

La coopération linguistique et éducative française : forme de protection culturelle ou vecteur de développement des langues minoritaires ?

Prise, comme l'ensemble de la coopération internationale française, entre « aide au développement » et « coopération d'influence », la politique de promotion de la langue résout-elle l'apparente contradiction des objectifs affichés : peut-on développer l'apprentissage et l'usage du français et ceux de la langue du pays d'accueil ? Cet article essaie de déterminer à quels objectifs répond cette évolution et de quels moyens disposent les différents éléments du dispositif de coopération culturelle et linguistique pour les atteindre.

*Termes-clés :
coopération culturelle ; diversité linguistique ; Tice ; bilinguisme.*

1 Introduction

UN DÉVELOPPEMENT harmonieux des langues, même les moins parlées dans le monde, est-il compatible avec les intérêts politiques et économiques des grandes puissances dont la France ? Voilà la question que l'on est en droit de se poser face à la disparition progressive de certaines langues des pays en voie de développement sur les principaux canaux d'information ou dans les organes officiels de représentation internationale. Par ailleurs, affirmer comme le ministère de la Coopération hier et celui des Affaires étrangères aujourd'hui, que la langue française est un outil de développement politique et économique dans la mesure où elle permet aux pays en voie de développement de la sphère francophone de s'unir et de parler d'une même voix dans les instances internationales, n'encourage guère à protéger les langues nationales menacées par la globalisation et l'influence des langues dominantes. Les langues nationales, régionales ou tribales se retrouvent réduites souvent à la sphère familiale éventuellement élargie à la communauté sociale proche.

La protection de ces langues et cultures nationales n'apparaît pas directement dans les programmes de coopération comme un élément de la politique d'aide au développement.

Néanmoins une évolution récente des mentalités et des objectifs affichés de l'ancienne Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques (DGRICST) devenue depuis Direction générale de la coopération

internationale et du développement (DGCID) place la diversité culturelle et linguistique au cœur du dispositif de coopération et de diffusion du ministère français des Affaires étrangères. Concession à la mondialisation et à l'internationalisation croissante des échanges ? Alibi à la politique culturelle d'influence ? Mauvaise conscience ou prise de conscience de la menace qui plane sur la langue française elle-même ?

Peut-on parler de compatibilité entre la volonté politique, exprimée par Lionel Jospin au Conseil supérieur de la langue française le 16 novembre 1999, que le français conserve la forme d'universalité qui « est la sienne » et celle affichée par la Direction de la coopération culturelle et du français (DCCF) au sein de la DGCID, de promouvoir la diversité linguistique, devenue « l'élément capital de la diversité culturelle » ?

Or c'est l'objectif de la DCCF : « le ministère des Affaires étrangères lie la promotion de la langue française au respect du plurilinguisme et de la diversité des cultures » (*La langue française dans le monde* 2000). À titre d'illustration de cette politique, les auteurs de cette brochure citent le programme de coopération conduit à l'Université royale de Phnom Penh, en accord avec les autorités cambodgiennes, qui consiste à mettre en place, depuis la rentrée de 1998, une option linguistique contribuant au renouveau de la langue khmère.

Il est de plus avéré que ces objectifs se traduisent par des consignes délivrées aux attachés de coopération pour le français depuis quelques années.

La protection des langues minoritaires et/ou vernaculaires, notamment dans les pays d'expression officielle et véhiculaire française, pose deux types d'interrogations.

D'une part, elle soulève la question des raisons et objectifs de cette évolution récente de la politique de coopération linguistique et éducative. Sont-ils liés à la fusion des ministères de la Coopération et des Affaires étrangères et donc à une plus grande prise en considération des problématiques de l'aide au développement au sein desquelles celle des langues vernaculaires minoritaires s'inscrirait, ou d'un positionnement du français mieux accepté car mieux acceptable par les autorités culturelles et éducatives d'accueil ?

D'autre part, la diversité linguistique implique aussi une adaptation des moyens d'apprentissage et de diffusion, au sein desquels les Tice (technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement) suscitent un engouement particulier à étudier.

Avant d'aborder ces deux aspects de la problématique, il est intéressant de revenir sur l'évolution de la politique de coopération linguistique conduite par le ministère des Affaires étrangères français.

2 Évolution de la politique culturelle et linguistique de la France : de la francophonie « triomphante » à la coopération ciblée vers les élites francophones.

2.1 La politique de substitution née des indépendances

L'accès à l'indépendance des pays colonisés par la France s'est traduit au début des années 1960 par une politique linguistique de substitution héritée d'une part des structures éducatives existantes qui imposaient le français comme langue d'enseignement et d'autre part, de l'insuffisance des moyens du système éducatif des pays parvenus à l'indépendance.

Pour leur permettre de rattraper progressivement leur retard, une politique d'aide au développement par l'envoi massif de coopérants enseignants dans les établissements scolaires et du supérieur a été conduite, avec pour mission d'enseigner le français ou en français, afin de suppléer les autorités dans leur effort de développement éducatif.

Parallèlement à cette stratégie, les nouveaux États-nations découvrent la multiplicité de leurs langues traditionnelles, qui ne correspondent pas souvent aux délimitations de leur espace de souveraineté, et sont confrontés à des choix linguistiques relativement nouveaux.

L'usage du français apparaît comme un moyen de communication des communautés ayant chacune une langue différente. L'élaboration de leur politique linguistique passe ainsi nécessairement par des contraintes d'ordre économique et social. Le maintien de la langue du colonisateur passé, comme langue d'enseignement, langue officielle, voire langue véhiculaire, permet alors une certaine

commodité et un accès plus facile aux différents réseaux internationaux d'aide économique. Les pays nouvellement indépendants sous l'influence de personnalités comme Léopold S. Senghor, puis Mohammed Bourguiba par la suite, sont à l'origine de la francophonie institutionnelle actuelle. Le tableau suivant de la Banque mondiale (1988) est assez révélateur de cette politique (Vigner 1991). Il fait apparaître que dans 11 des 15 anciens pays sous administration française, la langue d'enseignement choisie est le français alors que dans 13 des 15 anciennes colonies britanniques, l'enseignement se fait dans une ou plusieurs langues africaines.

Langue d'enseignement en première année primaire selon l'ancienne puissance coloniale (nombre de pays)

Ancienne puissance coloniale	Utilisation exclusive de la langue métropolitaine	Utilisation d'une ou plusieurs langues nationales
Belgique	1	2
France	11	4
Grande-Bretagne	2	13
Portugal	3	0

Ces choix d'enseignement d'une même langue nationale allogène dans l'enseignement, particulièrement dans le cycle primaire, explique l'envoi massif de coopérants enseignants chargés dans un premier temps d'assurer les cours puis de former par la suite les enseignants locaux.

Le multilinguisme imposé aux populations autochtones qui ont reçu l'afflux de différentes vagues de colonisation de peuplement ou d'encadrement, s'est traduit, au fil des générations et au sein de beaucoup de familles, par l'accroissement de leur compétence en certaines langues et, inversement, à l'abandon progressif d'autres, même maternelles et ancestrales. Un tel « transfert linguistique » (Breton 1995) peut amener « le recul et la disparition de nombreuses langues mineures, ou minorisées, au profit de langues de plus grande communication, qui symbolisent le progrès, la modernité ou l'ascension sociale ».

2.2 Aide au développement et formation des élites francophones

À cette politique de substitution a succédé une stratégie de formation des futurs décideurs des pays en voie de développement par un programme de bourses conditionné par un niveau de français correct et si possible en français de spécialité. Très vite le séjour d'études en France des apprenants ne constitua plus l'objectif principal de leur formation linguistique. Néanmoins le nombre de stagiaires étrangers en France, dans le milieu des années 70, augmenta considérablement, tandis qu'un grand nombre d'accords de coopération furent signés avec les pays en voie de développement en vue de formations spécialisées (essentiellement scientifiques). On a déduit de cette nouvelle situation de la demande linguistique et des expériences précédentes que l'enseignement du français devait être « fonctionnel » c'est-à-dire répondre aux besoins et aux objectifs spécifiques des différents publics. Ainsi, la notion d'« enseignement fonctionnel du français » conduisit les didacticiens à développer une pédagogie et une méthodologie induites par les besoins spécifiques des publics déterminés, constitués essentiellement de boursiers effectuant une mise à niveau linguistique de 6 à 12 mois, appelée « l'année raccord », afin de leur permettre d'aborder des études ou de poursuivre des recherches avec efficacité. Parallèlement, les recherches menées dans le cadre du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues étrangères, font des spécificités du public, de ses objectifs et de ses besoins, la priorité des programmes.

Il s'agissait de proposer à un « public-cible » des formules d'apprentissage à la fois économiques et opérationnelles. Ainsi, au début des années 80, de nombreuses expériences d'enseignement sur objectifs spécifiques furent menées en Égypte, Syrie, Indonésie, au Mexique..., et de multiples publications virent également le jour. La fin des années 80 voit la grande diversification des publics et l'intensification des travaux de recherches sur l'analyse de discours.

En effet, la diminution considérable du nombre des boursiers de longue durée est assortie de l'apparition de publics différents : professionnels (cadres étrangers), hommes d'affaires, spécialistes, formateurs de formateurs... D'autres objectifs que les formations diplômantes sont donc visés : contacts professionnels, participation à des travaux de

recherches dans un laboratoire en France, formation dans le cadre des programmes européens d'échanges et de formation d'étudiants, formation professionnelle dans la perspective d'un changement de poste... On parle alors de « publics spécialisés » dont les demandes sont très diverses.

L'objectif affirmé au départ consiste principalement à inclure une dimension interculturelle à l'enseignement de la langue, indissociable de la démarche communicative qui préside désormais à l'élaboration des méthodes.

Cette démarche nouvelle implique une place plus importante de la culture et de la langue d'origine dans l'apprentissage puisque les objectifs des apprenants en sont largement tributaires. Ainsi le recours à la langue maternelle (Palmer 1964), dans des activités comparatistes bilingues, permettra l'accès au sens, la facilitation de la compréhension et l'entraînement indispensable à la reformulation surtout dans les domaines scientifiques et donc au passage du discours scientifique en langue d'origine vers son équivalent français. Nous sommes ainsi en mesure de repérer comment la pré-formation linguistique des boursiers étrangers favorise aussi, dans le cadre de ces programmes ciblés de coopération linguistique, l'usage des langues d'origine en particulier dans des disciplines non littéraires d'où parfois elles étaient exclues.

La promotion des élites et des études supérieures en France constitue actuellement l'aboutissement de cette politique de coopération, notamment avec la création de l'agence Édufrance, en visant à articuler le mieux possible l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Cette évolution dans la double volonté d'aider au développement des pays de la sphère d'influence française et de renforcer la position culturelle, scientifique et économique de la France (coopération d'influence), qui passe par la formation d'élites francophones, conduit naturellement, pour être acceptée de tous et pour s'adapter au niveau de développement que finissent par acquérir les pays ciblés, à la promotion de la diversité des langues et des cultures. Cette dernière est donc bien le fruit d'une évolution de la coopération linguistique française née de celle des publics ciblés, de plus en plus diversifiés, exigeants et issus des domaines spécialisés les plus divers. Les objectifs d'apprentissage devenus très diversifiés ont conduit l'offre d'enseignement française à adopter des méthodes axées sur les besoins de ces publics (communicatives, fonctionnelles et de spécialité) qui prennent nécessairement

en compte davantage les langues et cultures d'origine de ces apprenants. Cette nouvelle politique se traduit par différentes actions où les langues nationales jouent un rôle considérable.

3 Objectifs et moyens d'une politique du positionnement linguistique

3.1 Stratégie de l'aide au développement linguistique: une protection contre l'hégémonie culturelle anglo-saxonne

Dans un premier temps, la politique de coopération culturelle française s'inscrit dans une perspective de protection des cultures nationales contre l'hégémonie anglo-saxonne. Dans un pays comme la Jordanie, par exemple, où l'anglais est quasiment une langue officielle et constitue une matière obligatoire au *tawjibi* (baccalauréat), l'arabe est quasi absent des activités de recherche, conférences officielles (hors pays arabes), publications scientifiques..., et même d'un certain nombre de programmes d'enseignement dans le supérieur, notamment dans les disciplines scientifiques et économiques. Éditer des ouvrages en français et arabe, organiser des manifestations culturelles dans les deux langues, monter des filières universitaires bilingues permet de sortir l'arabe de son « ghetto » culturel de langue vernaculaire incapable de permettre l'accès à une communication officielle. L'ouverture de l'Institut de droit des affaires international (IDAI) du Caire, assurant un enseignement dans les deux langues et délivrant en deux ans un diplôme franco-égyptien procède de la même stratégie. Ces exemples illustrent une véritable volonté de ne pas donner comme objectif à l'enseignement du français la diffusion d'une langue universelle, mais celui d'un développement en synergie avec celui des langues nationales menacées dans leur dimension véhiculaire d'être circonscrites à la sphère sociale et familiale. Dans le domaine scientifique, la pluralité linguistique apparaît encore davantage comme une nécessité, comme le souligne Mohammed Larbi Bouguerra (1990: 225) dans un ouvrage collectif sous la direction de Bernard Cassen, *Quelles langues pour la science, pour des raisons politiques*. Une science répandue dans une seule langue dominante devient l'instrument d'une politique

étrangère impérialiste. S'agissant de l'arabe, l'auteur rappelle son exclusion dans le passé de l'enseignement des sciences dans les écoles tunisiennes alors même qu'il fut la langue de la modernité au Moyen Âge notamment dans le domaine mathématique.

Ne pas être « contre l'anglais » mais à ses côtés et avec les langues nationales, voilà ce qui devient le levier du renforcement du français.

Appliqué à la sphère européenne, comme le souligne Louis-Jean Calvet (1993: 170), le « modèle Rocard », comme il l'appelle, constitue, en 1987 et pour la première fois de la part d'un homme politique français, un véritable programme de développement d'un plurilinguisme européen de chaque citoyen contre la domination exclusive d'une seule langue. Plus tard, Alain Decaux, ministre chargé de la francophonie du gouvernement Rocard, déclarait que « la défense de la langue française en Europe passe par la défense de la langue de nos partenaires » (Alain Decaux 1989).

Néanmoins, comme le prévoyait ce programme, le choix d'une langue d'enseignement issue d'une famille différente de la langue maternelle (romane pour les pays du nord et germanique pour ceux du sud) privilégie l'anglais au détriment, par exemple, de l'allemand dans les pays de langue latine et le français au détriment de l'espagnol ou du portugais pour les pays nordiques. Comme le relève L.-J. Calvet, « nous nous trouvons une fois de plus face à l'apparente impossibilité de séparer la réflexion sur les problèmes de communication européenne de la réflexion sur la défense de sa propre langue » (1993: 173).

3.2 Usage des Tice: moyen ou objectif?

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication apparaissent clairement dans les nouvelles orientations du ministère des Affaires étrangères comme un moyen de développement et de diffusion de la langue française. Les réalisations exemplaires citées par la DCCF concernent prioritairement les sites Internet comme *franc-parler.org*, portail francophone à l'intention des enseignants et étudiants de français, ceux des centres et instituts culturels à l'étranger ou encore les projets d'enseignement à distance conduits avec des organismes locaux.

Par le biais des Tice, le français accède à une image de modernité ou devient un vecteur de modernité pour les pays en voie de développement. On peut dès lors s'interroger sur la place de la diversité linguistique dans cette stratégie numérique de développement francophone, alors que la toile constitue un moyen pour les langues minoritaires d'exister dans la société de l'information.

Là encore il n'y a pas d'incompatibilité, comme le mesure Pierre Oudart de la Délégation générale à la langue française (1997 : 26), qui estime que l'un des enjeux principaux pour le français est qu'il soit traité en rapport avec les autres langues afin de permettre le développement de la traduction assistée par ordinateur et l'élaboration d'applications multilingues. Sinon, prévient-il, la traduction d'un texte français dans une autre langue passera par une langue pivot, vraisemblablement l'anglais avec tous les risques d'appauvrissement et de déformation de l'information que cette carence entraînerait. La mise en œuvre par les autorités françaises d'un certain nombre d'initiatives concourt à développer ces passerelles multilingues, comme la création en 1995 d'un Conseil consultatif interministériel sur le traitement informatique du langage (CCTIL), sous la tutelle des ministres chargés de la culture, de la recherche et de l'industrie, comme le lancement fin 1996 par la Commission européenne du programme *Multilinguisme et société de l'information* ou, dans le cadre francophone multilatéral, le réseau Francil, qui regroupe des laboratoires de recherche publics des pays francophones, ou encore l'Institut francophone des nouvelles technologies de l'information et de la formation, organe subsidiaire de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF), ouvert en juillet 1999.

3.2.1 La réduction de la fracture numérique comme priorité du développement linguistique

L'usage partagé et harmonieux des Tice pour le développement du français et des langues minoritaires passe aussi et surtout par la réduction de la fracture numérique dans les pays en voie de développement. Actuellement, 2 % de la population mondiale sont connectés au réseau Internet et sur les 377 millions d'internautes recensés, 105,8 millions sont en Europe et 161,3 millions en Amérique du Nord contre 3,1 millions en Afrique (source: NUA Internet Survey)... À l'inverse, la place des langues

minoritaires a tendance à accroître au détriment de l'anglais qui connaît un recul progressif. En effet, l'étude récente sur la place des langues sur la toile (juin 2001), conduite par l'organisation non gouvernementale internationale Funredes (association réseaux et développement), qui se consacre à la diffusion des NTIC dans les pays en voie de développement, estime à 52 % la position de l'anglais contre 6,3 % pour l'allemand, 5,69 % pour l'espagnol, 4,61 % pour le français, 3,06 % pour l'italien, 2,81 % pour le portugais et 25 % pour les autres langues. Alors que, par exemple, l'étude de septembre 1998 évaluait la place de l'anglais à 75 % (Pimienta et Lamey 2001).

La réduction du fossé numérique et la promotion de l'utilisation d'Internet au service de la coopération éducative et linguistique et du développement, constituent un objectif prioritaire de la DGCID, par exemple au travers de programmes comme *Procooptic* en Afrique qui devra vivifier les réseaux Nord/Sud. La mise en place récente du Fonds multilatéral francophone des inforoutes, sous la responsabilité de l'Agence de la Francophonie, servira également à financer des projets.

Le plan d'action des rencontres internationales de Bamako sur la société de l'information, qui se sont tenues en février 2000, présente, dans son point 10, un volet consacré au plurilinguisme qui recommande la « diversification linguistique des contenus » qui doit être recherchée par « le développement d'outils multilingues, notamment de logiciels et de moteurs de recherches ».

Le relais entre l'information électronique et les langues maîtrisées par les populations doit être assuré au moyen de personnes ressources qualifiées dans les langues nationales et dans la traduction des contenus.

Les programmes de coopération portent principalement, outre l'aide indispensable à l'équipement informatique, sur l'acquisition d'un ensemble de compétences complémentaires (télécommunications, informatique, infographie, édition, administration des réseaux locaux, commercialisation des services télématiques)... On peut citer le projet *Colombbus* réalisé au Venezuela, projet de réseau télématique intercommunautaire, initié dès 1997, qui vise à proposer et encadrer des formations en informatique et sur Internet à de jeunes vénézuéliens âgés de 8 à 25 ans, issus de quartiers défavorisés, pendant leurs vacances d'été. Ils peuvent ainsi se familiariser avec l'informatique et apprendre le

fonctionnement d'Internet. Les plus âgés d'entre eux réalisent une page web. À terme, ces formations doivent favoriser l'insertion de ces jeunes dans le monde du travail (300 jeunes à ce jour). L'objectif est de monter un réseau reliant les centres communautaires, afin d'obtenir un meilleur échange d'informations et la mise en place d'un portail communautaire.

3.2.2 Développement des langues par l'apprentissage assisté par ordinateur

Les programmes de coopération développés dans le réseau culturel français à l'étranger dans le domaine de l'apprentissage du français par les Tice, prévoient, outre l'équipement en didacticiels des organismes ou institutions partenaires locales et la formation des formateurs, la mise en place de structures permettant l'autonomie des apprenants et l'interactivité de l'enseignement assisté par ordinateur. Les étudiants des centres et instituts construisent leur propre parcours d'apprentissage dans le cadre, en particulier, de centres de ressources sur la France contemporaine où ils peuvent apprendre la langue sur des cédéroms adaptés à leurs besoins ou s'informer sur la culture française par la toile ou encore participer à des forums de discussion ou des listes de diffusion. Cette optimisation des Tice, largement développée dans les programmations des postes diplomatiques depuis quelques années, implique la prise en compte et l'usage des langues maternelles des apprenants, condition essentielle pour l'accès du public le plus large. Dans la même perspective, un certain nombre de logiciels ou didacticiels produits dans le cadre de ces programmes de coopération ont développé une trame bilingue ou même plurilingue. Parmi les projets les plus exemplaires qui ne relèvent pas directement des programmes du ministère mais qui s'inscrivent dans la perspective soutenue, on peut citer le projet *EuRom4* du programme *Lingua*, consacré à l'apprentissage simultané de quatre langues romanes, réunissant les équipes de linguistes des universités de Lisbonne, Salamanque, Rome et Aix-en-Provence, en partenariat avec le Centre de recherche en ingénierie multilingue de l'Inalco. À présent informatisée, la méthode *EuRom4*, utilisée surtout en milieu universitaire, présente depuis 1997 une version mixte livre + cédérom. Dans cette même perspective de développement d'un véritable plurilinguisme européen, le programme Galatea,

initié dès 1991 sous l'égide de plusieurs universités françaises (U. Stendhal de Grenoble 3, Lyon 2, Paris 8...), italiennes (Pise, U. Sapienza de Rome...), espagnoles (U. Complutense de Madrid, U. Autonoma de Barcelone) et portugaises (Aveiro...), exploite la parenté des langues romanes afin de permettre leur apprentissage et leur utilisation. Après une période d'observation et d'étude des procédures de construction du sens et les difficultés d'apprentissage des langues romanes rencontrées par les étudiants, les différents partenaires universitaires ont travaillé à la réalisation de produits pédagogiques, finalisée par une méthode d'entraînement sur cédérom destinée à la compréhension, dissociée ou simultanée, de trois langues romanes (espagnol, italien et portugais pour celui destiné aux francophones), fondée sur leur parenté et leurs différences et comportant une phase interactive qui prend en considération les besoins spécifiques des apprenants.

De même, le nombre croissant de projets d'apprentissage collaboratif des langues témoigne de l'optimisation des nouvelles techniques multimédia d'enseignement, susceptibles de promouvoir à terme l'usage de langues minoritaires. Le projet *Techne* de communication médiatisée par ordinateur qui réunit l'Institut national des télécommunication d'Evry et l'Université de Dublin, dont le déroulement a été présenté par Françoise Blin et Roisin Donohue (2000: 31) au congrès *Eurocall'99*, a donné naissance à de nombreux programmes d'enseignement des langues étrangères en « intégrant apprentissage de la langue et développement de compétences interculturelles et transversales ». Il s'agit de proposer aux étudiants des deux institutions de suivre un apprentissage bilingue dans une même « classe virtuelle » de langue de spécialité (génie électrique), construit autour d'une activité collaborative de simulation d'une situation professionnelle réelle (problème d'ingénierie par exemple).

Ces exemples illustrent le large éventail des possibilités de développement des langues grâce à l'usage des Tice et sont applicables à toutes les langues. Les programmes de coopération éducative conduits sur le terrain à l'étranger, notamment par les attachés de coopération, visent aussi au développement de ces techniques applicables à l'enseignement des langues nationales par la mise en place de réseaux et l'aide à l'élaboration de projets innovants. Comme le souligne Pierre Lévy (1997: 298), toute « langue minoritaire » peut se développer sur Internet pour peu que

son réseau de locuteurs fasse preuve d'initiative et d'activité.

3.3 Développement des filières bilingues et développement des langues minoritaires

Le développement de l'enseignement bilingue dans les établissements nationaux, qui apparaît clairement comme une priorité du ministère des Affaires étrangères, procède de la même démarche de faire correspondre le développement du français et celui des langues nationales des pays où ces programmes de coopération s'exercent. Cet enseignement bilingue concerne 400 000 élèves dans 22 pays et s'adresse même parfois à des classes maternelles, en particulier en Amérique latine, où, par exemple, des sections bilingues ont été ouvertes dans des écoles maternelles publiques (Costa Rica). Au Vietnam, des cours de français renforcé sont dispensés et une discipline du programme vietnamien est enseignée en français, dans 687 classes bilingues fréquentées par 17 600 élèves. C'est toute une démarche pédagogique de l'apprentissage qui est réinventée ainsi dans l'étude nécessaire de la relation interlinguistique et interculturelle comme dans la prise en compte du français de spécialité et de l'analyse de discours dans le cadre de la discipline non linguistique enseignée en français. L'apprentissage des langues nationales est aussi au cœur de cette réflexion et l'ouverture de filières bilingues a poussé les autorités éducatives de nombreux pays, où l'enseignement de la langue reposait sur l'acquisition de connaissances passives (littéraires et grammaticales), à entreprendre des mesures visant à l'améliorer.

Ainsi, comme le souligne Michèle Narvez, membre du conseil de l'innovation (2001), l'apprenant qui utilise deux langues depuis l'enfance réfléchit de manière instinctive à l'apprentissage des mécanismes de la langue, ce qui lui permet d'apprendre plus facilement d'autres langues. Si les élèves du lycée français de Bogota obtiennent ainsi des mentions au baccalauréat français grâce à l'espagnol et à l'anglais, c'est qu'ils sont doués en français et en espagnol, mais qu'ils ont aussi des facilités pour apprendre l'anglais, ce qui peut s'expliquer par la proximité des États-Unis, mais aussi par le fait de pratiquer deux langues dès le plus jeune âge.

Au cœur de cette stratégie, les établissements d'enseignement français à l'étranger relevant du réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), intègrent pleinement la dimension plurilingue dans leur programme d'enseignement, évoquée dans le colloque de juillet 2001, organisé par la Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale et par l'AEFE, consacré à la problématique du bilinguisme.

Longtemps considérés comme le « dernier bastion de résistance à l'accès des enfants aux langues » ou encore comme des lieux où s'exprime la « normalité monolingue du système scolaire » (Ana Vivet 1999), alors même qu'elles scolarisent 60 % d'élèves de nationalités autres que française, les écoles françaises à l'étranger placent désormais l'enseignement des langues et l'ouverture culturelle sur le pays d'accueil parmi les priorités de leur projet d'établissement.

Le projet pédagogique de l'AEFE, élaboré conjointement avec le ministère de l'Éducation nationale, inscrit la volonté du ministère d'assurer la maîtrise du français, mais de favoriser l'enseignement de la langue et de la culture des pays d'accueil et de s'employer à ne pas faire subir aux élèves nationaux de perte d'identité.

De plus, l'apprentissage renforcé des langues nationales dans les écoles françaises ne se limite pas aux cours de langues dispensés dans les programmes réglementaires même adaptés au pays d'accueil, il revêt d'autres formes comme l'usage de ces langues pour l'enseignement de disciplines non linguistiques, notamment dans des classes d'intégration ou à programme bilingue (école franco-allemande de Stuttgart ou lycées franco-allemands de Fribourg et Sarrebruck).

Le développement de cet enseignement des langues, particulièrement dans le contexte européen d'une éducation commune, assuré dans un cadre scolaire officiel, vise à aider les élèves à construire ce que Daniel Coste appelle « leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité » (1998: 13) et à développer une « compétence plurilingue et pluriculturelle ».

4 Conclusion

L'objectif de la coopération culturelle et linguistique française de développer l'apprentissage et l'usage du français apparaît bien, dans le contexte « mono-culturel » anglo-saxon actuel, comme une protection de l'identité culturelle et linguistique francophone. Mais cette protection passe nécessairement par le renforcement des langues nationales, dans une évolution géopolitique où les multilinguismes se développent avec les « unifications régionales, comme celle de l'Europe, et la mondialisation » (Breton 1995), et l'accroissement des échanges économiques et culturels. Mais le risque reste grand de voir quelques langues majoritaires, en particulier l'anglais, prendre par commodité l'ascendant sur les autres langues au sein des réseaux internationaux d'échanges et de communication. La globalisation a entraîné aussi la diversification des publics concernés par l'apprentissage du français et donc la nécessité de prendre en compte leurs besoins spécifiques dans le cadre d'une démarche interculturelle affirmée au sein de laquelle les langues maternelles de ces nouveaux apprenants, plus exigeants, sont présentes. Ainsi, les programmes de développement partagé du français et des autres langues partenaires répondent au risque d'uniformisation linguistique et culturelle que la mondialisation peut entraîner, menaçant certaines langues de disparition. Les moyens encouragés par le réseau français de coopération culturelle, qu'il s'agisse des Tice ou des filières bilingues, relèvent de cette démarche d'apprentissage et d'utilisation du français aux côtés des autres langues et conduisent ainsi à une politique de partage et d'échanges interculturels dans la mesure où ils favorisent l'expression plurilingue, la communication des cultures et l'innovation pédagogique, conditions nécessaires à la présence de la diversité linguistique.

Ces moyens sont présents dans les programmes des actions préconisées dans le document de réflexion proposé par les organisateurs du prochain sommet de la

1. Les propos tenus dans l'article n'engagent que l'auteur, qui inscrit sa réflexion dans une démarche scientifique personnelle fondée sur son expérience à l'étranger.

francophonie à Beyrouth (reporté à l'automne 2002), dont l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF): « enseignement interculturel, multilinguisme », « technologies de l'information pour tous »...

En faisant prévaloir « la cohérence harmonieuse des cultures » dans le cadre d'une « complémentarité partagée », les organisateurs entendent se prémunir ainsi de tout risque d'un modèle culturel dominant et exclusif qui tendrait « à ravalier les cultures dites périphériques au rang de réserves culturelles ». Cette cohérence et cette complémentarité réalisent la fusion entre « protection culturelle » et « développement des langues minoritaires ».

Jean-Marc Mangiante,
Docteur en sciences du langage (Aix-en-Provence),
Ancien attaché de coopération pour le français au
Moyen-Orient pendant 11 ans, France¹.
mangiante@aol.com

Bibliographie

- Banque mondiale, 1988: *L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington.
- Blin (F.) et Donohue (R.), 2000: « Projet TECHNE: vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue » dans Pothier (M.) et Chanier (T.), sélection d'articles du congrès Eurocall'99, Besançon, ALSIC volume 3 n°1, p. 31-58.
- Bouguerra (M.L.), 1990: « Réconcilier la science et les populations du tiers-monde » dans Cassen (B.), *Quelles langues pour la science?*, Paris, La Découverte, p. 225-231 (Sciences et société).
- Breton (R. J.-L.), 1995: *Géographie des langues*, Paris, PUF.
- Calvet (L.-J.), 1993: *L'Europe et ses langues*, Paris, Plon.
- Coste (D.), Moore (D.) et Zarate (G.), 1998: « Compétence plurilingue et pluriculturelle » dans *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, numéro spécial du *Français dans le monde*, Paris, Edicef, p. 8-51.
- Decaux (A.), 1989: *Le Monde de l'éducation*, janvier, 1989, p. 18.
- Direction de la communication et de l'information de la DGCID, 2000: *La langue française dans le monde, l'action internationale de la France*, Paris, MAE.
- Lévy (P.), 1997: *Cyberculture*, Paris, Odile Jacob.
- Narvez (M.), 2001: « Bilinguisme et biculturalisme, l'enseignement des langues vivantes » dans les actes du séminaire national *Partenariat académies – établissements français à l'étranger, l'exemple de la formation continue des enseignants*, juillet 2001, DESCO et CRDP Versailles.

Oudart (P.), 1997: « Entre l'enfer et le paradis, Langues et cultures dans la société de l'information » dans *Multimédia, réseaux et formation*, numéro spécial du *Français dans le monde*, Paris, Edicef, p. 26-31.

Palmer (H.), 1964: *The principles of language study*, Londres, réédition.

Pimienta (D.), Lamey (B.), Prado (D.) et Sztrum (M.), 2001: *La place des langues latines sur l'Internet*, étude réalisée entre août 2000 et juin 2001 par l'Union latine et Funredes, résultats complets sur le site Funredes.org (Langues et Cultures), Nice, Saint-Domingue.

Pimienta (D.) et Lamey (B.), 2001: « Langue espagnole et cultures hispaniques dans l'Internet, comparaison avec l'anglais et le français », Congrès international de la langue espagnole, Valladolid, 16-19 octobre 2001.

Vigner (G.), 1991: « École et choix linguistiques: le cas du Cameroun » dans *Vers le plurilinguisme*, numéro spécial du *Français dans le monde*, Paris, Edicef, p. 100-119.

Vivet (A.), 1999: « Faut-il que les écoles françaises de l'étranger soient exclusivement francophones? » dans *Éducatons et sociétés plurilingues*, n°7, décembre 1999, p. 65 – 78.