

**CAHIERS DE
LINGUISTIQUE**

2016 – 42/1

**DES LANGUES MINORITAIRES
EN CONTEXTE PLURILINGUE
FRANCOPHONE**

Mélanges en hommage à Ahmed BOUKOUS

Sous la direction de
Marielle RISPAIL
Leila MESSAOUDI

*Publié avec l'aide du Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS)
et le soutien de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF)*



**DES LANGUES MINORITAIRES
EN CONTEXTE PLURILINGUE
FRANCOPHONE**

**Adressez les commandes à votre libraire
ou directement à**

Éditions l'Harmattan

5,7 rue de l'École Polytechnique
F - 75005 Paris

Tél : 00[33]1.40 46 79 20

Fax : 00[33]1.43 25 82 03

diffusion.harmattan@wanadoo.fr

<http://www.editions-harmattan.fr>

Publié avec l'aide du Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS)
et le soutien de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF)

ISBN : 978-2-8066-3577-8

Dépôt légal : 2016/9202/025

© **EME Éditions**

Grand'Place, 29

B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays sans l'autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

www.eme-editions.be

Cahiers de Linguistique
2016 – 42/1

**DES LANGUES MINORITAIRES
EN CONTEXTE PLURILINGUE
FRANCOPHONE**

Mélanges en hommage à Ahmed BOUKOUS

Sous la direction de
Marielle RISPAIL
Leila MESSAOUDI

AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE

fnrs

LA LIBERTÉ DE CHERCHER

Cahiers de Linguistique

Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française

Les *Cahiers de Linguistique*, qui poursuivent le travail éditorial entrepris depuis 1972 par les Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, sont désormais plus spécifiquement consacrés à l'étude des rapports entre une langue dans sa variation – le français – et la société ou, plutôt, les sociétés où elle est employée, dans des contextes toujours plurilingues. Des comparaisons avec d'autres situations enrichissent les perspectives. Les *Cahiers de Linguistique* paraissent à raison de deux fascicules par an d'environ 200 pages chacun. La rédaction privilégie les numéros thématiques.

Rédacteur en Chef :

Philippe Blanchet (Rennes)

Comité de Concertation :

Safia Asselah-Rahal (Alger), Thierry Bulot (Rennes), Stéphanie Clerc (Aix-Marseille), Moussa Daff (Dakar), Anne-Rosine Delbart (Bruxelles), Christian Delcourt (Liège), Alain Di Meglio (Corte), Joaquim Dolz (Genève), Jules Duchastel (Montréal), Alexandre Duchêne (Fribourg), Michel Francard (Louvain), Françoise Gadet (Paris), Jean René Klein (Louvain), Estela Klett (Buenos Aires), Jean-Marie Klinkenberg (Liège), Patricia Lamarre (Montréal), Marielle Rispail (Saint-Etienne), Pierre Swiggers (Leuven), Rada Tirvassen (Maurice).

Correspondance et propositions d'articles ou de thématiques :

Les articles, les propositions de thématiques, les ouvrages pour recension et la correspondance sont à adresser au Rédacteur en Chef, Philippe Blanchet. Prière de demander la feuille de style et les conditions de publication. Les offres et les exemplaires d'échanges sont à adresser au Rédacteur en Chef, Philippe Blanchet (philippe.blanchet@univ-rennes2.fr)

Abonnements :

Prix de l'abonnement annuel : 50.00 €.

Sommaire

INTRODUCTION : UN HOMMAGE MÉRITÉ	7
Leila MESSAOUDI et Marielle RISPAIL	
LANGUES MINORÉES DANS L'ENSEMBLE MÉDITERRANÉEN. SOCIODIDACTIQUE ET CONVERGENCES CONTEXTUELLES PAR L'EXEMPLE DU CORSE	11
Claude CORTIER, Alain DI MEGLIO et Pascal OTTAVI	
DU SENTIMENT D'ÊTRE « INSULTÉ » À CAUSE DE SA LANGUE...	41
Abdelkader BEZZAZI	
COMMUNICATION SPÉCIALISÉE EN MILIEU MULTILINGUE. L'EXEMPLE DES TECHNOLECTES AU MAROC	57
Leila MESSAOUDI	
LA TRADUCTOLOGIE, QUARANTE ANS APRÈS...	81
Abdelhamid IBN EL FAROUK	
AUX ORIGINES DE LA DYNAMIQUE GLOTTOPOLITIQUE EN FAVEUR DU PROVENÇAL : UN PRÉCURSEUR DE L'APPROCHE POLYNOMIQUE ?	91
Philippe BLANCHET	
UNE INSTITUTION POUR LA LANGUE	103
Jean-Michel ELOY	
LE DISCOURS RAPPORTE EN TAMAZIGHT : DESCRIPTION, TYPES ET ASPECTS	121
Mohand MAHRAZI	
LES LANGUES DANS L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE MAROCAIN ET LA PRÉSENCE DE L'AMAZIGHE	145
Bouchra EL BARKANI	
LE SUBSTRAT AMAZIGH DANS LE PARLER DES OULED AZAM	171
Rida CHALFI	

DU SUBSTRAT BERBÈRE DANS LE PRÉ-HILALIEN : ÉTUDE DE CORPUS DU NORD-OUEST MAROCAIN	187
Fouad BRIGUI	
ENTRE LES SPHÈRES D'ACTIVITÉS ET LA LANGUE, IL Y A LE GENRE	197
Zahir MEKSEM	
L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE EN SITUATION COMPLEXE : L'EXEMPLE DU « PARLER AMAZIGHE D'EL KSIBA N'MOHA OUSAÏD »	211
Ali OUASSOU	
« UNE LANGUE, C'EST UNE SOUFFRANCE... » LES VICISSITUDES D'UNE JEUNE BERBÈRE EN FRANCE	239
Marielle RISPAIL	
DU « GLAND » À LA « PLAQUETTE SUR LAQUELLE ÉTAIT DESSINÉ UN ÂNE », DE L'HERAULT AU MALI : L'<i>UNILINGUISME</i> ET L'IMPOSITION DE LA LANGUE FRANÇAISE À L'ÉCOLE	253
Henri BOYER	
ÉCOLINGUISTIQUE ET GÉOPOLITIQUE DES LANGUES EN MÉDITERRANÉE	267
Louis-Jean CALVET	

DU « GLAND » À LA « PLAQUETTE SUR LAQUELLE ÉTAIT DESSINÉ UN ÂNE », DE L'HERAULT AU MALI : L'UNILINGUISME ET L'IMPOSITION DE LA LANGUE FRANÇAISE À L'ÉCOLE

Henri BOYER
Université Paul-Valéry Montpellier 3

Au sein du dispositif scolaire de *substitution* des langues dominées par la langue dominante, en territoire français, une pratique « *pédagogique* », certes discontinue mais néanmoins bien attestée, n'a pas manqué d'attirer l'attention de certains historiens et de certains linguistes : il s'agit de l'utilisation du « *symbole* », ou « *signal* » ou encore « *signe* » (voir en particulier, concernant les désignants et le mode d'emploi : Boyer 1997 : 26, Broudic, 2013 : pp. 354-358, Calvet, 1974 ; Lafon, 2005 ; Martel, 2007 ; Puren, 2004). La pratique en question qui a eu cours en France dans l'école de la III^e République à diverses époques (elle est attestée à la fin du XIX^e siècle mais aussi au XX^e siècle dans l'entre-deux-guerres) est on ne peut plus coercitive : l'enfant *diglosse* qui se laissait aller, non seulement en classe mais également dans la cour de récréation, à parler un « patois » (breton, occitan...) se voyait remettre un caillou, un morceau de bois, un gland de chêne, un marron, un fer à cheval... dont il devait se débarrasser en surprenant à son tour un camarade « en faute » afin de s'éviter une punition en fin de journée. Or cette pratique scolaire visant à inculquer l'usage exclusif du français par un procédé discutable (et condamné en son temps par certains éducateurs) a largement dépassé les frontières de la métropole. On la retrouve au cours du XX^e siècle dans les territoires africains colonisés par la France, jusqu'à une période récente. Des informations concordantes proviennent de divers lieux de l'Afrique francophone : du Cameroun, du

Gabon et du Mali plus particulièrement (voir en particulier Amougou 2006, Ondo Mendame 2012).

À partir de divers témoignages (directs, indirects) on s'interrogera d'une part sur cette pratique, les discours qu'elle a suscités dans le passé et ceux qu'elle suscite à l'époque contemporaine, d'autre part sur sa signification profonde dans l'histoire sociolinguistique de la France.

Polymorphisme de l'attribut en cause

Il existe trois *désignants génériques* bien attestés, qui ont été repris dans le titre de cette contribution : *symbole/signal/signe*. Trois autres, moins répandus dans les témoignages recueillis ont cependant été en usage générique à un moment donné de la pratique « *pédagogique* » concernée : la « *vache* » (en Bretagne semble-t-il), le « *sabot* » (en domaine d'oc), la « *patoise* » (en domaine d'oc). L'« *interdit* » est mentionné dans deux des témoignages recueillis par Lafon (2015).

Mais ce qui rend compte avec le plus de netteté de l'étendue géographique et sûrement de l'importance historique de l'usage du « *symbole* », « *signal* », « *signe* », c'est à n'en pas douter la multiplicité des *référents* : des objets de nature diverse et souvent surprenante, mettant en lumière la capacité d'improvisation et d'implication des éducateurs. De nombreux témoignages (cf. les publications citées plus haut) permettent d'établir l'inventaire ci-après, non exhaustif selon toute vraisemblance :

symbole/signal/signe : petit inventaire des référents
anneau de fer
base du pied d'une langue à pétrole
bobine
boîte de cirage
bonnet d'âne
bouchon de bouteille
boule basque (une bille en terre blanche)
boulon
bouton
bûchette

caillou
carré de bois avec la lettre A creusée dedans
châtaigne
chevillette (« cavilhon » en occitan)
clef
coquillage
crâne d'animal (généralement chimpanzé) (Afrique)
fer à cheval
galet de granit
gland
gros morceau de bois attaché avec un cordon
grosse médaille assez lourde suspendue au cou
grosse pièce de deux sous (la « sòna »)
le cul cassé d'une lampe à pétrole
manche de couteau
marron
(morceau d') ardoise
morceau de bois
morceau de bois, carré, marqué en rouge : SIGNAL
morceau de carton (le « ticket »)
os d'animal
pelote
petit bout de règle
petit éclat de pierre ou de bois
pied de lampe
(petite) pierre
pierre qu'on attache et qu'on porte au cou (Afrique)
pierre toute ronde
plaque de zinc
plaquette de bois (la « barre »)
pomme de terre
sabot cassé
sabot de bois (pendu autour du cou)
sou troué
vieil écu/vieille monnaie

Sources (enquêtes de nature diverse) : Broudic, 2013 ; Lafon, 2005 ;
Boyer, 1997 ; Amougou, 2005 ; Ondo Mendame, 2012.

L'unilinguisme, une idéologie au service de l'unification linguistique de la France

Le dispositif scolaire de *substitution* des langues historiques de France (et plus tard des langues vernaculaires en usage dans les colonies africaines) par la seule langue française et dont le *symbole/signal/signe* fut l'attribut occasionnel bien que récurrent, *bricolé* sur le terrain, est la résultante manifeste d'une idéologie sociolinguistique que j'ai nommée faute de mieux « *unilinguisme* » (Boyer, 2000 et 2001), qui a orienté l'histoire du plurilinguisme français (et l'histoire de la langue française) selon deux principes solidaires :

- *pas de concurrence*, avec pour objectif la destruction de l'hétérogénéité ethnosociolinguistique de la France ;

- *pas de déviance*, avec pour conséquence l'obsession de la norme légitime et donc la neutralisation (autant que possible) de l'hétérogénéité intralinguistique.

Pour ce qui concerne la pratique dont il est question ici et auquel le *symbole/signal /signe* a donné une visibilité ponctuelle mais assez spectaculaire et qui visait à éradiquer ce qui est désigné péjorativement comme « *patois* », elle est l'application méthodique du premier principe que je viens d'énoncer. Sur la (très) longue durée il se traduit par un projet ambitieux : l'unification linguistique intégrale du territoire national d'abord (ne tolérant que des vestiges folklorisés du plurilinguisme initial qui ne gênent en rien l'exercice hégémonique de la langue *commune*), de celui des colonies ensuite. Il s'agit incontestablement d'un objectif difficile à réaliser, sans une politique linguistique et éducative efficace (et forcément dispendieuse), compte tenu par ailleurs d'une certaine résistance des usagers concernés au sein de leurs communautés linguistiques, lesquelles ont longtemps conservé une vitalité éthosociolinguistique étonnante (pour l'occitan voir en particulier Boyer & Gardy coords. 2001).

Déjà, à la suite de la Loi Guizot du 25 juin 1834 a été pensée une stratégie étatique visant l'unification linguistique de la France par l'École. Mais c'est réellement l'École de la III^e République qui en sera l'authentique maître d'œuvre, avec un succès incontestable. Cependant la situation sociolinguistique de la France dans la deuxième moitié du XIX^e siècle reste

largement celle d'une société *pluriglossique* où le français parlé est très minoritaire dans de nombreux départements. L'enquête par questionnaire (1864) de Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique, le montre clairement (De Certeau, Julia & Revel, 1975 : 272).

Le recours au *symbole/signal /signe* s'étendrait (certainement de manière très irrégulière et discontinue) selon Broudic 2013 sur une période d'environ 130 ans et la pratique serait attestée en Bretagne dès les années 1830 (*ibid.*). En Aveyron (arrondissement de Rodez), l'article 6 du *Règlement pour les écoles primaires* (janvier 1837) stipule :

« *Il est défendu [aux élèves] de s'absenter ou d'arriver tard sans raison légitime ; de rester couverts sans la permission du maître, de parler patois entr'eux, de faire sans permission aucune vente, aucun échange des objets qui leur appartiennent ; d'apporter en classe aucun livre que ceux qui sont en usage dans l'école ; d'aller aux lieux plusieurs à la fois.* » (c'est moi qui souligne).

Deux pics historiques dans (le repérage de) l'utilisation du *symbole/signal/signe* et de la production de discours didactiques sur sa légitimité et sa pertinence pédagogique

Le premier pic se situerait dans la dernière décennie du XIX^e siècle et la première décennie du XX^e. Le témoignage écrit que livre Augustine Peyrefitte dans *Mon village : Vines vers 1900 à 1910* (cité dans Lafon 2005 : pp. 165-166) localisé en Aveyron, se situe durant cette période. La mère du ministre Alain Peyrefitte (ancienne élève d'une école privée pour jeunes filles) raconte avec force détails la pratique du « *signal* », sur laquelle elle porte un regard sans indulgence. Elle parle de « *martyr* » subi par les victimes de la « *punition* » :

« [...] Liberté complète nous était laissée pendant [les] récréations en plein air. Une seule consigne : ne parler que français, oublier pendant toute la durée de la récréation premier patois qui était le langage courant de presque tous les enfants se retrouvant chez eux, ou bavardant entre eux ou avec les habitants du village. Une seule punition : le port du "signal", sorte de grosse médaille assez lourde suspendue au cou de celle qui avait laissé échapper une phrase, parfois seulement un mot patois. Au début de l'année scolaire la sœur nous recommandant de ne parler que français donnait le "signal" à la plus sérieuse ou simplement la plus âgée d'entre nous qui devait le passer à la première qu'elle entendait parler patois, ça n'était pas très grave pour celle qui

recueillait le “signal” au début de la récréation, elle espérait avoir le temps de le passer à une autre ; mais l’attention des autres s’éveillait de plus en plus car, à l’arrivée de la sœur devant le rang qui s’était formé à la porte de la classe dès que la cloche avait sonné, celle qui portait à son cou la médaille fatidique se sentait couverte de honte sous le regard de la sœur et de toutes ses compagnes. Sa seule punition était cependant de garder le “signal” pour la récréation suivante et d’essayer de le passer le plus vite possible à une autre coupable, et surtout de ne pas le mériter à nouveau. Quelle humiliation si, plusieurs fois de suite, elle se présentait devant la sœur avec cet ornement sur sa poitrine.

Je n’ai jamais eu à connaître ce “martyr” (!), mais je n’avais aucun mérite à cela puisque, à la maison, nous parlions français. C’était au contraire un plaisir pour moi de parler en patois aux gens du village lorsque je les rencontrais, ou à mes compagnes, en dehors des heures de classe, pour bien leur montrer que je ne leur étais pas inférieure. [...] ».

Pour la même période on dispose d’autres témoignages, qui émanent parfois d’acteurs de l’Éducation nationale. Il en va ainsi de celui, souvent cité (Chanet, 1996 ; Broudic, 2013 ; Calvet, 1974 ; Martel, 2007), de l’Inspecteur Boitiat, des Basses-Alpes (Alpes-de-Hautes-Provence), qui écrit dans la *Correspondance générale de l’Instruction Primaire* (13 septembre 1893) :

« Le matin, en entrant dans la classe, le maître remet au premier élève de la division supérieure un sou marqué d’une croix faite au couteau, ou tout autre signe permettant de le reconnaître. Ce sou s’appelle le signe. Il s’agit pour le possesseur, pour le signeur comme disent les élèves, de se débarrasser du sou en le donnant à un autre élève qu’il aura surpris prononçant seulement un mot de patois. »

Ce texte semble avoir suscité bien des réactions, à commencer par celle de Frédéric Mistral dans *L’Aïoli* (N° 10, 1894) qui dénonce la pratique du *signe* dans laquelle il considère qu’il y a « *la preuve des persécutions subies par le provençal à l’école* » (Chanet 1996 : 213 ; Martel, 2007 : pp. 70-71).

Au sein même de l’Éducation nationale, la pratique est contestée. Un exemple : C. Rouquette, directeur d’école à Aspiran dans l’Hérault, s’élevant contre les propos de Boitiat, la condamne sans réserve :

« [...] D’abord le moyen est mauvais en lui-même. [...] La morale repousse un pareil principe, et, si la politique s’en accommode, l’éducation doit le bannir. [...] Il n’y a pas à dire, l’enfant porteur du signe n’est plus un enfant. » (cité par Broudic, 2013 : pp. 364-365).

L’instituteur de Campagnac (Aveyron), Frédéric Solignac, à propos du Cours Préparatoire (procès-verbal de la Conférence Pédagogique du 26 mai 1900) prend le contre-pied de la position d’un Boitiat :

« Aussitôt que l'enfant arrive à l'école, son éducation qui a été commencée dans la famille doit aller en se développant [...] Il ne faudrait pas qu'en arrivant à l'école il soit dépaysé et c'est pour cela que l'éducateur doit faire parler ces jeunes enfants et les faire parler dans leur langage. Dans la plupart des écoles, les enfants arrivent ne sachant parler que le patois. *Et bien il faut leur parler patois* [...] » (cité par Lafon 2005 : 155 ; c'est moi qui souligne).

C'est dire si très tôt la pratique du *symbole/signal/signe* a été une pratique « *pédagogique* » controversée. Cependant rien ne vient éclairer de manière complètement satisfaisante la réalité de sa mise en œuvre dans les classes des aires majoritairement non-francophones du territoire national.

Un deuxième pic pourrait se situer entre les années vingt et les années quarante du XX^e siècle. Michel Lafon a réalisé en Aveyron une vaste recherche qui lui a permis de recueillir de nombreux témoignages écrits et oraux (Lafon 2005 et 2015). Dans son ouvrage *Qui a volé mon « patois » ?*, Michel Lafon considère que l'entre-deux-guerres est « *une période charnière* ». Il observe, à partir de ses investigations en terre aveyronnaise que le français est considéré comme « *une langue de superposition* », idée reprise dans le compte rendu de l'inspecteur primaire Bonniol à l'inspecteur d'académie (23 novembre 1923). Pour Lafon :

« le constat est identique à ce qu'il était cinquante ans auparavant : la langue première, celle de tous les jours, reste la langue d'oc. Pour les enseignants, le but fixé à l'école reste également le même : mieux apprendre le français. Certains pensent qu'il convient de se débarrasser rapidement du patois à l'aide de moyens répressifs divers qu'ils considèrent comme radicaux ; pour d'autres, la langue maternelle peut encore être mise au service de l'apprentissage du français » (Lafon 2015 : 87-88).

L'emploi du signal (« *lo senhal* ») fait toujours partie du « système répressif » : « la méthode [...] s'avère d'une redoutable efficacité car elle fait des élèves les censeurs de leur propre langue [...] ». Ainsi, « peu à peu, pour les élèves et leurs parents l'avenir ne peut se présenter que du côté [du français] qui ouvre des horizons, permet très souvent à cette époque de trouver un emploi, de "se faire une situation" » (id : pp. 97-98). Cependant, « dans certaines situations, les maîtres se servent occasionnellement de la langue d'oc pour faire mieux assimiler certaines règles d'orthographe et certains accords verbaux ou grammaticaux »... « La langue d'oc est donc dans ce cas, au service de la langue française » (id : 100).

Pour la même période, ce témoignage recueilli en décembre 1987 à Causses-et-Veyran (Hérault) est très éclairant (Boyer, 1997 : 26) et confirme

les témoignages recueillis par Michel Lafon. Armand Petit (âgé de soixante-quinze ans au moment de l'entretien) raconte en ces termes ce qu'il appelle « le coup du gland » :

« [...] HB... ce que je voudrais Armand / c'est que vous me racontiez comment ça se passait quand vous alliez à l'école // il y a combien de ça ?

AP alors ça devait être / j'ai quitté // l'école en vingt-six moi hé // à quatorze ans j'ai quitté l'école /et j'ai pris la charrue // XX et là quand je vous X le coup du gland / parce qu'il nous était interdit de parler patois hé à l'école / alors que / dans la famille mon grand-père mon père à table tout ça on parlait que patois // nous à la sortie de l'école entre nous après on parlait patois mais // pendant la / en dehors de la classe / dans la journée / on jouait aux billes tout ça alors interdit de parler patois / celui qui avait été pris / il avait un gland // alors il languissait de s'en débarrasser de ce gland / alors en jouant aux billes en s'amusant automatiquement on lâchait des coups de / de patois ou des fois des gros mots / des macàrel ou / ou des comme ça pan "tiens / tu as le gland" // alors quand on rentrait dans la classe / l'instituteur disait "qui a le gland ?" // il fallait bien qu'il sorte de quelque part le gland / et ça c'était cent ou cent cinquante lignes qui nous attendaient // et il fallait les faire "je ne parlerai plus patois je parlerai en français" et allez et allez et allez // ça c'était / c'était recta hé

HB c'était ça la punition ?

AP c'était la punition oui oui cent ou cent cinquante lignes / XX et il y en a / il y en avait un je me rappelle // c'était un phénomène il écrivait / il écrivait deux lignes à la fois // X pour aller plus vite

HB mais / il vous expliquait pourquoi il ne voulait pas que vous parliez patois / qu'est-ce qu'il disait pour justifier

AP il disait que / il faut apprendre le français il faut apprendre le français [...] / et alors que PAR LA SUITE // moi j'avais quitté l'école à ce moment-là hé / mais // il y en a qui disaient / PARLEZ patois et vous rectifierez votre orthographe par certaines paroles dites en patois [...] »

Philippe Martel considère que « le signal, si utilisé qu'il ait été, était loin de faire l'unanimité : c'est sans doute pourquoi la presse pédagogique se garde bien d'en chanter trop fort les louanges » (Martel, 2007 : 71). L'initiative semble avoir été aussi et peut-être même surtout de la

responsabilité (non exclusive) des maîtres d'école, de la base enseignante dirons-nous. Or cette base, dont les membres étaient pour la plupart diglosses, n'était sûrement pas à cent pour cent convaincue du bien-fondé de la pratique du symbole/signal /signe, même si la loyauté linguistique (Weinreich, 1970 [1953]) envers la langue maternelle a dû être efficacement neutralisée par l'unilinguisme inculqué par le discours officiel de l'Éducation nationale de la III^e République et celui proféré dans les Écoles Normales d'Instituteurs et d'Institutrices, mises en place au cours du XIX^e siècle.

Unilinguisme et colonialisme

La poursuite de la pratique du « symbole » au-delà des frontières de la République stricto sensu, dans les colonies africaines essentiellement, et ce jusqu'à une période récente, en dit long sur la continuité des politiques linguistiques de la France et la prégnance institutionnelle de l'*unilinguisme* (voir par exemple Amougou, 2005 ; Ondo Mendane, 2012). Il s'agissait bien, dans les deux contextes (hexagonal, colonial), de « [faire] *admettre le caractère national, voire universel de la langue française* » (Amougou, 2005 : 188). Ainsi un témoin camerounais rapporte :

« Quand le symbole arriva dans notre école, c'était un véritable calvaire pour nous. La cour de récréation ressemblait à un véritable terrain d'espionnage. Les élèves devaient se surveiller et s'épier entre eux » (id : 192).

Dans cette situation d'imposition de la langue du colonisateur, comme le souligne Emmanuel Amougou,

« Le Symbole apparaît [...] comme une véritable stratégie de dépersonnalisation des jeunes écoliers africains que les pratiques pédagogiques coercitives devaient transformer en véritables sujets coloniaux » (Amougou 2005 : 190).

Des témoignages concordants sur le « *symbole* » ont été recueillis en d'autres lieux de l'Afrique francophone : au Gabon et au Mali en particulier. Je propose ci-dessous des extraits d'un entretien de M. Oumar Baba Cissé, professeur de grammaire française/linguistique à la Faculté des lettres et sciences du langage de l'Université des lettres, langues, arts et des sciences humaines et de l'éducation de Bamako, réalisé par Amadou Salifou Guindo, qui se passe de tout commentaire :

« ASG [...] est-ce que vous avez connu le symbole ?

OBC j'ai connu le symbole

ASG en tant qu'élève ?

OBC en tant qu'élève au primaire // il était question / dans l'espace scolaire / de ne pas parler les langues nationales euh de communiquer les élèves / euh le but du symbole c'est de / de permettre aux élèves de communiquer / exclusivement rien qu'en français dans l'espace scolaire aussi bien dans la cour de l'école qu'en classe // voilà / j'ai j'ai / vécu cette période / le but / à la question / la question fondamentale/ à la question c'est // c'est une bonne maîtrise de la langue française au détriment des langues nationales justement / et l'utilisation du symbole remonte à la période coloniale où euh la politique / de la colonisation française c'était d'emmener les gens à pouvoir maîtriser la langue française justement c'est pourquoi au détriment des langues nationales parce que ces langues n'étaient pas [X] comme des langues / c'était des / sous-langues / c'était des patois / donc qui méritent pas // que / les élèves les utilisent à l'école parce que / ça ne leur rapporte rien

ASG le symbole avait-il un nom différent de symbole au Mali à l'époque ?

OBC le symbole ? XX / NON c'est le symbole qu'on X // parce que / c'était une plaquette sur laquelle était dessiné un âne / et celui qui porte / il était ciblé comme un âne / le symbolier/ celui qui le portait était ciblé comme un âne parce que / il n'a pas pu parler français / il a des difficultés à pouvoir parler le français

ASG il le portait comme un pendentif ?

OBC oui un pendentif / effectivement / comme pendentif / et à la fin de la journée on remonte la filière / tous ceux qui ont porté le symbole étaient soumis / à une peine / la peine peut être physique / et on l'a vu au fur et à mesure que / au lieu que ce soit une peine physique on leur imposait le paiement / d'un petit montant, 25 F qui / et la somme collectée tout au long de l'année permet d'acquérir un fond qui va / contribuer à alimenter la fête de fin d'année pour les élèves

ASG et / quand vous étiez professeur au lycée est-ce que vous l'imposiez à vos élèves / à vos élèves qui étaient au lycée ?

OBC non je n'ai jamais imposé ça parce que moi j'étais plus avec des petits enfants au niveau primaire / j'étais avec des lycéens [...]

ASG et là / là se pose déjà une question de la représentation du symbole / et quand vous l'avez vécu en tant que pratique est-ce que c'est une bonne chose ou une mauvaise chose / et comment vous la vous le voyez aujourd'hui ?

OBC bon quand j'étais élève / j'étais le produit de de l'école // de l'école / primaire / je ne voyais / c'est-à-dire que ma faculté d'analyse ne me permettait pas de formuler un jugement de valeur sur l'utilisation du symbole / parce que nous on veut / on veut / on voit ça comme une sorte de compétition / qui est de nature à / à distinguer ceux qui parlent bien / le français de ceux qui le le parlent mal / bon au jour d'aujourd'hui je trouve que je suis devenu autre // ma faculté d'analyse me / permet de dire que / en fait / l'utilisation du / du symbole / n'avait d'autre / raison que de battre en brèche nos LANGUES qui sont par excellence l'expression de notre identité culturelle // mais peut-être ça participe du coup / à / à la mise en œuvre de cette politique coloniale /qui // veut / tuer tout ce qui est de nature à exprimer euh / ce qui / ce qui est notre identité culturelle et imposer le français / qui n'est pas notre langue / pour perpé / perpétuer la politique coloniale / qui consiste tout simplement à amener les gens / à // à pouvoir laisser tomber nos langues / parce que laisser tomber nos langues ça veut dire laisser tomber nos cultures parce que euh / ces langues-là SONT les meilleurs véhicules / de notre identité culturelle / quand on les TUE on TUE du coup / notre / nos cultures / nos valeurs culturelles / justement DONC / donc la mise en œuvre du symbole participe de ça / il s'agit de nous aliéner culturellement et de valoriser en lieu et place / de ce qui nous appartient / de nos créations culturelles / de la richesse de nos LANGUES / la langue du colonisateur / qui est l'expression de / des valeurs culturelles de l'Occident qu'on veut nous imposer ici / du français en particulier de l'Occident / en général. (...)»

Au terme de ce repérage et des réflexions qu'il a inspirées, on peut légitimement se poser la question de savoir si la pratique du « *symbole* »/« *signal* »/« *signe* » est un épiphénomène marginal ou la manifestation discontinue d'un syndrome glottopolitique lourd ?

Ce n'est assurément pas un épiphénomène, même s'il est difficile aujourd'hui de mesurer son ampleur. Et le fait est loin d'être anodin. Même

si on le signale ailleurs, exceptionnellement, dans d'autres situations d'inculcation scolaire de la langue de l'État, c'est sûrement en France qu'il a eu une aussi importante longévité et a suscité une certaine conceptualisation (polémique). C'est bien par ailleurs la preuve de la mise en pratique de l'un des deux principes attachés à l'*unilinguisme* : *aucune concurrence pour la langue nationale n'est acceptable sur l'un des territoires de la République*, que celui-ci soit dans l'Hexagone ou qu'il s'agisse d'un territoire extramétropolitain sous tutelle.

Bibliographie

- AMOUGOU E. (2005). *Symbole et Châtiments*. Paris : Menaibuc.
- BOURDIEU P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Favard.
- BOYER H. (1997), « Conflit d'usages, conflit d'images », *Plurilinguisme : « Contact » ou « conflit » de langues ?* Paris : L'Harmattan, pp. 9-36.
- BOYER H. (2000), « Ni concurrence, ni déviance : l'*unilinguisme* français dans ses œuvres », *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 48, pp. 89-101.
- BOYER H. (2001), « L'*unilinguisme* français contre le changement linguistique », *Tranel*, 34/35, pp. 383-392.
- BOYER H. (2013), « Patois : le déni français de glossonyme », *Histoire Sociale des Langues de France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 169-177.
- BOYER H., GARDY P. (coords.) (2001), *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan*. Paris : L'Harmattan.
- BROUDIC F. (2013), « L'interdit de la langue première à l'école », *Histoire sociale des langues de France*. Rennes : PUR, 353-373.
- CALVET L.-J. (1974), *Linguistique et colonialisme*. Paris : Payot.
- CERTEAU M. de, JULIA D., REVEL J. (1975), *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*. Paris : Gallimard.
- CHANET J.-F. (1996), *L'École républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.
- GARDY Ph., LAFONT R. (1981), « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Langages*, 61.
- LAFON M. (2005), « L'occitan a l'escòla en Avairon de 1800 a 1951 : quelques idées e testimoniats », *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 58, pp. 139-210.
- LAFON M. (2015), *Oui a volé mon « patois » ? L'épopée scolaire aveyronnaise d'une langue proscrite*. Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.
- MARTEL P. (2007), *L'école française et l'occitan. Le sourd et le bègue*. Montpellier : PULM.
- ONDO MENDAME ONDO NDONG T. M. G. (2012), *La transmission linguistique intergénérationnelle au Gabon : étude qualitative auprès de 12 familles gabonaises*. Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3, sous la direction de Marinette Matthey.
- PUREN L. (2004), *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des*

minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX^e siècle à nos jours. Thèse de doctorat sous la direction de Daniel Véronique.
WEINREICH U. (1970 [1953]), *Languages in Contact. Findings and Problems*. Paris, The Hague : Mouton.

Un bouquet de revues de linguistique française

Plusieurs revues belges, spécialisées dans différentes approches de la langue française, se sont associées étroitement de manière à pouvoir fournir, deux fois par an, une livraison simultanément.

Rejoignez ce groupement de spécialistes qui étudient la langue française sous des angles divers. Contactez-nous, écrivez-nous, proposez-nous vos contributions ou des numéros thématiques.



Langage et l'Homme

Revue de didactique du français

Cahiers de Linguistique

Revue de sociolinguistique et de sociologie du français

Le discours et la langue

Revue de linguistique française et d'analyse du discours

Français et Société

*Revue de politique et d'aménagement linguistique
du français*

CAHIERS DE LINGUISTIQUE

INTRODUCTION : UN HOMMAGE MÉRITÉ <i>Leïla MESSAOUDI et Marielle RISPAIL</i>	7
LANGUES MINORÉES DANS L'ENSEMBLE MÉDITERRANÉEN. SOCIODIDACTIQUE ET CONVERGENCES CONTEXTUELLES PAR L'EXEMPLE DU CORSE <i>Claude CORTIER, Alain DI MEGLIO et Pascal OTTAVI</i>	11
DU SENTIMENT D'ÊTRE « INSULTÉ » À CAUSE DE SA LANGUE... <i>Abdelkader BEZZAZI</i>	41
COMMUNICATION SPÉCIALISÉE EN MILIEU MULTILINGUE. L'EXEMPLE DES TECHNOLECTES AU MAROC <i>Leïla MESSAOUDI</i>	57
LA TRADUCTOLOGIE, QUARANTE ANS APRÈS... <i>Abdelhamid IBN EL FAROUK</i>	81
AUX ORIGINES DE LA DYNAMIQUE GLOTTOPOLITIQUE EN FAVEUR DU PROVENÇAL : UN PRÉCURSEUR DE L'APPROCHE POLYNOMIQUE ? <i>Philippe BLANCHET</i>	91
UNE INSTITUTION POUR LA LANGUE <i>Jean-Michel ELOY</i>	103
LE DISCOURS RAPPORTE EN TAMAZIGHT : DESCRIPTION, TYPES ET ASPECTS <i>Mohand MAHRAZI</i>	121
LES LANGUES DANS L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE MAROCAIN ET LA PRÉSENCE DE L'AMAZIGHE <i>Bouchra EL BARKANI</i>	145
LE SUBSTRAT AMAZIGH DANS LE PARLER DES OULED AZAM <i>Rida CHALFI</i>	171
DU SUBSTRAT BERBÈRE DANS LE PRÉ-HILALIEN : ÉTUDE DE CORPUS DU NORD-OUEST MAROCAIN <i>Fouad BRIGUI</i>	187
ENTRE LES SPHÈRES D'ACTIVITÉS ET LA LANGUE, IL Y A LE GENRE <i>Zahir MEKSEM</i>	197
L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE EN SITUATION COMPLEXE : L'EXEMPLE DU « PARLER AMAZIGHE D'EL KSIBA N'MOHA OUSAÏD » <i>Ali OUASSOU</i>	211
« UNE LANGUE, C'EST UNE SOUFFRANCE... » LES VICISSITUDES D'UNE JEUNE BERBÈRE EN FRANCE <i>Marielle RISPAIL</i>	239
DU « GLAND » À LA « PLAQUETTE SUR LAQUELLE ÉTAIT DESSINÉ UN ÂNE », DE L'HERAULT AU MALI : L'UNILINGUISME ET L'IMPOSITION DE LA LANGUE FRANÇAISE À L'ÉCOLE <i>Henri BOYER</i>	253
ÉCOLINGUISTIQUE ET GÉOPOLITIQUE DES LANGUES EN MÉDITERRANÉE <i>Louis-Jean CALVET</i>	267



9 782806 635778
ISBN : 978-2-8066-3577-8

fnr's AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE
LA LIBERTÉ DE CHERCHER

www.eme-editions.be

25 €