'élèves anglophones inscrits en immersion, 39 % environ sont inscrits en 6^e, 7^e et 8^e année. Évidemment, les inscriptions à partir de la 9^e baissent considérablement pour toutes sortes de raisons, mais la province n'en demeure pas moins au deuxième rang après le Québec quant au nombre d'élèves inscrits au programme.

Entre 1985 et 1990, deux régions établirent chacune un programme intermédiaire en 4^e année, soit Salisbury et Fredericton. En 1993, selon la coutume après quatre ans, le gouvernement commanda une étude. La recommandation fut de conserver deux programmes. Et après consultation des parents, des éducateurs et des autres intervenants intéressés, il fut décidé d'avoir deux programmes : l'un à partir de la 1^{ère} année, l'autre à partir de la 6^e année. Effectivement, puisque c'est en 1^{ère} année qu'on commence à apprendre à lire et que c'est en 4^e année que, par la lecture, on commence à apprendre les matières, les élèves en immersion auraient eu à réapprendre à lire deux ou trois ans de plus, leurs compétences langagières en français n'étant pas encore assez établies.

La décision en 1994 de ne pas inclure la maternelle dans le programme immersion, fut fondée sur le fait que, bien que le gouvernement ait eu l'obligation d'offrir la maternelle, les enfants, eux, n'avaient pas l'obligation de la fréquenter. Il avait aussi été jugé que les compétences en motricité et en interaction sociale seraient plus faciles à acquérir en L1 plutôt qu'en L2.

* * *

Madame Carlson Berg

Dans le cadre des choix scolaires que les parents doivent faire, la question est de mise, à savoir, d'une part, si nous bénéficions de tous les *bienfaits* du programme immersion auxquels nous pensons avoir droit et d'autre part si le programme que nous avons est *équitable*.

En matière de *bienfaits*, d'abord, les études fournissent les preuves qu'il y a compétence accrue en agilité et développement cognitif et présentent les avantages qui découlent de la connaissance d'une L2. Ensuite, l'acquisition de connaissances interculturelles permet d'avoir deux points de vue différents sur le monde qui nous entoure. Enfin, il y a

les avantages économiques, même s'ils sont souvent considérés négligeables quant au rôle qu'ils jouent dans la prise de décision d'inscrire ou non ses enfants en immersion.

En fait, selon une étude effectuée à Edmonton en Alberta, les élèves qui persévèrent en immersion, en bénéficiant toutefois des services de soutien en anglais, obtiennent en général de meilleurs résultats, toutes matières confondues, que ceux qui, en immersion aussi, n'ont pas bénéficié de services de soutien en anglais. Ils obtiennent, de surcroît, de meilleurs résultats que ceux qui ont lâché l'immersion pour reprendre, avec soutien en anglais, le programme de base. La raison première en est que le soutien, celui de la famille, des amis, du système scolaire etc. se faisant dans la langue maternelle, est important.

Sur le deuxième point, l'*équité*, le programme souffre d'un manque d'équité tant sur les plans de l'accès au programme que sur le plan de la pénurie des ressources. Les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou souffrant d'incapacités sont détournés. De plus, aux yeux de certains parents, l'exercice peut paraître périlleux sans les ressources nécessaires (personnel, matériel, usages en vigueur à l'école) et les services de soutien pouvant les aider à affronter les difficultés qu'éprouveraient leurs enfants. S'agit-il dans les faits, d'un programme d'enrichissement ou un programme pour enfants doués?

Après quarante ans, il est temps de faire un bilan. La création du programme immersion est le résultat d'un désir sociopolitique du gouvernement de rendre bilingue la fonction publique; devant l'échec de l'initiative, c'est le scolaire qui récupéra le programme sous forme d'immersion. Certains disent que le programme est élitiste; cependant, sans les ressources et les services de soutien nécessaires, il n'y a d'élitiste, en fait, que la sélection initiale.

Il est regrettable que les parents d'aujourd'hui posent les mêmes questions que les parents des années 1960. L'idée d'une culture de la peur, celle qu'ont certains de voir leurs enfants « perdre » leur L1 et leur culture, vient à l'esprit, et pourtant la culture majoritaire, c'est la nôtre. Nous en sommes donc toujours à chercher comment augmenter le nombre de bilingues au pays où ce sont encore les francophones qui sont majoritairement bilingues.

Nous avons besoin encore de sensibiliser le monde à l'immersion et d'en faire le marketing.

En conclusion, il faut tenir compte de certains éléments quant au niveau d'entrée en immersion : l'âge au moment du contact avec le milieu langagier, le niveau de développement cognitif, la durée du contact, les influences sociales, politiques et culturelles sur les enfants d'âge varié.

* * *

Période de discussion

Questions de Laurie Carlson Berg à Dave MacFarlane :

Qu'est-ce qui motive le choix de l'immersion tardive?

Dave : les parents désiraient l'immersion précoce, mais ne pouvaient pas l'établir en raison des petits nombres. C'était donc une question démographique.

Question de Laurie Carlson Berg à Joan Netten :

Les enfants qui quittent le programme en cours de route se font du tort à eux-mêmes ainsi qu'au programme.

Joan : L'immersion précoce est perçue comme une conversion maison-école-langue : les enfants font exactement la même chose qu'ils feraient en anglais, sauf qu'ils le font en français. C'est une des graves idées fausses qui a contribué à la création de l'immersion tardive. Malheureusement, les jeunes issus de cours de français langue de base sont loin d'avoir les compétences langagières nécessaires pour apprendre les matières au programme d'immersion. Nous pensions à l'époque qu'il n'était pas nécessaire d'enseigner la langue, qu'elle s'acquerrait d'elle-même en apprenant les matières. Grave erreur : de la 1^{ère} à la 5^e on se concentre sur l'acquisition et le perfectionnement des compétences langagières et de la 6^e à la 12^e on se concentre sur la connaissance des matières. Avant de s'attaquer à la L2, il faut avoir des compétences langagières solides en L1. Il devrait y avoir un engagement

entériné de quatre ans en immersion précoce, car de retirer son enfant au bout de deux ans, par exemple, peut s'avérer désastreux pour lui, parce qu'il ne sait pas encore complètement lire et écrire, que se soit en français ou en anglais.

Laurie : Sommes-nous passé à côté d'éléments importants quant à la capacité de lire et d'écrire? Bénéficions-nous de tout ce qui devrait nous revenir... sur le plan du bilinguisme?

Joan : Ce n'est pas parfait, il est vrai, mais le nombre d'anglophones qui peuvent au moins se « débrouiller » en français a plus que doublé depuis. Avec 325 000 enfants inscrits au programme, l'immersion a changé la face du pays; toujours est-il qu'il doit s'améliorer et que des mises au point et des redressements s'imposent : en matière de méthode d'enseignement par exemple, de procédés. Souvent, on se concentre plus sur la fluidité des énoncés, si erronés soient-ils, que sur leur exactitude; de même, on insiste plus sur la matière au programme que sur la communication orale correcte avec le résultat que les enfants, souvent, ne savent même pas qu'ils ne parlent pas correctement.

Quant à l'équité et l'égalité, le niveau précoce est sans doute le plus ouvert; les niveaux supérieurs sont plus sélectifs que les niveaux inférieurs.

Dans un pays qui s'est engagé à valoriser les compétences langagières et la capacité de lire et d'écrire dans les deux langues, nous avons la responsabilité, envers tous les enfants dans le système scolaire, d'essayer de trouver les meilleures méthodes qui soient afin de les aider à améliorer leurs compétences en L2.

Question à David MacFarlane

Pouvez-vous nous donner plus de détail sur le programme intensif dont vous avez parlé dans votre présentation?

Dave : C'est un projet-pilote à l'heure actuelle. La prémisses, qui nous vient de la thèse de Mme Netten, veut que lorsqu'on apprend une L2, il faut le faire avec intensité. Au Nouveau-Brunswick, le français est obligatoire dès la 1^{ère} année mais les progrès se font encore attendre. L'intensité, si fondamentale, ne se manifeste pas.

Le programme est donc fondé sur l'apprentissage et le perfectionnement de la langue : parler, lire et écrire; pas de sciences, pas de géographie, pas de maths. Les élèves font des projets avec l'enseignant; ils apprennent la langue en fonction de ce dont ils ont besoin pour le projet. On insiste sur la langue parlée d'abord, ensuite on passe à la lecture et finalement à l'écriture. Tout doit être corrigé. Ce qui est du domaine cognitif se forme au fur et à mesure et sera transmis plus tard.

Joan : L'intensité est en effet importante afin de tout mettre en œuvre pour acquérir un langage intérieur et s'en servir convenablement. Bien qu'il y ait enseignement de la langue, l'élève ne se rend pas compte qu'il l'apprend, parce qu'il se concentre sur les tâches qu'il a à accomplir. C'est un enseignement qui est fondé sur l'apprentissage cognitif/langagier non pas sur l'apprentissage grammaire/traduction. Malheureusement, la tendance est encore à la mémorisation du vocabulaire et des règles de grammaire.

* * *

Interventions venant de la salle

Première question

Le niveau des compétences langagières en français des jeunes qui entrent à l'université a baissé depuis 15 ans.

Joan : C'est un fait. D'une part, la population en immersion était triée sur le volet et son niveau sur le plan cognitif était supérieur à celui du reste de la population scolaire. D'autre part, il fallait être audacieux pour inscrire son enfant en immersion et peu l'étaient. Les jeunes étaient donc peu nombreux et avaient de bonnes chances de réussir. Mais petit à petit, il y eut plus d'inscriptions, phénomène qui causa un affaiblissement de la qualité de l'enseignement, l'inégalité des niveaux de capacités des jeunes et un déclin dans les résultats.

Pourtant, bien conçu et bien enseigné, l'immersion donne d'excellents résultats. L'enseignement doit être de qualité égale partout et il faut éviter de diluer le programme en en réduisant la quantité de français (ce qui a lieu parfois) par souci de ne pas perdre la L1 ou par désir d'égalité entre les deux langues.

Plus le programme sera fort, non seulement plus les compétences en L2 seront solides, mais aussi plus les compétences en L1 seront solides : concept difficile à saisir pour bon nombre de parents. De plus, il faut du personnel enseignant très compétent au secondaire en immersion pour enseigner correctement les matières. Les stratégies à mettre en place, comme celles de l'enseignement intensif, sont bien connues cependant : il faudrait peut-être penser à les appliquer en immersion.

Dave : De plus en plus d'universités considèrent que les jeunes en première année parlent, lisent et écrivent moins bien qu'avant. N'y aurait-il pas une correspondance à établir entre l'entrée à l'école de ces jeunes, et l'arrivée massive des ordinateurs et d'Internet? Aujourd'hui, la société élève ses jeunes à voir toutes sortes de choses plutôt qu'à lire ou à perfectionner leurs compétences langagières.

Laurie : Il faut aussi voir comment nous formons nos éducateurs en enseignement. En exigeons-nous assez de nos élèves? Au début, il s'agissait d'un groupe trié sur le volet; aujourd'hui, nous devons imposer le perfectionnement langagier, comme le fait le programme intensif.

Deuxième question :

Existe-t-il des analyses en matière d'objectifs établis, de résultats recherchés et de relation avec le programme d'études? On entend parler de jeunes, frais sortis de l'immersion, qui sont découragés, démoralisés par leurs expériences en français à l'université.

Commentaire sur cette question :

Il est vrai que les niveaux de compétences générales en français baissent chaque année. Je suis horrifiée de constater, par exemple, à quel point, chez ces jeunes, les connaissances en grammaire sont faibles.

Joan : Il faut s'entendre sur ce qu'on veut dire par *grammaire*. L'habileté d'employer la grammaire, c'est-à-dire la structure de la langue, en conversation orale n'est pas le résultat d'avoir étudié et appris la grammaire; parler la langue s'apprend en quelque sorte intuitivement. Par contre, l'habileté d'écrire correctement est liée à la connaissance apprise de la langue. Pour cette raison, il est primordial, à l'oral, de corriger les fautes. En fait, c'est une faiblesse de l'immersion : les enfants écrivent trop et ne parlent pas assez, surtout qu'on ne les corrige pas lorsqu'ils parlent; les compétences de nature intuitive s'acquièrent mal et cela a une incidence sur l'acquisition des compétences en écriture.

Troisième question :

En fonction de ce qui est considéré comme juste et équitable, y a-t-il, sur le plan politique, des obstacles, des écueils qui pourraient mettre en péril l'existence du programme?

Dave : C'est un fait. Tous les 4 ou 5 ans à peu près, il y a une remise en question, au ministère, du bien-fondé du programme. Mais les parents cherchent ce qu'il y a de mieux pour leurs enfants et ce sont eux qui veulent le programme, malgré une crainte

certaine de ne pas être capables de les aider ou de leur parler; il ne leur est pas facile de comprendre que leurs enfants apprendront inévitablement l'anglais.

La réaffirmation de la nature bilingue de la province, entérinée dans la Charte des droits et libertés, puis le Plan d'apprentissage de qualité de 2003, confirment l'engagement du gouvernement de faire en sorte que 70 % des finissants anglophones soient capables de communiquer convenablement en français.

Quatrième question :

N'y a-t-il pas un climat particulier au Nouveau-Brunswick par rapport à l'immersion?

Joan : Je ne suis pas convaincue. Le Nouveau-Brunswick est un peu plus volatil, peut-être, qu'ailleurs et la couverture médiatique plus importante, mais nous voyons la même chose se produire dans les autres provinces. Les administrateurs ne comprennent pas facilement qu'on peut acquérir ces compétences langagières «à travers les deux langues». Les premiers exemples de bilinguisme, venus des États-Unis, nous ont fait craindre de perdre notre L1 si nous en apprenions une autre. C'est encore le cas pour bien des parents, des administrateurs et des enseignants partout au Canada. Nous devons faire notre maximum pour bien faire comprendre au monde qu'il est possible d'acquérir les capacités de lecture et d'écriture dans la L2 sans perdre ni sa langue ni sa culture. On n'a qu'à regarder autour de soi, les exemples abondent.

La modératrice remercie les invités pour leur précieuse collaboration.

APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE POUR EXPLIQUER ET
RÉDUIRE LES DIFFICULTÉS D'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN MILIEU RURAL MAROCAIN

Rachid Arraïchi
Université Hassan II – Ayn Chock

Résumé

Ce travail mettra en lumière le rôle majeur que pourra jouer la sociolinguistique aussi bien dans l'explication des difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain que dans la réduction de ces mêmes difficultés. Nous aurons particulièrement à montrer que les compétences que l'école cherche à développer chez l'élève, pour ce qui est du français notamment, ne sont pas exclusivement linguistiques. Certains élèves les acquièrent in situ et ce sont eux qui parviennent, le plus souvent, à exceller en la matière. La sociolinguistique pourra grandement contribuer à mettre au jour cet état de fait et permettra, à coup sûr, de rendre l'enseignement/apprentissage de cette langue moins discriminatoire et plus efficient.

Abstract

The objective of the present paper is to examine the role of sociolinguistics in explaining and reducing difficulties of French language teaching/learning, especially in a rural setting. The first part of the paper describes the difficulties of teaching/learning French in a rural setting by referring to a survey that indicates that the acquisition of the French language in schools goes beyond mere linguistic abilities. It shows a wide gap between the performance of students in rural and urban settings. The second part of the paper shows how sociolinguistic variables could contribute to a better understanding of the situation and will definitely make French language training programs less discriminatory and more efficient.

L'objet de cet article est la place accordée à la variable sociolinguistique dans le système d'enseignement/apprentissage du français au Maroc. Nous nous intéressons, plus particulièrement, au problème de la croissance toujours importante des difficultés d'enseignement/apprentissage de cette langue, lors même que l'on reconnaît et l'on accorde, depuis déjà une vingtaine d'années, un intérêt relativement net à la variable sociolinguistique.

Notre hypothèse est que la définition donnée à la variable sociolinguistique est trop limitée pour permettre et l'explication des difficultés notables en la matière et, par voie de conséquence, la réduction de ces mêmes difficultés. Autrement dit, s'il est vrai que le discours et les pratiques scolaires attestent une reconnaissance explicite de l'importance de la sociolinguistique et si, effectivement, cette reconnaissance est corrélative d'une mise à contribution de cette discipline, il n'en reste pas moins vrai que l'examen de ce même discours et de ces mêmes pratiques atteste une intégration limitée et souvent inadéquate de la sociolinguistique, ce qui, d'une certaine manière, endigue la réalisation des objectifs escomptés.

Nous aurons, pour valider cette hypothèse, à examiner, tout d'abord, les difficultés d'enseignement/apprentissage du français. Nous passerons, par la suite, à ce que l'école propose comme solutions à ce problème en portant notre intérêt plutôt sur la place accordée à la variable sociolinguistique. Cela nous permettra, vers la fin, de montrer comment une prise en compte *ad hoc* de la sociolinguistique permet, d'une part, de mieux expliquer les difficultés d'enseignement/apprentissage, non seulement du français, mais aussi des variétés linguistiques enseignées à l'école et, d'autre part, de réduire sensiblement ces mêmes difficultés. Nous tenons à préciser, à ce propos, que nous nous situons dans le cadre d'une réflexion théorique qui met en avant des interrogations approfondies sur le rapport de la langue scolaire à la culture qu'elle véhicule, et la relation de ces deux composantes avec les structures sociales existantes. Autrement dit, nous situons notre investigation dans un champ théorique qui articule la langue à l'école et à la société : la sociolinguistique de l'éducation (Dahbi, 1989 : 45).

1. Difficultés d'enseignement/apprentissage du français

Il faudrait le préciser d'emblée, les difficultés d'enseignement/apprentissage du français, nous les avons relevées aussi bien chez les élèves ruraux que chez les élèves citadins. Si notre intérêt est porté notamment sur les élèves ruraux, c'est pour la raison que les difficultés qui les concernent sont, d'une part, importantes et presque irréversibles et, de l'autre, qu'elles s'expliquent, dans une large mesure, par la variable sociolinguistique.

En effet, les difficultés relevées chez les élèves ruraux sont de tout ordre. À une certaine étape du cursus scolaire, le secondaire en l'espèce, ces difficultés atteignent un tel degré de complexité que des actions de « remédiation » aussi massives et régulières qu'elles soient deviennent inutiles et inefficaces.

Notre travail sur les productions écrites des élèves ruraux (Arraïchi, 2002) nous a permis de constater et d'estimer de près l'ampleur de ces difficultés. Prenons, par exemple, le sujet de la production écrite, proposé au baccalauréat en 1998 pour les filières scientifiques et dont le barème est le suivant : la note globale est 10; la note de la maîtrise de la langue est 2/10; la note de la compétence scripturale est 1/10; celle de la structuration de l'interview est 5/10; celle de l'autonomie des idées et du style est 2/10. Les difficultés répertoriées peuvent être énumérées comme suit :

- i. L'élève a de grandes difficultés à faire preuve de sa maîtrise de la langue et de sa compétence scripturale (les notes prévues pour ces deux qualités sont respectivement 2/10 et 1/10);
- ii. L'élève éprouve des difficultés encore plus importantes à reconnaître la situation de communication qu'on lui propose « Une campagne de vaccination est lancée par le ministère de la santé publique. Dans ce cadre, l'équipe de rédaction du journal scolaire de votre lycée vous charge d'interviewer un médecin qui y participe ». Il doit comprendre qu'il est appelé à jouer un double rôle : celui du journaliste qui pose des questions et celui du médecin qui fournit des réponses. La rédaction d'un texte de genre journalistique, notamment l'interview, qui requiert un haut niveau de compétence interrogative et un ordonnancement ciblé,

progressif et cohérent des questions-réponses, doit être maîtrisée (la note prévue pour cette qualité est 5/10);

- iii. L'élève éprouve de grandes difficultés à faire état de son autonomie au niveau des idées et du style, l'interlocuteur étant un médecin qui communique son point de vue sur une campagne de vaccination lancée par le ministère de la santé publique (la note prévue pour cette qualité est 2/10).

L'on peut fournir, comme autre exemple, le sujet proposé au baccalauréat la même année aux filières littéraires. Le libellé est le suivant :

« Par ignorance ou par insouciance, beaucoup de gens ne prennent pas soin de leur santé et ils paient souvent cher une telle négligence. Écrivez un article de journal à leur intention dans lequel vous essayerez de les convaincre :

- d'observer les règles d'hygiène et de surveiller leur santé (consulter de temps en temps un médecin, un dentiste...)
- d'adopter une alimentation équilibrée
- de faire du sport, etc. »

Les difficultés que l'on a dégagées sont de deux ordres :

- i. Difficultés à reconnaître la situation de communication proposée, c'est-à-dire comprendre qu'il s'agit de jouer le rôle d'un journaliste s'adressant aux gens qui ne prennent pas soin de leur santé, soit par ignorance ou par insouciance;
- ii. Difficultés à rédiger un texte argumentatif. La force des idées choisies et la personnalisation du style comptent beaucoup dans la démarche argumentative (les notes prévues pour la qualité de l'argumentation et la qualité des idées et du style sont respectivement 4/10 et 2/10).

Ce qui endigue la maîtrise du français en milieu rural, ce n'est pas uniquement l'incapacité d'écrire et de parler correctement cette langue, mais surtout l'incapacité et de reconnaître la situation de communication

dans laquelle on est appelé à écrire ou à parler et de produire les propos impliqués par cette même situation.

Les difficultés de production écrite, nous les avons également retrouvées chez les étudiants dont une grande partie est issue des couches sociales défavorisées. En effet, l'analyse des erreurs contenues dans les productions écrites des étudiants des filières « économie et gestion » et « droit en français » de la Faculté de droit a permis de constater que :

Tableau 1 : Filières et erreurs au niveau de l'écrit

Erreurs \ Filières	Économie et gestion	Droit en français
Syntaxe	20,08 %	15,31 %
Grammaire	32,81 %	36,48 %
Orthographe	26,78 %	32,88 %
Sémantique	9,15 %	5,85 %
Morphologie	9,45 %	2,25 %
Code écrit	8,70 %	7,2 %

Tableau 2 : Filières et moyennes des activités de français

Moyennes \ Filières	Économie et gestion	Droit en français	Droit en arabe
Moyenne générale /50	29,91	31,57	20,68
Compréhension écrite /10	7,84	8,85	6,44
Compréhension orale /10	4,87	6,12	3,88
Compétence linguistique /10	6,15	6,92	4,56
Production écrite /20	10,09	10,13	5,53

- i. Ce sont, en premier lieu, les erreurs de grammaire, d'orthographe et de syntaxe qui viennent en tête, les autres erreurs, si elles sont effectivement attestées, sont relativement faibles (tableau 1). Précisons, à ce niveau, que les pourcentages inscrits dans le tableau 1 expriment la valeur quantitative des erreurs dans les productions écrites : autant les pourcentages sont élevés autant les erreurs sont importantes et vice versa.
- ii. Ces erreurs ne différencient pas véritablement les deux filières (tableau 1). Ce qui ne permet pas d'expliquer la performance relative des étudiants de droit en français, notamment au niveau de la compréhension orale (6,12/10 contre 4,87/10 pour « l'économie et gestion ») et de la production écrite (10,13/20 contre 10,09/20 pour « l'économie et gestion, ») (tableau 2). Bien au contraire, la différence sensible des scores avantage plutôt la filière « économie et gestion ». Précisons, à ce propos, que la note globale de l'épreuve est 50. Elle est répartie comme suit : 10 pour la compréhension écrite; 10 pour la compréhension orale; 10 pour la compétence linguistique; 20 pour la production écrite.

Si les étudiants de « droit en français » réalisent le meilleur score en production écrite, ce n'est certainement pas à cause uniquement de leur maîtrise relative de la langue (d'ailleurs si tel était le cas, ce seraient plutôt les étudiants de la filière « économie et gestion » qui auraient récolté les meilleurs scores puisqu'ils commettent moins d'erreurs), mais à cause de la qualité de leur écrit qui implique, comme nous l'avons déjà dégagé pour les élèves ruraux, une reconnaissance suffisante de la situation de communication proposée et une capacité à tenir de manière personnalisée un discours argumentatif approprié.

2. Quelle place l'école marocaine assigne-t-elle à la variable sociolinguistique?

Les difficultés d'enseignement/apprentissage du français sont de plus en plus nettes et de plus en plus importantes lors même que des réformes d'envergure sont en cours depuis déjà une vingtaine d'années. Le secteur éducatif dans sa globalité manque d'efficience, ce qui entrave sérieusement la réalisation des objectifs qui lui sont assignés, notamment

le fait de « faire avancer le pays dans la conquête de la science et dans la maîtrise des technologies avancées » et de « renforcer la compétitivité du pays et son développement économique, social et humain, à une époque caractérisée par l'ouverture sur le monde (Royaume du Maroc, 1994 : 10).

Un enseignement de qualité est celui qui offre un profil de sortie qui convient aux pourvoyeurs d'emploi. En effet, à la fin du cursus de formation, l'apprenant « aura acquis des méthodes de travail adéquates, perfectionné ses moyens de communication et élargi ses horizons de pensée. Il aura été sensibilisé au fait culturel et esthétique et aura acquis une autonomie confortable » (Royaume du Maroc, 2002 : 2).

L'on n'a quand même pas oublié la question des disparités sociolinguistiques et socioculturelles lors de la mise en place du nouveau programme de français. L'on a accordé plus de souplesse à l'enseignant de français dans l'élaboration des projets pédagogiques et des séquences respectives et l'on a centré l'enseignement sur l'apprenant par l'adoption de l'approche par compétences.

En effet, il est laissé à l'enseignant la latitude de concevoir des projets pédagogiques en fonction du profil et des besoins des apprenants. Il pourrait ainsi « avancer aux rythmes des apprenants pour éviter les situations d'échec » et faire une « complémentarité entre l'apprentissage linguistique et l'apprentissage social (la langue mise en action dans des situations réelles) » (Royaume du Maroc, 2005 : 8).

L'approche par compétences permettra à l'élève d'être « acteur de son apprentissage » et de construire/mobiliser, en temps voulu, des compétences adéquates pour répondre à/gérer des situations problèmes d'ordre communicatif » (*op. cit.* : 5).

Ce type d'enseignement vise donc à autonomiser aussi bien l'enseignant que l'apprenant, le premier élabore lui-même ses projets pédagogiques en fonction du profil de ses élèves, le second apprend à s'autonomiser en mobilisant constamment des compétences opportunes pour gérer des situations de communication nouvelles et complexes.

Cette autonomie demeure quand même relative puisque l'enseignant et l'apprenant doivent œuvrer dans le cadre des objectifs fixés par l'institution scolaire : « les Orientations générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant se veulent flexibles pour

donner aux enseignants la liberté d'opérer des choix et d'innover dans le cadre d'objectifs de formation précis et de projets pédagogiques correctement élaborés » (Royaume du Maroc, 2002 : 2). De plus, l'enseignant doit se plier à un type d'évaluation standard au niveau des activités à évaluer, de l'enveloppe horaire à leur allouer, des notes à leur affecter.

Donc, au niveau de la qualité de l'enseignement, des efforts appréciables ont été déployés :

- i. des efforts au niveau de la conception et de l'élaboration des programmes selon la formule des projets pédagogiques qui donne plus de liberté à l'enseignant d'adapter ses cours au niveau et aux besoins des apprenants;
- ii. des efforts au niveau des techniques d'évaluation. Dans le cadre des contrôles continus, l'enseignant dispose de la latitude de les concevoir en fonction de la matière prodiguée aux apprenants;
- iii. des efforts au niveau des stratégies de régulation. « Les élèves intègrent de nouveaux apprentissages à tous les niveaux des composantes de la compétence de communication. Les évaluations permettent l'identification des écarts pour monter les actions de remédiation les plus pertinentes. Ainsi, l'enseignant peut prendre des décisions pour mettre à niveau ou rehausser la qualité des réalisations langagières et discursives de ses élèves » (Royaume du Maroc, 2005 : 15).

La conception des stratégies de « remédiation » et la croyance résolue en leur pertinence dans l'élimination des écarts de niveau entre les apprenants renseigne sur l'origine et les limites que pose l'institution scolaire pour ces écarts. En effet, quelle que soit l'origine de ces écarts, l'école met en avant les écarts sociolinguistiques et socioculturels lorsqu'elle parle de la différence des besoins réels et objectifs des apprenants. L'École prétend être en mesure de les éliminer, sinon de les réduire, par la mise en œuvre de stratégies de remédiation efficaces et appropriées. Tous les apprenants doivent, au sortir du cycle secondaire, être capables de « produire des énoncés en adéquation avec la situation de communication », « utiliser le niveau de langue approprié à la situation de communication », « exprimer une opinion personnelle en la justifiant de

manière cohérente » (*op. cit.* : 15). Ces compétences doivent apparaître à l'oral certes, mais surtout à l'écrit, qui demeure toujours une activité hautement sélective (50 % de la note globale) et où sont recommandés des exercices relativement complexes comme l'essai, le résumé et le commentaire composé qui s'appliquent sur un même corpus : les œuvres littéraires.

Les actions de soutien et de remédiation se font autrement à l'université : l'intégration, il y a à peine deux ans, du module « langues et communication » à presque toutes les facultés répond à l'objectif d'améliorer les compétences communicatives de l'apprenant à l'écrit et à l'oral. Ce qui est attendu du cycle fondamental (être capable de s'exprimer de manière correcte et efficace dans des situations de communication complexes) et du cycle secondaire qualifiant (la consolidation des acquis et le perfectionnement en vue d'une appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives et linguistiques de la langue française) n'a pas été atteint pour le moment.

3. Apprentissage et environnement socio-culturel

Il est donc clair que si l'on maintient les mêmes objectifs pour l'enseignement/apprentissage du français, c'est d'abord en réponse aux pressions des employeurs; il est clair également que si l'on octroie des sommes énormes au secteur éducatif, c'est certainement pour réduire les difficultés croissantes des apprenants, notamment en matière de français qui constitue un atout majeur pour l'intégration du marché de l'emploi; ce qui est encore plus clair, cette fois-ci, c'est que l'on oublie ou l'on méconnaît le fait que certaines compétences ne peuvent être le fait des seules actions scolaires, quelle que soit leur nature et leur ampleur.

En effet, si l'on veut développer chez l'apprenant la capacité de communiquer, il faudrait préalablement qu'il évolue dans un environnement socioculturel qui privilégie la communication. Il faudrait que la disposition à la communication fasse partie de sa manière de percevoir et d'apprécier le monde, du modèle culturel qui le caractérise. La disposition à la communication, au dialogue, à l'autonomie et à la rationalité caractérise les apprenants citadins de l'élite sociale qui ont objectivement appris sur le tas et sans le savoir ni le vouloir à mettre à

profit ces dispositions. Ils sont les destinataires légitimes de l'enseignement/apprentissage du français qui est, on le voit maintenant clairement, un enseignement d'une langue-culture moderne. Ceux qui en pâtissent ce sont les élèves ruraux tout d'abord qui se reconnaissent plutôt dans le modèle culturel traditionnel.

L'on ne peut réellement expliquer les difficultés d'enseignement/apprentissage du français, en milieu rural surtout, que si l'on prend en ligne de compte les données sociolinguistiques suivantes :

- i. Le français ne s'utilise pas, sinon rarement, dans des situations naturelles et authentiques de communication. Son contact se fait presque uniquement à l'école.
- ii. Si telle est la situation du français en milieu rural, c'est parce qu'il est objectivement véhicule de la modernité et de la culture moderne. Le milieu rural marocain est encore peu perméable à la modernité. La tradition est portée par l'amazighe (variété de berbère) et/ou l'arabe marocain.

Si les élèves ruraux éprouvent d'énormes difficultés à apprendre le français, c'est parce que, d'une part, ils ne l'utilisent que sporadiquement en dehors de l'école et, d'autre part, parce qu'ils ne reconnaissent que trop superficiellement le modèle culturel porté par le français. S'ils n'ont pas appris à communiquer massivement et ouvertement, à argumenter et à débattre, à être autonome dans les prises de position et de décision, et si telles sont, paradoxalement, les valeurs estimées par l'école et dans la vie active, ils ne peuvent pas compter sur les seules actions de l'école pour ce type d'apprentissage et les difficultés n'en seront que trop importantes.

4. Conclusion

Nous pensons que pour réduire les difficultés éprouvées par les apprenants en matière de français, il faudrait :

- i. Une adaptation des objectifs et des programmes scolaires en fonction du rythme de modernisation du pays de manière à ce que l'apprenant puisse se reconnaître dans les situations de communication posées et évaluées par l'école;
- ii. L'adoption d'une évaluation qui tienne compte des données objectives de l'environnement sociolinguistique de l'apprenant : la

communication écrite étant objectivement très faible, la pratique de l'argumentation et de l'autonomie étant également très réduite, il faudrait, d'une part, en tenir compte dans la proposition des productions écrites et, de l'autre, réduire la force de sélectivité de l'écrit.

Bibliographie

- Arraïchi, R. (1993). *Le lycéen marocain et la langue française*. Mémoire de CEC. Rabat : Faculté des Lettres.
- Arraïchi, R. (2002). *Environnement sociolinguistique et enseignement/apprentissage du français au Maroc*. Rabat : Faculté des Lettres. Thèse de doctorat national.
- Boukous, A. (2003). De l'aménagement dans le domaine amazighe. *Prologues*. 27/28.13-20.
- Dahbi, M. (1989). La sociolinguistique au Maroc. Rétrospective et perspectives. In *Langues et Société au Maghreb. Bilan et perspectives*. Publications de la Faculté des Lettres de Rabat. Casablanca : Imprimerie Najah El Jadida.
- Royaume du Maroc (1994). *Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'enseignement secondaire. Casablanca : Éditions Maghrébines.
- Royaume du Maroc (1999). *Projet de charte nationale d'éducation et de formation*. Commission spéciale Éducation-Formation.
- Royaume du Maroc (2002). *Orientations générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*. Ministère de l'éducation nationale.
- Royaume du Maroc (2005). *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE (BERBÈRE) AU MAROC : ASPECTS SOCIOLINGUISTIQUES

Ahmed Boukous

Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM)

Maroc

Résumé

La présente contribution traite de certains aspects liés à l'enseignement de l'amazighe (berbère) au Maroc. Les aspects abordés ici sont : (i) les propriétés de la langue amazighe, (ii) les options de l'enseignement de l'amazighe : enseigner les dialectes ou enseigner la langue standard, (iii) les institutions chargées de l'opérationnalisation de cet enseignement, (iv) l'approche pédagogique adoptée, (v) la gestion de la variation linguistique et (vi) les enseignements à tirer de cette expérience. L'intérêt que présente l'analyse de ces aspects est qu'elle permet d'entrevoir quelques solutions qui pourraient aider à résoudre les multiples problèmes qui entravent l'enseignement des langues nationales et régionales à travers le monde et notamment en Afrique.

Abstract

This paper deals with some issues related to the teaching of the Amazigh language (Berber) in Morocco at the elementary school level, namely: (i) the attributes of the Amazigh language, (ii) the two options for teaching Amazigh (teaching dialects vs. teaching the standard language), (iii) the institutions responsible for the implementation of teaching programs, (iv) the pedagogical approach adopted, (v) the management of language variation, and (vi) the outcomes of teaching Amazigh in school. The challenges posed when teaching Amazigh in Morocco and the solutions adopted are quite unique and should help to overcome problems related to the teaching of regional and national

languages in communities marked by linguistic diversity such as those located in Africa.

1. Problématique

L'enseignement des langues non standard en contexte plurilingue et pluridialectal connaît des problèmes linguistiques et sociolinguistiques qu'il convient de résoudre pour produire un enseignement/apprentissage de qualité. Les pays en développement sont généralement confrontés à ces problèmes et, selon Bijeljic-Babic (1985), peu parviennent à leur trouver des solutions adéquates. La problématique posée ici est principalement relative à la gestion de la variation dans l'enseignement des langues non standardisées, en termes d'ingénierie pédagogique et d'ingénierie linguistique.

2. L'amazighe : propriétés sociolinguistiques

L'amazighe est une langue afro-asiatique classée dans la branche des langues hamitiques au sein de la famille hamito-sémitique. Historiquement, c'est la langue des populations autochtones de l'Afrique du Nord; elle est parlée par des communautés occupant partiellement un espace de près de cinq millions de km² s'étendant d'est en ouest de la frontière égypto-libyenne à l'Océan Atlantique et du nord au sud de la rive méridionale de la Méditerranée au massif du Stromboli au Burkina Faso. Ces communautés sont enclavées dans des États-nations où leur langue est exclue des institutions du fait de sa minoration séculaire.

Au Maroc, l'amazighe est la langue maternelle de 28 % de la population selon les résultats du dernier recensement (2004); il est parlé plus en milieu rural qu'en milieu urbain. C'est une langue qui se présente sous la forme de dialectes régionaux dont les structures phoniques et morphosyntaxiques, lexicales et rhétoriques sont caractérisées à la fois par la présence de structures convergentes et de structures divergentes. Ceci conduit au fait que le degré d'intercompréhension entre les locuteurs appartenant aux différentes aires dialectales est proportionnel à la proximité spatiale.

Langue douée des attributs d'historicité, d'autonomie, de vitalité et de standardisation en cours, l'amazighe demeure, du point de vue de ses usages, une langue essentiellement orale, bien que son usage graphique

commence à se développer. Parlé par la masse et porté par une élite intellectuelle et par un mouvement associatif contestataire, l'amazighe et la culture qu'il véhicule sont de plus en plus vécus comme une valeur identitaire centrale. Ceci se traduit par une dynamique socioculturelle dont l'objectif est la revitalisation ethnolinguistique de *l'amazighité*. L'un des acquis majeurs de cette dynamique est l'insertion de l'amazighe dans l'enseignement.

3. Options stratégiques de l'enseignement de l'amazighe

L'État marocain a décidé d'introduire l'amazighe dans l'école primaire en septembre 2003 en optant pour son enseignement obligatoire, sa généralisation progressive et l'unification de la langue à enseigner. C'est ainsi que l'enseignement de l'amazighe :

- i. fait partie officiellement des curricula;
- ii. est enseigné en tant que matière;
- iii. fait l'objet d'une évaluation comptant pour les examens;
- iv. bénéficie de la supervision pédagogique;
- v. est généralisé à l'ensemble de la population scolaire, élèves amazighophones et arabophones, dans le milieu rural et le milieu urbain;
- vi. concerne tous les niveaux du primaire;
- vii. bénéficie de mesures de normalisation et de standardisation progressives.

Il est ainsi clair que la stratégie adoptée par le Maroc se distingue de la solution mise en place dans certains pays africains comme le Mali et qui consiste à introduire la langue nationale durant les premières années de l'école primaire pour faciliter l'acclimatation de l'apprenant aux règles et aux normes scolaires pour être évacuée ensuite au profit de la langue étrangère, véritable langue d'enseignement.

Il est non moins clair, cependant, que le choix adopté au Maroc comporte de sérieuses difficultés quant à son opérationnalisation. En effet, généraliser l'enseignement de l'amazighe dans l'espace pour s'étendre à l'ensemble des écoles des seize régions du royaume et le généraliser dans le temps pour atteindre tous les niveaux scolaires est une décision qui relève de la gageure tant les ressources humaines et les ressources financières et logistiques font défaut. À cela s'ajoute une difficulté

considérable, celle du choix de l'enseignement de la langue commune normalisée et des dialectes régionaux, au risque de créer une situation diglossique inédite pour les communautés amazighophones, situation comparable à la situation de l'arabe, toutes proportions gardées. Ces contraintes sont néanmoins atténuées par l'adoption d'une démarche fondée sur la progressivité et la faisabilité et qui étale la réalisation des différents objectifs dans le temps.

4. L'opérationnalisation

La mise en œuvre de l'enseignement de l'amazighe est prise en charge par des institutions de tutelle à l'échelle nationale et régionale, et par des équipes de pédagogues, de didacticiens et de linguistes formés aux approches et aux méthodes modernes d'enseignement des langues.

4.1. Sur le plan institutionnel

Les institutions chargées de l'opérationnalisation de l'enseignement de l'amazighe sont le Ministère de l'Éducation nationale (MN), les académies régionales d'éducation et de formation (AREF) et l'Institut royal de la culture amazighe (IRCAM). Le MEN représente l'institution de tutelle chargée de l'insertion de l'amazighe dans le système éducatif, quant à l'IRCAM, il est chargé de la réalisation des outils pédagogiques, il contribue à l'élaboration des programmes et à la formation des enseignants et des superviseurs pédagogiques en collaboration avec les AREF. La concertation entre les deux institutions est assurée par une commission mixte chargée du suivi et de l'évaluation de l'enseignement de l'amazighe.

4.2. Approche pédagogique adoptée

L'approche adoptée s'inspire de la pédagogie des compétences. Les concepteurs des manuels partent de l'hypothèse que l'enseignement de l'amazighe doit viser la maîtrise de la compétence de communication chez l'apprenant, principalement la compétence orale et secondairement la compétence écrite, aussi bien au niveau de l'expression qu'au niveau de la compréhension. Progressivement, une fois acquises les stratégies de l'oral, de la lecture et de l'écriture, l'apprenant s'initie à la compétence culturelle

à travers des activités dont le support peut être le conte, la comptine, le dicton et la poésie.

Sur le plan technique, la progression pédagogique se fonde sur une grille de spécifications relative aux fonctions assignées à l'apprentissage de la langue à travers l'identification d'actes de langage appropriés au niveau de l'apprenant et aux notions qu'il convient de dispenser par des moyens linguistiques et rhétoriques adéquats.

5. Gestion de la variation linguistique

Étant donné l'état de dialectalisation avancé de la langue amazighe, l'enseignement se trouve confronté au dilemme suivant : enseigner une *langue commune moyenne* qui ne présente pas de divergences structurelles importantes avec la langue première des apprenants. Le dépassement de ce dilemme place les opérateurs devant un défi pédagogique et un défi sociolinguistique en même temps qu'il impose une ingénierie pédagogique à même de procéder à la gestion de la variation linguistique.

5.1. Défis

Dans la mesure où la langue enseignée s'écarte plus ou moins de la langue usuelle, le défi pédagogique consiste à assurer aux apprenants natifs, d'une part, les conditions de la *sécurité linguistique* et, d'autre part, la communication authentique entre les apprenants et l'environnement socioculturel, environnement qui demeure encore peu pénétré par la langue standard. Quant au défi sociolinguistique, il réside dans l'adéquation entre la 'confection' de la langue standard comme produit de l'aménagement de la structure linguistique et la mise en place des conditions d'implantation de l'amazighe standard au niveau sociétal.

5.2. Ingénierie pédagogique

L'élaboration d'une ingénierie pédagogique susceptible d'assurer le succès de la gestion de la dichotomie variation/unification des structures de l'amazighe passe par un processus évolutif dont l'input est représenté par la diversité des données dialectales et dont l'output est constitué de la structure homogène de la langue standard. Ce processus se déroule en trois moments, correspondant, respectivement, (i) au primat accordé à la variation, (ii) à l'équilibre entre variation et normalisation et (iii) à

l'intégration de la variation dans la normalisation. Bien évidemment, ce processus est ici schématisé au point qu'il risque d'être perçu comme une vue de l'esprit tant les choses sont autrement plus complexes dans la réalité.

5.2.1. Primat de la variation

Au niveau élémentaire, la langue enseignée est proche de la réalité dialectale, ce qui place l'apprenant natif dans une situation linguistique confortable en même temps qu'elle lui permet de contribuer à créer les conditions d'une immersion de l'apprenant non natif dans un « bain linguistique » favorable à l'apprentissage de l'amazighe. Aussi le manuel de l'élève est-il réalisé en trois variantes dialectales reprenant *grosso modo* la réalité sociolinguistique qui prévaut sur le terrain.

Les activités d'apprentissage qui permettent le déploiement de la variation sont : les activités d'expression orale, les activités culturelles et ludiques et l'initiation à la lecture sur la base de dialogues en variantes locales. En revanche, l'effort de normalisation pandialectale est porté sur l'enseignement de la graphie tifnaghe, du lexique terminologique et sur les consignes pédagogiques, ce qui représente un socle non négligeable préparant l'acceptation de normes communes au stade suivant.

5.2.2. Équilibre de la variation et de la normalisation

Au niveau intermédiaire, la recherche d'un équilibre entre la diversité dialectale et l'homogénéité des structures pandialectales se traduit par l'élaboration d'un manuel unique de l'élève. Dans ce manuel les activités relatives à l'expression orale, à la lecture, au fonctionnement de la langue et aux activités culturelles sont réalisées en dialectes alors que l'écriture, l'orthographe et le lexique néologique servent d'activités de leviers de la normalisation langagière.

Ces deux types d'activités sont censés assurer les conditions de l'équilibre entre la contrainte imposée par la réalité dialectale et l'impératif du partage de normes communes transcendant l'hétérogénéité qui caractérise le fait dialectal. L'intérêt escompté de cette démarche est de permettre à l'apprenant natif de continuer à bénéficier d'un régime de sécurité linguistique et culturelle, un régime qui assure le passage *soft* de

l'univers langagier et culturel familial à l'univers scolaire homogénéisant et réducteur.

5.2.3. Intégration de la variation dans la normalisation

Au niveau avancé, la normalisation prend le pas sur la variation dialectale de sorte que le manuel de l'élève présente les activités d'apprentissage dans une langue commune qui n'est le dialecte particulier d'aucun locuteur sans lui être étranger non plus. Cette langue scolaire fait la part de la diversité et de l'unité des structures linguistiques au sein de l'amazighe en favorisant les convergences et en intégrant les différences. C'est ainsi que le texte de lecture est réalisé en une langue dont la texture de base est composée des structures communes aux dialectes régionaux; quant à l'ouverture sur les différences lexicales, morphosyntaxiques et rhétoriques, elle est prise en charge dans le cadre de l'activité réservée au fonctionnement de la langue.

Cette démarche essaie de préserver le caractère naturel et spontané de l'enseignement d'une langue proche de l'idiome maternel, notamment dans les activités de communication orale et les activités culturelles, en même temps qu'elle tente d'inculquer des normes sociolinguistiques partagées au sein d'une communauté amazighophone en devenir, au moyen d'activités normatives par excellence comme l'écriture et la grammaire. De cette façon, l'aménagement des structures de la langue établit un compromis entre la prise en compte de la diversité et de la richesse des structures phoniques, morphosyntaxiques et lexicales des variétés dialectales tout en normalisant la langue commune par l'enrichissement, la spécialisation et le recentrage des ressources langagières en compétition par le moyen de l'application des procédés de sémantique lexicale, notamment le traitement de la variation en termes de synonymie, d'hyponymie, de spécialisation de sens, et par la mise à contribution de l'analyse rhétorique des figures de discours comme la synecdoque et la métonymie.

6. Conclusion

Quoique l'enseignement de l'amazighe au Maroc soit récent et qu'il soit confronté à des contraintes au niveau de son opérationnalisation, l'évaluation de cette expérience peut se révéler riche et instructive pour

les chercheurs et les praticiens dans le domaine des sciences de l'éducation, notamment les pédagogues, les didacticiens et les sociolinguistes de l'éducation.

Sur le plan de la politique éducative, à l'épineuse question de l'enseignement des langues nationales ou régionales non standardisées, notamment dans les pays en développement, l'expérience marocaine fournit une réponse originale qui s'écarte du modèle du *pontage* (bridging) selon lequel l'enseignement de la langue maternelle *prépare le lit* de la langue d'enseignement, généralement une langue étrangère, maîtrisée seulement par les élites. La solution adoptée au Maroc a aussi le mérite de s'inscrire dans une vision citoyenne de l'éducation (Skuttnabb-Kangas et Philippson, 1994; Boukous, 2001, 2005).

Sur le plan proprement sociolinguistique, les solutions adoptées dans le cas de l'enseignement de l'amazighe sont intéressantes en ce qu'elles tentent de gérer l'alternative suivante : enseignement des dialectes ou enseignement d'une langue standardisée qui ne soit pas un *monstre linguistique*. La gestion de ce dilemme est rendue possible par l'adoption d'une approche qui consacre la « polynormativité » aux dépens d'une approche réductrice conduisant à l'appauvrissement des composantes de la langue amazighe, c'est-à-dire une approche qui met en œuvre une démarche intégrative et cumulative des convergences et des différences linguistiques.

Bibliographie

- Bijeljic-Babic, R. (1985). *L'utilisation des langues maternelles et nationales en tant qu'instrument d'enseignement, d'alphabétisation et de culture : expériences dans des pays en développement d'Afrique et d'Asie*. Paris : UNESCO.
- Boukous, A. (2001). Language policy, identity and education in Morocco. *Languages and Linguistics*. 8.17-27.
- Boukous, A. (2005). L'amazighe dans l'éducation : Enjeux d'une réforme. In Rispaïl, M. (dir.). *Les langues maternelles : Contacts, variations et enseignement*. Paris : L'Harmattan. 249-259.

Skutnabb-Kangas, T., et Philippon, T. (dir.). (1994). *Linguistic human rights : Overcoming linguistic discrimination*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter.

CONFRONTING THE DEMISE OF A MOTHER TONGUE:
THE FEASIBILITY OF IMPLEMENTING LANGUAGE IMMERSION
PROGRAMS TO REINVIGORATE
THE TAIWANESE LANGUAGE

Johan Gijssen and Yu-chang Liu
I-Shou University

Abstract

In Taiwan, where Mandarin is the official language, the survival of Taiwanese, the mother tongue of sixty percent of the island's inhabitants, is threatened. In this article, the authors discuss data from previous and ongoing research on the role of language and the significance of language loss in the quest for a "Taiwanese identity." Research shows that the dominance of Mandarin over Taiwanese plus the growing support for English in Taiwan are likely indications that current Mandarin/Taiwanese bilingualism is being replaced by Mandarin/English bilingualism. Canadian, Finnish, Basque and Catalanian models of language immersion programs will be proposed as an alternative to Taiwan's current language policy. The authors argue that such models, when applied to a significant degree in Taiwan's primary education system, will contribute to strengthening Taiwanese identity, to defending the right of youngsters to receive their education in their Taiwanese mother tongue, and to creating more effective English language training.

Résumé

Le mandarin, langue officielle de Taiwan, menace la survie du taiwanais, qui est la langue maternelle de soixante pour cent de la population de l'île. Dans le présent article, les auteurs discutent des résultats de leurs recherches précédentes et en cours et montrent la signifiante de la perte de la langue maternelle pour l'identité taiwanaise. Ils montrent également que la suprématie du mandarin sur le

taiwanais et l'appui croissant en faveur de l'anglais à Taiwan laissent prévoir l'implantation d'un bilinguisme mandarin/anglais au détriment du bilinguisme mandarin/taiwanais. Les auteurs considèrent que les modèles d'enseignement bilingue immersif mis en place au Canada, en Finlande, dans le pays Basque et en Catalogne, s'ils étaient mis en œuvre de façon généralisée à Taiwan, pourraient contribuer à renforcer l'identité taiwanaise, à défendre le droit des jeunes à une éducation dans leur langue maternelle et à favoriser l'enseignement plus efficace de l'anglais.

1. An Old Language Policy for a New Taiwan

Shifts in generations and attitudes, combined with a change in political realities, have created a new Taiwanese nationalism, a force for local unity resulting in a potential new Taiwanese identity. But Taiwan is equally caught up in a contradiction between its economic, political, and cultural/linguistic realities.

Taiwan's government is providing strong financial support to encourage education in the local cultures as well as the use of Taiwanese and other indigenous languages. After years of linguistic and cultural repression in the name of "Chinese nationalism," there is a clear shift in the education curriculum away from China and toward Taiwan; this shift is generally referred to as "homeland education." At the same time, English is the second target of Taiwan's educational reforms, with an expanded semi-official role as a result.

The current government (DPP) follows an apparent liberal language policy. However, the reality of modern Taiwan is that parents, out of economic and pragmatic considerations, want foreign language education for their children. This situation seems inconsistent with the current government's policy of forging a Taiwanese identity. The government's conception of Taiwan calls for the development of a Taiwanese identity through (among other things) a unified and modernized national Taiwanese language.

In 2004, the authors conducted a nation-wide survey among Taiwanese mother-tongue speakers at seven universities. We found that, while 46%

of Taiwanese students indicated that they use their mother tongue “at home” and 51% “in the region where I live,” a mere 39% of respondents said they used it “with the general public when traveling in Taiwan.” The respective figures for Mandarin were 54%, 76% and 77%, pointing to a bilingual rather than diglossic linguistic landscape for Taiwan. This situation makes Taiwanese vulnerable to further language shift to Mandarin. Moreover, a mere four out of ten ethnic Taiwanese students used their language when speaking with Taiwanese people, and over two-thirds indicated they speak Mandarin when talking to other ethnic Taiwanese.

Any change in language policy involving mother-tongue education in Taiwan has to take into account an ongoing language shift from Taiwanese to Mandarin. In particular, decreased use of Taiwanese in the lower sociolinguistic domains (the “home” and the “marketplace”) needs to be addressed in such policy. At stake is the decades-old balance of Taiwanese/Mandarin bilingualism on the island, and therefore the survival of Taiwanese. The current language policy falls short on addressing this issue effectively. In the Gijsen *et al.* survey (2004b), over a third of Taiwanese students stated their unwillingness to raise their children in their mother tongue, further emphasizing the dire need for a drastic change in the current language policy.

2. Threat from Mandarin and English?

Recent Taiwan government announcements call for more closely regulated English instruction for young children, in order to control what some policy makers perceive as an uncontrolled flourishing of English “Cram Schools” on the island (Central News Agency, 2003). Some observers believe that such schools, in the long term, may prove to be an obstacle to the implementation of government language policy. This policy calls for a seemingly opposite trend to internationalization: the current Taiwanese government proclaims to focus attention increasingly on native languages like Taiwanese and Hakka. Parents, on the contrary, eager to have their children become “perfect” English/Mandarin bilinguals, are increasingly turning to non-public language education to achieve their goals, thereby sidetracking or even avoiding the government’s “homeland” education policy. It seems that Taiwan’s

language policy does not appeal to a substantial number of pragmatic-minded parents and students alike (Gijssen *et al.*, 2004b).

Chang (2004: 6) argues that Taiwan's current educational policy is turning the island into an uncertain society with confused values, caught between the pressures of local and international demands. He gives the example of a primary school pupil called "Chun-chun" who is receiving the most "diverse" language education: Hakka (an aboriginal language) in the early morning, Taiwanese later the same morning, Mandarin in the afternoon, and English to end off the school day. As if this were not enough, on Fridays and Saturdays Chun-chun attends Taiwanese and English language classes in a Cram School. An important question, according to Chang, is whether children in the first year of primary school are able to take this all in. The author maintains that some children hate local language classes, because they do not want to learn Taiwanese. Even the children's Taiwanese parents are often unable to understand the new Taiwanese textbooks that their children learn from (Chang, 2004: 7).

Chang argues that confusion arises from an educational policy that requires children to use phonetic symbols to learn Mandarin, and Romanization to learn Taiwanese and Hakka. Parents seem to be uninterested in the results, as long as their children do not complain or reject the classes. By contrast, Chang claims that both parents and the Education Ministry agree on the importance of improving English language ability, stressing the dominance of English over local languages in education on the island (Chang, 2005: 8). Mainly because of pressure from parents who strongly support English unofficial cram school education, Taiwan's government is widely publicizing that it intends to raise the profile of English to that of a semi-official language by the year 2010.

Our survey seems to justify the motivation behind such policy: 83% of students answered that learning English was a "very high" priority for them, with 69% of respondents expressing agreement that the language should be introduced "at primary school level or sooner." It thus seems that many Taiwanese students, like the majority of parents, have clearly made their choice about the relative importance of localization (the government's "homeland education") and internationalization (the importance attached to English in Taiwan).

Our survey results furthermore support the view that English in Taiwan is often used as a visual cue to represent stereotypes, especially for young people: 65% of Taiwanese respondents expressed the view that they “admired American culture,” compared to 43% for Morocco, 38% for Germany, 37% for Belgium and only 29% for Japan. Thus, English in Taiwan has become associated with the “advanced countries,” such as the United States or the United Kingdom.

However, research results from Chen and Chang (2003) point to the very superficial nature of English learning in Taiwan. The authors argue that, rather than bringing children and students in contact with the richness of cultures associated with the language, English in Taiwan is being adopted as a simple communication tool – nothing more. Likewise, Warden’s study of motivations for studying English in Taiwan concluded that the main motivation was increased financial well-being, an aim that is reinforced by the island’s language policy (Warden and Lin, 2000: 15).

The public’s dissatisfaction with the outcome of the English educational policy is best reflected in newspaper editorials (e.g., *Chinapost* 25/3/2005, *Taipei Times* 20/2/2005), magazine articles (Chang 2004, *Sinorama*) and call-in shows on local television. The national testing centre administering the entrance examination for prospective teachers reported that in March 2005, more than 10 percent of the exam candidates received a zero on the composition section of the English test and that 30 percent of the examinees scored a zero on the translation section of the test (*Chinapost* 25/3/2005). The examinees’ low scores are widely seen as a condemnation of the way English, in particular at the high-school level, is taught in Taiwan.

By choosing English over its Taiwanese mother tongue, does the Taiwanese public lack a sufficient sense of local consciousness of or identity with its own culture? Most people seem content to consider Taiwanese as a “spicy vernacular,” the language of taxi drivers and street vendors. The language of literature, it seems, is Mandarin. The language associated with making a decent living is English.

Many Taiwanese seem to feel that learning English is all it takes to be international, to be more successful economically, or that learning English at the very least marks the first step on the road to internationalization. However, should internationalization be limited to being taught in English

and increasing the use of that language? Or, on the contrary, should informed educators and policy makers alike not constantly try to convince youngsters that recognizing *only* English actually *weakens* international vision? Should a foreign language not be offered in such a way that it does not encroach upon mother tongue education? (see Part 4. “Trilingual Primary Immersion Education for Taiwan?”)

By using outdated teaching methods and implementing an equally outdated language policy, Taiwan might well be on its way to becoming a mere element of the global mainstream, a situation that would be counterproductive to the acquisition of a proper Taiwanese cultural (and general) identity.

3. Standing up for the Taiwanese Language

The main problem from a pragmatic viewpoint is that Taiwanese has not been standardized, and some openly question its expressiveness. Over three-quarters of Taiwanese students prefer English and Mandarin over Taiwanese as their language of intellectual expression (Gijssen *et al.*, 2004b). A uniform Taiwanese writing system is still being debated; the Romanized system, although popular with most Taiwanese language researchers (Chiung, 2001), does not receive the popular support needed to raise the status of Taiwanese to a language considered worthy of “intellectual expression.” Therefore, the majority of recent Taiwanese texts still remain a mixture of Mandarin ideograms and Romanization.

Lu Guangcheng, co-editor of the *University Taiwanese Reader*, states that without a written tradition, a language can easily die out. He furthermore asserts that about 60 percent of the Mandarin and Taiwanese written lexicon is shared, but that finding characters to express the 40 percent unique to Taiwanese remains a challenge for dedicated individuals such as himself.

Through our survey, we found that a mere 29% of ethnic Taiwanese students approved of making Taiwanese an official language. In a similar survey conducted by the Formosa Foundation seven years earlier, 61% of Mainlanders opposed making Taiwanese an official language, Hakka people were evenly divided on the question with 40% for and 40% against. By contrast, 74% of student-respondents agreed to make English Taiwan’s second official language. More research is needed to come to

terms with the rapidly changing attitudes towards official language use in Taiwan.

Our survey furthermore established that 72% of respondents stated that their mother tongue was Mandarin, with a mere 48% of respondents stating that their mother tongue was Taiwanese.

Huang's comment (1988: 96) is probably still valid in today's Taiwanese society: people who learned Taiwanese at home from their families nevertheless came to believe that Mandarin was their mother tongue due to factors of "social psychology" because five decades of political indoctrination told them so. Relevant research, to establish whether people's linguistic identification is changing due to the shift in political leverage away from Mainland China toward a more pro-Taiwanese-language stance, is overdue.

Though there are many people singing the praises of the hidden elegance of Taiwanese, there are very few (albeit sincere) people involved in trying to make Taiwanese more functional. At linguistic conferences meant to provide answers to the urgent matter of deciding upon a uniform writing system for Taiwanese (Gijzen *et al.*, 2004b), the most prominent language researchers do not seem capable of refraining from the academic practice of criticizing the few sincere people genuinely pre-occupied with the fate of their mother tongue.

Some of this criticism is probably well-founded if one considers, for instance, that much of the most important Taiwanese language journal (*Tai-bun Thong-sin*) is incomprehensible to a native Mandarin speaker, as well as to most Taiwanese speakers. Likewise, at a recent international conference on the Romanization of Taiwanese in southern Taiwan, proceedings were printed in written Mandarin, English and Taiwanese, with hardly any of the participants referring to the latter (Gijzen *et al.*, 2004a).

Researchers at Taiwan's highly esteemed Academic Sinica do not seem immune from being unable to focus on matters most pressing in Taiwan's language policy. Yu Bo-cyuan (Chen, 2001: 14), for example, did a survey of all teachers in a Taipei high school and asked the question: "What is more important, classes for teaching English or classes for teaching students their mother tongue?" It is disappointing to see, from a

sociolinguistic viewpoint, that some of Taiwan's academic elite perceive mother tongue education to fall under the same category as learning a foreign language. It is, after all, widely accepted (Mercator, 2004) that a child has the *right* to receive his/her *full* general education in the mother tongue. Moreover, ongoing language projects in European Union countries with linguistic minorities are successful in their policy of teaching English without endangering mother tongue education (see Mercator Education, 2004, "Trilingual Primary Immersion Education for Taiwan?").

Despite efforts by individual teachers to encourage a "natural bilingualism" (a term used by Wmffre, 2001) through the use of Taiwanese to teach, for example, mathematics, our survey results show that students in Taiwan are becoming increasingly monolingual. The language shift from Taiwanese to Mandarin is continuing, contrary to suggestions by other scholars that Taiwanese is becoming a more dominant language in certain parts of Taiwan. Survey results furthermore reveal that few students with Taiwanese as their mother tongue show concern about the language shift to Mandarin and English, since everything seems to be proceeding "normally." To the question of what language they judged to be "the best language to use in Taiwan," over 80% of students responded "Mandarin," with "Taiwanese" receiving 13% of the support.

As mentioned, some Taiwanese language researchers have announced a revival of Taiwan's native languages (Liao, 2000; Chan *et al.*, 2004). Politicians who were once monolingual now speak Taiwanese in public appearances; this is taken as a strong indication that Taiwanese is gradually becoming a more dominant language in public and private discourses. Sociolinguistic research is now more focused on the demise of Hakka and other aboriginal languages, with the apparent implication that Mandarin as a dominant language is encroaching upon these languages only. The problem of the loss of Taiwanese as a mother tongue is avoided by suggesting, for example, that the term "mother tongue" be assigned a new meaning in the "Taiwan context" (Chan *et al.*, 2004: 86).

Some sociolinguistic misperceptions concerning the Taiwanese language might stem from confusing linguistic and political realities. Most Taiwan-based sociolinguists argue that the majority of Taiwanese

“could still survive well” by using Taiwanese in daily life. We believe that such affirmations require more detailed explanations, and we argue that the opposite holds true for Taiwan’s university students. When we asked Taiwanese mother-tongue speakers what they judged their language proficiency to be, only 22% answered “good” language proficiency in Taiwanese, with 47% choosing “quite good.” The language proficiency for Mandarin stood at 73% (“good”) and 22% (“quite good”), signalling that a language shift from Taiwanese to Mandarin has already taken place among Taiwan’s university students.

Chan (2004) argues that Taiwanese mother-tongue speakers tend to use Mandarin more in high domains (government, education), while the lower domains are predominantly Taiwanese. Our research results show that it is precisely the low domains (home, marketplace, language used with friends) that are being encroached upon by Mandarin. Moreover, while the higher domains of language use in Taiwan do belong to Mandarin, English is increasingly letting its dominance be felt as Taiwan’s lingua franca par excellence; Taiwan’s students indicate that they would one day prefer to raise their own children in English rather than Taiwanese.

Gijzen *et al.* (2004a, 2004b) have therefore suggested that a *double* language shift is taking place in Taiwan: in the lower domains from Taiwanese to Mandarin, in the higher domains from Mandarin to English, the latter with active government and public support. Whether Taiwanese stands to lose out because of the dominance of English deserves further research. But considering that Mandarin and Taiwanese are in a bilingual rather than diglossic linguistic relationship, this situation seems very likely (Fishman, 1977).

4. Trilingual Primary Immersion Education for Taiwan?

4.1. Background

As is the case in Taiwan, a strong trend toward regional awareness is taking hold in most European linguistic communities. This is reflected in the growing attention paid to education for European regional or minority languages. Trilingual primary immersion schools in Europe opened their doors in 1980 (Diwan schools in Brittany, France) and are modeled on the

Canadian immersion schooling system. They are currently a growing phenomenon all over Europe.

In 2004, fifteen linguistic regions in Europe were involved in elaborate trilingual primary education programs, among which Catalonia, the Basque Country, Friesland, Swedish communities in Finland (immersion education), Northern Germany, Slovenia and Northern Italy (limited immersion education). Trilingual primary immersion projects are encouraged through ongoing research by the European Commission and financed by private institutions and (in part) by the respective region's autonomous government.

The concept of trilingual immersion education takes advantage of seemingly opposite trends: internationalization and regionalization. The point of departure is that attention paid to the English language does not have to be at the expense of either the regional (minority) language or the national language, and vice versa. The very principle behind immersion teaching is not to teach the language as a goal in itself, but to use the language as a means to learning in various areas of activity. In other words, the language of instruction can be either the first or second language of the pupils for all of the different subjects included in the curriculum, but a subject should not be taught solely in this language throughout the whole obligatory education period (Marsh and Lange, 2000). English, for instance, could be used to teach the sciences, while mathematics and the humanities could be taught in the mother tongue and the official (state) language(s) respectively.

Many new trilingual initiatives at primary school level are called for by linguistic minorities in numerous countries, although only minority languages defined as such by the *European Bureau for Lesser Used Languages* are considered in Europe's trilingual primary immersion projects. The definition of a minority language, as applied by the Bureau, is broad and could well apply to the situation in Taiwan:

... a language which is not the most used language of the member state. (...) Finally, there are languages which may well be spoken by a minority in a particular member state, but are also the language of the

majority in another member state. (adapted from Sikma and Gorter, 1991: 39-40)

Trilingual primary immersion education thus pays attention to (a) the region's own language, (b) the state language and (c) a foreign language, including a foreign language not actively used in daily life (Mercator, 2004: 5). With some exceptions, immersion education teaches pupils aged six to eleven three different languages, with each language used as a medium of instruction for one or more subjects in the curriculum. In Brittany (with Breton the minority language), English is only introduced in immersion schools when the pupils have reached the age of 11. Pupils then receive six hours a week in English. However, because of the advantages immersion education in French and Breton have given them from grades one to five, pupils are very successful at "catching up" on students from traditional bilingual schools (Breizh, 2005). As is the case in immersion schools elsewhere in Europe, English in the Breton immersion schools is considered a language of discovery, not a "scholarly material." By 2000, Breton pupils outperformed those from traditional French schools in national English examinations (Eurydice, 2001).

In the Basque Country (Spain), pupils attending trilingual immersion programs are between four and six years old, although the latter seems to be the general rule for immersion education elsewhere in Europe. In Frisia, the introduction of the Frisian mother tongue as the language of instruction of curriculum subjects varies per school, depending on the use of Frisian in the local community's daily life. Teaching in English usually starts when pupils are ten, although some schools introduce English at the age of eight (Mercator, 2004: 55).

4.2. *The Feasibility of Primary Immersion Schooling for Taiwan*

Traditional trilingual primary education is found throughout Taiwan, since the government policy encourages the early introduction of several languages. In accordance with the official language policy for the revised national language curriculum, Taiwanese and other indigenous languages recently became a compulsory part of the island's primary education (Ministry of Education Taiwan, 2004).

At the primary education level, Taiwanese pupils who are seven or eight years old receive an average of 102 hours of teaching in Mandarin, 20 hours in Taiwanese (mainly a language course), Hakka, or another aboriginal language. This pattern is basically maintained throughout primary education, with a slight increase in Mandarin-taught courses from third grade (nine years of age). English is (officially) introduced in the fifth grade (eleven years of age, Tainan Bao-xi Primary School), although schools are basically free to decide when to introduce English. However, as mentioned earlier, most parents have sent their children to English Cram Schools by the time pupils are “introduced” to English in Taiwan’s primary school system.

Let us consider the following comparison: in Finland’s immersion education programs (Swedish as minority language), the first language, Finnish, is used two hours a week in primary school, while English is used one hour a week. The rest of the time (17 hours a week) is spent with Swedish as the language of instruction for all subjects which are offered during the first and second grades (handicrafts, mathematics, physical education, arts, music, religion, environmental studies). In the third and fourth grades, Finnish is used seven hours a week; the remaining time (except English) is taught in the second language (Swedish). The language of instruction for physical education is different for boys (Swedish) and girls (Finnish), an example of how the curriculum has been adapted to give it a more individual character. The time used to teach in English increases from one hour a week to only two hours a week (grades three through six), with the introduction of a fourth language in the fifth grade (Erasmus, 2004).

When comparing Taiwan’s language education with Catalonia, the differences in mother tongue education are even more pronounced. By the time an ethnic Taiwanese pupil has finished primary education in Taiwan, he or she has received a total of approximately 100 hours in mother tongue education, and about 550 hours in Mandarin (official language). As mentioned earlier, language classes in Taiwanese are only partly content-based: they focus mainly on teaching pupils the Taiwanese language, with limited attention given to “Taiwanese culture.”

Catalonian immersion schools offer pupils 768 hours of education in both the official (Spanish) and the minority (Catalan) language. English

immersion education accounts for 350 hours, with the option of taking French as a fourth language. Foreign and fourth languages are used for different content areas (subjects) in different schools throughout Catalonia, from mathematics to music, and depending on local conditions as well as parents' preferences. English in Taiwan's primary schools is offered only to teach the language and sometimes taught by English native speakers with no knowledge or understanding of either the local language or the local culture.

With the teaching of English in Taiwan's primary schools being exclusively language-driven, content-driven programs modeled on those in Europe are not the object of experimentation or research. Instead, Taiwan's official language policy seems to be based on the assumption that, if the child is introduced to English at a sufficiently young age, benefits will follow. Immersion schools in Europe seem to differ; Swedish immersion schools in Finland, for example, start to use English when children turn five (as of 2004). In most Catalonian immersion schools, children start receiving English education at the age of ten. In the latter case, the English teacher teaches three courses in the morning and the Catalan and Spanish teachers split the day's remaining courses. Catalan is used as a language subject and as a language of instruction to teach the social sciences; Spanish is used as a language subject and to teach mathematics; English is used as a language subject and to teach natural sciences (Mercator, 2004: 68).

Two potential problem areas for immersion education in Taiwan are misguided government policy and the lack of public support (both discussed above). Language immersion programs in Europe were made possible through a joint effort between local communities (in particular parents), local governments (most of which enjoy a high degree of autonomy, such as Catalonia) and groups of motivated research teams in the respective language minority communities (The Frisian Academy, the Basque Country University, The University of Vaasa in Finland, among others).

5. Conclusion

With official support for Taiwanese vocal but ineffective and public support low to moderate, the feasibility of Taiwanese immersion language schooling is questionable in the current conditions. The public in Taiwan has to be made aware that their mother tongue is being encroached upon by Mandarin and English. Most Taiwanese will still frown upon the suggestion that one day their mother tongue might not be used any longer in daily life. With the support of and initiatives from the academic community in Taiwan, a meaningful change in language policy can be forthcoming. Research into pupils' and parents' attitudes toward immersion language schooling in Europe shows that pupils are excited about learning English as well as their mother tongue, whereas non-immersion pupils sometimes seem to have very low expectations about their own abilities (Bjorklund and Suni, 2000a; Bjorklund, Still and Suni, 2000b; Genesee, 1998).

The Taiwanese have a choice: face the loss of their mother tongue within a generation or two, or embark upon a drastic change in the island's education policy. Looking for guidance in European language immersion education efforts would not only increase language proficiency in local as well as foreign languages, it could furthermore lead to the much desired development of a local Taiwanese identity.

Bibliography

- Bjorklund, S., and Suni, I. (2000a). The Role of English as L3 in a Swedish Immersion Programme in Finland: Impacts on Language Teaching and Language Relations. *In* Jessner, U., and Cenoz, J. (eds.). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon, England/Toronto: Multilingual Matters. 98-221.
- Bjorklund, S. Still, E., and Suni, I. (2000b). English as L3 in Immersion in Vaasa. Poster presented at the 5th *European Conference on Immersion Programmes*, 17-19 September, 2000. Vaasa: University of Vaasa.
- Breizh (2005). L'immersion: Les questions que vous posez. www.diwanbreizh.org
- Central News Agency (2003). Taking a Good Look at Language Education. 19 December 2003. www.cna.con.tw/eng/

- Chan, H. (1994). Language Shift in Taiwan: Social and Political Determinants. In Chan et al. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities and Social Sciences*. 49:1.75-108.
- Chan, H., Yeh, H., and Cheng, Y. (2004). Language Use in Taiwan: Language Proficiency and Domain Analysis. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities and Social Sciences*. 49:1.75-108.
- Chang, C. (2004). Between Localization and Internationalization – Primary Education in Modern Taiwan. *Sinorama*, November. 3-12.
- Chang, S. (2005). February 20. Changes are needed in Language Education. *Taipei Times*. 8.
- Chen, J. (2001). Don't be An LKK! Speak Taiwanese! *Sinorama*, November. www.sinorama.com.tw/en/1998118711028
- Chen, J., and Chang, H. T. (2003). Is English a Brand: Language of Origin's Influence on Product Evaluation. *Proceedings of the 2003 Association for Business Communication Annual Convention*.
- Chinapost*. (2005). Educational Reform Worries. Editorial. 25 March. 6.
- Chiung, W. V. (2001). Language and Ethnic Identity in Taiwan. *Seventh North American Taiwan Studies Conference*. Seattle: University of Washington.
www.twl.ncku.edu.tw/~uibun/chuliau/lunsoat/english/lgid/lang-id-v.pdf.
- Eurydice. (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Brussels. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>
- Fishman, J. (1977). *The Spread of English*. Den Haag: Mouton Publishers.
- Genesee, F. (1998). A Case Study of Multilingual Education In Canada. In Cenoz, J., and Genesee, F. (eds.). *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. [coll. Multilingual Matters]. Clevedon [England]/Toronto: Multilingual Matters. 243-258.
- Gijsen, J., Liu, Y.-C., and Tsai, Y.-R. (2004a). Language Use in Taiwan, Belgium, Germany, Morocco and Japan: A Comparative Sociolinguistic Study into Language Shift. In NSC (National Science Council) Projects. Taiwan.

- Gijssen, J., Liu, Y.-C., and Tsai, Y.-R. (2004b). Language Use in Taiwan and Belgium: A Comparison between Vernacular, Vehicular and Referential Language Shift in the Minnanyu and Flemish Dialects. *International Conference on Taiwanese Romanization*. Tainan, Taiwan: National Cheng-kung University.
- Huang, S. (1988). A Sociolinguistic Profile of Taipei (1). In Chen and Huang, *The structure of Taiwanese: a modern synthesis*. Taipei: The Crane Publishing Co., Ltd. 301-335.
- Liao, C. (2000). Changing Dominant Language Use and Ethnic Equality in Taiwan since 1987. In *International Journal of the Sociology of Language*. 143.165-182.
- Marsh, D., and Lange, G. (eds). (2000). *Using languages to learn and learning to use languages. An introduction to content and language integrated learning for parents and young people*. UniCOM. University of Jyväskylä, Finland.
- Mercator Education. (2004). *Trilingual Primary Education in Europe*. Inventory of the Provisions for Trilingual Primary Education in Minority Language Communities of the European Union.
- Ministry of Education. (2004). Education in the Republic of China. www.140.111.1.22/english/home_policy.htm
- Romaine, S. (2002). The Impact of Language Policy on Endangered Languages. In *International Journal on Multicultural Societies*. 4:2. Unesco.
- Sikma, J., and Gorter, D. (1991). *European Lesser Used Languages in Primary Education*. Ljouwer/Leeuwarden: Fryske Academy/Mercator.
- Tainan Bao-Xi Primary School. (2005). Curriculum. www.bsl.es.tnc.edu.tw.
- Taipei Times*. (2003). Forging ahead with Taiwanese Literature by Bartholemew, I. www.taipeitimes.com/News/feat/archives/2003/06/07.
- Tsao, F. (1997). *Ethnic Language Policies: A Comparison across the Taiwan Strait*. Taipei: Crane Publishing Co.
- Warden, C. A., and Lin, H. J. (2000). Existence of Integrative Motivation in Asian EFL Setting. *LT2000-Quality Language Teaching Through*

Innovation & Reflection Conference. Hong Kong University of Science and Technology.

Wmffre, I. (2001). *Is Societal Bilingualism Sustainable? Reflections and Indications from the Celtic Countries*

<http://www.abo.fi/fak/hf/folklore/projekt/migration/wmffre.html>

POUR UNE APPROCHE BILINGUISTE DE L'ENSEIGNEMENT DU
FRANÇAIS EN SITUATION DE CONTACT DE LANGUES :
LE CAS DE L'ACADIE

Sylvia Kasparian
Université de Moncton

Résumé

En dépit du constat bien établi que la plupart des langues du monde vivent des situations de contact de langues et malgré tous les apports des nombreuses recherches sur le développement psychosocial de l'individu bilingue/multilingue, les communautés minoritaires vivant une situation de contact de langues continuent à jouer à l'autruche en mettant en place des programmes éducatifs « unilinguistes » qui ne tiennent pas compte des différentes caractéristiques bilingues des jeunes. Dans cet article, après avoir présenté la situation des Acadiens dans le sud-est du Nouveau-Brunswick, et discuté des différentes dimensions du développement bilingue de l'individu, nous présenterons les facteurs déterminants du développement harmonieux et positif de la bilingualité/multilingualité et du multiculturalisme : le contexte socioculturel, ainsi que l'âge d'acquisition. Ensuite, à partir d'exemples concrets d'actes pédagogiques relevés dans les écoles francophones de Moncton, nous montrerons pourquoi l'approche bilinguiste et non unilinguiste est nécessaire pour l'enseignement du français en Acadie.

Abstract

Despite the fact that most of the languages in the world live in contact with other languages and the strong body of research on the (positive) psychosocial development of bilingual/multilingual individuals, minority communities that are in contact with other languages continue to implement “unilinguistic” education programs that fail to take into account

the various bilingual and multilingual characteristics of their students. After describing the linguistic situation of Acadians in south-eastern New Brunswick and discussing different dimensions of the individual's bilingual/multilingual development, we will present factors that influence the harmonious and positive development of bilingualism/multilingualism and multiculturalism: the socio-cultural context and the age of acquisition. Using concrete examples of teaching methods drawn from Moncton's francophone schools, we will then show why a bilingual/multilingual approach, and not a unilingual one, is necessary when teaching French in Acadie.

Depuis une dizaine d'années, l'enseignement des théories du développement harmonieux de la bilingualité de l'individu conjugué à une observation suivie du développement de mes deux enfants multilingues fréquentant des écoles francophones de Moncton (N.-B.) m'ont amenée à réfléchir aux pédagogies mises en place dans les écoles francophones acadiennes du sud-est du N.-B. à travers les détails concrets et réels vécus en tant que parent et linguiste. Cet article se veut un partage des questionnements qui découlent de cette observation concrète des méthodes pédagogiques, des projets éducatifs, de la formation des enseignants dans les écoles acadiennes à la lueur des théories du développement de la bilingualité d'un individu.

Quelques prémisses à mon propos s'imposent : définir les conceptions du phénomène de contact de langues et les différentes idéologies qui sous-tendent les différentes approches dans l'étude de la bilingualité et du contact de langues. Il faut d'abord et avant tout bien saisir que la situation de contact de langues n'est pas un phénomène exceptionnel.

Un petit détour historique nous montre que l'histoire des civilisations est régie par les lois du déplacement et des contacts. Il n'y a pas de « race » pure, de culture pure ou de langue pure. Plus de cent ans de domination de l'idéologie nationaliste nous ont laissé en héritage ce mythe de pureté ethnique, linguistique et culturelle : cette idéologie *homogénéiste* dont le principe sous-jacent est celui de l'unité (une langue — une nation — une religion — une culture), dévalorisant fortement alors

le métissage et toute forme de contact. Pourtant, aussi loin que nous allions dans l'histoire de l'humanité nous voyons que ceux-ci ont été présents à tous les niveaux de la culture des peuples. Comme l'explique Lüdi (1995), il existe, depuis 3 000 ans av. J.-C., des attestations d'enseignement de langues étrangères, de lexiques quadrilingues sumérien/akkadien/hourrite/ougaritique. Babylone était une cité polyglotte 2 100 av. J.-C. On a retrouvé des textes en huit langues datant de l'empire hittite. Lüdi rappelle aussi, entre autres, la polyglossie romaine, le multilinguisme de la Palestine, qui est bien connu dès 538-539 av. J.-C.

Bref, une vue historique des langues en contact rend bien évident le fait que le multilinguisme, comme le multiculturalisme n'est pas un phénomène nouveau, mais normal et courant (bien que les minorités le ressentent et le vivent comme des situations exceptionnelles). De plus, ce phénomène ne concerne pas une minorité exotique puisque les trois quarts de la population de la planète vivent dans des contextes multilingues : en Afrique, plus de deux cents langues peuvent coexister dans un même pays; de même, tous les pays qui ont été colonisés par les Anglais, les Français, les Allemands, les Portugais, les Espagnols, possèdent plusieurs langues. De nos jours, les pays de l'ex-URSS, la Polynésie, l'Inde, l'Europe, sont autant d'aires multilingues.

La mixité (ethnique, linguistique et culturelle) a longtemps été dévalorisée par les puristes adeptes de l'idéologie nationaliste. Tabouret-Keller (1988) explique bien l'impact de cette idéologie sur les chercheurs de toute une époque qui, aveuglés par elle et manifestant un manque de rigueur méthodologique certain, ont prôné la nocivité mentale du bilinguisme. Dans le même ordre d'idées, Lokha (2003) s'élève contre le « mythe de l'un ou de l'unicité ». Simon (1994) va encore plus loin en considérant ce mythe de l'unicité comme la « dictature de l'Un ».

On aura compris qu'il n'y a pas de langue ou de culture pure, toutes les cultures et langues voyagent et absorbent des éléments des cultures avec lesquelles elles sont en contact. Comme exemple, prenons le cas du français qui a hérité de mots provenant du gaulois, de fonds gréco-latins, de l'arabe, de l'allemand, de l'italien, de l'espagnol et du portugais, des langues scandinaves, des langues d'Afrique, d'Amérique ou d'Asie de l'anglais américain¹... Il est intéressant quand on parle de l'anglais de

rappeler que l'anglais a massivement emprunté au français. On estime que 65 % du vocabulaire anglais vient du latin par le français².

C'est dans ce contexte donc de *normalité* de la situation du bilinguisme, du biculturalisme et du contact de langues que j'aborderai la question de la bilingualité des francophones en Acadie, en abordant plus particulièrement le point du développement bi-multilingue/ bi-multiculturel³ de l'enfant ainsi que les facteurs déterminants pour un développement positif et harmonieux de la bilingualité des jeunes en Acadie.

1. Approches unilinguiste et bilinguiste du contact de langues

Bien que les termes renvoient à la même réalité, si j'ai choisi de parler de l'enseignement du français en situation de *contact de langues* et non en situation de *langue minoritaire* dans mon titre, ce n'est pas par hasard ni par effet de mode (c'est surtout le minoritaire qui est à la mode actuellement) mais plutôt pour l'idéologie sous-jacente au terme. En fait, l'utilisation des terminologies n'est pas neutre, chaque terminologie renvoie à une idéologie différente. Quand on parle de situation de contact de langues, en général deux approches se dessinent et deux points de vue différents sur les bilingues, ceux-ci ayant des conséquences importantes sur le développement bilingue de l'individu : l'approche *unilinguiste* et l'approche *bilinguiste*.

L'approche unilinguiste ou diglossique (Aracil, 1965; Laffont, 1979) est une approche conflictuelle du contact de langues. C'est une approche macro, dont le point de départ est la société, et qui sous-tend une vision unilingue d'une société : vision sociale où les rapports de forces entre les communautés dominant. C'est la vision que sous-tend en général le terme de *langue minoritaire*. Cette approche entraîne une vision fragmentée de l'individu bilingue qui est considéré comme la somme de deux unilingues.

Au contraire, l'approche bilinguiste développée en Suisse (par les chercheurs Lüdi, Py *et al.*, 1995; Matthey et De Pietro, 1997; Grosjean, 1982) est une approche *holistique*. C'est une approche micro dont le point de départ est l'individu et qui sous-tend une vision plurilingue d'une société. Vision holistique au sens où l'individu bilingue est considéré comme un tout uni et intégré aux différentes langues et cultures qui le composent, formant un tout indissociable.

M'inscrivant dans le cadre théorique et l'approche reliée à cette deuxième école de pensée, cet article se veut un plaidoyer pour une approche *bilinguiste* dans l'éducation de l'individu en situation de contact de langues, notamment en Acadie.

2. Le français en Acadie

Les différentes variétés de français parlées en Acadie évoluent en situation minoritaire, en situation de contact avec l'anglais dans un pays officiellement bilingue. Le contact est particulièrement intense dans les provinces anglophones de la Nouvelle-Écosse, de l'Île-du-Prince-Édouard et de Terre-Neuve, ainsi qu'au Nouveau-Brunswick. Dans cette dernière province, la seule province canadienne à être officiellement bilingue, l'intensité du contact à l'anglais varie considérablement selon la région. C'est dans le Sud-Est que le français est le plus largement minoritaire.

La situation de la minorité acadienne dans les provinces maritimes représente un laboratoire linguistique très intéressant à étudier en ce qui concerne les variétés de français ainsi que les phénomènes de contact de langues et le développement bilingue. En fait, les différents parlers acadiens constituent un continuum de variétés de français étant marqués à différents degrés par des traits archaïques, des régionalismes, et des phénomènes d'emprunt qui s'apparentent parfois au parler bilingue français – anglais. En effet, un des parlers du sud-est du Nouveau-Brunswick se caractérise par une variété de langue mixte appelée le *chiac*. Par le terme *chiac*, nous entendons la langue mixte stabilisée⁴ issue du contact intense entre les parlers acadiens et l'anglais ayant des règles morphosyntaxiques propres qui évoluent différemment d'une région à l'autre ou d'une génération à l'autre (Perrot, 1995). Le *chiac* a une matrice française (régionalismes, archaïsmes) et un lexique généreusement enrichi par l'anglais. L'anglais touche en profondeur tous les niveaux de la langue acadienne : lexical, phonologique, morphologique et syntaxique. Le degré d'anglicisation de la langue est variable et dépend souvent des sujets et de la situation de communication (Kasparian, 2003).

Selon les différentes provinces et les différentes régions d'une même province, il y a une grande variété de situations bilingues parmi les Acadiens. Au Nouveau-Brunswick par exemple, la situation dans le Nord-Est et le Nord-Ouest est très différente de celle du Sud-Est et du Sud.

Comparativement au Nord, à Caraquet par exemple, le Sud-Est vit une situation de contact beaucoup plus intense avec l'anglais, plus bilingue et, tout récemment, plus multiculturelle en raison de l'immigration francophone qui prend de l'essor.

En général, les Acadiens sont à divers degrés bilingues et biculturels (on ne parle pas ici de bilinguisme parfait; on parle d'utilisation et non de maîtrise de deux ou plusieurs langues ou variétés de langues). En Acadie, la situation linguistique, l'intégration, la valorisation des communautés, le niveau socio-économique ainsi que l'homogénéité et la stabilité de la communauté constituent autant de paramètres qui déterminent le profil sociolinguistique de chacune d'elles. Cette grande variété dans les contextes socioculturels des communautés acadiennes et quelquefois même au sein d'une même communauté (par exemple celle de Dieppe dans la région de Moncton) entraîne des profils et des comportements différents liés au bilinguisme et au biculturalisme.

Néanmoins, quelle que soit la situation dans laquelle grandit un enfant francophone en Acadie, son développement est un développement bilingue et biculturel à divers degrés. En effet chaque Acadien se situe sur un continuum de bilinguisme, de biculturalisme ou de bi-ethnicité et s'identifie différemment comme Acadien selon son histoire langagière. Il y a ceux qui ne parlent pas français, il y a les Acadiens francophones qui sont d'origine irlandaise (exemple les *Downing*) ou d'origine libanaise (par exemple les *Batah*) et qui ont intégré la communauté acadienne; il y a ceux qui ont anglicisé leurs noms (par exemple *LeBlanc* devenu *White*), il y a ceux issus de mariages mixtes qui parlent majoritairement l'anglais ou le français. Il y a aussi des francophones d'origines diverses nés en Acadie et fréquentant des écoles francophones, première génération de familles venus d'ailleurs pour s'installer en Acadie (du Québec ou de la francophonie internationale).

Tant de visages au développement bilingue des francophones en Acadie comme autant de témoignages vivants de possibilités de développements bilingues et biculturels.

3. Développement de la bilingualité

La valorisation des langues et des cultures en contact est la clef du développement positif tant linguistique, cognitif qu'identitaire de la

bilingualité⁵. C'est la porte d'accès la plus précieuse et la plus importante dans le développement socio-psychologique de la bilingualité. D'ailleurs Hamers et Blanc (1983 : 110) schématisent ainsi le processus du développement bilingue :

- i. L'individu *intériorise les valeurs sociales* reliées aux différentes langues et cultures (modèles et systèmes de valeurs sociales des réseaux sociaux de l'enfant) dans la construction de l'identité sociale, ethnique, culturelle du sujet;
- ii. Cette *valorisation* des langues entraîne une *motivation* forte pour l'apprentissage des langues ainsi que pour l'identification culturelle correspondante;
- iii. Cette *motivation* va susciter l'apprentissage et le *développement de compétences communicativo-linguistiques*;
- iv. Le *développement de ces compétences* va par un mouvement rétroactif réactiver la *valorisation* de ces langues;
- v. Cette *revalorisation* va de nouveau renforcer la *motivation* pour poursuivre l'apprentissage;
- vi. Cette *remotivation* va alors permettre le développement de la *compétence linguistico-conceptuelle* dans ces langues.

Plus il y a valorisation des langues et cultures en présence, plus il y a motivation à l'apprentissage et plus il y aura développement des compétences linguistiques (communicatives et conceptuelles ou cognitives).

C'est Lambert (1977) qui a démontré par *l'hypothèse de l'interdépendance sur le plan de l'intériorisation des valeurs et des statuts des deux langues* que c'est le statut et la valorisation réels de l'individu qui comptent plus que les statuts absolus des langues en présence. Si la langue minoritaire est intériorisée et valorisée par l'individu, sa bilingualité sera de type additif⁶. Pour cela, il suffit que la famille, l'école ou le contexte social proche de l'individu valorise la langue minoritaire. Un grand nombre d'études démontrent que les résultats cognitifs sont supérieurs lorsque la langue maternelle peu prestigieuse est valorisée soit par *le milieu familial* (Long et Padilla, 1970) soit par *le milieu scolaire*

(Dubé et Herbert, 1975; Lambert, 1977). Ces recherches et théories montrent bien l'importance de la valorisation des langues et de l'intériorisation positive des langues ou variétés de langues dans le développement positif de la bilingualité quel que soit le statut des langues en présence.

D'autre part, bien que les idées reçues découlant de l'idéologie nationaliste prônent souvent l'impact négatif de l'apprentissage bilingue au niveau cognitif et linguistique, Cummins (1976) a développé l'*hypothèse de l'interdépendance développementale*, selon laquelle le développement d'une compétence dans la L2 est fonction de la compétence en langue maternelle. Plus l'individu est compétent en L1 plus il pourra être compétent en L2. Le développement cognitif dans une langue sert au développement dans la deuxième. Cummins a remarqué aussi qu'il y avait un lien entre les développements linguistique et cognitif et que le développement cognitif dépendait du seuil de compétence linguistique atteint. D'après lui, il faut atteindre un premier seuil de compétence afin d'éviter un handicap cognitif et un deuxième seuil de compétence langagière doit être dépassé pour affecter positivement le fonctionnement cognitif. Ces théories montrent bien le caractère holistique du développement de la bilingualité qui représente un tout indissociable et non deux développements unilingues parallèles exclusifs, sans effet l'un sur l'autre.

Le rapport de force entre les langues et les cultures en présence va aussi jouer un rôle prédéterminant dans le développement de l'*identité culturelle*. En effet, l'identité culturelle est une conséquence de la socialisation de l'enfant au même titre que le développement du langage. L'identité culturelle du bilingue est le résultat de la dynamique entre les mécanismes socio affectifs (rapports émotifs avec les langues et communautés, désir d'intégration, peur d'assimilation, etc.), les relations existantes entre les communautés en question et la perception que l'individu en a. Plus la relation affective que l'enfant entretient sera positive, plus les langues seront valorisées dans la communauté, perçues positivement par l'enfant et renverront à des réalités non conflictuelles, plus ce dernier s'identifiera positivement aux deux cultures et deviendra *biculturel*. Si les valeurs centrales des deux cultures renvoient à des mondes conflictuels, exclusifs ou opposés, le bilingue aura tendance à

développer une bilinguïté de type *anomique*, trait pathologique de la personnalité le plus souvent attribué à la bilinguïté : le sujet présentera des difficultés ou des hésitations quant à l'identification aux cultures en présence (Hamers et Blanc, 1983). McClosky et Schaar (1965) définissent l'anomie comme étant « l'état psychologique complexe incluant des sentiments d'aliénation et d'isolement par rapport à la société environnante, de désorientation, d'absence de normes et de valeurs ». À cet état d'anomie sont souvent associés des sentiments d'anxiété, d'inflexibilité cognitivo-affective et de perte d'identité (voir Hamers et Blanc, 1983 : 166).

Voilà pourquoi il faut que les deux langues ou les variétés de langues soient fortement valorisées par les communautés; en effet, l'enfant bilingue ne pourra devenir bilingue et biculturel que dans la mesure où il valorise les deux communautés ethnolinguïstiques, que les deux mondes auxquels renvoient les langues ne soient pas conflictuels et qu'il perçoit un équilibre entre les vitalités ethnolinguïstiques des deux groupes.

Les mécanismes socio-psychologiques les plus pertinents au développement bilingue sont donc, d'une part, le processus de valorisation qui dépendra lui-même du développement de l'identité culturelle et ethnique de l'enfant et, d'autre part, les processus motivationnels qui vont amener l'enfant à utiliser ou rejeter l'une ou l'autre des langues, des cultures, ou les deux dans des fonctions spécifiques. Par motivation, on entend ce que Deci et Ryan (2002)⁷ appellent *motivations intrinsèques*, internes à la personne, venant de soi, générées par le plaisir, la satisfaction et l'intérêt personnel et non les motivations *extrinsèques*, régies par une raison opérationnelle, soit pour éviter une punition soit pour avoir une récompense. Ce deuxième cas de motivation amène à une forme d'asservissement de l'individu qui fera ce qui est demandé mais ne valorisera pas les langues ou les cultures en question.

Si les deux langues ou variétés de langue sont également valorisées par le milieu et perçues comme telles par l'enfant, la situation contextuelle est créée pour un développement harmonieux de la bilinguïté.

Tel que le montrent différentes études (Hamers et Blanc, 1983), l'âge d'acquisition des langues et celui de la mise en contact avec un milieu bilingue précoce constituent un deuxième facteur important dans le développement de la bilinguïté. La facilité avec laquelle les enfants

apprennent une nouvelle langue comparée aux efforts que doivent fournir les adultes n'est plus à prouver. Ce n'est pas seulement pour la facilité mais aussi pour les avantages cognitifs qui peuvent en découler que nous pourrions conclure que l'âge le plus précoce est le meilleur.

Les mécanismes socio-psychologiques les plus pertinents au développement bilingue sont la *valorisation* et la *motivation*. Les deux facteurs, *contexte socioculturel* et *âge d'acquisition*, ont des conséquences importantes à divers niveaux du développement de la bilinguïté, notamment en ce qui concerne le développement cognitif et la personnalité du sujet. Il apparaît donc primordial que l'entourage de l'enfant et son milieu culturel (famille, amis, école...) valorisent les langues et cultures en présence car celles-ci influent sur le développement général de l'enfant et affectent les différentes dimensions du développement de la bilinguïté, tant aux niveaux cognitif, linguistique, culturel et neuropsychologique⁸. Il est aussi profitable que l'enfant acquière les deux ou plusieurs langues le plus tôt possible.

4. Constats des enseignements en milieux minoritaires

4.1. Constats généraux des enseignements en milieux minoritaires

À part les écoles bilingues-multilingues (où s'enseignent deux ou plusieurs langues dès la maternelle ou première année), les constats de l'enseignement des langues minoritaires dans un cadre exclusif et unilingue, sont à divers degrés similaires car ils s'inscrivent pour la plupart dans une approche unilinguïste et exclusive. Voici quelques constats majeurs :

- Dans ces écoles, il y a séparation des mondes en contact pour ne pas dire ignorance du monde majoritaire; l'enfant vivant en milieu minoritaire est considéré comme s'il était unilingue vivant dans le pays mythique de la langue minoritaire. Souvent il est coupé de sa réalité quotidienne et endoctriné dans la mesure où il est poussé fortement au militantisme, en même temps qu'il apprend la langue minoritaire pour la « sauver »;
- La langue enseignée est souvent très normative, hyper conservatrice, et basée sur l'écrit, ce qui entraîne un décalage complet avec la pratique des locuteurs; le discours institutionnel

dévalorise la langue parlée ainsi que les autres langues parlées sous prétexte que cela nuit à l'apprentissage de la langue minoritaire. Ce mythe de l'unicité que nous évoquions dans l'introduction, cette « dictature de l'Un » règne dans la plupart de ces écoles;

- L'enseignement de la langue minoritaire dans les écoles ne tient pas compte des conditions d'apprentissage variées des locuteurs; les différents cas de figure (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère...) se retrouvent dans la même classe avec les mêmes stratégies d'apprentissage pour tous;
- Les manuels utilisés ne sont souvent pas très adaptés à leur contexte socioculturel et, trop souvent, les propositions pédagogiques ne tiennent pas compte de la réalité et de l'époque dans lesquelles vit le jeune.

On remarque aussi que plus la langue est en péril plus l'approche est exclusive et normative. L'enfant est considéré comme unidimensionnel unilingue. Selon les croyances populaires la langue majoritaire fait du tort à l'apprentissage de la langue minoritaire, il y a alors rejet de la langue majoritaire avec dépréciation. La culpabilisation est le plus souvent le moteur de la motivation pour rendre les jeunes militants et engagés. Comme la plupart des études le montrent ce fonctionnement entraîne une démotivation ou *amotivation* (Deci et Ryan, 2002).

Le constat le plus important que nous révèlent entre autres les travaux de recherche du *Multilingual Literacies Research Group* dirigé par les Docteurs Ann Beer et Mary Maguire de la Faculté d'éducation à l'Université McGill⁹ (Maguire, *et al.* 2005; Yaghdjian, 2002) est la difficulté des jeunes à accepter de fonctionner en mode unilingue seulement et avec une « identité-prison » exclusive qui ne tienne pas compte de leur bilingualité¹⁰. D'autres études sur le français en situation minoritaire au Canada montrent aussi le souci et l'insistance des jeunes aujourd'hui à s'afficher en tant que bilingue-biculturel et non plus en tant que monolingue-monoculturel (Gérin-Lajoie, 2003; Dallaire, 2003).

4.2. *Constats de l'enseignement dans les écoles francophones du District scolaire 1 au N.-B.*¹¹

La situation de l'enseignement du français dans le milieu acadien n'échappe pas à la plupart de ces constats. En effet parmi les différents types d'éducation bilingue : la submersion, l'immersion, le ségrégationniste, le transitionnel, etc., le modèle acadien utilise le type que Baker (2001) appelle *séparatiste*. Ce type d'éducation s'adresse à des enfants d'une minorité linguistique; la langue de la salle de classe est la langue de la minorité (pas de choix) et souvent le but éducationnel et de société est le détachement et l'autonomie. D'après Baker, c'est un type d'éducation qui ne favorise pas le bilinguisme (bilinguisme limité).

La plupart des travaux de recherche ainsi que les projets éducatifs et pédagogiques des chercheurs et pédagogues travaillant sur le milieu acadien sont inscrits dans une approche macro et unilinguiste mettant surtout l'accent sur la préservation de la langue acadienne, sa revitalisation plutôt que sur le développement bilingue harmonieux des enfants des écoles acadiennes.

Les études de Landry et Allard (1990, 1994) et, plus récemment, celles de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) et de Deveau, Allard et Landry (2006) ont permis de développer des modèles macroscopiques de plus en plus complexes pour la revitalisation linguistique, pour le comportement langagier autonomisé, pour les déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif. C'est sûr, ces études ont eu un impact sur l'aménagement linguistique en Acadie. L'intégration des résultats de ces recherches entre autres dans les politiques éducatives de la province ou du District scolaire 1 ou auprès des futurs enseignants ont eu des effets positifs, notamment en ce qui concerne le travail de conscientisation par rapport à la langue acadienne et à son statut, la valorisation de la langue et la culture acadiennes par la mise en valeur de modèles culturels francophones acadiens, canadiens ou de la francophonie en général. Cet énorme effort au niveau du district pour travailler au niveau des modèles culturels et des outils attirants pour les jeunes a sûrement un impact sur la motivation des élèves à l'apprentissage de la langue française.

Malheureusement, l'approche diglossique conflictuelle et l'idéologie unilinguiste, exclusive, sous-jacentes à ces recherches a aussi donné et

donne encore lieu à des interprétations qui sont la source d'actions pédagogiques aberrantes que certains enseignants justifient, à tort ou à raison, par les lois mises en place par le district ou le ministère de l'éducation.

Quand on connaît l'impact de la dévalorisation d'une des langues ou des cultures des jeunes sur leur développement, comment expliquer qu'un enfant de six ans qui a été entouré depuis sa naissance de plusieurs langues revienne après trois semaines de fréquentation de l'école francophone en disant que l'anglais n'est pas bien et qu'il ne voulait plus lire ses livres d'histoire en anglais ni écouter ses cassettes en anglais? Quel est le message qui est véhiculé pour engendrer ce genre de réaction? Et que dire de son petit copain qui est à moitié anglais et qui reçoit ce même message dévalorisant l'anglais et du même coup une partie de lui-même?

Et comment expliquer aussi ce rejet de la langue anglaise quand on l'enseigne dans la même institution? On se souvient encore de la grande affaire entourant la présentation d'une pièce de Shakespeare en anglais par les élèves d'une école secondaire francophone, à Moncton¹². En quoi la langue de Shakespeare peut-elle empêcher les jeunes des écoles francophones d'apprendre le français? Car c'était bien un des arguments donnés par une bonne partie des enseignants. D'autre part, certains enseignants d'anglais de la 6^e année et plus, ne donnent pas de devoirs d'anglais justifiant cela par le fait que les enfants, étant entourés d'anglais, n'ont pas besoin de l'apprendre plus. Cela laisse présumer, d'une part, que tous les enfants ont le même contact avec l'anglais et ont des niveaux de maîtrise homogènes et, de l'autre, que les compétences académo-conceptuelles s'acquièrent par l'environnement, ce qui est faux! D'abord les jeunes originaires du nord de la province, les francophones vivant dans les communautés plus francophones comme Dieppe ou encore ceux fréquentent des contextes et des réseaux socioculturels uniquement français, ne regardant pas ou peu la télé en anglais, ne savent presque pas formuler une phrase correctement en anglais. Ensuite, comme l'a souligné Cummins (1984, 2000) les compétences cognitivo-académiques (analyse, synthèse, évaluation) contrairement aux compétences communicatives (compréhension, communication orale) ne peuvent s'apprendre que dans des cadres académiques, cadres d'apprentissage plus

structurés et scolaires et non grâce au milieu environnant et aux conversations courantes.

Donc l'enfant vivant dans un milieu majoritairement anglophone peut développer des compétences communicatives en anglais, mais pour acquérir des compétences cognitivo-académiques dans cette langue il lui faudra un apprentissage académique.

Et que dire de la motivation véhiculée par la punition et la peur de la loi? L'exemple suivant est particulièrement alarmant : un enfant a été puni parce qu'il est allé sur un site web en anglais et il lui a été donné comme réflexion que s'il n'était pas puni par la maîtresse, ce serait le directeur qui s'en chargerait. Si ce dernier faisait défaut, ce serait le district qui punirait le directeur car il y a une loi qui interdit d'aller sur les sites web en anglais. Comme on l'a vu plus haut, ce genre d'argumentation ne génère que des motivations *extrinsèques*, régies par la peur de la punition et ne mène pas à la valorisation de la langue en question. N'est-on pas aussi efficace, sinon plus, de l'encourager à aller chercher un site équivalent en français sans dramatisation et sans brandir la loi?

Que dire encore de dévaloriser les parlars chiac ou anglais des élèves dans la classe en accentuant l'idée de transgression d'une loi ou en dramatisant cet emploi? Si l'objectif est celui de motiver les élèves à apprendre le français n'est-il pas plus simple et plus bénéfique de réagir simplement sans dévaloriser cet emploi mais plutôt en valorisant le fait qu'il pourrait aussi le dire en français? Comme certains profs le font, par exemple, en disant : « Martin, serais-tu capable de reposer cette question en français? » ou « je suis sûre que tu es capable de me poser cette question en français ! ». Il faut noter que le parler acadien des jeunes est aussi souvent dévalorisé au profit du « bon » français ou français « correct » (standard, écrit) non seulement par les enseignants mais aussi par des figures influentes de la communauté¹³.

À la lueur des théories présentées dans la section 3, il est facile d'imaginer les dégâts que ce genre d'attitudes ou d'interventions peut causer sur le développement cognitif et identitaire ainsi que sur l'apprentissage des langues française et anglaise des jeunes de ces écoles.

À travers ces exemples¹⁴, on constate qu'il y a encore une méconnaissance des théories du développement cognitif et linguistique de

la bilinguisme et aussi une méconnaissance de l'impact des attitudes dévaluatrices des langues et identités du jeune sur son développement harmonieux; qu'il y a encore confusion ou non différenciation entre le développement des compétences communicatives et des compétences cognitivo-académiques en anglais; qu'il existe des messages contradictoires quand à la valorisation de l'anglais et enfin que la langue anglaise est chargée de représentations négatives, associée à des sentiments de culpabilité. On ne peut que déplorer ce militantisme mal placé de la part de ces enseignants fonctionnant dans une approche unilinguiste et qui, par ignorance, non-compréhension ou aveuglement dû à leur mandat social, ne tiennent pas compte du développement bilingue des jeunes, quand ils ne le renient pas carrément.

Il faut noter que le District scolaire 1, mettant comme premier objectif de son plan éducatif le mandat social : *Connaître, valoriser et promouvoir la langue et la culture françaises*, en deuxième lieu l'objectif centré sur l'individu : *Réussir dans ses études en vue de poursuivre son apprentissage* et celui d'*être bilingue* en tout dernier objectif (à la fin du 4^e point), induit inconsciemment ce genre d'interprétation unilinguiste et exclusive; de plus, le mandat social paraît plus important que le développement de l'individu (District scolaire 1, 2000-07).

5. Conclusion

Oui, il faut continuer à valoriser le français par tous les moyens. La recherche de modèles valorisant la langue et la culture est d'autant plus importante que la langue est minoritaire. Mais pour réussir l'objectif de la motivation des jeunes, il n'est pas nécessaire de passer par la dévalorisation de l'anglais, du chiac ou des parlers régionaux acadiens, qui constituent des parties intégrantes de l'identité de ces jeunes. Cette dévalorisation est en fait la source de l'insécurité linguistique ou de la démotivation des jeunes par rapport au français.

Vu le contexte actuel des écoles francophones en Acadie et vu la diversification du public fréquentant ces écoles, il nous semble important de revoir la perception mythique unilingue de l'enfant acadien à l'école francophone et de cultiver une vision bilinguiste holistique des jeunes en tenant compte de la complexité de leur identité bilingue biculturelle multiple. Il faudrait axer les recherches dans des approches plus micro-

sociolinguistiques, où l'individu constitue le point de départ et non la langue ou la société. Ce n'est que par cet aller-retour du niveau micro, l'individu, au niveau macro, la société, que l'on arrivera à mettre en place des pédagogies motivantes pour le français, des pédagogies du succès.

Aussi faudrait-il que le premier mandat des écoles francophones en Acadie soit le développement de projets éducatifs et la mise en place de pédagogies qui aient comme point de départ le jeune, qu'ils tiennent compte du contexte socioculturel bilingue et se basent sur les théories de développement de la bilinguïté pour ériger des programmes éducatifs plus adaptés et plus respectueux du développement bilingue en plus, favorisant l'apprentissage de plusieurs langues. Aussi l'éveil aux langues dans le programme dès la 2^e année permettrait aux jeunes de développer des compétences et des habiletés précoces dans plusieurs langues.

Enfin, il serait important d'insister dans la formation des futurs enseignants sur l'importance de l'approche bilinguïste et l'intégration des théories du développement bilingue dans les pédagogies développées; leur faire prendre conscience des conséquences de l'approche unilinguïste ainsi que de l'impact de la dévalorisation et de la charge négative sur l'identité linguistique culturelle ou ethnique de l'enfant. Pour Lambert (1974), « [u]n individu doit être psychologiquement libre pour devenir un bi/multilingue et bi/multiculturel à part entière ».

Il faut trouver le juste équilibre entre le mandat social et le mandat de développement individuel. Comme le dit Klinkenberg (1995 : 62) : « La langue est au service du citoyen et non le citoyen au service de la langue ». Une éducation respectueuse de l'unité et de l'intégrité de toutes les identités de l'enfant, les valorisant avec les outils adéquats, est le meilleur moyen de susciter la *motivation intégrée* d'un individu. Cette motivation est alors la source de son développement harmonieux et positif sur les plans cognitif, linguistique et identitaire.

Bibliographie

Aracil, L. (1965). Diglossia. *Word*. 15.325-340.

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd ed. New York : Multilingual Matters, Ltd. [Coll. Bilingual Education and Bilingualism 27].

- Critchley, M. (1974) *La dyslexie vraie et les difficultés de lecture de l'enfant*. Toulouse : Ed. Privat.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth : A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*. 9.1-43.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and cognitive functioning. In Shepson, S., et Vincent, D. (dir.). *Bilingual and multicultural education : Canadian Perspectives*. Clevedon, Avon, (UK) : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy : Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Dallaire, C. (2003). Not just francophones : The hybridity of minority francophone youths in Canada. *International Journal of Canadian Studies*. 28.163-199.
- Deci, E., et Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-determination Research : Theoretical and Applied Issues*. Rochester, New York : University of Rochester Press.
- Deveau, K., Landry, R., et Allard, R. (2006). Motivation langagière des élèves acadiens. Dans *Études canadiennes* 3. Numéro thématique de Magard, A. *Innovation et adaptation : expériences acadiennes contemporaines*. Bruxelles : Éditions Peter Lang.
- District scolaire 1 (2007). *Plan éducatif triennal du district 01 (2000-2007)*. Dieppe, N.-B.
- Dubé, N.C., et Herbert, G. (1975). Evaluation of the St. John Valley Title VII bilingual education program, 1970-75. Madawaska, Maine. Mimeo, *The St. John Bilingual Education Project, 1975* : Washington, DC : United States Department of Health, Education, and Welfare.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Canada : Éditions Prise de parole.
- Guiraud, P. (1965). *Le français populaire*. Paris : P.U.F. [coll. Que sais-je? n°1172].
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*. Cambridge/London : Harvard University Press.

- Hamers, J., et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et Bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Kasparian, S. (À paraître). Western Armenian : As a Living Language. In J. Weitenberg (dir.). *Armenian Linguistics in a Modern Perspective. Handbook on Armenology*. Leiden/Boston : Brill.
- Kasparian, S. (2003). Parler bilingue et actes identitaires : le cas des Acadiens du Nouveau-Brunswick. In Stebbins, R. A., Romney, C., et Ouellet, M. (dir.). *Francophonie et langue dans un monde divers en évolution*. Winnipeg : Presses Universitaires de Saint-Boniface. 159-177.
- Klinkenberg, J.-M. (1995). Pour une politique de la langue française. *La Revue Nouvelle*. 54-71.
- Laffont, R. (1979). La diglossie en pays occitan ou le réel occulté. In Kloepfer, R. (dir.). *Bildung und Ausbildung in der Rowania 2: Sprachwissenschaft und Landeskunde*. München Fink. 504-512.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and Language as factors in learning and education. In Aboud, F., et Meade, R. D. (dir.). *Cultural Factors in Learning*. Bellingham : Western Washington State College. 237p. (n.d.)
- Lambert, W. E. (1977). Effects of bilingualism on the individual. In Hornby, P.A. (dir.). *Bilingualism : Psychological, Social and Educational Implications*. New York : Academic Press. 15-27.
- Landry, R., et Allard, R. (1990). Contact de langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Journal of Modern Languages*. 46.527-553.
- Landry, R., et Allard, R. (1994). Profil socio-langagier des Acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick. *Études canadiennes/Canadian Studies*. 37.211-236.
- Landry, R., Allard R., Deveau, K., et Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa. 20.63-78.

- Lokha, E. (2003). Le mythe de l'unicité. In Stebbins, R.A., Romney, C., et Ouellet, M. (dir.). *Francophonie et langue dans un monde divers en évolution*. Winnipeg : Presses Universitaires de Saint-Boniface. 11-21.
- Long, K. K., et Padilla, A. M. (1970). *Evidence for bilingual antecedents of academic success in a group of Spanish-American college students*. Unpublished research report. Bellingham : Western Washington State College.
- Lüdi, G. (1995). Éléments pour une histoire du plurilinguisme : polyglossie et pratiques plurilingues chez les romains. In Choux, M., *Estudis de linguística i filologia oferts a Antoni M. Badia i Magarit.* Barcelona : Publicacions de l'Abadia de Montserrat. 553-564.
- Lüdi, G., Py, B., et al. (1995). *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne : L'âge d'homme.
- Maguire, M. H., Beer, A. J., Attarian, H., Baygin, D., Curdt-Christiansen, X.L., et Yoshida, R. (dir.). (2005). The chameleon character of multilingual literacy portraits : Re-searching in heritage language places and spaces. In Anderson, J., Kendrick, M., Rogers, T., et Synthe, S. (dir.). *Portraits of Literacy Across Families, Communities and Schools*. Mahwah, NJ : Erlbaum. 141-170.
- Malherbe, M. (1983). *Les langages de l'humanité*. Paris : Seghers.
- Matthey, M., et De Pietro, J.-F. (1997). La société plurilingue, utopie souhaitable ou domination acceptée. In Boyer, J. et al. (dir.). *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues?* Paris : L'Harmattan. 133-190.
- McClosky, H., et Schaar, J. (1965). Psychological dimensions of anomy. *American Sociological Review*. 30.14-40.
- Perrot, M.-È. (1995). *Aspects fondamentaux du métissage français-anglais dans le chiac de Moncton (N.-B.)*. Paris : Université Paris III. Thèse de doctorat.
- Simon, S. (1994). *Le trafic des langues : traduction et culture dans la littérature québécoise*. Montréal : Boréal.
- Tabouret-Keller, A. (1988). La nocivité mentale du bilinguisme, cent ans d'errance. *Congrès de la langue basque* (San Sebastian 1987). Vitoria-

Gasteiz : Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
3:155-169.

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffont.

Yaghdjian, A. (2002). *From both sides of a border, writing home : The Autoethnography of an Armenian-Canadian*. Montréal, Canada : McGill University. Thèse de maîtrise.

¹ Voir Guiraud (1965) et Walter (1988).

² Malherbe (1983) donne l'exemple : « *I imagine you are satisfied with this information* » (les mots en italiques sont empruntés au français), qui peut se dire aussi : « *I guess you are happy with this news* » (les mots en italiques sont d'origine anglaise).

³ Pour alléger le texte, nous utiliserons le terme bilingue pour signifier autant bilingue que le plurilingue. De même pour le bi-multiculturalisme.

⁴ En réalité, le chiac se démarque par son caractère changeant, mais il n'en demeure pas moins qu'on est à même d'identifier un noyau qui, lui, présente une stabilité.

⁵ « [E]st appelée *bilingualité*, l'état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code; ...le degré d'accès varie selon un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, sociopsychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et finalement linguistique ». (Hamers, 1983).

⁶ C'est aussi Lambert qui a proposé de rechercher les racines de la bilingualité dans les aspects socio-psychologiques du comportement langagier, dans le rôle que jouent le *statut relatif des langues* en question et la *perception de ce statut* par l'individu. En fonction de ces deux données, il a distingué deux types de bilingualité : la bilingualité additive et soustractive. En bilingualité *additive*, les langues et les cultures apportent des éléments positifs complémentaires au développement; au contraire, en bilingualité *soustractive*, les langues sont concurrentes. Il y a alors soustraction de la compétence dans les deux langues, la langue la plus prestigieuse (majoritaire) s'apprenant au dépend de la moins prestigieuse (minoritaire).

⁷ Deci et Ryan (2002) distinguent trois types de motivations en relation avec le continuum d'autodétermination dans le comportement, le style de régulation, la perception du lieu de causalité et le processus de régulation : *l'amotivation* (absence totale de motivation, se sent incompetent), *la motivation extrinsèque* (motivée par des conséquences extérieures à soi, punitions récompenses et sans valorisation) et *la motivation intrinsèque* (la personne agit en fonction de ses propres motivations, son plaisir).

⁸ Certaines études sur les aphasiques polyglottes (Critchley, 1974) ont montré l'importance de la relation affective entre le patient et une des langues comme facteur déterminant des symptômes aphasiques.

⁹ Leur projet de recherche s'intitule *Re-Searching multiple literacies in heritage languages contexts: Finding that third space*. Ce groupe de recherche s'intéresse à l'enseignement de toutes les langues minoritaires au Québec dont le japonais, le chinois, le coréen, l'arménien, l'arabe...

¹⁰ Voir aussi Kasparian (2003) et Kasparian (à paraître) sur l'enseignement de l'arménien dans la diaspora arménienne.

¹¹ Note de la rédaction : Les écoles du N.-B. sont gérées par cinq districts scolaires francophones et neuf districts anglophones. Ils relèvent du Ministère de l'éducation et fonctionnent selon le principe de la dualité linguistique. Le District scolaire 1 administre 15 écoles francophones

réparties sur un vaste territoire dans le sud de la province. Il est principalement question ici des écoles primaires situées dans les villes de Moncton et de Dieppe.

¹² En 1998, la direction de l'école s'objectait à ce qu'on présente publiquement une pièce de Shakespeare qu'on avait montée dans le cadre du cours d'anglais de 12^e année. Les professeurs d'anglais ont finalement eu gain de cause. En fait, les élèves qui ont interprété les rôles principaux étaient parmi les moins vulnérables en français.

¹³ Par exemple, dans *l'Acadie Nouvelle* du 3 décembre 2005 (p. 9), Antonine Maillet défendait l'importance d'un *bon* français non seulement en dévalorisant le *parler* des jeunes mais en l'associant à une identité *moins intéressante, moins intelligente*: « Quand on choisit de *mal parler*, on se rend *plus laid*, on se rend *moins intéressant*, on se rend *moins intelligent*, on ne se donne pas d'avantage ».

¹⁴ Faits véridiques puisés dans le vécu de mes enfants et leurs amis dans les écoles francophones de Moncton, 1999-2006.

L'OCCITAN, SA DIVERSITÉ ET SON ENSEIGNEMENT

Alain Viaut

CNRS-Université de Bordeaux 3

Résumé

L'occitan, dont l'assise traditionnelle concerne une grande partie du sud de la France, ne bénéficie que de très peu de possibilités dans l'enseignement. Cette situation résulte de plusieurs facteurs qui ne tiennent pas tous du centralisme et d'anciennes incitations au monolinguisme national. La faiblesse de l'aménagement favorable aux langues régionales rencontre maintenant une langue occitane très minoritairement pratiquée, dont la présence sur les médias publics en région n'est que symbolique. Les difficultés de l'occitan, non contrebalancées par une forte demande sociale ni par un volontarisme politique, bien qu'il y ait une évolution favorable dans certaines régions concernées, sont aussi alimentées par un faible niveau de standardisation. Or, ce handicap, qui témoigne d'un maintien de la variation historique, est intégré positivement dans les procédures de l'enseignement avec une conception dynamique du diasystème d'oc assurant pour l'heure des avancées pédagogiques basées sur un équilibre entre bases linguistiques communes, dont l'orthographe, et caractéristiques de la diversité géolinguistique.

Abstract

The Occitan language, which has traditionally been used over a generous swath of Southern France, has not been the subject of much educational consideration. This is the result of several factors that are not all rooted in French centralism and former incentives to promote national monolingualism. However, weak regional language planning has reduced the Occitan language to use by a very small minority and to an all-but-symbolic place in the public media. The difficulties

faced by Occitan have not been counterbalanced by strong social pressures or political will, despite positive developments in some of the concerned regions, and are exacerbated by a low level of language standardization. Yet this handicap, which is rooted in the maintenance of historical variation, has been positively integrated into teaching practices through a dynamic conceptualisation of the Occitan diasystem. This approach ensures, for the time being, pedagogical progress founded on a balance between linguistic similarities, such as shared spelling, and features of geolinguistic diversity.

La question de l'enseignement de l'occitan en France a été posée dans la rue lors de la manifestation en faveur de l'occitan qui s'est déroulée le 22 octobre 2005 à Carcassonne. Environ 8000 personnes se sont pour la première fois ainsi retrouvées avec pour mot d'ordre la langue occitane, son statut et son enseignement¹. Ce chiffre, en soi assez peu important, révèle le déficit de socialisation de cette question au sein de la population du Sud de la France tout en témoignant d'une capacité de mobilisation récemment acquise de militants et de sympathisants autour de ce thème. Cette socialisation dont la relativité est attribuable à de multiples causes, l'est au moins aussi à un manque d'informations basiques, à l'étalement géographique et au manque d'homogénéité démolinguistique et en termes de représentation sociolinguistique.

Le contexte de l'enseignement de l'occitan est sur le plan légal le même que celui de l'ensemble des autres langues régionales de la France métropolitaine. Il n'est en rien obligatoire et propose comme possibilités celle d'une filière à gestion associative (écoles *calandretas*), fondée au départ sur le principe de l'immersion en langue devenue seconde, ce principe ayant été remis en cause par le Conseil d'État (cf. décision n° 238653 du 29 novembre 2001), celle de sections bilingues dans l'enseignement public, et celle d'une voie très variable qui va de l'initiation à la langue à l'apprentissage comme matière. D'un côté, ces possibilités sont réelles et représentatives du seul cadre légal en matière d'aménagement linguistique des langues régionales en France. Des efforts ont été faits et continuent de l'être dans les Académies concernées par

l'occitan, dans les centres de documentation pédagogique, de la part des collectivités territoriales à travers les mesures d'accompagnement qu'elles ont compétence à gérer. D'un autre côté, l'offre institutionnelle est loin d'être générale et la question de la continuité d'effectifs suffisants propre à justifier l'offre est également posée.

Conditions entre autres d'une orientation des choix de la part des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes, des sensibilisations n'existent pas ou commencent juste à apparaître à l'initiative d'associations et de certaines collectivités territoriales. Le problème de l'harmonisation des méthodes et des mesures entre les différentes Académies concernées continue aussi à se poser. Des manuels de grande qualité, conçus pour être utilisés sur l'ensemble du domaine linguistique, commencent cependant à voir le jour (cf. *infra*, *Òc-ben !*). Malgré des avancées, des difficultés subsistent, d'autres apparaissent comme celles qui découlent de la réduction du nombre des options dans les collèges et lycées, la suppression de la faculté de prendre la langue régionale comme langue vivante 2 ou 3 en collège et lycée, du fait, depuis la loi Fillon (loi n°2005-380 du 23 avril 2005 *d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*) de son traitement désormais inégal par rapport aux autres langues vivantes qui, elles, font partie du socle commun de connaissance. L'article 20 de cette loi, qui ouvre des possibilités nouvelles découlant de conventions entre l'État et les régions², n'annonce cependant pas de garanties quant à l'harmonisation de mesures entre les différentes collectivités territoriales concernées. Or, ce point est particulièrement crucial pour l'occitan déjà réparti sur tout ou partie de huit régions administratives. Un certain flou apparaît ainsi auquel s'ajoute, depuis trois ans, la réduction très importante du nombre de postes offerts au CAPES d'Occitan - langue d'oc (d'une vingtaine selon les années à trois ou quatre).

Au résultat, les estimations pour l'ensemble du domaine occitan ne sauraient être que peu encourageantes à partir des chiffres et des pourcentages annoncés quant à la population scolaire touchée de près (enseignement immersif et bilingue) ou de loin (matière, initiation ou éveil). Dans l'Académie de Toulouse, qui vient en premier pour la présence de l'occitan dans l'enseignement dans un groupe de tête où figurent aussi celles de Bordeaux et de Montpellier, la population scolaire

concernée par cette langue essentiellement comme matière était d'environ 11 % des élèves du secondaire à la rentrée de 2005. Or, malgré ce contexte où l'offre et la demande ne sont que peu développées, la progression a été forte ces dernières années, comme du reste dans les autres académies, avec une progression de 43,64 % de 1999-2000 à 2004-2005. L'évolution a également été significative dans cette même académie, dans les sections bilingues français-occitan d'écoles maternelles et élémentaires publiques³, passant de 416 élèves en 1995-96 à 1 454 à la rentrée 2005, soit trois fois plus en dix ans⁴, sur un total toutefois, la même année, de 261 430 élèves.

L'occitan, devenu de plus en plus minoré et minoritaire, est de nos jours marqué par une érosion plus rapide des usages traditionnels que pour les autres langues régionales, et par la quasi-disparition de la transmission des variétés héritées. Cela a été constaté en particulier lors du recensement de 1999, à travers l'enquête *Étude de l'histoire familiale*, dans la partie « Transmission familiale des langues et des parlers » (Héran *et al.*, 2002; Clanché, 2002). Cette langue est également peu standardisée, en dehors d'une orthographe commune qui fonctionne majoritairement sur l'ensemble du domaine d'oc.

1. La prégnance d'un contexte pluriel

L'occitan apparaît ainsi à travers un polymorphisme à plusieurs niveaux. Les formes écrites de l'occitan se fondent depuis longtemps sur les caractéristiques de ses variétés primaires. Cela est patent depuis la fin du Moyen Âge et la perte de son autonomie linguistique. Cette perte s'est d'abord traduite par l'abandon de la koinè des écrivains lyriques de cette époque puis des principales variantes standardisées principalement utilisées au sud du domaine pour les usages institutionnels ou réglés par le droit. L'abandon d'un système orthographique propre, largement employé jusqu'alors, céda la place à différents systèmes dépourvus d'instances régulatrices, s'inspirant le plus souvent de solutions individuelles ou de celles connues pour être appliquées au français. Le phénomène est classique que celui de l'emprunt d'éléments du code de transcription de la langue dominante constaté pour l'occitan par rapport au français au nord des Pyrénées, ou par rapport au castillan et au catalan dans le Val d'Aran. À partir du XIX^e siècle, l'idée d'une orthographe commune resurgit de

plus en plus explicitement, soit que celle-ci pût être mise en œuvre pour noter la langue à travers ses variétés géographiques, soit qu'elle servît prioritairement à en noter une variété normée vouée par ses promoteurs à jouer un rôle directeur et à se standardiser. De fait, les tentatives qui découlèrent de ces questionnements classiques ont produit deux orthographes utilisées de façon significative.

L'une, dite « alibertine », « normalisée », « normée » ou « classique », du nom de son promoteur, Louis Alibert (1874-1959), reprend et actualise les usages médiévaux en la matière, tout en s'inspirant, pour certains choix, de l'orthographe moderne du catalan pour les signes diacritiques notant les accents primaires. Elle est majoritairement utilisée de nos jours dans l'enseignement et la création. L'autre, dite « mistralienne », mise en valeur par les écrivains provençaux du félibrige à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, repose, comme l'alibertine sur une prise de conscience de l'unité linguistique. Tout en intégrant une partie des solutions médiévales, elle est par ailleurs phonétisante. Fondée au départ sur la transcription de variétés locales de provençal, cette orthographe bénéficia du prestige du chef-d'œuvre littéraire mistralien et d'autres écrivains provençaux du XIX^e siècle et du début du XX^e. Plus récemment, le grand poète Max-Philippe Delavouët (1920-1990) a incontestablement contribué à sa mise en valeur. Son orientation phonétisante la rend certes applicable à toute prononciation de l'occitan sans avoir la précision d'un alphabet phonétique et sans assumer de façon homogène d'autres fonctions entre autres étymologique et morphologique. L'orthographe alibertine s'avéra plus opératoire, partant des mêmes réalités sociolinguistiques quant à l'état très peu avancé de la standardisation, même, par grands sous-ensembles, de l'occitan. Son caractère plus étymologisant, phonologisant et morphogrammatique que le précédent, en étant plus stable et invariant et, par conséquent, plus adapté à une communication élargie, lui a permis de couvrir, moyennant quelques aménagements régionaux, l'ensemble du domaine linguistique concerné. Parmi les aménagements de détails, certains furent négociés pour le gascon dans les années 1950 dans le cadre de l'Institut d'études occitanes (1952; Bec, 1956), ainsi que, plus tard, en 1981 (Direccion general..., 1982), pour sa variété aranaise co-officielle depuis 1990 en Espagne. Demeurant en amont d'un processus de standardisation, cette orthographe n'a cependant pu encore accompagner l'apparition ou l'émergence d'une

variété normée et référentielle, et encore moins standardisée, reconnue dans cette fonction par l'ensemble d'oc. Et ceci contrairement à ce qui fut parfois allégué tant à propos de l'hypothèse d'un rôle de variante directrice qu'aurait pu, ou pourrait, jouer l'occitan central tel que défini par Pierre Bec (1972 : 44-45), qu'à propos d'une supposée conception hégémoniste reliant cette orthographe à une forme d'occitan central ou languedocienne censée s'imposer à l'ensemble des variétés historiques de cette langue. Sans savoir si ce scénario aurait pu se développer, certains indices comme celui offert par les épreuves du CAPES d'Occitan-langue d'oc montrent qu'à l'écrit certaines formes régionales d'occitan prédominent avec, dans un ordre décroissant, le languedocien, le gascon et le provençal, les dialectes du nord étant plus estompés, même si leur présence à l'oral demeure d'un niveau *a priori* comparable⁵.

D'une part, cette langue n'est encore utilisée, en traduction du français, que pour très peu d'usages publics prestigieux ne serait-ce même que symboliques⁶, en dehors de quelques panneaux d'entrée et de sortie de bourg et de plaques de noms de rue. D'autre part, en ce qui concerne les usages littéraires, domaine traditionnel d'excellence de l'occitan, suivant en cela une longue tradition réactivée par Frédéric Mistral au XIX^e siècle, la production a continué à progresser au cours du XX^e siècle en utilisant de plus en plus l'orthographe alibertine, appliquée à des variantes ou des sous-variantes topolectales sans que cela fût perçu comme étant dévalorisant. Ce constat vaut pour l'ensemble des productions littéraires qui purent être publiées au cours du XX^e siècle et en ce début de XXI^e, aussi bien à l'est du domaine, avec Max Rouquette (1908-2005) ayant utilisé la variante montpelliéraine du languedocien, qu'à l'ouest avec le poète Bernat Manciet (1923-2005) ayant utilisé la variante landaise et occidentale du gascon, pour ne prendre que ces deux exemples illustres⁷.

Partant de l'observation de ces usages et aussi d'autres, dans l'enseignement et les médias, l'occitan peut paraître engagé dans un processus de standardisation polycentrique (Sumien, 2004). Cela n'empêche nullement une autorégulation minimale pour les quelques emplois publics de la langue. Ainsi en est-il essentiellement jusqu'à présent dans l'enseignement et les médias. Les médias pourraient jouer un rôle d'envergure dans ce domaine, et le peu qui existe paraît aller dans ce sens avec, essentiellement, la télévision publique offrant une émission

hebdomadaire sur France 3 dont le format varie selon les régions, de trente à quarante minutes sur les stations de Toulouse, Montpellier et Marseille, à six minutes sur celle de Bordeaux depuis début 2006. Ces tendances ne sont que virtuelles étant donné le caractère symbolique des temps d'antenne octroyés à ce jour. Pour la presse, il conviendra de retenir au moins, avec environ un millier et demi d'abonnés, l'hebdomadaire entièrement en oc, *La Setmana*, adepte du polydialectalisme en accordant une place prédominante au languedocien.

2. Cerner l'objet « occitan »

L'occitan est ainsi une langue minoritaire, parmi celles qui sont qualifiées de *régionales* en France, qui ne correspond pas, à travers son identification culturelle et son histoire à l'existence historique d'un État, ou à un sentiment homogène de nation. Néanmoins, son émergence comme langue romane autonome est une des plus anciennes. Cette autonomie fut précocement consacrée par l'emploi, à partir du début du XII^e siècle, d'une koinè en littérature et de standards régionaux dans les usages publics et formels relevant du droit privé, de la justice et de l'administration.

En dépit de ces antécédents, le nom de la langue, *occitan*, équivalent de « langue d'oc », fait à la marge l'objet de débats, à la différence du breton, du basque, ou du corse, même si, en dehors de *patois*, encore majoritairement employé, ce glossonyme progresse et vient généralement en second dans les résultats des sondages disponibles à ce jour. Dans celui qu'a récemment réalisé l'IFOP sur les langues régionales en l'Auvergne (IFOP, 2006), sur un échantillon de 804 personnes, le nom *patois* vient encore en premier avec 84 % des réponses, tandis qu'*auvergnat* est donné par 15 % des enquêtés, *occitan* par 9 % et *langue d'oc* par 4 %. En comparaison, les sondages de même nature sur les pratiques et représentations de l'occitan réalisés en 1997 dans les régions Languedoc-Roussillon et Aquitaine donnèrent respectivement 32 et 36 % pour *patois*, et 34 et 14 % pour *occitan*. À des échelles départementales, des dénominations telles que *béarnais* ou *bigourdan* peuvent en revanche s'affirmer. Il apparaît aussi que des dénominations peuvent fonctionner sur le mode de la synonymie et non de l'exclusion. Si le terme *occitan* est vieux de plusieurs siècles, sa socialisation moderne n'a que quelques

décennies. La dénomination qui s'était surtout répandue au cours du XIX^e siècle avait été celle de *patois*, aussi bien exonyme qu'autonyme, désignant notamment des variétés primaires du français-langue d'oïl, du franco-provençal et de l'occitan. Pour certains, *gascon* et *provençal* désignent également des entités linguistiques perçues comme étant autonomes ou séparées, en s'appuyant pour les uns sur la représentation de la distance linguistique, pour les autres sur une tradition prestigieuse. Quoique, formellement, le mot *occitan* prédomine dans les travaux de romanistique pour nommer l'ensemble linguistique d'oc et soit le seul à être utilisé dans les textes officiels en France et en Italie, ou bien aussi associé à *langue d'oc* comme pour le CAPES, ou à *aranais* en Espagne, l'emploi de la dénomination *langues d'oc* au pluriel apparaît parfois⁸. Singulier ou pluriel, dans les deux cas, la construction ou la déconstruction sociolinguistiques de langues suit des choix idéologiques qui exploitent des éléments descriptifs pour étayer des représentations dont les pôles s'ancrent dans l'exploitation de la cohérence ou de la distance linguistiques qui sont alors argumentées, voire poussées à des fins légitimantes.

Alors que le provençal est habituellement intégré à l'occitan, David Dalby, dans ses travaux de typologie linguistique, selon la même démarche, l'individualise comme langue régionale à part : « le statut séparé du provençal a dû être défendu non seulement contre le français mais aussi contre les tentatives de l'assimiler à un « dialecte » d'une grande « langue » occitane. » (Dalby, 1992 : 164). Le faisceau occitan, ou macro-langue d'oc, forte de dix langues, ne comprend pas le gascon, monolangue du faisceau « pyrénéo-gascon » (Dalby, 1993 : 11-19). La définition sociolinguistique du provençal comme langue est justifiée par l'interprétation « autoglossonymique » chez Philippe Blanchet (1991 : 89; 1992 : 21). Le recours aux notions de conscience et de démocratie linguistiques implique aussi la prise en considération - le cas du provençal ressemble là à celui du valencien - de l'autre attitude, intégrative, ou occitanisante, également présente en Provence, même si est invoqué de façon proclamatoire le fait que : « pour les Provençaux, comme pour beaucoup de sociolinguistes et la plupart des institutions régionales, nationales et internationales, le provençal est une langue distincte parmi les langues de la famille d'oc » (Blanchet, 2001 : 6). Au vu de ces assertions faisant état de la représentation de telle réalité linguistique

comme autonome ou participant d'un continuum, on s'interrogera sur les critères retenus par certains typologistes pour justifier des choix dans les classements des langues. L'emploi du mot *langue* pour désigner une expression linguistique ne relève pas que de la seule technique classificatoire. Quelles que soient les précisions entourant son utilisation, celle-ci témoigne du contexte social dans lequel ce mot prend place.

La possibilité pour telle expression linguistique de ressortir d'une émergence sociolinguistique n'est pas à remettre en cause, et le linguiste est là pour en décrire le mieux possible la nature et le contenu. Quant à l'éventuelle part d'implication de celui-ci dans ce type de processus, elle est en règle générale précisée ou bien transparait assez d'elle-même. Comme en écho aux questions posées à la conception globalisante de l'occitan qui s'inscrivent dans la tradition, le site de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF⁹), ne se contente pas de le citer comme le basque ou le breton, mais le décrit comme suit : « parlars d'oc ou occitan (gascon, languedocien, provençal, auvergnat, limousin, vivaro-alpin) ». La formulation vaut d'être comparée à celle qui consacre des individuations en cours ou postulées dans la partie d'oïl du domaine roman français : « langues d'oïl (franc-comtois, wallon, champenois, picard, normand, gallo, poitevin-saintongeais, lorrain, bourguignon-morvandiau) », qui ne correspond d'ailleurs pas à une reconnaissance dans l'enseignement, hormis pour le gallo, malgré une réalité encore tangible sur le terrain comme dans le cas du picard par exemple¹⁰. Ces détails de présentation trouvent leur raison d'être dans une stratégie de la nomination linguistique, nommer une langue revenant à l'instituer selon une conception préconçue dans un environnement social et politique. Pour revenir à l'occitan, on notera un décalage entre la présentation actuellement diffusée par la DGLFLF et celle qu'en avait faite Bernard Cerquiglini (1999) dans son rapport remis en vue de l'adhésion de la France à la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe : « occitan (gascon, languedocien, provençal, auvergnat-limousin, alpin-dauphinois) ». La présentation typographique des langues d'oïl et de l'occitan dans ce rapport y est exemplaire de deux configurations : les parenthèses utilisées pour la présentation de la diversité fonctionnelle de l'occitan traduisent autant la personnalité des parties que leur inclusion dans l'unité; la mention *langues d'oïl* au pluriel est suivie des dénominations propres à chacune

d'entre elles, placées l'une à la suite de l'autre, après les deux points de la ponctuation.

3. La gestion de la diversité par l'enseignement

Par rapport aux tendances dont il vient d'être fait état, illustrations de débats au sujet de la variation de l'occitan et de sa prise en compte, il convient maintenant de poser le regard sur les pratiques réelles dans le champ privilégié de l'aménagement de son enseignement en France. Nous n'évoquerons pas la situation à cet égard en Espagne, dans le Val d'Aran, où il fait l'objet d'un développement très différent, qui entre dans le cadre espagnol et catalan de protection et de promotion des langues propres (Viaut, 2001 : 410-411).

Les questions de l'orthographe et de la présence de la variation diatopique de l'occitan dans la littérature et les médias, qui ont déjà été abordées, occupent aussi dans l'enseignement une place significative. Cela a débouché ces derniers temps sur des productions qui, partant d'un degré peu élevé de standardisation de la langue, réussissent à harmoniser la diversité sur des modèles pédagogiques communs. Or, ceux-ci s'appuient autant que possible sur les éléments normatifs existants et en cours de socialisation : orthographe, normes grammaticales régionales, etc.

Même si le contexte est peu favorable dans l'ensemble, il ne saurait faire oublier l'existence d'initiatives prometteuses provenant de la société civile et d'acteurs institutionnels. Nous mentionnerons parmi ces initiatives celle du centre de formation supérieure *Aprène* à Béziers pour les enseignants se destinant à travailler dans les écoles immersives *calandretas*. Cet organisme, créé en 1995, est un des centres opérateurs pivots de l'Institut supérieur des langues de la République française (ISLRF), établissement créé en 1996 et conventionné depuis 1997 avec le Ministère de l'Éducation nationale, également sis à Béziers, qui regroupe aussi d'autres entités assurant les mêmes services de formation et d'expertise pour les autres écoles immersives en alsacien (*Zweisprachigkeit*), basque (*Seaska*), breton (*Diwan*)¹¹ et catalan (*La Bressola*). Par rapport à la réalité plurielle de la standardisation de l'occitan, on notera que la Charte des *Calandretas* choisit, d'une part, « la graphie classique et les normes proposées par le Conseil de la langue

occitane » (art. 3.2), et établit, d'autre part, que les élèves « se familiarisent en classe, petit à petit, avec tout le domaine linguistique occitan, avec tous ses grands dialectes » (art. 3.3). Cette attention aux « grands dialectes » est aussi particulièrement pratiquée dans l'Académie de Bordeaux dont le territoire a affaire, dans l'ordre d'importance, au gascon, au languedocien et au limousin. Cela se traduit dans l'activité éditoriale du Centre d'animation pédagogique en occitan (CAPOC), créé en 2001, agissant officiellement dans le cadre académique et hébergé par le Centre départemental de documentation pédagogique des Pyrénées-Atlantiques. Les livres de lecture - une dizaine à ce jour - destinés aux élèves des petites classes sont publiés dans chacun des trois dialectes susmentionnés. La même logique a été suivie récemment pour la réalisation des deux tomes de la méthode *Òc-ben !* (Salles-Loustau dir., 2003 et 2004) destinée aux élèves des collèges et lycées avec, cette fois-ci, pour objectif, l'ensemble du domaine occitan. Toujours sur les bases de l'orthographe alibertine, les grands dialectes élus ont été les mêmes que dans le cadre du CAPOC plus le provençal. Les textes, par exemple, du tome 1 (*ibidem*, 2003) sont systématiquement proposés dans ces quatre variantes d'oc, et une page de synthèse « *Travèrsas* » donne explicitement accès, à travers sa diversité, aux structures communes de la langue.

4. Conclusion

Dans ce contexte-là, le manque de standardisation de l'occitan, sur le contexte duquel il nous a paru nécessaire d'insister, n'est pas ouvertement déploré. La variation en « grands dialectes » (cf. *supra*) est pour l'heure assumée non seulement comme une des réalités constitutives de l'occitan, mais aussi comme une des dimensions de la dynamique mise en œuvre pour développer son enseignement. Sachant de plus que chaque variante est utilisée comme expression linguistique d'enseignement et enseignée dans chacune des académies considérées, il est devenu normal de faire accéder les élèves aux autres variétés géographiques d'oc.

Bibliographie

- Bec, P. (1972). Per una dinamica novèla de la lenga de referéncia : dialectalitat de basa e diasistèma occitan. *Annales de l'Institut d'études occitanes*. 4^e série. II:6.39-61.

- Bec, P. (1993). Le gascon : dialecte occitan? In Guillorel, H., et Sibille, J. (dir.). *Langues, dialectes et écriture : les langues romanes de France*. Actes du colloque de Nanterre (16-18/04/1992). Paris : IEO Paris, Université de Paris X. 150-155.
- Bec, P. (1956). Sur la graphie du gascon. *Annales de l'Institut d'études occitanes*. Texte reproduit dans *Ligam-Digam 2*. [1994]. 19-22.
- Blanchet, P. (1991). Pour la reconnaissance du droit des locuteurs à disposer de leur idiome. *Langage et société*. 55.85-94.
- Blanchet, P. (1992). Langue, linguistique et démocratie : plaidoyer pour une sociolinguistique appliquée. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*. 18:1-2.9-30.
- Blanchet, P. (2001). Situation actuelle du provençal dans la conscience régionale. *Micromania*. 38.3-11.
- Blot, D., Éloy, J.-M., et Rouault, T. (2004). La richesse linguistique du nord de la France. *Insee Picardie*. 125.
- Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de la France : rapport au Ministre de l'Éducation, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication, avril 1999*.
- Clanché, F. (2002). Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique. *INSEE Première*. 830.
- Dalby, D. (1992). Le Répertoire mondial des langues : théorie et pratique. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*. 18:1-2.141-182.
- Dalby, D. (dir.). (1993). *Les langues de France et des pays et régions limitrophes au 20^e siècle. Essai de classification des langues et parlars endogènes de France, des îles anglo-normandes, de Belgique et du Luxembourg, ainsi que des régions limitrophes en Espagne, Italie, Suisse, Allemagne et aux Pays-Bas. Répertoire des langues du monde*. Cressenville : Observatoire linguistique (« première édition expérimentale »), fascicule 1. 45 p.
- Direccion general de política lingüística. *Nòrmes ortogàfiques der aranés proposades pera Comission entara normalisacion ortogràfica dera lenga dera Val d'Aran*. Tèxt provisional. Barcelona : Departament de Cultura dera Generalitat de Catalonha.

- Francard, M. (2000). *Langues d'oïl en Wallonie*. Bruxelles : Charleroi, Liège : Bureau européen pour les langues moins répandues; Comité roman du Comité belge du Bureau européen pour les langues moins répandues.
- Héran, F., Filhon, A., et Deprez, C. (2002). La dynamique des langues de France au fil du XX^e siècle. *Population et société*. 376.
- Institut d'études occitanes. (1952). L'application de la réforme linguistique occitane au gascon. *Annales de l'Institut d'études occitanes*. II:2.148-149.
- IFOP (Institut français d'opinion publique). (2006). *Pratiques et présentations des langues régionales en Auvergne* (pour la Section régionale de l'Institut d'études occitanes). Paris : IFOP.
- Poche, B. (2001). *Les langues minoritaires en Europe*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Salles-Loustau, J. (dir.) (2003). *Òc-ben ! Première année d'occitan*. Paris/Bordeaux : CNDP; CRDP d'Aquitaine.
- Salles-Loustau, J. (dir.) (2004). *Òc-ben ! Deuxième année d'occitan*. Paris/Bordeaux : CNDP; CRDP d'Aquitaine.
- Sumien, D. (2004). *La standardisation pluricentrique de l'occitan. Nouvel enjeu sociolinguistique, développement du lexique et de la morphologie*. Montpellier : Université Paul Valéry-Montpellier III. Thèse.
- Viaut, A. (2001). L'institution de l'occitan dans le Val d'Aran en Espagne. In Boyer, H., et Gardy, Ph. (dir.). *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan des troubadours à l'internet*. Paris : L'Harmattan. 405-412.

¹ Une deuxième manifestation s'est déroulée le 17 mars 2007 sur le même thème à Béziers et a rassemblé plus du double de personnes en présence, entre autres personnalités, du capoulier du félibrige.

² « Un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage ».

³ Cette académie venait en premier en 2003 parmi celles de l'ensemble du domaine d'oc avec 17 sites bilingues publics. Venaient ensuite celle de Bordeaux avec 10 sites et celle de Montpellier avec 3 sites. Il n'y en avait pas dans les autres. Celle d'Aix-Marseille connaissait une situation particulière avec un enseignement de langue et en langue de 3 à 6 heures hebdomadaires

concernant alors 3 774 élèves (renseignements enquête nationale du Ministère de l'Éducation nationale -Direction de l'enseignement scolaire DESCO, 2003).

⁴ Renseignements Rectorat de l'Académie de Toulouse - Conseil académique pour l'enseignement de l'occitan (CAEO).

⁵ Voir, à ce sujet, les résultats de l'enquête IFOP réalisée auprès d'un échantillon de 804 personnes pour le compte de la Section régionale de l'Institut d'études occitanes de l'Auvergne *Pratiques et représentations des langues régionales en Auvergne* (IFOP, 2006). Les tendances qui émanent de sondages similaires, quoique réalisés par d'autres organismes spécialisés, dans les régions Languedoc-Roussillon et Aquitaine, vont dans le même sens en affichant une compréhension moyenne de la langue qui se situe autour de 50 %. 6 % des Auvergnats interrogés déclarent savoir parler bien ou très bien (3 % et 3 %). Par ailleurs, une demande majoritaire de reconnaissance de la langue et de sa prise en compte institutionnelle s'aligne sur les mêmes tendances repérées ailleurs pour l'occitan et pour d'autres langues régionales en France.

⁶ Signalons comme un fait remarquable l'emploi de cette langue dans la signalétique interne des bâtiments administratifs du Conseil général du département des Pyrénées-Atlantiques (64), conjointement au basque et au français, en traduction de ce dernier.

⁷ L'écrit littéraire n'a ainsi que partiellement contribué à favoriser, jusque-là, la standardisation de l'occitan, si ce n'est à travers l'usage de graphies consacrées, mistralienne puis alibertine. Cette dernière est devenue dominante, mais au-delà de tendances standardisatrices auxquelles elle contribue, les usages littéraires n'ont pas signé depuis le Moyen Âge une distinction quant aux normes linguistiques de référence entre usages écrits et usages oraux traditionnels. L'écrit transcrit fondamentalement l'oralité en souscrivant en surface aux tendances standardisatrices minimales que son emploi est susceptible d'induire par l'emploi de l'écrit, particulièrement depuis un siècle et demi. Chaque écrivain occitan, depuis le XVI^e siècle au moins, écrit dans la variante primaire qui correspond à l'endroit ou à la zone géographique dont il est issu ou bien où il a vécu. Une variété résultant d'une normativisation compositionnelle comme le *rumantsch grishun* pour le romanche, ou un dialecte codifié et reconnu dans un rôle de code transversal de communication n'ont finalement pas prévalu tout au moins pour une partie de l'écrit formel. D'une part, le languedocien ou occitan central est quelques fois choisi pour remplir ce type de fonction sur une base normativisatrice demeurée d'ailleurs imprécisée depuis son émergence dans les années 1930. D'autre part, l'écrit littéraire contribue à valoriser et à légitimer les dialectes en tant que tels qui apparaissent comme les supports prestigieux, réels ou postulés, des œuvres littéraires. Un des éléments à prendre en compte dans une sociologie de la littérature occitane est justement la répartition géolinguistique de cette création en occitan.

⁸ C'est par exemple le cas sur une carte schématisée où l'indication « langues d'oc » apparaît comme le pendant de « langues d'oïl » (Francard, 2000 : 9). Ailleurs, deux pluriels pour le présent et pour le passé ont pu être assignés à l'ensemble d'oc à travers « les divers modes sur lesquels ces langues sont représentées, celles qui sont parlées dans le sud de la France, et que l'on appelle depuis quelques décennies occitan, alors qu'au XIX^e siècle elles étaient simplement les « langues d'oc » », sans que l'on soit plus informé que dans le cas précédent sur les sources de cette assertion (Poche, 2001 : 28).

⁹ w.dgllff.culture.gouv.fr

¹⁰ On retiendra à l'appui de cette émergence des langues d'oïl, les résultats concernant le picard dans l'enquête *Étude de l'histoire familiale*, réalisée en 1999 par l'INSEE et l'INED que le recensement fait apparaître un maintien relatif du picard dans le Nord de la France : 8,7 % chez les agriculteurs, 3,5 % chez les ouvriers et 3,7 % dans les professions intellectuelles (Blot *et al.*, 2004).

¹¹ Depuis 1999, *Diwan* (écoles immersives en breton) a ouvert un second centre opérateur propre à Quimper.

UN DICTIONNAIRE DE REFORMULATION POUR LES APPRENANTS DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Jasmina Milićević
et
Marie-Josée Hamel
Dalhousie University

Résumé

Nous présentons une recherche en lexicologie appliquée à l'enseignement du français langue seconde qui vise le développement d'un dictionnaire électronique de type particulier, appelé *dictionnaire de reformulation*. Ce dictionnaire devrait permettre aux étudiants de niveau intermédiaire à ceux de niveau avancé de surmonter des difficultés que présente une utilisation souple et idiomatique du lexique du français dans la production langagière. Les questions abordées sont les suivantes : les fondements théoriques et la méthodologie pour l'élaboration d'un tel dictionnaire, le concept d'erreur lexicale et la description des erreurs lexicales à l'aide d'outils formels que nous proposons, l'architecture du dictionnaire de reformulation et l'implémentation de ce dernier. Le cadre théorique dans lequel se situe notre recherche est celui de la théorie linguistique Sens-Texte.

Abstract

This paper describes a research project in lexicology applied to the teaching of French as a second language, which aims at developing an electronic dictionary of a particular type called a *reformulation dictionary*. This dictionary should enable intermediate-to-advanced level students to overcome difficulties in using the French lexicon in a flexible and idiomatic way when performing language production tasks. The following questions are addressed : the theoretical bases and the methodology for the development

of a reformulation dictionary, the concept of lexical error and the description of lexical errors with the aid of formal tools that we suggest, and the overall design and the implementation of our reformulation dictionary. The theoretical framework for this research is Meaning-Text linguistic theory.

1. Fondements théoriques et méthodologie pour l'élaboration d'un dictionnaire de reformulation

Cet article présente une recherche en lexicologie appliquée à l'enseignement du français langue seconde¹. Nous visons le développement d'un dictionnaire de type particulier, appelé *dictionnaire de reformulation*, qui permettra aux étudiants de niveau intermédiaire à avancé de surmonter des difficultés que présente une utilisation souple et idiomatique du lexique du français dans la production langagière, utilisation qui s'approche de celle des locuteurs natifs.

La thèse centrale sur laquelle s'appuie notre travail est la suivante : bien parler une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, c'est savoir paraphraser [= produire des paraphrases, ou phrases sémantiquement (quasi-)équivalentes] dans cette langue; cf. Žolkovskij et Mel'čuk (1967), Fuchs (1981), Mel'čuk (1992) et Milićević (2003). En d'autres termes, être à l'aise dans une langue, c'est savoir « dire la même chose autrement », ou encore, savoir *reformuler* son discours. Ainsi, un locuteur ayant une bonne maîtrise du français est capable de produire pour la phrase (1a) au moins quelques-unes de ces paraphrases (1b)-(1f).

- (1) a. *Il faut éviter les abréviations autant que possible.*
- b. *Les abréviations doivent être évitées dans la mesure du possible.*
- c. *Partout où cela est possible, évitez les abréviations.*
- d. *N'utiliser les abréviations que si cela est absolument nécessaire.*
- e. *Il vaut mieux ne pas utiliser les abréviations.*
- f. *L'utilisation des abréviations est fortement déconseillée.*

D'une part, le locuteur a besoin de paraphrases afin de produire au moins une expression correcte pour le sens qu'il veut communiquer. Si

l'on dispose de plusieurs possibilités pour exprimer une idée, on est mieux à même de surmonter les obstacles — cooccurrence lexicale restreinte, lacunes lexicales, paradigmes défectifs — auxquels on se heurte sans cesse dans la production de la parole. La multiplicité des options permet de ne pas rester bloqué, à cause d'un « cul-de-sac », ou à cause d'un problème d'accès en mémoire, avec une variante qui serait la seule utilisable dans une situation donnée.

D'autre part, la paraphrase est nécessaire afin de trouver la meilleure expression pour un contenu sémantique donné dans une situation de communication donnée : il est important de savoir comment « présenter » la phrase pour rendre son idée plus claire, changer le style, éviter des répétitions, etc. Les textes (2b-c) ci-dessous illustrent les reformulations successives déclenchées par la répétition gênante du verbe ÉVITER qu'on voit en (2a). (Une autre possibilité de reformuler le texte (2a) serait de substituer à la première phrase une de ses paraphrases (1d-f) en gardant la seconde phrase telle quelle.)

(2) a. *Il faut éviter les abréviations autant que possible. Celles qu'on ne peut pas éviter doivent être introduites, même si elles sont triviales pour nous.*

b. *Il faut éviter les abréviations autant que possible. Celles qu'on doit garder doivent être introduites, même si elles sont triviales pour nous.*

c. *Il faut éviter les abréviations autant que possible. Celles qu'on a besoin de garder doivent être introduites, même si elles sont triviales pour nous.*

La maîtrise de la paraphrase passe par celle du lexique : pour établir des liens paraphrastiques entre expressions d'une langue L , il faut connaître les propriétés – sémantiques, syntaxiques, de cooccurrence – des lexies de L^2 . En particulier, il faut connaître les *relations lexicales* qu'une lexie donnée entretient avec d'autres dans le lexique. Comme on le sait, ces relations sont de deux types principaux : *relations de collocation* (L_1 est un intensificateur, un verbe support, un verbe de réalisation, etc., typiquement utilisé avec L_2) et *relations de dérivation sémantique* (L_1 est

un synonyme, un antonyme, un conversif, une nominalisation, une verbalisation, etc., de L₂).

Par exemple, l'expression *absolument nécessaire* est une collocation dont l'adjectif NÉCESSAIRE est la base et où le collocatif, l'adverbe ABSOLUMENT, exprime le sens 'intense'/'très' auprès de la base et en fonction de cette dernière. Dans la collocation *avoir besoin*, le collocatif AVOIR est un verbe support, c'est-à-dire un verbe sémantiquement vide, qui sert à « verbaliser » la base BESOIN. Le nom UTILISATION 'fait d'utiliser' est un dérivé nominal exact du verbe UTILISER. Et ainsi de suite.

Le lien paraphrastique entre *ne pas pouvoir éviter P* et *devoir garder P* exploité dans la reformulation indiquée en (2b) se base sur la relation de quasi-antonymie entre POUVOIR 'être.possible' et DEVOIR 'être.nécessaire', d'une part, et ÉVITER et GARDER, d'autre part; il s'agit, *grosso modo*, d'une paraphrase par double antonymie : 'ne pas pouvoir cesser [= ne pas continuer] d'utiliser' ≈ 'devoir continuer à utiliser'. Le lien paraphrastique exploité dans la reformulation en (2c), quant à lui, se base sur le lien de quasi-synonymie entre DEVOIR (*faire P*) et avoir BESOIN (*de faire P*).

Les relations lexicales et les liens paraphrastiques que ces relations permettent d'établir sont universaux (= existant dans toutes les langues) et peuvent être modélisés au moyen de formalismes universels. Nous y reviendrons.

De ce qui vient d'être dit, il s'ensuit que l'acquisition et une exploitation active de liens lexicaux sous-jacents à la paraphrase et de la paraphrase elle-même doivent être des objectifs principaux de l'enseignement de la langue, notamment de la langue seconde (ou étrangère).

Ces objectifs sont à l'heure actuelle de plus en plus reconnus : l'importance du lexique dans l'enseignement d'une langue seconde a été mise en évidence, entre autres, par Wesche et Paribakht (1996), Tréville (2000), Schmitt (2000), Nation (2001), Polguère (2003), Tremblais (2004) et Laniel (2005); celle de la paraphrase a été notée, par exemple, par Daunay (2002) et Polguère (2004). Cependant, ils sont encore loin d'être atteints. Pour s'en convaincre, il suffit de jeter un coup d'œil sur un

quelconque corpus d'apprenants, où abondent les *erreurs lexicales*, c'est-à-dire erreurs ayant comme source des connaissances lexicales insuffisantes.

Une telle erreur, identifiée dans un corpus d'apprenants que nous sommes en train d'analyser dans le cadre de notre recherche, est indiquée en (3a). Le caractère douteux de la phrase (3a) s'explique par la violation d'une contrainte portant sur la collocation *avoir (un) accouchement* : la présence quasi-obligatoire d'un modificateur de la base; cf. une phrase normale, où la contrainte en cause est respectée : *Anne risque d'avoir un accouchement difficile (prématuré)*. Pour corriger l'erreur, il faut remplacer le nom ACCOUCHEMENT 'fait d'accoucher' par le verbe correspondant, ACCOUCHER, qui n'est pas ainsi contraint (et, bien entendu, supprimer le verbe support).

(3) a. ?*Avoir un accouchement à domicile n'est pas une décision facile à prendre.*

b. *Accoucher à domicile n'est pas une décision facile à prendre.*

Le dictionnaire de reformulation que nous comptons développer guidera l'apprenant dans ses choix lexicaux et lui permettra de faire des reformulations du type illustré ci-dessus.

Le besoin d'offrir un tel dictionnaire nous paraît évident dans le contexte actuel où il existe fort peu de ressources pédagogiques, notamment de ressources électroniques, qui visent spécifiquement l'acquisition de relations lexicales, et encore moins de la paraphrase. Ceci est en particulier vrai dans l'espace francophone. Les dictionnaires d'apprentissage développés jusqu'à présent, tels que *French LEXical dictionary* (Frlex) (Hamel et coll., 1995) et le *Dictionnaire pour l'Apprentissage du Français Langue Etrangère/Seconde* (DAFLES) (Selva, 1999), soit ne sont pas destinés au public qui nous intéresse, c'est-à-dire les apprenants de niveau intermédiaire à avancé, soit traitent la langue de spécialité plutôt que la langue générale.

Le cadre théorique de notre recherche est la *Lexicologie explicative et combinatoire*, ou la LEC (Mel'čuk et coll. 1995), la branche lexicologique de la théorie linguistique Sens-Texte. La LEC offre deux outils sophistiqués de description lexicographique particulièrement intéressants

pour nous : les *fonctions lexicales* (Mel'čuk, 1974; Wanner, 1996) pour la description des relations lexicales, et les *règles de paraphrasage* (Žolkovskij et Mel'čuk, 1967; Mel'čuk, 1992; Milićević, 2003) pour la description des liens paraphrastiques.

Une fonction lexicale appliquée à une lexie L [= FL(L)] établit une correspondance entre L et un ensemble de lexies $\{L_1, L_2, \dots, L_n\}$ qui expriment auprès de L et en fonction de celle-ci un sens assez général tout en remplissant une fonction syntaxique particulière. Par exemple, la FL Magn, dont le sens est 'intense'/'très', « retourne », pour une L donnée, un ensemble de lexies qui fonctionnent comme des intensificateurs typiques de L; cf.: Magn(FROID_(N)) = *de canard, sibérien*; Magn(INTERDIRE) = *strictement, catégoriquement*; Magn(NÉCESSAIRE) = *absolument*; etc. La FL Oper₁ retourne, pour une L nominale prédicative, les verbes supports qui lient L à l'expression de son i^{ème} actant; cf.: Oper₁(BESOIN ~ de X en Y) = *avoir* [~]; Oper₁(DÉCISION ~ de X concernant Y) = *prendre* [ART ~]; Oper₂(OPÉRATION ~ par X de Y) = *subir* [ART ~]; etc. La FL S₀ 'fait de L-er' retourne, pour une L verbale/adjectivale, le nom de l'action/de l'état correspondant; cf.: S₀(ACCOUCHER) = *accouchement*; S₀(TOMBER) = *chute*; S₀(FATIGUÉ_(Adj)) = *fatigue*; etc.

Il existe une soixantaine de FL comme celles qui viennent d'être illustrées, appelées *FL standard simples*. Ces FL peuvent se combiner pour former des FL complexes dont nous verrons quelques exemples plus loin. Les FL sont universelles, c'est-à-dire applicables en principe à n'importe quelle lexie (du sens correspondant) dans n'importe quelle langue. Les règles de paraphrasage sont des règles de (quasi-)équivalence entre configurations lexicales au niveau de la structure syntaxique des phrases. Elles sont formulées en termes de FL et sont donc universelles tout comme ces dernières. On en compte une centaine. À titre d'exemple, la correction de l'erreur lexicale indiquée en (3a) ci-dessus met en jeu la règle de paraphrasage suivante :

[Règle-1] $L_{[V]} \equiv \text{Oper}_1(S_0(L_{[V]})) \text{---II---} S_0(L_{[V]})$.

Cette règle, qui décrit une *fission à verbe support*, permet de remplacer (dans un arbre syntaxique) une lexie verbale $L_{[V]}$ par une configuration lexicale constituée du nom de l'action correspondant [$S_0(L_{[V]})$] et d'un verbe support de ce nom [$\text{Oper}_1(S_0(L_{[V]}))$]. Dans le cas de la phrase (3a), la

règle s'applique de droite à gauche : *avoir* [= $Op_{er_1}(S_0(L_{[V]}))$] *un accouchement* [= $S_0(L_{[V]})$] \equiv *accoucher* [= $L_{[V]}$]. Voici d'autres équivalences que décrit la présente règle : *décider* ~ *prendre (une) décision*, *opérer* ~ *effectuer (une) opération*, *tomber* ~ *faire (une) chute*, *frapper* ~ *donner (un) coup*, etc.

La LEC a été la base théorique pour le développement de plusieurs dictionnaires, dont, notamment, les dictionnaires suivants pour le français : le *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*, ou le *DEC* (Mel'čuk et coll. 1984, 1988, 1992, 1999), le *Dictionnaire de combinatoire lexicale du français*, ou le *DiCo* (Polguère, 2000a, 2000b) et sa version internet *DiCouèbe* (<http://olst.ling.umontreal.ca/dicouèbe>), ainsi que le *Lexique actif du français*, ou le *LAF* (Polguère, 2002a). Ces produits lexicographiques, dont il sera question plus loin, nous serviront comme guide pour l'élaboration de notre dictionnaire de reformulation.

Pour ce qui est de notre méthodologie, nous alimentons notre recherche par les données tirées d'un corpus d'apprenants, comme il est d'usage aujourd'hui; sur l'utilisation de corpus d'apprenants en linguistique appliquée, et notamment, en apprentissage de la langue assisté par ordinateur, voir, par exemple, Granger et coll. (2001) et Granger (2003). Il s'agit d'un corpus d'environ 50.000 mots, constitué de textes écrits par des étudiants universitaires de troisième année et qui portent sur le thème de la santé (par la mise en forme, le sport, la bonne alimentation, etc.). L'analyse des erreurs lexicales identifiées dans ce corpus nous sert, d'une part, à développer et valider une typologie des erreurs lexicales et, d'autre part, à établir la nomenclature de notre dictionnaire de reformulation, qui est censée refléter les difficultés spécifiques qu'éprouvent les apprenants de niveaux intermédiaire à avancé.

Soulignons, finalement, que nous développons un dictionnaire de reformulation pour le français, mais qui se base, comme on vient de le voir, sur des concepts et des outils descriptifs universels. Selon ce modèle, il sera possible de développer des dictionnaires de reformulation pour d'autres langues.

Le reste de l'article est organisé comme suit. La section 2 est consacrée au concept d'erreur lexicale et à la typologie des erreurs lexicales. Nous y

montrons comment de telles erreurs peuvent être décrites et corrigées à l'aide de fonctions lexicales et de règles de paraphrasage. La section 3 présente l'architecture envisagée de notre *Dictionnaire de reformulation*, c'est-à-dire sa macrostructure (nomenclature et organisation des lexies en vocables/champs sémantiques) et sa microstructure (format d'un article). La section 4 présente l'implémentation future du *Dictionnaire de reformulation* sous forme d'une base de données électronique.

2. Erreurs lexicales et leur correction à l'aide de règles de paraphrasage

2.1. Caractérisation du concept d'erreur lexicale

Dans le cadre de cette recherche, tout emploi inapproprié d'une lexie L causé par les connaissances insuffisantes des propriétés de L est considérée comme étant une *erreur lexicale*. Un emploi donné d'une lexie est inapproprié non seulement s'il mène à l'agrammaticalité (**obtenir une blessure*) mais aussi s'il résulte en une maladresse (*avoir un accouchement*; cf. l'exemple (3), p. 149).

Comme une lexie L est, *grosso modo*, un ensemble de signes linguistiques ayant une même signification lexicale et ne différant que par leurs significations flexionnelles, et que le signe linguistique est le triplet (signifié, signifiant, syntactique³), les propriétés (du radical) de L peuvent concerner :

1. Le signifié de L, c'est-à-dire la définition de L.
2. Le signifiant de L, c'est-à-dire la prononciation ou l'orthographe de L.
3. Le syntactique de L, c'est-à-dire : a) la combinatoire lexicale de L (ses collocations); b) la combinatoire syntaxique de L (son régime \approx cadre de sous-catégorisation); c) la combinatoire morphologique de L (genre/classe nominal(e), classe de conjugaison, paradigme défectif, etc.); d) la combinatoire stylistique de L (registre : neutre, formel, familier, vulgaire, etc.).

Par conséquent, une erreur lexicale peut être de trois types majeurs : erreur concernant le signifié de L, erreur concernant le signifiant de L et

erreur concernant le syntactique de L. Les erreurs de ce dernier type se divisent en quatre sous-types : erreurs de combinatoire lexicale, erreurs de combinatoire syntaxique, erreurs de combinatoire morphologique et erreurs de combinatoire stylistique. Ceci est l'ossature de notre typologie des erreurs lexicales, que nous présenterons à la sous-section suivante. Une théorisation du concept d'erreur lexicale proche de la nôtre, ainsi qu'une typologie des erreurs lexicales développée pour le français langue maternelle, peuvent être trouvées dans Anctil (2005).

2.2. *Typologie des erreurs lexicales*

Nous avons jeté les bases de notre typologie des erreurs lexicales de façon déductive, en nous appuyant sur la définition du concept de lexie et de celui de signe linguistique. Cette typologie est maintenant en train d'être développée de façon empirique, au fur et à mesure de l'analyse de notre corpus d'apprenants. Dans ce qui suit, nous en présentons un fragment, en excluant de la considération les erreurs ayant trait à la combinatoire morphologique et stylistique des lexies. (Les numéros lexicographiques accompagnant certaines lexies dans les exemples illustratifs sont empruntés au *Nouveau Petit Robert*.)

I. Erreurs ayant trait au signifié de L

Il existe six sous-types d'erreurs liées au signifié de L. Les erreurs des sous-types 1 à 4 sont le résultat du mauvais choix paradigmatique d'une L pour exprimer un sens donné : il y a un décalage entre le sens visé et le signifié de la L sélectionnée. Les erreurs de sous-type 5 résultent de la violation de contraintes sur la combinatoire sémantique de L avec une autre L dans la phrase. Celles de sous-type 6 ont comme source un mauvais ajustement entre le sens de L et la situation réelle qu'elle décrit.

Erreur de sous-type 1 : Mauvais quasi-synonyme

Une erreur de ce type consiste à utiliser, au lieu de la lexie correcte L, une autre lexie fautive L', qui est un (quasi-)synonyme de L. Les quasi-synonymes partagent des composantes sémantiques importantes, mais ne sont pas nécessairement substituables dans tous les contextes (même les synonymes exacts ne le sont pas) : il suffit qu'ils le soient dans au moins quelques contextes.

- (4) **C'est aussi une bonne occasion pour regarder* [L'] ⇒ ***observer*** [L] *la nature.*

Au lieu de la lexie correcte, OBSERVER_{II.1} ≈ 'regarder avec une attention soutenue, en vue de connaître', un de ses synonymes plus larges, REGARDER_{I.1}, a été utilisé. En termes lexico-fonctionnels, on a $Syn_{\square}(OBSERVER_{II.1}) = REGARDER_{I.1}$ et $Syn_{\square}(REGARDER_{I.1}) = OBSERVER_{II.1}$. Ces deux lexies sont substituables, par exemple, dans le contexte suivant : *Le chien du voisin me regardait (≈ m'observait) d'un air méchant.*

Erreur de sous-type 2 : Mauvais terme générique

Une erreur de ce type consiste à utiliser, au lieu d'une lexie correcte L, une autre lexie fautive L' en tant que terme générique de la lexie P.

- (5) **La bicyclette* [P] est un ***véhicule*** [L'] ⇒ ***moyen de transport*** [L] *qui ...*

La bicyclette n'est pas un type particulier de véhicule, comme le démontre l'agrammaticalité de **les voitures, les autobus, les bicyclettes et les autres véhicules.* Cf. l'encodage du lien lexico-fonctionnel correct : $Gener(BICYCLETTE) = _moyen\ de\ transport_.$

Erreur de sous-type 3 : Lexie de sens proche

Une erreur de ce type consiste à utiliser, au lieu d'une lexie correcte L, une autre lexie fautive L', qui, sans être un quasi-synonyme de L, partage avec cette dernière des composantes sémantiques assez importantes. De telles lexies sont appelées *lexies de sens proche*. Deux lexies de sens proche ne sont jamais substituables en contexte, même si elles peuvent appartenir à un même champ sémantique.

- (6) **La bicyclette permet de se rendre à beaucoup d'espaces* [L'] ⇒ ***d'endroits*** [L].

La lexie ESPACE a été choisie au lieu de la lexie ENDROIT pour exprimer le sens 'endroit'; cf. la définition de ENDROIT_{I.1} dans *le Nouveau Petit Robert* : 'partie déterminée d'un **espace**'.

Erreur de sous-type 4 : Sens fictif

Une erreur de ce type consiste à emprunter un signifiant existant (c'est-à-dire le signifiant d'une autre lexie de la langue) pour exprimer un sens qui ne lui « appartient » pas. On obtient de cette façon une lexie fictive.

- (7) *... *la pluie et les bicyclettes sont des sûretés* [L'] ⇒ *des faits* [L] *de la vie belge.*

La lexie fictive *SÛRETÉ a été créée pour exprimer le sens 'ce qui est sûr d'avoir lieu'. Il s'agit d'un cas assez complexe, étant donné que la lexie fictive a été dérivée à partir de l'adjectif SÛR_{II.A.1} 'très probable' et n'est pas apparentée aux lexies du vocable SÛRETÉ [SÛRETÉ_{II.1.2} (*sûreté publique*), SÛRETÉ_{III.1} (*sûreté des routes*), etc.], liées à l'adjectif SÛR_{II.B.1} 'sans danger'.

Erreur de sous-type 5 : Incompatibilité sémantique (des sens)

Ce qui est fautif est le lien entre deux sens lexicaux donnés : le sens de la lexie L₁ entre en conflit avec celui de la lexie L₂. Ceci peut être dû, par exemple, à la mauvaise classe sémantique de la lexie L₂ réalisant un actant de L₁. Comme résultat, on obtient une phrase dont le sens est bizarre (voire absurde).

- (8) **La ville n'encourage pas* [L₁] *les bicyclettes* [L₂] ⇒ *n'encourage pas l'usage des bicyclettes.*

Le verbe ENCOURAGER exige que son deuxième actant syntaxique soit de type fait (*encourager le port du casque* <l'activité physique>), alors que dans notre exemple cet actant est de type entité.

Erreur de sous-type 6 : Incompatibilité pragmatique (du sens et de la situation)

Ce qui est fautif est le lien entre le sens lexical donné et la situation réelle particulière à laquelle il réfère.

- (9) **Vous pouvez chercher* ⇒ *trouver la plupart des ingrédients au supermarché.*

Le sens de la lexie CHERCHER ne convient pas dans la situation en cause, où c'est plutôt le résultat de l'action de chercher, exprimable par la lexie TROUVER, qui est pertinent; cf. le lien lexico-fonctionnel entre les deux lexies : $Real_1(CHERCHER) = TROUVER$.

II. Erreurs ayant trait au signifiant de L

Ici, le choix paradigmatique d'une lexie L (ou d'une expression lexicale) pour exprimer un sens donné est déficient du point de vue formel. Les erreurs formelles peuvent être de trois sous-types suivants.

Erreur de sous-type 7 : Forme analytique

Une erreur de ce type consiste à utiliser une forme « maladroite », non idiomatique, pour exprimer un sens donné. On peut parler ici de la forme décomposée, ou de la paraphrase illicite.

- (10) **une bicyclette qui ne bouge pas* \Rightarrow *stationnaire*; **votre nouvel enfant* \Rightarrow *nouveau-né*

Erreur de sous-type 8 : Forme erronée

Le signifiant de L est déformé; il peut s'agir d'une simple faute d'orthographe ou bien d'une faute plus sérieuse, ayant trait à la constitution d'un phrasème, à la structure morphologique d'un lexème, etc.

- (11) **moyen du transport* \Rightarrow *moyen de transport*; **conduiseur* \Rightarrow *conducteur*

Erreur de sous-type 9 : Forme fictive

Un signifié donné est associé à une séquence qui n'est pas un signifiant dans la langue en cause (c'est-à-dire qu'il n'est le signifiant d'aucune lexie de cette langue). Le résultat de cette association est une lexie fictive.

- (12) **... appartenant à toutes les marches de vie* \Rightarrow *couches sociales*

trait à la combinatoire morphologique de L ; ainsi la forme erronée d'une L peut être due au fait que L a été associée à la mauvaise classe flexionnelle. De tels recouvrements sont normaux dans une typologie aussi détaillée que la nôtre.)

Tableau 1 : Typologie des erreurs lexicales

	Erreurs ayant trait au signifié	Erreurs ayant trait au signifiant	Erreurs ayant trait au syntactique
Affectant la nomination	1. QSyn 2. Gener 3. Sens ^{Proche} 4. Sens ^{Fictif}	7. F ^{Analytique} 8. F ^{Erronée} 9. F ^{Fictive}	
Affectant la combinaison	Combinatoire libre 5. Sens ^{Incompatible} 6. Sit ^{Incompatible}		Combinatoire restreinte Lexicale 10. Collocation Syntactique 11. Régime Morphologique 12. Genre 13. Classe flexionnelle Stylistique 14. Registre

Les erreurs qui nous intéressent particulièrement dans le cadre de notre projet de recherche sont celles des sous-types 1 à 6 et 10. Parmi celles-ci, les erreurs les plus fréquentes dans notre corpus appartiennent aux sous-types 1, 3 et 5.

2.3. *Correction des erreurs lexicales à l'aide des règles de paraphrasage*

Nous utilisons deux types de corrections : des *corrections minimales* (= *obligatoires*) et des *corrections optimales* (= *suggérées*). Une correction obligatoire est une correction impliquant le minimum d'interventions nécessaires pour rendre la phrase grammaticale. Une telle correction a été illustrée plus haut, p. 149. Si la phrase — telle quelle ou après une correction obligatoire — est acceptable mais pas idéale (elle est

III. Erreurs ayant trait au syntactique de L

Nous présentons ici deux sous-types d'erreurs concernant le syntactique de L : erreurs de combinatoire lexicale (= de collocation) et erreurs de combinatoire syntaxique (= de régime).

Erreur de sous-type 10 : Mauvaise collocation

Avec les erreurs de ce sous-type, il s'agit soit d'un choix inapproprié du collocatif, c'est-à-dire de l'élément de la valeur de la FL appliquée à la base en cause, soit d'un choix inapproprié de la FL, qui retourne une valeur nulle pour la base en cause. Ces deux cas de figure sont illustrés, respectivement, en (13) et en (14).

(13) **Si vous recevez* ⇒ *attrapez un coup de soleil, ...*

Le verbe RECEVOIR n'est pas un élément de la valeur de la FL $\text{IncepOper}_1(\text{commencer à avoir})$ pour la base COUP DE SOLEIL; cf. $\text{IncepOper}_1(\text{COUP DE SOLEIL}) = \text{attraper} [\text{ART } \sim]$.

(14) **De temps en temps, je me sou mets à la paresse* ⇒ *je m'abandonne à la paresse et ...*

Selon son sens et sa structure actancielle, le verbe *se soumettre* en (14) devrait constituer la valeur de la FL $\text{Caus}_1\text{Oper}_1$ 'se.causer d'avoir' pour la base PARESSE. Or, la FL en cause n'est pas applicable à cette base; cf. $\text{Perm}_1\text{Oper}_1$ 'se.permettre d'avoir', qui s'applique à PARESSE et retourne la valeur *s'abandonner* [à ART ~].

Erreur de sous-type 11 : Mauvais régime

La préposition ou la conjonction introduisant un actant de L est superflue, manquante ou mauvaise.

(15) * *On se souvient lui* ⇒ ... *de lui* ; * *Personne ne s'attendait de ça* ⇒ ... *à ça*.

Le Tableau 1 ci-dessous indique tous les sous-types d'erreurs lexicales figurant dans notre typologie, y compris les erreurs des sous-types 12 à 14, qui n'ont pas été décrites ci-dessus. (On notera qu'il existe un recoupement entre les erreurs ayant trait au signifiant de L et celles ayant

stylistiquement lourde, par exemple), on a recours à une correction suggérée.

Une correction obligatoire peut mettre en jeu une règle de paraphrasage, c'est-à-dire constituer une véritable reformulation, mais pas forcément : dans bien des cas, la correction obligatoire consiste à remplacer un mauvais élément de la valeur d'une FL, une mauvaise préposition régie, etc. Une correction suggérée, quant à elle, qui implique nécessairement le recours à une ou plusieurs règles de paraphrasage, est toujours une reformulation véritable.

Dans ce qui suit, nous illustrons une correction obligatoire d'une erreur lexicale suivie d'une correction suggérée.

- (16) a. **[Parfois, il m'est arrivé de tomber de ma bicyclette et] d'obtenir une blessure.*
 b. [...] *de subir une blessure.*
 c. [...] *de me faire une blessure.*
 d. [...] *de me blesser.*

Commençons par donner les informations lexicographiques pour la lexie BLESSURE₁ qui nous seront utiles dans la discussion qui suivra.

- Structure actancielle de BLESSURE₁ : ~ de individu X [par individu Y] à partie du corps Z(X) [au moyen de W].
- Fonctions lexicales de BLESSURE₁ : Oper₁ 'avoir' = avoir [ART ~], porter [ART ~], souffrir [de ART ~]; IncepOper₁ 'commencer à avoir' = *subir* [ART ~] | B. dans le contexte de sports compétitifs ou d'équipe ; Caus₁Oper₁ 'se.causer de commencer à avoir' = *se faire* [ART ~].

L'erreur en (16a) est due au mauvais choix de l'élément de la valeur de la FL IncepOper₁ pour BLESSURE₁. La correction minimale, dont on voit le résultat en (16b), consiste à choisir un bon élément de la valeur de cette FL de BLESSURE₁. Cependant, cette correction laisse à désirer, car *subir une blessure*₁ se dit surtout dans le contexte de sports compétitifs ou d'équipe (cf. ci-dessus, la condition sur l'usage de *subir* en tant qu'élément de la valeur de la FL IncepOper₁ de BLESSURE₁), alors que dans notre cas il s'agit d'une simple promenade à vélo. Pour effectuer une

correction optimale, deux possibilités se présentent, chacune mettant en jeu une règle de paraphrasage.

Pour passer de (16b) à (16c), c'est-à-dire de *subir* [IncepOper_1] à *se faire* [$\text{Caus}_1\text{Oper}_1$] *une blessure*₁, on se sert de la règle de quasi-équivalence suivante :

[Règle-2] $\text{Caus}(X) \Rightarrow \text{Incep}(X)$.

Cette règle décrit une implication : causation d'un état de choses implique le début de cet état de choses. Dans notre cas, $X = \text{Oper}_1$ et la règle s'applique de droite à gauche.

Les implications sont normalement non réversibles ; ainsi, la causation de X implique le début de X, mais l'inverse n'est pas vrai. Cependant, dans ce contexte particulier, il est possible d'« inverser » l'implication parce qu'on sait que la personne allait à bicyclette et donc qu'elle était responsable de la blessure (cf. l'indice 1 auprès de Caus).

Pour passer de (16c) à (16d), c'est-à-dire de *se faire une blessure*₁ à *se blesser*, on se sert de la règle d'équivalence suivante :

[Règle-3] $L_{[V]} \equiv \text{Caus}_1\text{Oper}_1(\text{S}_{\text{Res}}(L_{[V]})) \text{---II---} \text{S}_{\text{Res}}(L_{[V]})$.

Il s'agit d'une fission à verbe support, similaire à celle décrite par le **Règle-1**, p. 150. Dans notre cas, $L_{[V]} = \textit{se blesser}$ et S_{Res} 'nom du résultat' ($L_{[V]} = \textit{blessure}_1$); la règle s'applique de droite à gauche.

3. Architecture du « Dictionnaire de reformulation »

3.1. *Nomenclature et macrostructure du « Dictionnaire de reformulation »*

Les lexies que nous avons l'intention de décrire appartiennent au français standard international; toutefois, certaines particularités lexicales du français canadien seront prises en compte.

Le *Dictionnaire de reformulation* contiendra à peu près 1.000 lexies. De ce nombre, 30 % appartiendront au lexique de base et le reste au lexique intermédiaire à avancé (ciblant directement le profil de nos apprenants). Avec un taux de polysémie moyen de quatre lexies par vocable, le nombre de vocables décrits dans le dictionnaire devrait être d'environ 250. Ce nombre pourrait être révisé à la hausse, sachant que nous ne décrivons que

les acceptions courantes des vocables (en excluant les acceptions vieilles, trop recherchées, etc.). Bien entendu, il ne s'agit que d'un fragment du lexique censé être connu par les apprenants du FLS de ce niveau, le nombre attendu étant de 6.000 (niveau-seuil) à 10.000 lexies. Une extension du dictionnaire est envisageable dans une phase ultérieure.

La nomenclature du *Dictionnaire de reformulation* sera déterminée sur la base de l'analyse de notre corpus d'apprenants; elle inclura, notamment, des lexies dont l'utilisation correcte s'avère particulièrement difficile et leurs « voisines » dans des champs sémantiques correspondants.

L'élaboration du dictionnaire se fera par champs sémantiques, comme il est d'usage dans le cadre de la LEC. Cette façon de faire présente l'avantage de mettre mieux en évidence les similarités et les différences entre lexies sémantiquement apparentées et mène ainsi vers une cohérence descriptive plus grande. Par exemple, la description des lexies appartenant au vocable POUVOIR_(V) se fera en même temps que celle des lexies appartenant à leurs champs sémantiques respectifs; cf. :

Tableau 2 : Trois acceptions du vocable POUVOIR et leurs champs sémantiques respectifs

Acceptions du vocable POUVOIR _(V)	Champs sémantiques auxquels appartiennent les acceptions du vocable
<p>POUVOIR₁ <i>Je ne peux pas soulever cette valise.</i></p>	<p>'capacité' POUVOIR_{(V)1}, SE DÉBROUILLER, CAPACITÉ, POUVOIR_{(N)1}, HABILITÉ, DEXTÉRITÉ, CAPABLE, HABILE, DÉBROUILLARD, etc.</p>
<p>POUVOIR₂ <i>Tous les citoyens âgés d'au moins 18 ans peuvent voter.</i></p>	<p>'droit' POUVOIR_{(V)2}, DROIT, PERMISSION, AUTORISATION, PRÉROGATIVE, PRIVILÈGE, etc.</p>

POUVOIR₃

Cela peut très bien arriver.

'probabilité'

POUVOIR_{(V)3}, PROBABILITÉ, POSSIBILITÉ, ÉVENTUALITÉ, CHANCE, RISQUE, PROBABLE, ENVISAGEABLE, PEUT-ÊTRE, PROBABLEMENT, etc.

La consultation du dictionnaire, quant à elle, pourra se faire soit par vocables soit par champs sémantiques, soit encore suivant d'autres modes de recherche de l'information lexicographique, dont il sera question à la section 4.

3.2. *Microstructure du « Dictionnaire de reformulation » : article de dictionnaire standard*

Nous comptons adopter le format général de l'article de dictionnaire développé dans le cadre de la LEC. Ce format diffère quelque peu dans les trois dictionnaires qui ont été mentionnés plus haut, p. 150-151. Le DEC utilise une formalisation mettant en jeu des définitions paraphrastiques (c'est-à-dire faites par décomposition du sens de la lexie-vedette en termes de sens plus simples) et des relations lexicales décrites au moyen du formalisme classique de fonctions lexicales. Le DiCo se sert de pseudo définitions mettant en jeu les étiquettes sémantiques (caractérisation taxinomique de la lexie-vedette et de ses actants : fait, acte, processus, événement, relation, caractéristique, etc.), en gardant le formalisme classique des fonctions lexicales pour la description des relations lexicales. Finalement, le LAF, une version grand public du DiCo, utilise le même format de définitions que ce dernier, mais encode les relations lexicales en termes de fonctions lexicales « vulgarisées », c'est-à-dire adaptées à une clientèle non initiée (voir à ce propos Popovic 2003). Nous opterons pour le style DiCo, avec les modifications suivantes :

- La description de relations lexicales de la lexie-vedette en termes de fonctions lexicales vulgarisées, avec l'indication, en parallèle, de l'encodage classique.
- L'ajout de mises en garde dans des cas particulièrement problématiques (par exemple, cas d'interférence avec la langue maternelle des apprenants, les paronymes, etc.).

- L'ajout de la composante reformulative : chaque article contiendra un renvoi explicite aux règles de paraphrasage s'appliquant à la lexie-vedette.

Nous donnons maintenant, à titre d'illustration, l'article de dictionnaire d'une des acceptions du vocable POUVOIR dont il a été question plus haut.

Identification de la lexie-vedette L

POUVOIR₁, verbe transitif

Caractérisation sémantique de L

capacité: être X ~ Y-er

Relations lexicales de L

Quasi-synonyme	(QSyn) : <i>savoir</i> _{II.1}
Caractéristique de X qui peut faire Y	(S ₀) : <i>capacité</i>
X tel qu'il peut faire Y	(A ₁) : <i>capable</i>
Y tel que X peut le faire	(A ₂) : <i>possible</i>
Question posée à X en tant que demande polie de faire Y	<i>Pouvez-vous <Peux-tu> Y-er ?</i>

Schéma de régime de L

X = sujet = N

Y = CO^{dir} = V_{Inf}, LE_{Pron.neut}

Particularités syntaxiques de L

En style soutenu, POUVOIR₁ accepte la négation sans PAS :

Je ne pourrais vous le dire.

Exemples d'usage typique de L

Balthazar peut résoudre ce problème. | Cet enfant ne peut pas encore marcher.

Paraphrases mettant en jeu L

X peut Y-er ≡ X sait_{II.1} Y-er ≡ X a la capacité de Y-er ≡ X est capable de Y-er ≡ Y-er est possible pour X; X peut Y-er ≈ X habituellement fait Y.

4. Implémentation du « Dictionnaire de reformulation »

Nous avons l'intention de développer une base de données électronique (MSAccess) sur le fond de celle du Dicouébe (cf. section 1) et dont l'interface d'interrogation (MySQL) permettra une consultation de l'ensemble des lexies du dictionnaire en fonction d'un certain nombre de critères de recherche, qui pourront être combinés. Ainsi, par exemple, l'apprenant aura la possibilité de faire une consultation :

- En mode *classique* : une recherche portant sur une lexie donnée (avec possibilité d'une recherche plus fine avec l'aide de jokers – permettant d'ignorer le début/la fin d'un mot, etc.).
- En mode *alphabétique* : une recherche à partir d'une liste de lexies classées par ordre alphabétique.
- En mode *partie du discours* : une recherche permettant d'afficher l'ensemble des adjectifs, des noms, des verbes, etc.
- En mode *champs sémantique* : une recherche portant sur une lexie donnée à l'intérieur de son champ sémantique (liste prédéfinie de champs sémantiques); cf. section 3.
- En mode *collocations* : une recherche d'un collocatif ou d'une base pour une lexie donnée (liste prédéfinie de collocations).
- En mode *relations lexicales* : une recherche portant sur une FL et qui permettra d'afficher l'ensemble des lexies de la base de données répondant aux critères de sélection (tous les Op_{er}_i de la base de données, tous les $Magn$, etc.).

Une fois la recherche d'une lexie réussie, l'apprenant pourra consulter *l'article de la lexie-vedette* (cf. section 3) *dans sa totalité* (tous les champs qui la décrivent apparaîtront à l'écran) ou encore sélectionner, parmi les champs disponibles, *un ou des champs en particulier* qu'il souhaiterait consulter (définition, relations lexicales, exemples d'usage, emploi fautif/à éviter, etc.).

Une possibilité de multi-fenêtrage est ici considérée de façon à ce que l'apprenant puisse consulter, pour les comparer, deux articles de dictionnaire à la fois (par exemple, ENDROIT et PLACE ou bien PERSONNE et INDIVIDU, etc.).

Hypertexte aidant, l'apprenant pourra naviguer au sein de la base de données en cliquant sur les diverses lexies se trouvant à même l'article d'une lexie-vedette consultée, lorsqu'elles font l'objet d'articles du dictionnaire.

Le chemin parcouru à travers la base de données s'affichera au fur et à mesure en haut d'écran de sorte que l'apprenant puisse à tout moment revenir en arrière sans perdre le fil de sa recherche.

Une aide en ligne présentera à l'apprenant des explications concernant les objectifs du dictionnaire, l'étendue et la structure de sa base de données, la façon de l'interroger, la nature des formalismes employés, en particulier de ceux utilisés pour décrire les relations lexicales et paraphrastiques.

Remerciements

Cet article a été lu et commenté par Dominic Anctil, Yves Bourque, Igor Mel'čuk et Muriel Peguret, que nous remercions chaleureusement.

Bibliographie

- Anctil, D. (2005). *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et stratégie de résolution de problèmes lexicaux*. Montréal : Université de Montréal. Mémoire de maîtrise. [www.olst.umontreal.ca/pdf/AnctilMA2005.pdf]
- Daunay, B. (2002). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern : Lang.
- Fuchs, C. (1981). *La paraphrase*. Paris : Ophrys.
- Granger, S. (2003). Error-Tagged Corpora and CALL : A promising synergy. *CALICO*. 20:3.465-480.
- Granger, S., Vandeventer, A., et Hamel, M.-J. (2001). Analyse de corpus d'apprenants pour l'ELAO basé sur le TAL. *TAL*. 42:2.609-622.
- Hamel, M.-J., Nkwenti-Azeh, B., et Zahner, C. (1995). The Conceptual Dictionary in CALL. In *Proceedings of the EuroCALL95 Conference*, Valencia : SPUPV. 509-518.

- Laniel, D. (2005). Le vocabulaire du français langue seconde : de parent pauvre à invité d'honneur des communications assistées par ordinateur. *Revue de l'AQFLS*. 25:2.73-100.
- Mel'čuk I. (1974). *Opyt teorii lingvističeskix modelej Smysl ~ Tekst*. Moskva : Nauka.
- Mel'čuk, I. (1992). Paraphrase et lexicque : la théorie Sens-Texte et le « Dictionnaire explicatif et combinatoire ». In Mel'čuk, et coll. 9-59.
- Mel'čuk, I., et coll. (1984, 1988, 1992, 1999). Le dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. *Recherches lexicosémantiques I-IV*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I., Clas, A. et Polguère, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvin-la-Neuve : Duculot.
- Miličević, J. (2003). *Modélisation sémantique, lexicale et syntaxique de la paraphrase*. Montréal : Université de Montréal. Thèse de doctorat.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : CUP.
- Polguère, A. (2000a). Towards a Theoretically Motivated General Public Dictionary of Semantic Derivations and Collocations for French. In *Proceedings of EURALEX 2000*. Stuttgart. 517-527.
- Polguère, A. (2000b). Une base de données lexicale du français et ses applications possibles en français. *Revue de linguistique et de didactique des langues*. 21.75-97.
- Polguère, A. (2003). Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d'apprentissage. In Grossman, A., et Tutin, A. (dir.). *Les collocations, analyse et traitement*. Amsterdam : Éditions De Werelt. 23-34.
- Polguère A. (2004). La paraphrase comme outil pédagogique de modélisation des liens lexicaux. In Calaque, E., et David, J. (dir.). *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck. 115-125. [coll. Savoirs en pratique]
- Popovic, S. (2003). *Paraphrasage des liens de fonctions lexicales*. Montréal : Université de Montréal. Mémoire de maîtrise.
- Selva, T. (1999). *Ressources et activités pédagogiques dans un environnement informatique d'aide à l'apprentissage lexical du*

- français langue seconde. Thèse de doctorat. Université de Franche-Comté.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge : CUP.
- Tremblais, O. (2004). *Une approche structurée de l'enseignement/l'apprentissage du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire*. Montréal : Université de Montréal. Mémoire de maîtrise.
- Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Montréal : Logiques.
- Wanner, L. (dir.). (1996). *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*. Amsterdam/Philadelphia : Benjamins.
- Wesche, M., et Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge : depth versus breath. Harley, B. (dir.). *Vocabulary Learning and Teaching in a Second Language*. CMLR. 53:1.13-40.
- Žolkovskij, A., et Mel'čuk, I. (1967). O semantičeskom sinteze. *Problemy kibernetiki*, 19.177-238. [Traduction française : Sur la synthèse sémantique, 1970. *TA Informations*. 2.1-85].

¹ Le projet *Dire autrement : Vers un dictionnaire de reformulation pour les apprenants du français langue seconde* (2005 ~ 2008) bénéficie d'une subvention du Fonds CCRSH (n° 410 2005 0177); l'adresse internet du projet : <http://direautrement.french.dal.ca>.

² Une lexie [= unité lexicale] est un mot ou une locution pris(e) dans une acception bien déterminée. Dans notre approche, une lexie est l'unité de base de description lexicographique : elle est décrite dans un article de dictionnaire. Un vocable est un ensemble de lexies ayant le même signifiant et partageant des composantes sémantiques importantes. Un vocable forme un superarticle de dictionnaire.

³ Le syntactique d'un signe linguistique comporte les informations sur les traits idiosyncrasiques de ce dernier, c'est-à-dire les traits que l'on ne peut déduire ni de son signifié ni de son signifiant.

UN ASPECT MORPHOSYNTAXIQUE DU FRANÇAIS PARLÉ AU CONGO : LA QUESTION DU DISCOURS RAPPORTÉ¹

Édouard Ngamountsika

Université de Provence (Aix-Marseille I)
Université Marien Ngouabi de Brazzaville

Résumé

Le discours rapporté pose dans la syntaxe du français parlé au Congo le problème de l'insertion dans un discours citant contenant un verbe de parole ou un verbe de connaissance d'un second discours, le discours cité sans opérer les modifications requises par le français standard, à savoir celles des embrayeurs, des déictiques, des temps verbaux et de la modalisation. Nous nous proposons d'examiner la question du DR d'un point de vue purement descriptif à partir d'un corpus oral afin de tester l'hypothèse d'une variabilité du FPC du point de vue des mécanismes langagiers et grammaticaux utilisés. Nous nous limiterons à un échantillon de situations et de « genres » de prise de parole. Plus globalement, nous nous interrogerons sur l'existence d'une norme endogène congolaise spécifique, différente à la fois de la norme de référence et de celles des autres variétés du français en Afrique en voie de standardisation.

Abstract

In the syntax of oral Congolese French, reported speech raises the question of inserting quoted discourse, without making the grammatical adjustments required by standard French, namely using shifters, deictic words, verbal tenses and modals, into quoting discourse that contains a speech verb or a knowledge verb from a second discourse. Using a purely descriptive framework, we examine reported speech taken from an oral corpus in order to test the hypothesis of the variability of oral French in the Congo from the point of

view of the language and grammatical mechanisms used by speakers. We restrict our scope to a sample of situations and types of language acts. In broad terms, we question whether there is a specific endogenous Congolese norm that is both different from the reference norm and from the norm of other varieties of French in Africa that are in the process of being standardised.

1. Introduction

Les recherches syntaxiques sur le français parlé au Congo (désormais FPC) sont rares alors que les études lexicales ou contrastives sur cette variété de français sont assez nombreuses. Peu de recherches en morphosyntaxe ont été réalisées dans le domaine qui nous intéresse, celui du discours rapporté (désormais DR). Makonda (1987) et Queffélec (2004) ont abordé quelques aspects du DR² pour montrer les difficultés des locuteurs congolais à se conformer à l'utilisation des règles exogènes d'insertion du DR. En effet, selon Queffélec (2004 : 192). « dans le discours rapporté, les locuteurs congolais auraient tendance à insérer directement le discours cité sans opérer les modifications requises par le français standard, à savoir les transpositions concernant les embrayeurs, les déictiques, les temps verbaux et la modalisation ».

Nous nous appuyons ici sur notre corpus du FPC recueilli et transcrit dans le cadre de notre travail de thèse en cours. Il s'agit essentiellement des corpus « Contrôleur » (C) et de « Quelques moments de guerre » (QLM). Transcrits selon les protocoles du Groupe Aixoïse de Recherche en Syntaxe (GARS), ces enregistrements ont été réalisés en 2004 et concernent des locuteurs qui ont le même âge, soit 29 ans, et qui sont issus de la même région, la Bouenza, située au sud du pays. Les enregistrements ont été réalisés à Brazzaville dans deux quartiers différents : Moungali, qui connaît un brassage ethnique, et Mfilou, où prédominent le munukutuba et le lari. Les enregistrements ont été réalisés avec un micro visible (Dictaphone Panasonic FP Fast Playback / 2-SPEED, cassette MC-60). Ils ont été choisis en fonction de leur représentativité comme échantillon du FPC.

Ces deux corpus du français mésolectal³ congolais serviront à tester l'hypothèse d'une variabilité du FPC dans l'emploi du DR et participent d'un projet plus vaste consistant à vérifier l'existence d'une norme endogène congolaise, différente de la norme de référence, mais présentant des convergences avec les autres variétés du français parlé en Afrique (FA)⁴. Il sera question d'analyser le fonctionnement du DR et d'étudier le statut du morphème *que* qui se situe entre le discours direct (DD) et le discours indirect (DI).

2. Ce qu'est le discours rapporté (DR)

Pour de Gaulmyn (1986, 1992 : 23),

par discours rapporté, on s'accorde à entendre la retransmission différée qu'un locuteur ou scripteur L fait des paroles antérieurement prononcées par un locuteur ou scripteur L' (L et L' peuvent représenter une seule et même personne dans deux situations distinctes). L'énoncé d'un discours rapporté a pour objet de reproduire un acte d'énonciation déterminé effectué par un locuteur, identifié, localisé dans le temps et l'espace.

On constate avec Vincent et Dubois (1997) que cette définition prend en compte la production de paroles antérieurement prononcées par un locuteur défini. Il ne fait aucun doute que les paroles ont une source authentique. Pour Rosier (1998 : 125), le DR peut représenter aussi « ... une mise en rapport de discours dont l'un est un espace énonciatif particulier tandis que l'autre est mis à distance et attribué à une autre source, de manière univoque ou non ». Pour Blanche-Benveniste (1997 : 108) « le recours aux paroles rapportées est un procédé massivement utilisé dans les récits faits par oral. Citer exactement les paroles des gens – ou faire semblant de les citer – donne aux récits une garantie ». Dans notre corpus, le DR se présente sous une forme « classique », celle où l'on prétend rapporter les paroles effectivement prononcées, ce qui en donne une image prétendument authentique.

3. Les caractéristiques essentielles du DR

3.1. *Le morphème QUE*

Le discours rapporté se présente sous la forme du discours direct (DD), donnant l'illusion que l'on cite intégralement le discours, ou du discours indirect (DI), dans lequel les paroles rapportées sont introduites par un verbe de communication. La présence d'un *que* introducteur serait un critère décisif du passage du DD au DI. C'est du moins le point de vue de Cuevas (1993 : 37, 39), point de vue que proposait déjà Meillet (1966), qui s'appuie sur la dépendance syntaxique par rapport à un verbe introducteur pour déterminer qu'il s'agit d'un DI. Rosier (1993 : 89-90) pense que la présence d'un *que* dans un DR n'est pas nécessairement signe de transposition du propos rapporté. Ce *que* pourrait tantôt être traducteur, tantôt simple joncteur en DD comme en DI.

Queffélec (2006), à la suite de Italia dans une communication présentée en 2003 au colloque de Besançon (Italia, 2007), s'interroge sur la nature de ce *que* en français populaire camerounais : « sa principale fonction semble être moins d'indiquer un rapport de la hiérarchie syntaxique entre régissante (discours citant) et subordonnée (discours cité) ». Cet auteur s'interroge sur la nature floue du *que* en français d'Afrique en rupture avec l'usage du français métropolitain qui l'utilise comme introducteur banal d'une construction enchâssée.

Cette perplexité sur le statut du *que* africain est partagée par Ploog (2004 : 305-306), qui note aussi le statut ambigu de *que* en français parlé ivoirien :

Nous n'avons pas pu délimiter clairement le rôle de [k]. L'hypothèse consiste à poser que l'intégration syntaxique est assurée par divers moyens autres que [k], qui, le cas échéant, intervient de façon redondante lorsqu'un marquage fort est requis pour des motifs discursifs ou pragmatiques. L'hypothèse haute consisterait à postuler que [k] restreint sa fonction en abidjanais à celle d'un marqueur de *frontière* prédicative verbale.

Que acquerrait donc deux valeurs, celle de subordonnant et celle de *que* sans statut spécifique.

3.1.1. QUE subordonnant

L'emploi standard de la subordination voudrait qu'il y ait une hiérarchisation entre deux propositions, entre deux énoncés. Pour Allaire (1973 : 19),

Il y a *subordination* au sens large du terme lorsque, dans le cadre d'un énoncé donné s'ajoute à l'un des éléments de l'énoncé un autre qui ne fonctionne pas de façon identique à l'élément préexistant. Le rapport qui s'établit entre éléments est alors de complémentarité [...] Il y a subordination quand une « proposition » – conçue comme un ensemble sujet – verbe (complément) – n'a pas par elle-même d'indépendance grammaticale.

Dans les phrases (1) et (2), la phrase enchâssée est une complétive indispensable à la complétude de l'énoncé.

- (1) je me suis dit **que** faites descendre les clients (C, 56,3-4) ⁵
- (2) on dit que nul n'est parfait dans monde **que** ça soit au village (QLM, 129,2)

3.1.2. QUE sans statut spécifique

Que apparaît dans certains énoncés comme un simple connecteur. Selon Le Goffic (1993 : 48-49), « Le connecteur [*que*] n'est ni anaphorique ni doté de fonction : c'est le type du connecteur 'pur' : il ne reprend rien à gauche, il est sans fonction à droite. De ce fait, la structure de phrase enchâssée est très proche d'une indépendante ».

Le statut de *que* est parfois difficile à préciser surtout lorsqu'il est cumulé avec d'autres balises :

- (3) que moi-même je n'avais dit **que non** mieux laisser (C, 50,9)
- (4) les bandits qui nous embête **que non** –vous vous les gens vont aller – (QLM, 61,5) ⁶

Dans les énoncés (3) et (4), *que* appuie la sémantèse du verbe régissant. Il n'introduit pas une construction enchâssée. Nous avons donc un DD. *Que* a une valeur de particule énonciative appuyée par le décrocheur énonciatif *non*. L'exemple (4) pose le problème de la nature du *que* qui en réalité ne joue pas le rôle de liage entre le DD du fait qu'il n'introduit pas un DI. Cela s'explique par l'emploi d'une modalité injonctive. En FPC, le *que* fonctionne comme une particule énonciative ou une balise grammaticale qui s'est désémantisée. *Que* n'enchâsse aucune proposition. Son statut devient ambigu dans la mesure où il fonctionne en tête d'énoncé à la frontière du DD et du DI. Il correspondrait à une pause ou à des guillemets à l'écrit.

Le DD ne pose aucun problème aux locuteurs congolais. Mais lorsqu'il s'agit de rapporter les paroles d'une tierce personne, la question du DR devient intéressante par les mécanismes grammaticaux mis à l'oeuvre.

(5) (5) il vient seulement **que** faites descendre les clients (C, 15,7)

(6) (6) je me suis dit **que** la dette finie seulement au niveau du commissariat (C, 16,9)

Le subordonnant connecte ainsi deux propositions, deux énoncés. Une énonciation L connectée par une énonciation L' qui vient compléter le sens de L⁷, du processus de la proposition principale.

3.2. *Les transpositions*

Selon Maingueneau (1991 : 100), en français de référence, « les phénomènes de transposition concernent des traits spécifiques selon le type de relation qui s'instaure entre discours citant (Dct) et discours cité (Dcé) », traits spécifiques repérables grâce aux embrayeurs, déictiques et temps verbaux à l'intérieur du DR.

En Afrique, le DR se caractériserait par l'absence ou la facultativité des transpositions comme le constatent Italia (2007) pour le Gabon, Queffélec (2006) pour le Cameroun, Dagnac (1996) pour la Côte d'Ivoire et le Mali. Les locuteurs africains auraient tendance à maintenir les principes de fonctionnement du DD en DI. Comme le note Dagnac (1996 : 192),

... qu'une confusion existe, dans de nombreuses productions africaines, entre discours direct et indirect

[qui] se retrouve dans plusieurs études antérieures, portant généralement sur des productions de peu lettrés, le plus souvent orales, mais également parfois sur des copies d'élèves. Cette confusion se manifeste de la manière suivante : l'énoncé cité commence comme un énoncé de discours indirect, avec apparition d'un subordonnant (*que*, parfois *si*) ; mais, les propos sont rapportés sans transformation, comme dans le cas du discours direct : pronoms personnels, temps, formes et modalités de phrase sont tels que le locuteur originel aurait pu les prononcer. Il y a donc une forme apparente de subordination syntaxique, tandis que, du point de vue énonciatif, les repères du discours rapporté sont ceux de l'énonciation première.

Cette récurrence nous amènerait à penser qu'il s'agit d'une tendance panafricaine, en précisant que ces emplois déviants coexistent avec des emplois standards. Il existe donc du DR sans présence de ces transpositions. Les grammairiens parleraient de fautes, d'écarts, et pourtant c'est une façon 'ordinaire' pour les Congolais de s'exprimer, comme on peut le constater à travers ces extraits de discours mésolectal :

- (7) quand je viens oh il est sorti (C, 16,19)
- (8) nous nous sommes dit – ah voilà ce sont les cobras (QLM, 25,10)
- (9) il m'a dit que maintenant n'y a n'y a rien (QLM, 25,17)

Il s'agit en (9) d'une fausse transposition qui rapporte les paroles sans changer quoi que ce soit. Selon Dagnac (*Ibid.*), l'absence des transpositions semble être typique du français d'Afrique, ce qui entraîne « le brouillage » entre le DD et le DI. Selon Champion cité par Dagnac, « La maladresse [au Congo-Kinshasa] est grande enfin dans l'emploi du style indirect confondu souvent avec le style direct, plus conforme au goût de l'oralité et surtout à la pratique de la langue maternelle, où le style indirect n'existe pas ».

Pour les linguistes de la même zone bantoue, cependant, Makouta-M'Boukou (1973 : 214-215) affirme le contraire : « Il est aisé de

démontrer que dans beaucoup de langues bantues, il existe bien trois structures qui sont bien celle des trois discours ». Il l'illustre par le cas du kikongo :

mulongi wata : buku mbongele
mulongi + wa +ta : buku +mbongele
le maître dit : le livre j'ai pris

mulongi wata ti buku kabonga
mulongi + wa+ta + ti + buku ka+bonga
le maître dit que le livre il a pris

tata dasuki : nge bangana twidi
tata + dasuki + nge + bangana + twidi
père est fâché : les enfants d'autrui tu as frappé⁸
père est fâché : tu as frappé les enfants d'autrui

Mais il précise :

En dehors de ces énoncés qui suivent une certaine norme, il est des cas où ces schémas se mélangent. Par exemple nge wa tele ti mboni nikwiza = (littéralement) "tu as dit que je viendrais" pour "tu as dit que tu viendrais".

Cette construction parfaitement normale en kikongo est certainement une des causes des fautes du type signalées plus haut.

3.3. *Les embrayeurs*

Selon Arrivé, Gadet et Galmiche (1986 : 243), les embrayeurs sont « des éléments linguistiques qui manifestent dans l'énoncé la présence du sujet de l'énonciation ». Citant Jakobson, Maingueneau (1991 : 81) rappelle que « ces morphèmes ne peuvent être interprétés que si on les rapporte à l'acte d'énonciation unique qui a produit l'énoncé à l'intérieur duquel ils se trouvent ». Il s'agit des pronoms personnels, démonstratifs, possessifs. Selon Grevisse (1980 : 2753) :

... comme d'ordinaire, ce n'est pas la même personne qui parle dans l'un et dans l'autre discours, et que, d'ordinaire aussi, la personne à

qui le narrateur parle n'est pas la même que celle à qui l'auteur des paroles rapportées s'est adressé, des substitutions de pronoms personnels ont lieu. En particulier, quand le narrateur rapporte les paroles adressées par autrui à un tiers, tous les pronoms sont de la 3^e personne. En outre des substitutions de mots possessifs ou démonstratifs, d'adverbes, se produisent.

Nos corpus présentent une absence des phénomènes de transposition pour la plupart des exemples.

(10) il va me dire quoi oh c'est pas vrai tu as partagé (C, 23,6)

(11) on a informé papa – papa ah c'est pas vrai – moi j'étais chez le colonel (QLM, 54,8-9)

(12) je dis je ne sors pas (QLM, 58,4)

Le constat fait par Queffélec (2006 : 270) à propos du français au Cameroun semblerait se retrouver au Congo avec la « quasi absence de transpositions, des embrayeurs, des déictiques et des temps, des transpositions requises dans le discours indirect en France ». L'absence a pourtant une explication dans la parlure congolaise qui subit l'influence des langues bantoues. Le français est souvent une transposition des langues congolaises.

Selon Makonda (1987), la non maîtrise du DR relèverait d'un enseignement mal assuré et mal assumé. Le programme de français au secondaire insiste sur l'enseignement du DR en 6^e, 5^e, 4^e et 3^e. Mais cette question est souvent passée sous silence de la part des enseignants. D'ailleurs dans le cadre de notre cours de langue française en Licence au département des Sciences et Techniques de la communication, nous avons expérimenté cette affirmation. En demandant aux étudiants de transformer en DI la phrase : *Qu'on apporte ceci, cette lettre-ci*, 90 % des étudiants n'ont pas donné une réponse en français standard.

3.4. La modalité

Selon Arrivé, Gadet et Galmiche (1986 : 390), « la modalité définit le statut de l'énoncé en tenant compte de l'altitude du sujet parlant ». Wilmet (1998 : 288) développe la même idée en affirmant à son tour que la

modalité « décrit la valeur de vérité d'une proposition ». Nous passerons en revue les modalités injonctive et interrogative dans le DR.

3.4.1. La modalité injonctive

La modalité injonctive porte en soi une sémantèse de l'injonction. Elle a pour rôle « d'inviter quelqu'un à faire quelque chose ». Cette invitation peut aller du commandement à la prière en passant par le conseil. Elle se manifeste par le mode impératif dans le DR en FPC. Par exemple :

- (13) il vient seulement que **faites** descendre les clients (C, 25,8)
- (14) quand vient là-bas oh les enfants ne vont pas manger – **achetez** – nous la bière (C, 29,20)

La forme injonctive avec impératif est plus usitée chez le locuteur acrolectal :

- (15) je dis **écoutez** n'y a rien (QLM, 59, 20)
- (16) je dis **voyez** vous avez seulement peur heu (QLM, 71,17)

Dans (13) et (14), nous avons une injonction qui exprime une intimidation du fait aussi du contexte, qui met en présence un contrôleur de bus et un agent de la circulation. Dans (15) et (16), une injonction exprime le regret d'une action non réalisée.

Les Congolais utilisent l'impératif là où le français standard utiliserait un subjonctif ou un infinitif. On note la plupart du temps l'absence du *que* introducteur des discours rapportés. Seul le contexte énonciatif permet de comprendre qu'on a affaire à un DR.

3.4.2. La modalité interrogative

Contrairement à la modalité assertive dont le rôle est d'affirmer le procès, la modalité interrogative vise à obtenir de l'allocutaire une réponse, une affirmation ou une identification. C'est le point de vue de Perret (1994 : 74), pour qui « l'interrogation est elle aussi un acte de langage puisqu'elle vise l'obtention d'un acte chez l'allocutaire, l'acte de réponse : elle apparaît en style direct ».

- (17) on est parti au poste là-bas – oh **vous ne savez pas** que là – bas c'est interdit (C, 49,21)

- (18) on s'est dit que nous on ne sait pas – **qu'est-ce qui se passe**⁹
(QLM, 64,19)
- (19) j'ai dit voyez-vous – vous avez seulement peur euh – **est-ce que c'est eux qui nous** (QLM, 59,6-7)

Dans (17), il s'agit des valeurs intrinsèques du verbe *savoir* où l'on attendrait l'inversion du sujet. (18) et (19) sont typiques en FPC, alors que le DR se trouve en contexte d'interrogation indirecte. Nous notons alors l'usage du morphème interrogatif *est-ce que/qui* au lieu de *ce qui* requis par l'interrogation indirecte. Les modalités injonctive et interrogative existent et elles sont attestées en FPC comme partout ailleurs avec une rareté d'emploi du *si* dans le DR.

En dehors des repérages syntaxiques du DR en français standard, la grammaire du français parlé se spécifie autrement par l'absence des tournures syntaxiques attestées par le français standard. Blanche-Benveniste (1997 : 109-110) affirme dans le même ordre d'idées que :

L'usage des paroles rapportées semble beaucoup plus varié dans la langue parlée qu'il ne l'est dans les équivalents écrits. Beaucoup d'exemples obligent à admettre qu'il n'y a pas parole sans qu'on puisse savoir qui parle. Une grande partie est construite sans aucun des introducteurs habituellement cités pour cet usage. On franchit ici les limites du domaine syntaxique.

4. Les autres indices du DR en français parlé

Deux autres types d'éléments permettent d'identifier le DR en FPC, c'est-à-dire qu'il peut être signalé par les particules énonciatives du genre *oh, ah, hé* ou par des pauses.

4.1. Les particules énonciatives

Selon Tuomarla (2000 : 86), « l'emploi ou la reproduction¹⁰ des particules énonciatives est un des facteurs du DR ». Appelés *marqueurs de structuration dans la conversation* (Roulet et al., 1985), « leur rôle est d'indiquer une relation d'enchaînement linéaire ou de décrochement entre les constituants du discours », poursuit Tuomarla. *La présence d'un*

morphème vocalique de jonction *oh, ah* suffit à marquer la transition entre le verbe de citation et l'énoncé rapporté ». Le FPC fait une place belle aux particules énonciatives.

Blanche-Benveniste (1997 : 108) affirme dans le même sens que « les citations rapportent des interjections et des interpellations : bon, oh, ah dans le discours d'autrui comme dans le discours fait ».

Les particules énonciatives les plus récurrentes en FPC sont *ah* et *oh* imprégnées de plusieurs connotations sémantiques. Lefebvre (1993 : 40) pense que leur fonction est double : en même temps qu'elles soulignent une scission entre les énoncés rapportés et leur cotexte, elles permettent également de rattacher ceux-ci au discours insérant. Ces interjections sont des cris de l'âme dotés d'une dimension affective avec plusieurs interprétations sémantiques.

- (20) quand je viens **oh** il est sorti (C, 30,9)
- (21) on va aller garer ou **-oh** arrêt gênant (C, 32,14)
- (22) nous nous sommes dits **-ah voilà** (QLM, 54,9)
- (23) des renseignements **-ah vraiment** cette fois-ci (QLM, 56,22)

Nous constatons dans (22) et (23) le cumul des balises qui constituent une seule entité d'insertion du DR. Ce cumul se perçoit aussi dans les énoncés suivants :

- (24) mais quoi **c'est oh ici** arrêt gênant (C, 33,12)
- (25) les clients devant **oh ici** ce n'est pas l'arrêt de bus (C, 36,9)
- (26) conseil aux autres – **non voilà** les choses que (C, 36,5)
- (27) chez le patron vous expliquez que **non vraiment** on m'a mangé trop (C, 36,7)

4.2. *La pause*

Selon Maingueneau (1991 : 103), à « l'oral, du fait de l'absence de guillemets, [les] verbes sont pratiquement indispensables, souvent associés à une pause, une variante dans le débit, l'intonation... lors du passage du DCt au Dcé ». Il y a des cas où la pause n'est pas associée à un verbe. Elle fonctionne en ce moment-là comme un élément introducteur du DR. La pause (transcrite par un trait (-) selon la convention du GARS) correspond comme on le sait, à une interruption momentanée de

la chaîne parlée, et est considérée dans les études énonciatives comme un élément grammatical.

(28) tu demandes d'abord l'itinéraire – tu vas où (C, 25,4)

(29) s'insurger contre moi – ça ne va pas non (C, 36,7)

La pause devient dans (28) et (29) un « moyen d'indiquer l'insertion du DR » selon la formule de Italia (2007 : 201).

4.3. *Les éléments d'origine grammaticale*

Parmi les éléments grammaticaux qui peuvent fonctionner comme élément de repérage du DR figure en premier lieu l'adverbe de négation *non* qui marque la frontière entre le DD et le DI.

Aucune étude dans la vaste littérature du DR n'évoque la présence de la modalité négative dans le Dcé. Les chercheurs se limitent souvent aux modalités injonctive et interrogative. En FPC, on note la présence de cette modalité où l'adverbe acquiert un statut duel. Il joue deux rôles : celui d'adverbe de négation quand le Dct (ou le Dcé) porte une sémantèse négative atténuée et celui de simple décrocheur énonciatif dépourvu de sa valeur prédicative.

L'adverbe de négation *non* n'est pas à considérer dans (30) et (31) comme une réponse à une interrogation totale. Il fonctionne dans l'énoncé comme un indice du DR introduisant une nuance négative.

(30) j'ai dit **non** je ne peux pas vous vendre ça ce n'est pas pour moi (QLM, 69,13)

(31) non il y a un moment qu'il faut porter conseil aux autres – **non** voilà les choses que tu as faites c'est pas ça prochainement il ne faut pas continuer (C, 55,9)

Dans (30), *non* sert de pont au passage du Dct au Dcé avec un sens négatif qu'explicite la construction suivante. Par contre, dans (31), en l'absence du verbe de parole, *non* a ici une simple valeur d'élément de repérage. Aucune nuance négative n'est induite par ce *non*.

La particularité de *non* est visible par sa construction souvent récurrente sous la forme verbe de parole + que + non :

(32) moi-même je n'avais dit **que non** tant mieux laisser (C, 50,5)

Le cumul du *non* trouve sa réponse dans la parlure congolaise. Son emploi s'oppose à l'oral métropolitain. En regardant le fonctionnement de cet adverbe dans les exemples (33) et (34), on s'aperçoit qu'il n'est qu'un décrocheur énonciatif appuyant une fausse subordonnée.

(33) c'est lorsqu'on se trouvait déjà au village **que non** y avait un groupe des gens qui était resté à l'église (QLM, 62,11)

(34) vers la population qui ont fui pour leur dire **que non** c'est fini c'est fini c'est la paix (QLM, 65-66,22-1)

En dehors de la construction avec *que*, la parlure congolaise fait usage d'un décrocheur énonciatif auquel il adjoint l'adverbe *non*.

(35) je leur ai demandé **oh non** c'est pas nous (QLM, 69)

On ne peut dissocier *oh* et *non* ou *que* et *non*. Ils constituent un seul morphème, une espèce de décrocheur renforcé sans statut précis. En FPC, *non* s'est désémantisé au même titre que *oh*, *ah* et *bon*. Cette déperdition sémantique en fait un simple indice de décrochage énonciatif.

4.4. *Le cumul des balises*

Les balises grammaticales, qui se seraient désémantisées pour ne devenir que des simples morphèmes introducteurs du DR, s'associent à d'autres pour constituer un seul élément grammatical : connecteur ou subordonnant.

(36) pour assister – **qui non oh** – celui-là

(37) venir chez moi vous me dites **que non** vous avez une faute

(38) vous a dit **que** – **xx** monsieur ou d'autres exemples

4.4.1. Tableaux synoptiques

Les tableaux 1 et 2 indiquent l'importance relative des différents procédés de marquage du discours rapporté dans les deux corpus étudiés.

4.4.2. Homogénéité

Tous les indices du DR sont réalisés dans les deux corpus, les signes sont cependant différemment utilisés. En raison de la rareté des phénomènes de transposition, les locuteurs congolais élaborent comme les Gabonais de nouvelles stratégies discursives propres au DR.

Tableau 1 : Répartition par groupement d'indices dans le corpus « C »

Corpus C	Occurrences	Corpus QLM	Occurrences
<i>Que</i> seul	6	<i>Que</i> seul	17
Balise seule	16	Balise seule	14
Pause seule	15	Pause seule	18
Aucun signe	13	Aucun signe	11
<i>Que</i> + balise	13	<i>Que</i> + balise	0
Pause + balise	6	Pause + balise	10
<i>Que</i> + balise+pause	1	<i>Que</i> + balise+pause	0
Total	70	Total	70

Tableau 2 : Répartition par groupement d'indices dans les deux corpus

Corpus C +QLM	Occurrences	%
<i>Que</i>	23	16,42
Balise	30	21,42
Pause	33	23,14
Aucun signe	24	17,14
<i>Que</i> + balise	13	09,28
Pause + balise	16	11,42
<i>Que</i> + balise+pause	1	0,71
Total	140	

Ces corpus se caractérisent comme pour le Mali et la Côte d'Ivoire (cf. Dagnac, 1996) par une confusion entre le discours direct et le discours indirect où d'ailleurs le morphème *que* joue un rôle ambigu. Nous pouvons dire encore avec Italia que tous les signes introducteurs de DR ont subi une grammaticalisation et possèdent ainsi une simple fonction linguistique.

4.4.3. Hétérogénéité

Le choix des indices du DR se caractérise par une certaine hétérogénéité en FPC. La pause (33 occurrences) et la balise (30 occurrences) sont bien représentées. Les parataxes sont représentées par 27 occurrences alors que l'emploi du morphème *que* représente 23 occurrences. L'indice convergent avec le français de référence est l'emploi de *que* subordonnant, de la pause et des balises. La divergence avec le français congolais relève de la prédominance du cumul des balises. Les locuteurs congolais élaborent d'autres mécanismes discursifs afin d'introduire le DR. La pause et la balise occupent une place de choix.

Conclusion

Le DR en FPC se caractérise par l'absence des transpositions. Les locuteurs utilisent les principes du DD pour le DI où les marques du DR subissent une restructuration considérable. Ce fonctionnement du DR trouverait-il ses explications dans un enseignement mal assuré et mal assumé, et la non maîtrise du DR relèverait d'un enseignement mal assuré? Nous affirmons avec Makonda (1987 : 60) que

Voici un chapitre de grammaire [discours rapporté] que les professeurs de français ont l'habitude de traiter superficiellement. Les conséquences de cette négligence sont à la mesure de la complexité pour des locuteurs dont le français n'est pas la langue maternelle.

Or, on retrouve les mêmes modifications syntaxiques dans les deux corpus du français d'Afrique. Le FPC semble présenter des convergences avec le français populaire parlé au Gabon ou au Cameroun, en Côte d'Ivoire ou au Burkina Faso. Le français congolais inscrirait ses tendances évolutives dans une évolution panafricaine qui s'expliquerait par la récurrence d'une même position statutaire du français comme langue officielle.

Bibliographie

- Allaire, S. (1976). *La subordination dans le français parlé devant les micros de la radiodiffusion*. Paris : Klincksieck.
- Arrivé, M. Gadet, F., et Galmiche M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- Bakhtine, M.-V. ([1929]1977). *Le marxiste et la philosophie du langage*. Paris : Éditions de minuit.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap/Paris : Ophrys.
- Cuevas, M.-B. (1996). Le discours direct introduit par *que*. *Le français moderne*. 1.28-50
- Dagnac, A. (1996). *Français d'Afrique, norme, variation : le cas de la presse écrite en Côte d'Ivoire et au Mali*. Toulouse. Thèse.
- De Gaulmyn, M.-M. (1986). Reformulations méta-discursive et genèse du discours. *Études de linguistique appliquée*. 62.98-117.
- De Gaulmyn, M.-M. (1992). Grammaire du français parlé. Quelques questions autour du discours rapporté. In Jaussaud, A.-M., et Pétrissans, J. (dir.). *Actes du Congrès ANEFLE. Grenoble. 1989. Grammaire et FLE*. ANEFLE. 22-33.
- Grevisse, M. (1980). *Le bon usage*. (11^e édition revue et corrigée.) Gembloux : Duculot.
- Italia, M. (2005). Variations en fonction de l'âge et de degré de scolarisation dans le français oral des locuteurs gabonais : la question du discours rapporté. In Ploog, K., et Holtzer, G. (dir.). *Actes du colloque Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique*. Besançon : Université de Franche-Comté à Besançon. 16-17, novembre 2003. 191-207.
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la langue française*. Paris : Hachette supérieur [coll. HU Langue française].
- Lebfevre, M. (1993). Remarques sur le fonctionnement des énoncés. *Les cahiers du CRELEF*. Numéro thématique 35 : Les manifestations du [discours relaté] (Oral et écrit). 35-52.

- Maingueneau, D. (1991). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette. [coll. Linguistique].
- Makonda, A. (1987). *Quatre vingt et un congolismes. Étude des particularités du français parlé*. Brazzaville : Éditions scolaires.
- Makouta-Mboukou, J.-P. (1973). *Le français en Afrique noire*. Paris : Bordas.
- Perret, M. (1994). *L'énonciation en grammaire du texte*. Paris : Nathan.
- Ploog, K. (2004). « Stratégies et structures du discours rapporté dans les récits abidjanais ». In Lopez-Muñoz, J.-M., Marnette, S., et Rosier, L. (dir.). *Le Discours rapporté dans tous ses états : question de frontières?* Paris : L'Harmattan. 297-306.
- Prignitz Carrière, G. (1997). *Aspects lexicaux, morphosyntaxique et styptiques du français parlé au Burkina Faso. Période 1980-1996*. PU du Septentrion. [coll. Thèse à la carte].
- Queffélec, A. (2004). La recevabilité des spécificités morphosyntaxiques dans les dictionnaires différentiels de la francophonie : contribution à la réflexion sur la nomenclature de la BDLP-Congo. *Actes des Premières journées scientifiques communes des Réseaux de Chercheurs concernant la langue. Penser la francophonie : Concepts, actions et outils linguistiques*. Paris : Éditions des Archives contemporaines. AUF. 183-196.
- Queffélec, A. (2006). Restructuration morphosyntaxique en français populaire camerounais : l'expression des modalités injonctives et interrogatives dans le discours rapporté. *Le Français en Afrique*. 21.267-280.
- Queffélec, A, Wenezoui-Dechamps, M., et Daloba, J. (1997). *Le français en Centrafrique. Lexique et société*. Éditions EDICEF /AUPELF.
- Rosier, L. (1999). *Le Discours rapporté : histoire théories pratiques*. Bruxelles : Duculot.
- Roulet, E. et Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., Schelling, M. (1985). *L'Articulation du discours en français contemporain*. Berne : Francfort-s.-Main / New York : Peter Lang.

- Tuomarla, U. (2000). *La citation mode d'emploi sur le fonctionnement discursif du discours rapporté direct*. Helsinki : Academia scientiarum Fennica.
- Vincent, D., et Dubois, S. (1997). *Le Discours rapporté au quotidien*. Québec : Nuit blanche Éditeur.
- Wilmet, M. (1998). *Grammaire critique du français*. Paris/Louvain-la-Neuve : Hachette/Duculot.

¹ Je tiens à remercier Ambroise Queffélec, mon directeur de thèse, pour ses observations sur la présente version.

² Nous entendons par discours rapporté (DR), le discours direct (DD) et le discours indirect (DI).

³ Selon Ambroise Queffélec *et al.* (1997 : 64-65) « véhiculée par des locuteurs qui sont statistiquement très largement majoritaires chez les francophones, cette variété [mésocentrale], plus permissive, en développement et en voie de stabilisation, tend à devenir la norme endogène du français ».

⁴ Nous comparerons nos observations avec celles de Magali Italia (2003) pour le Gabon, d'Anne Dagnac (1996) pour le Mali et la Côte d'Ivoire, de Gisèle-Prignitz Carrière pour le Burkina Faso (1997), d'Ambroise Queffélec pour le Cameroun (2006).

⁵ Le premier chiffre renvoie à la page du corpus, le deuxième à la ligne.

⁶ Conformément aux conventions de transcription du GARS, le tiret indique une pause.

⁷ C'est ici l'occasion d'affirmer avec Mikhael Bakhtine ([1929] 1977 : 161) : « Le discours rapporté, c'est le discours dans le discours, l'énonciation dans l'énonciation, mais c'est en même temps, un discours sur le discours, une énonciation sur l'énonciation ».

⁸ Il n'y a pas lieu d'appliquer la règle d'accord du participe passé, puisqu'il s'agit d'une glose.

⁹ Cette construction est typique en français au Congo. Soit il y a postposition de la forme en interrogation indirecte, ce qui « semble passer pour une élégance de style » (Queffélec 2006 : 278), soit il y a l'emploi du morphème *est-ce que/qui* après un verbe à valeur interrogative.

¹⁰ Ulla Tuomarla (2000) précise dans une note infrapaginale, qu'à l'oral, la présence d'un morphème vocalique de jonction « oh, ah » ou d'un connecteur pragmatique « bon, ben, allez, oh là » suffit à marquer la transition entre le verbe locutoire et l'énoncé rapporté. Par exemple : *ils se sont dit bon ben cette dame est bonne à faire hein* (De Gaulmyn 1989 : 26). Précisons à la suite de Sihvonen-Hautecoeur (1993) que les particules énonciatives, ainsi que les interjections et les vocaliques utilisés pour cette fonction, sont des éléments qui se situent quelque part entre la formule d'introduction et le DD, dans une zone de passage floue et imprécise à l'oral.

EMPRUNT COMME PROCÉDÉ D'ENRICHISSEMENT DE LA TERMINOLOGIE DU TERRORISME

Chidi Nnamdi Igwe
Dalhousie University

Résumé

La terminologie du terrorisme de la période avant et après le 11 septembre connaît un enrichissement lexical remarquable bien que les terminologues n'y prêtent pas assez d'attention en ce moment. Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous prenons à tâche de développer une terminologie du terrorisme contemporain, la finalité étant de confectionner un lexique terminologique bilingue (français - anglais) du domaine, mais aussi de déterminer le degré de créativité lexicale tout en analysant les termes du domaine selon leurs différents modes de formation. Dans cet article, nous nous consacrerons à l'emprunt, l'un des procédés les plus productifs de l'enrichissement de la terminologie du terrorisme.

Abstract

The terminology of terrorism has undergone significant lexical enrichment during the pre and post 9/11 period, yet the phenomenon has been understudied by terminologists. As a research project for our doctoral thesis, we undertook to develop the terminology of contemporary terrorism with the dual objective of building a bilingual terminological lexicon (French - English) for the subject field and of determining the degree of lexical creativity by analyzing the field terms according to various processes of morphological formation. In this paper, we shall examine loaning, one of the most productive means of lexical enrichment in the subject field.

1. Introduction

Les méthodologies, les hypothèses et les critères pour ce projet de développement de la terminologie du terrorisme sont déjà élaborés dans un article intitulé « Pour une méthodologie du développement de la terminologie du terrorisme », paru dans *Translation Directory*. Bien qu'il s'agisse, dans cet article, d'une étude de l'emprunt en tant que procédé d'enrichissement lexical en terminologie du terrorisme qui nous préoccupe actuellement dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous nous permettrions de commencer par donner une vue panoramique de notre projet afin de déboucher sur l'emprunt. Quand nous aborderons finalement l'emprunt dans ladite terminologie, nous nous baserons sur le point de vue d'Aitchison (1991) et de Gardner-Chloros (1999) sur le choix du terme *emprunt*, et à partir de là, nous proposerons le terme *partage lexicosémantique* sous lequel nous traiterons des contributions de ce procédé à l'enrichissement de la terminologie du terrorisme.

2. Définition des termes clés

2.1. Terminologie, terme

Dubuc (2002 : 3) définit la terminologie comme avant tout un ensemble de termes propres à une activité ou à une discipline, mais aussi, un ensemble de démarches scientifiques qui permettent de grouper, de structurer et d'étudier des termes propres à un domaine terminologique donné. Le mot *terme*, lui, désigne un élément constitutif de toute nomenclature terminologique liée à une langue de spécialité, soit le nom d'un objet propre à un domaine terminologique donné (Dubuc, 2002 : 33).

2.2. Terrorisme

Face au développement de la terminologie du terrorisme, l'une des questions qui se posent est celle d'une définition conventionnelle pour le sujet. Schmid et Jongman (1988) constatent que maintes sont les définitions utilisées par des spécialistes à travers le monde. Ces définitions varient souvent selon les pays, les idéologies politico-religieuses, les régions du monde, etc. Dans ce travail, nous parlerons brièvement des quatre définitions qui suivent. Premièrement, la communauté de l'intelligence américaine utilise souvent une définition du terrorisme

proposée par la section 2656f(d) d'un arrêté ministériel des États-Unis, selon lequel le terrorisme est « *premeditated, politically motivated violence perpetrated against noncombatant targets by subnational groups or clandestine agents, usually intended to influence an audience* ». (Title 22...). Les experts et les spécialistes en terrorisme critiquent cette définition parce qu'elle ne fournit aucun critère pouvant permettre de distinguer entre un combattant et un non combattant. L'une des questions soulevées par cette définition est la suivante : un soldat qui subit une attaque terroriste au moment où il n'est ni armé ni au travail, le qualifierait-on de combattant ou de non combattant?

Deuxièmement, lors d'une réunion tenue au Caire en 1998, la Convention Arabe pour la Suppression du Terrorisme (Jagwanth et Soltau, 2002) a défini le terrorisme comme

[t]out acte ou menace de violence, peu important ses motifs ou ses mobiles, qui survient dans le cadre d'[un]... agenda criminel et cherchant à semer la panique parmi les gens, causant la peur en leur faisant du mal, ou en mettant leurs vies, leur liberté ou leur sécurité en danger, ou cherchant à causer un dommage à l'environnement ou aux installations publiques ou privées ou la propriété... ou tentant de mettre en danger une ressource nationale.

Troisièmement, pour Blais (2004 : 9) le terrorisme est « l'utilisation de la violence ou de la menace de violence pour contraindre ou intimider des gouvernements ou des sociétés à agir dans un sens conforme à des objectifs politiques, idéologiques et religieux ». Et finalement, pour le groupe de travail du vice-président des États-Unis (1986, cité dans Merari, 2004 : 23), le terrorisme n'est rien d'autre que

[l]'utilisation illégale ou la menace de violence contre des personnes ou des biens, pour servir des objectifs politiques et sociaux. Le but en est généralement d'intimider ou de contraindre un gouvernement, des individus ou des groupes à modifier leur comportement ou leur politique.

Jagwanth et Soltau (2002) font remarquer que le thème qui revient dans les instruments internationaux et intérieurs pour combattre le terrorisme consiste en une large gamme de comportements définis comme terroristes, et que le point de départ pour la plupart des définitions du terrorisme est un acte violent commis avec l'intention d'intimider une population ou d'obliger un gouvernement à faire ou à s'abstenir de faire quelque chose. Néanmoins, le critère de la violence ne suffit pas comme paramètre définitoire, car, comme on pourrait le constater dans les quatre définitions citées, aucune d'elles ne prend en compte la perspective des soi-disant « organisations terroristes » qui, selon Merari (2004 : 30), « se voient comme des mouvements de libération nationale, des combattants contre l'oppression sociale, économique, religieuse ou impérialiste, ou une combinaison de tout cela ». Comme une majorité des autres qui viennent avant et après elles, ni la définition proposée par le code des États-Unis ni celle de la Convention Arabe ne permet de bien distinguer entre le terrorisme et toutes les autres formes de violence politique telles que la guérilla, les luttes révolutionnaires et indépendantistes, les insurrections séparatistes, etc., et par voie de conséquence, un terroriste pour l'un devient un martyr pour l'autre.

La citation ci-dessous s'inscrit dans une perspective selon laquelle les gouvernements risquent de tirer profit de cette présente imprécision définitionnelle pour faire du terrorisme une arme politique contre des oppositions à dessein d'attirer la sympathie de la communauté internationale.

Le gouvernement chinois a aussi lancé une vaste offensive diplomatique en vue de persuader d'autres pays que les séparatistes ouïgours doivent être considérés comme des terroristes. Il a assimilé les activistes ouïgours à une organisation terroriste mondiale du « Turkestan oriental », qu'il a accusée d'avoir commis un certain nombre d'attentats précis, tant en Chine qu'à l'étranger. La Russie et la Chine cherchent toutes deux à établir un lien entre les terroristes du Xinjiang et les rebelles tchéchènes, ainsi qu'entre ces deux groupes et al-Qaïda (Szonyi, 2002. Non paginé).

Chacune des définitions que l'on a pour le terrorisme aujourd'hui se fait en fonction de l'objectif (politique, idéologique, religieux, scolaire, etc.) de l'auteur ou du groupe qui la propose. Ganor (1998) constate que la définition et la conceptualisation du terrorisme constituent une question purement théorique qui appelle les chercheurs à établir des paramètres qui s'adaptent mieux au genre de recherche qu'ils entreprennent. L'une des retombées de maintes tentatives vers une définition du terrorisme est l'opposition de deux mondes que Williams (2002 : 128-129) identifie comme le *Dar al-Islam* (le monde islamique) et le *Dar al-Harb* (le monde occidental). Le monde occidental définit souvent le terrorisme du point de vue de la finalité, de l'objectif, de la cause qui, le plus souvent, est d'ordre politique, religieux, etc., tandis que le monde oriental le définit souvent du point de vue de l'occupation de la terre et de l'usurpation des biens d'autrui. Mais comme nous ne nous intéressons à ce domaine que du point de vue terminologique, il suffit de souligner ses problèmes somme toute relatifs.

3. Objectif de notre recherche

Un terminologue qui s'intéresse à la terminologie aéronautique, par exemple, n'a pas la responsabilité de donner des théories à ce domaine, à moins qu'elles ne soient des théories terminologiques et terminologisantes, mais il lui incombe d'avoir une connaissance approfondie du domaine pour pouvoir reconnaître les caractéristiques des unités lexicales afin de dégager des termes des non termes. L'objectif primordial de notre recherche est de confectionner un lexique terminologique bilingue (français - anglais) du domaine du terrorisme. Ce lexique, une fois achevé, permettra de rendre compte de la création ainsi que de la circulation des concepts et des termes dans ce secteur qui attire présentement et quotidiennement beaucoup d'intérêt. Sur le plan purement linguistique, une fois recueilli un ensemble de termes qui permettent d'exprimer un ensemble de connaissances et d'activités liées au terrorisme, notre recherche prendra la forme d'une analyse morphologique de ces termes pour déterminer les différents procédés de formation ainsi que l'évolution et l'enrichissement lexical que connaît cette terminologie. Finalement, le lexique bilingue issu de cette recherche sera une aide à la

traduction pour faciliter des exercices de traduction des documents consacrés au terrorisme, de l'anglais vers le français et vice versa.

3.1. *Démarche et corpus*

Le désir de confectionner un lexique bilingue pour le terrorisme est engendré par le fait que malgré que le terrorisme attire l'attention d'autant de spécialistes que de traducteurs, de journalistes que de lecteurs des journaux et des quotidiens, ce qui aboutit à un enrichissement lexical remarquable, la recherche que nous avons faite sur *La banque des mots, MLA International Bibliography, Article First*, entre autres, prouve qu'il n'existe aucune terminologie systématisée pour ce domaine soit en tant que nomenclature soit en tant qu'ensemble de démarches pour aboutir à cette nomenclature. Afin de remédier à cette lacune, nous nous sommes engagés dans ce projet terminologique ou terminographique. Nous avons constitué un corpus de textes desquels nous avons extrait les unités terminologiques à décrire en appliquant les critères préalablement établis par Igwe (2005) et en nous inspirant des travaux des terminologues reconnus : Rondeau (1984), Kocourek (1991), Cabré (1998), Quirion (2004) et L'Homme (2004). Le corpus comprend les documents suivants¹ :

- i. Une trentaine d'ouvrages traitant du terrorisme parus pour la plupart entre 2001 et maintenant;
- ii. Six éditions du rapport annuel du bureau du Coordinateur de l'antiterrorisme du département d'État des États-Unis, *Patterns of Global Terrorism* : <http://www.state.gov/s/ct/rls/pgtrpt/>
- iii. Plusieurs articles tirés du *Terrorism Update*, publication de l'Institut de la gestion des conflits de l'Asie du sud : <http://www.satp.org/satporgtp/terrorism.asp>;
- iv. Huit numéros de *Commentaire*, périodique du Service canadien du renseignement de sécurité : <http://www.csis-scrs.gc.ca/fr/publications/commentary.asp?section=ALL>;
- v. Huit numéros du *Terrorisme et Violence Politique* (périodique de l'Institut de criminologie de Paris) : http://www.drmcc.org/publications_ne.php;

- vi. Des rapports annuels du FBI de 1996 à 2004 : <http://www.fbi.gov/publications.htm>;
- vii. Des articles publiés sur le site www.terrorisme.net; et enfin,
- viii. Des articles parus dans les quotidiens *le Devoir*, *le Monde*, *la Presse*, *The Halifax Chronicle-Herald*, *The Toronto Star*, et *The New York Times*.

3.1.1. Observations générales

Depuis l'avènement du terrorisme contemporain, qui date, selon Chaliand et Blin (2004 : 243), de la deuxième moitié des années 1960, la terminologie du terrorisme (en anglais et en français) connaît un enrichissement lexical remarquable. Chaque attentat terroriste d'envergure, les attentats du 11 septembre sur les États-Unis et les attentats de juillet 2005 sur le métro de Londres (le terme *9/11* dans la fameuse expression *London's 9/11*), par exemple, aboutit à des nouveautés lexicosémantiques. Ces nouveautés sous forme de créativité lexicale se produisent en français selon divers procédés morphologiques tels que l'affixation et la dérivation (*cyberterrorisme*, *hyperterrorisme*, *islamikaze*, *narcoterrorisme*, *superterrorisme*, *septembriste*), la composition (*femme-bombe*, *homme-bombe*), la lexicalisation (*guerre au terrorisme*, *groupes terroristes internationaux*, *campagne internationale contre le terrorisme*), l'emprunt que nous étudierons ici sous le terme *partage lexicosémantique* (*Al-Qaïda*, *djihad*, *fatwa*, *kamikaze*, *moudjahidine*), etc.

4. Emprunt ou adoption lexicale?

Ayant donné une vue d'ensemble de notre projet de recherche, revenons maintenant à la question centrale de cette présente article, celle du débat sur le choix de la terminologie linguistique entre *emprunt* et *adoption* lexicale, de notre proposition du terme *partage lexicosémantique* et de l'étude de ce procédé dans la terminologie du terrorisme. Dubois *et al.* (1973 : 188, cité dans Pamanta, 2000 : 134) définissent l'emprunt en disant que « il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B et que A ne possède pas ». Dès 1990, une nouvelle école, celle dont Aitchison (1991) et Gardner-Chloros (1999) sont avant-

gardistes, critique le choix du terme *emprunt* en linguistique. Cette école fait valoir que

[d]’abord, l’emploi de ce terme implique que la langue qui emprunte consent à prêter quelque chose, alors qu’il n’en est rien; deuxièmement, il n’est pas question que la langue emprunteuse rende ce qu’elle a pris à la langue d’origine; troisièmement, la langue emprunteuse ne laisse pas ce qu’elle emprunte tel quel, mais le transforme selon ses besoins (Gardner-Chloros, 1999 : 221).

Pour des raisons ci-dessus, Gardner-Chloros postule qu’il vaudrait mieux parler de l’adoption puisque l’élément en question continue en principe à faire partie de la langue d’origine.

Nous contribuons à ce débat en soutenant le fait que ni l’*emprunt* (pour des raisons avancées par l’école d’Aitchison), ni l’*adoption* (pour des raisons ci-dessus) n’est le bon mot pour le processus que l’on cherche à désigner. Le terme *adoption* implique non seulement un consensus entre deux langues A et B, mais également que lorsqu’un parler A *adopte* une unité lexicale X, ladite unité lexicale devrait cesser d’appartenir au parler B pour une période déterminée ou non déterminée. Tandis qu’*emprunt* évoque une idée de prêter pour un délai fixe tel que le montre la position de Gardner-Chloros, *adoption* évoque une idée de déplacement plus ou moins permanent, mais ni l’un ni l’autre n’évoque l’idée de duplication ou de dédoublement de l’unité en question. La notion de l’emprunt selon les deux premières écoles est abordée du point de vue de la linguistique générale et de la lexicologie sous l’angle de contact entre des langues différentes et non entre des terminologies.

5. **Partage lexicosémantique**

Pour des raisons évoquées ci-dessus, nous traiterons le même procédé d’enrichissement lexical sous le terme *partage lexicosémantique*, à défaut d’une meilleure terminologie. Partage lexicosémantique dans le sens du dictionnaire *Le Trésor de la langue française informatisé* où *partager quelque chose avec quelqu’un, c’est lui donner une part de ce qu’on possède*. Le phénomène de partage lexicosémantique résulte d’un contact de langues ou de terminologies, car il s’agit de l’utilisation d’une unité

appartenant originellement à une autre langue ou à une autre terminologie. Du point de vue de la terminologie, le besoin de partager des unités résulte souvent de la nouveauté de concepts menant à des besoins dénominatifs (voir Cabré, 1998 : 252) ou de l'abandon volontaire d'un terme indigène au profit d'un terme étranger. Dans le premier cas, les besoins dénominatifs d'une communauté linguistique ou d'une terminologie donnée contraignent les sujets parlants ou les spécialistes à accepter une unité lexicale étrangère qu'ils vont remplacer au fil du temps en créant des néologismes, le cas échéant. Dans le second cas par contre, une langue ou une terminologie donnée s'approprie une unité lexicale étrangère non nécessairement pour répondre à des besoins dénominatifs urgents, mais plutôt en raison d'une attirance vers le neuf, du bilinguisme et de l'influence d'une langue sur une autre, du snobisme de la part des locuteurs, etc. Bien qu'il reste à explorer le degré de consentement entre les deux langues ou les deux terminologies partageantes, le partage lexicosémantique se fait évidemment sous forme d'une duplication ou d'un dédoublement de l'unité concernée, qui permet à chacune des langues d'avoir sa part qu'elle pourrait dès lors modifier selon ses propres besoins. C'est-à-dire qu'une fois que l'unité partagée arrive dans la langue d'accueil, elle peut suivre une évolution indépendamment de la langue d'origine. Ceci dit, voyons maintenant les différentes formes que prend le partage lexicosémantique en terminologie du terrorisme.

5.1. Partage lexicosémantique en terminologie du terrorisme

En français, le partage lexicosémantique en terminologie du terrorisme prend deux formes distinctives : partage avec des langues étrangères et partage avec la langue française, y compris la langue générale et les autres domaines terminologiques.

5.1.1. Partage lexicosémantique avec des langues étrangères

Avec la flambée du terrorisme international, l'expression des concepts relatifs à l'exécution des actes terroristes d'une part et à la mise en œuvre des mesures antiterroristes d'autre part défonce constamment les frontières linguistiques. Au près du Conseil de sécurité de l'ONU, on peut trouver des documents dans lesquels les mêmes idées, les mêmes stratagèmes, etc., pour la lutte contre le terrorisme sont exprimées dans plusieurs

langues. De même dans le FBI, la CIA et la Maison Blanche où on peut trouver des documents qui sont traduits de l'arabe vers l'anglais. Du fait que le combat antiterroriste à l'échelle internationale est chapeauté par les États-Unis et la Grande Bretagne, l'anglais et l'arabe sont souvent les premiers à faire face à des urgences dénomminatives des concepts du domaine. Le français, comme beaucoup d'autres langues qui ne sont pas directement impliquées, ne sert qu'à la dissémination des informations, raison pour laquelle il est obligé de partager avec les deux premiers (parfois avec l'un par l'intermédiaire de l'autre). Le partage des unités entre les langues romaines et l'arabe vient avec des problèmes de romanisation.

5.1.1.1. Partage lexicosémantique et romanisation

La romanisation est le processus qui permet de rendre une unité d'une langue de système de symboles idéographiques à une autre de système d'alphabet latin. Ce processus de transfert engendre des problèmes dont celui de l'orthographe des noms arabes utilisés en français ou en anglais. Prenons comme exemple le nom du leader d'Al-Qaïda, dont on atteste de plusieurs formes orthographiques acceptables en français (*Ousama ben Laden, Oussama ben Ladin, Ousama bin Laden, Oussama bin Laden*) et en anglais (*Ossama bin Ladin, Usama ben Ladin, Usama ben Laden, Ussama ben Ladin, Usama bin Ladin, etc.*) Du côté américain, CNN et d'autres réseaux médiatiques privilégient la forme *Osama Bin Laden* alors que le FBI privilégie *Usama bin Laden*. La forme adoptée par les réseaux médiatiques finit par avoir le dessus à cause de leur puissance vulgarisatrice. La littérature du domaine (Gunaratna, 2002 : 16; Satloff, 2002 : 115; Williams, 2002 : 91, entre autres) prouve que même les spécialistes et les experts se sont abonnés à cette forme popularisée par le média. Mais en français, les formes *Oussama bin Laden* (privilégiée par *le Monde, la Presse, et le Devoir*) et *Oussama Ben Laden* (Migaux, 2004 : 343) sont bien répandues. Ce genre de problème n'est pas limité à des noms, mais il s'applique également à des unités terminologiques lexicalisées à l'aide du nom *al-qaïda, Al-qaïda, Al Qaida, al Qaida, etc.*, soit dans les termes de type *réseau al Qaida, mouvement Al-qaïda, etc.*

5.2. *Partage lexicosémantique avec d'autres terminologies*

La question de partage lexicosémantique est très intéressante du point de vue terminologique parce que non seulement deux langues peuvent être impliquées, mais aussi les lexiques terminologiques distinctifs au sein d'une même langue peuvent partager des unités entre eux. Il est vrai que toutes sortes d'individus de formations et d'orientations bien variées (les philosophes, les scientifiques, les manufacturiers d'armes à feu, les soldats, les analystes, etc.) sont impliqués dans le terrorisme soit en tant que meneurs de luttes antiterroristes, soit en tant que complices. Beaucoup de domaines sont menacés par le terrorisme, tandis que bien d'autres tels que la fabrication des armes à feu, le développement de l'énergie biologique, nucléaire, chimique, etc., peuvent faciliter la perpétration des actes terroristes. Chacun de ces multiples domaines contribue à cette terminologie. Nous allons parler brièvement du domaine de développement de la puissance biologique, chimique et nucléaire, et du domaine de l'informatique.

5.2.1. *Domaine de la production des armes biologiques, chimiques, nucléaires*

Depuis l'usage de sarin dans certains endroits cibles au Japon en 1995 par les membres du Aum Shinrikyo (Blais, 2004 : 143), la menace des attentats terroristes aux produits chimiques augmente. La possibilité d'usage des armes chimiques par des organisations terroristes devient moins utopique. Selon Ganor (1998), avec la prolifération des réacteurs nucléaires dans presque tous les continents du monde, et, par conséquent, la prolifération des experts en matière de développement des produits nucléaires, sur le plan théorique, il n'est pas impossible que des organisations terroristes parviennent à acheter le service des experts pour développer des bombes et des armes nucléaires avec l'appui des pays qui les soutiennent (qui leur donneraient les ressources et les facilités dont elles auraient besoin). Il n'est pas impossible qu'une organisation terroriste donnée obtienne des armes nucléaires en employant les services des scientifiques qu'elle prend en otage, en acquérant le savoir-faire pour les construire elle-même, ou en les achetant grâce à l'un des pays qui l'appuient. Le rapprochement entre le terrorisme et la production des armes biologiques, chimiques et nucléaires institue un pont pour des partages lexicosémantiques entre la terminologie du terrorisme et ces

domaines scientifiques. La menace des attaques nucléaires, chimiques ou biologiques, et la mise en œuvre des mesures préventives telles que le projet de construction de bouclier antimissile du gouvernement Bush (Szonyi, 2002) feront que les termes des domaines scientifiques entrent massivement dans la terminologie du terrorisme. Ainsi, la terminologie du terrorisme abrite des termes tels que *terrorisme nucléaire*, *terrorisme biologique*, *attentat terroriste chimique*, etc., sur lesquels je reviendrai au point 6.

5.2.2. Domaine de l'informatique

La multiplication de l'usage de l'informatique et de l'Internet par les soi-disant organisations terroristes aussi bien que par les États qui les pourchassent mène inéluctablement au partage des concepts et des termes avec la terminologie de l'Internet, de la télématique et de la guerre électronique. D'après Whine (1998), les organisations terroristes islamistes ont assumé une présence remarquable sur le cyberspace, et cette présence accrue qui préoccupe déjà les spécialistes et les experts à travers le monde continuera à augmenter. Le cyberterrorisme est devenu une grande menace à cause du recours de plus en plus répandu à la technologie du traitement informatique des informations par les individus et les gouvernements. Dans le monde anglo-saxon on utilise des termes tels que *cyberwar* (*cyberguerre*), *netwar* (*net-guerre*) (combat idéologique et politique entre des individus, des groupes ou même des États via l'Internet). Whine (1998) constate que beaucoup de mouvements tels que l'Al-Qaïda et le Hamas, qualifiés de terroristes par l'Occident, se servent de la technologie de l'information et de la communication pour promouvoir et vulgariser leurs activités, pour la propagande (c'est-à-dire la diffusion de leurs messages au grand public) et la communication (la dissémination des informations entre leurs membres). Toutes ces activités mènent au partage lexicosémantique entre la terminologie du terrorisme et celle de l'informatique. Sur le plan linguistique, la question qui se pose est la suivante : en quoi considère-t-on des unités lexicalisées de type *cyberterrorisme*, tout comme les termes *terrorisme nucléaire*, *terrorisme biologique*, *attentat terroriste chimique*, comme des unités partagées? Pour répondre à cette question, il serait pertinent d'aborder les modes de partage lexicosémantique dans ladite terminologie.

6. Mode de partage lexicosémantique

Nous avons identifié deux modes principaux de partage lexicosémantique : partage intégral et partage partiel. Dans le premier cas, la terminologie du terrorisme utilise une unité provenant d'un autre domaine pour en modifier le sémantisme, le cas échéant, selon son évolution. Un bon exemple est le terme *avion détourné* qui s'est intégré en terminologie du terrorisme depuis la toute première atteinte terroriste à la sécurité des transports aériens sous forme de détournement du Boeing El A1 707 le 22 juillet 1968 par le Front populaire de libération de la Palestine (Blais, 2004 : 54). Dans son domaine d'origine, il désigne n'importe quel avion qui décolle d'un aéroport A en direction originale d'un aéroport B, mais qui finit par être dérouté pour atterrir dans un aéroport C à cause des problèmes le plus souvent d'ordre technique. Dans le contexte du 11 septembre, parfois substitué par son synonyme *vol détourné*, il est souvent pluralisé pour représenter premièrement les quatre avions américains pris en otages par des pirates de l'air, déroutés vers Manhattan, Washington et Pennsylvanie, transformés en armes, en bombes volantes ou en kamikaze pour la destruction du Pentagone et des tours jumelles du World Trade Center. Dans sa deuxième acception, il représente tous les vols qui avaient décollé des quatre coins du monde en direction des États-Unis, mais qui, suite aux événements du 11 septembre et à la fermeture temporaire des voies aériennes américaines, avaient été déroutés vers les principaux aéroports canadiens. Ces deux modes de partage consistent en une extension sémantique de l'unité en question qui résulte de son emploi dans un autre domaine.

Étant donné que les unités partagées évoluent selon la langue d'accueil, ces unités peuvent obtenir des caractéristiques sémantiques intéressantes telles que la polysémie et la synonymie, situation que la terminologie de l'école viennoise cherche à éliminer en communication professionnelle où la clarté et la précision sont idéales. En arrivant dans le domaine d'accueil, il peut se produire qu'une unité partagée, souvent dans le cadre de partage intégral, se heurte à une concurrence avec un terme qui existe déjà pour le même concept aboutissant à la synonymie dont *vol détourné* et *avion détourné* sont des exemples, ou qu'il obtienne un deuxième sens en fonction de l'évolution de la terminologie d'accueil. Le terme anglais *9/11* est un bon exemple de cette extension sémantique. À

sa formation en 2001, il a été employé pour désigner la date des attentats du 11 septembre, puis les événements qui ont eu lieu à cette date. Son extension sémantique se révèle dans les récentes expressions telles que *London's 9/11* (pour désigner les attentats de juillet 2005 sur le métro de Londres) et *We don't want another 9/11* où le terme semble désigner tout attentat terroriste d'envergure. Du point de vue socioterminologique, Gaudin (2005 : 86) dit que dès que la circulation des formes linguistiques concernées s'élargit, la signification des termes est sujette à des négociations nouvelles. Un autre bon exemple de cette évolution sémantique des unités partagées est le terme *kamikaze*, mot japonais qui, selon le *Trésor de la langue française informatisé*, désignait à l'origine deux tempêtes qui, en 1274 et 1281, ont détruit la flotte d'invasion des Mongols. Suite aux attaques japonaises sur les navires militaires américains lors de la Seconde Guerre mondiale, on l'employait dans deux sens. Premièrement, pour désigner des avions chargés d'explosifs, pilotés uniquement par des volontaires du suicide (d'où le terme *avion-suicide*); et deuxièmement, pour désigner des aviateurs militaires japonais qui jetaient leurs avions contre des navires militaires ennemis. Aujourd'hui, par analogie, le terme s'emploie en terminologie du terrorisme pour désigner un terroriste qui se suicide en faisant exploser une bombe transportée sur lui-même pour tuer autant de cibles que possible.

Le deuxième mode qui est le partage partiel se produit de deux façons. Premièrement, par la lexicalisation à l'aide des unités autonomes, et deuxièmement, par l'affixation. Dans le premier cas, la terminologie du terrorisme prend une unité provenant d'une autre terminologie pour la joindre à d'autres unités du terrorisme pour former des termes de structure terrorisme + nucléaire, terrorisme + biologie, terrorisme + religion, terrorisme + transport, terrorisme + militaire, etc. Le terme partagé remplit souvent une fonction adjectivale. Ce type de partage est le plus fréquent et il a produit des termes tels que *terrorisme biologique*, *terroriste islamiste*, *terrorisme chimique*, etc. Dans le deuxième cas, le partage partiel peut se faire sous forme d'utilisation d'un affixe venant d'une autre terminologie que l'on joint à un terme du terrorisme pour former un autre : *cyberterrorisme* (où l'affixe *cyber-* en provient de l'informatique), *narcoterrorisme* (où l'affixe *narco-* provient de la terminologie de la drogue et la toxicomanie).

7. Conclusion

Nous venons d'aborder ici l'un des procédés les plus productifs en terminologie du terrorisme – partage lexicosémantique – qui résulte de contact entre terminologies. Tant que les innovations technoscientifiques continueront, les langues de spécialité continueront aussi à s'enrichir parallèlement à la création de nouveaux concepts, ou à l'introduction d'anciens concepts dans des nouveaux domaines. Tant qu'il y aura l'échange de services et d'outils, de technologies et d'engins entre domaines, il y aura partage lexicosémantique entre langues de spécialité, car l'usage des concepts se fait parallèlement à l'usage des termes qui les désignent.

Bibliographie

- Aitchison, J. (1991). *Language Change: Progress or Decay?* Cambridge : Cambridge University Press.
- Blais, A. (2004). *Tout savoir sur le terrorisme*. Montréal : Les Éditions des intouchables.
- Cabré, M. T. (1998). *La terminologie : théorie, méthode et application*. Traduit du Catalan, adapté et mis à jour par Cormier, M. C., et Humbley, J. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Chaliand, G., et Blin, A. (2004). De 1968 à l'islamisme radical. In Chaliand, G., et Blin, A. (dir.). *Histoire du terrorisme*. Paris : Bayard. 243-279.
- Dubuc, R. (2002). *Manuel pratique de terminologie*. Québec : Linguattech.
- Ganor, B. (1998). *Defining Terrorism : Is One Man's Terrorist Another Man's Freedom Fighter?* ICT. <http://www.ict.org.il>.
- Gardner-Chloros, P. (1999). La métaphore de l'emprunt : implications pour une théorie de l'évolution des langues. Réponse à Henriette Walter. *Current Issues in Language and Society*. 6:3-4.221-223.
- Gaudin, F. (2005). La socioterminologie. *Langages*. 157.80-92.
- Gunaratna, R. (2002). *Inside Al Qaeda : Global Network of Terror*. New York : Columbia University Press.

- L'Homme, M.-C. (2004). *La terminologie : principes et techniques*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Igwe, N. C. (2005). Pour une méthodologie du développement de la terminologie du terrorisme. Translation Directory. <http://www.translationdirectory.com/article785.htm>.
- Jagwanth, S., et Soltau, F. (2002). L'Afrique et le terrorisme, participer à la campagne planétaire. *Monographie*. 74. <http://www.iss.co.za/PUBS/MONOGRAPHS/No74French/Chap2.html>
- Kocourek, R. (1991). *La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante*. 2^e éd. Wiesbaden : Oscar Brandstetter Verlag.
- Merari, A. (2004). Du terrorisme comme stratégie d'insurrection. In Chaliand, G. et Blin, A. (dir.). *Histoire du terrorisme*. Paris : Bayard. 23-55.
- Migaux, P. (2004). Al Qaida. In Chaliand, G., et Blin, A. (dir.). *Histoire du terrorisme*. Paris : Bayard. 343-381.
- Pamanta, D. (2000). Les emprunts lexicaux peuls au français : analyse linguistique et sociolinguistique à partir du journal Kabaaru. *Nordic Journal of African Studies*. 9:3.133-151.
- Quirion, J. (2004). État de la question sur la nature des facteurs d'implantation terminologique. *Actes du Colloque international sur la traduction : Traduction et Francophonie*. Traduire en Francophonie. Paris : Maison du dictionnaire. 193-200.
- Rondeau, G. (1984). *Introduction à la terminologie*. 2^e éd. Chicoutimi : Gaëtan Morin Éditeur.
- Satloff, B. R. (dir.). (2002). War on Terror : The Middle East Dimension. *Proceeding of the 2001 Weinberg Founders Conference*. Washington : The Washington Institute for Near East Policy.
- Schmid, A., et Jongman, A. (1988). *Political Terrorism : A New Guide to Actors, Authors, Concepts, Data Bases, Theories and Literature*. Amsterdam : North Holland Publishing Co.

Szonyi, M. (2002). Le 11 septembre et l'après-11 septembre : répercussions sur la Chine et réaction des Chinois. *Commentaire*, 81. <http://www.csis-scrs.gc.ca/fr/publications/commentary/com81.asp>.

Title 22 of the United States Code, Section 2656f(d). <http://www.state.gov/documents/organization/45316.pdf>.

Le Trésor de la langue française informatisé : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

Whine, M. (1998). Islamist organizations on the internet. ICT. <http://www.ict.org.il/articles/articledet.cfm?articleid=31>.

Williams, L. P. (2002). *Al Qaeda : Brotherhood of Terror*. New York : ALPHA.

¹ Note de la rédaction : Pour des contraintes d'espace, il n'est pas possible d'inclure la liste détaillée des références. Prière de vous adresser par courriel à l'auteur : chidi.igwe@dal.ca.

DIRECTIVES GÉNÉRALES DE PUBLICATION

Classement des textes publiés dans la *Revue de l'Université de Moncton* :

I. Textes arbitrés selon les normes appliquées par la *Revue de l'Université de Moncton* :

- A. *Article* : est considéré comme « article » un texte, d'une longueur de 15 à 30 pages selon les normes de dactylographie indiquées ci-dessous, qui apporte indéniablement une contribution originale à la connaissance et qui, tout en rendant compte d'une recherche, intègre de solides éléments théoriques. La recherche peut-être théorique ou empirique.
- B. *Note de recherche* : est considéré comme « note de recherche » un texte de moindre envergure que l'article (environ 10 pages) qui expose la problématique d'une recherche future ou en cours ou les résultats et/ou hypothèses d'une recherche déjà réalisée.
- C. *Note de réflexion* : est considéré comme « note de réflexion » un texte (8 à 10 pages) qui, sans prétendre rendre compte d'une recherche en particulier, propose néanmoins une réflexion rigoureuse à partir d'une ou de plusieurs questions précises. Il peut s'agir d'une réflexion sur un sujet particulier qui soit portée par un souci de vulgarisation de niveau universitaire. La note de réflexion est arbitrée uniquement pour la forme.

II. Textes non arbitrés

Compte rendu de lecture : est considéré comme « compte rendu de lecture » un court texte faisant la critique d'une publication récente (ouvrage, revue, etc.) et la situant dans l'ensemble des publications qui porte soit sur la discipline concernée, soit sur la problématique dont il est question.

III. Actes de colloque

Des actes de colloque ou de congrès d'associations peuvent faire l'objet de publication dans la *Revue*. Les modalités d'arbitrage font l'objet d'une entente entre la *Revue* et l'organisme organisateur du colloque ou du congrès.

Protocole de présentation

Afin de faciliter la tâche des responsables de la *Revue*, les auteurs sont priés de suivre attentivement les directives suivantes relatives à la présentation de leur manuscrit. Ce dernier sera présenté sur support papier (en 3 exemplaires, s'il s'agit d'un article ou d'une note de recherche; en 1 exemplaire s'il s'agit d'une note de réflexion ou d'un compte rendu) et sur support électronique (voir n°2 ci-dessous). Les manuscrits doivent être inédits et ne doivent pas être soumis en même temps à une autre revue.

Les articles acceptés par la *Revue de l'Université de Moncton* ne doivent pas être publiés ailleurs, en partie ou en totalité, sans l'autorisation de la direction de la Revue. Les normes présentées ci-dessous ne constituent que des normes générales qui s'appliquent à la plupart des disciplines. Dans le cas de disciplines dont les conventions diffèrent de celles présentées ci-dessous (par ex. le droit), la *Revue* acceptera de modifier son protocole de présentation en conséquence.

1. Qualité de la langue

Les auteurs sont responsables de la qualité linguistique de leur texte. Aussi voudront-ils s'assurer que leur texte soit conforme aux codes de la langue. Les textes jugés inacceptables sur le plan linguistique seront retournés aux auteurs pour que ceux-ci s'occupent de les faire corriger.

2. Support électronique

Le fichier doit parvenir à la *Revue* en format Word pour Windows.

3. Dactylographie

Les textes doivent être dactylographiés à double interligne en 12 points. Sur la première page du manuscrit (page séparée), on trouve d'abord le titre de l'article, suivi du nom de l'auteur, puis du nom de son université ou de son organisme.

Les auteurs qui utilisent des caractères spéciaux (alphabets étrangers, API, symboles mathématiques, etc.) voudront bien le signaler aux responsables en marquant au feutre toutes les occurrences de ces signes dans leur copie papier.

4. Résumés en français et en anglais

Dans le cas des manuscrits soumis comme articles à être arbitrés, les auteurs doivent fournir sur page séparée une liste de cinq mots clés et un résumé en français et en anglais ne dépassant pas 150 mots. Le résumé doit définir l'objet et préciser les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats globaux obtenus ou les conclusions générales dégagées.

5. Illustrations, tableaux, photos, figures et graphiques

Les illustrations et les tableaux doivent être présentés sur des feuilles séparées, portant le nom de l'auteur. La place où ils devront être insérés dans le corps du texte doit être clairement indiquée dans le manuscrit. Les illustrations et les tableaux seront numérotés à la suite et on y fera référence en utilisant le numéro (ne pas employer d'expressions comme « le tableau suivant »).

Les illustrations et les tableaux doivent être saisis sur support électronique; on doit indiquer clairement le nom du logiciel utilisé. Les photocopies ne seront pas acceptées.

Dans le cas de photos, les auteurs se seront acquittés au préalable des droits d'auteurs, le cas échéant.

Les figures, les tableaux et les graphiques ne doivent pas dépasser 15 cm ou 6 " de hauteur par 10 cm ou 4" de largeur, incluant tout texte (numéro, titre et légende). Si

possible, insérer 2 figures sur la même page. Il serait préférable de recevoir les originaux.

Ne pas insérer d'autres codes de mise en page dans le texte excepté au besoin dans les tableaux, les figures, les graphiques, la bibliographie, les références et autres endroits jugés nécessaires.

6. Références dans le corps du texte

Pour se référer à une publication, on utilisera le nom de l'auteur suivi de la date et des numéros de page si cela est nécessaire; l'ensemble sera présenté entre parenthèses, à l'exception du nom si le contexte le requiert.

Exemple 1 : Les intérêts manifestés pour une profession ou une activité donnée restent identiques pendant un assez long laps de temps, augmentant d'autant plus le pouvoir de prédiction des inventaires en question (Hansen, 1984).

Exemple 2 : À partir de données provenant d'un échantillon composé de sujets appartenant à plusieurs groupes d'âges, les chercheurs Chase et Cheek (1979) ont positivement établi la relation participation-préférence pour un nombre limité d'activités.

Si une même source est citée plus d'une fois consécutivement, on peut utiliser le mot latin *Ibid.* dans la parenthèse.

7. Citations

Les citations, lorsqu'elles ne dépassent pas trois lignes, doivent être insérées dans le texte, entre guillemets, avec indication de leur source.

Les citations de plus de trois lignes doivent être sorties du corps du texte et dactylographiées en retrait, à simple interligne, avec indication de la source à la fin entre parenthèses (il n'y a pas de point devant la parenthèse, mais il y en a un après). On n'utilise pas les guillemets dans le cas d'une citation en retrait.

8. Appels de notes

L'appel de note chiffré sera placé en exposant *avant* les signes de ponctuation.

9. Notes

Les notes numérotées seront regroupées à la fin du document.

10. Espaces protégées ou espaces insécables

Certains signes de ponctuation exigent l'espace insécable :

Guillemet ouvrant : espace normal avant le signe, espace insécable après le signe.

Guillemet fermant : espace insécable avant le signe, espace normal après le signe.

Deux points : espace insécable avant le signe, espace normal après le signe.

11. Bibliographie

C'est dans les bibliographies que se glissent le plus d'erreurs et d'omissions et c'est la révision des bibliographies qui consume le plus de temps et d'énergie des responsables de la publication. Les auteurs sont donc priés de s'astreindre aux indications qui suivent.

- **Ouvrage :**
Oppenheim, F. (1964). *La natation*. Paris : Éditions de la Table Ronde.
- **Article de périodique :**
Picard, M. (1983). La productivité des règles phonologiques et les emprunts de l'anglais en québécois. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*. 3:2.97-108.
- **Article paru dans un ouvrage :**
Gendron, J.-D. (1967). Le phonétisme du français canadien du Québec face à l'adstrat anglo-américain. In Gendron, J.-D. et Straka, G. (dir.). *Études de linguistique franco-canadienne*. Paris : Klincksieck. 15-67.
- **Cas particuliers :**
Collection : Si le document fait partie d'une collection, il peut être utile d'en indiquer le nom entre crochets : [coll. Cinq Saisons].
Actes de colloque : Il convient d'indiquer le nom, l'endroit et les dates du colloque à la fin de la notice.
Thèses : Les thèses sont traitées comme des livres et l'on ajoute le fait qu'il s'agit d'une thèse à la fin de la notice.

La *Revue* se réserve le droit d'apporter aux textes qu'elle publie les modifications jugées nécessaires pour en améliorer le style, la lisibilité et l'articulation. Les opinions exprimées dans la *Revue* n'engagent que leurs auteurs.

Droits d'auteurs

La reproduction d'un extrait d'article est autorisée dans la mesure où la référence complète à sa publication dans la *Revue de l'Université de Moncton* est mentionnée. Toute reproduction d'un article dans sa totalité doit recevoir l'autorisation écrite de la direction de la *Revue*.

**COMITÉ SCIENTIFIQUE DU 29^e COLLOQUE ANNUEL
DE L'ASSOCIATION DE LINGUISTIQUE
DES PROVINCES ATLANTIQUES**

**29th ANNUAL MEETING OF THE ATLANTIC
PROVINCES LINGUISTIC ASSOCIATION
SCIENTIFIC COMMITTEE
(APLA/ALPA)**

**UNIVERSITÉ DE MONCTON
MONCTON, NOUVEAU-BRUNSWICK
4 ET 5 NOVEMBRE 2005**

Gisèle Chevalier (CRLA, Université de Moncton)

Karine Gauvin (Université de Moncton)

Gueorgui Jetchev (Université de Sofia)

Hélène Knoerr (Université d'Ottawa)

Denise Merkle (Université de Moncton)

Carol Stanley-Thorne (Atlantic Baptist University)

**CENTRE DE RECHERCHE EN LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (CRLA)
UNIVERSITÉ DE MONCTON
CAMPUS DE MONCTON
165, AVENUE MASSEY
MONCTON, N.-B. (CANADA) E1A 3E9
TÉLÉCOPIE : (506) 858-4568**

Revue de l'Université de Moncton

Numéro hors série, 2007

« Les apports de la sociolinguistique et de la linguistique à l'enseignement des langues en contexte plurilingue et pluridialectal » / "Sociolinguistics, linguistics and the teaching of languages in multilingual and multidialectal contexts"

PRÉFACE/PREFACE

Gisèle Chevalier

Conférence d'ouverture

Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali

Bruno Maurer

Optimal Entry Point for French Immersion (Round Table)

Context/Mise en contexte

Gisèle Chevalier

Optimal Entry Point for French Immersion

Joan Netten

What are the options for FSL in the NB public system? /

Le français L2 dans les écoles publiques du N.-B.

David MacFarlane

French Immersion: Are we getting our just desserts?

Laurie Carlson Berg

Le niveau optimal d'entrée au programme d'immersion : compte rendu

Daniel LeScieller

Aspects socio-linguistiques

Approche sociolinguistique pour expliquer et réduire les difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain

Raichid Arraïchi

L'enseignement de l'amazighe (berbère) au Maroc : aspects sociolinguistiques

Ahmed Boukous

Confronting the Demise of a Mother Tongue: The Feasibility of

Implementing Language Immersion Programs to Reinvigorate the Taiwanese Language

Johan Gijzen, et Yu-chang Liu

Pour une approche bilinguiste de l'enseignement du français en situation de contact de langues : le cas de l'Acadie

Sylvia Kasparian

L'occitan, sa diversité et son enseignement

Alain Viaut

Aspects linguistiques

Un dictionnaire de reformulation pour les apprenants du français langue seconde

Jasmina Milicévic, et Marie-Josée Hamel

Un aspect morphosyntaxique du français parlé au Congo : la question du discours rapporté

Édouard Ngamountsika

Hors thème

Emprunt comme procédé d'enrichissement de la terminologie du terrorisme

Chidi Nnamdi Igwe