



ASSEMBLÉE PARLEMENTAIRE  
DE LA FRANCOPHONIE

*XXXII<sup>e</sup> SESSION*

*Rabat, 30 juin au 3 juillet 2006*

---

**DOCUMENT N° 44**

**DEBAT GENERAL**

**INTERVENTION**

*sur “La disparition des langues”*

**DE**

**M. Robert CHAUDENSON**  
**Professeur à l’Université de Provence**

La disparition des langues est, dans nos sociétés francophones, un thème de déploration mélancolique qui rappelle la poésie des ruines chère aux auteurs romantiques. Certains auteurs, comme Claude Hagège, se sont risqués à évaluer le nombre des langues qui disparaissent chaque année ; c'est là une tâche délicate dans la mesure où l'on ne connaît même pas le nombre des langues dans le monde, dans la mesure où nul ne sait faire la différence réelle entre une langue et un dialecte, ce qui complique singulièrement tout dénombrement.

Après la mort de sa fille Léopoldine, Victor Hugo, dans les *Contemplations*, écrivait ce vers, terrible en de telles circonstances :

« *Il faut que l'herbe pousse et que les enfants meurent* ».

En ce monde, tout passe et comme le disait Paul Valéry « nous autres civilisations savons désormais que nous sommes mortelles ». Des langues disparaissent, comme d'autres naissent. Ayant travaillé toute ma vie sur les créoles, je suis mieux placé que quiconque pour savoir que si des langues cessent d'être parlées, d'autres peuvent aussi se former.

Pour éviter toute extrapolation vers une notion de « *linguicide* », homologue linguistique du « génocide », on doit noter que la cause la plus courante de la disparition d'une langue tient à ce que ses locuteurs cessent de la parler et, surtout, de la transmettre. On pourrait donc dire, en forçant un peu le trait que les langues qui meurent sont, le plus souvent, tuées par ceux qui les parlent ou plutôt qui cessent de les parler. Bien entendu, de tels choix sont, en général, causés par des facteurs économiques et sociaux. En Louisiane par exemple, le français acadien (le « *cajun* ») a été victime moins de l'anglo-américain que de l'évolution économique engendrée par l'exploitation du pétrole. Pour permettre à leurs enfants de bénéficier de ce changement socio-économique, la plupart des parents acadiens louisianais n'ont pas transmis leur français à leurs descendants. Le problème est donc moins d'ordre linguistique que social et économique.

Comme nous ne pouvons guère intervenir dans ces domaines, mieux vaut donc réfléchir à des modes d'actions immédiats et concrets plutôt que de nous livrer à des considérations générales, qui nous amèneraient

inévitablement à conclure qu'il vaut mieux être riche et bien portant plutôt que pauvre et malade.

Vu le peu de temps dont je dispose, je me bornerai à des propositions concrètes et précises tout en limitant mon propos à l'espace francophone et en particulier aux États où le français, par son statut d'officialité ou de quasi-officialité, a pu être regardé naguère comme « *glottophage* », la colonisation étant annoncée comme génératrice de la rapide disparition des langues locales, souvent dites « nationales » en Afrique.

En fait, en trente ans, la situation s'est radicalement inversée et le combat a changé de front. Dans *Linguistique et colonialisme* (1974), Louis-Jean Calvet prédisait que, dans l'espace francophone du Sud, la « glottophagie » conduirait le français à dévorer les langues nationales. La futurologie n'est qu'un vaste et perpétuel catalogue d'erreurs. Non seulement, il n'en a rien été, mais le français s'est vu conduit à rechercher, contre l'hégémonie linguistique de l'anglo-américain, l'alliance des langues nationales, dont certains annonçaient qu'il allait les dévorer. Cette évolution radicale est marquée, depuis une bonne quinzaine d'années, par un cheminement dont il est facile de retracer les étapes majeures à travers les slogans successifs :

- La « francopolyphonie » d'abord (Dakar 1989),
- « l'exception culturelle » ensuite (Maurice, 1993),
- la « diversité culturelle » enfin (de Cotonou 1995 à la « Convention internationale » de l'UNESCO du 20 octobre 2005, reprenant le principe voté unanimement en 2001 par l'ONU).

Dans la francophonie « traditionnelle » du Sud qui est au centre de notre propos (car le polonais n'est pas menacé en Pologne pas plus que l'arabe au Maroc), le maintien de la diversité culturelle repose pour une bonne part sur « le partenariat des langues », principe souvent invoqué mais rarement défini de façon concrète et moins souvent encore mis en oeuvre. La « coexistence » des langues n'implique nullement leur « partenariat », comme j'ai essayé de le montrer dans un livre au titre significatif, *Les langues dans l'espace francophone: de la coexistence au partenariat*. Cet ouvrage ayant été

publié en 2001, le présent débat montre que les choses n'ont guère progressé en cinq ans.

Le lieu majeur de la gestion d'un éventuel partenariat des langues, garant d'un maintien effectif de la diversité linguistique est naturellement l'école, qui, dans de nombreux Etats francophones possède le monopole de la diffusion de la langue française; celle-ci est, souvent, seule ou avec d'autres, la langue officielle des Etats et le médium scolaire unique. Si l'école du Sud était efficace, nul doute que le français menacerait fortement les langues locales et qu'on pourrait leur prédire un avenir pour le moins incertain (comme en France, dans le passé, pour les patois). L'école est en effet le plus puissant moyen d'éradication et d'unification linguistique, car elle tend à être unilingue, par essence et par nécessité économique. Les Etats du Sud, souvent pauvres, qui peinent à faire fonctionner des systèmes éducatifs unilingues, n'ont guère les moyens de s'offrir des systèmes plurilingues, déjà coûteux pour des Etats du Nord riches comme la Suisse ou le Canada.

La seule voie qui s'offre est un modèle qui tend à se généraliser dans le Sud (francophone ou anglophone), quand on y entreprend des réformes qui visent à prendre en compte les langues nationales, tout en conservant les langues européennes comme médium éducatif majeur. C'est ce que l'on nomme, improprement d'ailleurs, la « pédagogie convergente », cette expression désignant un système où l'on passe d'une utilisation des langues nationales dans les deux ou trois premières années à un usage ultérieur comme médium soit, le plus souvent, du français et parfois de l'anglais comme aux Seychelles (où le français garde toutefois une place importante). De tels systèmes sont en usage au Rwanda ou au Burundi et font l'objet d'expériences au Mali, au Burkina Faso, au Niger ou en Haïti. Globalement, on peut dire que tous les systèmes s'orientent vers ce modèle, même lorsque, comme au Ghana, on a un moment opté pour un usage prolongé des langues nationales.

Deux cas particuliers méritent attention par leur caractère, soit négatif, soit positif.

Le premier est celui de zones urbaines hautement plurilingues (comme Abidjan, Libreville ou Yaoundé), sans langue véhiculaire dominante, où l'usage d'une langue locale s'avère impossible, les élèves d'une classe pouvant parler dix langues différentes (ces situations risquent d'être de plus en plus communes dans la mesure où les villes réunissent d'ores et déjà plus de la moitié de la population africaine).

Le second cas est offert par les pays ou Etats, dans lesquels sont en usage des créoles (français ou portugais) issus des langues européennes. Dans la bonne dizaine de pays de l'OIF où sont en usage des créoles, on pourrait aisément mettre en oeuvre des didactiques du français qui, prenant appui sur les éléments communs au français et aux créoles, permettraient à la fois une appropriation plus rapide du français donc de l'efficacité de l'école, une meilleure connaissance des créoles eux-mêmes, dans leurs analogies comme dans leurs différences avec le français, et par là, une coexistence plus harmonieuse du français et des créoles nationaux.

Si l'école est, en général, sauf aménagement spécifique, la menace majeure contre la diversité culturelle, l'espace audiovisuel est, au contraire, le lieu quasi idéal de la coexistence et du partenariat des langues comme de la préservation de la diversité culturelle. Un citoyen malien peut regarder TV5 en français, passer sur la chaîne locale pour une émission en bamanankan puis écouter une radio dans sa langue première, le minianka ou le dogon par exemple. Toutes les langues peuvent, en même temps, trouver leur place et leur fonction dans le paysage audiovisuel national. Cet aspect trouve une illustration immédiate et commode dans le DVD qui permet, quand on regarde un film par exemple, de choisir la langue dans laquelle on souhaite le faire.

Non seulement la télévision est l'outil majeur d'une gestion réussie de la diversité linguistique, mais elle est sans doute, pour le français, qui reste une priorité pour la Francophonie, la dernière chance de compenser l'impuissance de l'école africaine à réaliser la diffusion réelle de cette langue dont elle a pourtant le quasi-monopole.

Quels que soient les sacrifices des Etats (qui investissent souvent 20% de leurs budgets dans l'éducation), des parents d'élèves (qui sont de plus en plus sollicités tant pour la construction que pour le fonctionnement des écoles) et des enseignants, auxquels s'imposent des charges de plus en plus lourdes (classes surchargées, double ou triple vacation, manque voire absence de livres), l'école est impuissante à diffuser le français et donc les connaissances de base dont la transmission devrait se faire par ce médium. La situation est d'autant plus dramatique que dans dix ans l'Afrique devra scolariser 66% d'enfants de plus alors qu'elle est très loin, de réaliser les objectifs de Jomtien (1990) puis de Dakar (2000).

Seule la création d'un dispositif audiovisuel de diffusion universelle de la langue française, fondé sur des séries attrayantes et fidélisantes, destinées en priorité aux enfants et aux adolescents, élaborées à partir de stratégies de didactique linguistique, sous jacentes et invisibles, peut permettre, avant l'école, à côté de l'école et après l'école, d'offrir à la fois un soutien indispensable à la diffusion scolaire du français et un accès direct à cette langue pour tous les exclus de l'école (les filles en particulier) qui seront sans doute de plus en plus nombreux dans la décennie à venir, en dépit des efforts faits pour masquer la réalité dramatique des situations.

Il est absurde d'avancer contre pareille proposition les deux arguments qu'on avance toujours.

Le premier est le coût d'un tel dispositif. Illustrons ce point. Avec l'investissement fait dans la formation d'un seul « jeune expert francophone », on peut réaliser deux séries de 30 épisodes de séries télévisuelles du type de celles que je propose. En outre, alors qu'on ne sait pas si ce « jeune expert » sera un jour recruté et moins encore s'il usera du français, de telles productions s'amortiraient sur des dizaines d'années, comme le montrent des séries télévisées qu'on passe et repasse, depuis trente ans, avec un succès toujours égal.

Seconde objection, la pauvreté en équipement de l'Afrique ; cet argument n'a pas plus de portée. La télévision est engagée dans le Sud dans un rapide processus de généralisation comparable à celui du poste à

transistors dans le passé. D'ores et déjà, un poste de télévision réunit en Afrique dix fois plus de téléspectateurs que dans le Nord ; la baisse des prix que ne manquera pas de provoquer l'irruption prochaine de la production chinoise va encore accélérer cette réduction rapide du prix des appareils.

C'est dans de telles perspectives que devraient s'engager les réflexions préalables au Sommet de Bucarest, plutôt que de se perdre dans les « leurres du cyberspace » et de « l'hyper-technologie » que certains ne manqueront sans doute pas de proposer, sans la moindre connaissance des besoins et surtout des réalités quotidiennes du Sud.

Robert Chaudenson