



HAL
open science

Quêtes identitaires et linguistiques dans l'espace francophone multipolaire africain. Le cas de la Tanzanie en Afrique de l'Est

Anaïs Delabie

► **To cite this version:**

Anaïs Delabie. Quêtes identitaires et linguistiques dans l'espace francophone multipolaire africain. Le cas de la Tanzanie en Afrique de l'Est. Linguistique. Normandie Université, 2021. Français. NNT : 2021NORMR037 . tel-03365175

HAL Id: tel-03365175

<https://theses.hal.science/tel-03365175>

Submitted on 5 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité Sciences du langage - Linguistique

Préparée au sein de l'« Université de Rouen Normandie »

Quêtes identitaires et linguistiques dans l'espace francophone multipolaire africain. Le cas de la Tanzanie en Afrique de l'Est.

TOME 1

**Présentée et soutenue par
Anaïs DELABIE**

**Thèse soutenue publiquement le 1^{er} avril 2021
devant le jury composé de**

Madame / Aude BRETEGNIER	Professeure des Universités / Université du Mans	Rapporteure
Monsieur / Valentin FEUSSI	Professeur des Universités / Université d'Angers	Examineur
Monsieur / Foued LAROUSI	Professeur des Universités / Président / Université de Rouen	Président
Madame / Fabienne LECONTE	Professeure des Universités / Directrice de thèse / Université de Rouen	Directrice de thèse
Madame / Valérie SPAËTH	Professeure des Universités / Rapporteure / Université Sorbonne-Nouvelle	Rapporteure

Thèse dirigée par Fabienne LECONTE , laboratoire Dylis, EA7474.



Sommaire

Sommaire 3

Remerciements 5

Introduction 6

Chapitre 1 : Construction des identités africaines francophones 14

- I.1. La Francophonie en Afrique : un objet à redéfinir 14*
- I.2. Francophonie : institutions et mémoires 24*
- I.3. L'Africanité dans la Francophonie 35*
- I.4. La langue de la négritude : héritage et rupture 43*

Chapitre 2 : En quête de problématique 51

- II.1. Une inscription dans une démarche qualitative 51*
- II.2. Construction de la problématique générale 59*
- II.3. Mes identités pour construire une problématique 67*

Chapitre 3 : Problématique et méthodologie 78

- III.1. La problématique de recherche 78*
- III.2. Les rencontres en Tanzanie 87*
- III.3. Enquêtes et corpus 98*
- III.4. Constitution du corpus 107*

Chapitre 4 : Hypothèses et perspectives de recherches 116

- IV.1. Formulation des hypothèses 116*
- IV.2. Histoire régressive, politique et constructions francophones 123*
- IV.3. Recherche d'identités et de normes francophones 132*

Chapitre 5 : La Francophonie en Tanzanie 143

- V.1. Configurations sociolinguistiques en Tanzanie 143*
- V.2. Les langues dans l'éducation 154*
- V.3. F(f)rancophonie pour Afrique de l'Est 162*
- V.4. Construction de la Francophonie en Tanzanie 177*
- V.5. Les autres langues étrangères en Tanzanie 184*

Chapitre 6 : Sociolinguistique de la Francophonie en Tanzanie 190

- VI.1. L'enseignement apprentissage du français en Tanzanie 190*
- VI.2. La notion de communauté linguistique 199*
- VI.3. État des lieux contemporain 215*

Chapitre 7 : Constructions identitaires en discours 226

- VII.1. Les représentations 226*
- VII.2. Les propriétaires de la F(f)rancophonie 240*
- VII.3. Prochain tournant pour la Francophonie régionale 261*
- VII.4. Impasses argumentatives 269*

Chapitre 8 : Identités francophones et didactique en Tanzanie 280

- VIII.1. À l'aube d'une Francophonie économique 280*
- VIII.2. Définir les ensembles francophones en Afrique de l'Est 286*
- VIII.3. Structures des manuels 309*

Chapitre 9 : Expressions des identités tanzaniennes 337

- IX.1. Identités tanzaniennes en didactique du F.L.E 337*
- IX.2. Anthroponymie et toponymie 350*
- IX.3. Normes et prescriptions pour une L.E. 368*

Chapitre 10 : Synthèse 379

- X.1. Francophonie en redéfinition 379*
- X.2. Glocalisation ou schisme variationniste ? 387*

Conclusion 401

Bibliographie 406

Manuels de français pour l'analyse 426

Index d'auteurs, concepts et notions 427

La Guerre et le monde

Maïakovski, 1916

Néron !
Bonjour !
Veux-tu
Le spectacle du plus grand des théâtres ?
Aujourd'hui
Vont se battre,
Etat contre Etat,
16 gladiateurs sélectionnés.

Que sont les légendaires boucheries des Césars
Face à cette chose réelle
Qui s'est produite maintenant !
Pour elle
La plus monstrueuse hyperbole est aussi tendre
que l'aube sur un visage d'enfant.

[...]
Aujourd'hui,
Illuminant la calvitie terrestre,
Ensanglantant le murmure des foules,
Toute l'Europe allumée
Est pendue au ciel
Comme un lustre.

Les invités sont arrivés ;
ils se sont installés dans les plaines terrestres
vêtus de terribles parrures.
Sur leurs longs cous, jouent d'un air sombre
Des colliers d'obus.

[...]

Et quand
Dans l'arène
Sent entres les guerriers
Par deux, pour la parade,
Faisant retentir à des kilomètres
le grondement et le tonnerre d'armées nombreuses à
milliards

redoublés par le théâtre, le globe terrestre
a serré ses pôles entre ses mains et s'est figé dans
l'attente
Les océans aux cheveux gros sont de leurs berges
Et ont planté dans l'arène leurs yeux troubles.
Sur des passerelles flamboyantes
Le soleil est descendu,
Arbitre éternel
Et sévère.
Brûlant de curiosité
Les yeux des étoiles ont jailli de leurs orbites

Mais la seconde tarde toujours.
Elle paresse.

Remerciements

Ce travail de thèse fut réalisé au prix de mon émancipation en tant que personne humaine, femme et – ai-je l’audace de le dire – chercheuse. En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de thèse Fabienne Leconte pour avoir accepté de m’accompagner durant ce parcours de thèse qui a surtout été un parcours humain et philosophique fondateur. L’Université de Rouen en tant qu’école de pensée autour de l’acte glottopolitique a façonné mon regard sur la prise de parole et le discours.

En cela, je voudrais remercier Claude Caïtucoli, Louis Guespin, Jean-Baptiste Marcellesi dont les voix me sont parvenues par mes professeurs, et en particulier Foued Laroussi dont les cours de politique linguistique sont des ouvrages de référence dans le domaine de la sociolinguistique. J’ai essayé de respecter le regard des personnes que j’ai rencontrées, de faire valoir la voix de ceux qui se battent avec et par leurs langues.

Je remercie les membres du jury d’avoir accepté d’être rapporteur(e)s et examinateurs de cette thèse et je suis honorée par leur présence à plusieurs titres. En premier lieu, je n’aurais pas pu faire cette thèse sans les travaux de Valérie Spaëth qui ont représenté des clés pour la triangulation. Ses travaux m’ont permis d’oser parler d’histoire, d’évoquer la colonisation : cette autorisation à la parole fut une révélation.

Je remercie l’ensemble de l’équipe du laboratoire Dylis pour leurs apports enrichissants, et les équipes des différentes universités où j’ai présenté mon travail au cours de cette thèse dans des colloques qui ont été décisifs : Université de Bristol, Université de Francfort, Université Paris Diderot, Université Sorbonne-Nouvelle.

Je souhaite également remercier tous les professeurs et étudiants qui ont accepté de participer à cette recherche, avec une pensée toute particulière pour le Professeur Hamza Njozi, pour mon directeur de département M. Feruzi, et pour mon collègue Japharis à l’Université Musulmane de Morogoro. J’ai passé de longues heures à parler avec eux, et à apprendre de la Tanzanie. *Asante sana*. À vous tous, j’ai essayé du mieux que je pouvais de ne pas trahir vos paroles et vos intentions.

Je souhaite aussi remercier l’ensemble des doctorants que j’ai eu la chance de représenter durant cinq ans : ils m’ont apporté tout leur soutien. Un grand merci aussi aux personnages de ma famille qui m’ont enseigné chacun à leur manière qu’il fallait assumer sa liberté et en payer le prix pour pouvoir vivre enfin. Je remercie ainsi tout particulièrement mes parents et amis.

Je remercie ma fille Gabrielle et mes deux belles-filles Camille et Ysaline pour leurs rires, leur joie et leur générosité infinie d’enfants. Enfin, je remercie mon Olivier : l’Homme que j’aime.

Introduction

Cette recherche est avant tout le fruit d'une rencontre avec un terrain parce que je suis arrivée en Tanzanie en 2013 dans le cadre d'un master F.L.E. et que j'avais choisi ce pays pour effectuer mon stage et apprendre à enseigner. Après avoir donné cours six mois à l'Alliance française de Dar es Salaam et achevé mon travail portant sur l'enseignement apprentissage des proverbes, des problématiques de terrain m'interpellaient au quotidien.

En commençant à enseigner à l'Université Musulmane de Morogoro au sein du département d'interprétariat, j'ai été frappée quotidiennement par ce qui émergeait comme des anomalies, des faits qui touchaient à la fois les enseignants, les étudiants, les chefs d'établissement de manière structurelle sur la question de la francophonie et de l'enseignement de la langue.

J'ai commencé ce travail de recherche essentiellement sur l'enseignement du français dans l'enseignement supérieur, en m'interrogeant sur la pratique enseignante, avant de m'apercevoir que l'institution tout entière souffrait d'un mal dépassant l'étroitesse des murs d'une classe.

Mon cadre s'est donc recentré sur la Francophonie. Il interrogeait les structures institutionnelles et les rapports humains. Il réclamait des réponses dépassant le périmètre de la didactique du F.L.E. En travaillant pour l'Ambassade de France et en réalisant un rapport de mission pour l'enseignement du F.L.E. dans l'enseignement supérieur, puis en assurant la mise en relation des universités avec le S.C.A.C., je suis entrée petit à petit dans les rouages de l'institution.

En participant à la mise en place d'un séminaire régional qui s'était déroulé à Arusha en 2016 pour évoquer l'avenir de la Francophonie, en conviant des enseignants de français avec qui je travaillais, j'ai pu prendre la mesure des liens prépondérants entre la France et la Francophonie à l'étranger, et les conséquences que cela avait dans les orientations prises, en décalage avec la réalité du terrain et les demandes en F.L.E.

Ma recherche en didactique des langues a abouti à des problématiques portant sur la Francophonie en tant qu'institution émanant de politiques linguistiques enracinées dans une histoire profonde. La présente thèse est l'aboutissement d'un ensemble de réflexions qui ont émergé du terrain au fil de ce cheminement.

La coopération culturelle entre la France et la République Unie de Tanzanie impliquant l'introduction de l'enseignement-apprentissage du français débuta officiellement le 9 mars 1973, à la signature et l'entrée en vigueur du traité d'accord de Coopération culturelle et technique. Cet accord inscrit les grandes lignes des politiques étrangères des deux pays en apportant des précisions sur les publics concernés et les finalités des enseignements.

Depuis son instauration officielle, d'un point de vue statutaire, l'enseignement du français sur le territoire tanzanien fut entendu comme un enseignement de langue étrangère (L.E.), que la Tanzanie consentait à promouvoir et la France à soutenir humainement et matériellement. La France fut donc, dès le début, au cœur du lancement de la Francophonie et de l'enseignement de la langue. Cet enseignement s'outilla de ressources humaines françaises intervenant en tant qu'experts formateurs au sein d'établissements, aussi bien publics que privés, formant ainsi un petit nombre d'enseignants locaux, devenant rapidement insuffisant au vu du nombre d'établissements sur l'ensemble des cycles.

Les accords postindépendance constituent-ils le réel démarrage de la francophonie dans cette partie du monde ? Non, puisque la langue française a été initialement diffusée par le biais de l'action missionnaire, notamment en Tanzanie, dans la région de Bagamoyo. Les missions du lieutenant Alphonse Lucien Cambier et des croquis du cartographe Hansen Jules-André-Arthur, de différentes régions du Tanganyika en 1879¹ (Bagamoyo, Zanzibar, Karema) permettent d'ailleurs d'avoir une idée du Tanganyika de l'époque. La majorité des sources décrivant le Tanganyika viennent principalement des missionnaires de la congrégation du Saint-Esprit et de la congrégation du Sainte-Cœur de Marie. Il faut également compter sur les pays frontaliers qu'étaient l'Urundi (aujourd'hui Burundi) et le Rwanda, ainsi que le Congo belge, colonisés par la Belgique (aujourd'hui République Démocratique du Congo), également héritiers de la Francophonie.

Contrairement à la majorité des pays africains d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique Centrale, colonisés par la France et la Belgique et où, aujourd'hui, le français est langue seconde jouissant d'un statut de langue officielle ou co-officielle, le français en Tanzanie est pour ainsi dire inexistant. Sa diffusion se limite, dans les médias ou dans l'espace public direct, aux chaînes chinoises francophones C.C.T.V., aux matchs de football retransmis par Canal+ et diffusés publiquement en plein air. Cependant, le français se trouve diffusé à la radio, notamment par le biais de la musique congolaise très populaire. Cette musique mêle le français au lingala et/ou à l'anglais. La F(f)rancophonie est aussi présente par le biais des communautés de réfugiés, de touristes, *d'expatriés* et d'apprenants de français qui composent la population francophone en Tanzanie.

Pour résumer, la situation de la Francophonie en Tanzanie est appelée historique du fait des politiques coloniales européennes, du fait des missions religieuses des pays qui lui sont frontaliers et des migrations intra-africaines. Mais les politiques lancées après les Indépendances sont toujours en vigueur. La région présente une complexité due à l'émergence économique, culturelle et identitaire. L'affirmation d'un pôle s'étendant de l'Afrique des Grands Lacs à l'Afrique de l'Est questionne sur le devenir de la Francophonie, son incarnation et ses normes. Ne pas les prendre en compte alimente les types de représentations franco-centrées, dans lesquelles le français de France est la norme de la Francophonie, alors même que

¹ Bibliothèque nationale de France, département Cartes et plans, GE D-24428

la Francophonie regroupe linguistiquement différents pôles à travers le monde. Pour cette raison, elle est aujourd'hui *polynormée* ou polynomique (Laroussi, Babault, 2001).

La question qui se pose dépend de la condition d'émergence de ces normes. Comme le soulignait Stélio Farandjis en 2008, d'un point de vue identitaire, deux modèles se présentent : un premier modèle « *coca-cola* » qui s'apparenterait à un modèle global, de diffusion massive et dont le centre serait encore et toujours la France et l'Europe. Le second, modèle du « tout ayatollah », qui serait un modèle régionaliste dont chaque partie se construirait en opposition aux autres et surtout de manière hermétique, porte intrinsèquement le conflit en revendiquant principalement ses différences comme facteurs identitaires. Pour l'ancien secrétaire général du Haut Conseil de la francophonie, cette proposition apparaît comme un « écrasement de toutes les identités au profit de l'unité dans la conformité ».

Cette situation impose une réflexion prenant en compte la complexité de la Francophonie en Afrique, compte tenu des reconfigurations en cours. Nous sommes dans un contexte où une Francophonie *historique*, marquée par une histoire coloniale lourde, rencontre une Francophonie pensée et conçue pour une Afrique en devenir au diapason des cultures du monde.

Les échanges mondialisés dans le cadre de relations internationales de plus en plus multipolaires dues notamment aux renforcements politiques et économiques régionaux, invitent à observer de quelle manière les acteurs de la région, les acteurs de la Francophonie et la France engagent le dialogue pour construire le dialogue francophone de demain en Afrique de l'Est.

Dans un premier temps, l'histoire de la F(f)rancophonie est abordée pour comprendre quelles réalités ce mot recouvre. J'explore ensuite plus spécifiquement la francophonie en Afrique et les études dans lesquelles la F(f)rancophonie s'inscrit en Tanzanie. Cela constitue un préalable pour poser les fondations de notre problématique de recherche. Je note ce qui fait la spécificité de la langue dans la région d'un point de vue sociolinguistique et la manière dont, dans le domaine de la didactique, cette variation, ces angles socioculturels sont acceptés, revendiqués dans l'aménagement de cette langue pas si étrangère. La variation portée par les Africains n'est pas forcément celle que décident de valoriser les institutions ou les étudiants.

La structure de la thèse se présente donc comme suit :

Le **chapitre 1** se propose d'explorer les différents éléments constitutifs des représentations sociales et des discours liés à la Francophonie. Il s'agit de revenir sur les conditions d'apparition de cette lexie et sur ses définitions pour appréhender l'objet *français langue étrangère* (F.L.E.). Souvent considéré comme allant de soi, cet objet se définit pourtant par sa structuration politique, son histoire, car un arsenal institutionnel est indispensable à toute *langue étrangère* (L.E.). La *politique linguistique extérieure* encadre cette institution, principalement menée par la France, en mettant en relation les positionnements politiques français, les postures internationales et les courants didactiques.

La colonisation est une période historique centrale dans l'approche épistémologique adoptée. Cette recherche s'inscrit sous le prisme de *l'histoire régressive* en reprenant une conception du présent à la manière de Marc Bloch qui défendit dans son ouvrage *Apologie de l'histoire, le métier d'historien* une vision de l'histoire permettant de partir du présent, du temps contemporain vécu en le rattachant aux événements passés. Cela permet de penser le *présent* non pas sous l'angle journalistique mais historique.

Dans le **chapitre 2**, j'aborde la manière dont j'ai construit le cadre épistémologique en exposant les voies de recherche que proposent, sur un plan philosophique, la phénoménologie et les nouvelles voies de description de l'accès à la connaissance qui se sont ouvertes aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. L'interprétation est le maître mot de ce cadre auquel la phénoménologie répond tout à fait, et particulièrement en ce qui concerne la contextualisation, la construction d'observables, la distanciation par rapport au terrain.

Dans le cadre d'une recherche portant sur la Francophonie comme dernière relique d'un empire englouti dans la mondialisation, s'envisager soi-même comme « résidu » de ce gigantesque processus m'inscrit comme objet, au même titre que les personnes que j'ai rencontrées et dont j'ai fait les entretiens.

Ces schémas mentaux, ces *évidences*, fortement enracinés dans nos sociétés européennes ou africaines, sont les mêmes qui agissent sur les représentations de ce que doit être la Francophonie, qui peut la représenter et qui en énonce les normes. La situation postcoloniale que nous vivons est importante à saisir d'un point de vue théorique car c'est là que loge la *corporalité* de la connaissance portée par la phénoménologie. « Le corps n'est pas d'abord dans l'espace : il est à l'espace » (Merleau-Ponty, 1945 : 173).

Ce cadre est un préalable à une recherche qualitative, et me place dans le contexte en tant qu'objet, ce qui a nécessité un important effort de *distanciation*. La *chimérisation* des individus et des institutions comme celle de la Francophonie est ici pensée comme l'attribution d'identités et d'objectifs multiples, donnant lieu à une incapacité d'incarner les multiples visages donnés. La réconciliation des identités, et donc la délimitation des frontières entre chaque pan permet une meilleure appréhension du réel pour un devenir cohérent.

Le **chapitre 3** est consacré à l'énonciation de la problématique et des différentes questions de recherche qui s'y rattachent. La Francophonie est liée à l'ordre du monde et les discours institutionnels marquent bien ces évolutions. Leur étude fait ressortir les différents positionnements de la Francophonie après la Seconde Guerre Mondiale puis durant la Guerre Froide et, depuis 2000, en pleine ère de la mondialisation. La France est passée de l'état d'Empire à celui d'une nation européenne : cela a des répercussions importantes sur la Francophonie et la manière de penser le dialogue à l'intérieur de l'espace.

J'expose la construction scientifique de la thèse, dépendant d'un travail de terrain conjuguant entretiens, questionnaires et *participation observante*. Je reviens sur le corpus et sa constitution au fur et à mesure que l'objet de la thèse se construisait. Plusieurs types de documents ont été mis à contribution : des discours, des manuels de F.L.E. et un dictionnaire. Ils sont les manifestations de changements d'orientation de la Francophonie, et de la démonstration que les visées didactiques mutent en fonction des projets politiques, mais aussi selon la personne qui conçoit l'objet. L'identité et le regard de celle-ci marquent linguistiquement et idéologiquement ce qu'elle produit.

Dans le processus de l'établissement des relations avec les autres, il est difficile de décréter qu'à un moment donné, pour les besoins d'une recherche, l'ensemble des échanges du quotidien vont désormais être des objets d'étude, que les séances de classe seront des objets à analyser, que mes actions en classe se comprendront désormais comme des stratégies qu'il faudra envisager sous l'angle de la recherche. Pour cette *observation participante*, ma démarche a relevé davantage de la *noyade* que d'une observation *distanciée* et *maitrisée*.

La problématique énonce cette réalité qui s'oppose à la façon dont vivent et s'expriment les francophones en Tanzanie. Plusieurs niveaux sont étudiés : le niveau *macro* en premier lieu, avec l'analyse des conséquences de la mondialisation sur le marché mondial des langues. Ce niveau est lié aux grands enjeux mondiaux et intervient de manière extrêmement coercitive dans les prises de décision politiques. Au niveau *méso* se trouvent les acteurs de terrain de la francophonie en Tanzanie, pour lesquels j'ai tenté de décrire la manière dont ils font valoir ce qu'ils considèrent comme leur capital culturel et patrimoine identitaire. Enfin, au niveau *micro*, l'aménagement de la langue pris en charge par les acteurs locaux dans le cadre d'une autorégulation fait apparaître des représentations, des idéologies et une langue marquée par les normes sociolinguistiques locales.

Le 4^{ème} **chapitre** est consacré aux hypothèses relatives aux changements des rapports de pouvoir au niveau mondial, et vise à dégager deux grands axes de recherche, à savoir l'histoire et l'analyse des discours. Les discours institutionnels sont étudiés par l'analyse critique de discours (A.C.D.) afin de soulever les idéologies sous-jacentes soulignant les liens directs entre politique, discours et didactique. Ces deux questions sont liées car le F.L.E. à l'étranger rentre dans le cas de figure d'une politique linguistique étrangère que la France a initiée au XVI^{ème} siècle. Il n'existe pas véritablement de scission dans la pensée impérialiste française entre ce qui se passe sur le territoire hexagonal et dans l'ensemble de l'Empire africain, comme l'a indiqué Valérie Spaëth (Spaëth, 1998). Le modèle assimilationniste renforça considérablement le phénomène de *filiation*.

Le changement des rapports de pouvoir au niveau mondial a des répercussions pour la Francophonie en tant que X-phonie et se manifeste en discours. L'émergence de modèles politiques apporta plusieurs politiques linguistiques avec elle. Pour la Tanzanie, cela concerne à la fois la place du kiswahili - choisi comme *lingua franca* africaine - et l'anglais. Cet élément permet de comprendre quelles sont les propositions formulées par la Francophonie pour le

développement de l'enseignement du français, ainsi que les changements de stratégies discursives pour y parvenir.

Les discours de la Francophonie proposent à la fois des objectifs pour l'ensemble de la communauté linguistique et apparaissent comme des « porte-identités » s'opposant à la libre interprétation des identités et du devenir de la communauté. Là réside la lisière avec le *glottopolitique* : l'action *glottopolitique* rassemble l'ensemble des discours de la F(f)rancophonie.

Dans le **5^{ème} chapitre**, je propose une présentation de la Tanzanie, de son plurilinguisme selon les configurations de Calvet (1987) (1999) pour entrevoir la situation linguistique dans laquelle la francophonie fait son apparition. La Tanzanie est un pays plurilingue et des dynamiques linguistiques fortes y sont présentes, dues notamment à la place de l'anglais et du kiswahili qui sont, là encore, le fruit des colonisations allemande et anglaise.

Je reviens sur les dynamiques des langues *in situ* et les politiques linguistiques successives, puis j'aborde la manière dont les politiques linguistiques francophones – du reste symboliques – se sont développées. La structure administrative de la Tanzanie, son système éducatif, le système informel dans lequel se développe l'aménagement de la langue – vestige colonial parmi d'autres – sont explorés.

Le kiswahili a une histoire particulière, liée à différents substrats culturels puisqu'il est le reflet des langues bantoues, de son passé lié aux échanges avec le monde arabe à travers la diffusion de l'Islam dès le VIII^{ème} siècle, de sa diffusion à l'échelle du Tanganyika médiée par le système scolaire importé d'Europe par les colonisations allemande puis anglaise.

Concernant l'enseignement du français, l'exploration de l'histoire est également celle de la *mémoire* et de son récit. La didactique du français portait initialement un projet colonial qui a pris fin avec le mouvement de la *négritude* et avec l'Agence de Coopération culturelle et technique (A.C.C.T.). Dans les années 1990, une francophonie du monde émergea sous la forme de l'Organisation Internationale de la Francophonie (O.I.F.), proposant aujourd'hui une Francophonie économique. Comment cette évolution s'est-elle traduite en Tanzanie ? Comment ce pays, qui a lui-même évolué depuis les temps de son appartenance à l'Empire Britannique par des efforts de décolonisation, de socialisme africain, de participation au mouvement des non-alignés, bâtit-il aujourd'hui une région avec ses partenaires avec pour objectif premier le *développement économique* ?

Le **chapitre 6** est avant tout un chapitre historique et politique puisqu'il s'arrête sur les tournants mondiaux décisifs du siècle dernier, et amorce les événements que nous connaissons aujourd'hui. Plus particulièrement, je reviens sur la Guerre Froide qui fut un combat acharné pour les pays africains, afin de maintenir une position originale de défense de l'identité africaine.

La Tanzanie quant à elle, connut une position très affirmée puisqu'elle faisait partie du mouvement des Non-alignés et essaya de sortir du système de dépendance. Je reviens sur les Indépendances africaines, la période de Guerre Froide et la mondialisation actuelle durant lesquelles les pays du continent africains connurent de grands espoirs et développèrent des idéologies politiques originales bien souvent associées au *neutralisme*.

La Francophonie, qui possédait les structures pour apporter une réponse panafricaine, se traduisait en Tanzanie par un soutien important, venu principalement de France, valorisant une francophonie de l'Afrique de l'Est. Ces rapports de force ont eu un impact direct sur l'économie des pays, les moyens de financer l'Etat et, en définitif, sur le système éducatif et les perspectives offertes par le français. La Tanzanie, à la suite de crises économiques majeures, fut contrainte de libéraliser son économie et de privatiser largement son système éducatif qui, jusque-là, avait pour finalités l'autosuffisance du pays.

Comment alors le français s'enseigne-t-il ? Quelle place occupe-t-il aujourd'hui ? La question du français se pense dans un écosystème linguistique dans lequel les langues régionales puis les langues officielles trouvent un équilibre dans les échanges. Le fait que l'anglais n'est actuellement pas maîtrisé par la majorité de la population questionne quant à la place du français.

Au **chapitre 7**, l'institution de la Francophonie est encore une fois investie par l'analyse critique du discours (A.C.D.), notamment pour faire apparaître les trois grands tournants discursifs engagés, et en particulier par un travail sur *l'éthos* et la justification de la Francophonie et de l'enseignement/apprentissage du français. Les grands événements discursifs sont présentés de manière chronologique et remis en contexte. L'importance de la question diplomatique est centrale puisque la Francophonie est un objet politique rattaché au M.A.E.D.I., et, par conséquent, les changements au niveau diplomatique impactent la Francophonie et la didactique du F.L.E. Il faut mesurer à quel point la didactique et ses orientations sont directement connectées à des prises de décisions politiques sans rapport avec la langue. Cela a des conséquences éthiques importantes notamment pour les didacticiens.

La finalité de cette partie est de mettre en évidence les réseaux de discours en décrivant les moyens employés pour que le nouveau discours soit accepté et diffusé. Il s'agit aussi de montrer les contraintes des discours formulés, car les décideurs ne sont pas libres dans leur prise de parole et suivent un schéma diplomatique établi. Le travail met en lumière la structure interne/externe de la politique linguistique extérieure.

Le **chapitre 8** aborde la thématique de l'identité et les difficultés pour les individus à pouvoir se définir et porter leurs voix, *a fortiori* dans la Francophonie. Les grands tournants historiques liés à des changements de rapports de force impliquent qu'en l'espace de quelques décennies, des millions de personnes réorientent leur récit de vie. Des changements idéologiques aussi brutaux ont de violentes répercussions sur la manière dont les personnes se représentent et représentent le monde. La confusion des références identitaires mène à des crises

où les systèmes sémiotiques se fracassent les uns contre les autres en créant des dissonances importantes.

Sont mises en lumière les différentes définitions de l'*identité* et la manière dont, à travers le monde et notamment par nos modes de vie et de consommation, l'*identité collective* laisse peu à peu place à des constructions individuelles visant à incarner non pas ce que nous sommes mais ce que nous voulons être. Dans cette démarche, les discours qui ont pour finalités de rigidifier l'identité - comme les *identités nationales* ou les romans nationaux par exemple - vont à l'encontre de ce mouvement d'émancipation individuelle. La Francophonie que nous voyons émerger s'inscrit pleinement dans cette démarche, laissant apparaître des normes de l'*in vivo*, de l'*autorégulation linguistique*. Ce sont dans les manuels que ces normes et le brassage de nouvelles représentations se manifestent le mieux.

Le 9^{ème} chapitre concerne précisément l'analyse des manuels et l'expression de l'autonomie de la construction identitaire. Le choix identitaire est autorisé parce que l'identité n'est pas seulement assignée à la naissance, mais dépend du choix de celui qui la proclame. Les auteurs des manuels choisissent qui ils veulent être parmi un ensemble de possibles, et proposent leur vision de la société tanzanienne francophone.

L'analyse du matériel dédié à l'enseignement apprentissage du français par les professeurs locaux désigne les motivations de cette *autorégulation linguistique*, et fait observer les manifestations linguistiques de variations et de normes est-africaines. Il s'agit également d'estimer le détachement d'une norme et dans quelle mesure celle-ci apporte la matérialisation d'une polarisation au sein de l'espace francophone. L'anthroponymie, la toponymie, les illustrations et le quotidien présentés dans les manuels sont autant d'éléments traduisant les imaginaires, les représentations des auteurs de leur société.

Le 10^{ème} chapitre est celui de la synthèse. Une réflexion sous un angle mondialisé aborde la problématique de la *culture mondiale* ou *mainstream* et revient sur le fait que des structures, des signes, des stéréotypes sont visibles dans les manuels. La question de l'aliénation culturelle se pose dans la mesure où les modèles de vie proposés dans les ouvrages, dans les discours politiques, la visée du développement économique sont globalement des importations. Au fond, la prise d'indépendance politique sous la forme d'Etat nation a certainement accéléré le processus de fixation d'objectifs exogènes inscrits comme buts à atteindre.

La conclusion propose des perspectives pour envisager la Francophonie dans le cadre d'une régionalisation dans les années à venir. Les différents modèles mettent en jeu l'éthique en didactique, lourde de conséquences et engageant la France politiquement. Parler de soi, parler de son identité ou de son vécu permet de réaliser un travail de mémoire essentiel car dans l'écriture des discours, un acte de réappropriation de soi et de la langue selon ses propres codes émerge.

Chapitre 1 : Construction des identités africaines francophones

Dans ce chapitre, nous abordons la question du lignage entre la France et la Francophonie, et les questions que cela soulève pour la Francophonie en Afrique et plus particulièrement pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E. en Tanzanie. Une centration de la France dans les représentations de l'espace francophone s'est construite au fil des décennies. Cette centration est tout aussi problématique que la décentration car le détachement de cette francophonie qui constitue la *francophonie historique*, suppose la recherche de nouvelles identités et de nouveaux horizons pour la Francophonie. L'*Africanité* constitue une donnée importante car l'histoire de l'Afrique avec les puissances Européennes coloniales fut longue, destructrice d'un point de vue identitaire et culturel. Les tentatives d'émancipation se sont multipliées et avec elles des modèles pour la didactique du F.L.E. Cette réflexion met également en jeu la nature du dialogue engagé entre les parties et la manière dont les francophonies peuvent communiquer entre elle. L'architecture administrative coloniale avait sciemment rendu le dialogue totalement hermétique entre les administrateurs et les administrés.

I.1. La Francophonie en Afrique : un objet à redéfinir

I.1.1 Apparition de la francophonie : lignages et ruptures

Au XIX^{ème} siècle, la lexie *francophonie* apparaît pour la première fois dans les écrits d'Onésime Reclus comme le rappellent de nombreux ouvrages de linguistique traitant de la question de la Francophonie (Ager,1996), (Deniau, 2016), (Attali :2014), (Erfurt, 2018). Onésime Reclus est un géographe, vulgarisateur qui plaida sans relâche, tout au long de sa carrière, pour la colonisation française en ayant une très haute opinion de la place de la France dans le monde (ANNEXE 6). Il est en effet l'auteur du texte *Lâchons l'Asie, Prenons l'Afrique : Où renaitre ? et comment durer ?* écrit en 1904 dans lequel il y décrit les perspectives s'offrant à la nation pour conserver ses conquêtes coloniales. Nous notons chez l'auteur une vision impérialiste de la France dans le monde impliquant des droits et des devoirs envers les populations rencontrées (Reclus, 1904 :2).

Toutefois, pour l'instant, notre langue règne encore universellement autant qu'elle ne le fit jamais, et était déjà célébrées dans les 4000 décasyllabes de la Chanson de Roland, poème français qui sort d'une âme épique et tragiques.

Pour Onésime Reclus, il n'y a pas de frontières au sein de la francophonie car celle-ci vient tout d'un bloc, compact, partant de la *Chanson de Roland* jusqu'à la littérature du XIX^{ème} siècle. Dans la perspective coloniale de son époque, les individus colonisés devaient, en théorie, embrasser l'ensemble de la littérature française, en poursuivant ainsi une tradition impériale, à

l'instar des Romains qui apprirent le grec pour devenir des véritables citoyens libres, à même de penser et de philosopher.

Cette vision de la francophonie correspond au projet colonial énoncé par la France : la *Lumière* et *l'humanisme* formant un édifice voulu comme *rayonnant*, soutenu par la langue française :

Aujourd'hui, si l'Amérique a ses maîtres, l'Afrique, au-delà des eaux céruleennes, ouvre à la France un champ sans limite.

Il ajoutait (Ibidem : 409) :

La France a sa part dans cette augmentation du nombre des « Latins », par le Canada et le Manitoba ou Nord-Ouest, son ancien empire, et par l'Algérie, son Canada nouveau ; mais cette part n'est pas digne d'elle et le nombre des hommes de langue espagnole, et même de langue portugaise, grandit avec plus de vitesse que celui des hommes de langue française.

Ce lignage pose plusieurs problèmes et en particulier concernant la Francophonie en Afrique. Celle-ci se retrouve rattachée à une tradition, à des *habitus* et à des mémoires exogènes conduisant à l'idée que la France et son histoire sont au centre de la Francophonie de façon permanente. Cela signifie qu'apprendre le français revient à se référer à une façon de vivre à *la française*, à parler à *la française* par le biais de morceaux choisis autant du point de vue culturel que linguistique.

Dans le cadre de la création en discours d'une France impériale, coloniale et jacobine, la langue commune devient un objet de cristallisation. Elle participe à l'édification des origines et de l'unification d'une bannière. Le rattachement de la France à la langue et l'exportation de cette dernière imposent à ceux qui la reçoivent le partage d'une mémoire, la défense de valeurs culturelles ainsi qu'une morale commune. Le prestige et la légitimation même de l'apprentissage de la langue, font du matériel linguistique un patrimoine partagé par des *francophones*.

La notion de *patrimoine* peut être rapprochée dans le cadre de la philosophie politique de celle de *bien commun* comme l'a théorisé Julien Freund (1986). Il justifie le phénomène politique en affirmant que « La répartition des humains par unités politiques particulières répond d'ailleurs à certains besoins de l'homme : celui de se distinguer et celui de « se situer » ».

Il ajoute :

Il est toutefois aussi difficile de cerner conceptuellement la notion de bien commun que celle de la santé : elle est un complexe d'éléments très divers, de caractère linguistique, culturel, économique, racial, émotionnel, traditionnel et historique. Suivant les époques et les circonstances l'un ou l'autre de ces éléments prend un

avantage idéologique comme soutien du particularisme, mais il n'est fort que de l'appui des autres éléments.

En sociolinguistique, cela peut être rapproché du *statut sociohistorique* défini comme suit par Giles, Bourhis et Taylor (1977) :

The histories of many ethnolinguistics groups contain periods in which members of such groups struggled to defend, maintain or assert their existence as collective entities. Regardless of the outcome of these struggles, historical instances can be used as mobilizing symbols to inspire individuals to bind together as group members in the present².

L'histoire, la mémoire collective et l'identité collective permettant de reconnaître les membres d'un collectif sont ainsi au cœur de la conception de groupes ethnolinguistiques. La langue, en tant qu'élément fondateur du bien commun, joue un rôle majeur car elle est parfois l'élément survivant à des guerres, à des massacres, à des exploitations.

Durant le XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, la langue fut mise à l'honneur comme attribut d'union de la France et des Français qui devait, théoriquement, s'étendre à terme dans les territoires colonisés. Dans le domaine de la didactique du français, comme l'a déjà écrit Valérie Spaëth (Spaëth, 1998), des politiques linguistiques furent menées en France dans le but de faire de la langue française une langue d'unité alors même que la France du XIX^{ème} était encore largement plurilingue. La France a construit le récit son histoire francophone conjointement avec celui de son roman national. Elle a accumulé son patrimoine pour l'étendre sur son territoire national puis, par le biais de ses politiques coloniales, l'a étendu dans le cadre de politiques extérieures radicales en exportant ce patrimoine pour les élites locales.

Je reviens brièvement sur l'histoire de l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue maternelle/langue première en France pour éviter certains anachronismes qui mèneraient à percevoir la France comme un territoire monolingue ayant pour conséquence une déformation des réalités sociolinguistiques de l'époque. Gérard Vigner, (Vigner, 2001) qui dans l'un de ses ouvrages a retracé l'enseignement du français en le recontextualisant dans l'histoire, dessine une continuité entre les politiques menées en France et à l'étranger. Lorsque nous pensons à la colonisation et à l'importation de la langue française en Amérique du Nord, en Afrique, en Asie et en Océanie on oublie qu'en France le français n'était pas la langue maternelle/première des Français.

Comme l'a écrit Vigner, « [...] il n'est pas exagéré de dire que jusque dans les débuts du XX^e siècle, le français à l'école primaire fut enseigné comme une langue seconde, au moins dans la plus grande partie des écoles rurales et des écoles urbaines des quartiers populaires. » (2001 : 10) Christian Puren (Puren, 2012 : 24) précise qu'« il faut attendre la seconde moitié du XVII^{ème} siècle pour voir apparaître en France un début d'enseignement du français. ». II

² Les histoires de nombreux groupes ethnolinguistiques comportent des périodes dans lesquelles les membres de ces groupes ont lutté pour défendre, maintenir ou affirmer leur existence en tant qu'entités collectives. En dehors des bénéficiaires de ces luttes, les entités historiques peuvent être utilisées comme mobilisatrices de symboles pour inspirer les individus à se joindre ensemble comme membres d'un groupe dans le présent.

faut nous replacer dans un contexte où le médium d'enseignement était la langue grégaire de la région et où la langue des objets enseignés était le latin (Brunner, 2009 : 30)

Auxiliaires de l'apprentissage, les langues vulgaires ne faisaient pas, initialement, l'objet d'un enseignement délibéré, l'enseignement dans les collèges étant entièrement dispensé en latin au moins jusqu'au début du XVIII^e siècle, qu'il s'agisse des humanités classiques ou de l'enseignement des sciences.

L'enseignement primaire, secondaire et supérieur était largement l'affaire des religieux chrétiens. De nombreux jésuites érudits assumaient la fonction de recteurs au sein de collèges en France. Il s'agit encore de la manifestation du lignage entre l'histoire franco-française du français et sa diffusion, médiée par les politiques coloniales.

L'historicité caractérisant la politique extérieure de la France, celle-là même qui initialement soutenu la Francophonie, fut intimement liée à la F(f)rancophonie³ en Afrique. Cette politique linguistique extérieure remonte au XVI^e siècle, ce qui montre bien que la connaissance de l'histoire est fondamentale car elle explique l'ambiguïté logée au sein du mouvement de la *négritude* et qui pose encore question aujourd'hui concernant la recherche de l'identité africaine dans la Francophonie.

I.1.2. La France comme épicerie sociolinguistique

Il y eut un long processus de *vernacularisation* à partir du XII^e siècle dans les pays d'Europe. D'une langue (française) orale, les auteurs transcrivirent avec un ensemble de règles la langue à l'écrit. La dimension conceptuelle imposée par l'écrit et la mise à distance du scripteur au destinataire imposèrent la création d'un genre textuel nouveau, appelé *langue des chartes* principalement dédiée au domaine juridique (Lepelley, 1971 : 30).

Pour la Francophonie telle qu'envisagée durant l'application des politiques coloniales, l'Ordonnance de Villers-Cotterêts devient un point de départ pour la langue française parlée en France et pour les territoires extérieurs c'est-à-dire, potentiellement, le reste du monde. L'histoire de France était enseignée comme étant l'histoire de toute population intégrée à l'Empire. Cette ordonnance portée par François 1^{er} eut pour principal objectif d'accroître l'efficacité politique sur le territoire français.

Au XV^e siècle, le discours ne parvenait pas correctement aux administrateurs locaux car les ordres étaient envoyés en latin et l'effort de traduction menait à des quiproquos et des ambiguïtés qui prenaient plusieurs jours à être dissipés ce qui faisait perdre du temps au niveau politique.

³ La graphie F(f)rancophonie englobe à la fois la Francophonie (institution) et la francophonie comme ensemble des locuteurs de français.

« art. 110. Que les arretz soient clers et entendibles
Et afin qu'il n'y ayt cause de doubter sur l'intelligence desdictz arretz.

Nous voulons et ordonnons qu'ilz soient faitz et escriptz si clerement qu'il n'y ayt ne puisse avoir aucune ambiguite ou incertitude, ne lieu a en demander interpretacion⁴.

L'objectif de François 1^{er} était de pouvoir rendre la justice de manière à ce que les personnes comprennent ce qui leur était reproché et les sanctions qu'ils encouraient. Le français dont nous parlons ici est l'*Ancien français*. Il nécessite aujourd'hui pour nous d'être traduit en *français contemporain*. Néanmoins, durant des siècles, le français et le latin formaient un couple dans les ouvrages divers où les auteurs les utilisaient tour à tour.

Selon Alain Rey, Sophie Duval et Gilles Siouffi, il est difficile de dissocier les différentes strates du français « moyen », « ancien », « classique » même si les années 1530-1540 semblent « faire frontière ». De la fin du XV^{ème} siècle jusqu'au début du XVI^{ème} siècle, les universités continuaient d'enseigner en latin⁵. L'un des tournants majeurs fut le changement de statut du latin. Comme l'affirme Alain Rey, la langue qui était alors parlée en France, appelée « latin » (Rey, Duval, Siouffi, 2013 : 364) était en réalité une langue très éloignée du latin antique, classique. Aussi, au Collège Royal, une chaire de latin classique permit de reléguer le latin au statut de *langue morte* et de laisser davantage d'espace au français.

Cet épisode marque le début de l'institutionnalisation de la langue marquée par deux grands pans : le premier, incarné par la grammaire et la parution d'ouvrages et de traités tels que *Les éclaircissements de la langue françoise* de John Palsgrave, *La manière de bien traduire d'une langue en aultre. D'avantage De la punctuation de la langue Françoysse. Plus. Des accents d'icelle* d'Etienne Dolet ; Le second, littéraire, fut à l'origine de l'émergence de l'utilisation de la langue à la cour et dans les milieux savants. Il fut incarné principalement par Rabelais. N'oublions pas que la Bible fut traduite en français au XV^{ème} siècle.

La normalisation de la langue fut liée à l'histoire politique de la France, à l'organisation institutionnelle et religieuse du pays. Cette normalisation tend à se généraliser aux autres territoires par le biais des politiques coloniales et nous retrouvons donc cette question de la norme et de la centralité de la France lorsque nous traitons de la Francophonie en Afrique. Se détacher de ces normes, pour les Francophones qui ont hérité de cette langue par le biais de la colonisation, constitue un travail de longue haleine.

La colonisation est un temps long de l'histoire contemporaine qui n'est pas beaucoup étudié en France et dont on minimise souvent les répercussions. Il s'agit d'un système

⁴ Que les arrêts soient clairs et compréhensibles, et afin qu'il n'y ait pas de raison de douter sur le sens de ces arrêts, nous voulons et ordonnons qu'ils soient faits et écrits si clairement qu'il ne puisse y avoir aucune ambiguïté ou incertitude, ni de raison d'en demander une explication.

⁵ Pour mettre en miroir ce qui se déroulait en France avec la région de l'Afrique de l'Est sur laquelle porte notre thèse, nous indiquons qu'à la même époque l'Afrique ne dormait pas était entrée dans l'histoire. Ainsi, le XV^{ème} siècle représente l'apogée de la civilisation swahilie qui se trouve être la civilisation substrat de l'actuelle Tanzanie. MATVEIEV, V., (1985). Les échanges commerciaux avec la Chine étaient importants comment en attestent des porcelaines de l'époque Ming du XV^{ème} siècle, retrouvées à Kilwa Kisiwani.

d'administration particulier mis en place par un pouvoir politiquement et militairement puissant. Elle correspond à une volonté de conquête, de transformation des territoires et des hommes. Lorsque l'on parle de l'époque coloniale, d'empires européens, la principale difficulté est d'administrer efficacement, par des moyens coercitifs éprouvés, un immense ensemble de territoires contenant intrinsèquement l'hétérogénéité.

Pour que l'empire puisse parvenir à contenir une immense population humaine, il doit être en mesure de canaliser, de contrôler cette hétérogénéité. Par conséquent, les individus doivent se plier au pouvoir en l'acceptant, en le reconnaissant comme légitime et s'appropriant l'idéologie dominante de l'Empire. (Perville, 1975 : 323)

L'empire romain est resté l'archétype d'une telle évolution dans la mémoire collective des Européens : à partir de la Constitution antonine de 212 (*edit de Caracalla*), l'Imperium Romanum est devenu la Romania, et la chute de Rome en 410 fut déplorée par le Gaulois Rutilius Namatianus en termes inoubliables : « Tu urbem fecisti ex quo orbis erat ». L'empire chinois, à l'autre bout du continent, offrait le même exemple d'État rassemblant dans son unité la plus grande partie de ce qui semblait être le monde.

Imposé par le colonialisme, forme particulière de l'impérialisme comme le pense Hannah Arendt (Arendt, 1951), le français a d'abord été une langue étrangère imposée par l'administration, prolongement d'une politique étrangère reposant sur la « race et la bureaucratie ». Il faut rappeler cependant les particularités de la colonisation française concernant l'instauration de son administration coloniale en Afrique et les répercussions que cela a dans l'époque contemporaine.

Comme l'écrit Hanna Arendt (Arendt, 2006 : 119).

À la différence des Britanniques et de toutes les autres nations européennes, les Français ont réellement essayé, dans un passé récent, de combiner le *jus* et l'*imperium*, et de bâtir un empire dans la tradition de la Rome antique. [...] Ils ont eu le désir d'assimiler leurs colonies au corps national en traitant les peuples conquis « à la fois [...] en frères et [...] en sujets [...] ». (2006 : 28)

En didactique des langues, cela se traduit par une méthode d'apprentissage dite *traditionnelle* consistant à réaliser des thèmes et des versions à la manière de l'apprentissage du latin (Puren, 2012 : 24). Cette méthode traditionnelle est également décrite comme étant « les procédés pédagogiques des langues anciennes » (Bailly, 1897 : 161) ou encore comme « les procédés éprouvés des langues classiques » (Berger, 1947 : 149).

Tous les peuples du monde n'ont pas mené de colonisation. Celle-ci repose sur une représentation des territoires, des autres et de soi alimentée par une idéologie raciale, par des textes fondateurs autorisant l'affirmation que « je » est mieux que « toi », que « nous » est mieux que « vous ». Qui prétend, pour le domaine de la linguistique, que « ma langue est mieux

que la tienne », que « ce que je dis est mieux que ce que tu dis », d'ailleurs n'as-tu jamais réellement parlé⁶?

Il y a une idée fondamentale de l'incarnation de l'Homme, de son insuffisance par rapport à ce qu'il *devrait être*, ce qu'il *devrait faire*. Dans ce prisme, la vie constitue une mise de départ qu'il faut choisir de mettre au service de quelque chose. À chaque époque, les êtres humains conviennent de leurs objectifs particuliers, en obéissant à leurs idéologies. Selon Yves Schemeil (Schemeil, 2015 : 481) l'idéologie se définit comme suit :

D'abord, à la différence d'un savoir scientifique dont les propositions tentent de rendre le monde intelligible en trouvant des causes aux phénomènes observés (comme tout savoir positif et objectif), l'idéologie est un système d'idées sur ce que devrait être le monde pour être vivable (ce sont des croyances normatives et subjectives).

Les questions *d'acculturation, d'assimilation, d'appropriation, de distance* sont liées à la rencontre de l'autre, à la façon dont chacun va changer dans ces nouvelles interactions. Ce qui se passe lors de la colonisation est que l'un s'octroie le droit de se rendre sur le territoire de l'Autre, d'imposer ses règles et son fonctionnement tout en se préservant de devenir l'Autre. La base des théories coloniales tient sa conception de l'altérité pensée comme l'incarnation de ce qui est impur⁷ ou impropre. Mais l'impureté peut être associée à d'autres notions que la *race* comme les genres, les classes ou les religions. Dans tous les cas, *l'impureté* met en péril l'identité.

La fin de la colonisation et les expressions identitaires extrêmement violentes, usant parfois du terrorisme pour s'affirmer (Kauffman, 2015), se légitimer, doivent questionner quant aux modèles et à l'histoire proposés par la Francophonie actuellement. Les tournants historiques remettent en cause les modèles de l'institution. L'expression « *puristes* de la langue », « français *pur* », une « langue *pure* » et sur ce que cela dit du rapport à la langue, à la norme et sur la possibilité qu'on laisse à celui que l'on considère *autre* d'apporter l'expression de son usage. La question se pose dans le cadre de la Francophonie en Tanzanie et de l'aménagement d'une L.E. par les Africains eux-mêmes.

I.1.3. Penser l'aménagement linguistique du français

⁶ La question linguistique apparaît aussi dans les écrits du Dr. Répin puisque le système linguistique est un reflet de ce que l'on pense de la population rencontrée. (REPIN, 1860 :103) *Du reste la langue dahomyenne est très pauvre ; elle n'a de mots que pour exprimer les besoins ordinaires de la vie et désigner les objets qui tombent sous l'appréciation de nos sens. Elle n'a pas d'expression pour traduire les idées abstraites, sans doute parce que ces idées n'ont pas encore pris naissance dans le cerveau des Dahomyens rapproché de ceux des Européens.* À propos des Hottentots, Louis Figuié écrivait : *Leur langage est sonore, suave et harmonieux, avec des clappements dans l'articulation. [...] Leur langage est un mélange de claquements de langue, de sifflements et de grognements nasillards.*

⁷ C'est ce que défend Delphine Horvilleur dans son ouvrage « Comment les rabbins font des enfants ? » liant le concept de pureté à une rhétorique de la pureté portée aujourd'hui notamment par certains religieux notamment à l'égard des femmes.

La norme du français et l'aménagement de la langue sont liés à un projet politique, à l'histoire et à la construction d'une idéologie en discours. Les origines de cette normalisation expliquent en grande partie les tumultes que crée toute idée de réforme de la langue française et les difficultés rencontrées au sein de la francophonie pour faire accepter les variations, les simplifications ou d'autres méthodes pour l'apprentissage. Agir sur la langue et ses normes, particulièrement dans le cas de figure de la France, revient à agir sur l'histoire, sur son patrimoine et à faire prendre des tournants dans la mémoire du pays. La place du dictionnaire, la correction orale, ou encore les questionnements glottopolitiques. (Guespin, Marcellesi, 1986) qui accompagnent la création lexicale du type « est-ce que c'est français de dire ... ? » en sont des traces.

Le fait d'agir sur les langues, consciemment ou inconsciemment, revient à mener une politique linguistique, *in vitro* (Calvet, 2017) ou glottopolitique *in vivo*. Les décisions sont donc lourdes de conséquences symboliques et les personnes extérieures au groupe, portant la mémoire, ne peuvent que très difficilement intervenir.

Les normes ne sont pas simplement un ensemble de prescriptions mais la volonté d'affirmer une identité, de réveiller et de s'approprier une mémoire. Appliquer une norme revient à recevoir un héritage. Réciproquement, la refuser ou la modifier c'est à la fois refuser l'héritage tel qu'il est et s'imposer dans celui-ci. Dans le cadre d'une langue *étrangère*, lorsqu'elle est exportée officiellement, la norme est prescriptive et décidée par le pays à l'origine de la politique extérieure introduisant l'apprentissage de sa langue. Pourtant, la sociolinguistique affirme que l'une des façons de définir les normes fixées sont les échanges sociaux et certains éléments extralinguistiques : les contraintes d'ordre social renvoyant aux codes, à des comportements sociaux (normes sociales ou fonctionnelles) (Pöll, 2001 : 9).

Ce double aspect des normes constitue une première incohérence pour ce travail de thèse. La Francophonie en Tanzanie est effectivement comprise comme langue seconde pour de nombreux locuteurs en situation de migration et en tant que langue étrangère officiellement dans le cadre de l'enseignement scolaire. La question de la norme et de l'héritage, du lignage, porte en elle une contradiction profonde et suscite un trouble identitaire car les imaginaires linguistiques multiples entrent en conflit les uns avec les autres. En situation d'apprentissage, le français n'est pas une simple langue mais un choix pour l'avenir, pour savoir à qui l'on veut parler et pour penser les contextes envisager. Cette double norme impose un choix identitaire aux futurs locuteurs. Quelle est la norme qui leur garantit à la fois l'assurance de se *conserver* et de subvenir à leurs besoins ?

Pour tenter de dénouer les difficultés que peuvent éprouver les acteurs de la F(f)rancophonie aujourd'hui, le biais historique fut envisagé pour conceptualiser la Francophonie en tant que reliquat de l'Empire français. Car si la Francophonie existe aujourd'hui, si la France se trouve toujours au centre de nombreux manuels, méthodes de

français, c'est d'abord parce que la France fut l'une des puissances⁸ coloniales à imposer sa langue, sa culture et ses institutions dans le monde.

Pour autant, le français ne fut pas enseigné unilatéralement en Afrique et, encore aujourd'hui dans le cadre de politiques publiques africaines, le français revêt des statuts et des fonctions différentes. Onésime Reclus le soulignait lorsqu'il estimait ne pas pouvoir considérer les populations en dehors des territoires européens comme francophones. La Francophonie s'est surtout affirmée en tant que concept, en tant qu'institution vers la fin de la colonisation. Comme l'affirme Valérie Spaëth (1998) :

La volonté explicite de la France d'exporter sa langue et sa culture doit être mise en relation avec sa volonté politique, exprimée à l'intérieur de ses frontières, de centralisation politique et linguistique.

Elle précise que le projet civilisationnel était énoncé pour la France : La Révolution va radicaliser et systématiser le projet culturel et linguistique des Lumières tout en transgressant ce modèle d'ordre politique associé à la monarchie et à sa conservation (1998 : 18). Ce discours s'applique pour justifier les politiques coloniales.

Il existe une nette continuité entre la politique extérieure et la politique linguistique de la France qui s'est vue exacerbée dans le cadre des politiques coloniales. Dans ce travail, nous traitons de la façon dont la F(f)rancophonie dite *d'extension* en Afrique par rapport à un épicycle français métropolitain, s'autonomise en tant que pôle institutionnalisant des usages de la langue qui lui sont propres. Dans le même temps, nous prenons en compte le rejet que représente cette langue symbolisant aussi l'oppression et la domination étrangère.

Les liens entre le passé et le présent sont omniprésents au vu de la nature de l'objet étudié et de son contexte dans le cadre de la thèse. Les questions de normes sont au cœur de cet état de fait et, dans la mesure où le français est enseigné comme L.E. en Tanzanie, le choix de la norme, de l'incarnation de la francophonie est crucial. Il faut explorer la différence entre français langue seconde (F.L.S.) et français langue étrangère (F.L.E) puisque les populations faisant usage du français relèvent de ces cas de figure.

I.1.4. Francophonies : les rapports intérieur/ extérieur

La Francophonie s'est exportée par le biais des acteurs et des institutions faisant la transition entre la France et des territoires extérieurs. Ces maillons particuliers eurent pour mission d'exporter un modèle social, politique, économique, culturel dont la langue était pensée idéologiquement comme l'une des pierres angulaires. Ces acteurs furent en charge de construire

⁸ J'emprunte à Raymond Aron la définition de *puissance* interne, dans le cadre particulier des relations internationale comme « la capacité d'un acteur d'imposer sa volonté aux autres ». ARON R., (1962), *Paix et guerre entre les nations*, Paris, Calman-Lévy, p. 16.

une relation avec les territoires extérieurs et firent intervenir l'enseignement apprentissage du français.

Ils proposèrent des arguments, déterminèrent les morceaux de choix du patrimoine national pour l'étranger. Tout ceci fut supporté par le discours dont le discours épilinguistique indique une distinction nette entre l'Europe et le reste du monde (Erfurt, 2018).

Mentionnons les propos tenus par le docteur Guichard, président de l'Alliance française d'Angers à la fin du XIX^{ème} siècle (Grassin, 1892 : 22) :

Ce n'est pas seulement le génie de nos grands écrivains, c'est aussi celui de notre belle et admirable langue, qui a placé la France à la tête de l'Europe intellectuelle. C'est en français que les diplomates des diverses nations parlent et instrumentent dans leurs congrès, rendant hommage, par ce choix, aux grandes qualités de clarté et de netteté qui distinguent notre langue.

Un peu plus loin dans son ouvrage il ajoute :

Propager notre langue, c'est propager nos idées, nos habitudes, étendre notre influence, faire désirer et acheter nos produits ; C'est donc une œuvre patriotique entre toutes, à laquelle est intéressée notre richesse économique.

Nous pouvons noter au passage que la Francophonie économique ne semble pas être née au début du XXI^{ème} siècle⁹. Valérie Spaëth donne une série de citations d'auteurs français (Spaëth, 1998 : 44-45) qui justifiaient politiquement l'enseignement-apprentissage du français dans les colonies. Nous relevons particulièrement la citation d'Emile Trollet, 1896 faisant particulièrement écho à la colonisation :

Enfin, elle marchera avec nos soldats et lorsqu'ils auront vaincu, elle assurera et affermira les résultats de la victoire ; car la langue reste le plus sûr moyen de colonisation. Quand la langue recule dans une colonie, la métropole, elle-même, semble reculer à l'horizon ; si au contraire, la langue persiste, quelque chose de la patrie demeure en dépit des traités.

Même si le contexte de l'Afrique de l'Est est dans une situation qui n'est ni comparable, ni complètement assimilable à la mémoire coloniale française (cette zone n'ayant jamais été colonisée par la France), ces éléments ont leur place dans cette thèse car ils s'inscrivent dans un objet plus grand qui se trouve être la F(f)rancophonie en Afrique noire. Ces discours, les acteurs de la Francophonie aujourd'hui en ont hérité et on ne peut comprendre leurs actions en dehors de ce contexte discursif.

⁹ Cette citation est extraite d'une conférence faite à l'Alliance française le 11 février 1896. Cette citation fait écho au rapport de Jacques Attali sur la notion de francophonie économique dont nous tirons une citation du rapport « Francophonie, moteur d'une croissance durable » : *L'image de la France est jugée un atout pour les entreprises françaises par 61 % des Conseillers du commerce extérieur*³⁸. *La proximité linguistique et culturelle l'est pour 39 % des conseillers interrogés.* p.22.

I.2 Francophonie : institutions et mémoires

I.2.1. La Francophonie africaine postindépendance

La Francophonie est l'un des derniers vestiges de l'Empire français colonial que de Gaulle tint, avant et après la Seconde Guerre mondiale, à maintenir dans le cadre de politiques garantissant la *grandeur* de la France. Après le temps des politiques coloniales et la participation massive des pays colonisés à l'effort de guerre français pour la libération de la France, après que Brazzaville fut établie comme capitale et poumon économique de la France libre (Ollandet : 1981), (Chafer : 2002) malgré les politiques inégalitaires qui se poursuivaient encore dans les années 1950, les Indépendances de dizaines de pays africains furent proclamées et la Francophonie dut se frayer un autre chemin. L'Union Française réclamée par De Gaulle ne sut pas s'imposer et la Francophonie « civilisatrice » perdit lentement ses oripeaux pour laisser place à *une Francophonie humaniste*.

Selon les archives de l'Organisation Internationale de la Francophonie (O.I.F.), l'institution fut l'initiative de Habib Bourguiba, Hamani Diori, Léopold Sédar Senghor et Norodim Sihanouk.

Ces « pères fondateurs » incarnaient cette Francophonie *du Tiers-Monde* à l'époque (du *Sud* aujourd'hui) (Ndao, 2008) et cela avait du sens dans la formation de l'Agence de coopération culturelle et technique, dans un monde dominé par la Guerre-Froide, dominé par des idéologies capitalistes, libérales, marxistes, trotskistes, maoïstes, non-alignées parmi lesquelles il fallait faire un choix. L'incarnation à majorité africaine de cette Francophonie n'est pas anodine notamment dans la dimension de promotion des cultures et des langues des membres de la Francophonie puisque les anciens *dominés* étaient là décideurs et architectes à l'image du mouvement bouillonnant de l'époque : celui des Non-Alignés.

Comme le souligne Jürgen Erfurt (Erfurt, 2018 : 20), lors du décès de Jean-Marc Léger, les hommages se sont multipliés en disant de lui qu'il était « le père fondateur » de l'A.C.C.T. En effet, en octobre 1983 il fonde l'Union culturelle française qu'il présente au ministre des affaires étrangères français. Les propos rapportés énoncent que l'organisation doit se consacrer « à défendre, matériellement ou par la plume, les intérêts de la culture française où elle serait menacée et d'aider les minorités de langue française trop isolées ou trop pauvres pour se développer » (Léger, 1987 : 205). À l'époque de la Francophonie, cette optique d'aide au développement était déjà envisagée et cela pose la question de la raison d'être de l'A.C.C.T. représentée par les militants de la *négritude*.

La Francophonie institutionnelle, malgré le fait qu'elle arborait un certain nombre de thématiques suggérant des liens avec le mouvement diffusé en Afrique, en Inde trouvant un écho dans la société civile de pays en révolution sociale en Amérique ou en Europe, elle demeurait un objet rattaché à la France coloniale. L'Union Soviétique voyait à l'époque dans

la formation de la Francophonie un bloc de l'Ouest sous la domination française et américaine, imbriqué dans la politique d'*endiguement* comme le suggère l'extrait suivant :

By 1973 a Soviet writer divided the non-aligned countries into three broad categories: those of socialist orientation, those forming a right wing and those occupying a centrist position. Algeria, Burkina, Guinea, Egypt, Iraq, Yemen, Congo, Mali, Syria, Somalia and Tanzania were placed in the first category. These states, alongside India, Bangladesh and certain other countries formed 'the progressive left wing of the non-aligned countries'. The notion of socialist orientation, a more explicitly political category and one obviously slanted to the East, had replaced the non-capitalist path as the desirable orientation of the most eligible non-aligned states. The Soviet view of non-alignment characterised by a pro-Western orientation, tight cooperation with Western states and 'excessive nationalism', were grouped on the right wing of the Non-Aligned Movement. These included Liberia, Lesotho, Gabon, Indonesia (after 1965), Saudi Arabia and Tunisia. The third category was composed of states like Zaire, Zambia, Morocco, Senegal and the UAR, which strove to escape clear statements on open political issues, occupied a middle line and often worked out compromise resolutions. (Allison, 1988 : 46)¹⁰

La Francophonie en tant qu'institution fut conservée et mise à profit grâce à un contexte international qui lui était favorable et notamment l'appui des Américains à l'entreprise française (Lefevre : 2010). Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l'ordre mondial, jusque-là dominé par les grandes puissances coloniales européennes et les États-Unis d'Amérique, se retrouvent fortement bouleversé par la Révolution d'Octobre, la formation de l'U.R.S.S. et l'adhésion, pour une partie du monde à des doctrines économiques et sociales très différentes.

En Afrique, la France et les États-Unis furent solidaires et agirent dans l'intérêt du bloc de l'Ouest par lequel les États-Unis entendaient asseoir leur hégémonie mondiale à venir. Même si De Gaulle redoutait la politique américaine et ses tentatives d'ingérences, ce soutien américain fut bienvenu pour contenir l'héritage de l'Empire que la France n'avait plus les moyens d'assurer (Bénot, 1969 : 76) :

Même si sa croissance est lente, la classe ouvrière s'y est développée, et constitue déjà dans quelques villes (Dakar, Conakry, Abidjan, Douala) une force sociale autonome. C'est là un résultat des investissements effectués entre 1946 et 1958,

¹⁰ En 1973 un écrivain soviétique divisait les pays non-alignés en trois grandes catégories : celle appartenant à une orientation socialiste, celle formant l'aile droite et celle occupant une position centriste. L'Algérie, le Burkina, la Guinée, l'Égypte, l'Irak, le Yémen, le Congo, le Mali, la Syrie, la Somalie et la Tanzanie étaient placés dans la première catégorie. Ces États, aux côtés de l'Inde, du Bangladesh et de certains pays formaient « les pays non-alignés progressistes de l'aile gauche ». La notion d'orientation socialiste, une catégorie plus politiquement explicitée et inclinée de manière flagrante vers l'Est, fut remplacée sur le chemin non-capitaliste comme une orientation désirée des États non-alignés les plus éligibles. La vision soviétique du non-alignement était caractérisée par une orientation pro-occidentale, en étroite coopération avec les États de l'Est et un « nationalisme excessif », étaient groupés sur l'aile droite du Mouvement des Non-Alignés. Cela incluait le Liberia, le Lesotho, le Gabon, l'Indonésie (après 1965), l'Arabie Saoudite et la Tunisie. La troisième catégorie était composée des États comme le Zaïre, la Zambie, le Maroc, le Sénégal et la République Arabe Unie (R.A.U.), lesquels aspiraient à extirper des déclarations claires des problématiques politiques ouvertes occupés une position médiane et souvent travaillant à des compromis de résolutions.

investissements dérisoires eu égard aux besoins des populations certes, mais qui ont tout de même abouti à la création de quelques industries extractives (à financement franco-américain le plus souvent) et de quelques industries légères. Pour que les colonies d'Afrique noire rapportent, il a bien fallu entreprendre de les moderniser un tant soit peu.

En échange, le soutien de De Gaulle au Vietnam pour tenter de pacifier les relations était réclamé par l'administration Eisenhower. (Nuenlist, 2010 : 156). La F(f)rancophonie fut soutenue par les États-Unis (Lefevre, 2010) pour former un bloc occidental en Afrique de l'Ouest dans le cadre de la doctrine Truman et de la politique *d'endiguement*. Cet accord pouvait voir le jour car il rencontrait la volonté gaullienne de maintenir la présence française dans les anciens territoires (A.O.F., Algérie, Indochine) et l'aide américaine s'avérait être un allié précieux. Il s'agit alors pour chaque nation, et particulièrement pour les nations nouvelles ou appelées à le devenir comme la Tanzanie, de se positionner dans ce monde bipolaire. Les soutiens des grandes puissances aux peuples opprimés apparurent comme autant de moyens de pression pour viser, en définitive, les anciennes puissances coloniales telles que la France (Nuenlist : 2010) dans le cadre de politiques européennes.

Finalement, la Guerre Froide prit fin et le discours de la F(f)rancophonie vis-à-vis de l'Afrique s'opacifia. Une nouvelle rupture secoua le monde et avec lui la Francophonie. L'hégémonie américaine et son expansionnisme se mirent en place et avec elle le désir outre-Atlantique de s'établir en Afrique (Leriche : 2003). Cette politique débuta au milieu des années 1990 et incarna une menace pour la présence historique française. Elle fut également comprise comme un moyen d'exprimer un contre-pouvoir pour les pays africains francophones.

Dès lors, le discours des États-Unis vis-à-vis de l'Afrique devint celui du commerce par le fameux « *Trade not aid* ». Malgré tout, le soutien au développement de nombreux pays africains perdura. Aujourd'hui, la présence du *U.S Aid* dans 43 pays d'Afrique indique cette ambivalence politique. La Francophonie est essentiellement centrée sur la préservation de *l'identité culturelle française* et la défense de *l'Exception culturelle* en Europe car la politique américaine notamment son *soft power* agresse frontalement la production culturelle française.

Le double discours des Américains s'explique par une double inspiration : française, pour l'aide au développement, et chinoise, pour l'économie. En effet, la Chine entretient des relations officielles à la fois politiques et économiques avec le continent africain depuis les années 1960 (Van Dijk : 2011). Le début des années 2000 voit émerger la Chine, grâce à un essor économique provoqué par des délocalisations massives constituant notre troisième grande rupture historique, grande rupture discursive en termes de relations internationales. La Chine du début des années 2000 sort d'une pauvreté extrême et instaure une nouvelle façon d'établir des liens à l'international par son statut d'ancien pays colonisé parvenu à l'émancipation et à la capacité d'incarner un contre-pouvoir sur la scène internationale (Delannoy : 2012). Nous verrons un peu plus loin que cela n'est pas sans conséquence sur les relations internationales.

Aujourd'hui, la F(f)rancophonie continue de chercher son identité et ses finalités dans un monde régi par la mondialisation, l'interdépendance internationale et dans une configuration multipolaire. Linguistiquement, cela signifie chercher de nouveaux points normatifs puisque une norme franco-française, européocentrée, ne peut plus s'appliquer à l'ensemble de la Francophonie. De la même manière, la Francophonie telle qu'elle est envisagée en Tanzanie est la diffusion d'une L.E. envisagée comme langue de travail régionale. Mais dans les faits, cette Francophonie n'est pas financée. Conséquemment, les initiatives en ce sens peinent à voir le jour.

Cette fracture induit la recherche de ponts entre plusieurs F(f)rancophonies afin d'éviter une scission totale et la division au sein de cette communauté linguistique. La Francophonie économique apparaît comme une porte de sortie car les transactions commerciales offrent la possibilité - en apparence - d'un dialogue neutre, dénué d'histoire, épuré de culture, nettoyé de tout sang. Mais l'économie est avant tout motivée par l'idéologie du *développement* et, sous ce prisme, les pays « du nord » et les pays « du sud », les pays « développés » et les pays en « voie de développement », rappellent la fracture. Cela questionne sur la dimension éthique de la Francophonie et la part de responsabilité des didacticiens.

I.2.2 La notion de développement

Un terme que l'on retrouve dans de nombreux intitulés de documents, de plans de financement ou de projets est celui de *développement*. Alors qu'il apparaît nécessaire voire indispensable aux êtres humains, le *développement*, qu'il soit *humain*, *économique* ou *durable*, a une signification que nous ne saisissons que très partiellement. Il suppose un changement, une évolution, un prolongement croissant de ce qui est puisque, par définition, le *développement* est l'antonyme de « repli ». Le développement suppose également une *élévation* puisque ce qui se développe croît.

Pour définir ce qui est développé de ce qui ne l'est pas, nous pensons d'abord le développement comme un besoin d'établir un comparatif entre une chose considérée comme une unité complète et donc indépendante. Celle-ci n'a plus besoin de ce qui n'est pas elle pour exister : elle est une *entité* contrairement à l'objet *en développement* qui lui a toujours besoin de quelque chose autre que lui-même pour aboutir à sa forme finale.

Trois catégories de nations existent dans les disciplines telles que l'économie, la politique ou la géographie : les pays sous-développés, les pays en voie de développement et les pays développés. De cette classification et sa structure en trois paliers émergent quelques interrogations. Pour commencer, ce qui n'est pas développé est nécessairement « en développement » donc l'appellation « sous développé » pose problème. Ensuite, la définition de « développé » apparaît floue dans la mesure où même les pays dits *développés* poursuivent leur développement. Ainsi, tous les pays du monde devraient être considérés en réalité comme étant en développement. Enfin, à travers le monde, différents êtres humains, de différentes

cultures, ayant des histoires différentes peuvent avoir, pour autant, une destinée semblable alors que nous savons les pays du monde en conflit les uns avec les autres.

La trinité sous-développé/en voie de développement/développé nous en rappelle une autre, émise durant la colonisation : celle de l'évolutionniste du XIX^{ème} siècle. Les théoriciens de l'époque avaient également hiérarchisé les êtres humains en trois catégories, à savoir : les sauvages, les barbares et les civilisés. L'un des principaux théoriciens de l'évolutionnisme fut l'anthropologue américain Lewis Henry Morgan (Morgan, 1877), pour qui les sociétés du monde étaient hiérarchisées de manière linéaire. Il utilisa un système de catégorisation afin d'établir une classification des êtres humains en se basant sur des critères technologiques et d'organisation sociopolitique, expliquant par là même pourquoi certains êtres humains étaient plus « avancés » que d'autres. Cette catégorisation humaine se basait sur d'hypothétiques races hiérarchisées dans une vision darwinienne.

Bien que de manière problématique, l'homme se trouvât au centre de ce système et que ce fût ce qu'il était qui définissait l'ordre du monde, la supériorité raciale expliquait la supériorité technologique, qui expliquait la supériorité économique ainsi la logique de domination des hommes Autres, nécessairement inférieurs. Lexicalement, le *développement* a succédé au *progrès* qui sous-tendait l'idéologie coloniale.

La hiérarchie sur laquelle s'appuie le développement est avant tout économique. En effet, l'économie de marché dans laquelle nous évoluons s'étant généralisée à travers la planète, il nous est possible de penser un système comparatiste entre pays à travers le monde.

Nous constatons que la *nouvelle* francophonie économique fait émerger une idéologie ancrée dans cette représentation hiérarchisée des sociétés. Il est étonnant de constater que ce phénomène demeure invisible, et qu'il faille détricoter les argumentaires pour comprendre où il prend véritablement racine. Ce qui est étonnant est la manière dont cela demeure invisible et inodore. Il faut détricoter les argumentaires pour comprendre où cela prend véritablement racine. Un autre emblème cher à la France est celui des *Lumières* et de l'humanisme. Ce qui est considéré comme fondement de la France moderne reposent sur le *Contrat social*, le droit à l'Education universel, la démocratie ou encore la laïcité. Cependant, ces sacrosaints de la République ont été mis à profit de la pensée coloniale, la justification de conquêtes et l'invasions de territoires.

La Francophonie comme mémoire vivante du colonialisme, nourrie d'humanisme comme le rappelle Senghor, a fini par rejeter l'ensemble de ces principes comme pour se débarrasser de ses anciens oripeaux coloniaux et racistes. Pourtant, malgré une orientation délibérément économique, les problèmes liés à l'affirmation de rapports de force, de domination et de racisme demeurent, laissant penser qu'au fond l'Humanisme et l'universalité des droits n'étaient probablement pas la racine du mal.

L'apparente impossibilité à réinstaurer ces grands concepts philosophiques dans l'enceinte de l'institution tient à une histoire et des discours dont le poids des mots est toujours

trop lourd pour les actualiser. Nous abordons maintenant cette question de l'impossibilité à recourir à ces discours.

I.2.3. La remise en cause de l'humanisme

La Francophonie est liée à la culture depuis son apparition aux côtés de la politique extérieure et plus particulièrement de la diplomatie. Pour la France, l'élaboration d'une politique extérieure linguistique fait partie d'une tradition remontant au XVI^{ème} comme nous l'avons vu, qui engagea de nombreuses actions politiques pour valoriser la langue française. Les écrits des philosophes des Lumières représentent le fond culturel à la fois de la colonisation et de la Francophonie. De la colonisation, parce que selon certains auteurs des Lumières, même s'ils entérinent le fait que les Hommes soient tous égaux en droit, ceux-ci ne sont pas égaux *ontologiquement*.

Nous citons ici Voltaire (Voltaire, 2014 : 754) :

Il n'est permis qu'à un aveugle de douter que les Blancs, les Nègres, les Albinos, les Hottentots, les Chinois, les Américains ne soient des races entièrement différentes.

Kant (Kant, 1990 : 166) :

Les Nègres d'Afrique n'ont reçu de la nature aucun sentiment qui s'élève au-dessus de la niaiserie. [...] Si essentielle est la différence entre ces deux races humaines !

Ou encore Diderot et d'Alembert (Diderot, d'Alembert, 1751-1765):

Quoi qu'en général les Nègres aient peu d'esprit, ils ne manquent pas de sentiment.

En France, la colonisation est présentée comme un moyen d'éclairer le monde par la Raison. La France ayant connu sa Révolution et voulant exporter ses découvertes (la liberté, les Droits de l'Homme, la liberté de culte, la liberté d'entreprendre...) à travers le monde, ils sont autant d'outils d'asservissement dans un système colonial pernicieux.

Pour synthétiser nos propos, nous proposons un extrait de Louis Figuier (reposant aujourd'hui au cimetière du Père Lachaise), qui mêle humanisme et devoir colonial. Cet auteur se distingue peut-être par sa moralité, ses valeurs et son universalisme qui n'apparaît pas entrer en contradiction avec la description coloniale et raciste qu'il fait des populations africaines dans un ouvrage de sciences destiné à la jeunesse. Il donne aux lecteurs quelques pistes pour le futur et dit ceci (Figuier, 1872 : 607) :

En résumé, la famille nègre a moins d'intelligence qu'aucune autre famille humaine ; mais ce n'est pas une raison pour justifier les persécutions odieuses dont ces infortunés ont été victimes dans tous les temps. Aujourd'hui, grâce au progrès de la civilisation, l'esclavage est aboli dans la plus grande partie du monde, et ses derniers

restes ne tarderont pas à disparaître. Ainsi finira, pour l'honneur de l'humanité, une coutume barbare, héritage malheureux des temps anciens, répudiée par le moderne esprit de charité et de fraternité. Avec elle disparaîtra l'infâme trafic qui s'appelle la traite.

Il n'y a pas d'incompatibilité entre l'humanisme des Lumières et le devoir de coloniser. Cette information est importante au regard de la Francophonie et de la manière dont elle va être défendue par la suite car la F(f)rancophonie humaniste, du rayonnement culturel utilisé dans les discours des organisations de la Francophonie. Enfin, nous verrons que cette orientation laisse aujourd'hui sa place à une Francophonie politique, puis économique.

La décolonisation n'a pas normalisé les rapports entre les pays. La distinction entre pays développés et pays du *Tiers-Monde* puis le découpage binaire *pays du Nord/ pays du Sud* actualisent les inégalités d'hier. Les nouveaux *pays émergents* ne sont pas des indicateurs de relations d'égal à égal mais un processus de rétablissement étatique après une domination quasi-totale de puissances étrangères. Cela pèse dans les relations internationales. Il faut rappeler cela pour comprendre la virulence qui accompagne la revendication actuelle de telles ou telles identités, langues, cultures ou modes de vie. Dans un espace F(f)rancophone revendiqué comme une communauté linguistique, ces éléments historiques ne peuvent pas être considérés comme anecdotiques. Mieux, ils sont à la base de l'analyse des traces d'identités francophones émergeant péniblement à la surface du présent.

I.2.4. Discussion de la notion de Francophonie *géographique*

La Francophonie en Tanzanie pose la question des frontières car le pays est entouré par de grands pays francophones ayant une histoire coloniale avec la Belgique. La langue, les mémoires et la territorialité se trouvent imbriquées. D'un point de vue culturel et mémoriel, la région se situe entre plusieurs anciens empires coloniaux (Allemagne, Belgique, France, Portugal) ayant marqué durablement l'organisation sociale et politique des populations rencontrées. Presque un siècle plus tard, les régions colonisées en conservent les stigmates.

En réponse à cela, la redéfinition de l'Europe et en particulier de la France qui, consciente d'un changement d'ordre du monde profond, éprouve des difficultés à se repositionner comme État circonscrit dans sa région et non plus comme un empire ou une puissance impérialiste dont, pourtant, certains grands attributs à l'instar la Francophonie, sont toujours actifs.

La particularité de la Francophonie en Afrique doit être considérée comme un objet à part entière en s'intégrant dans un ensemble linguistique et culturel international commun. Il s'agit d'explorer ce qui rend ce contexte si spécifique pour aborder les problématiques liées à la rencontre entre deux Francophonies en Afrique de l'Est et ce qui fait obstacle à l'analyse. Le

fait que la colonisation soit si peu abordée dans les programmes d'histoire, si peu discutée n'y est pas étranger.

Nous revenons ici sur les définitions que nous manipulons en sociolinguistique lorsqu'il s'agit de la Francophonie/francophonie et nous éclairons par les données historiques dont nous disposons des incohérences qu'il faut pointer du doigt pour savoir exactement de quoi nous parlons. Notre premier point est la définition de la *francophonie géographique* dont nous décryptons ses conditions d'apparition et sa raison d'être actuelle.

I.2.5. Problème mémoriel et conceptuel

Les sociolinguistes traitant la définition de *francophonie géographique* dans des ouvrages de découverte de la francophonie prennent pour origine le texte référence d'Onésime Reclus. Il est le premier à avoir fait usage de la lexie *francophonie* pour référer à un ensemble personne parlant français sur l'ensemble des continents. Elle se retrouve chez Xavier Deniau (Deniau, 1983 : 9-10) dans des livres traitant de la Francophonie à destination des étudiants dont voici un extrait :

Le mot semble avoir été inventé par le géographe Onésime Reclus (1837-1916), frère du célèbre géographe Elisée Reclus. Personnage peu connu puisque les dictionnaires, le Petit Larousse notamment, le définissent par cette simple mention « géographe français né à Ortez », Onésime Reclus nous intéresse doublement. [...] Sa formation de géographe le conduisit à étudier la France et l'Afrique du Nord ainsi qu'à publier des atlas et des ouvrages de géographie traditionnelle ». [...] O. Reclus décrivit et essaya même de chiffrer ces populations francophones, ce qui l'amena à créer le terme de « francophonie », qui désigne l'ensemble des populations parlant français. Le sens premier et immédiat du terme était né : la francophonie recouvrait à la fois une idée linguistique et une relation géographique (ensemble des territoires où l'on parle français).

Je rappelle que cette définition apparaît dans un ouvrage de la collection « Que sais-je ? » et qu'au vu de ce que l'on vient de mentionner quant à l'histoire des politiques coloniales européennes, elle doit alerter sur la romantisation que l'on fait de cette notion dans la discipline de la linguistique et, par extension, sur la romantisation d'une période historique où seule la linguistique aurait plaidé pour le partage entre les êtres humains. Nous ne sommes pas sortis de la période postcoloniale puisque ces effets sont toujours à l'œuvre, se manifestant au travers de discriminations raciales et culturelles fortes, obligeant à se positionner scientifiquement.

L'auteur donne quelques précisions définitionnelles un peu plus loin, page 16 :

Un sens géographique : - le deuxième sens du mot est également matériel, géographique cette fois, et dérive du premier. Il existe dans le monde un certain nombre de peuples, d'hommes, dont la langue (maternelle, officielle, courante ou administrative – les distinctions devront être faites ultérieurement) est le français :

ces peuples et ces hommes forment la francophonie. Les dictionnaires retiennent souvent ce sens.

Cette définition soulève des questions fondamentales liées aux représentations de la Francophonie, particulièrement en ce qui concerne la Francophonie en Afrique. La définition de *francophonie géographique* qui se trouve proposée dans les manuels de sociolinguistique sans aucune référence à ce passé, est discutable d'un point de vue éthique dans la mesure où elle fut formulée par un géographe colonialiste. De plus, Reclus n'avait, lui, pas la même définition de *francophonie* dans ces ouvrages ce qui interroge sur la pertinence de cette paternité conceptuelle. Mais surtout d'un point de vue notionnel, la *francophonie géographique* paraît obsolète au vu des nouvelles technologies et de la remise en cause de la notion de *territorialité*.

Pour appuyer l'interprétation de *francophonie* par Onésime Reclus, ci-dessous, voici un extrait d'un de ses ouvrages de vulgarisation de la géographie (Reclus, 1886 : 422-423) :

Voici quel est, non pas le nombre des gens parlant français, mais celui des hommes parmi lesquels le français règne, en dehors des millions dont il est la langue policée. Ces millions, nous n'en tenons pas compte, non plus que nos compatriotes dispersés dans tous les lieux de Globe ; nous négligeons même les six ou sept cent mille Canadiens des États-Unis, bien que jusqu'à ce jour ils ne se dénationalisent point, et les Louisianais, perdus au milieu des hétéroglottes. Nous mettons aussi de côté quatre grands pays, le Sénégal, le Gabon, la Cochinchine, le Cambodge, dont l'avenir au point de vue « francophone » est encore très douteux, sauf peut-être pour le Sénégal. Par contre, nous acceptons comme francophones tous ceux qui sont ou semblent destinés à rester ou à devenir participants de notre langue : Bretons et Basques de France, Arabes et Berbères du Tell dont nous sommes déjà les maîtres. Toutefois, nous n'englobons pas tous les Belges dans la « francophonie », bien que l'avenir des Flamigants soit vraisemblablement d'être un jour des Franquillons.

La francophonie, telle que l'entendait Onésime Reclus, prenait pour référence le français que les Africains de l'A.O. F. ne parlaient pas. La notion de francophonie *géographique* utilisée de manière contemporaine est donc relative puisque les questions de compétences et de performances sont davantage au cœur de la conception du géographe :

Dans l'état présent, il faut au moins dix ans aux francophones pour augmenter de 2 millions $\frac{1}{2}$. Comme la France est inféconde, que la Belgique et la Suisse n'ont plus de place pour les nouveaux venus, nous ne pouvons attendre un rang d'accroissement meilleur que de deux pays plus jeunes que le nôtre, l'Afrique du Nord âgée de cinquante ans, et le Canada, qui n'a pas encore trois siècles. (ibidem)

Il existait effectivement un rapport entre la démographie française et les colonies. En sociolinguistique, une définition de *francophonie géographique* similaire récente est proposée par Bernard Pöll (Pöll, 2001 : 21) :

Francophonie au sens géographique : les territoires dans lesquels le français est utilisé comme langue maternelle ou « langue usuelle » (langue seconde fréquemment utilisé (Muller, 1985 : 9). L'extension à des territoires dans lesquels le français n'apparaît que comme langue étrangère est rare, même si des États qui ne

répondent pas à la définition citée ci-dessus sont membres d'institutions de la Francophonie [cf.4.] - comme la Bulgarie ou la Macédoine.

Ici, les territoires sont secondaires puisque ce qui importe est la fonction de la langue ce qui rend la notion de *géographique* discutable. La notion de *géographie* c'est-à-dire la notion de territorialité est en fait remise en cause. Les liens entre idéologie coloniale et linguistique sont clairs chez Onésime Reclus, ce qui explique que la géographie se retrouve traitée dans ce cadre. La francophonie est associée à la conquête de territoires et d'êtres humains dans une logique impérialiste. Aujourd'hui, le concept est toujours présent mais sa substance ne correspond plus à cette application. Il nous faut réévaluer cette définition parce que l'idéologie, les rapports de force et les objectifs nationaux ont changé.

Le lien entre colonialisme et linguistique est une thématique développée par Monica Heller et Bonie Mc Elhinny (Heller, Mc Elhinny, 2017) qui l'ont mise en lumière¹¹. Ces définitions sont toujours utilisées dans la présentation des langues du monde dans les universités françaises aujourd'hui. Mais abordons la question de la territorialité linguistique renfermée par la notion de *francophonie géographique* présente lorsque l'on veut travailler sur l'expression de la francophonie dans le monde.

I.2.6. La question de la territorialité linguistique

Conceptuellement parlant, la *territorialité* des langues laisse entendre que celles-ci occuperaient des territoires où qu'en se rendant et qu'il y aurait une réciprocité entre territoire et langue. Mais qu'entendre d'autre dans « *territoire linguistique* » que les locuteurs ou les supports de la langue. Dire que tel ou tel territoire est *francophone* revient en fait à dire que sur ce territoire se trouvent des locuteurs de français où que l'on retrouve majoritairement des supports matériels en français. Ainsi, la France est un territoire terrestre identifié comme francophone car la plupart des humains s'y trouvant parlent le français et la majorité des supports de discours sont en français notamment les supports de communication destinés au dialogue entre les institutions et les individus.

Mais les espaces terrestres ne sont pas les seuls espaces géographiques au sens strict. Le problème majeur de cette définition est la non prise en compte des supports et principalement internet. La notion de territoire géographique est remise en question dans la mesure où les *lieux* où peuvent se parler les langues, les *lieux* où peuvent s'enseigner et s'apprendre les langues ne correspondent pas à des lieux déterminés. En réalité, avec internet, l'accès aux langues, ce que l'on peut appeler en termes strictement linguistiques de *territoires francophones*, est beaucoup

¹¹ Les exemples les plus saillants sont sans doute les arbres généalogiques linguistiques ou les termes *langues mères, langues filles*¹¹. Louis Figuiet dans son ouvrage *Les races humaines* donnait des analyses linguistiques.

plus vaste que ce que l'on comprend par *francophonie géographique* actuellement y compris pour le domaine de la didactique des langues et qui est plutôt assimilable à une conception institutionnelle.

La question du territoire renvoie à une matérialité terrestre, auxquels les institutions, les organisations, les multinationales voire les nations (dans le cadre de l'Europe par exemple) peuvent se soustraire (Andreff, 1996 : 21-22), (Badie, 2014 : 265). Il existe aujourd'hui d'autres dimensions de la territorialité et, en premier lieu, les territoires virtuels. Il ne s'agit pas simplement de prendre en compte des points de connexion mais de prendre en compte les espaces proposés virtuellement.

D'un point de vue théorique, cela signifie qu'un francophone a plusieurs localités, plusieurs localisations et que l'espace de diffusion de la langue beaucoup plus vaste que ce que lui permet sa position géographique. Par conséquent, il existe, pour n'importe quel territoire doté d'une connexion à internet, une potentialité à avoir accès à la communauté francophone, à des supports francophones. Cet accès est soumis néanmoins à la connaissance de l'utilisateur potentiel et à l'accès dépendant de ses connaissances du monde et de l'intérêt qu'il peut éprouver pour la Francophonie.

Comme le propose Bertrand Badie (Badie, 1995 : chapitre 1), la question de la territorialité humaine et des frontières des États-nations est liée à des conventions et donc à l'histoire et à la mémoire. Ce que cela implique en linguistique pour la F(f)rancophonie est une typologie des espaces établie selon la façon dont la langue a pénétré le territoire. Pour Bernard Pöll, les espaces sont catégorisés selon leur histoire et il divise ainsi l'aire francophone en deux : les espaces de *tradition* et les espaces *d'expansion*. « Une division est marquée entre [...] les territoires dans lesquels le français ou des dialectes pouvant être typologiquement considérés comme français existent sans solution de continuité et [...] les territoires sans continuité française, autrement dit les territoires d'expansion de la langue française. »

L'expansion, qui correspond majoritairement à la situation des pays africains francophones, se décline en plusieurs sous-groupes : superposition, implantation, importation, rayonnement culturel. (Bal, 1977 dans Pöll, 2001 : 38). Chez Xavier Deniau, cette distinction est associée à la place de la langue dans le répertoire langagier des individus : 1) les pays dont le français est langue maternelle, 2) l'aire de dispersion, 3) l'aire d'expansion et 4) l'aire de diffusion. Cela crée une confusion entre territoire, mémoire et langues ou plutôt compétences langagières.

Pour résumer, la notion de *francophonie géographique* peut être considérée comme obsolète dans la mesure où elle peut être strictement considérée comme reliquat des politiques coloniales et que ces frontières, par les divers enchevêtrements institutionnels, ne tiennent

plus¹². On peut aussi actualiser avec des réalités que nous imposent aujourd'hui les « TIC » (plus si nouvelles) et dans ce cas, il faut repenser les cartes linguistiques dans la mesure où ces territoires seuls ne peuvent plus être pris en compte pour parler de francophonie.

La *francophonie géographique* prend en compte l'ensemble de la notion de territorialité, et là encore, il ne s'agit plus uniquement de zones géographiques où les francophones seraient présents mais aussi les zones de supports de la langue qui se trouve aujourd'hui à travers le monde. Dans ce dernier cas de figure, il convient d'envisager la francophonie géographique en termes de réseaux plutôt qu'en termes de territoires.

La géographie ne fonctionne pas, pour la définition de la Francophonie comme un élément ontologique mais comme élément contextuel. La géographie peut être considérée comme un objet extérieur permettant de contextualiser des propriétés de la Francophonie/francophonie, de localiser des spécificités linguistiques, socioculturelles. Néanmoins, nous pouvons nous poser la question de la récurrence du traitement de la F(f)rancophonie et pourquoi elle est utilisée.

Cela est utile pour appréhender la francophonie en Tanzanie car celle-ci s'inscrit dans le cadre des études sur la F(f)rancophonie en Afrique sub-saharienne. D'un point de vue conceptuel, nous notons plusieurs saillances : historiques, linguistiques, mémorielles. Je ferais référence spécifiquement à cet ensemble lorsque je parlerai d'*africanité* dans la francophonie.

I.3. L'Africanité dans la Francophonie

I.3.1. Africanité et Francophonie

L'expression de l'africanité dans la francophonie a son importance puisqu'en plus d'être l'un des objets centraux de notre thèse, elle se trouve être le centre de la plupart des discours institutionnels portant sur l'avenir de la Francophonie. Comme l'O.I.F. le répète, l'avenir de la Francophonie se trouve en Afrique. Une pluralité des francophonies s'exprime sur le continent africain par des phénomènes sociolinguistique entourant le développement de la francophonie et de l'enseignement du français en Tanzanie mais n'est pas soutenue par les institutions.

La francophonie en Afrique a débuté de manière très parcellaire durant la colonisation avec la volonté affichée de répandre la civilisation française qui n'a pas été suivi très largement dans les faits. L'africanité de l'enseignement du français fut d'abord pensée par des Européens dans le projet de l'exportation totale d'un système politique, économique et culturel exogène. Nous pouvons distinguer trois grandes phases : une première phase de spoliation d'identité par

¹² Ne serait-ce que de dire « Afrique de l'Est », « Afrique Centrale », « Afrique australe », nous allons le voir plus précisément, ne correspond plus à des réalités bien délimitées.

les colonisateurs. Je fais ici essentiellement référence aux textes coloniaux dépeignant les populations africaines et à l'exportation des systèmes éducatifs (Calvet : 2002).

Une deuxième phase serait la naissance d'une identité africaine revendiquée dans l'espace francophone, notamment par le biais de la négritude. Ce mouvement est d'autant plus important que l'un des *chefs de file* du mouvement se trouve être l'un des fondateurs de l'A.C.C.T. Enfin, après une période de critiques du mouvement de la *négritude*, nous parvenons à une situation floue où la construction de l'identité noire francophone africaine, comme son expression, est disparate. Pap Ndiaye discute des identités noires en France et de l'hétérogénéité de l'identité noire (Ndiaye, 2009 : Chapitre1) :

Parler des Noirs ne serait-il pas un abus de langage, dans la mesure où les différences culturelles et de classe entre personnes noires ou réputées telles sont si notables qu'il faudrait renoncer à parler des Noirs en général ? [...]

Selon l'auteur, l'identité noire française est attachée à l'origine géographique, ethnique ou raciale. La *négritude* et la diversité des êtres qu'elle rassemble sont peut-être à l'origine de cette incapacité à parler aussi directement d'une *identité noire* en France, au profit d'une conceptualisation de *condition noire*. La *négritude* appuyée par une *culture classiquement française* comme le rappelle Pap Ndiaye, célèbre les identités africaines, ultramarines dans une vision panafricaniste.

Dans les premiers discours écrits par les colonisateurs eux-mêmes pour raconter aux Français métropolitains ce qui se passe dans les colonies, l'Afrique était dépeinte comme un territoire à dépouiller de la *sauvagerie* de ses populations, des êtres humains à l'état d'enfance ou d'animalité. Cela correspond à un premier stade de l'africanité dans la francophonie que l'on peut largement considérer comme homogène dans la mesure où elle correspondait à des politiques coloniales qui se justifiaient par des argumentations similaires même si de nombreux débats se manifestent sur la scène universitaire. Par la suite, ses propos ont été qualifiés de racistes, ils sont aujourd'hui punis par la loi, mais l'identité africaine francophone a dû être reconstruite avec ce que les auteurs africains, certains auteurs africains, ont voulu dire d'eux-mêmes dans un cadre idéologiques spécifiques.

Nous avons besoin de comprendre ces différents aspects de la construction identitaire pour comprendre ce qui se joue dans les productions des auteurs africains lorsqu'ils investissent l'aménagement de la langue par leurs productions personnelles.

I.3.2 La colonisation poursuit ses finalités

Le XIX^{ème} siècle est particulièrement marqué par la classification, l'énumération et la catégorisation. Qu'il s'agisse de physique, de chimie, de géologie, d'anthropologie ou encore de linguistique : il est toujours question de classification. Comme l'indique Monica Heller et Bonnie Mc Elhny (2017) la classification des langues, la représentation des langues sous forme d'arbres généalogiques n'est pas étrangère à cette conception du vivant, des hommes et

de leurs attributs. Cet ensemble classificatoire est élaboré en prenant comme référence l'Europe et les élites européennes.

En m'appuyant sur les écrits de Jean-Pierre Chrétien, les ethnies ont été construites par les colons pour répondre à la nécessité de donner du sens aux différences humaines rencontrées (physique, morales, sociales) qui ne pouvaient s'expliquer autrement que par une origine religieuse et notamment par Cham et ses fils dans une conception biblique. Ils divisèrent l'humanité en différentes *espèces* identifiables par le biais de caractéristiques physiques et morales (Chrétien, 2005 : 131) : Les ethnies furent très vite classées, non sans contradictions entre les observateurs, selon leur degré de « beauté », d'intelligence », de « fierté » ou d'organisation politique, les traits culturels, moraux et physiques devant concourir de façon cohérente à la hiérarchisation des populations.

Cette conception ethnique ne se limite pas à une perception positive ou négative des Africains par les colons puisque les sociétés africaines (royaumes, empires...) furent décimées et redessinées selon de nouvelles hiérarchies. Les différences ethniques ont été assimilées, incorporées par les habitants et servirent de base à la politique, à l'organisation institutionnelle et administrative des colonies et protectorats. Ces faits sont à considérer avec tout le poids historique qui entoure cette région. Approfondissements théoriques demandés

En linguistique, il n'est pas rare d'évoquer des *ethnies* lorsque l'on parle de langues *interethniques*,¹³, de *tribus* et cela est justifié par ce que les locuteurs disent eux-mêmes (Napon, 2001). Cette notion d'*ethnie* est fortement remise en question aujourd'hui notamment par les travaux d'Elikia M'Bokolo et Jean-Loup Amselle, (Amselle, M'Bokolo, 2005 : 2).

Dans cette perspective, la manière dont les indigènes se perçoivent eux-mêmes serait liée à l'effet en retour des récits d'exploration et de conquête ainsi que des textes ethnologiques coloniaux et post-coloniaux sur leur conscience d'eux-mêmes. De façon générale, cette réappropriation s'inscrit dans le domaine plus vaste des rapports de l'écrit et de l'oral.

Les auteurs ne remettent pas en cause ce que disent les individus d'eux-mêmes et leur appartenance mais questionnent la manière dont se sont établies ces ethnies et leur rôle dans l'organisation sociale et les racines coloniales de la fixation des *ethnies*. Cet exemple est pertinent car au Burundi, en République Démocratique du Congo et au Rwanda, la question de l'identité a été fortement liée à des questions ethniques alors même que la construction sociale des ethnies est discutée en tant que réalité historique. Cette question a mené à un génocide, à des massacres de grande ampleur et à une aversion pour certains de l'Europe et de la France,

¹³ Je cite un document du site du Ministère des Affaires étrangères concernant le dossier « Francophonie en Afrique » : En Afrique francophone, le français est souvent la langue d'enseignement et la langue de l'administration, mais rarement la langue maternelle. Plusieurs dizaines de langues peuvent cohabiter au sein d'un même pays et avoir des statuts différents. Dans ce cadre, le français peut jouer le rôle fédérateur de langue de dialogue interethnique.

mais elle continue d'exister et d'être un élément fondateur dans la construction identitaire africaine. Les langues dites grégaires ou locales sont l'autre face de cette même pièce.

Cela fait écho à la deuxième partie de la définition du statut sociohistorique de Giles, Bourhis et Taylor (Bourhis, Taylo, 1977 : 311) :

For some linguistic groups, the past offers few mobilizing symbols, while for others, the past may offer only demobilizing symbols leading individuals to forget or hide their linguistic identity thereby diluting the vitality of the group as a collective entity¹⁴.

Il faut être averti et conscient de ces problématiques en tant que chercheur, didacticien et *a fortiori* lorsque l'on étudie les langues en Afrique. La linguistique en Afrique a été marquée par les politiques coloniales de classement, par les études missionnaires (Heller, Mc Elhinny, 2017) qui avaient, pour les unes comme pour les autres des visées politiques et idéologiques de conquête (économique ou spirituelle). Les politiques européennes ont également été *glottophages* en Afrique (Calvet, 1979). Les langues fonctionnent comme attribut d'appartenance à des groupes sociaux spécifiques. De la même manière, la variation de la langue marque l'éloignement, la dégradation ou le reniement d'une identité. La problématique du *locuteur natif*, modèle par excellence de l'apprenant de la langue, relève de cette problématique.

En Europe, la didactique des langue souhaitée et promue conserve l'idéologie humaniste fondée après-guerre. Elle est celle d'une Europe pensée comme un édifice de paix. La devise de l'Union européenne, « Unis dans la diversité », place au cœur de ses problématiques existentielles l'acceptation de l'Autre. Cette quête pour aller vers cet Autre, le comprendre et lui faire une place au sein de la société comprise comme relativement homogène est également le moteur des politiques européennes. La didactique des langues comme la didactique du français sont encadrées par le C.E.C.R.L. Comment ne pas y voir les spectres de la Seconde Guerre Mondiale ?

Je reviens à l'histoire coloniale avec la justification que l'on a pu donner à la colonisation et par le même le rôle que devait jouer le français. Dans l'ouvrage *Voyage à la Côte orientale d'Afrique* pendant l'année 1866, par Monseigneur Gaume, nous lisons en fin de préface un résumé de la mission et l'ethnocentrisme racisé avec lequel était approché les populations :

C'est le moyen de mettre, enfin, un terme aux calamités sans nombre, sans exemple et sans nom, qui pèsent encore sur la terre de Cham.

La *terre de Cham* évoquée ici fait écho au texte de Jean-Pierre Chrétien (Chrétien, 2005, 130). Incrire les populations rencontrées dans un récit biblique et les associer à la généalogie de Cham permet de trouver une explication à l'altérité et de les intégrer à un récit religieux

¹⁴ *Pour certains groupes linguistiques, le passé n'offre que peu de symboles mobilisateurs, tandis que pour d'autres, le passé peut même se réduire à des symboles démobilisateurs menant les individus à oublier ou cacher leur identité linguistique donc diluant la vitalité du groupe en tant qu'entité collective.*

structurant les sociétés européennes depuis plus d'un millénaire à l'époque où le texte mentionné fut écrit. Elle permet aussi d'attribuer une place aux *autres*, une reconnaissance ce qui autorise la catégorisation en tant *qu'Ami* au sens politique du terme¹⁵.

Cela fait écho aux propos de Nathan Wachtel lorsqu'il analyse la compréhension et l'interprétation du christianisme de Poma de Ayala, chroniqueur indigène du Pérou durant la colonisation espagnole. Il explique que les analogies trouvées dans la Bible trouvaient un écho fortuit dans le monde antique, mythique péruvien (Wachtel, 2014 : 197) :

Ces correspondances, ou ces échos, confirment que Poma perçoit le monde biblique et occidental à travers la grille indigène, qui soumet, ou tente de soumettre à son ordre les éléments qui lui viennent de l'extérieur.

À l'inverse, nous voyons que pour les religieux chrétiens missionnaires, ce qu'ils découvraient sur le continent africain prenait un sens parce qu'ils y rattachaient leurs propres grilles d'interprétation. Cette inscription dans le grand livre de la Bible donne des explications entendues comme rationnelles à la pauvreté et l'esclavage de l'Afrique :

Peuplée après le déluge, par Cham, second fils de Noé, elle est encore sous le poids de l'anathème paternel. Par respect pour la bénédiction que Dieu avait donnée à Cham, ainsi qu'à ses frères, le saint patriarche ne voulut pas maudire Cham lui-même. Il le maudit dans la personne de son fils Chanaan, disant : « Maudit soit Chanaan, il sera pour ses frères, l'esclave des esclaves. » (Horner, 1872), (Gaume : 1866)

La religion chrétienne développa des moyens intellectuels, savants, de comprendre les situations africaines qu'elle rencontrait. Cela permettait, par effet miroir, aux populations concernées d'avoir une porte d'entrée dans cette institution millénaire et structurante des sociétés européennes qu'est l'Eglise. Cet argument de poids vient alimenter l'argumentaire et la légitimation de la colonisation et de l'évangélisation de l'Afrique.

Après l'Indépendance de nombreux pays africains, la Francophonie des colonies devait embrasser de nouvelles idéologies afin de se maintenir car la mission civilisatrice de la France ne tenait plus. L'entreprise aurait pu être totalement abandonnée, mais à la signature des traités les Africains francophones les langues n'ont pas déposé avec les armes. Il a fallu vivre avec cet héritage, cette chance, ce fardeau, ce traumatisme, ce trésor, ce *butin*. Il a fallu fonder une Francophonie dépassant le cadre des politiques coloniales et leurs justifications, inventer d'autres raisons d'apprendre la langue française en trouvant le moyen de concilier la lourde tradition associée à la langue et la modernité pluriculturelle qui s'annonçait.

La question de la construction de l'homme noir en France apparue lorsque la situation des noirs américains était évoquée. Dans un manuel de l'enseignement primaire supérieur

¹⁵ Nous faisons ici référence à la relation d'Ami et d'Ennemi présentée dans la thèse de Julien Freund.

français de 1909, voici ce que l'on pouvait lire de la thématique « La question noire aux Etats-Unis » (Mallet, Isaac, 1909 : 260):

Dans tous les pays où blancs et nègres se trouvent en présence, l'abolition de l'esclavage a d'ailleurs soulevé de graves difficultés et posé de nouveaux problèmes. [...] Aux Etats-Unis surtout la question noire présente une importance et une gravité exceptionnelles. En effet les nègres sont très nombreux aux Etats-Unis, et leur nombre augmente avec une rapidité croissante. [...] Les nègres sont haïs et méprisés par les blancs qui leur reprochent d'être paresseux, ignorants, ivrognes, immoraux. [...] Certains ont proposé une transportation en masse des nègres aux îles Hawaï et aux Philippines. Un nègre, au tempérament d'apôtre, Booker T. Washington, convaincu qu'il n'y a pas d'autre solution possible que le relèvement intellectuel et moral de la population noire, s'efforce d'y parvenir par l'éducation.

La situation américaine soulevait des questionnements en France, mais elle tait la situation était différente dans la mesure où les Africains colonisés ne venaient pas sur le sol métropolitain. Pourtant, la meilleure représentation des noirs américains propose un modèle *noir* que Gaston Kelman (Kelman, 2004) assimile à la *blackitude* - négritude coca-cola -, plus consumériste qu'émancipatrice. Cette *identité noire* fabriquée d'éléments disparates et en définitive contradictoires et superficiels ne permet pas de les imposer comme base solide pour une identité noire africaine francophone.

I.3.3. La première Francophonie institutionnelle

La première Francophonie institutionnelle telle que nous l'entendons aujourd'hui, c'est-à-dire celle de l'A.C.C.T., fût incarnée à sa genèse par des personnalités africaines : Habib Bourguiba, Hamani Diori, Léopold Sédar Senghor (Norodim Sihanouk, cambodgien, étant considéré comme le quatrième « Père fondateur »). L'une des façons dont l'africanité s'était alors exprimée dans le mouvement de construction identitaire francophone fut la *négritude*. L'une des figures, Léopold Sédar Senghor, avec Aimé Césaire et d'autres auteurs noirs, est l'auteur du concept. Cela ne fut pas anodin car cela a posé les premières pierres d'une représentation de l'Afrique et de *l'Africain* francophone : noir, masculin, en costume et lettré.

L'image renvoyée par ces intellectuels n'est pas un élément anecdotique car elle est l'illustration de la volonté d'analogie avec l'idéal de l'homme blanc, parisien. Elle s'est aussi nourrie des figures noires américaines de l'époque à l'instar de Sidney Poitier, des chanteurs de The Platters ou, plus près de Paris, Miles Davis important le jazz américain¹⁶, proche des existentialistes et de Sartre. Cette construction de la représentation de *l'homme noir* et de *l'homme noir francophone* (plus que de la femme noire) constitue un imaginaire iconique puissant qui se présente encore aujourd'hui dans le mouvement des Sapeurs.

À ce propos, Joseph Tonda (Tonda, 2011 : 48) écrit :

Pour bien marquer leur appartenance au lointain univers de l'Occident dont cependant ils magnifient la présence par leurs corps-habillés, corps dont l'imaginaire

¹⁶ Première tournée à Paris en 1949 pour le Festival International de jazz.

est lié à la « propreté », à la « réussite », à la « santé » et à la consommation, les Sapeurs en représentation ne font pas que mettre en scène des vêtements, des chaussures, des chaussettes, des ceintures dont la valeur repose sur le fétichisme des griffes des plus grands couturiers de Paris, de Londres, de Rome, etc. Ils arborent également tous les attributs de l'excellence sociale des consommateurs tropicaux « branchés » que sont les téléphones portables, les montres, les médailles, les écharpes tricolores, les pipes, les parapluies, les cannes et, symbole ultime de leur appartenance à l'ailleurs européen, le drapeau français. Même si celui-ci est accompagné sur deux photos par le drapeau congolais, tout le symbolisme des corps-sapeurs est là pour faire de la puissance constituante de l'imaginaire d'un au-delà de Brazzaville, à savoir Paris, le principal lieu de construction de leur identité (post) moderne.

On ne peut complètement écarter le fait que les intellectuels africains reconnus mondialement comme Léopold Sédar Senghor y soient étrangers. La francophonie africaine reflète des personnes lettrées, philosophes et emprunts d'un esprit critique fort, modelant l'identité des nations africaines dans le processus de décolonisation et d'indépendance.

Pour les pays africains, il s'agissait de conserver les accords existants entre les pays d'Afrique de l'Ouest (A.O.F.) et ceux de l'Afrique Equatoriale (A.E.F.). Les questions que soulève la Francophonie en Tanzanie prennent en partie racine dans l'histoire du pays. Il apparaît clair que les histoires coloniales allemande, belge, anglaise ne sont pas étrangères à la prise en charge de la langue aujourd'hui, dans le nouvel État-nation tanzanien.

En 1959, les anciennes colonies (A.O.F., A.E.F.) prirent leur Indépendance officiellement. Dans cet ensemble de pays, la Côte d'Ivoire, le Gabon et le Sénégal entretenirent des liens étroits avec la France qui lança, de 1958 à 1974, la politique de Coopération. Un ministère de la Coopération fut ainsi créé et avec une politique culturelle fondée sur les échanges culturels. Ceux-ci tinrent pour une part de la diffusion d'œuvres, d'aide à la mobilité des acteurs culturels et des échanges de connaissances par l'intermédiaire de réseaux universitaires. En cela, le système universitaire fut mis au service de la politique étrangère (Lane, 2016). Selon Guy Feuer (Feuer, 1963), entre 1959 et 1963, ce sont 138 accords bilatéraux signés entre la France et les nouvelles Républiques Africaines qui sont des accords de coopération culturelle.

La France se rapprocha du Rwanda, de la République du Burundi et de la République Démocratique du Congo entre 1962 et 1966. De 1971 à 1973, des accords de coopération culturelle et technique bilatéraux furent signés entre l'Ouganda, le Kenya, la Tanzanie et la France. Ces accords furent rédigés sur le modèle de ceux décidés dans la période précédente. L'enseignement supérieur était principalement ciblé par la France car les pays concernés avaient besoin de développer leurs techniques, notamment par les sciences à l'instar de Cheik Anta Diop et ses travaux menés sur les propriétés du carbone 14 pour l'étude de la datation. L'État français avait développé dans une large partie de l'Afrique cette diplomatie culturelle véhicule de savoirs, d'idéaux et d'humanisme.

La Francophonie, à la fin de la IV^{ème} République, est perçue comme une voie pour l'obtention de la citoyenneté française, pour une reconnaissance. Cela s'explique notamment par le fait que plusieurs éléments notamment le fait que le système de l'administration coloniale français imposait l'apprentissage du français pour les populations locales choisies pour intégrer les bureaux. Pensé comme structure impérial à l'image de l'Empire romain, ce système avait pour ambition d'incorporer des auxiliaires coloniaux africains dans la politique française. C'est ainsi que Suétone relatait l'histoire d'un soldat Gaulois ayant obtenu, après s'être distingué au champ de bataille, le droit de cité (Flamerie de Lachapelle, France, Nelis-Clément, 2012 : 235),¹⁷. Dans la droite file de la circulaire de 1927, la connaissance de la langue française demeurait centrale dans sa définition juridique, suivie de près par le critère de « mœurs et usages ». D'une certaine manière, l'assimilation a tenu quelques-unes de ses promesses.

Tony Chafer l'avait aussi souligné (Chafer, 2002 : 15):

The election, under the Fourth Republic, of twenty Black African députés to the National Assembly in Paris (and of a number of Black African senators to France's second chamber, the Conseil de la République) was a powerful symbol, albeit in reality little more than that, of African political assimilation. The very fact that it was possible for Black Africans to be elected to France's national parliament was certainly a distinguishing feature of French colonial practice in Africa: no Black African was ever allowed to represent Britain's colonies in the House of Commons, for example¹⁸.

Là réside une différence fondamentale entre la politique coloniale française et la politique coloniale britannique. Mais la France n'avait pas véritablement le choix : elle était en réalité obligée d'intégrer des députés portés par le parti communiste qui, dans sa doctrine de l'Internationale, voulait réunir l'ensemble des ouvriers.

À titre d'exemple, Lamine Guèye, homme politique sénégalais et chef du Parti sénégalais d'action socialiste, fut député à l'Assemblée nationale française (1946-1951) et sénateur (1958-1959). Il fut également sous-secrétaire d'État à la Présidence du Conseil du gouvernement Léon Blum (1946-1947). Il incarnait la possibilité, pour les Africains colonisés par la France, de devenir citoyen français à part entière et d'intégrer les plus hautes institutions politiques françaises.

Le cas de Léopold Sédar Senghor, qui fut par deux fois invité par la France coloniale à assumer des responsabilités ministérielles au sein du gouvernement français, pose aussi question sur la légitimité de ce patriarche de l'A.C.C.T.¹⁹. L'un des auteurs les plus prolifiques de la *négritude*, du mouvement de l'identité noire en France se trouve également être l'un des

¹⁷ Sous l'Empire romain, l'octroi de la citoyenneté pouvait être attribuée à de hauts dignitaires (sénateurs, décurions, magistrats...) après avoir suivi le *Cursus Honorum* et avoir effectué une carrière remarquable. Mais la citoyenneté romaine était aussi difficile à obtenir et elle pouvait aussi être retirée comme ce fut le cas de l'ambassadeur lycien décrit par Cassius Dion.

¹⁹ Aujourd'hui O.I.F.

plus proches des institutions françaises, l'un des plus grands défenseurs de la littérature française. Pour obtenir l'agrégation de grammaire, il a d'ailleurs dû faire une demande de naturalisation en 1932²⁰.

La structure de l'institution coloniale est basée sur une domination unilatérale. La *situation coloniale* la décrite Georges Balandier (Balandier, 1951) se trouve liée à ces rapports entre humains conçus pour vivre l'un à côté de l'autre, sans mélange ni métissage. Il faut « faire du noir » (Le Cour Grandmaison, 2014 : Chapitre 4). Le réseau est en réalité une voie de communication unidirectionnelle, et cela a des répercussions lorsque la domination est officiellement caduque, que les structures demeurent et qu'il faut composer avec des individus tenus à la soumissions hier, que l'on doit maintenant tolérer et auxquels il faudra bientôt se soumettre.

Ce courant de pensée induit que les normes de cette francophonie ont été fortement inspirées des lettres classiques et de l'idée que les auteurs africains pouvaient faire aussi bien que les auteurs des œuvres classiques françaises. Ces auteurs se sont mis dans une position bien connue, dans le cadre d'un système impérialiste, à savoir affirmer une volonté d'intégration dans un système exogène par l'adoption et l'appropriation de codes considérés comme des valeurs identitaires.

Ce mouvement ou posture correspond à un idéal humaniste consistant à défendre l'idée que tout être humain possède les mêmes capacités que les autres, jouit des mêmes droits, remplit les mêmes devoirs et a la capacité de réaliser les mêmes œuvres. C'est une africanité humaniste qui s'est développée dans l'imitation et la critique ce qui pourrait paraître aujourd'hui comme contradictoire mais qui relevait, à l'époque, d'une conquête d'une humanisation africaine au sens propre. Les politiques coloniales s'étaient appliquées à détruire par les moyens les plus intimes les comportements et les conceptions des personnes rencontrées, évoluant dans un autre système de valeurs. Le mot « humanité » était synonyme de dignité et d'intégration sociale à part entière mais surtout d'assimilation aux modèles européens et - pour ce qui nous concerne – au modèle français.

I.4 La langue de la négritude : héritage et rupture

I.4.1 La langue de la négritude

La langue de la *négritude*, de ceux qui ont porté les premières pierres de la Francophonie n'est pas une langue « pour l'économie », une langue « pratique ». À la lecture des œuvres d'Aimé Césaire ou de Léopold Sédar Senghor, une rupture est perceptible : les auteurs ont

²⁰ Comme l'explique Christian Roche dans son ouvrage Léopold Sédar Senghor : le président humaniste, Toulouse, Privat, 239 p., les habitants de Dakar, Gorée, Rufisque et Saint-Louis étaient les seuls à pouvoir prétendre de la citoyenneté française. Les autres devaient en faire la demande auprès des autorités.

manifestement la volonté de rivaliser voire de *dépasser* (notamment par l'usage de mots rarement employés) l'usage du français qui prenait lieu et place en France. Je cite l'une des propositions de définition de la *négritude* de Léopold Sédar Senghor, plébiscité pour avoir été l'un des plus ardents défenseurs de la Francophonie dont voici un extrait d'« Élégie des alizés », *Élégies majeures* :

Ma Négritude point n'est sommeil de la race mais soleil de l'âme, ma négritude vue et vie Ma Négritude est truelle à la main, est lance au poing Réécade. Il n'est question de boire, de manger l'instant qui passe Tant pis si je m'attendris sur les roses du Cap-Vert! Ma tâche est d'éveiller mon peuple aux futurs flamboyants Ma joie de créer des images pour le nourrir, ô lumières rythmées de la Parole!

La langue que parle Senghor, les formes de discours avec laquelle il la manie, donne de la légitimité aux idées défendues. Au-delà de s'emparer du patrimoine linguistique, il en fait redécouvrir les richesses. L'étranger donne à voir l'héritage dont se vante les Français lettrés. Cette Francophonie s'inscrit, se revendique comme une francophonie politique d'un point de vue linguistique. Elle permet de défendre une idéologie sans recourir à des intermédiaires.

L'auteur disait à propos de la Francophonie (Senghor, 1962 : 844) :

La Francophonie, c'est cet Humanisme intégral, qui se tisse autour de la terre : cette symbiose des « énergies dormantes » de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire.

Senghor fait siennes les valeurs que la France défendait durant la colonisation et s'approprie ici l'humanisme. Senghor reconnaît implicitement des bienfaits intellectuels liés à la Francophonie et que l'auteur revendique la possibilité de s'emparer. Cette position lui vaut aujourd'hui, comme en son temps, de vives critiques de la part d'Africains qui n'attribuent pas le même sens à l'Humanisme français.

Je cite Didier De Robillard (De Robillard, 2011 : 26) :

Si la « jecton », comme argumenté plus haut, articule histoire et avenir, « à partir de » et « en vue de », on comprendra, alors, que soient ici considérées comme d'inspiration positiviste les approches qui travaillent à minimiser ou occulter la place des représentations de l'histoire, et celles de l'avenir, et se prétendant capables de « descriptions » au sens fort, là où le qualitatif voit des récits, forme humanisée de la description dans des temporalités, et la prise en charge par un être en devenir revendiquant son historicité, sa part de responsabilité dans ce qu'il dit du monde, et sa propre finitude, autant d'éléments qui laissent de la place à d'autres discours.

Le rapport au discours légitime est pourtant ce qui pose problème car ce discours justifie le bien-fondé d'une idéologie proposée par des auteurs noirs francophones en respectant et en assimilant les codes de l'élite aliénante. On peut se demander quelle est la nature d'une revendication qui utilise la langue de celui qui fut le bourreau et quelles sont les finalités profondes de ces auteurs ?

I.4.2. Identité francophone noire et spectre de la France

La Francophonie en tant qu'institution, en tant que projet politique est véritablement née à la fin de la colonisation française d'abord dans la tentative de De Gaulle de créer l'Union française afin de regrouper les pays colonisés : la Communauté Française (comprenant la France métropolitaine, l'Algérie et l'A.O.F., le Royaume du Cambodge, le Royaume du Laos, le Viêt Nam, la Guinée et le Togo français). Mais cette tentative ne résista pas au temps des Indépendances dans le monde.

Pour comprendre la situation de décolonisation dans laquelle nous sommes toujours ancrés et le cadre des politiques francophones en Afrique de l'Est contemporaines, il faut insister sur le rôle que les militaires des colonies ont joué dans la Seconde Guerre Mondiale. Sans la disponibilité des colonies africaines et son soutien durant la guerre, la France libre n'aurait pas pu exister (Ollandet :1981) et cela n'est pas sans rapport avec la Francophonie, son attachement et les représentations sociales qui lui sont attribuées.

De Gaulle choisit pour capitale de la France libre Brazzaville en A.E.F. La France ne fut pas la seule à choisir cette stratégie africaine. La Belgique et ses colons basés au Congo en 1940 choisirent Léopoldville (l'actuel Kinshasa) comme foyer de résistance à l'oppression nazie ce qui plaça la ville comme premier foyer de résistance en Afrique centrale (Ollandet, 1981 : 44).

La politique de *blanchiment* des troupes françaises au sortir de la Seconde Guerre Mondiale, consistant en un retrait des soldats africains amalgamés sous le nom de *tirailleurs sénégalais* des premières lignes, eut deux effets : d'une part séparer la politique française de la politique africaine puisque les combattants africains furent considérés comme étant étrangers à l'armée française et dans la majorité des cas, non reconnus. Mais ce geste eut aussi pour conséquence de légitimer les mouvements d'indépendance en Afrique de l'Ouest. Les nations prirent leur autonomie par rapport à la France et le mouvement de la *négritude* apparut comme un mouvement intermédiaire, faisant la soudure entre les deux continents et le système administratif unifiant l'ensemble des territoires.

I.4.3. Négritude ou *françafrique*

La *négritude* fut largement critiquée. Il émergea de ces différends un schisme entre ceux qui souhaitaient poursuivre la voie incarnée par Léopold Sédar Senghor et d'autres, qui voyaient dans ce mouvement une nouvelle allégeance à la France et par extension aux anciens colons. Cela est à rapprocher de la fameuse *Françafrique* et de toutes ces dérives. Jean-Marc Léger écrivait ceci en 1987 à ce propos (Leger, 1987 : 168) :

En Afrique, deux positions concurrentes s'affirment, celle qui tend sur le plan institutionnel, à ajuster l'enseignement sur celui dispensé en France et celle qui tend, sur le plan socio-culturel, à affirmer une identité africaine.

En raison de la pluralité des identités francophones africaines, le processus de construction identitaire éprouve des difficultés à se mettre en place. Il existe dans l'identité noire du monde Francophone - fortement contrainte par le modèle assimilationniste colonial français – une hétérogénéité, évoquée par Pap Ndiaye (Ndiaye, 2008), compliquant la manière de représenter le personnage monolithique du *Noir*.

Ce problème est également visible dans le cadre de la didactique du français. En poursuivant des politiques de diffusions du français ciblant spécifiquement les pays anciennement colonisés par la France, partir des années 1970 jusqu'aux années 1990, les didacticiens ont imaginé du matériel d'enseignement spécifiquement dédié à l'Afrique.

L'idée était d'introduire des contextes africains là où jusqu'à présent les décors et les personnages représentaient une France stéréotypée, principalement contextualisée à Paris. Les auteurs avaient donc imaginé des contenus en territorialisant l'usage de la langue. Malgré tout, un européocentrisme ressort de ces méthodes car l'Afrique présentée est en fait, au travers des choix lexicaux, des illustrations et des définitions proposées une Afrique fantasmée, homogénéisée et présentée selon ce que les auteurs pensent être typiquement africain. Il en va ainsi pour les ouvrages didactiques et pédagogiques de français proposés en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale comme le *Dictionnaire pour l'Afrique* soumis par le B.E.L.C. dans les années 1960, les méthodes de français – comme *On y va !* ou encore *Pierre et Saydou* - trouvées dans la bibliothèque de l'Université de Dar es Salaam, et dont quelques extraits sont analysés dans cette thèse.

Au regard de toutes les crises et de tous les conflits qui ont secoué les pays africains dans la période postcoloniale, le mot « utopie » est sans aucun doute approprié. Senghor a avancé cette idée des années plus tard et, à ce titre, a récolté de nombreuses critiques comme celle du linguiste Mwatha Musanji Ngalasso, professeur à l'Université de Bordeaux :

Cette idée [de Senghor] nous paraît dangereuse, car elle semble prêcher [...] l'assimilation pure et simple d'une ou de plusieurs cultures (ici les cultures « francophones ») par une seule (ici en l'occurrence la culture française), et cela simplement par le prestige de sa langue. Nous ne nions pas les vertus de la langue française [...] ; mais nous ne concevons pas que le simple recours à la langue française comme véhicule d'une culture [...] puisse impliquer la nécessité de l'adoption authentique de la culture française. Une telle idée est, de plus, inadéquate autant par sa fausseté que par l'audience que malheureusement elle peut avoir auprès des responsables des pays francophones (1978, 71).

La critique de nombreux auteurs africains et particulièrement de Stanislas Spero Adotevi (Adotevi, 2017) l'un des principaux critiques du concept, consiste à mettre en évidence le paradoxe qui existe dans le mouvement de la négritude et l'utilité pour les francophones

africains. Il pointe du doigt le fait que les auteurs de la *négritude*, qui parlent de l'homme noir, qui lui en affublent des définitions des caractéristiques anthropologiques et cognitives, écrivent depuis Paris. Adotevi reprochent encore aux auteurs de reprendre des arguments (consciemment ou inconsciemment) ayant servis l'idéologie coloniales à l'instar de Lévy-Bruhl (Adotevi, 2017 : emplacement 809)²¹.

L'identité noire francophone, avec sa mémoire particulièrement marquée par les colonies français ou belge, ne possède pas de contours précis. Comme il existe une quête d'identité en Europe, nous pensons à la volatile « *identité française* », il existe aussi une quête de la *négritude francophone*. Ces identités sont dépendantes les unes des autres et la redéfinition des unes implique un repositionnement des autres.

La Francophonie apparaît ici comme une voie possible pour faire ce travail indispensable à un dialogue qui existe dans d'autres sphères, surtout pour les échanges commerciaux. La solution pratique de la *francophonie économique* ne change rien à l'impératif de la construction de ce dialogue et de cette quête de dignité, ces raisons d'exister ou plutôt la légitimité à être, pour les uns comme pour les autres. Ce *français économique* est à rapprocher de ce que Didier de Robillard décrit comme un français pensé par des théoriciens, fabriqué pour que la langue soit *naturalisée, anhistorique, acontextuelle* : un français scientificisé ne servant qu'aux interactions « pratiques » (De Robillard, 2008 : 17).

La division de la société entre les *noirs* et les *blancs* telle qu'elle est présentée - notamment dans la pensée de la négritude - ne s'applique pas à l'ensemble de ce que nous pourrions nommer la *francophonie noire*. Les personnes considérées comme *noires* ou *de couleur* ne vivent pas la même réalité suivant le contexte, ce dernier graduant ainsi l'échelle de gravité des discriminations. Nous citons un extrait de l'entretien placé au début de l'ouvrage d'Adotevi de Dominique Pagani (2017) pour appuyer notre propos :

Prenons un exemple africain : les gens du Sud-Ouest du Niger, région frontalière avec le Burkina s'appellent les Gourmantchés, une appellation qui signifie pour les Djermas, « à l'Ouest du fleuve ». Ce n'est pas une substance, c'est une relation. Cela ne veut pas dire qu'ils sont différents par essence mais eux sont à l'Ouest d'un fleuve que le franchissement mettrait en minorité. Donc effectivement, jamais le sub-saharien, pour prendre un terme moins ontologique, ne s'est senti aussi « nègre » que lorsqu'il était sur le pavé de Paris, ou de sa banlieue.

La *négritude* est en partie issue d'un conflit identitaire entre des *blancs* et des *noirs* qui sont, pour l'un et pour l'autre, des constructions sociales où l'idéologie et l'imaginaire jouent un rôle majeur dans le rapport à l'autre. Les individus ainsi identifiés, stigmatisés, assignés à leurs attributs extérieurs et innés se retrouvent dans des contextes exacerbant à des degrés

²¹ Format Kindle.

différents leurs *particularismes*, dans des situations les poussant à s'exprimer sur ces problématiques.

Être *blanc* en France et être *blanc* au Zimbabwe ne correspond pas tout à fait à la même réalité notamment à cause des différentes politiques coloniales *assimilationnistes* et de l'Indirect Rule, deux systèmes d'administration coloniale. L'apartheid est une réalité des colonies britanniques qui n'a pas été vécue en Afrique de l'Ouest. La présence de quartiers noirs et de quartiers blancs est pourtant une réalité dans les pays anciennement colonisés par l'Empire Britannique à l'instar de la Tanzanie, mais pas en Afrique de l'Ouest. En revanche, les quartiers huppés, réservés à une élite, sont bien présents et les fractures sociales abyssales.

De la même manière, les *noirs*, les *gens de couleurs*, les *mulâtres*, les *quarterons*, les métisses, les *négroafricains* en Europe francophone, dans les Dom-Pom, sur le continent africain - dans des pays francophones ou non francophones - ne vivent pas la même réalité, même s'ils peuvent effectivement être rassemblés dans un ensemble *non-blanc*.

Si le canon de la langue fut présenté de la même manière partout sur le continent, la pluralité des identités et la diversité des revendications dans la francophonie ne peuvent pas être rassemblées sous une bannière commune sous prétexte qu'une racine ancestrale aurait donné la même couleur aux locuteurs. Ce rassemblement des *Noirs* sous la même bannière n'est pas le seul fait de l'idéologie coloniale extérieure. Gaston Kelman (Kelman, 2004 : emplacement 1216²²) rapporte à ce propos :

Que de fois j'ai entendu des parents noirs menacer leurs enfants de les renvoyer en Afrique pour y apprendre à être des Noirs. Ce qu'ils leur reprochaient – il s'agit plus souvent des filles que des garçons – c'était de se comporter comme des Blancs c'est-à-dire comme des Européens. La confusion entre Européen et Blanc est entretenue par tout le monde.

La *négritude* pour penser la Francophonie en Afrique noire à ses limites et il ne suffit pas d'être noir pour se sentir pénétré par le concept de *négritude* : il faut se reconnaître comme militant d'une cause car la *négritude* appartient au champ littéraire mais surtout politique. Peut-on parler d'un mouvement de la *négritude* en Tanzanie ? Peut-on affirmer qu'il existe une revendication des « noirs » en Tanzanie ? D'une part, il faut dire que cette revendication d'africanité ou de *tanzaniennité* dans le cadre de la linguistique n'est pas apparue pour l'anglais. Il n'existe aucune variation d'anglais tanzanien reconnue comme telle.

D'autre part, le concept même est discutable et critiquable et parce que la pensée tanzanienne n'a pas besoin de la *négritude*, l'identité tanzanienne et bantoue semble suffire à la construction identitaire sans avoir le besoin de construire une *identité noire*. Cela ne veut pas dire que les discours développés sur ce sujet ne peuvent pas trouver des points de rapprochement avec la *négritude* comme la nécessité de se dire, de se décrire.

²² Format Kindle.

La *négritude* en tant que revendication d'une *identité noire* n'apparaît pas fondamentalement comme un besoin en Afrique de l'Est même si des conflits culturels, identitaires peuvent apparaître. Les identités *locales*, territorialisées en Tanzanie sont utilisées comme arguments de vente notamment dans le cas du tourisme culturel. Les cultures « ethniques » sont mises au service de l'économie et, en ce sens, le cas des Masaï est particulièrement révélateur.

Il existe un processus d'essentialisation de l'identité tanzanienne ancrée sur le territoire. Les revendications politiques de ces *tribus* ne sont pas prises en compte par l'Etat et les langues dites régionales n'ont pas le droit d'être utilisées officiellement. Le peuple masaï, porté comme emblème de la région et symbole de l'Afrique millénaire - dans les prospectus touristiques -, subit en réalité de nombreuses discriminations et des expropriations forcées²³. La véritable problématique se trouve dans le fait d'institutionnaliser ces identités et de les rendre audibles par les politiques, principalement orientée vers l'économie et le développement.

Concernant la francophonie, si elle apparaît dès le XIX^{ème} siècle sur le territoire du Tanganyika par les missions d'évangélisation, la difficulté réside dans les phénomènes de migrations intra-africaines et de déplacements de populations massifs dans des nations nouvellement indépendantes et en construction sur le plan idéologique. La francophonie, considérée comme élément constitutif de l'identité pour des milliers d'individus, se trouve ainsi ballottée. Les locuteurs cherchent à adapter leurs héritages et capitaux culturels sur leur territoire d'accueil tanzanien.

La Tanzanie possède une histoire coloniale particulière car elle fut d'abord sous domination omanaise avant que le Tanganyika ne soit administré par la Deutch Ost Afrika. À la suite de la défaite allemande lors de la Première Guerre Mondiale, elle fut administrée par l'Empire Britannique. Le français, la francophonie en tant que communauté linguistique se présentent donc dans un pays dont il faut prendre en compte les configurations linguistique et historique, afin d'analyser les stratégies francophones mises en place tant par les politiques dans un cadre diplomatique et par les locuteurs du français.

I.4.4. Les débuts de la Francophonie

La Francophonie s'est matérialisée institutionnellement pour la première fois avec l'A.C.C.T. (l'Agence de Coopération Culturelle et Technique) (1973). Pour les pays africains, il s'agissait de conserver les accords existants entre les pays d'Afrique de l'Ouest (A.O.F.) et l'Afrique Equatoriale (A.E.F.) colonisée. Les questions que soulèvent la Francophonie en Tanzanie prennent racine dans son histoire et il est clair que l'histoire coloniale allemande, belge, anglaise n'y sont pas étrangères tout autant que la construction d'un État-nation tanzanien : l'érection d'une identité nationale joint d'un projet politique inédit, de l'hégémonie

²³ [Les Masaï, victimes du tourisme en Tanzanie ! - Easyvoyage](#)

américaine et de l'émergence de la Chine comme grande puissance. La multiplicité des dimensions de la Francophonie oblige à prendre l'ensemble de ses éléments en compte.

Résumé – Chapitre 1 : Construction des identités africaines francophones.

Le lignage de la Francophonie établit un lien entre la France et les colonies. Le mot *francophonie* apparaît au XIX^{ème} siècle et celui-ci comprend tout à la fois la *Chanson de Roland* et la littérature de son temps. Ce lignage implique la diffusion d'un modèle national à l'extérieur des frontières et pose la problématique de l'ethnocentrisme du modèle colonial transparaissant toujours dans les modèles identificatoires dans le cadre de l'enseignement du français.

La *francophonie* est construite comme un *bien commun* pour la France et les territoires conquis ; Malgré tout, la France présentée comme centre de la civilisation, monolingue à l'origine du mythe colonial n'existe pas plus que les « sauvages ». Très loin d'être monolingue, la population connaît à peine le français dans bien des régions.

Le français a dû se frayer un chemin pour exister et sortir du giron de l'Eglise et du latin. Cela indique que la langue et la politique vont explicitement de pair depuis des siècles, construisant patiemment une politique linguistique qui évolua d'une situation de sujétion à une politique de revendication d'indépendance jusqu'à devenir centre d'un modèle impérial. L'exportation du français en dehors de France de cette façon tient du fait que la France conserve le modèle de l'Empire comme modèle colonial canonique. La langue constitue un bien commun impérial.

Pour la didactique du français, cela a des conséquences concrètes. Le français prit pour modèle l'enseignement du latin.

Nous voyons que le « français » tient essentiellement de prise de décisions d'une politique linguistique *in vivo* qui ne tient pas compte des changements sociolinguistiques. Pour l'enseignement d'une langue étrangère, ce problème constitue un enjeu de taille puisque la langue est pensée comme porteuse d'une *xénité* par nature. Dès lors, il est difficile de marquer les limites entre ce qui relève de l'ethnocentrisme de ce qui s'apparente à une politique néocoloniale.

Pour penser la Francophonie en Tanzanie, il est important de prendre cela en compte pour appréhender la manière dont l'apprentissage du français est mené.

Les auteurs africains existent et tout tentent de marquer leurs identités dans l'enseignement du français. D'abord, il s'est agi du mouvement de la négritude mais cette mouvance proche de Paris a soulevé de nombreuses critiques. L'édification d'identités noires ont été freinées par les événements postcoloniaux nombreux entre 1960 et 2000. Les changements d'ordre du monde ont imposé un type de discours et le prisme du *développement* dont les accointances avec le fond idéologique colonial ne facilitent pas l'émergence. L'humanisme apparaît comme une voie obstruée car les philosophes du XIX^{ème} siècle, qui ont participé à inférioriser les populations rencontrées sur d'autres continents ne sont plus légitimes pour être pleinement membres actifs du substrat culturel français, ou de la *francophonie*.

Dans le domaine de la linguistique, la francophonie géographique contemporaine ne permet pas non plus de penser ces francophonies africaines. Cette francophonie géographique soulève des problèmes mémoriels et conceptuels car, toujours utilisés en linguistique, elle pose qu'au centre de la F(francophonie se trouve cet héritage embarrassant de l'époque coloniale. Construire une africanité suppose de repartir d'un héritage colonial lourd dont le fond s'appuie sur les représentations ou les fantasmes et une histoire d'aliénation profonde.

Chapitre 2 : En quête de problématique

Ce chapitre expose les différentes embûches rencontrées dans le cadre de cette recherche pour construire la problématique à partir du terrain. J'aborde la question de la posture, de la construction d'un questionnement de recherche dans le cadre d'une recherche qualitative reposant sur la théorie ancrée. Le cadre épistémologique tire son essence même de la phénoménologie et vient bouleverser certains codes de la recherche employés dans un cadre positiviste. La posture, l'identité et le corps sur le terrain sont autant de points à situer pour exposer la construction de la recherche ayant recours à la méthodologie qualitative dont l'aboutissement est l'émergence de la théorie.

II.1. Une inscription dans une démarche qualitative

II.1.1. Problématiser

Ce travail de thèse est avant tout un travail d'interprétation d'observables et de terrain. À la base de cette interprétation se trouve une posture de *participante observante* et un travail d'enquête et d'analyse de corpus conséquent. Il s'agit de trouver du sens aux *zones de vide* et de les relier. Celles-ci se manifestent par des incohérences entre ce qui semble *évident* et d'éventuelles *anomalies*. Le vide réside *dans* les individus, *dans* leurs récits de vie, *dans* l'histoire et la transmission.

Pour ce travail d'interprétation, j'ai eu besoin de situer l'analyse par le contexte. L'interprétation impose une pluridisciplinarité considérant tout à la fois l'histoire, la mémoire ainsi que ce qui fait la situation économique, le système de valeurs et les institutions de leur société comme des clés pour comprendre le processus décisionnel des individus rencontrés. La contextualisation impose une méthodologie hétérogène impliquant des questions relevant de la didactique, de l'identité, de la mémoire et de la linguistique. La problématique doit être formulée par rapport à un terrain, des enquêtes et des théories.

J'ai construit un point de vue pour lequel les objets font émaner *autre* chose qu'eux-mêmes. Je ne cherche pas à comprendre ce que les personnes me disent, je cherche à comprendre le contexte me permettant d'accéder au sens de ce qui est dit. La contextualisation agit sur l'objet comme des contraintes, comme des forces coercitives. Si celles-ci s'appliquent aux personnes observées, elles s'appliquent aussi à moi-même. Cette idée de contraintes se retrouve bien sûr chez Michel Foucault dans ce qu'il nomme les *ordres du discours*.

Je traite également des obstacles et des impasses des difficultés de la recherche. En effet, pour traiter de la francophonie en Tanzanie, le manque d'éclairage français de la période coloniale et ses conséquences constitue un obstacle pour appréhender une situation sociolinguistique postcoloniale et faire émerger une problématique. La France, pourtant ancien pays colonisateur majeur, n'a pas encore mené ce travail de mémoire et finalement laisse

planifier un flou sur ce qu'ont pu être ces siècles cruciaux et déterminant pour l'histoire humaine. Etat française, cela me concerne directement. Cet obstacle est un point sur lequel je reviendrai plus longuement car il concerne également ma construction en tant que chercheuse et mon positionnement quant à mon objet. L'ensemble des grandes structures systémiques dans lesquelles nous évoluons ont été relevées car elles influencent nos rapports aux autres et à nous-mêmes.

II.1.1.1. La contextualisation

Le travail d'interprétation débute par une prise de conscience de notre contexte socio-économique global car celui-ci fait office de guidance anthropologique. Il impose un ensemble de règles sociétales, de finalités de la vie et détermine la place – et la parole - que chaque individu peut - ou doit - prendre. La marge de manœuvre des individus est fondamentale doit être évaluée pour une recherche qualitative en sociolinguistique car cela a bien sûr des conséquences sur les discours épilinguistique, les déclarations d'appartenances de la part des enquêtés. Pour la chercheuse, le contexte et ses contraintes pèsent tout autant sur la manière même d'interpréter les données, d'apprécier les corpus et les moyens disposés pour mener la recherche. En bref, ce contexte permet d'entrevoir le poids des contraintes contextuelles pesant sur les enquêtés tout autant que sur l'enquêtrice.

Le contexte n'agit pas de façon implacable sur nous, subi depuis l'*extérieur de nous-mêmes* mais il fait partie de nous, est en nous puisqu'il se loge dans notre démarche même de recherche, dans notre objet. Selon Paul Sabourin, étymologiquement, le terme « contexte » signifie « qui est tissé avec » : il ne permet, selon l'auteur, de conférer un sens aux éléments observés qu'une fois « "replacés" dans un ensemble spécifique c'est-à-dire local » (Sabourin, 1993 : 69).

Notre système sociétal, économique et politique repose sur la démocratie, la liberté et le choix individuel. Notre époque est guidée par le marché qui, selon une lecture capitaliste et libérale, garantit la *Pax Economica* (Lambert, 2007). Cette manière de concevoir l'être humain en tant qu'individu en quête d'émancipation prend racine dans les théories à la fois sociales et économiques (Arrow, 1950). Elle a une influence sur la manière dont l'identité comme construction personnelle du *soi* par une succession de choix (Kauffman, 2004) est pensée. Cette idée est également présente chez Jean-Paul Sartre lorsqu'il évoque l'*existentialisme* et la nécessité de faire reposer l'essence de l'homme dans ses actions. Chez Michel Foucault, cela se traduit par la nécessité de construire une *éthique personnelle* et de rechercher de la vérité passant par le discours.

Notre société de consommation est basée sur des théories sociales influençant nos actes au quotidien. Une économie de marché repose sur l'offre et la demande et place, comme l'a établi Adam Smith (Smith, 1922), les choix individuels, l'intérêt individuel – le consommateur

étant pensé comme *individu rationnel* - au cœur de l'organisation (Lendaigne, Postel, 2004 : 388). Lorsque nous parlons de libéralisation au sens économique et lorsque nous plaçons l'économie au centre de ce qui guide la société, nous parlons précisément de cela.

Knight puis Arrow nomment le mode de décision collective la *coutume* ou la *convention*, s'opposant à la société moderne et libre. Ils sont partisans du *consensus* à la fois rationnel et moral. Cela pose bien évidemment des difficultés politiques, en particulier pour les démocraties, dans la mesure où l'appartenance à une nation, l'inscription de soi dans un ensemble qui ne satisfait pas en continu les désirs individuels, s'opposent à cette logique. Cet état aboutit effectivement à une impasse : qu'il s'agisse du *paradoxe de Condorcet* ou du *théorème d'impossibilité de Arrow*, les choix individuels ne convergent pas vers un consensus collectif.

La satisfaction des besoins individuels garantit une harmonie à l'échelle collective sans pour autant que l'ensemble des individus partagent les mêmes centres intérêts ni les mêmes désirs. Cette théorie garantissant la liberté individuelle et la liberté collective par l'économie de marché et la recherche de *l'optimisation* de son bien-être fut proposée par Léon Walras sous le nom de *Théorie de l'équilibre général*. Ces recherches atomisent toute idée de *bien commun* qui serait imposé par des institutions dans un système – même démocratique - car l'individu est au cœur du processus.

Ces éléments ne sont pas étrangers au fait qu'il est difficile d'établir des identités francophones. Si les sociétés ne résultent que de choix individuels, il faut laisser les locuteurs prendre en charge la langue. Mais ceux-ci ont une matérialité, une histoire, une mémoire qu'ils partagent collectivement avec d'autres. Cela explique en partie les difficultés soulevées lorsque l'on veut polariser cet espace - outre les affrontements politiques et économiques -, particulièrement dans le cadre de la francophonie où prendre une décision linguistique relève d'une décision politique remettant en cause le patrimoine national.

La contextualisation dans laquelle s'inscrit le chercheur pèse sur lui avant de peser sur la recherche. Sa posture du chercheur ne soustrait pas l'individu à l'ensemble des contraintes qui agissent dans la société. La mondialisation de l'information et les crises économiques, les catastrophes sanitaires mondiales touchant des milliards d'individus donnent l'illusion d'une similarité, d'un partage de repères, de représentations sociales. Mais cette similarité n'est que partielle car si les informations diffusées sont semblables, leur réception change suivant les contextes socio-culturels.

II.1.1.2. Etudier des *populations d'individus*

La première difficulté de la problématisation est l'impermanence des objets traités et l'*évidence* que ce flux diffuse. Méthodologiquement, cela impose de suspendre le mouvement pour prendre des mesures - qui seront fausses dans la minute qui suit – permettant d'observer les rapports sociaux qu'entretiennent les individus, et surtout écouter ce que ces derniers se disent dans un contexte spécifique. Les individus ne sont plus des êtres présents ou *étant* mais des *choses* arrêtées net, dans un processus de réification, préalable pour pouvoir *observer* et problématiser. L'observation n'est donc pas le moment où j'observe pour la première fois mais le processus dans lequel la captation pensée du réel fige la réalité – qui n'est déjà plus.

Les « étudiants », les « enseignants » ou la « F(f)rancophonie » ne sont pas des objets *réels* - sans pour autant être *abstrait* -. Méthodologiquement, il s'agit de construire en recourant à des catégories pour résumer la complexité et pour construire des objets théoriques. Comment décrire un objet qui pense ? Un *objet* qui a ses propres aspirations ? ses propres ambitions ? sa propre conscience ? Les observables sont une partie reconstruite de bout en bout d'un réel intégré à la recherche. Le matériel prélevé n'apporte pas de réponses en *lui-même*. C'est l'analyse, le regard porté qui délivre une interprétation particulière.

Pour Jean-Claude Kauffman (2004), la recherche d'identité est synonyme d'émancipation, de liberté et s'oppose aux sociétés dites *traditionnelles*, distribuant des rôles contraignant pour l'individu et n'ouvrant guère qu'à des éventails de comportements limités par les représentations de ces rôles. Nous retrouvons là cette dichotomie individu/ collectif que l'on retrouvera dans la Francophonie / francophonie. Il défend une autonomie de l'individu subissant ses propres choix mais qui gagne, malgré tout, l'affirmation de lui-même. Par la *double-hélice*, l'individu change la société et c'est cette relation dialectique qui débouche sur un équilibre et une harmonisation. Cela fait également écho à l'*homme pluriel* de Bernard Lahire dont les différentes formes de socialisations se rencontrent dans l'individu (Lahire, 1998).

Les *identités collectives* sont de plus en plus difficiles à construire car les individus, selon leur environnement social, construisent une identité multiple en appartenant à différents cercles. Ils éprouvent alors de grandes difficultés à maintenir un édifice commun : c'est le défi de la convergence entre le *choix social* et le *choix individuel*. La Francophonie se retrouve en crise dans la mesure où elle repose sur une identité collective obsolète.

Les choix, s'ils sont réalisés de manière *rationnelle* - en théorie –, portent sur des objets promus par des discours. Leurs canaux, plus ou moins larges, ont la capacité de diffuser des *cadres décisionnels* modélisant des univers discursifs. Ainsi, l'objet est présenté comme avantageux. Suivant la capacité de diffusion de ces discours, il apparaît que les choix ne sont pas effectués de manière *libre*, c'est-à-dire en disposant de la totalité de l'éventail des propositions menant au choix de semblant correspondre de manière *optimale* à l'individu.

Aussi nous entendrons les discours s'inscrivant dans ce champ libéral comme des « aides aux choix », des « influenceurs » qui, selon le degré de coercition qu'ils peuvent exercer s'apparenteront à la suggestion ou à l'ordre. Pour apprécier le degré de coercition il faut être en mesure de dire en quoi les personnes sont *contraintes* à choisir telle ou telle chose et quelles formes prennent ces contraintes.

Dans des sociétés postcoloniales hiérarchisées et dont les rapports de domination sont importants, où le système politique exogène s'est instauré, il n'est pas évident de dire que les francophones africains *choisissent* leur francophonie. Si le système libéral permet la libre entreprise en visant l'émancipation individuelle, il généralise un système importé par les anciens colons.

II.1.2. Cadre épistémologique

II.1.2.1. La phénoménologie

Ce cadre épistémologique s'appuie principalement sur la phénoménologie en tant que courant de pensée et méthode car elle constitue le cadre le plus proche de la démarche qualitative. Les méthodes qualitatives sont ancrées au terrain de recherche. Pour proposer la démarche, que j'ai dû reconstruire *a posteriori* le cadre épistémologique et la théorie. Les interrogations ont émané du quotidien et ont été mises en perspective. Il a fallu mener, avant de penser à la méthodologie et au sens de la thèse, ma construction en tant que personne.

Comme l'indique Pierre Paillé (Paillé, 2010), tout tient dans la posture que l'on adopte : c'est elle qui guide la recherche et fait émerger la théorie. Je n'ai eu de cesse d'élargir ma focale d'observation pour mieux comprendre ce que j'avais eu sous les yeux en Tanzanie, et cette mise à distance a pu être possible qu'avec une *distanciation* par rapport terrain et une émancipation personnelle. Je suis rentrée en France après plusieurs années en Tanzanie et j'ai continué à réaliser des allers-retours, de plus en plus espacés jusqu'à ce que je me sois complètement *réintégré*e en France pour envisager cet espace-temps comme un objet *hors de moi*.

Les théories développées en phénoménologie aident à décrire le *réel*. Le *Retour aux choses elles-mêmes* de Husserl et les théories de Martin Heidegger permettent l'élaboration d'un cadre épistémologique philosophiquement solide. Ce travail s'appuie sur des méthodes qualitatives et en particulier sur la théorie ancrée. Les phénomènes de la phénoménologie ne sont pas ceux du sens commun, on en a un accès indirect. Pour Heidegger, la phénoménologie est la « *phénoménologie de l'inapparent* ».

Je cite Heidegger et son œuvre *Être et temps* :

Qu'est-ce qui doit être appelé phénomène dans un sens privilégié ? Manifestement, quelque chose qui d'abord et le plus ne se montre justement pas qui à la différence de ce qui se montre d'abord et le plus souvent est en retrait.

Le *phénomène* n'apparaît pas au premier abord : son analyse nécessite une méthodologie, des étapes successives pour le faire émerger. Il se trouve en retrait parce que nos préjugés, la prévisualisation des objets le dénaturent. La phénoménologie postule que pour aller à la rencontre d'un objet, il est nécessaire de chercher à se dépouiller de ses préjugés par la *réduction*. Elle cherche des lieux de pensée pour lesquels se trouve une absence de présupposition, créant une *parenthèse* ou *epochè*.

La méthode phénoménologique impose de se définir au préalable pour avoir une appréhension de la relation mise en place avec les choses dont on fait la description. C'est la définition du *Dasein* de Heidegger qui est convoquée ici, et la nécessité, pour celui qui cherche, de savoir comment il atrophie la connaissance par sa seule existence. Heidegger place la position du chercheur comme objet de recherche et pose *ontologiquement* ce qu'est la connaissance en tentant de définir ce qui *est*, et ce qui est *étant* d'un point de vue fondamental.

L'hypothèse de recherche n'existe pas indépendamment du terrain. Des observables ont été recueillis, induisant une réduction du périmètre des champs des possibles de recherche. Ce cercle s'est élargi au fur et à mesure jusqu'à penser les phénomènes observés dans un cadre national, régional, mondial.

II.1.2.2. Le corps dans la recherche

On essaye ici de comprendre la manière dont on accède à la connaissance par médiation du corps, par ce qui nous permet de comprendre et d'interpréter le monde. Cela rompt avec la pensée initiée par le dualisme, c'est-à-dire avec l'aide d'une scission entre le corps et l'esprit héritée d'Aristote et entretenue durant des siècles, notamment par un rejet du corps qui aurait pour action de corrompre l'esprit. En effet, dans la métaphysique aristotélicienne, penser revient à vouloir s'extraire de son corps, s'extraire de ses sens, de notre matérialité. La même idée se retrouve chez Platon qui est également dualiste. On est rattaché au corps comme à une prison. Le corps est un obstacle à la connaissance, un attachement au monde sensible.

Pour la phénoménologie, la recherche du savoir n'est pas la quête de la connaissance de la « nature » des choses. Elle cherche à expliquer le *phénomène* de connaissance humain, tente de déconstruire les processus que nous mettons œuvre pour établir la connaissance. Il faut aussi se penser sur le terrain en tant que chercheur et en tant que corps. Merleau-Ponty ne place plus la personne humaine comme substance à l'intérieur d'un corps, et ce corps à l'intérieur d'un monde. Il affirme que nous sommes le corps, que le corps est monde et que par conséquent nous ne nous coupons jamais du réel. Nous connaissons par le corps : « corps n'est pas d'abord dans l'espace : il est à l'espace » (Merleau-Ponty, 1945 : 173).

Le sujet n'est pas dans l'espace, à l'intérieur de l'espace (présupposé fondant le naturalisme). Il ne pense pas l'espace, face à lui, comme à l'extérieur (présupposé fondant l'intellectualisme), il « habite l'espace » (Merleau-Ponty, 1945 : 162).

Ce placement du corps, de l'individu matérialisé dans le monde permet de réduire l'ethnocentrisme car je me pose la question *a posteriori* de la manière dont je comprends la situation dans laquelle je suis. Cela impose de penser les questions visibles : le genre, la race, l'âge, l'ethnocentrisme/européocentrisme.

Le chercheur n'est pas un être aussi rigide que son discours. Il est pris dans le monde et réagit en dynamique avec lui. Il y a une fausse évidence *d'être* comme si la personne, l'individu ne changeait pas. L'homme est une « chose pensante » pour Descartes mais ne répond pas. Le *Dasein* est le mode d'être de *l'étant* qui a la possibilité de s'interroger sur son être.

Martin Heidegger, (Heidegger, 1986 : 31) : « L'être lui-même par rapport auquel le *Dasein* peut se comporter et se comporte toujours d'une manière ou d'une autre, nous l'appelons existence ». Le cadre épistémologique qu'offre la phénoménologie est celui que je décide d'inclure car il correspond à la démarche et à la construction de mon identité d'un point de vue scientifique et philosophique.

On ne peut pas dissocier les deux et particulièrement dans le cadre d'une théorie ancrée, parce qu'*a fortiori* le chercheur se place comme objet de recherche : inscrit dans ce qu'il observe, parmi ce qu'il observe en tant qu'être. Il a la possibilité d'aller à sa propre rencontre. Se pencher sur des questions de dynamiques identitaires donne à la phénoménologie en tant que démarche intellectuelle toute sa place. La temporalité de *l'être* est essentielle puisqu'il s'agit d'observer le changement, ce que l'homme produit dans le temps.

L'*attitude naturelle* consiste en une attitude courante, une manière de se rapporter, d'envisager les choses. Les objets sont des outils, des moyens. L'attitude phénoménologique est en rupture avec l'attitude naturelle. Le fossé doit être enjambé par la réduction phénoménologique c'est-à-dire réaliser le passage d'une *attitude naturelle* à l'*attitude phénoménologique* c'est-à-dire pratiquer la *réduction*. Elle permet d'accéder aux *vécus de conscience* (Husserl, 1950) en tant que moyen de connaissance.

Pour tenter de se distancier de ces vécus de conscience, de ces schémas de pensée qui vont nous amener à catégoriser, à nommer les objets, Husserl préconise de faire appel à *l'épochè*, issu de la philosophie sceptique. Il s'agit de suspendre le jugement. *L'épochè* ne vise pas la fondation du savoir en lui-même. Dans *l'épochè*, il faut mettre entre parenthèses nos convictions de l'attitude naturelle, notre croyance du monde. Cela remet en question la conviction ou *foi perceptible* de Merleau-Ponty, foi en l'existence du monde. Pour Husserl, la mise entre parenthèse de notre conviction, de nos croyances, permet de révéler toutes les

activités intentionnelles de la conscience. Le monde tel que nous le concevons est constitué de vécus du monde.

La seconde étape est la réflexion. Celle-ci est à considérer comme un acte de retour de la conscience sur elle-même. Elle permet l'analyse des vécus intentionnels à partir desquels je perçois les choses et permet de dégager la structure a priori de la perception. Nous revenons aux actes intentionnels qui ont été oubliés.

Dans le cadre de la recherche qualitative ci-présente qui implique la confrontation dans une *participation observante* (Whyte, 2002) de modes de pensée, de cadres culturels différents, la *réduction* apparaît comme un moyen intéressant pour tenter de rafraîchir l'objet travaillé et de pénétrer davantage dans une logique distanciée. Il ne s'agit pas véritablement d'*introspection* mais d'un moyen de déconstruire les processus par lesquels l'on construit la connaissance.

II.1.2.3. Provoquer la distance

La recherche de distanciation a débuté dès mon arrivée en Tanzanie en 2013 dans le cadre de mon stage de Master 2 à l'Alliance française de Dar es Salaam. Ma recherche portait alors sur l'apprentissage des proverbes dans le cadre du F.L.E. J'avais décidé du sujet de recherche et du protocole des mois avant d'arriver en Tanzanie, et j'avais expérimenté mes idées dans une pré-enquête en Roumanie.

J'envisageais une démarche hypothético-inductive et pensais que le terrain n'allait pas modifier la recherche. Je tenais à l'écart les individus que je rencontrais car je les concevais principalement comme des objets à observer, comme si je pouvais demeurer sur mon îlot de recherche en dehors d'eux. Pour rédiger ce rapport de mémoire, je voulais traiter mon terrain comme une extériorité à laquelle je pouvais être étanche. Le recherche de distanciation était à cette période une volonté de ne pas me confondre avec le terrain pour maîtriser la situation.

Le choc culturel est évidemment plus large que des ambitions de master. Lorsque la recherche fut finie, j'ai pensé que je pouvais – enfin - vivre *normalement* dans le pays. C'est à ce moment que la confusion entre le terrain et moi a débuté et que j'ai commencé à réellement m'imbiber du terrain. Je me suis inscrite en thèse dans ce bain et, en travaillant sur l'état de la francophonie en Tanzanie dans l'enseignement supérieur qui était ma porte d'entrée de la francophonie, ma position devint peu à peu problématique.

Je n'avais plus d'*arrière-boutique* où aller pour ne plus être *dans* la recherche, pour prendre de la hauteur par rapport aux événements et aux interactions quotidiennes. En revenant en France pour travailler à l'université « je ne me voyais plus ».

Si pendant la recherche de master j'avais tenu un journal de bord pour me maintenir à distance de ce que je vivais, ça n'a pas été le cas durant ma recherche de doctorat. En réalité,

l'enregistrement de l'ensemble de mes échanges par courriels, par messagerie instantanée, les photos que j'avais prises se sont stockées sur un *drive* autorisant une mise à distance qui n'était pas pensée comme telle. L'ensemble de ces données ont fait office de journal de bord.

II.2. Construction de la problématique générale

II.2.1. Problématiques et finalités

Pour aborder la problématique de la thèse et esquisser la manière dont la réflexion a été développée, posons d'abord les finalités de la thèse et ce sur quoi nous mènent nos recherches.

Comme l'indique Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (Blanchet, Chardenet, 2011 : 9) :

La finalité d'une recherche est la production de connaissances nouvelles, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudiés jusque-là, soit par une analyse et une interprétation renouvelée de phénomènes déjà étudiés (suite à une modification de point de vue, de méthode, de catégories d'analyse, de mise en contexte, de questionnement scientifique, de demande sociale, de perspectives d'intervention, etc. : ce qu'on appelle une problématique).

Peut-on parler d'un phénomène nouveau lorsque l'on dit que notre objet d'étude est la Francophonie ? Non, la francophonie est connue, étudiée sous des aspects sociolinguistiques, phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques. La Francophonie en Afrique est également bien connue puisque son évolution est suivie de près par les linguistes depuis la fin de la colonisation et l'analyse du comportement des français et de leurs enseignements.

En étudiant la F(f)rancophonie en Tanzanie, nous sortons de l'écosystème bien connu dans le domaine de l'étude de la francophonie et de la didactique du français qu'est l'Afrique de l'Ouest. Il s'agit d'étudier une F(f)rancophonie peu renseignée en Afrique dite *anglophone*.

J'insiste sur les appellations *francophone* et *anglophone* car là encore, des millions d'individus qui parlent par ailleurs des centaines d'autres langues, le « plurilinguisme africain » qui fait la particularité du continent africain, sont divisés grossièrement par l'empreinte que les langues européennes ont laissée. Il ne s'agit pas de remettre en cause la réalité de l'anglophonie ou de la francophonie d'un point de vue des compétences linguistiques, ou du souhait réel d'appartenir à ces grands ensembles (même si cela pose question), mais le fait est qu'en linguistique nous nous référons toujours à ces frontières coloniales et que dire *francophonie en Tanzanie* apparaît comme une transgression.

Nous avons déjà établi que la spécificité de la F(f)rancophonie en Tanzanie ne résultait pas de sa réalité géographique, discutable, mais plutôt des individus et de leur positionnement par rapport à la langue, à la communauté linguistique, à la manière dont ils institutionnalisent

leurs français. Au cœur de la problématique se situent les choix identitaires fondamentaux des francophones et le degré de liberté qu'ils ont dans cette expression. Je pressens en disant cela, que cette liberté est limitée par un contexte politique, un contexte matériel et par des compétences linguistiques permettant ou non d'investir ce domaine en maniant le français.

Un autre point important pour déterminer les finalités de ma recherche est que celle-ci s'inscrit dans le domaine de la didactique du français. Je n'étudie pas la Francophonie dans son ensemble mais sous l'angle de sa diffusion, son enseignement et la manière dont il s'établit en Tanzanie. Enseigner, transmettre des connaissances, aider l'assimilation de la connaissance a un lien direct avec la notion d'*héritage*. Ce que je transmets est ce que j'estime être nécessaire pour vivre, ce que je veux voir perdurer : libre à mes héritiers d'en faire ce qu'ils veulent. Les francophones qui se retrouvent dans cette position aujourd'hui en Tanzanie, dans un pays où, pour la plupart, sont minoritaires et en situation de précarité, où le français est quasiment absent, ont la volonté de transmettre leur langue, le goût de leur langue, et nous le constaterons par la suite dans l'étude des manuels qu'ils proposent.

II.2.1.1. Raisonnement empirico inductif

Blanchet (Blanchet, 2011 : 54) définit les méthodes empirico-inductives en linguistique qui :

[...] caractérisent notamment un « paradigme compréhensif » émergeant en science de l'Homme. Il continue une approche dialogique, interprétative, déjà présente précédemment, comme alternative au rationalisme naturalo-positiviste dans la philosophie occidentale. Ce paradigme dit « qualitatif » réintègre le Sujet et son contexte dans l'analyse, considérant que lorsque l'Homme est « l'objet » de sa propre connaissance, il ne peut inévitablement être que subjectif, c'est-à-dire, interprétatif.

Il s'agissait non seulement d'inventorier une collection d'éléments juxtaposés - dont on aurait recherché les traces séparément dans l'histoire - mais de reconstituer une *situation*²⁴, d'un *environnement*. L'auteur donne en exemple la reconstruction d'un environnement agraire en Amérique Latine dont les composantes (milieu naturel, habitat, pratiques agro-pastorales, systèmes de relations sociales) étaient reliées entre elles par des rapports de compatibilité et d'adéquation, dessinant une configuration régie par une cohérence interne.

Du résultat final à l'ébauche : on saisit à partir du présent, de l'intérieur, les règles logiques qui ordonnent, par exemple, le syncrétisme pagano-chrétien où les catégories de la pensée dualiste andine subsument les saints d'une part, les divinités autochtones d'autre part (Blanchet, 2011 : 55).

Il est important de contextualiser pour comprendre la situation actuelle de la Tanzanie (entre la Région des Grands-Lacs et la Région d'Afrique de l'Est) qui s'explique largement par une histoire mondiale, qu'il s'agisse de l'Indépendance du pays, de l'élaboration de ses

²⁴ Au sens de Georges Balandier.

nouvelles identités et unités nationales, du choix de ses partenaires politiques, économiques et commerciaux. Cet ensemble complexe d'éléments crée les conditions d'accueil de la F(f)rancophonie.

La thèse est envisagée comme l'ébauche d'une *explication totale*²⁵ prenant en compte les aspects historiques, économiques, sociaux et éducatifs entourant l'enseignement du français. Pour autant, ce travail ne s'inscrit pas dans le domaine de l'histoire. Cette dernière permet de contextualiser.

II.2.1.2. Recherche identitaire et didactique du français

L'identité francophone africaine est au cœur de la démarche de prise en charge du secteur de l'enseignement des francophones issus des pays frontaliers à la Tanzanie. Les différents acteurs voient dans l'enseignement du français, une voie possible de subsistance. Le français est envisagé comme une source de revenus parce qu'il est valorisé sur le marché des langues en Tanzanie - cela est notable par la demande vis-à-vis de l'apprentissage du français - , parce que le gouvernement tanzanien a affiché son désir de renforcer la Francophonie dans la région d'Afrique de l'Est, vis-à-vis de ses voisins francophones. Pour autant, ceux qui portent la francophonie sont en grande majorité réfugiés en Tanzanie. Quand ils affichent leur particularisme comme valeur ajoutée, celui-ci est stigmatisé car leur variété est interprétée comme *fautive*. Un autre modèle est connu, interprété comme modèle *central*, et ce modèle est *exogène*.

De quelle francophonie font-ils la promotion ? Quelles identités francophones peuvent-ils bien proposer ? L'identité francophone se mêle à l'identité africaine qu'ils incarnent, c'est-à-dire une identité émiétée, dont les balises sont incertaines. Les visages, les décors, le lexique, les *habitus* sociolinguistiques africains sont mis en scène de façon disparate, à l'image des identités africaines dans leur ensemble qui peinent à se forger. Certains auteurs, comme nous allons le voir, ne font référence qu'à la France, d'autres uniquement à la Tanzanie ou à la région d'Afrique de l'Est quand d'autres pensent la francophonie comme une institution globalisée. Ces positionnements sont autant d'invitations pour les nouveaux apprenants à pénétrer la Francophonie comprise comme communauté linguistique mondiale, comme X-phonie, en empruntant différents chemins.

D'un point de vue linguistique, ces positionnements s'expriment de plusieurs manières : anthroponymie, toponymie, lexique, les illustrations servant à la contextualisation du discours. Le métadiscours donne aussi des indications quant à la position de l'auteur. L'identité linguistique est aussi présente dans le choix des langues utilisées pour le métadiscours. Les

²⁵ Ibid. Wachtel fait ici référence Marc Bloch, p.105

manuels obligent à faire des choix : si le kiswahili est la langue nationale, la langue de l'unité, il n'est pas forcément la langue retenue pour l'enseignement scolaire unilatéralement.

La question qui est posée est donc aussi relative au désir des Tanzaniens d'apprendre le français. Les enseignants Congolais ou Burundais, décrit comme de très bons enseignants, sont aussi associées aux représentations liées aux populations réfugiées. La variation de ces enseignants est marquée par l'africanité, par un *accent*, par le *mélange des langues*. La production linguistique est considérée comme n'étant pas du *vrai français*. Le *vrai français* est un français de France, des manuels de français souvent importés de France dans les institutions de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, le projet politique, et donc l'identité francophone proposée par la France semble devoir s'accommoder d'un projet politique précis : celui de la francophonie économique. Dans ce cadre, l'identité proposée s'inscrit dans un système visant le *développement* économique proposé *de facto* comme but civilisationnel à la fois ultime et inatteignable. Cette vision est également portée par un ensemble de grandes institutions internationales comme le F.M.I., la Banque Mondiale ayant un pouvoir coercitif fort sur la Tanzanie considéré comme pays pauvre très endetté mais jouissant tout de même, comme membre actif de la Communauté Est Africaine, d'un taux de croissance élevé.

Cette francophonie économique est liée aux secteurs économiques clés valorisés par l'État Tanzanien comme le tourisme, le commerce, les relations internationales, afin de faire vivre la diplomatie. Ce discours trouve donc des échos dans la population dont l'une des problématiques quotidiennes majeures est de trouver des sources de revenus, un emploi et de s'insérer dans la société de manière pérenne. Cette francophonie traite la question identitaire et culturelle sous un prisme professionnel et carriériste puisque le français est ici considéré comme un outil secondaire à la tâche professionnelle première. Ce qui fait l'identité en premier lieu est l'emploi occupé.

Nous retrouvons ici les deux approches - individuelle et collective – qui semble se rejoindre péniblement sur le terrain de la *francophonie économique*. Dans cette perspective, les aspirations professionnelles rejoignent cette proposition de X-phonie permettant de dialoguer avec les personnes francophones des pays voisins.

II.2.1.3. Dialogues et construction institutionnelle

Les difficultés sont posées aujourd'hui pour faire communiquer les Africains francophones et les institutions en charge de guider et de financer la Francophonie. Il existe des problèmes communicationnels au sein des institutions. Cela résulte d'une attirance et d'une répulsion réciproque. L'aménagement linguistique que la situation de la francophonie sur le territoire pose comme nécessaire, réclame une expertise s'appuyant sur des normes. Des normes sociolinguistiques permettent de construire des outils donnant la possibilité aux apprenants

d'avoir de bons points de repères dans leurs apprentissages de la langue. Mais cela ne suffit pas car l'expertise est liée à un cadre épistémologique culturellement situé.

Le libéralisme linguistique dans lequel se retrouve l'enseignement du français aujourd'hui a pour conséquence un laisser-aller d'un point de vue institutionnel. Le manque de moyens et d'intérêts mènent à l'absence d'évaluation des professeurs. Les usages comportent des erreurs importantes et des lacunes notables des règles de la langue. Sur quoi débouche en définitive cette politique linguistique libérale ? Peut-on se passer de l'expertise linguistique dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère ?

D'un point de vue français, il est clair que l'apport d'une expertise trouverait sa place dans le cadre d'un prolongement de la politique extérieure et qu'en cela il s'agirait d'un soutien à la francophonie en tant que L.E. Dans cette perspective, les normes du français seraient le français parlé en France. Les marques de variations pourraient être assimilées à des erreurs devant être corrigés selon les normes européennes. L'expertise française comporte donc des risques d'eurocentrisme qui ruineraient l'effort des acteurs pour promouvoir leurs identités est-africaine.

Le problème de la responsabilité de cette tâche reste entier. Les pays francophones de la région dans le cadre d'une promotion de la langue ? Le Rwanda se trouve très réticent à proposer la francophonie sur son territoire - de nombreuses décisions furent prises pour limiter l'influence du français sur le territoire - mais également au sein de la Communauté d'Afrique de l'Est où la proposition de faire du français l'une des langues de travail fut refusé en ne menant pas à bien les principes du pacte linguistique signé par le Burundi.

Ce phénomène n'est pas non plus propre à la francophonie mais à n'importe quelle *X-phonie* qui a pour caractéristique de réunir un très grand nombre de personnes. Nous discutons ici en définitive de l'organisation des *X-phonies* dans le monde et de la manière dont les pôles et les enchevêtrements institutionnels peuvent se construire dans un monde exigeant une interdépendance. Plus largement, les liens entre identité et production linguistique sont au cœur de la sociolinguistique, et le cas des marques identitaires dans l'aménagement de la langue n'en sont qu'une manifestation parmi tant d'autres.

La F(f)rancophonie possède ses propres spécificités et problématiques. En termes de terrain, la Tanzanie représente une rencontre entre deux grandes aires linguistiques, anglophone et francophone, qui s'érodent année après année par la progression du kiswahili agissant dans la région comme un trait d'union linguistique entre des pays d'Afrique de l'Est et des pays d'Afrique de l'Ouest. Il se trouve donc la superposition de plusieurs époques, de plusieurs influences.

II.2.2. Impasses et difficultés

II.2.2.1. Représentations de la colonisation en France

La construction de la problématique de cette thèse a rencontré de multiples obstacles dus à la nature du travail pluridisciplinaire. L'objet de recherche relève pour une grande part de la connaissance de l'histoire, de son appréciation, de la compréhension de ce que produisent sur les êtres humains des politiques de déshumanisation et leurs répercussions, entre autres linguistiques et didactiques. Comme expliqué précédemment, la contextualisation est fondamentale pour une démarche qualitative et j'ai choisi la pluridisciplinarité pour tenter d'expliquer les paramètres du travail interprétatif de l'analyse.

Traiter de la colonisation comporte de nombreux obstacles en contexte français, francophone parce que la question n'a pas encore été pleinement investie. Si la Francophonie est liée à la colonisation particulièrement en Afrique, que certaines problématiques actuelles découlent de cette mémoire si particulière, son approfondissement est un préalable violent auquel il faut se soumettre.

En tant que doctorante, je ne savais pas ce qu'était la colonisation, la *situation coloniale*, la traite des êtres humains, la destruction mémorielle, les massacres de la colonisation avant d'entreprendre ce travail de contextualisation historique. Il est très différent d'avoir une idée, des représentations sociales de ce que peut être la colonisation et de se documenter, et d'être confronté à ses conséquences « en direct » sur le terrain. Cela détermine la compréhension des observables que j'avais sous les yeux, le regard que je peux porter sur mon travail, sur les gens que j'ai pu rencontrer au cours de la recherche et la manière dont j'ai pu être perçue.

Ce qu'il y a de particulier avec le traitement de la colonisation est que le lecteur n'est que très rarement averti de ce qu'il va trouver dans les livres datant de l'époque coloniale parce que l'histoire n'est pas (ou si peu) traitée. Lorsque l'on souhaite lire *Mein Kampf* ou des ouvrages portant sur la période nazie, des ouvrages traitant de l'idéologie nazie qui est une théoriquement politique menée par l'Allemagne, le lecteur est toujours informé longuement sur l'ouvrage qu'il a entre les mains car l'on sait que les idées, les propos qui sont tenus sont dangereux, et ont mené à la déshumanisation, à l'extermination. Il est d'ailleurs presque impossible de trouver à la vente cet ouvrage sans une analyse détaillée de celui-ci et une mise en perspective des propos tenus pour la littérature coloniale.

Concernant les ouvrages traitant de la colonisation - qui se trouve être une politique extérieure spécifique menée par plusieurs pays européens - nous ne sommes que rarement avertis parce que la question de la déshumanisation de ces politiques et les répercussions qu'elles ont eu sur les personnes. Cela est insuffisamment investi par les sciences - et quand elle l'est, la question politique prend toute la place -. Il s'agit d'un constat peut être mieux senti car mon histoire personnelle mélange ces différents récits historiques.

Durant l'une des phases de documentation, j'ai consulté divers ouvrages provenant de différentes sources et j'ai pu constater un traitement différent de ces derniers traitant des idéologies racistes du XIX^{ème} siècle. Au Québec, les auteurs écrivent des avertissements. Je prends l'exemple du livre d'Arthur de Gobineau *Essai sur l'inégalité des races humaines* disponible en ligne par Marcelle Bergeron, bénévole de la collection « Les classiques des sciences sociales », qui écrit en tant qu'avertissement à l'édition numérique :

Au 19e siècle, les préjugés contre les différentes races, en particulier contre les Noirs, prirent de l'ampleur d'autant plus que certains chercheurs tentèrent de conférer une valeur scientifique à la race. Joseph Arthur (comte de) Gobineau, un théoricien du racisme, fait partie de ce courant idéologique. Dans son *Essai sur l'inégalité des races humaines*, il décrit différentes caractéristiques telles que couleur de la peau, couleur et texture des cheveux, forme et taille du crâne, qu'il met en concordance avec les caractères psychiques, intellectuels, moraux, etc.; ces théories conduisent à une hiérarchisation de valeur des races ou groupements humains.

Je ne citerais pas la totalité du texte mais simplement l'insistance sur l'infondé du racisme :

Toutes ces thèses racistes sont maintenant démenties par les nouvelles percées de la génétique.

Elle conclut avec ces mots :

Le fait de mettre en ligne cet essai ne veut en rien dire que nous appuyons ces thèses. Nous avons pour but de mettre à la disposition de ceux qui s'intéressent au racisme la vision d'un homme du 19e siècle, contemporain de Darwin, de H. S. Chamberlain, Vacher de Lapouge, E. Drumont, P. P. Broca. Les idées exprimées dans cet essai ne reflètent pas celles des *Classiques des sciences sociales* et n'engagent pas notre responsabilité.

Le fait est qu'en naviguant sur le site Gallica de la BNF, je n'ai à aucun moment lu ce type de texte en début d'ouvrage. Je parle de lectures portant sur la *francophonie* (Figuier, Gobineau, Répin) qui m'ont amenée à des massacres au Congo, des mains coupées au Rwanda, d'enfants retenus en otage, des propos de déshumanisation, une science mise au service d'une idéologie divisant les populations selon leurs caractéristiques physiques.

Cette différence de traitement indique que penser la colonisation et ses conséquences en France comporte une spécificité de contournement voire d'aveuglement de la gravité de cette période historique. La décolonisation est un point culminant de l'histoire dont on pense qu'elle aurait eu pour conséquences de normaliser les rapports humains et d'offrir une nouvelle entente. Mais une nouvelle entente entre les pays *du nord* et les pays *du sud*. La décolonisation aurait rétabli une horizontalité de rapports de forces entre les pays *développés* et les pays *en voie de*

développement ou *émergents*. Nous voyons que le vocabulaire que nous utilisons trahit une situation ambiguë, parfois qualifiée de *néo-coloniale*, traduisant un rude passage de siècle d'oppression vers une situation de rééquilibrage des rapports de force.

II.2.2.2. Le traitement des conséquences linguistiques de la colonisation pour la F(f)rancophonie

Pour ce qui concerne la linguistique, une *francophonie historique* et une *francophonie de diffusion*. Comment approfondir scientifiquement la question des représentations sociales, de l'appropriation d'une langue rattachée à l'époque coloniale et les discours tenus sur la Francophonie sans traiter cette question douloureuse ? Est-il plus linguistique de faire abstraction de cette réalité, de la mémoire et de mettre sous silence la question de l'histoire de la Francophonie ?

Puisqu'il s'agit de redéfinir les socles fondamentaux de l'appropriation du français, assistons-nous à une diffusion « ethnique » du français comme le suggère Véronique Castellotti (Castellotti, 2017) ?

En sociologie, les représentations sociales sont décrites par Moscovici comme :

des systèmes de valeurs, des idées, et des pratiques dont la fonction est double : en premier lieu, établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et classifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et le groupe » (Moscovici, 1961 ; Moscovici, 1973 : xiii)

Elles naissent donc de l'expérience humaine, des interactions que nous avons avec les autres et avec le monde. Celles-ci sont fonctionnelles comme l'indique Gün R. Semin (Semin, 2003) dans la mesure où elles constituent un système complexe de catégorisation du monde dépendant des objectifs de celui qui les produit et les utilise.

Les représentations n'échappent pas au champ éducatif. En effet, elles peuvent tout aussi bien concerner « le discours sur l'institution et les relations pédagogiques » (Gilly, 2003 : 363). Pour cette recherche, je m'intéresse particulièrement aux représentations sociales afférentes à la thématique pédagogique dans la mesure où la relation professeur- étudiant sur le terrain tanzanien est particulièrement forte dans le véhicule de représentations de la langue étrangère et non parlée sur le territoire. Les étudiants ne sont, pour ainsi dire, jamais confrontés à la francophonie dans la mesure où les médias francophones sont quasi inexistantes et que la langue n'apparaît que dans des sphères sociales extrêmement restreintes soit à cause de leur spécificités (touristique, diplomatique...)

Il s'agit aussi de lutter contre l'évidence, contre l'eurocentrisme en prenant conscience de la lecture des manuels qui est fait de la part des Tanzaniens en proposant une routine du type « *Je me lève, je prends mon petit-déjeuner, je me brosse les dents puis je vais à l'école.* ». La présentation de ce mode de vie relève d'un choix, d'une volonté de s'identifier à un groupe, à une culture. En connaissant l'histoire de la Tanzanie, l'histoire de la colonisation, l'histoire de la Francophonie, il me semble que ces choix sont à mesurer avec davantage d'appréciation.

De la même manière, les difficultés pour les institutions de la Francophonie à absorber la variation, au regard de son histoire, de la tradition dans laquelle elle s'intègre se comprennent mieux en prenant en considération l'histoire de la France et la constitution de la diplomatie culturelle de la France. La défense de normes, de représentations spécifiques de la Francophonie, comme c'est le cas dans la politique linguistique extérieure de la France, prend encore ses racines dans un ensemble de discours plus anciens.

II.3. Mes identités pour construire une problématique

II.3.1. Parler du *soi* de la recherche

Le *je* et la nécessité de parler de *soi* en recherche qualitative est une démarche scientifique fondamentale. Nicolas Renahy et Pierre Emmanuel Sorignet (Renahy, Sorignet, 2006) ont fait un travail de rédaction du *je* dans la recherche en sociologie en expliquant que dans les méthodes qualitatives, la posture, le vécu, les relations sociales tissées avec les personnes sont essentiels à la compréhension de ce que l'on nomme rapidement *terrain*.

Les deux auteurs cités plus haut ont mené leur recherche de terrain dans une démarche de participation observante. Ils justifient le fait d'évoquer leurs identités car « [...] renseigner le lecteur sur sa trajectoire familiale, scolaire et intellectuelle, c'est donner les éléments pour comprendre les conditions de production tant scientifique que personnelle du point de vue adopté. » Parler de qui je suis en tant que chercheuse c'est déjà parler du sujet. Ce choix implique de donner au *cherché* une direction particulière et participe à la création de l'objet d'étude en tant que *phénomène* observé.

Les mêmes auteurs mettent en garde contre le risque de parler de son identité et de l'hypertrophier dans la recherche (l'« inflation du « je » méthodologique »), et en définitive contre une surreprésentation du chercheur au détriment des enquêtés et du phénomène social étudié. La présence de l'enquêteur dans le discours, s'il est surreprésenté par lui-même, éclipse les véritables objets de la thèse. Le chercheur n'est pas dans son – hors du – monde, faisant sa recherche en dehors du terrain. Je cite ici un extrait du chapitre « Une perspective pragmatique sur l'enquête de terrain » de Daniel Cefaï reprenant les mots de Laferté, (Laferté, 2006) :

« La personnalisation sociale des données se double d'une personnalisation scientifique accusée » ; aux caractéristiques sociales propres à l'enquêteur (milieu social, genre, âge, voire couleur de la peau viennent s'ajouter la singularité de la formation, des pratiques de recherche, de la posture théorique dans lesquelles s'inscrit le chercheur.

Tout ceci pose clairement la question de l'identité et surtout de son affirmation dans l'affirmation de l'héritage et sa transmission.

II.3.1.1. Mes héritages

Mon identité ne se résume pas à ma couleur de peau - due à mon métissage -, à mon âge -née après la chute du Mur de Berlin -, à mon sexe ou à mon genre – féminin pour les deux -, au fait que je sois mère – et belle-mère. Pourtant, je convoque cet ensemble dès lors que je m'implique dans une situation et dans mes réflexions particulièrement lorsqu'il s'agit de se positionner. Mon histoire familiale liée à des événements *historicisés* de l'histoire de France trouve également un écho dans cette thèse et me rattache au monde.

Le père de ma mère était venu de Côte d'Ivoire en France dans les années 1950, durant la période coloniale. Il s'identifiait à une certaine image de l'homme noir francophone, instruit et féru de jazz. Sa femme, ma grand-mère maternelle, était issue d'une famille juive bourgeoise. La famille de mon père est une famille normande, catholique, qui a vécu l'Occupation, les Trente-glorieuses et l'ascenseur social des années 1970-1980.

J'ajoute à cela que ma grand-mère maternelle était bègue – bégaiement sans doute causé par les traumatismes de la guerre - et mon grand-père paternel sourd - en raison d'une méningite. Ils ont connu des discriminations fortes en raison de leurs handicaps, de leur façon d'être au monde. J'ai une perception nécessairement différente de ce que l'on peut appeler la « différence », les « minorités ». L'*adaptation à la société* signifie pour moi une adaptation de la personne considérée comme *différente aux autres*. Cela concerne la race, la religion, le corps et ses fonctionnalités.

II.3.1.2. Le corps et l'identité

Ma couleur de peau a une signification. Elle constitue un signe envoyé à l'extérieur, ayant une signification parce qu'inscrit dans un ensemble sémiotique racialisé. Comme le décrit Pap N'Diaye (N'Diaye, 2006), la couleur de peau et ses nuances sont le reflet d'une hiérarchie sociale : le *colorisme*. Les nuances de noir fonctionnent, en France et ailleurs, comme une classification, indiquant des interactions entre les gens (N'Diaye, 2006). La couleur de peau métisse marque une appartenance *étrangère*. Je *dois* venir d'ailleurs car les « Français ne produisent pas de personnes à la peau marron mais sont *blancs* ».

Cette peau parle pour moi, envoie des signes dont je ne suis pas l'auteure et que je dois faire la traduction – positive ou négative, européenne ou africaine). Je cite Gaston

Kelman (Kelman, 2004) sur la question de l'identité métisse entre la France et l'Afrique, qui résume assez bien cette réalité :

D'ailleurs, en Europe même les métis sont des Noirs, alors qu'en Afrique ils sont des Blancs. Il suffirait de traverser la Méditerranée pour changer de race ! Cette différence de regard sur le métis entre l'Europe et l'Afrique est tout simplement due au fait qu'en Europe, tout ce qui est mêlé de noir perd sa valeur alors qu'en Afrique ce qui a un peu de blanc gagne.

Dans les deux cas, la couleur indique une *xénité*. L'auteur met en exergue deux systèmes sémiotiques racialisés. Pour être peut-être plus objective, il faut rappeler que le corps est un objet sujet au décodage des autres parce qu'il envoie une extériorité que nous ne pouvons ni contrôler, ni choisir. Il se lit selon des critères marqués par l'idéologie et des évidences. J'y inclus la question de genre, la question du handicap car dans ces deux cas le corps est *supposé* ou *présupposé*.

Mon grand-père sourd est perçu comme une personne entendante *vue d'extérieure* parce qu'il paraît *évident* que tout le monde entende. On ne supposait pas que ma grand-mère bègue allait éprouver toutes les peines du monde à raconter sa journée chez le boulanger et que pour elle, parler était une chose pénible, humiliante dans l'acte même. Ce jugement du corps et ces évidences corporelles sont construits par des représentations, par la diffusion de normes facilitant les rapports interpersonnels mais, dans certains cas, les compliquant. Lorsque la réalité ne correspond pas aux représentations, nous cherchons d'autres représentations pour interpréter le réel parce qu'il y a nécessité de comprendre.

II.3.1.3. Le corps comme lieu de culture

Pour en revenir au traitement de la couleur de peau, en France - comme dans d'autres parties du monde -, la blancheur de la peau est un phénomène qui obsède les élites depuis des siècles. La blancheur de la peau a été liée à un signe de distinction et à la monarchie. Les premières distinctions, les premières races établies furent des races françaises (De Lanvanty-Tredion, 2013) :

Plus que toute autre, la race bretonne est remarquable par des caractères profondément variés. D'une part, en effet, son traditionalisme est beaucoup moins réfléchi que spontané.

L'emploi du mot *race* notamment pour qualifier les Français hexagonaux est aussi une réalité au XIX^{ème} siècle, aux connotations parfois peu reluisantes, comme l'écrit Mezière en 1826 :

Le déplorable état de nos colonies, la décadence de la race française au Canada, l'infériorité des Français, partout où ils se trouvent mêlés aux Anglais et aux Allemands dans les Etats-Unis d'Amérique, ne montrent-ils pas assez que nous

sommes en général dépourvus de la qualité qui domine chez les Anglo-Saxons, de l'esprit d'initiative ?

Le blanchiment de la peau est un phénomène attesté depuis le XVI^{ème} siècle :

Du XVI^e jusqu'au début du XVIII^e siècle, la blancheur de la peau constitue le fondement même de la beauté, d'où l'engouement pour les préparations qui ont vocation à blanchir le teint. On utilise aussi bien des fards, qui permettent d'obtenir un blanchiment passif dans la mesure où c'est la préparation qui blanchit la peau, que des produits actifs qui agissent directement sur l'épiderme.

La recherche obsessionnelle de la blancheur du teint correspond à une *distinction* de l'aristocratie par rapport aux travailleurs, condamnés au soleil. La teinte foncée de la peau suppose plusieurs transgressions : la pauvreté, la xénité et le métissage.

Plus fondamentalement, le corps est un « sujet de culture » utilisé pour marquer son identité et lui faire dire notre personnalité et nos attachements - piercings, tatouages ou marques corporelles (Le Breton, 2002). Il est « pensé comme signifiant » participant à l'intentionnalité, et non pas comme lieu d'écriture, d'inscription de la culture. « Il est énonciation, et non pas seulement énoncé. » (Robert-Demontrond, Beaudoin, Bellion, Dabadie, Schmidt, Sugier, 2018 : 146). Qu'il s'agisse de la France ou de la Tanzanie, j'ai été amenée à contredire ma peau.

En Tanzanie, j'étais souvent *prise* pour une femme arabe d'Arabie ou d'Oman. Mes cheveux bouclés *indiquaient* que je n'étais pas indienne. Il faut dans n'importe quelle circonstance expliquer ce que ma peau est et – surtout - ce qu'elle n'est pas. Ces comportements sont significatifs de notre époque et témoignent de la mondialisation et des relations interpersonnelles. L'élémentaire corporalité, qui fut tant associée aux politiques racialisées, nous trompe aujourd'hui et nous impose une redéfinition des grilles de lecture physiques.

Comme l'indique Henri Bergson (Bergson, 1959 :120):

[...] nous ne voyons pas les choses mêmes ; nous nous bornons, le plus souvent, à lire des étiquettes collées sur elles. Cette tendance, issue du besoin, s'est encore accentuée sous l'influence du langage. Car les mots (à l'exception des noms propres) désignent des genres. Le mot, qui ne note de la chose que sa fonction la plus commune et son aspect banal, s'insinue entre elle et nous, et en masquerait la forme à nos yeux si cette forme ne se dissimulait déjà derrière les besoins qui ont créé le mot lui-même. Et ce ne sont pas seulement les objets extérieurs, ce sont aussi nos propres états d'âme qui se dérobent à nous dans ce qu'ils ont d'intime, de personnel, d'originalement vécu.

Il s'agit maintenant de questionner ce qui se dissimule derrière l'*immigration*, l'*étranger* et en quoi ces notions diffèrent d'un continent à l'autre.

II.3.1.4. Immigration et modèle de société

L'« *immigration* » en France renvoie à des personnes ayant tout à découvrir de la France, ignorant le fonctionnement de la société, les questions politiques qui peuvent secouer

le pays. Mais durant la période coloniale, les actualités concernaient aussi bien le Gabon que la Sologne.

Dans les années 1950, l'identité noire française n'existait pas ou peu et le père de ma mère s'identifiait – m'a-t-on dit – au monde du jazz, aux figures noires américaines. Travaillant en tant qu'ouvrier dans une usine de métallurgie, il avait des contacts avec des Ivoiriens mais vivait l'assimilation.

Pour ma famille, le modèle français permet de bénéficier d'une éducation et d'occuper une place dans la société malgré les discriminations. Il existe un profond respect pour les institutions et les principes républicains, et un rejet virulent des pratiques archaïques. Cela explique le fait qu'en Tanzanie, je n'ai pas compris dans un premier temps les discours d'*auto-odi*. Lorsque les professeurs de français affirmaient que la France garantissait un modèle d'éducation solide alors qu'en Afrique il était impossible d'en trouver un seul équivalent, j'acquiesçais renforçant l'idée que seule la France pouvait apporter des solutions pérennes, confortée par mon expérience.

Mon parcours universitaire s'inscrivait dans ce récit français de l'ascenseur social ou du *cursum honorum* où les institutions permettent une ascension sociale, possible au prix de travail. Cela correspond aussi à un chapitre du roman national compris à la fois dans les anciennes colonies et en France comme l'essence de la France.

Est-ce que dire cela relève de l'aliénation ? Est-ce que cette France-là est une fiction ? Ce sont les expériences et les récits de vécus qui permettent de l'affirmer ou de l'infirmer. Parle-t-on dans ce cas d'un aspect « positif » de la colonisation ? Suis-je à l'image de la *bourgeoisie noire* décrite par Edward Franklin Frazier (Frazier, 1955), dédaigneuse des *noirs Africains* ?

J'ai bénéficié d'une formation en filière générale à Rouen au sein d'établissements de centre-ville, puis j'ai intégré l'Université de Rouen d'abord en psychologie, puis en sciences du langage. Je n'ai pas beaucoup voyagé durant mon enfance. J'ai commencé à voyager à partir de dix-huit ans, essentiellement en Europe. Mon premier voyage hors d'Europe fut la Turquie en 2011 puis la Tanzanie en 2012.

La recherche menée en Tanzanie a expliqué pendant plusieurs années qui j'étais : enfin il y avait un lien avec l'Afrique et mon corps devenait plus lisible. Mais lorsque j'en venais à parler de mes étonnements, de mes découvertes, le personnage de marchait plus. Lorsque je ne m'immergeais pas en France dans les communautés portant leur identité africaine, il y avait un décalage. Il fallait une solidarité africaine, des pratiques, des codes africains : mais je ne les avais toujours pas. Parce qu'en Tanzanie j'étais *blanche, mzungu, riche et expatriée*. J'avais même des employés.

Je dois donner quelques précisions à ce terme courant en Tanzanie : Mzungu se retrouve dans la littérature francophone sous le terme la graphie « Msoungou » et apparaît dans les ouvrages coloniaux pour parler des européens blancs comme chez Henry Morton Stanley : l'Afrique centrale d'Armand Sinval de 1884 (p.110)²⁶, Jules Verne dans un capitaine de quinze ans, édité en 1881 (p.138). Mzungu est également un terme que l'on retrouve dans le nom donné à une révolte sanglante : MAU-MAU (Mzungu Arudi Uraya, Mweusi Apate Uruhu) signifiant littéralement « que le blanc retourne en Europe et que le noir ait son indépendance ».

Le terme *mzungu* est fortement connoté et se trouve clairement associé à la colonisation. J'insiste sur ce terme car cela exprime encore le trouble et l'ambiguïté de cette situation postcoloniale. Il me semble intéressant d'évoquer ma propre identité, ses saillances pour insister sur le regard porté sur le phénomène de construction identitaire et sur le thème spécifique des *mémoires*.

Comme l'indique Gaston Kelman à propos des jeunes noirs - et métis - en France :

À force d'essayer de gérer ces contradictions, ils sont comme frappés d'un strabisme mental divergent qui fait que leur regard ne fixe plus la route à suivre, obligés de regarder en permanence à gauche et à droite pour éviter les coups bas des adultes blancs et noirs.

Mes parents, mon frère et moi avons grandi, étudié exclusivement en France et je n'ai jamais été en contact avec les Africains, Ivoiriens de ma famille. Je ne m'identifie pas non plus aux *enfants* - ou aux petits enfants - *d'immigrés* parce que ce n'est pas mon cas. Je ne suis pas non plus le stéréotype d'une jeune femme *de banlieue* ayant grandi en France avec une double culture et éprouvant des difficultés à m'intégrer.

J'apparais comme une *chimère* dans ce système qui cherche à attribuer un sens à chacune de mes parties en les renvoyant, dans la contradiction, à ce qu'elles ne sont pas. Mon identité dit qu'au cours de l'histoire, les êtres humains ne sont pas restés hermétiques aux autres. Mon identité ébranle les représentations figées.

Les éléments que j'ai cités sont partagés et participent au récit de ma propre narration par une mémoire collective que je choisis de prendre en charge. J'endosse un rôle en disant cela et j'accepte un héritage réel mais, pour une grande partie, immatériel et donc construit par l'imaginaire et la représentation sociale. Je me l'approprie et en propose une synthèse identitaire à destination d'un auditoire recevant, comme il le peut et le souhaite, ce patrimoine discursif hérité des femmes de ma famille maternelle.

Comme l'affirme Goffman (Goffman, 1973 : 181), nous possédons une *identité sociale* nous liant à des groupes et des catégories, s'opposant à notre *identité personnelle* définie comme l'« unité organique continue impartie à chaque individu, fixe par des marques

²⁶ Le même passage mot pour mot se trouve dans l'ouvrage *A travers l'Afrique : voyage de Zanzibar à Benguela*, de Cameron Verney Lovette de 1881 traduit par Mme Loreau et édité trois ans plus tôt.

distinctives telles que le nom et l'aspect et constituée à partir d'une connaissance de [notre] vie et de [nos] attributs sociaux, qui vient s'organiser autour des marques distinctives ».

Cette inadéquation entre les discours et les identités se conceptualise par la chimère d'Hésiode. Je présente maintenant ce que je nomme le « syndrome de la chimère » se trouvant dans la problématique dans la définition des identités dans la F(f)rancophonie.

II.3.2. Le syndrome de la chimère

Penser la *chimérisation*

Les difficultés à lire une identité renvoient au corps et à ses signes appartenant à des systèmes sémiotiques contradictoires. Cela provoque des crises identitaires dont les manifestations proviennent de l'impossibilité à entrer dans une catégorie existante pour la reconnaissance sociale.

Chacune des parties composant l'être divise et bataille dans le corps. Il est difficile construire sa propre catégorie et d'accepter la marginalisation sociale. Il faut détruire ce personnage pour que la personne puisse vivre. Les traits physiques, les spécificités vestimentaires ne jouent plus leur rôle identificatoire. Cela est le résultat de l'individuation c'est-à-dire « le processus par lequel une communauté ou un groupe tend à systématiser ces différences, à les sacrifier, à les considérer comme déterminantes, à en faire un élément de reconnaissance » (Marcellesi, Bulot, Blanchet, 2003 :10), a de grandes conséquences lorsque la personne était avant tout définie par ces attributs.

La chimère est une créature qui apparaît chez Hésiode comme enfantée du chaos, enfant de des dieux Tiphon et d'Echidna. Elle est constituée de trois formes animales : le lion, la chèvre et le serpent. La Chimère a pour réputation d'être indomptable. Sans développer chacune des symboliques du bestiaire mythologique, les valeurs associées au lion entrent en contradiction avec celles de la chèvre et du serpent. La chimère est une créature malfaisante et est terrassée par Bellérophon monté sur Pégase - monstre enfanté d'une Gorgone. La différence entre la Chimère et Pégase est que sa monstruosité est harmonieuse. Ce mythe constitue une réconciliation et je le mets en relation avec notre époque.

La dictature du choix qui mène nos sociétés dans lesquelles la liberté individuelle impose désormais de choisir son identité, sa sexualité, ses croyances et son avenir engage une lutte entre ces plaques tectoniques de *soi*. Plusieurs facteurs interviennent dans le processus décisionnel comme le gain ou les valeurs morales constituant l'« effet de cadrage » des choix²⁷ venant moduler la rationalité du choix. Plus notre identité est diverse, plus il y a de chances de

²⁷Dans : d'ESTAINOT, V., VIDAILLET, B., (2005), *La décision, Une approche pluridisciplinaire des processus de choix*, coll. Méthodes et Recherches, De Boeck Supérieur, 304 p.

constater des contradictions. Nos incohérences, nos illogismes s'expliquent par l'intervention des passions, des motivations, de l'envie, de l'orgueil et de l'agressivité de notre histoire personnelle (Vidaillet, 2005 : 78).

Cette difficulté à choisir apparaît dans la thèse dans la façon dont les acteurs de la francophonie dans leur ensemble éprouvent des difficultés à se positionner dans la Francophonie et à choisir les éléments – toponymie, signes culturels, contextualisation, incarnation - qui leurs conviennent.

Une francophonie chimérique

Dans le cas de la Francophonie, le cadrage des choix se rapportent à des systèmes de valeurs liés à des communautés dans lesquelles nous prenons place. Cela tient d'un double mouvement entre la volonté d'appartenance et l'accueil qu'une communauté est prête à réaliser. Dans les deux cas, les choix visent la conservation de soi. Le pouvoir de coercition conduisant les personnes à choisir leurs voies de subsistance - qui ne leur sont plus *données* d'un bloc ni par le travail, ni par la religion, ni par les institutions - les plonge eux-aussi dans une crise identitaire plus ou moins bien vécue notamment parce que, pour bon nombre d'entre eux, ces problématiques identitaires se mêlent à un processus d'intégration en Tanzanie.

En dehors d'un système institutionnel, lorsque nous pensons à l'aménagement de la langue du point de vue de la prise en charge en auto-régulation linguistique, la notion d'*ethnomarketing* peut être liée dans les adaptations des manuels de français aux cultures locales. Puisqu'aucun projet politique, aucune idéologie ne guide la didactique du F.L.E., il s'agit de vendre un produit pour un public dont on ne cerne ni les envies, ni le devenir. L'*ethnomarketing* est employé dans ce cas par défaut, pour pallier le manque de réelles réflexions politiques et éthiques sur la question de la didactique du français en Afrique.

L'*ethnomarketing* est défini comme suit l'*ethnographie de la consommation* :

[...] il s'agit d'étudier ses comportements en raisonnant dans un registre exclusivement causal (à partir de « l'extérieur »). On traite alors le consommateur comme un système soumis à des régimes variés d'influences, matérielles ou socio-culturelles, le déterminant « du dehors ». On a là, au plan épistémologique, le naturalisme (l'empirisme, ou encore le positivisme). Dans le second cas, au contraire, il s'agit d'analyser les comportements à partir de la conscience (à partir de « l'intérieur »). On reconnaît alors dans la figure du consommateur un sujet signifiant, donateur de sens, construisant des représentations interprétatives des causes censées agir sur lui. On a là l'idéalisme (ou intellectualisme) ¹ ROBERT-DEMONTROND, P., BEAUDOIN, V., BELLION, A., DABADIE, I., SCHMIDT, C., SUGIER, L., (2018 : 149).

Nous allons maintenant aborder la formulation de la problématique et revenir sur le protocole des enquêtes et entretiens, le corpus qui ont permis l'élaboration de la thèse.

Chapitre 2 – résumé

Le but de ce chapitre est une présentation du cadre épistémologique et des perspectives méthodologiques pour aborder la francophonie en Tanzanie. Inscrite dans une recherche qualitative, la subjectivité du chercheur, des individus rencontrés durant la recherche doit être explorée. Pour cela, je propose de prendre en compte un contexte socio-économique global porté par le libéralisme et l'individualisme.

Dans un cadre épistémologique qui s'appuie sur la phénoménologie, le principe initial est la prise en compte de la subjectivité – et donc les limites – du chercheur dans sa possibilité de penser dans un contexte donné un objet. Nous sommes contraints par notre corps, par ce qu'il renvoie. Nous sommes également contraints par notre situation dans le monde, par le type de relations que nous pouvons nouer. De plus, nous avons des représentations mentales de ces choses qu'il s'agit d'identifier pour ouvrir de nouvelles voies d'exploration.

La prise en compte du contexte postcolonial impose des questionnements fondamentaux dans la mesure où la situation sociolinguistique est fondamentalement liée à la question coloniale. En tant que chercheuse, je dois fait état de la quasi-inexistence du traitement de cette histoire par les scientifiques, l'absence de ce pan historique majeur de l'apprentissage de l'histoire de l'Europe ou de la France. Cela a été particulièrement visible dans le processus de constitution du corpus, dans la manière dont j'ai dû me redéfinir dans la participation observante, dans la prise de distance avec le terrain tanzanien qui n'a pas véritablement changer la problématique de la F(f)rancophonie.

Ce contexte a bien sûr des conséquences sur la manière de s'envisager dans le monde, sa propre liberté et de se situer par rapport aux collectivités. Cela nous questionne dans la mesure où la francophonie est à la fois pensée comme une activité individuelle d'utilisation d'une « langue » tout autant qu'une entité - institutionnalisée – collective, exerçant par conséquent des contraintes et une certaine forme d'aliénation.

La question des identités francophones se pose pour la didactique puisque l'enseignement/ apprentissage nécessite une normalisation et une standardisation. Les illustrations imposent immédiatement une incarnation et une contextualisation. Il existe des francophonies africaines valorisant ainsi la francophonie locale mais des réticences se font entendre de la part des étudiants. En effet, l'incarnation francocentrée apparaît comme une concurrente plutôt qu'une complémentarité. La constante valorisation de cette francophonie dans le cadre institutionnel créé une dissymétrie entre les expressions francophones ce qui constitue un frein à la formation d'une autonomie francophone dans ces zones.

Petite-fille d'un français de la Côte d'Ivoire du côté de ma mère, je reviens sur mon propre parcours et la manière dont l'identité noire en France s'est construite au travers d'un processus particulier d'invisibilisation de l'origine dans une intégration. Le passage d'un environnement à l'Autre constitue un choc intellectuel et un choc personnel auquel il a été dur

de faire face. Cela amène une thématization de cette identité *noire*, la *chimérisation* de cette identité, de cette identité touchée par la colonisation dont les constructions s'écartèlent dans des modèles disparates et contradictoires.

Chapitre 3 : Problématique et méthodologie

Ce chapitre propose l'énonciation de la problématique ainsi que la présentation des enquêtes de terrain et du corpus sur lesquels s'appuient les réflexions de cette recherche. Je reviens sur l'évolution de ma posture en tant que chercheuse et les relations tissées avec le terrain et les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche. Les protocoles d'enquêtes et la façon dont les observables ont été recueillis sont ici détaillés.

III.1. La problématique de recherche

III.1.1. Enonciation de la problématique

Les multiples questions soulevées précédemment m'amènent à formuler une problématique générale sous la forme suivante :

« En quoi la pluralité identitaire au sein de la Francophonie, en une Afrique de l'Est entrée dans un nouvel ordre mondial, multipolaire, implique-t-elle une recherche de nouvelles normes en didactique du français ? »

Cette problématique posée comme pluridisciplinaire comporte certains termes qui doivent être explicités. Je reviens donc rapidement sur l'importance de l'ordre du monde et sur la complexité qu'il y a à penser une délimitation, à régionaliser la francophonie pour que de ses pourtours nous puissions y voir l'émergence d'un pôle.

III.1.1.1. Ordre mondial et marché des langues.

La question de l'*ordre mondial* implique une investigation du champ de la science politique. Les relations internationales ont jusqu'à présent décidé du devenir du devenir de la Francophonie. Les présents rapports de force internationaux nécessitent une coopération et une interdépendance indéniables. La multiplication des communications attire l'attention de la didactique du F.L.E. puisqu'elle pose plus largement la question de la place des X-phonie dans une telle organisation.

Pour ce qui concerne la F(f)rancophonie, cela consiste à réfléchir aux tenants et aboutissant d'une X-phonie présente sur cinq continents et constituant une voie de dialogue singulière. Nous nous demandons en quoi la Francophonie en tant qu'X-phonie internationale peut-elle jouer un rôle et, surtout, selon quelle architecture ?

Dire que la Francophonie en tant qu'institution dépend de la politique extérieure linguistique de la France revient à associer la X-phonie (Calvet, 2017) à d'autres domaines qui ont des conséquences immédiates sur l'aménagement de la langue. L'analyse de la *Realpolitik* France des rapports de force politiques qui déterminent le rôle que joue la Francophonie en tant qu'espace linguistique.

Pour la didactique du français, son étude permet d'appréhender la place de l'idéologie dans le système éducatif et le degré de pénétration de celle-ci dans le contenu, ainsi que ses délimitations linguistiques proposées aux apprenants. Cela permet de mettre en lumière la place qui leur est conférée au sein de la communauté linguistique et à quel champ d'actions ils sont contraints par les orientations des programmes et l'étendue de la langue.

III.1.1.2. F(f)rancophonie en Afrique de l'Est

Comment définir la place de la Francophonie en Afrique de l'Est ? À un niveau macro, l'étendue de l'activité professionnelle qui accompagne l'enseignement-apprentissage du français joue un rôle déterminant. Les rapports qu'entretiennent les pays de la zone avec les institutions représentant la Francophonie et la France dans les échanges impliquent des postures *in vitro* concertées en direction du français.

À un niveau méso, nous observons une population vivant de l'enseignement du français, revendiquant pour des raisons diverses leur francophonie et dont les conditions d'existence ne permettent pas d'asseoir de manière officielle leurs propositions. Ces populations sont prises en étau entre la faible place de la France dans la région et le peu d'implication du gouvernement tanzanien à l'égard de la promotion de l'enseignement des langues étrangères sur son territoire. Au niveau micro, la langue et l'expression de l'identité nous intéressent dans le cadre de la didactique du F.L.E. L'aménagement original proposé par les acteurs locaux permet de faire le lien entre ces grands changements et ce qui se passe à l'échelle des unités linguistiques.

Quels seraient les contours d'une francophonie en Afrique de l'Est ? Il existe un nombre important de pays francophones officiellement et *de facto* en Afrique. La Francophonie en Tanzanie peut être rattachée aux pays francophones frontaliers mais on peut également imaginer un rapprochement des pays socio-linguistiquement proches ayant des langues officielles similaires (kiswahili, anglais, français) afin de former et nourrir cette F(f)rancophonie. Est-il possible, dans une vision davantage panafricaine, matérialisée institutionnellement, d'y référer en parlant d'une francophonie *bandeau en Afrique noire* ? ou *collier de perles en Afrique noire* ? (À l'instar de ce qui se passe actuellement en Asie). Nous pourrions considérer une bande francophone large qui pourrait offrir des points d'expertises dans la mesure où les pays d'Afrique de l'Ouest apparaissant, scientifiquement parlant, comme des pôles d'excellences pour la francophonie en Afrique, même si d'un point de vue socioculturel le français ne remplit pas les mêmes fonctions.

III.1.1.3. La Tanzanie : un pays du *Sud*

Le niveau de scolarité de la population est très faible parce que la scolarité est mauvaise ou parce qu'il n'y en a pas du tout, ce qui signifie que la majorité des personnes ont un niveau

scolaire ne dépassant pas la cinquième (cycle secondaire). Selon les données de la Banque Mondiale²⁸ en 1970, seulement 35% de la population était scolarisée en primaire. Après un pic dans les années 1980 à 97%, l'État ne comptait que 70% d'inscription en primaire. Le rapport Nord-Sud n'est pas seulement une affaire économique, il est surtout une disparité de développement humain au sens propre du terme.

Les « partenariats Nord-Sud » vantés et promus par de nombreuses institutions donne lieu, sous couvert de collaborations d'égal à égal, à une reproduction des inégalités existantes (Ouattara, Ridde, 2013). Les inégalités sont criantes et se constatent dans la rue. Des personnes présentant des troubles psychiatriques ne sont pas prises en charge - comme dans beaucoup de pays en Afrique. Il n'est pas rare de voir des hommes hirsutes errant dans le centre-ville ou en périphérie. Ces hommes sont côtoyés par des femmes répudiées faisant l'aumône, par des enfants non-scolarisés vendant des articles en tout genre sur le bas-côté des routes. Le manque d'infrastructures et d'industrie est si prégnant que les hommes tirent à mains nues des charrettes pour effectuer des livraisons de matériaux lourds.

La cause de ma perplexité n'était pas seulement due aux cultures ou aux croyances du pays comme le voudrait l'explication unique de *l'interculturalité* et du choc interculturel. Elle était également causée par les conséquences de la misère qui ne se résume pas à une disparité économique mais à la limite de la connaissance du monde, la restriction des voies pour aborder des problèmes ou de construction de la pensée. La possibilité de s'acheter un smartphone à bas coûts, affiché sur de grands panneaux publicitaires dans les moyennes et grandes villes, ne résout rien.

III.1.2. Les écueils de la méthode qualitative

III.1.2.1. L'observateur est engagé

Au cours de l'histoire, le problème qui émergea pour les sciences humaines et sociales fut la difficulté à présenter un travail d'observation en gommant, réduisant, voire niant l'observateur et tout ce qu'il véhicule en tant qu'individu pour accéder à une objectivité sans faille. La démarche est apparue trop antagoniste. La nécessité de développer une méthodologie scientifique qui confonde le terrain et le chercheur en faisant de ce dernier un objet de recherche à part entière est apparue inévitable.

Sur ce point, tous les domaines de recherche sont concernés par la question du point de vue, par la subjectivité de l'observation humaine. Dès que l'homme se trouve au centre du processus, sa subjectivité rentre en ligne de compte. « Le danger d'une telle compréhension « par le dedans » (que ce soit par fréquentation assidue, imprégnation par l'objet, empathie, voire auto-anthropologie de natifs) est l'exact pendant des excès de la « compréhension par le

²⁸ <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRR?locations=TZ>

dehors » réduisant l'autre à ce qu'on pense de lui (ou pire à ce que l'on pense qu'il pense) » (Galibert, 2004).

Je cite ici Charlie Galibert qui évoque le danger du traitement de la subjectivité pour la recherche scientifique soulignant d'un côté un affaissement par une approximation de la méthode employée conduisant à des outils scientifiques douteux dont l'efficacité est éliminée par l'idéologie. Il condamne d'un autre côté, un rétrécissement, un gondolement du miroir par laquelle la société peut se regarder et, en temps normal, utiliser par le biais d'organes publics ou privés lorsqu'elle souhaite agir sur elle-même.

À travers le monde, les individus se forment à des professions qui leur permettent d'assurer une fonction particulière au sein de leur(s) société(s). Ils participent ainsi au dynamisme de l'ensemble de la communauté d'appartenance. Le chercheur, par son activité, participe à l'évolution des sociétés. L'impact dépend de l'ampleur de l'objet d'étude, de l'intérêt qui lui est porté et du potentiel degré d'innovation qu'il génère.

La place du chercheur en sociolinguistique est singulière. Je reprends la citation de Wright Mills (Mills, 1967), dont Serge Genest fait mention dans son article :

À ceux qui, de façon chronique, sont démunis de pouvoir, et dont la conscience s'arrête au milieu quotidien, il [le sociologue] révèle par son analyse le retentissement qu'entraîne sur ces milieux les décisions et les lignes de forces structurelles, et comment les épreuves personnelles rejoignent les enjeux collectifs ; ce faisant, il révèle ce qu'il a découvert concernant les actes des puissants. Telles sont les missions éducatives dont il est investi, et ce sont là également ses grandes missions auprès de la collectivité, s'il est appelé à s'adresser à un grand public.

Cette citation met directement en exergue la séparation factuelle d'une partie de la population dont l'activité ne permet pas le recul nécessaire pour pouvoir analyser leurs propres actions quotidiennes du sociologue qui, par sa position même de chercheur, observe dans le détail les interactions humaines à grande ou petite échelle selon les besoins. Notre recherche ne s'inscrit pas strictement dans le champ de la sociologie néanmoins le chercheur en sociolinguistique analyse l'aspect social des langues autant du point de vue de la variation linguistique que de l'intervention humaine sur les langues.

Le point de vue scientifique consiste en une attitude de questionnement face au réel, face à l'état de la connaissance, un positionnement dans la tentative de connaître, et enfin en un questionnement sur les moyens nous permettant de connaître.

III.1.2.2. Regarder ce que l'on veut

L'aboutissement de cette recherche est la description d'un phénomène qui résulte, nous l'avons vu, de dynamiques sociales relevant davantage de *l'écosystème*. Le raisonnement mis en place est une tentative permettant à la fois de décrire et d'expliquer.

M'étant trouvée dans une situation de *participation observante*, j'ai voulu décrire et expliquer les incohérences de mon quotidien en tant qu'enseignante de français : pourquoi je n'ai que six étudiants dans ma classe ? Pourquoi il n'y a aucun livre en français ? Pourquoi je n'ai pas de manuels à ma disposition ? Pourquoi mon collègue universitaire écrit bien le français mais ne le parle pas ? Pourquoi, dans la rue, des enfants me disent « bonjour » ? Pourquoi la majorité des professeurs que je rencontre sont congolais et sont aussi professeurs d'histoire ou de mathématiques ? Pourquoi les manuels de français que je trouve sur place présentent des erreurs ? Existe-t-il un dénominateur commun à tout cela ?

L'ensemble de ces questions provient du terrain, de l'observation et de la relation au terrain. La théorie émerge de cet aller-retour, de ce ressac de plus en plus grand entre la paroi rocheuse et dure qu'est le terrain (les individus, les interactions sociales, les institutions et leurs *habitus*) et l'océan de la littérature qui permet d'appréhender le terrain en déconstruisant les suppositions.

L'un des pièges - sans doute inéluctable - est de prendre ce que l'on *veut* du terrain. L'appui des théories constitue des bouées de sauvetages permettant de ne pas – ou peu - boire la tasse en ayant la possibilité de se raccrocher à un *connu*. La théorie peut apparaître comme un *écran* entre le chercheur et son terrain en le tenant sans cesse à distance.

Face à l'altérité, il est possible d'adopter deux grandes postures : minimiser les différences de l'Autre ou au contraire les exacerber. Cela peut avoir pour origine un souhait humaniste de ne pas vouloir faire de l'Autre – encore moins dans le cadre d'un travail scientifique – un *alien*. L'Autre renvoie à des stéréotypes que l'on ne veut pas mettre en scène alors on essaye de donner une « bonne image » et modifier son point de vue. On s'arrange pour trouver un juste milieu entre des idéaux, des représentations et la réalité du terrain.

Les poncifs éculés sur l'Afrique sont nombreux et majoritairement hérités de la colonisation. J'ai été tentée de me battre contre eux dans le but de m'en prémunir. *A posteriori*, ce combat-là est finalement plus intéressant parce qu'il a trahit un malaise par rapport à ma position de chercheuse européenne, française en Afrique. L'alternative coloniale est posée : l'Autre est un *soumis* ou un *danger*. Ma posture a été de ne pas éviter cette alternative, de ne pas la reléguer au passé mais de la poser comme *ambiguïté* de la recherche et de son objet.

Il est possible de minimiser les ressemblances. La similarité s'assimile à ce qui apparaît *évident*, ce qui constitue une partie de notre universel. Je reprends l'exemple de Janine Hohl dans le cadre de ces cours de méthodologie au Québec pour lequel les étudiants devaient aller sur le terrain pour se confronter à d'autres cultures.

Elle relate :

Dans un premier temps, les étudiantes choisissent généralement d'arpenter un quartier inconnu. Elles découvrent les commerces et les restaurants « ethniques » ; quand elles entrent pour la première fois dans un restaurant chinois ou vietnamien, elles ont la surprise de voir comme clients des Québécois d'origine canadienne-française ou anglaise et elles expriment leur déception de voir ces lieux fréquentés par des « touristes ».

Ici, le sentiment de déception est réel parce que des schémas ou prévisualisations d'événements sont confrontés au réel et ne satisfont pas le chercheur. Pour la thèse, seule l'histoire et le phénomène de globalisation expliquent la similarité des lieux trouvés à la fois en France et en Tanzanie : les écoles, les fast-foods, les hôpitaux, les cinémas, les centres commerciaux, les banques... Ils apparaissent comme des îlots de normalité pour les expatriés mais traduisent un phénomène massif d'impérialisme et d'importation de modèles exogènes. À l'inverse, la France ne compte sans doute pas autant de lieux exogènes marqués par l'africanité à destination des Français. Cette interrogation mène à une *décentration* profonde dans la recherche.

Ce travail de décentration est *traumatisant* car il laisse des séquelles à moyen et long terme. Cela s'explique par les mécanismes mentaux nous protégeant de notre propre destruction dans l'adoption d'un nouveau système. Je cite à ce titre Dominique Pire pour le dialogue authentique qui consiste selon lui à ce que : « chacun [...] met[tre] provisoirement entre parenthèses ce qu'il est et ce qu'il pense pour essayer de comprendre et d'apprécier, même sans le partager, le point de vue de l'autre. ». L'abandon de cet ethnocentrisme est aussi l'abandon de ce qui nous permet d'être identifié et de nous maintenir dans sa propre société.

On peut appeler cela la compétence interculturelle, aujourd'hui au cœur des sciences sociales, du monde médical ou encore éducatif. La théorie ancrée est éprouvante parce qu'il faut être en capacité de se laisser submerger par les choses, parce qu'il n'y a que de cette manière que l'on peut aller chercher la théorie à partir du terrain.

III.1.2.3. Représentations et politiques postcoloniales

En Tanzanie, ma préoccupation première était mon quotidien en tant que professeure de F.L.E. Les manuels de français produits par les acteurs locaux sont les premiers objets de cette thèse que j'ai eu à manipuler en enregistrant une méthode et en y étant confronté en classe et pourtant ce sont les derniers objets à être entrés dans la thèse parce que je ne les avais pas jugés pertinent ou scientifique.

La posture adoptée dans la thèse est une posture de recherche qualitative. Ma position était complètement intégrée à mon objet d'étude puisque j'incarnais la francophonie en Tanzanie, j'étais proche des institutions de la Francophonie et en même temps travaillais dans

une université privée tanzanienne. Cette position a construit le cadre de la recherche et au *terrain*. Comme le souligne Philippe Quinton, « la construction de cet objet exige au préalable de définir ce à quoi on s'intéresse, ce que l'on cherche, ce que l'on veut montrer ».

Durant six mois, j'ai été embauchée par l'Alliance française de Dar es Salaam en tant qu'enseignante de français stagiaire. Le stage était rémunéré au minimum de l'indemnité due aux stagiaires (environs 450 euros) pour vingt-quatre heures de cours par semaine. Il s'agissait de se former au métier de professeur de français en Tanzanie, dans une équipe composée d'enseignants locaux et de stagiaires français.

Un auteur de manuels de français m'avait contactée par le biais de collègues tanzaniens pour que je réalise des corrections et des enregistrements pour un manuel de français (ANNEXE 11). Cette collection n'était pas soutenue par une institution, elle ne s'inscrivait pas dans un projet particulier. Dar es Salaam est la ville la plus importante de Tanzanie économiquement et culturellement. Elle est aussi la ville concentrant le plus d'institutions, de population et d'investissements. Ce qui n'est pas le cas de Morogoro qui se trouve être une ville agricole, moins peuplée et éloignée des grandes institutions nationales. Ville pour laquelle j'ai déménagé en août 2014 pour débiter mon contrat.

Au terme de ces six mois, j'ai donc été embauchée pour un contrat d'un an à l'Université Musulmane de Morogoro. J'ai été, durant deux ans et demi, enseignante de français au sein de cette institution. Un collègue et aussi président des enseignants de français en Tanzanie, Gordian Kilave, également président de l'association des enseignants de français en Tanzanie (A.T.E.F.), m'avait proposé d'y enseigner. Dans la mesure où je souhaitais rester vivre en Tanzanie : j'ai accepté.

L'université musulmane privée souhaitait renforcer l'enseignement du français et avait recruté depuis plusieurs années un jeune professeur de français tanzanien qui avait appris le français à l'Université de Dodoma. S'il avait une bonne maîtrise de l'écrit, l'oral lui posait des difficultés car en dehors de l'université, il lui était impossible de discuter et d'améliorer ses compétences orales. La plupart des enseignants occupaient une deuxième activité professionnelle. Il pouvait s'agir d'activités agricoles, de traductions (surtout pour notre département), d'heures d'enseignement dans d'autres établissements. Il n'y avait aucune contre-indication à ces compléments de salaires car les salaires versés par l'université étaient de 1 500 000 shillings soit 730 euros. Mais ce la volatilité de la monnaie a fait ressentir des baisses importantes ayant des conséquences notamment pour revenir en France.

De manière générale, les fonctionnaires ne sont pas bien payés en Tanzanie. Néanmoins, ce statut offre une sécurité de l'emploi et l'assurance du versement d'une somme d'argent fixe mais pas toujours allouée tous les mois. Ce phénomène précarise la profession et la rend dépendante du secteur informel, obligeant les professeurs à assurer leur fonction de manière lacunaire. L'absentéisme des enseignants du primaire jusqu'à l'enseignement supérieur est caractéristique du système scolaire. Les établissements scolaires sont souvent situés sur des sites éloignés des lieux d'habitation modestes, obligeant les enseignants à dépenser dans leurs

frais de transport. Il faut penser que ce sont surtout les apprenants qui souffrent du manque d'infrastructures et le phénomène va en s'accroissant (Unicef, 2012 : 7) :

The number of people residing in Tanzania's urban areas is expected to continue growing in coming decades, and could surpass 20 million urban dwellers by 2030²⁹.

Cette organisation spatiale constitue un héritage de la période coloniale britannique et de l'organisation des déplacements des individus entre les lieux où les Tanzaniens pauvres vivaient et les lieux institutionnels occupés partiellement par des britanniques et par des travailleurs tanzaniens.

En m'embauchant, l'université voulait insister sur la qualité des enseignements dispensés. Avoir une enseignante de français française, qui pouvait offrir un niveau avancé en langue n'était pas caché. Au contraire, ma présence était toujours grandement remerciée. Il faut prendre en compte que Morogoro est une ville moyenne au cœur de la Tanzanie. Très peu d'activités sont proposées. La ville attire tout de même quelques investisseurs grâce au tourisme et à son Université nationale, l'Université de Sokoine pour l'agriculture qui compte parmi les plus anciennes universités. Elle attire de nombreux chercheurs et des projets internationaux comme *Apopo Project* connu mondialement.

Les universités rentrent en concurrence entre elles et les spécificités des programmes jouent un rôle crucial dans cette âpre course aux étudiants (ANNEXE 16). Face à l'Université de Sokoine considérée comme prestigieuse dans le pays, l'université dans laquelle je travaillais avait misé sur l'enseignement des langues en accueillant notamment un Institut Confucius pour proposer l'enseignement du mandarin. La libéralisation, la concurrence entre les établissements rencontrent le marché linguistique et proposent les langues comme des plus-values.

Cependant, derrière cette attraction d'étudiants, la volonté politique ne suit pas. Je n'avais pas de matériel pour travailler, j'étais censée délivrer un programme sommaire qui n'entraînait aucunement en adéquation avec les performances réelles des étudiants. Si je m'étais retrouvée dans un contexte autre que le contexte tanzanien, je me serais rendue compte bien plus tôt des incohérences auxquelles j'étais confrontée mais ma perception de l'Afrique comme continent pauvre, nécessitant assistance me rendait alors moins lucide. La Tanzanie faisait figure de pays du *sud, pauvre, en voie de développement*.

Je me suis sentie obligée de ramener du matériel et des livres pour constituer une petite bibliothèque attenante à la salle de classe. J'avais dans l'idée, de manière tacite, que l'apprentissage du français menait à la littérature et à la découverte des auteurs classiques. Ma

²⁹ Le nombre de personnes résidant dans les zones urbaines de Tanzanie va continuer à croître dans les prochaines décennies et pourrait dépasser 20 millions d'urbains en 2030.

posture était une caricature de l'Européenne qui venait apporter ses compétences et son savoir. Je voulais *faire le bien* face à un « mal » que je croyais voir au quotidien.

En classe, je fus confronté à un matériel didactique, que je connaissais par ailleurs mais que j'avais mal considéré : celui des auteurs africains produits en Tanzanie. Le matériel que j'avais ramené de France était rudimentaire et je ne pouvais pas demander à l'université d'investir pour l'achat de manuels de français car cela représentait une somme importante. Les apprenants étaient obligés de photocopier les pages des livres. Ils avaient par ailleurs des dictionnaires, des manuels de F.L.E. tanzaniens.

L'utilisation de ces manuels, entachés d'erreurs multiples, posait problèmes car ils lisaient leurs livres, travaillaient consciencieusement et persistaient en classe à faire les mêmes erreurs. Je leur avais déconseillé d'utiliser ces manuels car ils me semblaient contre-productifs. Cependant, ces manuels disponibles à la librairie du centre-ville, ne coûtaient pas chers et apparaissaient plus pratiques que les photocopies.

Cette attitude m'avait déjà été reprochée durant mon travail de master et dans la description des phénomènes sociaux que je rencontrais. Je n'avais jamais voyagé en dehors de l'Europe avant de partir en Tanzanie à vingt-deux ans. *A posteriori* je donne une explication à mon attitude inadaptée : en tant que jeune femme, *quarteron*³⁰ ayant grandi au sein d'une famille de classe moyenne au centre-ville de Rouen, mes parents ont toujours insisté sur les valeurs républicaines portées par la France, sur le modèle de bienséance qu'il fallait observer. Et, sans avoir toujours obéi à ces obligations, j'avais intériorisé très fortement ces valeurs qui m'ont d'ailleurs conduite à entreprendre des études longues car l'éducation publique est ouverte à tous et la possibilité de réussir n'est pas une vaine promesse.

Les brochures proposaient une Tanzanie souriante, accueillante, où les animaux sauvages, symboles et raison d'être de l'écologie, sont protégés. La Tanzanie était décrite comme un lieu où les personnes albinos ne sont pas *chassées* pour des rituels liés à une sorcellerie meurtrière, où la famine a fortement baissé depuis les années 1990 (ma date de naissance). On pouvait y faire des safaris, rencontrer de *vrais Masais* et découvrir la vie en tribu avec le *cultural tourism*. Les textes décrivaient une économie en plein boom, mais les autorités françaises prévenaient tout de même des recrudescences d'attaques à la machette, de *carjacking* et d'agressions multiples aux abords des plages. Il y avait de quoi s'illusionner.

J'avais le désir de réaliser un travail avec rigueur, ce qui supposait pour moi l'adoption d'une posture rigide et hermétique. Le choc culturel a failli mettre en péril mon séjour. Les personnes que j'avais rencontrées, le métier que je commençais à apprendre dans des conditions plutôt difficiles, m'ont conduite à une remise en cause profonde de mes repères. Cela m'a

³⁰ Ma mère est métisse d'un père noir ivoirien et d'une mère française blanche. J'utilise à dessein cette lexie car elle permet d'illustrer les apports de la colonisation.

poussée dans un premier temps à rejeter ce pays et à éprouver un grand dégoût pour ce que j'y trouvais.

J'ai compris que ma couleur de peau pouvait me catégoriser dans une société de manière explicite, ce que je n'avais jamais vécu. En France, je ne suis pas métisse, ou quarteron ou mulâtre : je suis française. En Tanzanie, je suis *Mzungu* (européenne) mais aussi *mixed race*. *Mzungu* fonctionne comme *l'identité noire*. Il englobe et amalgame les personnes.

J'ai cherché des éléments qui pouvaient m'aider à reconstruire une cohérence entre l'organisation du monde tel que je le connaissais et celui qui s'offrait à moi : explicitement et implacablement raciste. J'ai essayé de comprendre pourquoi ces gens semblaient si différents de moi. Le constat de tant d'incohérences et d'anomalies n'était pas uniquement dû au choc interculturel.

III.2. Les rencontres en Tanzanie

III.2.1. L'étranger et – est – moi

III.2.1.1. La représentation de l'extérieur

Cette recherche est liée à la géographie des personnes rencontrées. Ma position de chercheuse et mes liens avec les institutions françaises ont sans doute aidé à mener cette recherche, à convaincre certains interlocuteurs. Les « personnes », les « individus » ou encore les « informateurs » rencontrés m'ont dit ce qu'ils *voulaient*, en sélectionnant leurs réponses selon une idée de ce qu'est une recherche et de son utilité.

Ils ne sont totalement étrangers du procédé d'enquêtes. De nombreuses recherches sont menées en Tanzanie par des O.N.G. comme l'UNESCO, OXFAM, les Nations Unies. La plupart du temps, il s'agit de recherche d'évaluation afin d'ajuster des actions de terrain. De nombreuses personnes ont conscience de l'état de pauvreté de leur pays et que, par ailleurs, des étrangers apportent des solutions.

Sur le site de Sokoine University of Agriculture (S.U.A.), le grand bâtiment central comporte une plaque dorée indiquant le gracieux don de l'ambassade du Danemark. À l'Université Musulmane de Morogoro, le centre de langue et l'espace culturel ont été donnés par la République Populaire de Chine. De nombreux étudiants rencontrés souhaitaient obtenir des bourses pour pouvoir aller à l'étranger et la perspective d'obtention de bourse de la part de l'Etat français était une demande récurrente de la part des étudiants apprenant le français.

En élargissant la focale, et en regardant une carte de Dar es Salaam, l'influence de l'étranger est clairement visible. De multiples rues, routes, avenue portent des noms étrangers : *Barack Obama road* ou *Ohio street*. Dans ces rues, les bus des transports publics sont des bus

chinois reconditionnés, les voitures sont largement importées du Japon. Les produits industriels vendus dans les magasins sont des produits importés.

L'étranger est partout et ce qui est *étranger* représente ce qui nécessite des compétences qui ne se trouvent pas sur le territoire. Ces objets nécessitent une appropriation de la part des Tanzaniens ou des personnes vivant dans la région de façon générale. La Francophonie et son aménagement rentrent dans ce cas de figure. Les personnes interviewées se positionnent par rapport à moi et par rapport à ce qu'ils pensent être la F(f)rancophonie.

III.2.1.2 Les étudiants participants

Les étudiants ont été conviés à la recherche par le biais de leurs professeurs. J'ai rencontré physiquement les étudiants de M.M.U. à Arusha, de M.U.M. et de Sokoine à Morogoro. Pour les autres, je n'ai eu aucune interaction avec eux car les enseignants leur ont directement soumis les questionnaires. Les professeurs ont accepté de participer à la recherche parce que les questions étaient en anglais et qu'il ne s'agissait pas d'évaluer le niveau des étudiants. Je pense que cet argument fut déterminant.

S'agissant des étudiants que j'ai pu rencontrer, nous avons pris le temps de nous parler et de revenir sur « ce qu'il avait le droit de dire ou pas ». Les étudiants avaient la possibilité de rester anonymes, écrire ce qu'ils pensaient et il n'y avait pas de guidance, pas de répercussions dans leur quotidien puisque les professeurs n'étaient pas visés.

Les étudiants qui avaient participé aux entretiens ont tous reçu par courriel leur entretien audio, la transcription et les photos que nous avons prises ensemble. Ils avaient la possibilité de me contacter par courriel et par téléphone librement. Je ne leur ai pas fait signer de contrats de recherche parce que cela m'a paru contre-productif. Je souhaitais conserver une proximité et un cadre malléable. Dans le dispositif prévu, les interactions étaient suffisamment confiantes pour ne pas avoir à mettre ce type de documents entre nous et d'aseptiser la relation.

Concernant les professeurs, le principe était le même. Je n'ai interviewé que des personnes que j'avais rencontrées dans le cadre de mon poste à M.U.M. J'ai essayé de construire une relation de confiance où les frontières étaient suffisamment poreuses pour qu'ils puissent se sentir libre de questionner les objectifs de la recherche. Tous les participants ont eu accès à mon numéro de téléphone, mon compte *Facebook* et les lieux où se trouvait mon intimité, mes amis ou ma famille.

III.2.2. Ma posture d'entretien

III.2.2.1. Posture en entretien en méthode qualitative

La méthode de l'entretien suppose des interactions humaines et suppose donc que se mettent rapidement en place des stratégies de coopération ou de hiérarchisation. La qualité de ces interactions a eu une influence sur le type d'information recueillie. Une partie des éléments

susceptibles de faire varier ces interactions sont liées à des schémas établis par le contexte culturel, par des normes sociales, par le format formel de l'entretien. L'ensemble de ces éléments vont situer l'intervieweur et l'interviewé dans des rôles particuliers avec lesquels on va jouer pendant un temps imparti.

J'ai mené deux types d'entretiens distincts : d'une part les entretiens menés auprès des étudiants. Dans ce cas, les entretiens ont été organisés avec le concours des professeurs tanzaniens. Les étudiants qui ont accepté de participer à cette recherche ont préalablement accepté une proposition qui a été formulée par l'enseignant qui a bien sûr une position d'influence importante dans leur parcours.

D'autre part, les entretiens des enseignants relevaient véritablement d'entretiens compréhensifs dans la mesure où la richesse des réponses pouvait m'apprendre autant de la situation générale du cursus scolaire public, sur la vie en Tanzanie, les conditions et les méthodes d'apprentissage, les relations au travail, les représentations liées à la francophonie... Ce parti pris n'a pas été pensé comme tel initialement. La théorie et la place des entretiens ont émergé en même temps que l'analyse des données. Particulièrement pour ce qui concerne l'analyse du matériel linguistique lui-même.

Les premiers entretiens avec les étudiants furent réalisés en anglais et ne dépassaient rarement les dix minutes. Il s'agissait d'entretiens semi-directifs avec une trame bien établie répondant à des questions précises dans le but de compléter les réponses obtenues dans les questionnaires.

Ces questionnaires étaient là aussi des questionnaires à questions ouvertes ce qui laissait théoriquement une liberté aux étudiants. Cependant, l'anglais et le fait de ne pas me connaître mais de savoir que leur professeur me connaissant avait joué dans la façon dont les étudiants avaient répondu. Ils avaient un intérêt à participer à cette recherche car le lien avec leur professeur comptait énormément. Cela a pour conséquences une certaine retenue dans l'échange car ils savent qu'ils représentent d'une certaine manière leur professeur.

Il s'agissait d'entretien compréhensif c'est-à-dire que la construction de l'objet se construit avec le savoir de *l'homme ordinaire*. Le savoir de la personne qui est actrice de ce même objet mais qui n'est pas distanciée de celui-ci. Les objets manipulés à savoir les *imaginaires*, les ensembles de *représentations sociales*, les *stratégies discursives*, placent les individus rencontrés au centre de la recherche et ma façon d'interagir avec eux amènent des modifications quant à la manière dont ils échangent avec moi, les thématiques qu'ils acceptent d'aborder et celles mêmes qui n'étaient pas prévues initialement. La compréhension est définie comme aller à recherche du *savoir social*. Weber insiste sur cette question (Weber, 1963), notamment en affirmant le rôle actif des individus dans leur quotidien.

Kaufmann indique que « La retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s'engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses. » La posture engagée de manière spontanée ou non de l'enquêteur induit une réception et donc une réponse en miroir. Ayant vécu en Tanzanie, j'ai ressenti une proximité avec les personnes que j'ai eues en entretien. Avant et après les entretiens nous avons pris le temps de discuter avec les étudiants, ce qui a compté pour une grande part dans la manière dont nous avons interagi.

Pour l'ensemble de mes déplacements sur place, j'ai systématiquement eu recours à un *piki piki* pour mes déplacements c'est-à-dire un taxi moto. Dans la *hiérarchie des transports*³¹, cela correspond à la catégorie basse. J'étais chaque fois seule. De manière générale, j'essayais d'apparaître le plus simplement à leurs yeux toujours dans le souci d'horizontaliser la relation et pour qu'ils puissent se sentir libre de dire ce qu'ils souhaitent. Cette appréhension tient du fait que l'Etat, le clan et la famille pèsent fortement sur les individus.

Etant étrangère en Tanzanie et menant une recherche, j'ai dû m'enregistrer auprès des autorités pour décrire exactement quel était mon projet et ce que je souhaitais faire auprès des étudiants. Pour mener une recherche, les personnes doivent s'enregistrer et remplir un dossier, payer des frais pour obtenir ce permis (ANNEXE 14). Ce permis m'a été offert par le Vice-Chancelier de l'Université Musulmane de Morogoro, Hamza Njozi, car il souhaitait m'aider dans mes démarches et trouver ce projet intéressant. J'avais également participé à l'installation d'une petite bibliothèque en ayant rapporté un certain nombre d'ouvrages en français à destination des étudiants.

L'ensemble des entretiens ont été réalisés grâce à un échantillonnage *accidentel* et un échantillonnage volontaire suite à une enquête téléphonique. Les premiers professeurs de français que j'ai rencontrés étaient des enseignants proches de l'association des professeurs de français tanzaniens dont Gordian Kilave, enseignant à l'Alliance française, était le président. Ce dernier m'a mise en contact avec un enseignant de l'Université de Sokoine car l'Université Musulmane de Morogoro l'avait contacté en vue d'un recrutement. Au sein de cette université, mon collègue m'a présenté l'une de ses connaissances qui travaillait à l'Université de Dodoma et qu'il avait connue durant son parcours d'étude. J'ai rencontré les autres enseignants par le biais d'une enquête par téléphone dans le cadre de l'élaboration d'un rapport de mission pour l'ambassade de France en 2015 dans l'enseignement supérieur. Les professeurs de français sont peu nombreux dans l'enseignement supérieur et se connaissent tous : ils sont amenés à se rencontrer lors d'événements officiels comme la cérémonie du 14 juillet à l'Ambassade de France.

³¹ La hiérarchie de transport correspond de bas en haut à la marche, le vélo (très peu utilisé), les transports en commun, la moto taxi (*piki piki*), le *bajaj*, le taxi, la voiture personnelle, la voiture de location.

III.2.2.2. Les refus de participation aux enquêtes

Il me faut également évoquer les refus. J'en compte deux, le premier de la part de l'université de Dodoma. L'enseignant, que j'avais rencontré en 2014 sur le site de l'université, n'avait pas voulu donner suite à ma proposition d'enquête. En effet, durant la première visite, le but n'était pas de rencontrer les professeurs mais de rentrer en contact avec les étudiants dans le but de réaliser un état des lieux.

Le second refus fut formulé par des Rwandais francophones rencontrés sur le marché de Kariakoo. J'établissais une carte linguistique de ce marché car je pensais qu'il pouvait être intéressant de savoir que le français était présent dans cette zone. Kariakoo, proche du port de Dar es Salaam, est le plus grand marché de Tanzanie car les produits arrivent directement de la plateforme de stockage aux *duka* ou sur les étals.

Je prenais des notes sur un calepin en parcourant le marché bondé à pied. Certains commerçants m'avaient demandé si je travaillais pour le gouvernement car la plupart des personnes enquêtant sur le marché sont des agents municipaux en charge de relever les incohérences entre les déclarations de revenus et l'activité réelle d'un commerce. L'un d'eux me posa davantage de questions et je lui dis que j'étais étudiante, dans le cadre d'une recherche en Tanzanie portant sur les francophones.

Il m'a amené vers un groupe de trois jeunes Rwandais : nous avons un peu parlé en français ensemble mais cela ne semblait pas être bien vu dans la petite ruelle passante et populaire où nous étions. Ils m'ont alors proposé de parler dans un restaurant francophone tenu par des Congolais, mais m'informèrent qu'ils devaient d'abord récupérer un téléphone d'un ami. Je me suis rendue dans le restaurant – qui n'était pas tenu par des Congolais – sans que personne ne vienne jamais.

Comme l'indique Daniel Bertaux (Bertaux, 2010 : 55) :

Vous essuiez plusieurs refus, ou des « lapins » dont il faut comprendre les raisons car ils vous envoient des messages silencieux sur le climat qui règne dans ce lieu, sur les enjeux, les conflits latents, la configuration des réseaux.

Je souhaite mentionner ces refus et leurs conditions car cela relève un positionnement de nombreux locaux par rapport à la chercheuse, à la francophonie que j'incarnais sur le terrain. Ces jeunes eurent le temps de me dire qu'ils avaient appris le français à l'école lorsqu'ils habitaient dans leur pays. Le français et son apprentissage sont liés à une histoire personnelle jalonnée de traumatismes dus à des conflits armés qui ont eu pour conséquences l'exode de milliers de personnes dans la région. Pour ma recherche, je n'ai pas cherché à aller à la rencontre d'autres personnes issues de ces exodes car j'ai considéré cette fuite comme un avertissement clair.

Suis-je parvenue à une saturation du modèle ? L'ensemble des entretiens permettent-ils de rendre compte de la situation de l'enseignement du français en Tanzanie ? Je ne le pense pas dans la mesure où un travail de saturation aurait demandé davantage de questionnaires et d'entretiens. Le fait que les outils d'enquête ne soient pas en kiswahili mais en anglais peut entraver les réponses des étudiants, des professeurs et limitent on ne sait dans quelle proportion la compréhension du phénomène.

Je peux néanmoins affirmer que j'ai pu recueillir des données sur toutes les catégories sociales visées : auteurs de manuels, enseignants, étudiants et traducteurs. Les questionnaires peuvent être recoupés avec les entretiens. Je n'ai pas réalisé d'enquête par questionnaires auprès des enseignants car pour de nombreuses informations, mon expérience professionnelle me permettait de répondre aux problématiques qui se posaient dans le cadre de la thèse. En revanche, j'ai voulu intégrer des entretiens orientés sur le récit de vie, sur le parcours car je ne pouvais pas imaginer quels pouvaient être les parcours, quels pouvaient être les points de pression, de coercition vécus pas les enseignants en tant qu'écoliers puis en tant qu'étudiants.

De la même manière, les entretiens sont venus compléter des réponses aux questionnaires parfois lacunaires. Même s'il ne s'agissait pas des mêmes, les réponses apportées par les étudiants lors d'entretiens ont permis d'enrichir les réponses écrites. L'inconvénient est que, le niveau de français étant bas, les professeurs ont dans la plupart des cas accepté de diffuser les questionnaires mais refusé les entretiens en invoquant un manque de temps ou une incapacité logistique. Peut-être ces éléments ont-ils joué mais la plupart des enseignants craignaient que je juge leurs compétences pédagogiques indirectement en échangeant avec les étudiants.

Je n'ai pas réalisé davantage de questionnaires ni d'entretiens car j'ai pensé avoir suffisamment diffusé ce questionnaire (auprès de six établissements dans trois villes différentes, représentant les régions clés de l'enseignement supérieur). L'une des localités absentes de cette recherche est la région nord-ouest de la Tanzanie où sont localisés la majorité des réfugiés. Cette région tant signalée comme dangereuse, je ne souhaitais pas recourir à des accompagnateurs *gardes du corps* pour mener mon travail. Cela aurait mis les réfugiés dans une configuration *étrange*, perturbant de manière significative les réponses qu'ils pouvaient donner. Enfin, en tant que femme, le responsable du département qui connaissait bien la région – car il en était originaire – m'a déconseillée de voyager dans cette zone.

Être en position d'observée

Être en position d'observatrice du point de vue des *Autres* revient à être en position *d'observée*. Comme le dit l'auteur, « Les gens se demandent ce que vous venez faire, quelles sont vos intentions, qui vous envoie, quelle institution se tient derrière vous, pour qui vous travaillez, à quoi (et à qui) servira ce travail, bref quelle est votre identité. »

J'ai été soumise et l'objet de ces questionnements, qui figurent notamment dans l'interview de l'enseignant Martin Mulikuza. Ce professeur fut le fondateur de l'Alliance Française d'Arusha dans les années 1980, et montre une rancœur certaine à l'égard de la France car il a été victime du tournant historique de la Francophonie. Durant cet entretien, il a commencé par me poser des questions avant de répondre aux miennes :

- 008 MARTIN avant ça euh parce que moi j'avais des questions à te poser
 009 ANAÏS ah
 010 MARTIN à propos de la recherche // actuellement moi je vais finir mon
 master avec le kiswahili, au mois de novembre et je pense changer
 vraiment tout tout tout français/ mettre ça de côté avec le
 swahili hein alors donc c'est ça
 011 ANAÏS hum hum
 012 MARTIN pour le français vraiment je suis un peu découragé//
 013 ANAÏS d'accord
 014 MARTIN découragé c'est-à-dire justement je parlais avec la secrétaire
 et je lui disais vraiment dans l'avenir du français en Tanzanie
 vraiment ça ne marche pas bien.

Nos rôles se sont inversés durant cet échange puisque l'interviewé a pris le rôle de l'interviewer pour m'interroger sur mes motivations, ma situation en Tanzanie et mes rapports avec les institutions. Il a voulu également donner un ton à notre échange, un cadre référentiel pour lequel en Tanzanie, le français et son enseignement-apprentissage n'auraient plus leur place. Comme le suggère Bertaux et De Singly, (Bertaux, De Singly, 2010 : 17) : « Supposons que votre premier terrain soit un microcosme, une community, un lieu où tout le monde se connaît au moins de vue. Vous vous y rendez pour observer ; sachez que dès que vous y apparaissez, avant même d'avoir vu quoi que ce soit, vous vous y trouvez déjà en position d'observé. »

En tant que chercheuse, j'ai dû me positionner par rapport à cette observation. Je devais penser à ce que je voulais ressembler, comment j'allais être perçue. Dans la mesure où je n'étais qu'un ensemble mobile de signes (vêtements, genre, couleur de peau, taille, âge, statut social...) j'ai essayé de maîtriser un certain nombre de ces signes dont j'avais conscience.

Durant les échanges, et celui-ci en particulier, j'ai essayé d'adopter une position politique, éthique et morale dans le discours. J'ai essayé de répondre avec franchise aux questions posées. J'ai répondu aux questions personnelles concernant les raisons de ma présence en Tanzanie, ce que je faisais, si j'y avais de la famille. *A posteriori*, là encore ce positionnement dit l'inégalité existant en réalité. Avoir la volonté d'être égalitarisme traduit une dissymétrie profonde. Par ailleurs, cela ne dit rien de ce qui était perçu par lui, en tant qu'homme, plus âgé que moi.

Les étudiants tout comme les enseignants adoptent une posture en entretien, proposent un récit qui n'est pas la *vérité* mais leur version de ce qu'ils ont vécu, modifier par les conditions de l'échange. À l'écoute des enregistrements, il apparaît que j'ai choisi spontanément de ne pas remettre en question le point de vue de mon interlocuteur. J'ai presque systématiquement acquiescé leur point de vue et cela a souvent été compris comme une reconnaissance.

Les nombreuses traces de fonction phatique (Jakobson, 1963) en attestent. Je voulais m'assurer que nous partagions le même canal, la même conversation : le même point de vue.

- 026 MARTIN bah oui c'est ça tu vois le problème du français// ils préfèrent au moins l'espagnol/ l'italien// tu vois ça//
- 027 ANAÏS hum
- 028 MARTIN tu vois ça // Alors moi aussi je me suis dit bon je suis découragé avec le français. J'ai fait le swahili parce que le swahili c'est c'est c'est c'est c'est ma culture

Mon attitude et mon identité jouent un rôle dans la manière dont les interlocuteurs ont interagi. Ces entretiens peuvent être qualifiés de *compréhensifs* car, comme le décrit Jean-Claude Kauffman (Kauffman, 2016), je « [m]’engage activement dans les questions, pour provoquer l’engagement de l’enquêté. ».

Les entretiens des enseignants se rapprochent beaucoup de *parcours biographiques* ou de *trajectoires sociales* (Bertaux, De Singly, 2010 :14). Alors qu'ils avaient pour but de revenir sur les parcours des apprenants, de tenter de découvrir des éléments communs dans leurs démarches d'investissement dans l'enseignement du français, les entretiens se sont petit à petit orientés vers l'étude des motivations pour l'investissement personnel dans une filière linguistique en Tanzanie, encore des éléments déterminants pour la prise en charge de l'aménagement de la langue.

III.2.2.1. Observation et altero- réflexivité

L'*observation participante* répond aux « préoccupations habituelles des chercheurs en sciences sociales, dans des contextes culturels non européens, souvent liés à la colonisation » (Campenhout, Marquet, Quivy, 2017 : 248). Dans un contexte d'observation participante en Tanzanie la question de la pratique d'une *observation participante* et son intérêt doivent être réfléchis.

On ne peut pas résumer les individus vivant en Tanzanie à « une population ». Il existe des individus extrêmement divers, adoptant des modes de vie tout autant variés les uns des autres. Si j'essaie de catégoriser les populations que j'ai voulu observer dans le cadre d'une recherche sur la F(f)rancophonie en Tanzanie je peux citer :

- Les étudiants qui apprennent le français
- Les enseignants de français

- Les traducteurs
- Les personnes du corps diplomatiques appartenant à la Francophonie institutionnelle
- Les touristes

Cette catégorisation est, dans les faits, extrêmement poreuse. La situation économique du pays contraint les enseignants, pourtant fonctionnaires, à posséder une *shamba*³². Les enseignants sont donc aussi agriculteurs à leurs heures.

Les enseignants de français, peu nombreux, se connaissent quasiment tous. Ils se rencontrent à diverses occasions, dans des événements organisés à l'ambassade de France, lors de sommet où ils changent de casquettes pour revêtir celle d'interprète ou encore pour quelques jours, guide pour un groupe de francophones. La situation de fonctionnaire, si elle assure un poste stable, ne permet pas de vivre seulement sur cette *rente*. Il faut nécessairement avoir une autre activité pour pouvoir honorer un train de vie proche du train de vie européen.

Pour les étudiants, le statut ne se restreint pas à leur activité à l'université. La plupart d'entre eux ont plus de vingt ans. Ils sont souvent déjà mariés, déjà parents et ont décidé de poursuivre leurs études qu'ils ont commencé tardivement.

La méthode de *participation observante* consistant à « étudier un groupe ou une communauté durant une relativement longue période, en participant à la vie collective. » (Ibid) renvoie à des recherches portant sur des populations dont le mode de vie est considéré comme suffisamment *exotique*, pour faire l'objet d'une étude. Il est évident que la recherche portant sur la Francophonie en Tanzanie n'aspire pas à une description anthropologique des individus afin de percer d'éventuels secrets sur les us et coutumes même si j'ai eu accès à une certaine intimité de l'organisation du travail.

J'ai vécu et travaillé en Tanzanie de plusieurs façons :

- Officiellement, j'ai été embauchée par des institutions françaises, mon premier contrat fut un stage auprès de l'Alliance française de Dar es Salaam. Par la suite, j'ai été embauchée comme consultante auprès de l'ambassade de France pour effectuer un rapport de mission portant sur la situation du français dans les établissements d'enseignement supérieur.
- Officiellement, j'ai travaillé à l'Université Musulmane de Morogoro. J'y suis restée deux ans sans aucune autre aide. L'université tanzanienne privée ne bénéficiait pas d'aide de l'Etat.
- Dans le secteur informel, j'ai travaillé pour un particulier auto entrepreneur qui avait besoin de services de corrections et d'enregistrements pour sa méthode de français qui comprenait quatre livres.

³² Lopin de terre à cultiver.

Je peux affirmer connaître de près les différentes sphères professionnelles liées au français, leurs rouages et la manière dont on y évolue. Mais la pénétration de cette intimité possède ses limites et nous allons maintenant en voir quelques-unes.

III.2.2.2. Mes limites de l'observation

Je n'ai pas réalisé les interviews pendant mon temps d'embauche car il m'était trop gênant de poser des questions personnelles, professionnelles aux personnes de mon quotidien. J'ai dû attendre de ne plus travailler en Tanzanie pour revenir dans le pays et réaliser les entretiens des professeurs.

Cette expérience et ce que j'ai pu en tirer scientifiquement relève de l'*altéro-réflexivité* (De Robillard, 2008), c'est-à-dire que mon comportement avec ces Autres m'a fait prendre conscience d'une posture qui construisait ma réflexion sur la posture de chercheur. Il s'agit d'un travail de déconstruction des systèmes qui m'environnaient et sur lesquels je devais néanmoins m'appuyer pour donner du sens à mes observations, à mes observables.

Ce texte est une exploration de la posture sur le terrain, du problème qui se pose pour l'amorce d'un dialogue. Après réflexion, le modèle français pousse à ce type de réaction dans la mesure où la citoyenneté est un objet qui a pour objectif de nous rendre égaux devant la loi, cette loi s'applique en théorie uniformément sur l'ensemble de la population. Il n'y a pas d'exception : ni culturelle, ni religieuse, ni basée sur le genre. La loi est au cœur de notre pacte de société française.

Les adaptations culturelles ne sont pas tolérées par l'État comme le rappelle l'article de Catherine Le Bris (Le Bris, 2016) et ceci est visible dans le traitement légal des différences culturelles et des rituels qui leur sont associés. Les problématiques concernant l'abattage rituel des animaux (Boubakeur, 2010 : 169) ou la dissimulation du visage dans l'espace public³³ sont autant de demandes relevant du communautarisme et aujourd'hui condamnables par la loi. De la même manière la France ne reconnaît pas non plus les particularismes physiques et fait le choix de mener des politiques dites *colorblind*.

Étant issue de la classe moyenne, dans un système capitaliste, mon but est de *gravir* des échelons et cela passe notamment par l'éducation et la conformité aux institutions. Formée par l'école publique, mon parcours ressemble à l'oblature et il est vrai que cela suscite la défense d'un système qui m'a instruite et permis, en tant que femme, à m'émanciper. La scolarisation est dans mon parcours un élément structurant de mon identité, de mes valeurs morales et philosophiques. L'universalité de l'injonction des grandes instances internationales telles que l'Unesco, corrobore cette attitude face à l'éducation et à l'obligation de scolarisation.

³³ Loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public, *JORF*, 237, 12 octobre 2010, p. 18344.

Il m'a fallu déconstruire ce système et même ma place au sein de la société pour comprendre que la valeur de la scolarisation, de la réussite, fait partie intégrante d'une idéologie liée aujourd'hui au développement économique et que ce modèle est exogène à la société africaine. Pour autant, il est très difficile de soutenir que les disparités scolaires d'un pays à l'autre rentrent dans la catégorie des disparités économiques ou culturelles et je pense que c'est là que réside le cœur du choc que j'ai vécu.

J'ai dû me familiariser à l'histoire de l'Afrique de l'Est et à l'histoire de la colonisation. La scolarisation telle qu'on la connaît et qui est aujourd'hui, pour l'ensemble des grandes institutions internationales telles que l'UNESCO, l'O.N.U., la Banque Mondiale à savoir une formation à une société capitaliste entre autres, s'impose comme le modèle d'apprentissage car il est le moyen le plus économique de transmettre des savoirs, des *habitus* tout en socialisant dès le plus jeune âge, en se familiarisant avec la vie institutionnelle.

Pour autant, ce système tel qu'il se présente est exogène à la majorité des populations qui doivent s'y plier. La forme scolaire c'est-à-dire la classe, le professeur, le public captif, les supports d'apprentissage écrits, tout cela est culturellement marqué par des cultures d'apprentissages européennes. Les normes européennes de scolarisation ont été très largement diffusées et apparaissent parmi les objectifs du millénaire. Ce système d'éducation, bien que discutable, représente la possibilité de diffuser le savoir et d'uniformiser une population, de donner en partage la même structure organisationnelle³⁴.

Plusieurs choses doivent ressortir de ce récit. D'abord, le fait que pour se confronter à l'altérité il faut faire le choix d'aller à la rencontre de l'autre et de se déplacer, de se décentrer. L'expérience de l'altérité correspond à un passage à l'acte. La France est très homogène du point de vue des normes culturelles, de l'idée de culture commune, de socle républicain, pénalisant légalement les comportements, attitudes qui ne s'y conformeraient pas.

Cet état de fait est à ce point une réalité que des politiques sont menées pour le « *Vivre ensemble* », sur l'acceptation « *des différences* » sur le territoire national (métropolitain). Cela concerne des thématiques très diverses comme l'acceptation de la pluralité des sexualités, des handicaps, des religions, de couleurs de peaux, des cultures. Cela dit quelque chose sur la société française, sa structure et, par ailleurs, le mouvement qu'elle souhaite prendre (ou qu'elle est contrainte de prendre) pour elle-même. La situation humaine mondiale dans laquelle nous nous trouvons, joue un grand rôle dans cette évolution des comportements. La fin des empires, la fin de l'hégémonie unilatérale des États-Unis, l'émergence et le développement des pays dit du Sud (autrefois sous dominations culturelle, politique et économique) sont des réalités

³⁴ C'est d'ailleurs pour répondre à cette exigence que la France a limité la création de structures éducatives privées sans pour autant rendre l'éducation régalienne.

historiques, palpables sur le terrain et provoquent un choc violent qui a modifié ma façon de travailler et de mener ma recherche.

Mon statut d'observatrice, ma posture de participante observante est bien sûr à questionner. Il a fallu le secours de nombreux documents pour que je prenne conscience de ce qui m'arrivait car je suis l'individu pris dans ce monde humain global et mondialisé. Sans une grille scientifique pour comprendre mon quotidien, j'ai fait l'expérience intime que les sciences humaines, les sciences sociales ont pour rôle d'aider à vivre dans le cadre d'une démographie massive, où les interactions avec le groupe local ne suffisent pas à l'individu pour comprendre le système global dans lequel il se trouve.

III.3. Enquêtes et corpus

III.3.1. Réflexions sur l'enquête de terrain

III.3.1.1. Outils d'enquête sociologique en sociolinguistique

En sociolinguistique, la recherche a pour objets des locuteurs pleinement considérés comme acteurs sociaux. La méthodologie de l'enquête de terrain est assimilable à celle employée dans le domaine de la sociologie et cela implique l'approfondissement de plusieurs points méthodologiques : la valeur du récit de vie, la place de la chercheuse sur le terrain, le rapport à l'histoire et les liens entre individu et société. (Bertaux, 2010).

L'enquête sociale correspond à une figure : le ou la « sociologue ». Ce personnage voit et entend mais, à la différence des autres, il en tire un statut, un revenu et une autorité. Il retire du quotidien une ingénierie et y accole un langage technique. Cela rejoint également le point de vue de Kaufmann (Kaufmann, 2016 : 3). Le sociologue est envisagé – et / ou s'envisage lui-même parfois - libéré de son propre quotidien et à la liberté d'aller observer celui des autres.

Le travail sociologique se met au service de *quelque chose*. Il devient le moyen d'obtenir des observables dans un but déterminé. Le travail sociologique réalisé dans le but de construire les motivations d'interventions humaines sur les langues, correspond à un travail scientifique ayant pour double finalité de produire de la connaissance et de former des chercheurs aux techniques d'exploration des sciences humaines.

Cette recherche qualitative universitaire n'a pas pour vocation à avoir une application. Jean-Claude Kaufmann synthétise la vision du sociologue de Wrigth Mills qualifié d' « artisan intellectuel » en en donnant les principales caractéristiques. Celui-ci est « tout à la fois : homme de terrain, méthodologue, théoricien, et refuse de se laisser dominer ni par le terrain, ni par la méthode, ni même par la théorie quand elle est dogmatique. » (Kaufmann, 2016 : 6).

Cette façon de pratiquer l'enquête correspond finalement à ce que j'ai voulu faire. En essayant de construire la théorie, avant que la problématique n'ait émergé, je me suis rapprochée

de cette perspective. Dans le travail que je propose, les entretiens sont à considérer pour cette recherche comme des instruments complémentaires.

III.4.1.2. Historique des enquêtes menées

Deux enquêtes de terrain furent menées. La Francophonie en Tanzanie n'était pas beaucoup documentée à mon arrivée. Un rapport avait été effectué pour le compte de l'Ambassade de France concernant l'enseignant auprès des écoles primaires. J'ai été embauchée en tant que consultante pour le S.C.A.C. de Dar es Salaam pour réaliser un état des lieux de la situation du français dans l'enseignement supérieur. L'absence du nombre de professeurs, du nombre d'étudiants, de cartes concernant les établissements proposant le français a nécessité un travail de terrain auprès de différents établissements.

Dans un premier temps, il s'agissait de réaliser une cartographie de l'enseignement-apprentissage du français dans l'enseignement supérieur pour pouvoir répondre à des questions portant strictement sur l'état de la Francophonie. Dans un second temps, j'ai profité de ce travail pour connaître les représentations sociales liées à la langue française et les modalités des pratiques enseignantes. L'objet principal de ces premières recherches était l'enseignement du F.L.E. dans l'enseignement supérieur.

Pour parler des personnes qui ont participé à la recherche, je vais essentiellement me référer à leur catégorie sociale parce que, dans le cadre de la thèse, seules ces informations sont pertinentes pour leur sélection. Ils ont acquis leur statut par le fait d'être inscrits dans une structure, d'être embauchés par une structure ou par la production d'un ouvrage. « *Apprenant de français* » pourrait être ambigu dans la mesure où une personne *apprenant* grâce à une plateforme peut être considérée comme *étudiant*. J'établis donc un lien entre les institutions et les individus.

La première enquête fut réalisée en 2016 et avait pour but de cartographier la présence de l'enseignement apprentissage du français dans l'enseignement supérieur en Tanzanie. Les questionnaires et les entretiens réalisés auprès des étudiants avaient pour finalité de dresser des profils types d'apprenants de français et de connaître leurs motivations.

En 2016, les institutions tanzaniennes ne possédaient aucune statistique sur l'enseignement du français alors que l'enseignement du français se trouvait – en théorie – sous la responsabilité des deux institutions en charge de l'enseignement, Tanzanian Commission of Universities (T.C.U.) et National Council for Technical Training (NACTE)³⁵. Mon but était de

³⁵ La Commission Tanzanienne pour les Universités (TCU) est un organisme qui a été fondé en 2005 et qui a pour fonction de répondre à deux grandes missions : 1. En direction des universités car la TCU accrédite les établissements de l'enseignement supérieur qui souhaitent être reconnus en tant qu'université (aussi bien publics que privés). Elle est également en charge de l'examen des programmes académiques, d'authentifier les diplômes nationaux ou étrangers et de la répartition des étudiants au sein des différentes universités (affectations, transferts).

mettre les résultats de ma recherche en parallèle avec les stratégies portées par les institutions de la Francophonie pour mesurer le degré d'adoption du discours institutionnel par le public apprenant.

III.3.2. Protocole de la première enquête

III.3.2.1. La population estudiantine tanzanienne

Une enquête par questionnaires destinés aux étudiants apprenants le français a été menée ainsi que des entretiens semi-directifs, destinés aux enseignants en 2016. Toutefois, des échanges informels avec certains membres des cadres des universités ou avec des étudiants ont également permis de collecter différentes informations concernant la situation du français au sein des universités.

L'enquête par questionnaires fut menée auprès de huit universités :

1. L'Université de Dar es Salaam, 2. L'Université de Dodoma, 3. L'Université de Mount Meru, 4. L'Université Musulmane de Morogoro, 5. L'Université Sainte Augustine d'Arusha, 6. L'Université Sokoine d'Agriculture, 7. L'Université d'État de Zanzibar, 8. L'Université de Zanzibar.

	Etudiants participant à l'enquête en 2016	Etudiants inscrits en 2016	%
Center of Foreign Relations	47	300	16%
Mount Meru University	37	180	21%
Muslim University of Morogoro	13	22	59%
Sokoine University of Agriculture	57	64	89%
Université de Dar es Salaam	4	25	16%
TOTAL	158	591	27%

La Tanzanie compte 18 université-*college* et 27 universités si l'on prend en compte le secteur public et privé. Les universités se distinguent des *colleges* par leur indépendance, leurs effectifs plus importants, et par les diplômes qu'elles délivrent. Si les deux types d'institutions proposent de former les étudiants par des cursus Licences (*Undergraduate*) et des certifications

2. En direction du Ministère de l'Éducation et de la formation professionnelle que cet organisme doit informer et conseiller en ce qui concerne les priorités nationales de l'enseignement supérieur.

Le Conseil National de la formation technique (NACTE), a pour mission d'accréditer et d'enregistrer les universités et les *colleges* pour tout ce qui a trait aux enseignements techniques et professionnels. Celui-ci n'a donc a priori pas d'interaction directe avec l'enseignement du français dans l'enseignement supérieur.

dans des domaines spécialisés (*Diploma*), seules les universités ont la possibilité d'offrir des cursus en *master* et *doctorat* (*Posgraduate* et *P.H.D.*).

La plupart du temps, les *colleges* dépendent des universités et appliquent des programmes communs. En Tanzanie, le plus grand réseau d'universités et de *colleges* revient à l'Université Saint-Augustin (Saint-Augustine University). Les unes et les autres sont reconnues par les deux institutions que sont la Commission Tanzanienne pour les Universités (*Tanzanian Commission for Universities*) et le Conseil National pour la Formation Professionnelle (*National Council for Technical Education*).

Établissements enseignant le français	Nombre d'étudiants
AJUCO	90
CFR	300
DUCE	21
JUCO	80
MMU	180
MUCE	Pas de données
MUM	22
SAUT Arusha	237
STEMMUCO	Pas de données
SUA	64
SUZA	37
UDSM	25
UDOM	21
Z.U.	47
	TOTAL 1124

Toutes ces universités acceptèrent de janvier à avril 2016 de participer à cette recherche à l'exception de l'Université de Dodoma. Le but était d'obtenir une première photographie de l'enseignement de français dans l'enseignement supérieur en Tanzanie. Il s'agissait de prendre connaissance du nombre d'étudiants, du nombre de professeurs, du type de programmes universitaires qui étaient proposés. En effet, aucune donnée connue ne permettait de faire un premier aperçu de la situation de l'enseignement du français dans l'enseignement supérieur.

Pour mener cette enquête par questionnaires, j'avais collecté l'ensemble des curriculums des universités disponibles sur internet, directement sur les sites des universités puis, j'ai effectué une enquête téléphonique, établissement par établissement, dans le but de savoir quels étaient ceux qui proposaient effectivement l'enseignement du français, ce qui voulaient proposer l'enseignement- apprentissage du français dans l'enseignement supérieur.

J'avais sollicité mon collègue direct de Morogoro qui travaillait à l'Université de Sokoine, Frédéric Chiwanga, pour m'aider à trouver des professeurs prêts à participer. J'ai proposé huit questions par questionnaire dans la mesure où le questionnaire se devait d'être concis car l'interactions avec les étudiants devait se limiter à deux heures pour des raisons institutionnelles.

- **Sexe** : sur un échantillon de 158 étudiants, nous comptons 91 hommes et 67 femmes (58% d'hommes et 42% de femmes).
- **Age** : sur 112 étudiants hommes et femmes ayant déclaré leur âge, l'âge moyen est de 26 ans.
- **Diplôme préparé**
M.M.U. : Licence, **S.U.A.** : Licence, **M.U.M.** : Licence, **C.F.R.** : Licence/ Master, **U.DSM** : Licence.
M.M.U. : 3 heures de français
S.U.A. : une classe 5 heures/ une classe 7 heures/
M.U.M. : troisième année 9 heures/ première année 3 heures
C.F.R. : 4 heures de français
U.DSM : une classe 6 heures

III.3.2.2. La composition des questionnaires

Les questionnaires à destination des étudiants ont été rédigés en anglais. L'usage de l'anglais a permis d'avoir une langue commune. Cependant, les étudiants ne maîtrisaient pas tous l'anglais de la même manière. Cela les a limités dans la formulation des réponses. Cela correspond à une réalité de l'anglophonie en Tanzanie. J'ai soumis le même questionnaire à l'ensemble des étudiants de différents établissements où l'on enseigne le français.

Ce questionnaire (ANNEXE 17) était composé d'une partie sociologique comprenant le sexe, l'âge, le diplôme préparé, la date du jour, le nombre d'heures de français par semaine et les langues parlées. La seconde partie comprend six questions portant sur leurs représentations du français, leur apprentissage du français et leur difficulté, la manière dont l'enseignement pouvait être amélioré et enfin s'ils envisageaient leur futur avec le français et dans quelle mesure.

Question 1. Why did you choose to learn French language ? : L'objectif était d'obtenir des informations sur les motivations des apprenants à choisir le français et de savoir s'ils s'orientaient davantage vers les politiques extérieures française à savoir un positionnement professionnel avec des objectifs liés aux sphères cibles établies par les discours et orientés vers la France ou l'Europe. Ou bien s'ils s'orientaient vers une logique est-africaine en privilégiant des objectifs régionaux pas seulement dans une logique professionnelle mais aussi pour valoriser le patrimoine africain.

Question 2. How did you perceive French language before starting to learn it ? : Les apprenants sont invités à penser à la langue qu'ils imaginaient avant de commencer l'apprentissage du français et, éventuellement, de mesurer ce qui le différenciait de cette vision.

Question 3. Do you speak French language apart from the classroom? Ici, l'intérêt est d'évaluer les cercles diffusion de la langue en dehors de la salle de classe et quel impact il a pour les étudiants. Sont-ils amenés, par exemple à discuter avec des personnes francophones en Tanzanie et, si oui, qui sont-elles.

Question 4. According to you, what is the most difficult thing when you start to learn French language ? : Les étudiants ont des parcours très différents, des langues premières différentes. Je ne souhaitais pas évoquer leur langue première dans la mesure où ils auraient pu se sentir stigmatisés ou épiés. En revanche, les difficultés éprouvés ne les rattachent à aucun univers et sollicite leurs perceptions personnelles même si ces difficultés peuvent être liées à *in fine* à leurs parcours.

Question 5. In your opinion, in which ways French teaching can be improved ? : En tant qu'enseignante de F.L.E. j'avais déjà des idées quant aux façons d'améliorer l'enseignement mais je voulais savoir si les étudiants faisaient le même constat et surtout quelles solutions suggéraient-ils ? à quels types de matériels pensaient-ils ?

Question 6. Do you have any personal project linked with French language in the future? Cette question permettait d'évaluer si les étudiants visualisaient leur futur avec cette langue ou s'il s'agissait simplement d'une matière dans le cadre de leur cursus universitaire.

Je ne souhaitais pas orienter les étudiants avec des réponses suggérées par un questionnaire à choix multiples car n'ayant aucune donnée, le cadre d'un choix restreint aurait biaisé leurs discours. De plus, proposer des réponses choisies en amont suggérait que je pouvais me mettre à leur place et que je connaissais suffisamment leur environnement, leur contexte sociologique pour appréhender leurs besoins en langue. L'année que j'avais passée en Tanzanie ne me donnait pas cette prétention.

Les questions ouvertes entraînent de multiples réponses. J'ai préféré comptabiliser le nombre de réponses communes aux étudiants me permettant par la suite de dessiner des tendances. Par exemple, pour une question du type : « pourquoi avez-vous appris le français ? » J'ai rapproché les éléments de réponse des étudiants par catégories que j'avais moi-même établies après la première lecture des réponses aux questionnaires afin de donner des pourcentages correspondants.

Les réponses ouvertes ont donné lieu à plusieurs éléments de réponse, et notamment en ce qui concerne les motivations à apprendre la langue ou les difficultés relevées durant l'apprentissage du français. Il a fallu relever, pour chaque question, l'ensemble des éléments de réponse pour en faire un classement.

III.3.2.3. Le traitement des réponses

Je présente un exemple ci-dessous issu des réponses proposées par les étudiants de SUZA (Zanzibar) :

1. The most difficult thing is to pronounce words like French tone (pronunciation).
2. The most difficult things, is pronounciation of words, phrase as well as sentence combination.
3. The most difficult thing was conjugation and pronounciation.

Je vais saisir les mots clés pour extraire les réponses :

- Pronounce
- Sentence combinaison
- Pronounciation
- Conjugaison
- Prononciation

J'ai donc pour trois réponses un total de cinq éléments que je vais classer comme tel :

- Prononciation : 3
- Syntaxe : 1
- Conjugaison : 1

Nous comptons donc davantage de réponse que de questions mais cela permet de rendre compte plus largement et avec une meilleure précision des éléments auxquels pensent les étudiants.

Ce traitement des données tient pour une grande part d'une interprétation de recherche complétée par des données d'ordre sociologique. Cela est important à prendre en compte pour l'usage que l'on peut avoir des résultats. Par exemple, la réponse incluant des informations sur l'usage du français dans la vie professionnelle ou sur les projets possibles dans lesquels les étudiants peuvent se projeter avec l'usage du français doit être mis en corrélation avec l'âge moyen des étudiants qui se situe aux alentours de 25 ans pour une première année de licence. Les projets professionnels envisagés ne sont pas construits en dehors de toute réalité. Ces étudiants sont aussi bien souvent déjà parents et ont une idée plus pondérée de leur possibilité matérielle.

J'ai pu lire certaines demandes camouflées de la part des étudiants qui pensaient avoir une occasion de bénéficier d'un programme ou d'une aide proposée par un pays étranger. Cela apparait notamment dans les demandes de matérielles formulées et notamment au matériel *en français*, la demande d'échange avec *des natifs* ou des supports multimédias. Deux étudiants font explicitement référence à des bourses d'études (*scholarship*).

En effet, de nombreuses aides sont allouées chaque année aux étudiants tanzaniens de la part de gouvernements étrangers dans le but d'étudier et de se former à l'étranger. La Chine et ses programmes d'échanges dans le cadre des Instituts Confucius se positionne en première

position. Elle est suivie de près par les Etats-Unis qui proposent également de nombreux partenariats. La récurrence de certaines réponses donne une idée des représentations sociales véhiculées dans la société dans la mesure où ces questionnaires ont été réalisés dans des villes différentes.

L'enquête par questionnaire fut complétée par des entretiens menés à l'université de S.U.A. auprès de sept étudiants. Les étudiants ayant participé aux entretiens ont obtenu ensuite leur enregistrement personnel. Un contact à long terme a pu se nouer pour certains d'entre eux.

III.3.6. Protocole de la deuxième enquête

III.3.6.1. Le temps de la deuxième enquête

La deuxième enquête fut réalisée en 2018 auprès d'enseignants. Elle avait pour but de dresser un profil des enseignants de français dans les établissements d'enseignement supérieur et de comprendre la façon dont les enseignants percevaient leur métier. L'idée était de revenir durant l'entretien sur leur parcours et la façon dont ils étaient parvenus à cette carrière, aborder les problématiques qu'ils auxquelles ils avaient pu faire face durant leur cursus et au moment de l'entretien, dans leur travail au quotidien.

Deux ans s'étaient écoulés entre la première et la deuxième enquête car en 2016 j'étais encore lectrice de français à l'Université Musulmane de Morogoro et mener une enquête sur mes homologues tanzaniens impliquait un rapport hiérarchique que je ne souhaitais pas. Cela risquait, je le pensais, de modifier les rapports que j'avais avec mes collègues.

Je n'étais pas déléguée par une ambassade ou un organisme particulier mais, malgré tout, affiliée à une université française dans le cadre d'un doctorat. Même si je ne bénéficiais d'aucun financement et que ma rémunération provenait uniquement d'un établissement tanzanien, il était délicat d'enquêter sur les autres professeurs.

III.3.6.2. Les enseignants

J'ai pu rencontrer des professeurs qui m'ont permis d'effectuer l'enquête par questionnaires. J'ai pu obtenir des entretiens avec quatre personnes :

- **Suzanne**³⁶, tanzanienne, professeure de français en formation à D.U.C.E.
- **Monday Israël**, tanzanien, professeur confirmé à D.U.C.E. (Date :31/07/2018)

³⁶ Anonymisée.

Lieu: Dar es Salaam University College of Education, 82min 04 secondes)

- **Martin**, congolais naturalisé tanzanien, professeur à l'Université du Mont Meru et auteur de manuels. (Date :31 juillet 2018, Lieu : Alliance français d'Arusha, 1^{er} : 45 minutes 26 secondes, 2^{ème} : 35min 51.)
- **John**, français de Mayotte, professeur de français pour des petites structures d'enseignement de langue et auteur de manuels. (Date : 02 août 2018, *Moccacity*, Dar es Salaam, 75min 56 secondes).

Ces professeurs d'origines et de parcours différents m'ont permis d'avoir un panel pouvant servir à représenter le monde de l'enseignement, via leurs itinéraires et leurs parcours, et de connaître les raisons qui les ont poussés à prendre cette voie. Je me suis aperçue dans un second temps que ces enregistrements, en tant que matériel phonétique, pouvaient me permettre d'analyser la langue et les traits saillants de chaque enseignant.

Les professeurs que j'ai pu rencontrer ne sont pas tourmentés par leur *négritude* puisqu'ils vivent en Tanzanie dans un pays où les gens sont majoritairement *noirs*. Pour eux, la question qui se pose davantage relève plutôt des opportunités qu'offre le français, l'accès à l'emploi, l'adéquation entre la qualité des diplômes proposés par les institutions de leur pays et les prérequis réels pour un poste qualifié.

J'ai choisi la production linguistique de *Suzanne* comme référence pour le français parlé en Tanzanie car elle correspond au profil des prochains professeurs de français en Tanzanie : elle a appris le français dans le pays au sein d'institutions publiques. Son niveau reflète le niveau des étudiants de français à l'université. Pour réaliser l'analyse en perception, je n'ai pas transcrit la totalité de l'enregistrement mais seulement vingt minutes d'enregistrement d'interview dans lesquelles je n'ai sélectionné que ses réponses.

Cette analyse par perception auditive humaine m'a semblé suffisante dans la mesure où il s'agissait de repérer les différences significatives entre les contributeurs. En tant que locutrice langue première de français - et parce que mes études me permettent de prétendre à ce type d'expertise linguistique - je mes propres conséquences. Le français étant envisagé comme une L.E. dans le cadre de l'enseignement apprentissage, cela autorise l'adoption d'un point de vue momentanément prescriptif en considérant qu'il existait un français standardisé. Ce dernier, est proche du français parlé dans des sphères institutionnelles. Mon expérience personnelle me permet de reconnaître et de pratiquer cette variété sans difficulté, étant issue d'une famille de classe moyenne, citadine rouennaise, ayant suivi un parcours universitaire long.

J'ai retranscrit phonétiquement, tel que je le percevais, les productions. Puis j'ai isolé les éléments qui me semblaient caractéristiques par rapport à la façon dont je pratiquais la langue uniquement d'un point de vue phonétique. Pour la thèse, je n'ai inclus que la production

de Suzanne dans la mesure où sa position est aujourd'hui représentative des futurs professeurs de français tanzaniens.

L'accord des personnes interviewées a été obtenu pour citer leur nom à l'exception de *Suzanne*, jeune professeur à DUCE - qui a préféré être anonymisée - qui estimait son niveau de français insuffisant. Elle souffrait par endroit d'une insécurité linguistique durant les échanges. Durant l'entretien en 2018, elle déclarait s'apprêter à intégrer une formation de perfectionnement au Kenya.

III.3.6.3. Le choix de la transcription de entretiens

Le choix de la transcription s'est fait au fur et à mesure des écoutes. L'intérêt premier de ces entretiens est le récit de chacun de ces acteurs et la façon dont ils expriment leurs liens avec la F(f)rancophonie. J'ai donc opté pour une transcription orthographique simple en ayant recours au barres obliques // pour les pauses longues et / pour les pauses courtes.

La prosodie n'avait pas véritablement d'importance pour cette thèse car mon problème était de comprendre comment étaient reçues les expressions de la francophonie africaine, en quoi elle est dite reconnaissables par les personnes.

Dire que la prosodie a telle ou telle forme n'a ici pas grand intérêt. En revanche, de savoir qu'un auteur a mené une enquête de terrain pour proposer son traitement de l'orthoépique m'intéresse, le fait qu'un enseignant d'un milieu social très modeste ait pu réaliser un parcours partant d'écoles surchargées à plusieurs centaines *d'élèves* aux frontières d'un camp de réfugiés et ait pu accéder au supérieur grâce au français m'intéresse.

En revanche, des séquences de ces entretiens ont été sélectionnées pour montrer les variations phonétiques car je voulais mettre en évidence l'apparition de certains éléments perçus dans les manuels de F.L.E. produits en Tanzanie. L'idée était de mettre en évidence par une simple analyse en perception puisque cela s'entend le fait que ces variations se trouvent retranscrites telles quelles.

III.4. Constitution du corpus

III.4.1. Le type de données

Les données primaires sont définies par Baude comme « *les enregistrements, ayant un lien le plus proche possible avec l'événement documenté. Elles comprennent aussi les autres objets recueillis dans le contexte de l'action, comme les documents lus et écrits durant l'action enregistrée, les objets manipulés, les images consultées, etc. Elles comprennent aussi les traces informatiques laissées par l'activité.* » (Baude, 2006 : 45)

Les données primaires sont les enregistrements participatifs et non-participatifs que j'ai effectués lors du séminaire qui s'est déroulé les 2, 3 et 4 novembre 2016. Au total, il s'agit de 569.33 minutes d'enregistrement - soit 9h48 - recueillies lors du séminaire. L'objectif était de collecter des discours authentiques mais la prise d'enregistrement s'est faite spontanément ce qui a occasionné une perte d'informations. Cela explique qu'une partie des interventions, à savoir celle de Malika Berak, ambassadrice de France en Tanzanie, et l'intervention du Secrétaire général de la Communauté d'Afrique de l'Est ne soient malheureusement pas présentées. Cette absence tient d'un enregistrement tardif et non d'une volonté de ma part de ne pas les soumettre à l'analyse.

Les données secondaires sont « constituées par la série de descriptions, transcriptions, annotations qui viennent enrichir les données primaires et qui sont souvent fournies après coup et sur la base des données primaires. Elles comprennent aussi les métadonnées, les conventions de transcription, etc. » (ibidem. :45-46).

III.4.1.1. Le procédé de l'analyse

Cette analyse suit un découpage semblable pour chacun des ouvrages : macrostructure, microstructure. Ces manuels résultant d'investissements individuels, j'ai fait l'hypothèse que les auteurs ont recours à différentes stratégies afin de concevoir leur(s) manuel(s). Pouvoir mener cette analyse comparative, j'ai relevé pour la macrostructure le type de progression, les thématiques proposées et le choix des langues comprises comme des langues medium d'enseignement. La microstructure est examinée sous l'angle des types d'exercices et des éléments paratextuels proposés.

La méthodologie que j'ai adoptée est presque identique à celle décrite par Michèle Verdelhan-Bourgade et Nathalie Auger (Auger, 2011 : 320) dans leur chapitre « Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations » pour ce qui est des thématiques d'analyse. J'ai suivi le descriptif du C.E.C.R.L. que j'ai ensuite enrichi avec ces catégorisations. Le recours à ce document comme cadre de matériel de la didactique des langues étrangères se justifie par l'absence de cadre pour la didactique des langues africaines.

Pour l'analyse de la méta-structure, je me suis appuyée également sur l'ouvrage publié par les Universités Francophones, *Les dictionnaires bilingues* en 1996. Il s'agit d'un ouvrage de référence détaillé et complet sur les différentes structurations de dictionnaire, qui m'a permis d'identifier les caractéristiques principales du dictionnaire trilingue anglais français kiswahili conçu par des auteurs locaux. Il donne tout de même des clés pour appréhender l'organisation micro qui nous intéresse ici.

Quatre grands domaines nous intéressent :

- La progression proposée dans l'ensemble des manuels en une succession d'unités/
- Le métadiscours portant sur la langue
- Les éléments paratextuels – il s'agit là pour nous d'étudier les illustrations proposées par les auteurs.

- Le choix des langues utilisées

L'analyse des manuels représente une première étape, mettant en lumière des particularités que nous pourrions confirmer à l'aide d'une analyse phonétique basée sur des discours oraux d'enseignants francophones. (Progression, thématiques abordées, choix des langues). La microstructure correspond au métalinguistique et aux consignes, aux éléments paratextuels, aux particularismes de la langue, la typologie des textes et la focalisation culturelle (toponymie, anthroponymie).

L'« invariant des manuels » est l'ensemble des éléments communs dans la macrostructure des ouvrages permettant de distinguer un manuel de langue étrangère. Il s'agit du support de la langue, de la structuration, des propositions de progression, des règles de grammaire, des listes de vocabulaire, des exercices, des formes de discours proposés pour apprendre la langue (dialogue, récit, documents didactisés) ainsi que des types de discours.

L'invariant est également un indice du modèle sur lequel les auteurs se basent pour concevoir leur manuel et du type de marché, car il existe une dimension économique à l'invariant des manuels. Nous ne parlons pas seulement de la conception de supports pour l'apprentissage d'une langue à proprement parler, mais aussi d'un produit qui va être vendu et que l'on fait correspondre à des standards en vigueur. Comme on calibre les tomates pour la vente en magasin, on calibre le support et la langue pour en faire un produit attractif et commercialisable.

Il s'agit chaque fois de petits formats, conçus n'ont pas pour apprendre la langue mais des éléments de la langue. Dans un pays touristique misant sur l'exotisme de ses populations, le dépaysement, nous pouvons légitimement nous étonner de ce standard car le recours au manuel, à l'objet support de l'écrit adapté au modèle de l'école, correspond à un certain marché, à une pratique spécifique de l'enseignement/ apprentissage, d'une façon singulière de transmettre des connaissances, les savoirs. Nous soulignons ici une frontière floue entre adaptation au marché et acculturation.

III.4.2. Les manuels est-africains analysés

III.4.2.1. Les manuels est- africains comme revenu

L'année 2013 marqua mon premier contact avec les manuels. Durant cette première année d'enseignement de français en Tanzanie, un auteur - Johnson Sallah - m'avait sollicitée pour réaliser la correction de ses manuels et m'avait aussi demandé de réaliser l'ensemble des enregistrements. J'avais participé activement à la conception de cette collection « *J'apprends le français* ». Johnson Sallah était congolais. Il a demandé d'être naturalisé tanzanien en 2017 à la suite de son mariage avec une femme tanzanienne. Il était à l'époque de notre rencontre

enseignant de français auprès de plusieurs écoles primaires à Dar Es Salaam. L'auteur souhaitait absolument enregistrer ma voix, avec « mon ton français » (ANNEXE 11).

Cela était annonciateur de représentations diffusent parmi les personnes en contact avec la francophonie. La conviction que le français de France est le français original, originel et que les Français sont au centre de ce modèle. Cette préférence pour le français de France était une façade qui cachait une infériorisation culturelle et linguistique ancrée profondément accompagnée d'une mythologie de la *langue française* difficile à remettre en question parce qu'il existe un plaisir d'érudit, une affirmation de soi en tant que *connaisseur*.

Les motivations de l'auteur étaient doubles : la diffusion du français s'accompagnait de la possibilité de devenir entrepreneur et de vendre un produit pour pouvoir maîtriser ses rentrées d'argent. Travailler pour l'État en étant enseignant permettait une stabilité, une sécurité de l'emploi sans toutefois pouvoir atteindre un revenu suffisant pour pourvoir à une famille.

III.4.2.2. Les manuels est-africains comme outil didactique

Le deuxième contact avec ces manuels se situe entre 2013 et 2016, au sein de M.U.M. en tant que lectrice de français, en charge des cours de français de licence du département de langue et d'interprétariat. Durant cette période, les étudiants s'aidaient, pendant les séances de classe avec les manuels de F.L.E et les dictionnaires conçus localement ou en provenance d'Inde, qui leur permettaient d'acquérir une relative autonomie langagière en classe et au dehors. Je me suis aperçue de la spécificité de ces ouvrages par l'usage qu'en faisaient les étudiants pendant les séminaires – travaux pratiques.

Les étudiants doivent pendant deux heures pratiquer la langue à l'écrit et à l'oral. Mon travail consistait alors en un étayage pour qu'ils puissent tendre vers l'autonomie tout en ayant en tête qu'ils débutaient à peine leur apprentissage du français.

Les étudiants me demandaient de quelles manières ils pouvaient prononcer telle ou telle lexie. Dans les moments de production écrite, ils introduisaient un nouveau vocabulaire pour enrichir leur texte et exprimer leur pensée avec davantage de précisions. Certaines tournures, certaines lexies employées avaient alors attiré mon attention car elles ne semblaient pas toujours convenir au contexte, faire sens – dans certains cas notamment, des constructions du type *verbe + préposition* pour lesquelles les prépositions n'étaient pas parmi les plus usitées et ne faisaient pas sens.

III.4.2.3. Les manuels est-africains comme objet de recherche

J'ai véritablement intégré les manuels comme objet de recherche dans le cadre de ma recherche doctorale en juillet 2018. Ils représentaient alors pour moi ce que les enseignants

avaient pu trouver comme recours à la pénurie de matériels, pénuries s'expliquant avant tout par un manque d'investissement politique et financier.

Si j'avais pensé qu'il y avait un grave problème dans l'organisation universitaire si cet épisode avait eu lieu en France, il serait alors allé de soi qu'en tant qu'enseignante à l'université il eut fallu me munir de manuels rapportés de France. La Tanzanie d'aujourd'hui a accès aux nouvelles technologies et à l'ensemble des ressources disponibles dans les pays dits *développés* mais cet accès se limite à un faible pourcentage de la population.

Pour aborder la pratique de l'enseignement-apprentissage du F.L.E. en Tanzanie, et pour répondre à l'impératif de mettre en évidence des tournants didactiques, j'ai choisi de réaliser deux sélections de livres : une première sélection des livres trouvés au sein des institutions proposés par la France par le biais de l'Ambassade de France. Nous avons deux sources pour effectuer mes choix : l'une est le rapport d'activité du premier directeur de l'Alliance française d'Arusha, Martin Mulikuza (ANNEXE 10). Une seconde source est un recensement non exhaustif des méthodes d'enseignement trouvé dans la bibliothèque de D.U.C.E. En juillet 2018, ont été ajoutés au corpus un ensemble de manuels trouvés en Tanzanie et produits par des auteurs africains. La particularité de ces manuels est qu'ils sont produits en dehors de toute institution. Ils sont à l'image du marché africain, c'est-à-dire inclus dans un marché informel lui-même totalement inclus dans le marché global.

Les manuels du corpus de recherche font partie d'une production en dehors de l'expertise des institutions. D'un point de vue linguistique, la matérialisation de la langue, de la didactique du français constitue une institutionnalisation de la langue correspondant à un aménagement sous la forme d'une auto-régulation linguistique. L'analyse concerne la langue utilisée et la structure des manuels pour tenter d'établir une liste des caractéristiques de cette production en Tanzanie. Nous donnons ci-dessous l'ensemble des livres qui nous permettent la reconstruction d'un tournant didactique de l'enseignement du français langue étrangère des années 1970-80 à 2018.

III.4.2.4. Le corpus

- KHALID, A., (2013), *French for Primary School 1*, Star Book Publisher, Dar es Salaam.
- KHALID, Y., (2016), *French for Secondary School Form1*, Star Book Publisher, Dar es Salaam.
- KHALID, Y., (2016), *French for Secondary School Form 2*, Star Book Publisher, Dar es Salaam.
 - *French in English Countries*, Star Book Publisher, Dar es Salaam.
- MJUNI, K., (2011), *French pour les étudiants de collèges*, livre premier.
- MJUNI, K., (2013), *Français pour écoles secondaires deuxième livre*
- SHIMBA, J., (2017), *French made easy For beginners, Hatua Ya kwanza, pour les débutants.*

J'ai supposé que la variation linguistique des auteurs pouvait être lisible dans les manuels et que le manque d'investissement politique contraignait les acteurs locaux à une prise en charge de l'aménagement du français en tant que L.E., inscrivant la diversité de la Francophonie.

III.4.3. Les manuels français sur place

III.4.3.1. Manuels de français envoyés en Tanzanie par la France

III.4.3.2. Le corpus

- GAUVENET, GUBERINA, NEVEU, RIVENC, VETTIER, (1963), *Méthode audio-visuelle de Français, Corrigés des exercices*, Didier, 118 p.
- CAPELLE, G. CAPELLE, J., (1977), *La France en Direct, Introduction à la méthode*, Hachette français langue étrangère, 307 p.
- B.E.L.C., (1981), *Pierre et Seydou, Livre du maitre, Introduction générale*, Hachette français langue étrangère.
- B.E.L.C., (1981), *Pierre et Seydou IA, cahier d'exercices écrits*, Hachette français langue étrangère.
- GODARD, R., PACTHOD, A., PAISANT, C., (1991), *Transafrique 1, A French course for junior secondary schools, Student's book*, Hachette Français langue Etrangère, coll. Enfants adolescent, 96 p.

III.4.4. Les discours cadres de la politique française

Nous avons réalisé un corpus dont les éléments présentent une hétérogénéité autant du point de vue des lieux de productions que du point de vue de la forme. Ces éléments sont par exemple tout autant des documents cadre de la politique extérieure, des rapports qui définissent la francophonie et la façon dont s'envisage l'enseignement du français à l'étranger dans l'enseignement supérieur. Ce sont aussi des documents des lois de finance 2018 qui donnent la part du budget de l'État alloué à la francophonie et à l'enseignement du français. Dans une approche multisituée, nous indiquons en même temps que le détail des ouvrages les lieux de production qui nous seront utiles pour cartographier les discours.

III.4.4.1. Le corpus

Les documents et sites en question sont donc :

- 1) **Document 1** : Stratégie 2011, Coopération au développement : une vision française ; Site géographique : Paris (2010) ; Site institutionnel : Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats.

- 2) **Document 2** : Le poids économique de la langue française dans le monde ; Site géographique : Paris (2012) ; Site institutionnel : Fondation pour les études et recherches sur le développement international/ Ministère des Affaires Etrangères.
- 3) **Document 3** : *2014, La langue française dans le monde* ; Site géographique : Paris (2014) ; Site institutionnel : Organisation Internationale de la Francophonie
- 4) **Document 4** : *Francophonie francophilie, moteur d'une croissance durable* ; Site géographique : Paris (2014) ; Site institutionnel : Direction de l'information légale et administrative
- 5) **Document 5** : *Loi de finance 2018* ; Site géographique : Paris (2017) ; Site institutionnel : Assemblée Nationale Française, Publiée au Journal Officiel du 31 décembre 2017

Les productions de ces discours sont éloignées dans le temps et dans l'espace les unes des autres. Les extraits choisis sont les plus significatifs, cathartiques, mettant en relief le changement de cap qu'avait entrepris le gouvernement français depuis vingt ans. En préambule il s'agit d'expliquer pourquoi les représentants de l'État français ont décidé d'adopter un discours et des stratégies diplomatiques principalement autour de l'économie. De nombreux changements mondiaux extrêmement profonds sont pris en compte car ils agissent comme des barrières du discours diplomatique. Si l'enseignement du français pâtit de cette diplomatie délibérément tournée vers la négociation de contrats, il n'est pas le seul domaine impacté. Comme nous le verrons, la situation que nous observons dans notre discipline n'est en fait qu'un des « dommages collatéraux » d'une vague bien plus large.

III.4.5. Le cas des dictionnaires produits localement

J'ai réalisé l'étude d'un dictionnaire trilingue rédigé par des auteurs est-africains. (Bake, H, Kambale Matayanga, C., Simiyu Wanjala, F., *Concise trilingual English-French-Kiswahili Dictionary*).

Ce dictionnaire est tout d'abord intéressant par sa structure. Le profil des auteurs et la façon dont les définitions sont construites . L'ouvrage *Les dictionnaires bilingues* propose un traitement du sens des lexies proposant ainsi des postures identitaires et des partis pris délibérés.

La recherche de terrain a soulevé quelques hypothèses. Cette recherche sans être hypothético-déductive s'appuie sur la méthodologie de l'enquête ethnosociologique. La démarche *ethnosociologique* consiste en effet à « enquêter par une démarche de terrain sur un segment de réalité sociale-historique, sans hypothèses construites à l'avance. » (Bertaux, 2010 : 20).

Comme l'affirme Daniel Bertaux (2010 : 30) :

[...] l'objectif d'une enquête ethnosociolinguistique étant de construire progressivement un corps d'hypothèses, c'est-à-dire un modèle de la façon dont les choses se passent, ce modèle ne peut être considéré comme stabilisé que si le chercheur a donné au réel toutes les chances de la stabiliser. [...] ici il ne s'agit pas de les [les hypothèses] vérifier, mais de les élaborer à partir des observations et d'une réflexion fondée sur les récurrences.

Les hypothèses formulées après avoir effectué l'ensemble des recherches exploratoires sont le fruit d'une réflexion et d'une mise en commun de multiplicité d'éléments.

Résumé Chapitre 3

Le chapitre 3 propose l'énonciation de la problématique et l'exposition des différents aspects de la dynamique dans laquelle s'inscrit la F(f)rancophonie. Plusieurs grandes thématiques sont abordées : l'ordre mondial et l'influence de la Realpolitik sur les orientations de la Francophonie en tant qu'institution, l'espace francophone envisagé comme une X-phonie mondiale polycentrique et polynormée.

La francophonie en Afrique de l'Est apparaît comme un pôle parmi de multiples centres francophones. La question de la communication entre ces pôles, la façon dont la Francophonie en Afrique de l'Est peut communiquer avec ses nouveaux partenaires francophones est importantes car les spectres du passé sont toujours présents.

Qu'il s'agisse de la colonisation ou des conflits de la région qui ont mis à mal la francophonie dans cette région, la Tanzanie demeure un pays du *sud*, soumis à des contraintes extérieures fortes. Sur le plan économique, ce pays pauvre doit mettre en application des politiques économiques corsetant ses projets d'avenir et notamment son système d'enseignement.

Je reviens sur mon expérience d'enseignement en Tanzanie et la manière dont les problématiques ont émergé durant l'exercice de ma profession. En tant que chercheuse, je me suis retrouvée engagée dans ce travail avec la nécessité de me *positionner*. L'objectif était de trouver des causes, d'attribuer des responsabilités aux événements de cet environnement en étant moi-même l'une de ses composantes. Ce travail fut l'opportunité de décrire le quotidien de personnes en prenant pleinement en compte ma propre subjectivité, en adoptant une posture spécifique dans les échanges ce qui représente une part de risques. La question est d'autant plus importante qu'il s'agissait d'un environnement inconnu dont j'avais des représentations de nombreuses représentations et qui me renvoyait une représentation de moi inédite.

Venant de France et étant métisse, je portais en moi le fait d'être *étrangère* ce qui pour les personnes que j'ai rencontrées en Tanzanie signifiait la *xénité* et *l'apport de quelque chose*. La Tanzanie ne comptant qu'un très faible nombre d'industries ou de pôles scientifiques performants, l'importation et donc *l'étranger est* au cœur de la vie quotidienne. Ce qui n'est pas accessible, ce que l'on ne peut pas faire soi-même provient d'*ailleurs*. Le *français*, la F(f)rancophonie n'échappent pas à la règle est apparaît dans le champ de la didactique des langues comme un produit fondamentalement exogène alors même que le français en parlé dans cette région.

Je présente ensuite la manière dont j'ai petit à petit constitué mon corpus en revenant sur l'importance cruciale de la fin – théorique - de la *situation coloniale* supposée marquer une scission hermétique entre la colonisation et nos *temps modernes*. Mais son vocabulaire et ses résidus coloniaux dans le système sémiotique indiquent que la période postcoloniale est bien plus nuancée que cela et qu'il s'agit davantage d'un processus douloureux toujours à l'œuvre.

Dans le cadre de la mondialisation, les grandes langues permettent à des millions de locuteurs de dialoguer et d'offrir différents espaces linguistiques. Cependant, l'utilité des X-phonies et de leurs architectures interrogent. Les enjeux internationaux et de la Realpolitik deviennent les pierres angulaires de l'étude de la Francophonie en Tanzanie. La F(f)rancophonie est analysée à plusieurs échelles faisant poindre des *anomalies* entre le niveau macro - assimilable au niveau institutionnel - et les niveaux méso et micro dont les représentants ne partagent les mêmes positions.

Pour cela, l'expérience de *participation observante* en tant qu'enseignante donne un éclairage sur la construction de mon point de vue sur la F(f)rancophonie en Tanzanie. Cela va de pair avec les représentations que les gens ont eu de moi - représentations inspirées par un fond colonial toujours vivace. Je reviens sur le questionnement des personnes avec qui j'ai réalisé des entretiens.

Le rapport à l'étranger, à ce qui est exporté, est particulier en Tanzanie. Dans le domaine de l'éducation, l'aide éducative venu des pays extérieurs, riches, introduit l'idée que ce qui provient de l'extérieur est la norme permettant d'intégrer le système scolaire.

Je fais émerger les ambiguïtés de l'interprétations : choc culturel ou misère profonde ? Dans un système où le spectre des fonctionnements coloniaux qui n'ont jamais cessé, la F(f)rancophonie est un objet empreint d'une mémoire indélébile.

Afin de renouer avec le présent de la F(f)rancophonie et son aménagement dans le temps de la recherche, je propose une analyse du français parlé en Tanzanie par l'étude du cas d'une enseignante de français tanzanienne dont j'ai fait l'analyse phonétique en perception. Le premier contact avec les manuels de F.L.E. produits en Tanzanie.

Chapitre 4 : Hypothèses et perspectives de recherches

IV.1. Formulation des hypothèses

IV.1.1. Changement d'ère et régionalisation

IV. 1.1.1. Présentation des hypothèses

Je formule une première hypothèse soutenant **que les représentations sociolinguistiques, par l'importance des éléments qui l'influencent, s'opacifient à la fois pour ceux qui en sont les objets et pour ceux qui les construisent. La complexité provient de la mondialisation, des bouleversements politiques, des nouvelles technologies qui érodent, depuis vingt ans, ce bloc historique commun si bien que notre époque se détache de siècles d'Empires et de colonisation.**

Ma deuxième hypothèse relève de l'histoire. **Nous sommes face à l'achèvement de l'ère des empires coloniaux, dont les dernières bribes finissent de s'effondrer et la Francophonie résiste à ce nouvel ordre mondial, notamment en voulant se maintenir au centre d'une communauté linguistique se répartissant aujourd'hui en régions.** Il s'agit de mettre en évidence la filiation qu'a créée la colonisation et de montrer en quoi cette mémoire s'inscrit dans le matériel linguistique lui-même.

Ma troisième hypothèse consiste à dire que **la Francophonie, en tant que X-phonie (Calvet, 2002) conserve une utilité et une fonction pour des millions de personnes à travers le monde, et ménage un espace de discours inédit. En revanche, la régionalisation impose une réflexion quant à la forme d'intégration des innovations et par là-même quant à la construction de régions** - à l'instar de l'arabe, de l'espagnol, du mandarin ou du portugais. Une langue, usitée par des millions de locuteurs dans un monde d'échanges intensifs de biens et d'informations, se trouve au cœur de sociétés qui inscrivent leurs identités dans les normes sociolinguistiques.

La X-phonie prend dès lors des colorations difficilement conciliables avec une perspective globale dans la mesure où la régionalisation pose un défi de taille. Soit elle l'oriente sur les voies du libéralisme en proposant une *régionalisation* axée sur les échanges commerciaux, marquant nettement un fossé avec l'ancienne politique linguistique extérieure. Soit elle décide de prendre le problème de l'histoire et de la mémoire en main et d'ouvrir une réflexion sur la Francophonie, sa signification et son devenir.

Ma quatrième hypothèse se résume en **la nécessité de réajuster le dialogue et d'horizontaliser les rapports entre les régions de l'espace francophone.** Les grandes ruptures historiques, impliquant des bouleversements géopolitiques et géoéconomiques, sont répercutées sur la politique extérieure et influencent les politiques linguistiques. La F(f)rancophonie est un des outils de la diplomatie (diplomatie culturelle, diplomatie d'influence, diplomatie économique) et se moule dans ces différentes idéologies et stratégies.

En bout de chaîne se trouvent l'enseignement de la langue, ses acteurs et l'aménagement linguistique qui, eux aussi, intègrent ces orientations avec plus ou moins de facilité.

Les X-phonies (Calvet : 2002), nous l'avons dit, forment de grandes communautés linguistiques et lorsque l'on apprend une langue, quel que soit le mode d'acquisition/apprentissage, il y a pénétration dans une communauté sous une certaine identité, avec des degrés d'appartenance variés. Ces communautés rentrent en contact par le biais d'acteurs pivots incarnant l'intermédiaire entre les institutions et les locuteurs dans une chaîne institutionnelle hiérarchisée. Les relations internationales et l'interdépendance des pays doivent être pris en compte pour évaluer les reconnaissances des uns et des autres et l'applicabilité des règles qu'ils émettent.

Cela rappelle la définition de pouvoir donnée par Raymond Aron (Aron, 1962 : 201) :

J'appelle puissance sur la scène internationale la capacité d'une unité politique d'imposer sa volonté aux autres unités. En bref, la puissance politique n'est pas un absolu mais une relation humaine.

Cette définition, au cœur de nombreux concepts en sciences politiques et en relations internationales, trouve sa place dans la sociolinguistique dans le domaine de la politique linguistique (Calvet, 2017) et dans les rapports de forces qui s'expriment dans l'usage langagier. La pesanteur du pouvoir que recèle une langue se manifeste de diverses manières et notamment par l'insécurité linguistique, preuve évidente de la violence, c'est-à-dire de la manifestation du pouvoir. À l'étude des rapports des pays entre eux d'une part, et des grandes langues internationales, de leurs programmes d'enseignement d'autre part, la question se pose dans le domaine de la didactique des langues.

Ma cinquième hypothèse concerne **le devenir de la Francophonie en tant que sphère d'imaginaires discursifs dans lesquels les individus proposent des possibilités d'émancipation et de réalisation identitaire**. Aujourd'hui, les anciens pays colonisés vivent un processus d'émergence : ils acquièrent la capacité d'investir la scène politique internationale en incarnant des contre-pouvoirs crédibles dans les négociations. Les B.R.I.C.S., à l'exception de la Russie qui fut une ancienne superpuissance, apparaissent comme des leaders mondiaux à part entière. Les discours et les postures de ces pays diffèrent car leurs histoires, ou plutôt leurs grandes ruptures historiques, leurs places dans les rapports de force internationaux notamment du fait de la « situation coloniale » (Balandier, 1951 : 14), n'ont pas été les mêmes que celles des pays Européens - dont la France fait partie. Il s'agit donc d'inventer des voies de dialogues internationaux et les langues, la manière dont on les représente et dont on les apprend se retrouvent au cœur de ces problématiques. Georges Balandier (Balandier, 1951 : 44) a décrit la situation des enjeux de pouvoir dans le monde, en lui donnant le nom de « la situation coloniale » :

L'un des événements les plus marquants de l'histoire récente de l'humanité est l'expansion, à travers le globe, de la plupart des peuples européens ; elle a entraîné

l'assujettissement – quand ce ne fut pas la disparition – de la quasi-totalité des peuples dits attardés, archaïques ou primitifs.

La domination technique, l'imposition de normes exogènes, les divisions racistes des individus, la destruction des créations intellectuelles, culturelles et les tortures physiques et mentales ont constitué, pour les populations, un traumatisme dont l'écho se ressent encore aujourd'hui individuellement et socialement. Pour autant, si l'écart technique persiste encore aujourd'hui, la colonisation telle qu'envisagée au XIX^{ème} siècle n'existe plus et des protections institutionnelles, notamment au travers des O.N.G. et des grandes institutions internationales, sont là pour prévenir toute dérive.

Je ne fais pas allusion ici à une attitude de culpabilité européenne contemporaine mais d'une conscience de l'histoire qui intervient dans le processus décisionnel de la politique linguistique. Il existe une *conscience* ou *conscientisation* de ce qui a été, ce que je rapproche du sens des *dimensions de la conscience historique* de Raymond Aron (Simon-Nahum, 2011 : 4). En linguistique, cela se rapproche des concepts tels que le *dialogisme* de Bakhtine, *l'interdiscursivité* ou de *transtextualité*. Dans le domaine de la sociolinguistique et de la didactique des langues, cette question résonne avec *l'éthique* ou *l'ethnocentrisme* lorsque l'on observe les orientations prises par les concepteurs de méthodes.

Ma sixième hypothèse concerne **la question de la conscientisation, de la responsabilité et de l'éthique qu'il faut développer en didactique pour observer les différentes dynamiques et conserver une unité**. On retrouve cette conscientisation dans les domaines de l'enseignement de l'histoire et de l'histoire contemporaine où il est demandé, en classe, d'analyser des événements contemporains (Bonnivard, Lefevre, 2005 : 43) :

Deux manuels choisissent de montrer l'enjeu civilisationnel sous-tendu par les attentats du 11 Septembre. Chez Nathan, on invite l'élève à réfléchir sur la notion de « choc des civilisations » en opposant trois visions : celle de Samuel Huntington, professeur à Harvard, d'Alexandre Adler, écrivain et de Joseph Yacoub, spécialiste des minorités chrétiennes d'Orient. [...] Les attentats du 11 septembre sont ainsi parfois ramenés à l'expression d'une forme d'opposition à la politique américaine : « Comment tentent-ils de remettre en question l'hégémonie américaine ? » demande-t-on à l'élève. (Magnard 3)

Cette question se pose aussi du point de vue de la *transidentité* car l'individu construit ses identités en adhérant à la légitimation de différents *biens communs*, en acceptant les héritages historiques et mémorielles humains selon des points de vue différents. Le phénomène politique est justifié en expliquant que « La répartition des humains par unités politiques particulières répond d'ailleurs à certains besoins de l'homme : celui de se distinguer et celui de « se situer » (Freund, 1986 : 38).

Dans le travail de Valérie Spaëth, la même analyse a été faite pour les manuels de F.L.E. produits durant la colonisation. Elle explique comment le contenu des manuels de F.L.E. conçus

pour les colonies de l'A.O.F. forgeait un imaginaire de la colonie, de l'école, des métiers et, au final, comment ces manuels influençaient les élèves. (Spaëth, 1998 : 135).

La langue d'apprentissage est artificielle, pensée en amont par des institutions décideuses, dans le cadre d'une politique linguistique éducative *in vitro* (Calvet, 2017 : 21). Là où il y a une langue étrangère, il y a une politique linguistique et un aménagement linguistique dans un système éducatif particulier. D'un point de vue institutionnel, comme l'indique Monica Heller (Heller, 2002 : 92), les discours organisant le système scolaire sont très hiérarchisés : des ministères, aux institutions en charge de la mise en application didactique et pédagogique, aux enseignants et enfin aux apprenants. Dans le cadre du F.L.E. à l'étranger il en va de même.

IV. 1.1.2. L.E. : politique publique ou diplomatie ?

Pour reprendre le cas de la Tanzanie, les considérations diplomatiques, propres aux relations internationales, rentrent en ligne de compte et font adopter non pas un modèle institutionnel strictement vertical (modèles *top/down* ou *bottom/up*) mais également horizontal, de *l'interne vers l'externe*, relevant un mouvement des institutions représentant et diffusant la Francophonie vers la Tanzanie. La difficulté, dans un sens comme dans l'autre, est l'intégration d'un système A dans un système B qui invite la négociation et la définition des besoins et des réponses de chacune des parties.

Une L.E. répond à des ambitions qui se lisent à différentes échelles : individuelles, nationales, régionales, internationales. Ces dernières sont définies par des documents juridiques encadrant l'aménagement linguistique, que nous verrons plus loin, dont les grandes lignes sont énoncées dans des politiques linguistiques éducatives. La mise en place de l'enseignement d'une *langue étrangère* nécessite un arsenal didactique humain, institutionnel et matériel.

L'apprentissage d'une L.E en contexte scolaire nécessite le biais de nombreux supports écrits. Qu'il s'agisse des manuels scolaires, des sites internet ou d'applications téléchargeables, la maîtrise de l'écrit et de la lecture est indispensable. L'apprentissage d'une L.E au primaire, secondaire et supérieur, contrairement à la langue maternelle/ première dans son temps de découverte, confronte inévitablement l'apprenant à la lecture et à l'écrit. Cet élément a pour conséquence de mettre de côté une large partie de la population et de limiter l'apprentissage à une frange particulièrement privilégiée³⁷.

³⁷ Selon une étude de l'Unesco datant de 2012, le taux de littéracie des adultes tanzaniens - défini comme la proportion de personnes âgées de 15 ans et plus qui peuvent lire et écrire un texte en kiswahili, anglais ou arabe - était de 77.5% pour les hommes et 62.2% pour les femmes. Cela s'explique par le manque d'éducation des parents (63.5%), la pauvreté (14.7%), la séparation des parents (14.4%), les problèmes de santé (6.2%).

IV.1.1.3. Constructions de normes disparates

En Tanzanie, la francophonie est revendiquée par une petite partie de la population, fragile, tenant à s'identifier comme francophone. Cela rejoint des observations déjà menées dans des pays africains suggérant que la francophonie est un élément fondateur de l'identité de certains africains et que la migration intra-africaine en est un révélateur. Cette francophonie tend à être conservée voire revendiquée. L'investissement dans le domaine de l'enseignement résulte de l'identification de ces locuteurs, et de leur situation matérielle dans le pays car la Tanzanie est un pays frappé par le chômage de masse, surtout chez les jeunes - les étrangers n'ont que peu de possibilités de trouver un emploi stable.

La prise en charge de l'aménagement, que l'on peut considérer comme relevant d'une autorégulation linguistique (Loubier, 2008), fait du français, *langue de migration*, une langue institutionnelle. Les personnes en exode la diffusent par le biais des manuels et de l'enseignement du français en dehors du cadre diplomatique. La non-prise en charge étatique de l'aménagement résultant de la politique linguistique symbolique menée par la France et la Tanzanie, aboutit à une marginalisation et à une fragilisation de la francophonie locale.

La démarche de cette autorégulation s'apparente à un système transcritif c'est-à-dire « qu'en principe on écrit comme on parle, ce qui aboutit à une différence graphique selon les régions » (Laroussi, Babault 2001 : 22), selon les auteurs. La langue est marquée par cette démarche notamment par les marques de variations visibles ou *erreurs*, selon que l'on se place d'un point de vue normatif prescriptif institutionnel ou non. Le procédé est d'autant plus visible qu'il s'inscrit dans un tout *glottopolitique* car les auteurs ont accès à cette langue prescrite et choisissent délibérément ce procédé.

Si au Québec l'autogestion de la norme existe depuis longtemps et se trouve soutenue par les institutions, dans notre cas, l'environnement plurilingue de la Tanzanie laisse peu d'espace à la francophonie car le français n'a aucun statut véritable dans la société. Son statut en tant que langue de travail est du ressort de la région et il s'agit d'un cadre extrêmement institutionnalisé de la diplomatie et des relations internationales.

Les populations portant cette francophonie sont précaires et marginalisées car elles luttent pour trouver un emploi et s'établir. Cette situation génère également un *auto-odi*.

Il faut bien souligner que la demande de la part des apprenants ne tarit pas. Le phénomène est accentué par une libéralisation importante du secteur éducatif. Le second facteur est l'absence d'expertise : le matériel produit n'est contrôlé par aucun organisme lié de près ou de loin à des institutions en charge de l'enseignement.

L'un des principaux objectifs est d'identifier les différentes francophonies à partir de différents critères. D'un point de vue linguistique, il s'agit d'analyser la forme de la langue que l'on trouve en Tanzanie et de la rattacher à une variété identifiée. Deuxièmement, sur la thématique identitaire, un point crucial serait de se questionner sur les identités revendiquées et les formes qu'elles prennent. Enfin, concernant la didactique et particulièrement la didactique

du F.L.E. en Tanzanie, la recherche illustre la réalité de l'enseignement du F.L.E. aujourd'hui en Afrique et les formes spécifiques qu'elle y prend.

La F(f)rancophonie en tant qu'objet institutionnel et communauté linguistique est une X-phonie, une langue étrangère, une langue officielle ayant une influence considérable sur le plan de la diplomatie d'influence, en termes de ce qu'il convient d'appeler le *soft power*. Elle apparaît, ou semble apparaître comme un objet économique, participant au *développement* plus qu'au rayonnement culturel ou philosophique qui fut pourtant son essence. Cela est lisible au travers des discours officiels constituant le corpus sur lequel l'analyse s'appuie.

IV.1.2. Les marqueurs identitaires dans l'aménagement de la langue

IV.1.2.1. Idéologie et matériel didactique

Le matériel didactique, qu'il s'agisse d'histoire, de mathématiques ou de linguistique, est marqué par l'idéologie, par le système politique dans lequel il s'intègre pour des raisons liées aux mécanismes de la société institutionnalisée. Le but de l'école pour tous est de permettre de prévoir l'avenir dans une société où la formation intellectuelle de masse est requise. Autrement dit, pour ce qui concerne la linguistique, l'orientation de l'aménagement de la langue répond, entre autres, à des objectifs politiques et économiques. L'organisation des manuels, les contenus, les thématiques abordées sont en grande partie des éléments permettant de reconnaître les finalités attendues, la place du futur locuteur et ce qui est exigé de lui.

Les manuels scolaires, quel qu'en soit le domaine, constituent des objets d'influence, traduisent des idéologies, une vision du monde selon un état des connaissances du monde. Comme l'ont approfondi Eve Bonnivard et Barbara Lefebvre, les consignes, les questions, le type de documents soumis et la manière de les questionner mettent en place chez l'apprenant des biais de compréhension du sujet et des représentations. Proposer à des apprenants un exercice de mise en récit de sa routine hebdomadaire en proposant comme modèle une routine de mode de vie occidentale pose des difficultés d'analyse.

Un tournant dans le domaine de la didactique du F.L.E. est marqué par l'introduction de l'histoire, et la nécessité de parler de la colonisation. Cela traduit un changement de regard sur l'objet de recherche. Si l'idée fut de développer des contenus, des outils pédagogiques pour participer à la diffusion du français, il s'agit aujourd'hui d'en étudier ses tournants, d'observer l'implication de l'idéologie dans l'enseignement des langues et de mener une réflexion sur la nécessité d'apprendre des langues étrangères. Qu'est-ce que cela signifie d'apprendre une

L.E. ? Pour en faire quoi ? Pour dire ou entendre quoi ? Qu'est-ce que cela signifie de se dire dans une L.E. ? Tout cela participe à nourrir l'argumentaire de l'intérêt d'une X-phonie.

La question de l'institutionnalisation de la *francophonie* est liée à la présence de cette dernière au cœur de la politique extérieure de la France, et à la confusion qui peut exister entre les deux. La place centrale qu'occupe la France financièrement, linguistiquement et culturellement, pose un certain nombre de problèmes car la langue est évidemment modelée par les pratiques sociales de ses locuteurs. Cette question est soulevée depuis longtemps puisque l'on trouve cette problématique chez Hédi Bouraoui (Bouraoui, 2016 : 53) :

Le défi à relever consiste à faire passer la créativité africaine à l'intérieur des structures éducatives, culturelles et administratives de la France et à insister pour faire de même à l'intérieur des pays africains qui, eux, ne prennent pas toujours au sérieux leurs propres écrivains.

Cela pose la question du statut du français pour les uns et pour les autres, et du rôle que chacun joue : si l'idée est de développer une francophonie africaine pour que le français soit parlé en Afrique, en quoi la présence de la France est-elle nécessaire ?

IV.1.2.2. Choix identitaires et didactiques

Nous proposons d'étudier un lien entre la manière de présenter et d'enseigner la langue et la manière qu'on a de définir son identité. Particulièrement dans la didactique des langues en Afrique, il s'agit lors de la constitution des manuels de faire le choix d'un médium d'enseignement, mais la question est évidemment identitaire lorsque l'on est plurilingue, lorsque l'État est officiellement *de facto* plurilingue.

Faire le choix d'une langue revient à prendre parti pour une vision de l'éducation. Le kiswahili est la langue nationale, d'unité et de fierté nationale. Pourtant nous verrons qu'aucun manuel produit localement ne présente un discours métalinguistique en kiswahili. Les analogies linguistiques servant à expliciter la langue étrangère n'ont jamais pour base le fonctionnement du kiswahili. En revanche, l'anglais, qui est la langue exogène, que tout le monde ne parle pas, dont la maîtrise est même remise en cause par le président, est toujours utilisé comme une langue de référence. Il s'agit d'un choix identitaire lié à une culture éducative qui se manifeste dans la didactique du F.L.E.

Comme dans d'autres pays colonisés par l'Empire Britannique, l'anglais est intégré au système scolaire et fait partie intégrante de la culture éducative. Comme en Inde (Badrinathan Leconte, 2018), l'anglais est langue médium d'enseignement et est intégré à une didactique plurilingue.

La description des publics visés et des finalités de l'enseignement correspond aux mêmes processus. Les manuels mettent en scène des personnages qui expriment des goûts, qui

se rendent dans des lieux spécifiques, et en cela les auteurs suggèrent l'identification des apprenants. Les cartes mentales qu'il est possible de reconstruire, les préférences exprimées dans des leçons ayant pour objet l'expression de ses goûts, vont être marquées par l'identité réelle ou fantasmée.

IV.2. Histoire régressive, politique et constructions francophones

IV.2.1. Rapport à l'histoire et aux discours

IV.2.1.1. Repositionnement de la France et changement de modèle F(f)rancophone

Il s'agit ici de donner des éléments permettant de contextualiser par l'histoire et la science politique les enjeux de pouvoirs et les stratégies à un niveau macro dans lequel la Francophonie est comprise comme une X-phonie et un outil diplomatique d'influence mondiale. Les changements mondiaux (Indépendances des pays Africains, Guerre Froide, hégémonie américaine mondiale, émergence de la Chine comme grande puissance) sont impulsés par des idéologies et des redéfinitions identitaires. La F(f)rancophonie étant un outil *in extremis* d'un Empire français déchu, elle est introduite de nos jours dans une république démocratique, dans un pôle européen dont les institutions sont fondées sur le pacifisme et la coopération. Elle s'inscrit dans un ordre du monde imposant la coopération et l'interdépendance.

Le modèle du fonctionnement de la F(f)rancophonie est donc amené à être repensé comme l'une des X-phonies, dans un monde multipolaire, interrégionalisée et dépendante des grands phénomènes historiques. La F(f)rancophonie devient alors l'une des grandes sphères de dialogues internationales dont les valeurs font sa spécificité. En son sein coexistent plusieurs sites basés un peu partout à travers la planète, dotés de leurs normes, leurs cultures, identités et mémoires. Dans ce cadre, la méthodologie intégrant l'historicité s'oriente vers *l'histoire régressive* (Bloch, 2013) et l'anthropologie sociale pour prendre en compte un maximum de facteurs.

Je souligne un autre phénomène qui semble passer inaperçu et qui est pourtant un élément fondamental. Les sociétés malgré des différences culturelles et linguistiques, se connaissent : nous avons une *histoire partagée*. Lorsque Julius Nyerere (1964-1985) est présenté comme le premier président tanzanien d'un peuple relativement éloigné de la France, il est présenté aussi comme un homme ayant côtoyé d'autres personnalités faisant partie du récit de l'histoire politique de la France et du monde. Cela signifie qu'il existe une *mémoire commune*.

Les existences sont ainsi liées bien que les manières de vivre, les héritages soient différents. Dans ce processus, raconter les histoires de chacun et penser les espaces linguistiques donnant la possibilité de raconter l'histoire permet d'élaborer pour les locuteurs des récits d'eux-mêmes (Cyrulnik, 2017, conférence « Le récit de soi »). Parce que la mémoire est une représentation du passé comme l'indique l'auteur, la culture invite à la parole, ouvre les portes du récit et autorise un travail de remaniement du passé. Dans l'espace de la Francophonie se trouvant au cœur de la colonisation, grandit la nécessité de construire ce récit et de libérer la parole.

Les grands tournants de la Francophonie expliquent un certain nombre de phénomènes linguistiques apparaissant dans le domaine de la didactique du F.L.E. Ces phénomènes sont liés à des valeurs identitaires intervenant dans le discours, dans la formation de la langue. Elles sont empreintes d'histoire dans la mesure où le lexique, la façon d'introduire certains textes, rappellent des éléments présents dans la didactique du français dite « traditionnelle », et cela a évidemment un lien avec la colonisation, les politiques et les idéologies qui s'y rapportent. Comme l'avait dit Jean-Paul Sartre dans la préface de la première édition de l'ouvrage de Frantz Fanon *Les damnés de la terre* :

La décolonisation, on le sait, est un processus historique : c'est-à-dire qu'elle ne peut être comprise, qu'elle ne trouve son intelligibilité, ne devient translucide à elle-même que dans l'exacte mesure où l'on discerne le mouvement historicisant qui lui donne forme et contenu. (Sartre, Préface dans Fanon, 1961 : 9)

Il en va de même pour la didactique des langues et tout particulièrement pour ce qui concerne les langues élevées au rang de langues *universelles*. La décolonisation est un processus dans lequel nous sommes toujours et le changement d'ordre du monde, qui était attendu et qui s'était tout juste initié dans les années 1970, fait sentir en 2000 ses effets, notamment en floutant les frontières de l'hégémonie américaine et la puissance des nations européennes.

IV.2.1.2. Actualisation des idéologies du passé

Le recours méthodologique à l'anthropologie historique, et plus particulièrement l'histoire régressive, a été conceptualisé pour comprendre le *présent* en s'appuyant sur l'histoire. L'anthropologie historique, telle que l'a pensée Nathan Wachtel (Wachtel, 2014 : 100), est avant tout un tournant méthodologique apparu dans les années 1960.

Quand l'auteur fit part de sa déception en arrivant dans les habitats andins reculés et, pensant se retrouver nez à nez avec un Inca, constatant que son interlocuteur n'avait pas grandes différences avec lui. Il avait en face de lui un homme *moderne*. Cette apparente *modernité*, cette apparente ressemblance avec l'occident alors qu'il se trouve sur un autre continent n'est pas une chose sans conséquence : va alors se jouer une perpétuelle incompréhension puisque, dans le cas de ce type de relation Occidental/ Amérindien ou Occidental/ Africain, les effets de la colonisation nous dupent en laissant les traces d'un système familial et pourtant exogène.

Prendre un angle historique mène inévitablement à des questions identitaires, mémorielles et anthropologiques. Ces questions se posent aujourd'hui lorsque l'on aborde la Francophonie comme communauté linguistique internationale au sein de laquelle on trouve les deux bords de la *situation coloniale*. La Francophonie propose une égalité basée sur le partage d'une langue qui recouvre un large éventail de fonctionnalités permettant, entre-autre, d'affirmer son identité, de la défendre.³⁸ La Tanzanie, comme bon nombre de pays du continent, reconstruit son identité qui lui avait échappé durant la colonisation et cela est visible dans le domaine de l'éducation et de la didactique des langues.

L'idéologie est indissociable de la politique car elle lui donne corps en même temps qu'elle la légitime. La colonisation est intimement - et paradoxalement - liée, dans sa théorisation, à l'humanisme, à la hiérarchisation humaine et à l'économie. Aujourd'hui, nous sommes encore dans des sociétés à travers la planète qui cherchent à se *développer*. A travers la planète, les êtres humains *développent* des entreprises, *développent* des qualités et *développent* des pays. La *croissance* permet le *développement*. Il faut souligner le singulier de ce développement. Dans notre représentation, l'unicité apparaît comme un point de rencontres, de convergences, humain. Les pays *développés* tendent à se ressembler dans leurs organisations sociales, leur développement matériel et technologique et dans ce que l'on appelle le *développement humain* et qui ressemble fortement à un mode de vie occidental.

Cela fait nécessairement écho aux politiques d'*aide au développement*, d'assistance, qui ont la particularité pour la France, d'être inévitablement accompagnée du partage de la Francophonie et de l'intégration à la communauté linguistique. L'interdépendance, la résolution de problèmes mondiaux humains à besoin de dialogues, de plusieurs voies de discours. La Francophonie en tant qu'X-phonie en représente une. Encore faut-il que l'ensemble de ses membres puissent avoir voix au chapitre. L'échange au sein de la F(f)rancophonie dépend des rapports humains qui peuvent être biaisés. L'histoire permet de saisir les limites et les impasses des discours et des actions dans le cadre institutionnel et informel. Elle permet aussi d'apprécier les ouvrages qui proviennent de ceux qui ont hérité en Afrique du français et qui, au-delà de se l'approprier, de s'en être emparés, innovent et proposent de nouvelles créations linguistiques.

IV.2.1.3. Histoire et tournants discursifs

Chez Foucault (Foucault, 1969 : 166), l'histoire est assimilée aux archives qui assurent la positivité du discours :

Ainsi la positivité joue-t-elle le rôle de ce qu'on pourrait appeler un *a priori historique*. Juxtaposés, ces deux mots font un effet un peu criant ; j'entends désigner

³⁸ Comme il en va de l'exception culturelle.

par là un *a priori* qui serait non pas condition de validité pour des jugements, mais condition de réalité pour des énoncés. Il ne s'agit pas de retrouver ce qui pourrait rendre légitime une assertion, mais d'isoler les conditions d'émergence des énoncés, la loi de leur coexistence avec d'autres, la forme spécifique de leur mode d'être, les principes selon lesquels ils subsistent, se transforment et disparaissent.

Pour Foucault, comme il en va de ma démarche, l'histoire est une succession d'énoncés qui ont été conservés et qui, mis bout à bout, forme une entité. La Francophonie, construite en discours depuis plus d'un siècle, est un objet renvoyant à des archives identifiées. La Francophonie tire son sens de sa matérialité, c'est-à-dire de la communauté des francophones. Mais il y a une différence entre ce que sont les acteurs francophones et ce qu'ils disent d'eux-mêmes ou de leur langue commune. L'institution que forme l'ensemble des locuteurs francophones n'est pas de même nature que l'Organisation Internationale de la Francophonie par exemple principalement parce qu'elle n'a pas les moyens de rendre son discours homogène comme peut le faire une institution dotée d'une administration.

L'analyse critique de discours (A.C.D.) intervient pour compléter dans la recherche pour la partie historique et politique puisque les discours en sont la matérialité directe. Les X-phonies et leurs directions sont principalement orientées, aujourd'hui, en fonction de l'utilité des langues dans un contexte géopolitique et géoéconomique particulier. Définir ce cadre pour délimiter les fonctions réelles de cette X-phonie constitue l'un des principaux travaux de cette thèse. La politique linguistique et, dans ce cas présent, la politique linguistique extérieure, se matérialise par des discours. La finalité des discours politiques est l'actualisation d'une vision du monde encadrée par une idéologie.

Les discours sont des « événements discursifs » (Wodak, 2003). Ils matérialisent linguistiquement l'aboutissement de réflexions politiques par des proclamations, des redéfinitions et l'annonce de transformations. La méthodologie développée par Ruth Wodak traite de la construction d'identité institutionnelle, politique de manière critique. Wodak défend l'A.C.D. dont elle résume le principal objectif comme suit :

The aim of Critical Discourse Analysis is to unmask ideologically permeated and often obscured structures of power, political control, and dominance, as well as strategies of discriminatory inclusion and exclusion in language use. In contrast to other types of discourse and conversation analysis, Critical Discourse Analysis does not pretend to be able to assume an objective, socially neutral analytical stance. Indeed, practitioners of Critical Discourse Analysis believe that such ostensible political indifference ultimately assists in maintaining an unjust status quo. Critical Discourse Analysis, which is committed to an emancipatory, socially critical approach, allies itself with those who suffer political and social injustice. Its aim is therefore to intervene discursively in given social and political practices.³⁹

³⁹ L'objectif de l'Analyse Critique de Discours est de démasquer idéologiquement les structures de pouvoir diffuses et souvent obscures, de contrôle politique et de domination autant que les stratégies de discriminations d'inclusion et d'exclusion dans l'usage du langage. En contraste à d'autres types d'analyse de discours et conversation, l'Analyse Critique de Discours ne présente pas être capable une posture objective, socialement neutre. En effet, les praticiens de l'Analyse Critique de Discours croient qu'une telle ostensible indifférence politique contribue en définitif à un maintien d'un injuste *status quo*. L'analyse Critique de Discours, qui est

Il existe une connexion entre la construction d'une identité officielle en discours d'un pays et la construction discursive d'une institution comme la Francophonie. Il s'agit de mettre en lumière les macro stratégies discursives mises en place pour la construction des identités. Ces stratégies s'adaptent au contexte et aux publics visés. Comme l'identité autrichienne a dû s'adapter à un certain nombre de changements et donc réagir en fonction de ces grands changements. Pour moi, cette méthodologie met en évidence les stratégies discursives (pérennité, transformations, destruction...) (Wodak, 2009 : 40) et permet de les replacer dans le cadre de relations internationales faites d'alliances et d'enjeux d'influence.

En reprenant les termes utilisés par Louis-Jean Calvet, la politique linguistique se rend visible par l'intervention qu'elle entend appliquer sur les langues en justifiant de l'incompatibilité d'une situation 1 avec une situation 2, pour laquelle il faut consentir à réaliser des changements et mettre en place une politique linguistique (Calvet, 2017 : 26).

Je cite à ce titre Michel Pêcheux :

[...] la normalité locale qui contrôle la production d'un type de discours donné concerne non seulement la nature des prédicats qui sont attribués à un sujet, mais aussi les transformations que ces prédicats subissent au fil du discours [...]. Ceci suppose qu'il est impossible d'analyser un discours comme un texte, c'est-à-dire comme une séquence linguistique fermée sur elle-même, mais qu'il est nécessaire de le référer à l'ensemble des discours possibles à partir d'un état défini des conditions de production [...]. (Pêcheux, 1967 : 12-16)

Ensuite, je m'appuie sur les outils développés par Alice Krieg-Planque pour appuyer le fait que l'objet principal est le discours institutionnel. Nous notons une chaîne de discours : du Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International jusqu'au discours des étudiants de l'Université de Sokoine à Morogoro. L'ensemble de ces discours est mis en lien. Il participe à la construction de l'objet *Francophonie* en Tanzanie en jouant un rôle dans la manière dont les locuteurs s'incluent dans une large communauté ne dépendant pas de l'institution.

Ce « rôle » que l'on joue dans l'apprentissage au sein de la communauté linguistique n'est pas sans rappeler la société de « rôles » dont parle Jean-Claude Kauffman (Kauffman, 2004 : 69) lorsqu'il évoque notamment les travaux de Françoise Héritier sur l'identité samo :

La seule armature véritable, celle qui fait et construit l'identité, est donnée par la définition sociale. La règle sociale collective s'incarne dans l'individu et lui donne son identité en lui assignant une place, un nom et un rôle qui doit être le sien en raison de sa situation généalogique et chronologique dans un lignage donné : il est né dans un lignage de maîtres de la terre ou de maîtres de la pluie, de fossoyeurs ou de forgerons, il est homme ou femme, aîné ou cadet.

engagée à une approche émancipatrice, socialement critique, s'allie avec ceux qui souffrent d'injustice politique et sociale. Son objectif est donc d'intervenir discursivement en donnant des pratiques sociales et politiques.

L'institution offre un « porte-identité » (Kaufmann, 2004 : 75-73). Si l'on voit apparaître des identités en crise nous constatons simultanément que ni l'institution, ni la religion ne parviennent à contenter. Tout au mieux ces élans s'inscrivent-ils dans un mouvement émancipateur plus large. Nous constatons en effet une « redéfinition identitaire des religions », moins « prioritairement tournées vers l'au-delà » que vers l'identification de *soi* ici-bas.

L'identité est un *processus narratif* (Ricoeur, 1983). Jean-Claude Kauffman ajoute que « chacun tentant d'écrire et de réécrire sa vie, et exprimant ainsi de façon particulièrement éclatante la subjectivité à l'œuvre », pointant le doigt sur la malléabilité de l'identité. La subjectivité du récit suggère des choix, un système de valeurs et donc la prise en charge d'une contextualisation. Ces récits identitaires, façonnant les individus, modelant les collectivités et leurs attributs manipulent les langues.

L'analyse des discours institutionnels

Alice Krieg-Planque donne une méthodologie et une série de questionnements pour aborder l'analyse de discours institutionnel (Krieg-Planque : 2016). Car il y a une différence entre discours *politique* qui, avec le concept de *glottopolitique*, touchait à peu près tous les discours. Les discours institutionnels auxquels nous recourons sont à la fois écrits et oraux et se distinguent par des éléments caractéristiques que nous développerons plus tard. Pour ces deux types de discours, l'analyse critique du discours est utilisée pour analyser les stratégies empruntées dans le discours et identifier, les acteurs et les finalités de tels discours.

Selon Charaudeau (Charaudeau, 2005 : 35), un discours politique n'est pas véritablement identifiable. Il dit : « ce n'est pas le discours qui est politique mais la situation de communication qui le rend politique [...] la production de sens est affaire d'interaction et c'est donc selon les modes d'interaction et l'identité des partenaires qui s'y trouvent impliqués que s'élabore la pensée politique. ». Selon lui, la parole politique est avant tout une pratique sociale, située dans des espaces sociaux selon les temps et les lieux de cette parole.

Les discours institutionnels représentent pour Dominique Mainguenu un *hypergenre* obéissant à « une structure générique aux contraintes pauvres [...] qui veut charrier toutes sortes de contenus et s'accommode des situations de communication les plus variées à l'intérieur de laquelle se développent des genres, déterminés, eux, par un contexte socio-historique précis. (Maingueneau, 1998 : 60).

Il s'agit aussi essayer de remettre le dialogue dans son *milieu naturel*, en contexte et de comprendre par quel biais il se diffuse. Les canaux d'informations francophones étant très réduits en Tanzanie, il est possible de retracer les vecteurs du discours et de reconstituer ainsi une chaîne. Cette chaîne est intéressante pour mettre en lumière le sens du discours et les possibilités qu'ont chacun des acteurs de participer aussi à cette chaîne.

Ces outils mettent en évidence le parcours d'une volonté politique et le biais d'éléments coercitifs soumettant les uns et les autres à un discours dominant. Je fais surtout référence ici à *l'interdiscursivité* et à la *polyphonie* qui caractérisent la nature du discours diplomatique. Dans ce cadre, les travaux de Constanze Villar (Villar, 2006) sur les discours diplomatiques éclairent la manière dont le discours dominant, idéologique s'impose.

Il s'agit de mettre en évidence le fait que les discours diplomatiques, ayant pour caractéristiques principales de diffuser un discours établi hors de la zone, acceptent mal les modifications venant du lieu où il doit être diffusé. De plus, les groupes d'intervenants prenant part aux échanges sous la forme d'équipe adverse ne permettent pas la porosité attendue dans le cadre d'une communauté linguistique qui valoriserait la pluralité et la diversité culturelle.

Les discours institutionnels oraux m'ont intéressée parce qu'ils ont eu lieu dans le cadre d'un séminaire, lorsque le Pacte linguistique était toujours applicable. Je me suis appuyée sur la méthodologie de Marion Sandré (Sandré, 2013) qui m'a paru la plus à même de répondre au type d'analyse que je voulais réaliser.

Dans le cadre de la Francophonie en Afrique, il faut comprendre comment le dialogue s'instaure avec les partenaires Tanzaniens. En prenant en compte, également, le fait que d'autres partenaires tels que l'Inde et la Chine, peuvent avoir envers leurs interlocuteurs d'autres manières de créer le dialogue en intégrant les Tanzaniens dans une dynamique sud-sud. En effet, ces discours s'inscrivent dans un cadre géopolitique et géoéconomique généraux qui viennent contextualiser le discours. Cela justifie la nécessité d'une recherche historique, politique afin de comprendre les enjeux fondamentaux sous-tendant les discours de politiques linguistiques et nous ramène à la pluridisciplinarité nécessaire de l'A.C.D dont parle encore Ruth Wodak sur la thématique particulière de la contextualisation du discours (Wodak, 2009).

En s'appuyant sur les concepts de Ruth Wodak (Wodak, 2009), Norman Fairclough (Fairclough, 1992) et Baldauf (Baldauf, 1993-1994), (2006), l'analyse ne se fonde pas sur un découpage binaire analyse de contenu/ analyse de discours. Elle se fonde sur la recherche de thématiques auxquelles les acteurs ont recours pour argumenter.

IV.2.2 Eclairage politique des politiques *in vitro/ in vivo*

La science politique est mise à contribution car la politique linguistique n'est pas indépendante des contingences auxquelles se plient les États, les institutions et les individus. Connaître les fonctionnements de la science politique et des institutions permet de comprendre les raisons fondamentales des prises de décisions. Les théories de la science politique viennent en aide à la politique linguistique qui, souvent, n'approfondit pas suffisamment les questions relatives à la politique et la Realpolitik. L'action politique est en grande partie faite de

contingences, de coercitions dans le champ des actions intégrées au champ du possible. La science politique aide à comprendre l'architecture de l'organisation sociale et du pouvoir.

En linguistique, un texte peut être considéré comme *politique* après analyse par l'identification d'un ensemble d'éléments permettant de l'identifier comme tel. Cela permet de réaliser des typologies de discours mais cela demeure peu informatif. Qu'en est-il de la nature de la politique sous-jacente à ces discours ? Quel est l'impact de ces discours ?

IV.2.2.1. Définir *la* politique

Pour définir la notion de *politique*, nous nous référerons aux écrits de Max Weber, ainsi qu'à Julien Freund, qui fut le premier Français à le traduire en français. Selon Max Weber, la *politique* est associée à un État et à ses appareils. La caractéristique principale de la politique et d'un État est l'usage particulier qu'il a de la violence légitime. Max Weber (Weber, 1963 : 125) écrit ceci :

Par contre il faut concevoir l'État contemporain comme une communauté humaine qui, dans les limites d'un territoire déterminé- la notion de territoire étant une de ses caractéristiques - revendique avec succès pour son propre compte le monopole de la violence physique légitime. [...] Par conséquent, nous entendrons par politique l'ensemble des efforts que l'on fait en vue de participer au pouvoir ou d'influencer la répartition du pouvoir, soit entre les États, soit entre les divers groupes à l'intérieur d'un même État.

La politique vise à influencer la répartition du pouvoir à la fois sur le territoire d'appartenance dans le cadre d'une politique intérieure, et à l'extérieur de ses frontières par une politique étrangères. Chez Julien Freund (Freund, 1986 : 38) la notion de *politique* diffère. Pour lui, il existe *la politique* qui rejoint la définition de Max Weber, à savoir « une activité pratique et contingente, qui s'exprime dans des institutions variables et dans des événements historiques de toutes sortes ».

La politique couvre dans ce cas ce que l'on comprend communément par la notion de *politique*, à savoir ce qui relève des choix, des stratégies, et des actions d'un gouvernement sur son territoire ainsi que l'influence qu'il souhaite avoir sur les autres. Freund ajoute à cela un second axe qui est *le* politique car selon lui, la politique est un système institutionnel mis en place par commodité d'action. *Le* politique est en revanche une notion intemporelle qui relève d'une approche anthropologique de l'organisation des sociétés humaines. Le politique ne dépend donc pas d'un système spécifique mais des êtres humains vivant en communauté et de l'organisation des individus réalisée de manière spontanée. Le politique se présente à la communauté humaine de fait et s'articule autour de trois *présupposés* à savoir :

- La relation de commandement et d'obéissance
- La relation du privé et du public
- La relation de l'ami et de l'ennemi

Selon la science politique, étudier les phénomènes politiques consiste à étudier « toute décision qui est contrainte d'être à la fois juste et efficace pour être acceptable » prise collectivement dans l'espace public. « Tout problème est politisé par un débat en public, débat qui oblige les gouvernants à en discuter à leur tour que ce soit publiquement ou à huis clos. », Le Triangle politique (Schemeil, 2015 : 102).

Dans le triangle politique, les trois entités sont présentées avec l'État comme sommet et aux extrémités inférieures l'individu et la société. Dans le domaine de la politique linguistique, *la* politique se retrouve traitée dans tout ce qui a trait aux décisions conscientes sur les langues et qui relève, dans presque tous les modèles, de la planification linguistique, l'aménagement linguistique ou encore de la politique *in vitro* (Calvet, 2017). Dans le modèle développé par Jean-Claude Corbeil (Corbeil, 1983), la *régulation* est à la croisée des chemins entre *la* politique et *le* politique puisqu'il y a effectivement une mise en relation de la population, des associations ou institutions qui agissent avec l'État (cas spécifique du Québec).

On se rend compte aussi que, lorsqu'il n'y a pas d'État, comme c'est le cas des peuples en diaspora (Kurdes, Roms ...), que les individus ne sont pas désorganisés, ne vivent pas dans l'anarchie mais demeurent en cette structure sans tête institutionnelle qu'est la formation même de leur peuple. Dans ces cas précis, *le* politique permet de donner une cohérence culturelle, linguistique, religieuse et surtout théorique (ce qui est important pour les chercheurs) à ces sociétés qui conservent une identité même si elles sont dénuées ou privées d'État. Pensons encore à la France sous l'occupation allemande durant la Seconde Guerre Mondiale, et la réalité pour les Français, d'incarner une unité sociale avec à sa tête un gouvernement allant à l'encontre de ses biens communs.

IV.2.2.2. Politique et politique linguistique

Ce qui est nommé *politique* est une notion fondamentale qui permet d'expliquer les phénomènes de régulation linguistique, les phénomènes de *politique in vivo* ou encore les phénomènes *glottopolitiques* par l'idée que les individus ne découvrent, ne fabriquent pas spontanément une organisation à partir de rien, par eux-mêmes, faute de ne recevoir aucun ordre de leur État mais au contraire s'appuient sur ce qui a toujours précédé l'État et qui le survivra : *le* politique. Cela ne retire rien à la puissance étatique, son efficacité notamment en ce qui concerne des négociations. Cependant, cette structure sous-jacente explique certains phénomènes linguistiques. Comme l'affirmait Louis Guespin et Jean-Baptiste Marcellesi, la *glottopolitique* est constituée pour une part d'actions d'inconscientes car cette organisation sociale et linguistique profonde, qui rend toute parole politique, nous échappe tant elle nous est fondamentale et imperceptible au quotidien.

Il faut prendre conscience que les termes *in vivo*, *régulation linguistique*, s'emploient dans le cadre d'une politique linguistique *intérieure*. L'enseignement du français en Tanzanie

constitue pour la France une partie de sa politique étrangère, une partie de sa coopération internationale avec l’Afrique de l’Est. D’après Marcel Merle (Merle, 1976 : 409) :

[...] l’interne et l’externe se trouvent en communication un avec l’autre, au moins par le biais spécifique de la politique étrangère : celle-ci a pour fonction d’adapter le système à son environnement ou, si l’on préfère, de transmettre à l’extérieur les demandes qui émanent de l’intérieur du système, tout en canalisant les contraintes qui pèsent, de l’extérieur, sur le fonctionnement du système. Mais l’existence de ce mécanisme relationnel n’implique pas forcément un état d’équilibre entre l’externe et l’interne. Il peut aussi bien servir d’instrument à la domination de l’un ou de l’autre et reste, de ce fait, un élément neutre.

La *politique linguistique interne* est ce que l’on entend communément par la politique linguistique, aménagement linguistique ou planification *in vitro*. Il s’agit généralement d’une manipulation volontaire de l’État sur le matériel linguistique que ce soit au niveau de la délimitation des langues, de leur statut, de leurs fonctions et également de leurs usages. L’État doté de la capacité à légiférer et à rendre effectives ces décisions peut ainsi mener des politiques linguistiques internes. Comme nous l’avons vu, cela a des répercussions sur *la* politique et donc sur l’organisation fondamentale d’une société, sur la place d’un individu au sein de sa nouvelle société et c’est en cela que les politiques linguistiques se sont souvent manifestées par des actes de violence légitime car résultant de la mise en place de contraintes.

IV.3. Recherche d’identités et de normes francophones

IV.3.1. La multiplicité des identités dans la Francophonie

IV.3.1.1. Francophonie et politique

Au XXI^{ème} siècle, nous parvenons lentement à un nouveau tournant dû à l’émergence des pays soumis aux politiques coloniales. Sur le continent africain, les anciens pays colonisés, comptant le français parmi les langues de leur répertoire, sortent doucement de la domination linguistique extérieure et ont développé un certain nombre de caractéristiques propres à la production linguistique noire africaine. La reconnaissent-ils ? L’approuvent-ils ? En font-ils une norme en se l’appropriant ?

Les causes sont assez bien identifiées : la France, en se désengageant de l’enseignement-apprentissage du français et se focalisant principalement sur la *francophonie économique* et politique, tarit le financement de la francophonie issue de la diplomatie culturelle, obligeant les acteurs à le prendre en charge. Nous détaillons ce phénomène entre l’Afrique des Grands Lacs et l’Afrique de l’Est qui est la rencontre entre une Afrique francophone dite *historique* et une Afrique francophone *nouvelle*, d’expansion qui se trouve incluse malgré elle dans les problématiques liées à la construction des identités francophones africaines et aux questions d’héritages culturels et de normes.

Ces identités sont relatives à des mémoires, un rapport à la communauté francophone et au sens de la francophonie d'un point de vue individuel. Dès lors, la notion de territorialité liée à la langue se pose dans le processus d'affirmation identitaire, d'appropriation de la langue par les locuteurs africains.

Solidaire de la politique extérieure, la Francophonie dépend des grands enjeux internationaux et des bénéfices qu'elle laisse entrevoir. Le statut fluctuant de la langue française pour les locuteurs rencontrés sur le territoire tanzanien, dans un cadre de didactique des langues, interroge sur le positionnement des acteurs de la francophonie à n'importe quel niveau de la hiérarchie institutionnelle.

Et qu'en est-il des pratiques sociales sur les repères identitaires, car l'histoire coloniale, la situation socioéconomique du pays, opacifient la compréhension des populations vis-à-vis de la F(f)rancophonie. Il ne s'agit pas simplement de comprendre ces contradictions mais plutôt de prendre la mesure de ce que la colonisation, dans sa négation des êtres et de leur expression, dans la négation des structures sociales, dans la division des êtres sur des bases raciales a provoqué comme confusion pour les individus à s'établir, à transmettre la langue dans une communauté linguistique contemporaine.

L'eurocentrisme est l'un des thèmes majeurs pour penser le problème qui se pose en Tanzanie et dans cette partie du monde quant à la situation de la Francophonie. Tout ce qui se rapproche de près ou de loin à la langue est exogène pour les populations. Le statut du français en Afrique entre en corrélation avec l'histoire, la politique et les grands enjeux internationaux. Les grands changements d'ordres mondiaux ont déplacé les pôles de pouvoir et ont eu un impact important notamment sur les identités européennes et africaines.

Il faut penser un repositionnement des locuteurs dans la francophonie, dans l'espace francophone suite aux événements historiques modifiant de manière profonde les rapports de force internationaux. Cela pose la question de la possibilité d'institutionnaliser sa propre variation c'est-à-dire la légitimité que l'on a à porter sa francophonie en tant qu'Africain en Afrique. La problématique lie ensemble la construction identitaire, la production langagière et la transmission de la langue. La recherche identitaire est à l'origine de la forme de la langue. Les locuteurs veulent transmettre non pas la langue mais leur langue.

Ceci est un témoignage de l'implication identitaire dans la langue et la volonté de transmettre la langue comme les locuteurs l'entendent. Je propose de faire un rapport entre l'être que l'on incarne et la façon dont on s'exprime car cela correspond à une marque de la *glottopolitique*, de l'appartenance. Le manque de maîtrise de la langue oblige une intervention extérieure. Il faut étudier le rapport que l'homme entretient avec lui-même et avec le monde et

aux manifestations linguistiques que cela prend. Ici, nous parlons de la place que les locuteurs s'octroient dans une communauté linguistique et ses contraintes.

IV.3.2. L'occident du XIXème ou les sirènes d'Adorno

Il existe un manque de visibilité de l'avenir de la Francophonie dû, au moins partiellement, à la nature du dialogue et de son déséquilibre. La Francophonie étant liée à la politique extérieure, elle subit les grandes ruptures historiques et les grands changements de rapports de force. Cela implique que les *ennemis* d'hier deviennent les *amis* d'aujourd'hui. L'une des caractéristiques revenant dans les récits coloniaux est la mise à distance des individus rencontrés. Une mise à distance pour décrire ce qui sera théorisé par la suite en anthropologie et en ethnologie dans les ouvrages dédiés à la méthodologie de recherche. La thématique de la distanciation et du paradoxe du chercheur seront bien sûr les fruits de cette réflexion.

Cela correspond au fait que la venue des Européens en Afrique répondait à des projets planifiés à distance du terrain d'action, de l'intérieur (la France) vers l'extérieur (l'Afrique) sans négociation. Vu sous l'angle des théories de Marcel Merle, la colonisation se place à l'un des extrêmes de la politique extérieure pour laquelle l'établissement d'un système A vers un système B se passe complètement du système B, et de négociations d'égal à égal.

Pour mener à bien ces projets (missions religieuses, exploitations minières, forestières...) les acteurs coloniaux et/ou missionnaires ont dû limiter au maximum les interactions avec les populations rencontrées et les concevoir dans un système rationnel, de telle sorte que ce qui était dit devait être entendu et appliqué sans avoir à tenir compte des remarques éventuelles venant de populations colonisées qui iraient à l'encontre des pensées européennes coloniales.

Cette domination empêche de prendre en compte l'ensemble des éléments de solutions, notamment ceux venant des colonisés, pour répondre à telle ou telle problématique. Aujourd'hui encore, la grande majorité des solutions proposées aux pays du sud sont pensées en dehors de ces pays. Dans le même temps, les solutions développées par les pays du Sud sont rarement reprises par les pays du Nord alors même qu'il est possible de trouver des problématiques quasi identiques.

Cette façon d'aborder le dialogue est particulièrement visible dans les rapports des acteurs de la francophonie dans le domaine de la didactique, de l'aménagement de la langue sur le terrain. Il y a là un eurocentrisme, à peine voilé, qui pose problème pour l'avenir même de la Francophonie, pour la définition de normes, pour ouvrir le dialogue à la pluralité culturelle et linguistique.

IV.3.2.1. Problème du dialogue institutionnel

On peut y voir un lien avec la dialectique de la raison d'Adorno, particulièrement le texte qu'il avait rédigé dans l'ouvrage de référence *La dialectique de la raison* de l'école de Francfort. Il met en parallèle le raisonnement tel qu'il est pensé en occident, en Europe, avec le mythe issu de l'Odyssée : Ulysse et les sirènes, le chant XII.

Pour réaliser son Odyssée, Ulysse doit traverser un détroit où demeurent des sirènes, créatures chimériques femmes-oiseaux qui ont pour particularité de séduire les marins et de les faire courir à leur perte. Ulysse connaissant le danger ne veut pas éviter les sirènes, il ne veut pas non plus s'en rendre sourd. Au contraire, il fait usage de sa ruse et demande à ses compagnons de l'attacher au mât du bateau. Ulysse traverse ainsi la mer en ayant entendu les chants et la tentation mais, solidement, raisonnablement maintenu il n'y cède pas et se préserve.

Pour Théodor Adorno et Max Horkheimer, ce mythe est une allégorie de l'homme occidental, fermement ancré dans ses moyens de raisonner, ce qui le conduit à la ruse pour dominer et se dominer. En d'autres termes, pour dominer la nature il faut réprimer sa propre nature, il faut calculer froidement comme le fait Ulysse, c'est-à-dire mettre en application la rationalité instrumentale de Max Weber. Adorno et Horkheimer. Les élites obéissent toujours au modèle antique quoique très remanié de nos jours.

Les deux auteurs utilisent le mythe d'Ulysse pour critiquer ces modèles antiques et pour démontrer que la raison peut être réduite à l'une de ses parties : ici, le calcul. Ulysse est *rusé*. Il se sert de son intelligence pour se dominer et vaincre les sirènes. Il s'en remet aux Dieux. Quel est le risque pour Ulysse ?

D'abord tu rencontreras les Sirènes, séductrices de tous les hommes qui s'approchent d'elles : celui qui, poussé par son imprudence, écoutera la voix des Sirènes, ne verra plus son épouse ni ses enfants chéris qui seraient cependant charmés de son retour ; les Sirènes couchées dans une prairie captiveront ce guerrier de leurs voix harmonieuses. Autour d'elles sont les ossements et les chairs desséchées des victimes qu'elles ont fait périr.

Il me semble que cette lecture de la *Dialectique de la raison* trouve un écho dans la manière dont on a pensé la colonisation et les rapports qu'ont voulu établir les colons avec les populations rencontrées. Le transculturalisme et la polycentralité des normes du français brisent cette représentation par la parution et la revendication de marques identitaires. (Erfurt , 2016) (2020).

IV.3.2. Le chercheur attaché au mât

Les idéaux humanistes permettent de penser une protection dans l'immersion du monde de l'Autre. Ce fait est notable dans la recherche et particulièrement dans la façon dont étaient

pensées l'ethnologie, l'ethnographie à l'époque : l'observateur était hors champ. Par souci d'impartialité, de scientificité du propos, le chercheur s'excluait de l'analyse et il a fallu de nombreux efforts méthodologiques pour que l'on intègre le chercheur dans le champ, pour qu'il s'autorise, aussi, à y entrer pleinement. Nous pouvons trouver là une analogie avec la mécanique quantique et l'impossibilité dans laquelle se retrouve le physicien à prendre des mesures exactes sans immédiatement les fausser.

La construction du dialogue colonial a exclu de manière unilatérale les prises de paroles des représentants des individus concernés par les politiques linguistiques. Les *colonisés* sont, par essence, par ce qui justifie la colonisation même, inaptes à décider pour eux-mêmes. Le modèle assimilationniste de la France, qui parvenait à s'arranger du discours des Lumières par ailleurs, était construit pour décider à la place de l'Autre. *L'indigénisation* fut d'ailleurs un mal redouté durant les colonies.

Un processus redouté et contre lequel de nombreux praticiens se mobilisent est l'« indigénisation ». Forgé au tournant du XIX^{ème} siècle, ce néologisme désigne le phénomène qui conduit des individus à abandonner leur « mentalité d'Européens » pour celle des autochtones, partageant ensuite les défauts de ces derniers, certaines de leurs coutumes et parfois même leur mode de vie. Cette dégénérescence est portée par un mal que favorisent les conditions spécifiques des colonies d'exploitation et de domination : les Blancs, minoritaires et isolés, sont en effet particulièrement exposés à la « soudanite », « état de psychologie morbide » caractérisé par l'« instabilité », l'« asthénie nerveuse » et la « neurasthénie », qui font « perdre de vue » « les justes contraintes [...] qui sont l'apanage des nations civilisées » (Le Cour Grandmaison, 2014).

Cette division des populations, ces efforts délibérés pour s'attacher au mât culturel et idéologique de l'Europe ont conduit à un comportement consistant à s'immerger parmi ce qui relève de la dénaturalisation, de l'entendre s'en toutefois jamais n'y succomber. A cela, nous pouvons également rattacher en sciences humaines le point de vue de l'observation qui était alors pensé comme un point de vue qui se devait d'être objectif, *rationnel*, *scientifique*, en dehors de la situation observée.

Les répercussions sont toujours visibles dans les difficultés à faire intégrer, au *Nord*, les résolutions de problèmes proposées par les pays du Sud. Le colonialisme a quelque chose à voir avec la culture, le langage, l'identité. Nous pouvons distinguer différents modèles de colonialisme : le modèle français qualifié ainsi comme plutôt *helléniste*, assimilationniste alors que les Britanniques ont été plus *romains* avec le concept de *relativisme culturel* et les comparés aux Portugais ou aux Belges. L'essence de la domination, de la transformation des êtres humains reste néanmoins la même. L'historien Philip Curtin définit le colonialisme comme « une domination par un peuple issu d'une autre culture » (Curtin, 1974 : 23) Cette question des différences culturelles, de faire de l'autre son semblable est au cœur de la colonisation et des grandes problématiques de la décolonisation.

[...] la manière dont colonisateurs et colonisés restent étrangers les uns des autres est très significative. Le refus volontaire, chez ces nouveaux maîtres, d'aller à la rencontre de la culture des sociétés qu'ils ont soumises, est une caractéristique du

colonialisme moderne dont l'histoire universelle offre peu d'exemples. [...] L'impossibilité de tels rapprochements a été justifiée au XIX^{ème} siècle par l'existence de hiérarchies « raciales » prétendument insurmontables. (Osterhammel, 2010 : 57, 68)

L'auteur soulève un problème majeur qui se pose encore aujourd'hui de diverses manières, qui est celui de la dissymétrie des identités instaurées par la situation coloniale et la nature du dialogue. La colonisation s'est accompagnée d'une déshumanisation totale des individus rencontrés dans le cadre d'explorations pour conquérir de nouvelles terres. Les individus furent renvoyés à une animalité européenne : dénués d'histoire, d'intelligence, d'âme, de droit, de sensibilité, pouvant être possédés, accouplés et mis à mort⁴⁰.

L'homme est une intelligence servie par des organes. » Nous aimerions cette définition, qui met en lumière le véritable attribut humain, l'intelligence, si elle n'avait le défaut de ne pas séparer suffisamment l'homme des animaux. En effet, les animaux sont intelligents, et leur intelligence est servie par des organes. Seulement, ils sont infiniment moins intelligents que l'homme. Chez eux, l'intelligence se réduit aux nécessités de la défense, de l'attaque, de la recherche de la nourriture, et à un petit nombre d'affection ou de passion, d'un cercle très borné, qui ne dépasse guère les besoins matériels. . (Figuier, 1972 : 1-2)

Cet ouvrage de vulgarisation d'anthropologie était destiné à la littérature de jeunesse. Ce qui est avancé comme des découvertes anthropologiques, est discuté sous l'angle de la science et de la religion un peu plus loin dans l'ouvrage :

Aucun fait ne prouve donc que l'humanité ait eu plusieurs berceaux distincts. C'est en partant d'un point unique que l'homme, qui se plie si facilement aux climats les plus opposés, a dû couvrir peu à peu toute l'étendue de la terre habitable. Ce principe de l'unité de l'espèce humaine, la Bible l'avait proclamé avant les études des anthropologistes modernes. (Figuier, 1972 : 1-2)

Je propose ici quelques extraits de textes issus de carnets de voyages durant la période coloniale, pour mettre en évidence le fait que la représentation des personnes rencontrées était systématiquement présentée par un filtre européen, français. Ces traces sont visibles dans le discours. L'ethnocentrisme est très présent dans la manière de décrire ce que découvrent les personnes qui se rendent en Afrique. Je m'appuie sur des textes du docteur Répin, célèbre au XIX^{ème} siècle pour ses explorations et ses vulgarisations. Il voyagea, et notamment en pays Dahomey (1860). Les références qu'utilisent les auteurs correspondent à une grille de lecture européenne, française :

p.81, [...] il exécutait devant nous, aux applaudissements de la foule et des guerriers, une sorte de *pyrrhique* [...] Ghézo entouré de ses femmes et de sa garde d'amazones, assis à l'ombre de grands parasols de soie, sur une sorte de trône.

⁴⁰ Le nazisme a eu recours aux mêmes théories pour mener la politique d'*espace vital* et d'*extermination*.

p.83, [...] Le Cambodé, sorte de chambellan chargé de maintenir l'ordre dans les cérémonies

p.84, [...] un petit homme à figure joviale, très prévenant, obséquieux même, grand prometteur et grand menteur : bref, un courtisan accompli.

p.92, Le troisième corps, composé de deux cents amazones seulement, avait pour arme un court et large tromblon, et pour costume une tunique mi-partie bleue et rouge, comme certains costumes du Moyen-âge.

p.93, Rien de plus gracieux que les mouvements lents et cadencés de ces jolies enfants guidées par un chant doux et monotone, qui nous rappela les vieux airs bretons.

L'éloignement volontaire des Européens vis-à-vis de ceux qu'ils rencontraient était marqué par une mise à distance morale :

p. 94, Ce barbare spectacle me suggéra cette réflexion, présente aussi à l'esprit de mes compagnons, que nous étions là quatre Européens au milieu de trente mille nègres excités par le bruit, la poudre et les boissons alcooliques, et qu'un caprice de Ghézo pouvait faire tomber nos têtes dans ce même bassin de cuivre, aussi facilement que celle de cette malheureuse bête [...]

Les systèmes coloniaux ne se valaient pas. Certains auteurs se vantaient du bien-fondé de l'entreprise coloniale française et comparaient leur comportement à ceux d'autres Européens qui semblaient se fourvoyer au contact des *indigènes*.

p.106, Deux ou trois résidents portugais les imitèrent. Ils offrirent, si je suis bien informé, une vingtaine d'hommes, et, en outre, des bœufs, des moutons, des chèvres ; des volailles, des cauris, de l'argent, du rhum, etc. Le roi s'attendait évidemment à ce que cet exemple serait suivi par d'autres Européens ; mais heureusement, ceux-là furent les seuls à commettre ces détestables actions.

Dans « Les races humaines » de Louis Figuié, vulgarisateur scientifique, l'introduction fait mention d'une définition commune à l'époque de l'être humain défendue au XIX^{ème} siècle. Elle se base essentiellement sur une distinction entre l'humanité et l'animalité. Cet ouvrage de vulgarisation d'anthropologie destiné à la littérature de jeunesse. Il faut toujours garder à l'esprit que les institutions, les manuels scolaires portaient cette idéologie pour justifier l'Empire et le bien fondé des sacrifices en son nom. Un certain champ lexical, propre aux traitements humains des animaux peut être relevé :

- race
- croisements (p.587)
- générations mêlées (p.589)

Pour l'auteur, l'intelligence humaine, supérieure à l'intelligence animale, justifie l'édification de civilisations se basant sur une forme dite *élaborée* d'organisation sociale et reposant sur une structure pyramidale des institutions, des croyances en des Dieux. La description de la famille Cafre peuplant l'Afrique du Sud en est une illustration :

Les Cafres qui habitent le sud-est de l'Afrique, forment, pour ainsi dire, le passage ou l'intermédiaire entre les peuples bruns et les peuples noirs. Leurs cheveux sont laineux, mais leur teint n'est pas aussi foncé, leur nez pas aussi épaté que celui des

Nègres. Ayant plus d'aptitude pour la civilisation que les autres peuples noirs, ils sont réunis en grandes sociétés, dont chacun obéit à un chef.

Puis :

Le voyage de Livingstone, qui a fait un long séjour parmi les Bechuanas, en a donné d'excellentes descriptions dans son ouvrage, l'Exploration du Zambèse. Les Bechuanas sont avancés sous le rapport des arts et de la civilisation. Ils habitent de grandes villes, ont des maisons bien bâties, cultivent la terre et savent conserver les récoltes d'une année à l'autre. Leurs traits tendent à se rapprocher de ceux des Européens. Ibid P. 580

Il est fondamental de présenter ces discours coloniaux car la colonisation ne se résume pas à l'occupation de territoires et à l'instauration de l'esclavage comme mode de production. Elle s'accompagne d'une deshumanisation et d'un déni des qualités considérées comme qualités humaines. Ces discours sont légitimés par la philosophie, par la science, par les politiques et par les religions. Ils font partie intégrante du sens commun et ont garanti la prospérité de l'Empire.

Aujourd'hui, ces discours sont obsolètes. Le racisme est officiellement un délit mais pour autant aucun avertissement ne prévient de la teneur de ces propos qui ont soutenu une idéologie qui fit des millions de victimes. Les sciences ne sont pas tenues à ces obligations et les travaux portant sur l'anthropologie, l'éthologie humaine se sont multipliés et les avancées intellectuelles ont rendus ces discours inaudibles.

IV.3.2.2. Des discours inaudibles

Ces lectures révèlent un partage fondamental dont Michel Foucault a théorisé : la division entre la *raison* et *folie*. Celle-ci débuta en France à partir du XVII^{ème} siècle (Foucault, 1961). Les discours dont la science démontrait à l'époque que leurs auteurs n'étaient ni hommes, ni en capacités d'intellectualiser quoi que ce fut, n'étaient pas écoutés. Ces discours étaient relégués à la *folie* et une *indigénisation*. Les écrits médicaux sont probablement les plus représentatifs de ce phénomène. (Le Cour Grandmaison, 2014). Celui-ci n'est pas propre à l'Europe, à *l'homme européen* ou à *l'homme blanc*. Je propose un extrait du discours de Claude Lévi-Strauss, *Race et culture* de 1971 prononcé pour l'UNESCO :

La plupart des peuples que nous appelons primitifs se désignent eux-mêmes d'un nom qui signifie « les vrais », « les bons », « les excellents », ou bien tout simplement « les hommes » ; et ils appliquent aux autres des qualificatifs qui leur dénie la condition humaine, comme « singes de terre » ou « œufs de pou ». Sans doute, l'hostilité, parfois même la guerre, pouvait aussi régner d'une culture à l'autre, mais il s'agissait surtout de venger des torts, de capturer des victimes destinées aux sacrifices, de voler des femmes ou des biens : coutumes que notre morale réprouve, mais qui ne vont jamais, ou ne vont qu'exceptionnellement jusqu'à la destruction

d'une culture en tant que telle ou jusqu'à son asservissement, puisqu'on ne lui reconnaît pas de réalité positive.

Cet extrait marque la différence est une chose commune à des nombreuses formes de vie humaines en sociétés et que cette marque de différence permet dans le même temps de dire son identité.

Du point de vue de l'intervention sur la langue, la variation induite par cet *Autre* est vécue comme l'introduction d'une *hérésie* linguistique. Cela dépasse le cadre de la colonisation. Qu'il s'agisse de l'Autre tant d'un point de vue générationnel, idéologique (les « *pédagogo* » réformateurs de la langue et de l'enseignement) que d'un point de vue culturel (les *étrangers* réformateurs de la langue), est relégué au rang de *dément*. Les défenseurs de la langue institutionnalisée – fantasmée – dénoncent une volonté de *dénaturer*, de manquer de respect à l'*héritage* ou aux *traditions*.

Deux questions émergent : qui est responsable du maintien du *rationalisme francophone* ? Qui se place en « gardien de la langue » ? Principalement les institutions apparaissant, par nature, comme des structures garantissant l'invariant de la langue, l'histoire de la langue, sa pureté, *le cœur d'une nation* mis en partage d'une large communauté linguistique.

IV.3.2.3. *F(f)rancophonie ou langue française ?*

L'un des obstacles pour l'énonciation de la problématique a été l'appréhension de l'histoire de l'Afrique : il est malaisé de développer une véritable réflexion sans connaître l'histoire des personnes, de s'intéresser à la culture, à la langue sans connaître les conditions historiques, mémorielles de ces objets.

Dans ma pratique enseignante, il y avait un fossé important entre le discours politique de promotion du français et les conditions de travail que j'avais. Les programmes que les professeurs avaient établis ne correspondaient en rien aux performances des étudiants. N'ayant jamais été confrontés à la langue, les étudiants à l'université débutaient à peine leur apprentissage. Pour autant, il leur était demandé d'approfondir des connaissances qu'ils n'avaient pas. Ce problème n'était pas un problème local et traduisait en réalité une dissymétrie entre l'institution et la pratique réelle. Ce fait dénotait donc une distance entre les acteurs sur le terrain et l'institution. Cela traduisait aussi une volonté pour les professeurs d'enjoliver la réalité car le manque de moyens limitait de manière drastique les activités à l'endroit des étudiants.

En tant que Française, j'avais aussi une place particulière car je venais d'un pays développé, enseignais une langue que je parle depuis ma naissance et dont la variété est valorisée. J'apparaissais comme une représentante des pays développés, riches. Les enseignants locaux, eux, souhaitaient montrer qu'ils savaient comment réaliser un programme et à quel point l'université était prestigieuse malgré la pauvreté.

L'ambivalence la plus forte apparaissait à l'analyse d'une part de la volonté ou la nécessité de revendiquer une Francophonie, et d'autre part du profond rejet qui pouvait s'exprimer politiquement. Une autre contradiction apparaissait lors de l'examen des observables, notamment remplaçant la F(f)rancophonie en Tanzanie dans un cadre historique, géopolitique et avant tout sociolinguistique en prenant l'angle spécifique de la politologie linguistique théorisée par Louis-Jean Calvet (1996). Une dernière contradiction, et sans doute la plus forte, est l'auto-odi ambient (Garabato, Colonna, 2016) autrement dit la détestation de soi, de sa langue, de ses pratiques linguistiques.

Résumé du chapitre 4

Le chapitre 4 énonce les hypothèses qui ont été reconstruites *a posteriori* du travail de terrain. Ces six hypothèses traitent de les représentations sociolinguistiques face à la mondialisation et aux changements historiques, la situation postcoloniale et la constitution de *communauté linguistique*, le concept de x-phonie et la régionalisation, la nature du dialogue entre les acteurs de la F(f)rancophonie et l'horizontalité de l'interrégionalisme. La F(f)rancophonie est une sphère d'imaginaires discursifs où s'exprime des individualités, la question de l'éthique en didactique et la question de responsabilité.

Le matériel didactique est marqué par l'idéologie car le système éducatif a pour but d'instruire et de former dans le cadre d'une politique. La didactique du F.L.E. a été marqué dans le cours de l'histoire par différentes idéologies car elle était le prolongement de politiques linguistiques étrangères. Un lien direct était établi entre les politiques et l'encadrement de l'enseignement de la langue. Repenser la X-phonie comme un espace collaboratif et démocratique intègre la prise en compte des changements sociolinguistiques pour l'enseignement de la langue et par conséquent les identités, les représentations, proposées dans l'aménagement.

Pour tenir compte du poids de l'histoire, il convient d'évaluer ses effets perceptibles dans le quotidien. Dans le cadre de la thèse, le poids de l'histoire est bien sûr visible par l'emploi de la langue correspondant à un héritage *d'habitus*, à des contacts et des échanges humains. L'histoire régressive et l'anthropologie historique sont ici explicitées.

Les tournants historiques sont accompagnés d'«événements discursifs» rendant lisibles des changements profonds d'orientations. Je présente la manière dont l'analyse critique de discours est mise à contribution de l'analyse plus large des tournants didactiques. Il existe une multiplicité des identités francophones exprimées obligeant à repenser le dialogue entre les institutions et les francophones en tant qu'individus. En Tanzanie -comme dans de nombreux pays africains – cela ravive le spectre des rapports colonialistes, dont les divisions strictes des colonisés vis-à-vis des colons est nette.

En reprenant les théories de Théodor Adorno et Max Horkheimer, j'ai proposé une interprétation prenant la métaphore d'Ulysse - utilisé par les auteurs de Francfort pour mettre en scène ce qu'ils ont appelé la didactique de la raison. Ulysse attaché au mât est pour nous une représentation de l'homme colonial qui souhaite investir un terrain sans jamais avoir de contacts, d'échanges avec les populations locales. Cette mise sous vide des populations

colonisées est notable par le vocabulaire animalier, volontairement dégradant utilisé à l'époque par les intellectuels.

Je soulève la difficulté générale de réformer la langue de manière institutionnelle par les locuteurs. En France, les moyens de modifier officiellement la langue sont de voies extrêmement contrôlées par des « gardiens ». Cela est vrai dans l'hexagone avec la difficulté d'appliquer la réforme de l'orthographe qui a pourtant été décidée dans les années 1990. *A fortiori*, les locuteurs considérés comme *étrangers*, comme *périphériques* n'ont pas accès aux moyens institutionnels, officiels de modifier la langue. Se reconnaître comme francophone, *s'avouer* francophone constitue une problématique majeure dans la formation de centres francophones en Afrique.

Chapitre 5 : La Francophonie en Tanzanie

En Tanzanie, la Francophonie est apparue par la voie des missionnaires puis officiellement par le biais du Ministère des Affaires étrangères dans le cadre de politique linguistique extérieure. La Tanzanie s'est ouverte à la mondialisation dans les années 1970-1980, et l'enseignement apprentissage a aussi été l'objet d'une politique linguistique publique de la part de la Tanzanie. Si l'intérêt d'apprendre le français semblait partagé, les partenaires visés n'étaient pas les mêmes. La Tanzanie voulait principalement se rapprocher de ses voisins francophones dans un projet africain régional. Cependant, les différentes réformes économiques des années 1980 ont quelque peu modifié les projets de la Tanzanie, qui s'est réorientée vers le développement économique. Le système éducatif a dû être revu, notamment pour répondre aux exigences des grandes institutions internationales. De plus, le français s'introduit dans un paysage linguistique spécifique, plurilingue.

V.1. Configurations sociolinguistiques en Tanzanie

V.1.1. Configuration gravitationnelle

La Tanzanie est un pays d'Afrique de l'Est comptant 156 langues nationales (Muzale, Rugemalira, 2008 : 82). Le pays est officiellement anglophone et kiswahilophone et est classé par le F.M.I. comme pays très pauvre endetté (P.P.T.E.). Pour établir le terrain sociolinguistique, les configurations linguistiques de Louis-Jean Calvet sont une aide méthodologique permettant d'aborder la situation sous plusieurs aspects : gravitationnelle, génétique et politique (Calvet, 2017 : 33).

V.1.1.1. L'anglais : langue hypercentrale

D'un point de vue *gravitationnel* c'est-à-dire en considérant chaque langue présente selon leur *poids*, l'anglais est présent en Tanzanie en tant que langue *hypercentrale* et constitue l'une des deux langues officielles *de facto* de la Tanzanie et de la C.E.A, aux côtés du kiswahili. Il se rencontre dans les villes conséquentes et est lié au tourisme, à la politique et à la scolarisation.

Dans les commerces de moyenne importance (nourriture *duka*, vêtements *duka la nguo*, puériculture, pharmacie *duka la dawa...*), il est introduit le plus souvent par la présence de propriétaires ayant été scolarisés dans des écoles privées. Les commerces spécialisés (petits concessionnaires, magasins d'appareils multimédias ou managers d'entreprises de briques et de ciment, bijouterie *sonara*) voient une très forte probabilité pour que leurs propriétaires parlent anglais.

Cette langue est ainsi associée à une frange de la population éduquée, plutôt urbaine et d'une classe plus aisée. En 1980, Angogo et Hancock (Angogo, Hancock, 1980) décrivaient les quatre populations anglophones majeures en Afrique de l'Est, cette analyse étant toujours valable y compris pour la Tanzanie :

- Les locuteurs anglophones natifs Anglais des expatriés blancs africains
- Les locuteurs anglophones natifs locaux Africains
- Les locuteurs anglophones experts non-natifs dont l'anglais est leur langue seconde
- Les locuteurs anglophones non-experts dont l'anglais est leur L.E.

La première catégorie est aujourd'hui très minoritaire mais constitue néanmoins une élite puissante et reconnue. La plupart de leurs descendants toujours présents en Tanzanie jouissent d'une situation confortable car ils ont hérité de nombreuses terres.

V.1.1.2. Le kiswahili : langue hypercentrale

Les petits commerces (épiceries *duka*, coiffeurs-manucures, boucherie *duka la nyama*, poissonnerie *duka la samaki*, 'tea room', magasins de chaussures...) sont tenus par des personnes plurilingues kiswahiliphones, non-anglophones dans la majorité des cas. Le kiswahili, langue officielle et véhiculaire de la région est-africaine, peut être considéré comme langue *supercentrale* puisqu'elle gagne aujourd'hui la région d'Afrique des Grands Lacs.

La langue est structurellement bantoue avec, néanmoins, une forte influence sémitique puisqu'elle emploie de nombreux mots d'origine arabe, hérités des échanges avec le royaume d'Oman.

Basic sociological words not only for religion (*dini*) but also for language (*lugha*), trade (*biashara*) and kinship (*ujamaa*) are Arabic-derived. Moral and ethical vocabulary in Kiswahili is saturated with such Arabic loan words as *udhalimu* (injustice), *murua* (moral behaviour), *dhambi* (sin), *haramu* (taboo) and *halali* (ritually permissible). (Mazrui, Mazrui, 1998 : 170 - 171)⁴¹.

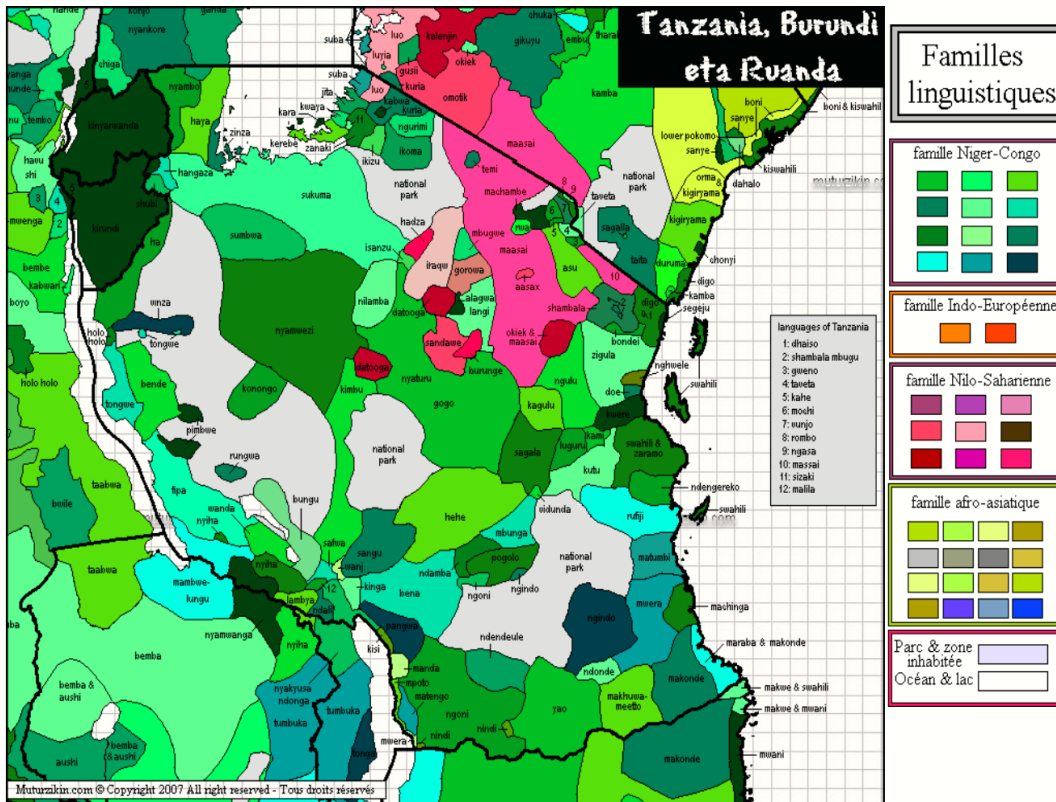
V.1.1.3. Langues locales, langues grégaires

Les 155 autres langues nationales sont à classer parmi des langues *grégaires* ou *locales* même si certaines d'entre-elles comptent plusieurs millions de locuteurs comme le sukuma. Comme l'affirment les auteurs Heine et Sommer (Heine, Sommer, 1991 : 40) :

⁴¹ Les mots sociologiques de base, pas seulement pour la religion (*dini*) mais aussi pour la langue (*lugha*), le commerce (*biashara*) et l'unité (*ujamaa*) sont des mots dérivés de l'arabe. Le vocabulaire moral et éthique en kiswahili est saturé de mots empruntés à l'arabe comme *udhalimu* (injustice), *murua* (comportement moral), *dhambi* (le péché), *haramu* (le tabou) et *halali* (ce qui est permis selon le rite).

European languages are often labelled as being the primary danger to African languages and cultural heritage. A closer look at the reality in most African nations today reveals, however, that it is African *linguae francae* and other African languages with a national or regional status which spread to the detriment of vernaculars. Minority languages are still more likely to be replaced by those few 'highly valued' African languages, than by imported ones⁴².

Tableau 3: Carte linguistique de la Tanzanie.



L'État mène depuis les années 1960 une politique interventionniste, liée au modèle *Ujamaa* pour faire émerger une langue d'unité, suffisamment équipée pour devenir une langue standardisée et capable de répondre à des besoins administratifs et juridiques. Le fait que le kiswahili ait fait reculer les autres langues nationales dans les usages n'y est pas étranger.

⁴² Les langues européennes sont souvent étiquetées comme étant le premier danger des langues africaines et l'héritage culturel. En regardant de plus près l'actuelle réalité, dans la plupart des nations africaines la *lingua franca* africaine ainsi que d'autres langues africaines avec un statut national ou régional sont diffusées au détriment des langues vernaculaires. Les langues minoritaires sont toujours plus enclines à être remplacées par les quelques langues africaines à « haute valeur » plutôt que par les langues importées.

V.1.2. Configuration *génétique*

V.1.2.1. Zone bantoue et kiswahili

La zone est classée comme génétiquement *bantoue*. Ce qui est qualifié de *bantou* correspond à des caractéristiques morphosyntaxiques précises liées à la nature *agglutinante* et plus spécifiquement l'utilisation de préfixes correspondant à sept classes (M-/Wa-, classe des choses inanimées, Ki-/Vi-, classe dite Miti (arbre) M-/Mi-, classe N-, classe Ma-/Ji-, classe U-).

Dans l'étude française du kiswahili, les premiers écrits détaillant la langue, ses aires géographiques sont produits par Charles Sacleux, un missionnaire de l'Eglise du Saint Esprit. En 1909 (Sacleux, 1909 : 2), le religieux, linguiste, distingue quatre grands dialectes - Kigunya, Ki-amu, , Ki-mwita, Ki-ungudya -, correspondant à des territoires larges puisque les quatre dialectes recouvrent un territoire allant de l'île de Rasini, au sud du Kenya (alors sous la domination de l'Empire Britannique), passant par Mombasa, Pangani (sous domination de l'Allemagne), jusqu'au sud du Cap Delgado au Mozambique (sous domination portugaise). Le Ki-ungudya est considéré comme le *dialecte de Zanzibar* à l'époque de Charles Sacleux et continue, encore aujourd'hui, d'être considéré comme un kiswahili *pur*.

V.1.2.2. Implantation du kiswahili par l'école

Avant la colonisation britannique, la Tanzanie a connu une histoire marquée par la domination extérieure et l'enclavement de la population puisque la région côtière du Tanganyika ainsi que Zanzibar furent sous domination omanaise. De 1886 à 1919, l'Allemagne colonisa le Tanganyika jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale. La défaite de l'Allemagne placera le Tanganyika sous protectorat Britannique jusqu'à l'Indépendance du pays en 1963.

Gustav Warneck (1834-1910), missionnaire allemand, fut l'un des seuls à tenir un journal de bord dont la description minutieuse en fait un ouvrage de documentation important pour la description de la colonisation allemande en Afrique. Il est cité par Tuakli (Tuakli, 1980) : « Les régimes coloniaux ont fait entrer dans leurs calculs l'extension du christianisme afin de renforcer, avec l'aide de la Mission, leur propre domination et d'augmenter le rendement de leurs colonies. » (Tuakli, 1980 : 88)

Hélène d'Almeida-Topor commente cette citation (Almeida-Topor, 2013 : 39) en indiquant que « les missionnaires, espérant l'appui des gouvernements européens, firent souvent « entrer dans leurs calculs » le triomphe de la colonisation. En fait, ils conservèrent le quasi-monopole de l'enseignement et de l'assistance médicale dans les territoires portugais et au Congo belge. ».

À propos de l'enseignement au sein des colonies britanniques et allemandes, elle ajoute que les missionnaires « agirent parallèlement au secteur public et souvent sous le contrôle du gouvernement. En revanche, en Afrique française, ils subirent une concurrence active du service public qui se développa rapidement. »

De cette colonisation allemande, la Tanzanie ne gardera pas grand-chose d'un modèle éducatif pourtant assimilationniste (Bonini, 2013 : 6) :

Au moment de la création de l'Afrique de l'Est allemande, les administrateurs coloniaux ne se préoccupaient guère de l'éducation des Africains, laissant dans ce domaine le champ libre aux missionnaires. Les relations se tendirent davantage vers la fin du XIX^{ème} siècle, lorsqu'un besoin grandissant de personnes lettrées pouvant être affectées au service de l'administration coloniale se fit sentir.

En revanche, la colonisation allemande a généralisé l'usage du kiswahili en tant que médium d'enseignement :

Ainsi, sous l'administration allemande, deux systèmes d'éducation coexistaient : les écoles gouvernementales fondées sur un curriculum laïc centré sur les besoins de l'État et une langue d'enseignement (swahili) identique sur tout le territoire, et les écoles contrôlées par les missions qui instruisaient le plus souvent en langue vernaculaire – sans pour autant être hostiles à la pratique du swahili – et dont les programmes et la durée de scolarité variaient suivant les confessions. Les termes « école », « enseignement » et « élève » s'appliquaient à cette époque à des réalités bien différentes suivant les établissements et selon les régions.

Hélène d'Almeida-Topor (Almeida-Topor, 2013 : 41) précise pour le Togo, colonisé par les Allemands, que :

« là où les établissements de la Mission de Brême dispensaient leur enseignement en langue vernaculaire et en anglais comme langue étrangère, les Allemands les obligèrent à remplacer cette dernière par de l'allemand afin d'appliquer les recommandations du Kolonialrat de 1897. La mesure mécontenta d'ailleurs une partie de la population de Lomé en raison de ses relations suivies avec la Gold Coast. À l'inverse, les missionnaires défendaient souvent l'enseignement en langue vernaculaire. [...] Certains adversaires de l'enseignement en langue européenne craignaient également que les Africains n'aient une instruction trop étendue qui leur aurait permis d'être plurilingue alors que la majorité des Européens n'en pratiquaient qu'une. »

Les politiques coloniales étaient peu ou prou appliquées unilatéralement de la même manière en Afrique sur des territoires et en direction de populations très hétérogènes. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette façon de procéder dans d'autres colonies allemandes s'est appliquée de la même manière dans le Tanganyika.

La mission éducative qui avait été menée par les Allemands en Tanzanie, avant la mise sous mandat du territoire par la Société des Nations aux Britanniques par le traité de Versailles

en 1919, avait été décrite dans des propos similaires à ceux évoqués précédemment. Localisées principalement à Dar es Salaam et à Arusha (respectivement sur la côte et au Nord du pays), la plupart des écoles étaient des établissements religieux. L'éducation par le système colonial allemand constituait également une acceptation tacite de l'évangélisation.

Les gouvernements coloniaux adoptèrent des comportements différents à l'égard des Musulmans, dont les enfants fréquentaient les écoles coraniques, et envers les autres Africains dont ils ne connaissaient ou ne comprenaient pas les méthodes éducatives intégrées à la vie sociale (classe d'âge, initiation). Ils considèrent l'école comme l'instrument essentiel de la conquête morale des populations. (Ibidem : 31)

La mise à l'écart de la population musulmane dans les systèmes éducatifs coloniaux importés des pays européens est abordée succinctement dans le livre.

La culture venue du Sultanat d'Oman, arabo-musulmane, avait pénétré la Tanzanie dès le VII^{ème} siècle principalement sur la région côtière de Dar es Salaam et sur l'île de Zanzibar. Puis les réseaux routiers empruntés par les caravanes qui étaient parvenues à diffuser le kiswahili par le biais religieux. Les colons Européens ne l'avaient pas demandé à la population musulmane de se convertir mais l'a simplement exclue du système administratif. Les écoles musulmanes ou *Madrassa* ont coexisté avec les écoles missionnaires et publiques.

Le maître mot de l'enseignement dans les colonies était la limitation. La question qui était posée aux administrateurs était : « Jusqu'où les Africains pourraient-ils poursuivre leurs études ? » L'auteur nous apporte un éclaircissement : « La plupart des colonisateurs s'accordaient sur le fait que l'école devait former des auxiliaires, des cadres subalternes. Il suffisait donc de leur donner les rudiments indispensables pour s'acquitter de leurs tâches futures. » (Almeida-Topor, 2013 : 32) ; Cela justifiait l'usage du kiswahili, permettant un contrôle linguistique sur les populations.

Seule une infime minorité d'Africains apprenaient les langues européennes au niveau supérieur, généralement financés par leurs parents, allaient poursuivre des études dans les métropoles et parfois même aux États-Unis : par exemple, au Togo, vingt jeunes Ewé avaient été formés en Allemagne du début de la colonisation en 1914 (Tuakli, 1980).

La colonisation allemande marqua de manière profonde les rapports des langues en Tanzanie, et notamment la place du kiswahili dans la vie sociale, dans la sphère de l'enseignement en particulier. Cela constitue sans aucun doute une singularité propre à la Tanzanie qui explique, en partie, le rapport que le pouvoir politique a créé avec le kiswahili et l'identité nationale.

Les colons britanniques imposèrent leur langue comme médium d'enseignement pour l'enseignement supérieur, l'administration et d'autres domaines spécifiques. Mais ils avaient laissé, comme le recommandait l'*Indirect Rule*, la possibilité aux populations de l'Afrique de

l'Est, et particulièrement la population tanzanienne, d'utiliser le kiswahili pour les premières années d'enseignement et dans les domaines privés.

Of course, the various colonial administrations tried to regulate official language use in their territories. But this involved usually three types of language, the local "tribal" mother tongues and the African lingua franca (usually Kiswahili, only occasionally Luganda) besides English, for local, "intra territorial" and international communication respectively (Schmied, 2006 : 150-163).⁴³

Durant la période coloniale, le système allemand et le système anglais ont laissé des places et des fonctions aux langues en présence en Afrique de l'Est.

It is important to remember that colonial language policies did not favour English, or other European languages, wholesale, but established a "trifocal" or trilingual system with (a) English as the elite and international language, (b) the regional lingua franca and (c) the "tribal" languages or "vernaculars" for local communication. The expansion of English down the social hierarchy began mainly at the end of colonial rule with the democratisation and expansion of education that was to prepare Africans for independence (cf. Schmied, 1991 : 18)⁴⁴.

La politique linguistique coloniale de l'Empire Britannique n'insistait pas sur la prédominance de la langue anglaise pour la scolarisation ni pour l'usage quotidien, et ne l'imposait pas de force aux populations. Certains domaines requerraient l'usage de l'anglais et donc contraignaient ceux qui voulaient y accéder à parler cette langue. C'est à la fin de la colonisation qu'une obligation pressante d'apprendre l'anglais a pesé sur toute l'Afrique de l'Est colonisée.

V.1.2.3. Formation de la langue

La langue swahilie, il semble important de rappeler que les classes repérables par les préfixes grammaticaux correspondent à des valeurs sémantiques classées comme suit : 1.

⁴³ Bien sûr, diverses administrations coloniales essayèrent de réguler l'usage de la langue officielle sur leurs territoires. Mais cela impliquait d'ordinaire trois types de langues, les langues maternelles locales « tribales » et les *lingua franca* africaines (souvent le kiswahili, seulement occasionnellement le luganda) en plus de l'anglais, respectivement pour le local l'« intra territorial » et la communication internationale.

⁴⁴ Il est important de se souvenir que les politiques linguistiques coloniales n'ont pas favorisé ni l'anglais, ni d'autres langues européennes, mais ont établi une « trifocalisation » ou un système *trilingue* avec (a) l'anglais comme langue d'élite et langue internationale, (b) la lingua franca régionale et (c) les langues « tribales » ou « vernaculaires » pour la communication locale. L'expansion de l'anglais dans le bas de la hiérarchie sociale commence principalement à la fin de la colonisation avec la démocratisation et l'expansion de l'éducation qui avait pour finalité de préparer les Africains à l'indépendance.

Personnelle, 2. Spécificative, 3. Abstraite, 4. Commune, 5. Noble, 6. Modale, 7. Locative (Sacleux, 1909 : 42).

Je donne ici un exemple (Sacleux, 1909 : 44) pour *fransa*, un radical de France :

- *M-fransa/Wa-fransa* = un Français (une Française)/des Français
- *Ki-fransa/Vi-fransa* = ce qui se fait, se dit à la manière des Français, les choses « à la française ». *Kifransa* se traduisant pas *langue française*
- *Ufransa* = la France

Si aujourd'hui la prononciation n'est plus *fransa* mais *faransa* donnant *kifaransa* , *ufaransa*, l'exemple et la classification demeurent toutefois pertinents.

Ces préfixes se retrouvent à travers une large zone géolinguistique en Afrique, ce qui permet de l'identifier comme *bantoue*. Il s'agissait d'une grande zone côtière au début du XX^{ème} siècle qui s'étendait du Kenya au Mozambique - ce qui donna le nom de *ki-swahili*. Le kiswahili est généralement confiné dans des milieux urbains où il est étiqueté comme la langue de l'islam et du petit commerce. (Mazunya, 2011 : 143)

Swahili prend son origine de l'arabe – sawahil au pluriel- signifiant *côtes*. Aujourd'hui, le kiswahili est parlé à l'intérieur des terres du Tanganyika, à Zanzibar mais aussi au Kenya, en Ouganda, au sud de la R.D.C. ainsi qu'au Rwanda. L'aire bantoue correspond, au-delà du matériel strictement linguistique, à une culture et une manière particulière d'appréhender le réel.

V.1.3. Configuration politique

V.1.3.1. Anglophonie est-africaine

Dans une configuration *politique* (Calvet, 2017 : 34), la Tanzanie intègre un espace anglophone. L'anglais compte pour l'une des deux langues officielles *de facto* aux côtés du kiswahili. Ce pays est par ailleurs frontalier à un espace francophone, formé par le Burundi, la République Démocratique du Congo et le Rwanda. Mais lui-même n'entretient pas de lien privilégié avec la Francophonie. Cette appartenance au monde anglophone est particulièrement prégnante si l'on prend en considération que le système éducatif tanzanien demeure officiellement en anglais à partir du cycle secondaire. Le système juridique, hérité du système britannique de la *Common Law*, est aussi en anglais.

L'appartenance de la Tanzanie au *Commonwealth* et à la C.E.A. insiste davantage sur la question politique de l'appartenance de la Tanzanie à l'anglophonie.

Indeed, education is one sphere where the English language exerts its control in the most hegemonic manner. It is through English as the medium of instruction in African educational institutions that structures of intellectual dependency are reproduced and deepened and of economic dependency reinforced. It is not surprising then that

a wide range of international agencies in the vanguard of globalization, from the World Bank to the British Council, have demonstrated strong commitment to the maintenance of English language instruction in African schools^{45, 46}.

Nous voyons à quel point l'anglais en tant que langue co-officielle joue pleinement un rôle politique non seulement en Tanzanie mais dans tout le territoire est-africain.

V.1.3.2. Kiswahili : langue identitaire et politique

Le kiswahili est une langue institutionnelle de premier plan puisque le Kenya, la R.D.C. et la Tanzanie, l'ont adoptée comme l'une de leurs langues officielles. C'est la première langue officielle du pays en tant que langue seconde et langue première. Il est la *lingua franca* de la Tanzanie, sans aucune autre langue concurrente, malgré le fait que d'autres langues dominent en tant que langues premières sur certains territoires⁴⁷. Les autres langues sont considérées comme des langues nationales mais sont officiellement interdites d'usage public⁴⁸.

Julius Nyerere eut une volonté forte d'unifier et de pacifier le pays au lendemain de l'Indépendance car la particularité de ce pays est son étirement sur deux territoires (l'ancien Tanganyika et Zanzibar). La Tanzanie est, dans ses fondations, un ensemble géographique et social hétérogène pour lequel il a fallu créer une *identité nationale* commune à sa population insulaire comme à sa population continentale.

V.1.4. Mauvaise maîtrise de l'anglais

V.1.4.1. La pauvreté comme facteur aggravant

La conservation de l'enseignement de l'anglais au cycle secondaire est un facteur d'échec pour les examens nationaux en Tanzanie. En Tanzanie, l'ensemble de la population n'est pas lettré et pour lequel l'accent est mis sur les enseignements élémentaires permettant au pays

⁴⁵ En effet, l'éducation est une sphère où l'anglais exerce son contrôle d'une manière hégémonique. C'est à travers l'anglais comme médium d'enseignement dans les institutions éducatives africaines que les structures de dépendance culturelle sont reproduites et aggravées, la dépendance économique s'en trouvant renforcée. Il n'est pas surprenant alors qu'une large frange des agences internationales au premier rang de la mondialisation, de la Banque mondiale jusqu'au British Council, aient montré un engagement fort pour le maintien de l'enseignement de l'anglais dans les écoles africaines.

⁴⁶ PHILLIPSON, R. (1992), *Linguistic imperialism*. (Oxford applied linguistics.) Oxford & New York: Oxford University Press, 1992. Pp. ix, 365. Cité dans: MAZRUI, A., M., (2004), *English in Africa, After the Cold War*, *Multilingual Matters* 126, p.6

⁴⁷ D'après une étude nationale qui avait été menée en 2008 en Tanzanie, sur près de 28 929 671 locuteurs, le kiswahili n'était la langue première que 2 361 170 Tanzaniens, ce qui la place en deuxième position des langues parlées dans la mesure où le sukuma était alors la langue première de 5 194 553 locuteurs.

⁴⁸ Affichage public, médium d'enseignement, diffusion média dans un cadre autre qu'une illustration privée.

d'acquérir un niveau de développement pour sortir une partie de la population de la grande pauvreté. L'enseignement précoce de l'anglais représente un facteur d'unité pour la région d'Afrique de l'Est et un avantage sur la scène internationale particulièrement pour la diffusion des savoirs scientifiques. L'anglais semble être un enjeu linguistique majeur en termes d'innovation.

Cependant l'anglais apparaît aussi comme un frein majeur à l'accès au savoir. L'exemple d'Unguja à Zanzibar est symptomatique de cette situation. Cette région fait partie des zones de Tanzanie où l'illettrisme est le plus fort - l'examen des réponses aux questionnaires dans le cadre de la thèse est sans appel sur ce point : les compétences des étudiants y étaient bien plus faibles. Le manque de moyens dû à une pauvreté galopante diminue les fonds alloués aux établissements, et l'enseignement de l'anglais se détériore. Cela a pour conséquences de réduire les chances des apprenants pour la réussite de leurs examens nationaux et prétendre à rejoindre l'enseignement supérieur.

Sans avoir accès aux chiffres exacts du budget de l'éducation public d'Unguja, le rapport de la Banque Mondiale intitulé *Zanzibar Poverty Assessment* publié en 2015, nous renseigne sur l'état de la situation :

Basic needs poverty and extreme poverty both declined by 4.5 and 1 percentage points, respectively, at the national level in Zanzibar since 2010. Consumption also increased disproportionately among the poor, yet the absolute gains accruing to the poor and people in the bottom 40 percent remained limited. Poverty reduction was concentrated in urban areas, which was the main driver for Zanzibar's overall poverty reduction. Conversely, poverty rates remained steady in rural areas. As a result, the island of Unguja, where the main urban centre of Zanzibar is located, recorded most of the decline in poverty^{49, 50}.

Si le rapport annonce de bons résultats dans la réduction de la pauvreté grâce aux cœurs urbains reliant les zones rurales, stimulant ainsi l'économie, l'extrême pauvreté est très profonde. Elle correspond au seuil de pauvreté national ("*national basic needs poverty line*") estimé à 53 377 shillings mensuel soit 21.35 euros, ne permettant pas aux concernés de survivre avec l'apport nutritionnel minimum (2 200 kilocalories par jour).

Ces indications permettent de remettre en contexte les données recueillies car les mauvais résultats des étudiants ne sont pas uniquement dus à l'anglais mais également à une grande pauvreté, parfois extrême, et plus généralement à des causes extralinguistiques résultant de

⁴⁹ Les seuils de pauvreté et d'extrême pauvreté ont tous deux diminué de 4.5 et 1 pourcent respectivement au niveau national à Zanzibar depuis 2010. La consommation a aussi augmenté de manière disproportionnée parmi les pauvres, le gain absolu s'est accru pour les pauvres et les personnes en bas de l'échelle 40 pourcent demeurent limités. La réduction de la pauvreté était concentrée sur les zones urbaines qui constituaient les principaux moteurs pour la résorption de l'ensemble de la pauvreté à Zanzibar. À l'inverse, les taux de pauvreté sont restés les mêmes dans les campagnes. Sur l'île d'Unguja où sont localisés les principaux centres urbains de Zanzibar, on enregistrera en conséquence un recul de la pauvreté.

⁵⁰ BANQUE MONDIALE, (2015), *Zanzibar Poverty Assessment*, p.11. J'ai souligné ce passage.

conditions de vie précaires. L'exigence de l'apprentissage de l'anglais aggrave sans doute cette situation.

D'après le dossier sur l'état de l'éducation en Tanzanie de Unicef ⁵¹, les enfants des familles les plus pauvres ont trois fois moins de chances de pouvoir intégrer l'école primaire. En 2015, seulement 3% des apprenants restaient deux années au sein d'un établissement du secondaire. Il convient toujours de mettre en relation le niveau de vie des Tanzaniens avec leurs résultats et leur chance de bénéficier d'un enseignement de l'anglais de qualité.

V.1.4.2. L'anglophonie à relativiser

Si l'anglais a une importance sur le plan symbolique, si son usage est particulièrement valorisé, son usage réel est à relativiser. Pour illustrer mon propos, je présente plusieurs extraits de rapports portant sur les difficultés que pose l'anglais utilisé comme langue médium de scolarisation. Ces extraits permettent une meilleure appréciation de l'usage de la langue et de relativiser l'anglophonie en Tanzanie parfois surdimensionnée. Si l'anglais est présent dans l'environnement tanzanien - surtout urbain et rural - si l'anglais est une langue co-officielle et langue médium d'enseignement, l'ensemble des Tanzaniens ne le parlent pas ou ne le maîtrisent pas suffisamment pour assurer les fonctions qui lui sont attribuées.

Cela induit de mauvais résultats scolaires au plan national car les apprenants ne comprennent pas les questions posées lors des examens nationaux, ou n'ont pas suffisamment d'aisance pour pouvoir répondre correctement. Il faut donc interpréter les chiffres de la scolarisation et notamment les taux de réussite aux examens organisés par l'État ou par de grandes organisations internationales, en gardant à l'esprit que la réussite dépend du facteur de l'anglais.

L'enseignement de l'anglais dès le cycle secondaire représente un coût élevé dans le financement total du système éducatif. Le président John Pombe Magufuli fut, ces dernières années, réfractaire à l'idée de financer prioritairement un médium d'enseignement qui semblait nuire aux apprenants dans l'acquisition des connaissances. Lors d'interventions publiques officielles, il fut moqué pour son niveau d'anglais par de nombreux commentateurs, auxquels il avait répondu que sa langue était le kiswahili et que ses performances en anglais ne devaient pas être regardées comme un manque de compétences.

⁵¹ Dont les sources proviennent du *Basic Education Statistics in Tanzania* (BEST), 2012–2016 ; National Bureau of Statistics, Population and Housing Census, 2012

V.2. Les langues dans l'éducation

V.2.1.1. L'éducation en Tanzanie

En 1961, la Tanzanie comptait 5000 étudiants pour une population un peu supérieure à 25 millions d'habitants. Au niveau régional, le système d'enseignement supérieur, créé en 1963 (*University of East Africa*), faisait coopérer le Kenya, l'Ouganda et la Tanzanie pour l'édification d'une organisation universitaire régionale. Cette organisation était dans sa structure un *college* indépendant mais toujours sous la supervision de *l'University of London*. *L'University of East Africa* vécut sept ans avant de se démanteler par la prise d'autonomie totale des universités en 1970 (Mazrui, 1978 : 256).

Structurally, the new universities were for a while integrated with the metropolitan university system. [...] They admitted students on the basis of requirements specified by the University of London. [...] The syllabuses needed London approval, though there was a good deal of consultation with the African branches.

Les étudiants inscrits au sein de ces universités étaient « européanisés » à la fois dans le contenu et la forme de leurs discours, ainsi que dans leur manière de penser, ce qui n'est pas sans faire écho à la génération d'Aimée Césaire et de la *négritude*. En conséquence, peu d'étudiants furent à l'initiative de mouvements intellectuels autres que ceux qui concernent leurs conditions. Cela questionne bien évidemment sur la création intellectuelle et la position de ces derniers. À l'heure actuelle, cette question d'une Afrique intellectuelle « suiveuse » est toujours palpable notamment aux vues des maigres publications universitaires comparées aux nombres de publications indiennes, chinoises, européennes, arabes, etc.

La dépendance était donc économique, culturelle et politique. Sur ce point, il est important de souligner la spécificité du système colonial de *l'Indirect Rule* si nous l'opposons au système assimilationniste français. Car si les habitants des pays colonisés par le Royaume-Uni étaient des sujets de la couronne d'Angleterre, le relativisme culturel fondé par Edmund Burke et appliqué d'une certaine manière dans le système de *l'Indirect Rule*, laissait une place aux langues et aux cultures de ces pays.

À l'école primaire, les langues africaines - pour la Tanzanie il s'agissait du kiswahili - servaient de medium d'enseignement au moins pour les quatre premières années. Cette reconnaissance ou 'intrusion-partielle' dans les domaines culturels et linguistiques a, d'une certaine manière, facilité le mouvement d'indépendance et de construction identitaire.

V.2.1.2. Le kiswahili à l'école missionnaire

Nous l'avons vu, les premières écoles ont été fondées au milieu du XIX^{ème} siècle par des missionnaires allemands (catholiques, protestants, luthériens) dans le but principal de faire du prosélytisme. Durant cette période, les écoles de la Church Missionary Society comptaient 4000 élèves puis 17200 en 1913 (Olivier, 1965 : 98). À Moshi, six missions catholiques et

protestantes s'établirent au cours de la fin du XIX^{ème} siècle. Ces dernières, à l'instar des missions luthériennes, formèrent des instituteurs locaux (Lawuo, 1984 : 21). Dans le même temps, l'administration coloniale allemande, ayant besoin de déléguer certaines tâches administratives, implanta des écoles gouvernementales laïques.

Dans ce système colonial allemand, la langue d'enseignement utilisée était le kiswahili. Comme le souligne Nathalie Bonini (Bonini, 2003), jusqu'à l'arrivée des Britanniques, il existait deux systèmes éducatifs, religieux d'une part et gouvernemental-laïque d'autre part, tous deux en kiswahili. Puis la colonisation britannique s'est établie sous le régime de l'*Indirect Rule*. Ce régime consistait à mettre en place une administration servant les intérêts de l'Empire colonial britannique sous une responsabilité indigène. Pour ce faire, il fallait enseigner à la population locale la lecture, l'écriture et les mathématiques. Néanmoins, l'agriculture constituait une bonne part du programme scolaire.

En 1945, mille écoles primaires, dix-huit écoles secondaires et vingt-quatre écoles pour professeurs ouvrirent, (Hinzen, Hundsdödfer 1979 : 83). Dans la région de Moshi, 70% des enfants entrèrent dans le système scolaire du cycle 1 contre 20 à 30% pour le reste du territoire. (Furley, Watson, 1978 : 227).

Avant, pendant et après la colonisation Britannique, le kiswahili était la langue des autochtones utilisée comme *lingua franca*: elle était présente, usitée et avait déjà une valeur identitaire forte. Lorsque Julius Nyerere l'éleva au rang de langue officielle, de langue d'enseignement, ce fut un geste fort pour la nation, et l'espoir d'en faire à terme l'unique langue d'enseignement enthousiasma de nombreux intellectuels. Trente ans plus tard, le système éducatif bilingue n'a pas été modifié, et la maîtrise de l'anglais est indispensable pour accéder à l'enseignement supérieur.

African universities still remain instruments for the transmission of western culture whether they were specifically intended to be so or not. [...] Clearly academic freedom in the sense of substantial intellectual independence is seriously compromised in a situation where Africans are almost always intellectual followers and almost never intellectual leaders⁵².

En conséquence, peu d'étudiants furent à l'initiative de mouvements intellectuels autres que ceux qui concernaient leurs conditions. La majorité suivait des courants de pensée étrangers dont ils s'approprièrent certains éléments, essayant d'en ajouter d'autres en lien avec leurs spécificités locales, selon une grille de lecture exogène.

⁵² Ibidem. p.264

Les universités africaines demeurent des instruments pour la transmission de la culture occidentale qu'elles soient spécifiquement dédiées à cela ou non. [...] Clairement la liberté académique dans le sens d'une indépendance intellectuelle substantielle est sérieusement compromise par une situation dans laquelle les Africains sont presque toujours des suiveurs intellectuels et quasiment jamais des meneurs intellectuels.

Cela questionne bien évidemment sur la création intellectuelle et la position des intellectuels dans le tissu social est-africain.

British colonial policy was profoundly influenced by the doctrine of indirect rule, based substantially on Burkean principles of cultural relativism. Colonial subjects were to be ruled partly according to principles and partly through institutions which had grown up in those very societies themselves. [...] While schools in the British colonies used African languages in at least the first three years of primary education, schools in the French colonies continued to be supremely indifferent to the pedagogical case for the use of 'vernacuarsP. 161, je suis perdue dans les ibidem'.⁵³

L'institution est également une zone où le colonisé ne pénétrait qu'« à condition ». A condition d'avoir été scolarisé, à condition de connaître la langue, à condition d'occuper une certaine place subalterne. À la tête de ces institutions, particulièrement dans le système de l'*Indirect Rule*, n'était jamais placé un colonisé mais un référent à la colonie. La langue institutionnelle implique dans notre contexte un rapport hiérarchique extrêmement fort.

Dans les pays d'Afrique qui avaient subi l'Indirect Rule, l'exercice émancipatoire fut facilité par le *relativisme culturel* qui permit une auto-gestion pour tout ce qui concerne les affaires strictement tanzaniennes. L'usage des langues locales n'avait pas été durement réprimé, contrairement à ce qui se passait dans les colonies françaises. Aujourd'hui, le fait que ces langues institutionnelles se soient converties en langues *secondes* ou en langues *étrangères* n'a pas fait disparaître des rapports de force scientifiques, économiques et culturels toujours bien présents. Comme l'a écrit Alamin Mazrui (Mazrui, 2004 : 49) :

When Western countries and institutions seek to impose their languages on Africa, therefore, the quasi-Whorfian interpretation of the African nationalists is that 'the West' intends to imbue the collective mental universe of the African people with a European world view⁵⁴.

Le système éducatif tel qu'il fut pensé par la colonie n'est pas étranger à cela et nous trouvons encore ici des échos aux travaux de Valérie Spaëth (Spaëth, 1998) dans le domaine de la francophonie en Afrique.

Fin de l'Ujamaa et renforcement de la place de anglais

⁵³ p.289

Les politiques coloniales britanniques étaient profondément influencées par la doctrine de l'*Indirect rule*, en substance les principes *Burkéiens* du relativisme culturel. Les sujets coloniaux étaient gouvernés en partie selon ces principes, et en partie par les institutions qui avaient grandi au sein de ces sociétés, par elles-mêmes. [...] Pendant que les écoles dans les colonies britanniques utilisaient les langues africaines pour au moins les trois premières années de l'éducation primaire, les écoles, dans les colonies françaises continuaient d'être *on ne peut plus* indifférentes au cas pédagogique de l'usage des langues « vernaculaires ».

⁵⁴ Quand les pays occidentaux et les institutions cherchèrent à imposer leurs langues en Afrique l'interprétation quasi-whorfienne des nationalistes africains fut que « l'Occident » tentait de disséminer un univers collectif mental aux Africains avec une vision européenne du monde.

À partir de la période postcoloniale, la politique de l'Ujamaa défendue vigoureusement par Julius Nyerere ne put se maintenir qu'une vingtaine d'années. Après une crise économique dans les années 1980, la gratuité du système éducatif tanzanien fut remise en cause. Le système de financement de l'enseignement supérieur imposa d'abord une libéralisation des établissements du supérieur et une diminution drastique du financement des frais d'inscription des étudiants tanzaniens.

De nombreuses universités privées virent le jour. Le gouvernement finit de construire en 2006 onze universités dans les grandes villes du pays, enregistrant pour la même année 53 831 inscriptions dans le secteur public. Dix-neuf universités privées ouvrirent leurs portes dans la foulée d'une libéralisation importante de l'enseignement supérieur, ainsi que de son mode de financement.

Le cas de l'enseignement supérieur dans son entièreté, ainsi que la situation des universités avant et après la colonisation, permettent de comprendre le processus d'institutionnalisation à une plus large échelle. Aujourd'hui, l'enseignement supérieur se retrouve dans une situation de décentralisation désordonnée. Avant l'indépendance du pays, les universités tanzaniennes, kenyanes et ougandaises dépendaient de l'Université de Londres (Mazrui, 1978). Celle-ci avait pour rôle de contrôler les établissements du supérieur dans les possessions britanniques. À la suite de l'indépendance du pays, en 1961, la Tanzanie ne comptait qu'une unique université à travers tout le pays : l'Université de Dar es Salaam. La seconde fut l'Université pour l'agriculture de Sokoine à Morogoro, créée en 1965 et officialisée en 1984.

Concernant l'enseignement du français, nous comptons en 2016 quinze universités et un centre d'enseignement du français rassemblant 1124 apprenants (Delabie, 2016, 34). Moins d'une quarantaine de professeurs enseignent le français tous établissements confondus. L'offre universitaire est plurielle et s'adresse à la fois aux filières dédiées à l'éducation et à la linguistique (*Bachelor of Arts and/with Education, Bachelor of Languages and Interpreting*) et aux filières liées au tourisme et au management. Trois universités offrent un enseignement du français avec une orientation *professionnelle*. Le français vient ici compléter une formation particulière (tourisme, marketing, ressources humaines...).

V.2.1. Performances des nouvelles générations

V.2.1.1. Rapports des étudiants en science de l'éducation de M.U.M.

En 2016, lorsque j'enseignais à M.U.M., je me suis procurée auprès des enseignants du Département des Sciences de l'Education des rapports de stage d'étudiants de troisième année inscrits en licence de l'Education.

Durant leur stage d'été (Juin-septembre), les étudiants devaient observer un établissement d'enseignement secondaire sur une période de deux mois, soulever des problématiques spécifiques qui, selon eux expliquaient les mauvais résultats de l'établissement. Dans les rapports, ils doivent expliquer les problématiques et apporter des éléments de remédiation à moyen et long terme. Ces rapports ont pour but d'être collectés par les établissements de l'enseignement supérieur et d'être lus pour améliorer le système éducatif par des propositions universitaires.

Pour cette recherche, j'avais extrait de ces rapports les problématiques soulevées par les étudiants liés tout particulièrement au manque de maîtrise de l'anglais. Les stages avaient été effectués dans différentes villes à travers le pays : Arusha, Dodoma, Morogoro, Singida, Tanga, Ugunja, Zanzibar. Cela permit de rendre compte d'un problème qui concerne un nombre important d'établissements scolaires du pays.

Ces rapports étant utilisés dans le cadre de recherches nationales, je n'ai pas été autorisée à donner le nom des auteurs. Néanmoins, les auteurs sont des hommes et des femmes, tous âgés d'une vingtaine d'années et inscrits en licence d'éducation. Chacun des extraits proposés expose une situation conflictuelle avec l'usage de l'anglais et son statut au sein des établissements scolaires. Il s'agit de pointer du doigt le fait que les auteurs aient relevé dans différents endroits en Tanzanie, la même maladie mais sous des symptômes différents.

V.2.1.2. Les rapports du centre du pays

Ipembe Secondary school (Singida)

"Poor use of English language has become a problem to the students. Most of teachers prefer to use Swahili language while teaching and they do not influence their students to attempt various questions in national examination as a result most of students in 2014 national examination failed their exams."

L'observateur rapporte que les professeurs sont obligés de recourir au kiswahili pour enseigner car les apprenants ne comprennent pas l'anglais. L'inconvénient souligné par l'auteur se trouve être l'examen national qui est proposé en anglais. Aucune traduction en kiswahili n'est proposée dans les documents. Si l'anglais et le kiswahili sont langues officielles, seul l'anglais est considéré comme langue de scolarité, medium d'enseignement pour le cycle secondaire et supérieur.

Mwembesongo Secondary School (Morogoro, 50 enseignants)

"Language problem: Most of students fail to analyse the subject because of language barrier which hinger communication in teaching and learning process this situation is caused by bad background of education in primary level while kiswahili used as a media was change to English for standard one to seven while in the secondary the media was change to English the background of language of instruction in education cause the student fail."

L'observation met cette fois clairement en cause le système éducatif tanzanien. Les étudiants n'ayant pas de bonnes bases ni en kiswahili ni en anglais en primaire ne parviennent plus à combler leurs lacunes une fois arrivés au palier secondaire et échouent. L'échec scolaire est ainsi lié à l'enseignement/apprentissage des langues.

Mikanjuni Secondary School (Tanga, 2016, 60 enseignants)

"As in many school wards in Tanzania, most of the students in these schools they are faced with the same problem of English language. The something which lead them fail to answer the questions in their examinations because of either they don't understand what the question need or something they understand the question but fails to present their answer by using English language."

Dans cette école, l'observatrice insiste bien sur le fait que cette école secondaire n'est pas un cas isolé. L'étudiante veut alerter de manière significative sur la situation de nombreuses écoles en difficulté face à la maîtrise de l'anglais et l'inaptitude de certains apprenants à comprendre et répondre aux questions dans cette langue.

Dilai Secondary School (Dodoma, 2016)

"Language problem, most of the Dilai students, they are not understand the English language in case of speaking/writing and to understand what is spoken. These made difficult to students to express themselves in academic matters. This is due to effect of mother tongue. But have difficult in expressing their thought in writing and sometimes poor hand writing, this is mainly due to background of their mother tongue."

Je note ici un nouvel argument puisque la faible maîtrise de l'anglais est expliquée par l'influence de la langue maternelle/première qui a, selon l'observatrice, un impact négatif sur l'apprentissage. Celle-ci ne remet pas en cause le système éducatif tanzanien.

V.2.1.3. Rapports de la région côtière

Mtopepo Secondary School (Unguja)

"Language problems: students did not know neither Swahili language nor English language and Arabic language they were always missing each other. Example is my subject of Kiswahili, student in Swahili subject could write or speak Kiswahili-English. On the other side the following among the measures which take school to improve the performance of student at Mtopepo."

L'observateur rapporte que la non-maîtrise du kiswahili, de l'anglais et de l'arabe explique la production de textes par des apprenants ayant recours à ce qui semble être un *code-mixing* anglais et kiswahili sans pouvoir isoler une langue de l'autre. L'étudiant fait état d'une alternance codique entre l'anglais et le kiswahili, sans que l'on puisse toutefois donner

davantage de détails sur le répertoire linguistique des auteurs. Aucun détail sur le répertoire langagier ⁵⁵des locuteurs ne permet d'expliquer avec plus de précision la situation de ces locuteurs.

Bububu Secondary School (Unguja, 68 enseignants)

“Language problems: this was another reason that influence poor performance because in this school all students were not understanding what teacher teaching, also students were not ready to trying to speaking English language and also they were not understanding the question from the paper so it lead to failed when answer question.”

Ici, l'étudiant en stage pointe du doigt le problème de l'intercompréhension entre les apprenants et l'enseignant. À l'école secondaire, l'anglais est langue médium d'enseignement obligatoire, donc il est normal que l'enseignant(e) ne recoure pas à une langue pivot pour expliciter ce qui est dit en anglais.

Selon le rapporteur, le niveau d'anglais des apprenants n'est apparemment pas suffisant pour leur permettre de comprendre ? Cependant, le professeur, en suivant à la lettre les prescriptions officielles, conduit de fait les élèves à l'échec à l'examen.

Mpendae School (Zanzibar, 2016)

Language barrier; This is another cause that lead the result to be a poor, most of the national examination papers are in English language and many students do not know how to speak and use English language; not only to speak and use but also even how to read something that make the students not be competent enough because they do not understand well their studies as well as the questions asked in the examination papers due to language barrier so as to perform well in their exams. So this causes the result of Mpendae Secondary School to be poor.

L'orthoépie est mise en cause ici puisque les apprenants ne font pas relation entre l'anglais écrit et l'anglais qu'ils peuvent par ailleurs entendre dans et en dehors de la classe.

L'étudiant explique que les mauvais résultats de l'établissement sont causés par la non maîtrise de l'anglais. Mais cette école se trouve à Zanzibar où l'environnement linguistique promu est, pour des raisons politiques et religieuses, l'usage de l'arabe et du kiswahili. L'anglais et son emploi sont des sujets de discordance notamment parce qu'avec la mise en place

⁵⁵ Le répertoire langagier auquel je fais référence ici correspond à la définition de Blommaert: *Repertoires are made up of ways of speaking in the sense of Hymes (1974a): forms of language use (not of language substance) and knowledge of their use in social environments, of the implicit norms for context-specific genred discourse production and reception. Ways of speaking into complexes of modes of language use (spoken vs written, visual or multimedial, productive vs receptive activities, singing, shouting, whispering, etc.), genres (formal speech, routine conversation, recitation, storytelling, joke-telling, gossiping, letter-writing, note-making, paper-writing, etc.), styles or keys in which to perform (distance vs deference, high- vs lower performance, long, short interventions, etc.).*

du tourisme de masse, une affluence de touristes du monde entier parlant anglais est déplorée sur l'île, car cause d'une augmentation des prix des produits de la vie quotidienne dommageable pour les populations locales.

Bondeni Secondary school (Arusha, 2016)

“Language disability: this is a major problem encountered to the student especially in English subject. This implies that there were learners who know to speak and to read well but have difficult in expressing their thought in writing and sometimes poor hand writing, this is mainly due to background of their mother tongue.”

L'observateur explique les problèmes de maîtrise de l'anglais par l'influence de la langue maternelle/première. Il souligne également des faiblesses dans la maîtrise de l'écriture manuscrite. Si les apprenants ont certaines compétences orales leur permettant de communiquer, les connaissances relatives à l'écrit, à l'orthoépée semblent insuffisantes pour répondre aux exigences de l'examen national.

Par la lecture de ces extraits, nous comprenons que la question de l'anglophonie de la Tanzanie demeure complexe et que de nombreux apprenants sont écartés de l'éducation secondaire pour des raisons autres que les connaissances réelles dans les matières mises en jeu. Cette problématique n'est pas localisée dans une région particulière de la Tanzanie mais, comme l'indique la localisation des rapports, elle est présente sur l'ensemble du territoire.

Que l'on pointe du doigt les apprenants eux-mêmes et leur répertoire linguistique, les supports éducatifs unilingues anglais ou encore le système éducatif dans son ensemble, l'anglophonie dans le parcours scolaire apparaît comme un problème majeur pour de nombreux Tanzaniens dont l'avenir en dépend. La place de la langue coloniale, son impact sur la vie des Tanzaniens font écho avec la colonisation et le système de *l'Indirect rule* qui imposait l'emploi de l'anglais pour avoir droit d'occuper des postes à responsabilités.

V.2.2. Les représentations liées à l'anglais

V.2.2.1. Anglais et condition sociale

Cela a une influence profonde sur les populations et les représentations sociales de l'anglais mentionnées plus haut. La maîtrise de l'anglais est indiscutablement liée aux conditions sociales, a fortiori après une forte libéralisation et une privatisation du système éducatif depuis les années 1980 (Bonini, 2003 : 53). Cela place les meilleurs professeurs d'anglais dans les institutions les plus rémunératrices.

Parler une langue première autre que le kiswahili constitue un handicap dans ce contexte. Les langues nationales ou le lingala pour la communauté congolaise apparaissent comme des obstacles. *A contrario*, parler anglais donne de *l'avance*. L'environnement linguistique est source d'une inégalité mettant en danger les autres langues du territoire, et reléguant les langues locales à une position d'ignorance, à la pauvreté, en bref d'archaïsme.

V.2.2.2. Les conséquences pour la recherche

Cette situation de l'anglais doit être aussi prise en considération pour le traitement des résultats des questionnaires car ceux-ci ont été rédigés en anglais. De grandes disparités linguistiques sont visibles, à la fois qualitatives et quantitatives, en raison d'un plus ou moins bon usage de l'anglais par les étudiants - il s'agit de la qualité de la langue utilisée et/ou de sa « quantité », c'est-à-dire de la longueur de la réponse. Le discours de rejet envers l'anglais, parfois particulièrement virulent en France, peut trouver une certaine sympathie en Tanzanie. Cela rejoint un certain nombre de questions liées aux valeurs et identités des Tanzaniens, et de leur rapport au kiswahili.

Nous allons maintenant explorer les discours de la Francophonie et tenter de voir comment cet argument, aux côtés d'autres, permet de construire un intérêt pour l'apprentissage du français. Pour autant, si la Francophonie peut apparaître comme une voie de contre-pouvoir, ou du moins une externalité nouvelle au niveau international, elle use toujours de stratégies diplomatiques utilisant l'assistance et l'aide au développement, sans pour autant aménager un espace aux francophones de la région afin d'orienter sa direction de la Francophonie.

V.3. F(f)rancophonie pour Afrique de l'Est

V.3.1. Histoire, idéologies et Francophonie

V.3.1.1. Francophonie liée aux rapports de force mondiaux

Les liens entre les rapports de forces mondiaux, les discours traitant de l'histoire à l'échelle internationale et l'évolution de la Francophonie institutionnelle existent depuis longtemps. La Francophonie, en tant qu'objet politique et diplomatique, est directement influencée par les idéologies dominantes. Sa place dans le monde et ses finalités sont intimement liées à l'ordre du monde exprimé par des discours. Je propose de revenir sur les grands tournants internationaux⁵⁶ qui aboutiront, jusqu'au début des années 2000, à l'hégémonie américaine. L'étude de l'histoire à essentiellement pour rôle de contextualiser les données relevées sur le terrain.

⁵⁶ Le deuxième puisque le premier se trouve être la fin des colonies.

Selon Stanislas Jeanneson (Jeanneson, 2002 : 7), la Guerre Froide est avant tout une guerre idéologique de deux systèmes mondiaux, universalistes, se manifestant sous plusieurs formes : militaire, diplomatique, économique, scientifique et culturelle. Les deux Grandes Puissances incarnées par les États-Unis et l'U.R.S.S., avaient dans les années 1940⁵⁷, des capacités militaires inégalées jusqu'à présent et pouvaient, pour la première fois, balayer des villes entières en quelques heures en possédant la bombe atomique. Elles avaient aussi des moyens de communication de masse par le biais du cinéma, de la presse écrite, de la radio et de la télévision. Un même message pouvait être envoyé en quelques heures ou quelques jours à des millions de personnes - expliquant d'ailleurs pourquoi la propagande et le contrôle de l'image furent des armes majeures.

À cette époque, se met déjà en place un système qui a pour but d'asseoir une hégémonie américaine. Les *Accords de Bretton Woods* permettent au dollar d'être la seule monnaie convertible en or (l'« étalon or »), le Fond Monétaire International (F.M.I.) comme la Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement (B.I.R.D. ou Banque Mondiale) est créé pour venir en aide aux pays endettés que les États-Unis sont les seuls à pouvoir alimenter et, par conséquent, la reconstruction des États se fait à leurs conditions. (Jeanneson, 2002 : 20).

D'un point de vue idéologique, en 1947, l'U.R.S.S. lance la Doctrine Jdanov et le *Kominform*, répondant ainsi à la Doctrine Truman. Dès lors, deux blocs, deux idéologies s'affrontèrent en tentant de conquérir sur un plan idéologique, le maximum de territoires marquant ainsi le début de la Guerre Froide. Cet état du monde, dans ce conflit idéologique, voyait émerger la F(f)rancophonie par la création de l'A.C.C.T⁵⁸ puis le Haut Conseil de la Francophonie. Le Haut Conseil de la francophonie a vu le jour dans une période correspondant à une période d'expansion pour la France.

V.3.1.2. Francophonie contrainte par la Guerre-Froide

Marine Lefèvre (Lefèvre, 2010) a souligné dans son ouvrage qu'il y avait eu durant la Guerre Froide un soutien américain lors de la création de la Francophonie institutionnelle, et qu'indirectement la France, par sa politique de conservation de son influence en Afrique de l'Ouest, a participé à la politique d'endiguement américaine (*containment*). Souvenons-nous que Senghor luttait en priorité contre la « balkanisation » des pays africains. Cette entente permit au Québec dans son contexte de Révolution Tranquille, soutenu par de Gaulle, d'intégrer l'A.C.C.T. et d'y prendre part activement notamment par l'action de Jean-Marc Léger. Il y avait la possibilité d'inclure un représentant du Québec mais Léopold Sédar Senghor, Habib Bourguiba, Hamani Diori - et Norodom Sihanouk - devinrent les *Pères fondateurs*. Qu'en est-

⁵⁷ Les premiers essais nucléaires furent réalisés le 16 juillet 1945, au Nouveau-Mexique aux États-Unis. De 1955 à 1989, environ 55 essais nucléaires selon l'O.N.U.

⁵⁸ Agence de Coopération Culturelle et Technique

il de la position officielle de la Francophonie institutionnelle naissance dans ce contexte particulier ?

Dans la *Déclaration de Niamey* de 1970, l'origine des acteurs de la Francophonie institutionnelle se limite à l'Afrique dans la présentation, alors qu'en toute fin de document nous trouvons une liste des membres incluant la Belgique, la France, Monaco ou encore le gouvernement du Québec. L'absence trahit en réalité une forte implication au vu de la situation de la France et du Québec. Cela met en évidence une stratégie discursive consistant à attribuer la paternité de l'A.C.C.T. à l'Afrique, pour unir le bloc de l'Ouest dans le cadre de la doctrine Truman. Il y a un lien clair entre la façon dont la Francophonie institutionnelle s'est créée et la politique internationale.

La Francophonie institutionnelle ressemble au mouvement des Non-alignés par son incarnation : il s'agit de pays dits du *Tiers-Monde*, du *Sud*, rassemblés dans le but de former une coalition. Il faut bien avoir à l'esprit que les États-Unis surveillent la manière dont se déroulent les prises d'Indépendance. Les pays africains de l'A.O.F. maintiennent la pression sur la France pour obtenir l'Indépendance car les leaders ont conscience du rapport de force entre la France et les États-Unis (Nuenlist, 2010 : 258).

In June, Houphouët-Boigny, on behalf of the Entente Council, officially requested independence negotiations with France. However, he did not want to join the new Community, and proposed waiting for independence before starting negotiations on cooperation treaties. This was a way to express U.S. disagreement with the Community's evolution, and Paris had to accept this despite its protests. Ivory Coast, Niger, Dahomey, and Upper Volta did not become members of the Communauté réformée, and cooperation treaties were only signed in April 1961.

Le Sénégal demeurait loyal vis-à-vis de la France car son président, Léopold Sédar Senghor, avait été extrêmement proche du gouvernement français et souhaitait conserver à la fois l'indépendance, la paix et faire vivre la Francophonie.

L'A.C.C.T. prend aussi des accents de mouvement Non-Aligné par sa constitution, par ses représentants, par la volonté affichée de défendre l'ensemble des cultures des pays ayant la F(f)rancophonie. Léopold Sédar Senghor était aussi un fervent défenseur de l'Ouest et il était fermement opposé à Sékou Touré et N'Krumah qui représentaient le parti de l'Est, plutôt communiste.

In August 1960, the Mali Federation imploded, and Senegal proclaimed its independence. The conflict centered on political differences between the leaders of Senegal, in general more moderate and Francophile, and the leaders of Sudan, who were more inclined toward Communism, Sekou Touré and N'Krumah. Moreover, unlike Senegal, Sudan wanted a more integrated Federation, and the two groups struggled for influence.⁵⁹

⁵⁹ Ibid, p. 258

La question est légitime : pourquoi ces pays décidèrent-ils de rester liés à la France et de fonder ensemble la F(f)rancophonie ? Au-delà des sentiments personnels des leaders politiques, ces pays auraient-ils pu rejoindre le mouvement des Non-Alignés comme l'avait fait l'Algérie par son président Ben Bella lors de la *Conférence de Belgrade* en 1961 ?

Cela fait bientôt trente ans que l'émergence de discours identitaires francophones retentit de pays africains. Nous notons par exemple dans le cadre de la littérature francophone des décentrations ayant débuté dans les années 1990 (Grassin, 1999).

V.3.1.3. La troisième voie française et A.C.C.T.

Les années 1959 - 1969 marquèrent une sortie de la zone d'influence, du « pré carré » français et de la Francophonie (Jeanneson, 2002 : 413). Non pas que la Francophonie fut complètement pilotée par la France mais, force est de constater que la France et l'A.C.C.T. regardaient toutes deux dans la même direction dans le but de conserver une unité de la zone. Le Haut Conseil de la Francophonie renforça l'institution en offrant un observatoire permettant de suivre les actions de la Francophonie.

Deux plans quinquennaux français permirent un sensible accroissement des moyens qui conduisant à un renforcement du réseau des relations culturelles traditionnelles et à un développement de la coopération technique en direction des États nouvellement indépendants.

Cette période est particulièrement féconde pour la production d'outils d'accompagnement à la politique linguistique : diffusion de méthodes issues de la France comme *De vive voix*, développée, par l'équipe de l'école normale supérieure de Saint Cloud dans le cadre de Centre de recherche et d'études pour la diffusion de français (C.R.E.D.I.F.). Parution du premier numéro de la revue *Le français dans le monde* apparaît le 1^{er} mai 1961, mise en place des laboratoires de langues. Un mouvement de recherche très actif en didactique du F.L.E. en marge de l'université prend son essor. Le Haut Conseil de la Francophonie est créé par François Mitterrand en 1984.

La Tanzanie et la France ne faisaient pas partie de ces grands Blocs - même si elles avaient chacune une inclinaison pour l'un des deux. La France voulant conserver ses possessions en Afrique, s'était ralliée du côté américain qui lui garantissait une protection en échange d'une aide de pacification au Vietnam, que le Général De Gaulle connaissait bien par

En août 1960, la Fédération du Mali implosa et le Sénégal proclama son indépendance. Le conflit centré sur les différences politiques entre les leaders du Sénégal, en général plus modérés et les Francophiles, et les leaders du Soudan, qui étaient plus enclins à se rallier au Communisme, Sékou Touré et N'Krumah. De plus, contrairement au Sénégal, le Soudan voulut une Fédération plus intégrée et les deux groupes luttèrent pour l'influence.

l'ancienne Cochinchine française (Nuenlist, 2010 : 10)⁶⁰. De Gaulle en soutient à Konrad Adenauer se rallia aux Américains qui lui accordèrent un soutien notamment pour ce qui concerne la Francophonie en tant qu'outil diplomatique. (Nuenlist, 2010 : 29) (Lefevre, 2010 : 35).

Un nombre important de pays, prenant leur Indépendance, refusèrent ce système mis en place par les grandes puissances et proposèrent une troisième voie, une nouvelle idéologie dans les années 1960 : celle du Non-Alignement. Le Non-alignement n'était pas un mouvement « neutre » comme l'a prétendu l'Occident au sens où les pays du *Tiers-Monde* n'auraient pas voulu prendre part au conflit mondial. Le Non-Alignement était une voie qui se voulait non-violente, émancipatrice et qui proposaient de nouveaux modèles de société pouvant s'apparenter, çà et là, au socialisme ou au capitalisme (plus souvent au socialisme) mais qui sont d'autres modèles. La Tanzanie appartenait à ce groupe de pays. Cependant, Nyerere pencha plutôt du côté de l'U.R.S.S. et d'un rapprochement franc vers l'Inde notamment par le biais du Commonwealth.

V.3.1.4. Tanzanie : Non-Alignement et identité nationale

Du côté tanzanien, les années 1960-1970 furent des années de constructions identitaires et politiques fondamentales. Julius Nyerere et son parti politique TANU (de 1961 à 1985) construisirent l'identité tanzanienne pour un nouvel avenir. Dans son ouvrage *Essay on socialism*, fondateur pour ce pays, il retrace les lignes d'un passé mythifié et d'un avenir tanzanien socialiste. La fondation de l'Ujamaa est liée à une identité africaine, ce qui liera le mouvement à des mouvements panafricains, et à une identité tanzanienne à reconquérir.

L'*Ujamaa* n'est pas un projet communiste à proprement parler mais un programme politique fondé sur l'éducation et sur une politique de *Self-reliance* ou *auto-suffisance*. Nyerere était un fervent catholique et ne pouvait pas se ranger totalement du côté des soviétiques ni des maoïstes⁶¹.

Ce mouvement dut prendre fin et, pour résumer idéologiquement la période 1960-1970, la désillusion est le principal sentiment qui s'extirpa du tumulte. Les idéaux des Non-Alignés furent limés, année après année, par les difficultés économiques d'une mondialisation capitaliste menant peu à peu à l'hégémonie américaine qui dura jusqu'au début des années 2000.

Soviet leaders were confident that they could steer the anti-colonial radicalism of non-aligned states along channels which would set the Non Aligned Movement in coordination with the Soviet camp into some kind of structural opposition to the Western powers. But, as the anti-colonial political thrust of the Non-Aligned was

⁶⁰ Les Soviétiques et leur leader Khroushchev, menaçaient ouvertement le Général de Gaulle de déstabiliser l'Afrique et notamment de faire pression sur l'Algérie pour parvenir à davantage de pouvoir sur l'Allemagne.

⁶¹ Pour insister sur ce fait, l'Eglise de Tanzanie est aujourd'hui en attente d'une réponse de la part du Vatican pour une canonisation de Julius Nyerere.

progressively displaced in the 1970s by broader issues of global economics and detente, the general political orientation of the Non-Aligned Movement became much harder to identify.

Les deux Blocs pensaient pouvoir un jour ou l'autre accaparer les grands marchés qu'offraient les pays Non-Alignés lorsque les principales revendications identitaires se seraient atténuées. Les Soviétiques, parce qu'ils pensaient que leur désir de liberté les ferait rejoindre l'U.R.S.S., et les Américains, parce qu'ils minimisaient les revendications identitaires même si certaines thématiques pouvaient s'établir entre le Mouvement des Blacks Panthers (1966) et certaines mouvances maoïstes et marxistes-léninistes présentes en Afrique.

Le constat que fait Pap Ndiaye (Ndiaye, 2008 : 241) au sujet de la *négritude* la lecture d'Aimé Césaire et de Sédar Senghor, au temps du fondement de la construction identitaire noire en France, rentre complètement dans ce cadre et prend une couleur nouvelle au vu du cadre historique :

Une rencontre créative s'opéra entre Césaire, jeune Martiniquais proche des communistes mais auxquels il reprochait de dissoudre la question noire dans la révolution, et Senghor, jeune Sénégalais, politiquement modéré, qui élaborait une réflexion sur le métissage, à la recherche d'une synthèse entre la « rationalité européenne » et l'« émotion africaine ».

Yves Bénot (Bénot, 1975 : 184) avait bien décrit cet aveu de Julius Nyerere, qui se trouva dépassé par l'entrée de son pays dont l'économie était basée principalement sur l'agriculture :

L'évolution de Nyeréré : Arusha (1967) et le socialisme-austérité. Ce qu'elle recouvre, c'est aussi la part prédominante du capitalisme étranger dans le secteur moderne de l'économie du pays, le contrôle de la production commercialisée pour l'exportation. Nyeréré, pour sa part, trois ans après Ujamaa, allait le reconnaître devant un journaliste : « L'expression : socialisme africain, me paraît un peu galvaudée et ne veut plus dire grand-chose maintenant. Nous essayons de développer une économie socialiste en Tanzanie. Notre économie n'est pas socialiste. 70 % de l'économie de ce pays est encore entre les mains des sociétés privées, pour la plupart européennes. »

Cette désillusion sur le plan économique était aussi visible sur le plan éducatif, le deuxième grand pan de la politique de Nyerere. Le système éducatif socialiste tanzanien fut le point d'accueil de la Francophonie en 1974 (ANNEXE 6), et c'est dans ce cadre que les premiers accords bilatéraux de Coopération culturelle scientifique et technique furent signés. La chute de l'Ujamaa ne s'est pas limitée à un changement d'orientation politique et idéologique national et international.

Nous concluons cette partie sur les mots de Ndri Assie Lumumba (Assie Lumumba, 2013 : 103) sur l'enseignement supérieur en Tanzanie :

Even in the case of Tanzania, which offered the most comprehensive daring, and inspiring philosophy and policy of educational change for social progress in post colonial Africa, the external pressures precipitated Nyerere was caught between his commitment to pursue distribution based on equal opportunity, and the application of SAP's that, given their cost recovery policy, would inevitably eliminate the neediest segments of the populations.

V.3.1.5. De l'Ujamaa au libéralisme

Pour quel modèle la Tanzanie a-t-elle troqué l'Ujamaa du président Julius Nyerere⁶² ? En 1985, une forte récession frappe le système économique et retentit jusqu'en Tanzanie. L'U.R.S.S. fut affaiblie si bien qu'en 1986, le mot *Perestroïka*⁶³ fut lâché par Gorbatchev, marquant ainsi l'annonce de la fin de l'U.R.S.S. La politique tanzanienne de l'Ujamaa est stoppée net la même année et le F.M.I. impose au pays un plan d'ajustement structurel adopté immédiatement. L'année 1991 marqua la fin officielle de la Guerre Froide et le début d'une réflexion politique américaine en Afrique, et dès lors la concurrence se joue entre trois acteurs principaux : la Chine, les États-Unis et la France.

La rivalité globale n'oppose plus seulement les États-Unis avec l'U.R.S.S. mais aussi avec la Chine, pays en voie de développement, qui progresse en Afrique avec un discours qui se veut respectueux de ses interlocuteurs, marquant une distinction nette avec les anciens pays colonialistes : Elle propose le commerce et non l'assistance comme principe égalitaire. C'est le *Consensus de Beijing*. Les États-Unis vont répliquer par la mise en place du *Consensus de Washington*, rapproché du concept de *commerce équitable*. Ce consensus tient dans le fameux « *Trade not aid* ». La France quant à elle se refusa à faire une diplomatie délibérément commerciale et poursuivit la thématique de l'assistance et de la *coopération* avant de réorienter début 2000 ce discours.

L'enseignement supérieur tanzanien fut mis en place pour générer un vivier de bureaucrates qualifiés pour les Britanniques, il a toujours été pensé dans le but de satisfaire les besoins du système économique. La fin de la colonisation ne modifia pas la vision utilitariste de l'enseignement supérieur. La quête des leaders de l'Indépendance a toujours été de rattraper le « retard » en développement et de « penser » des stratégies pour combattre la pauvreté, éduquer la population et parvenir au développement économique et humain.

Je cite la *Déclaration d'Arusha de 1967* :

⁶² L'enseignement de la Tanzanie.

⁶³ Reconstruction en russe.

All the countries of the world which – as a result of the domination of imperialism and colonialism - lag behind economically and hence in standards of living, education, health and welfare- are striving as rapidly as possible to overcome the gap⁶⁴.

La standardisation est allée plus loin que la simple subordination nominale puisqu'elle concernait les contenus enseignés, les sujets d'examens (les sujets rédigés en Afrique de l'Est étaient envoyés à Londres pour être évalués, modifiés le cas échéant.)

V.3.3. Français et scolarisation en Afrique

V.3.3.1. Le système scolaire colonial en Afrique

Le français en Afrique et plus spécifiquement le F.L.E se caractérise par son enseignement scolaire. Dans le domaine de l'éducation, comme nous l'expliquent Abdeljalil Akkari et Jean-Paul Payet, il existe un phénomène de mondialisation qui, comme ailleurs, tend à imposer largement et rapidement un modèle d'apprentissage strictement scolaire, celui des pays du Nord.

La forme scolaire se caractérise par la spécificité du lieu, du temps, des acteurs (élèves et enseignants), de savoirs codifiés et de règles dépersonnalisées, pour le respect desquelles il est très tôt fait appel à l'adhésion des élèves.

Ce système qui a mis plusieurs siècles à s'installer en Europe a, pour de nombreux pays, été imposé par un système colonial mis en place avec l'exercice d'une pression sociale forte. Il existe un lien entre l'indépendance des pays africains et la systématisation de l'instauration de systèmes éducatifs scolaires. (Akkari, Payet, 2010 : 24) « Après la Deuxième Guerre Mondiale, les pays nouvellement indépendants ont typiquement adopté une loi de scolarisation obligatoire une année en moyenne après l'indépendance. »

V.3.3.2. L'Ujamaa, éducation et socialisme africain

Durant cette période, l'éducation était gratuite aussi bien pour le cycle primaire, secondaire que pour l'enseignement supérieur ce qui n'est plus le cas. Bien sûr, il faut naturellement penser qu'entre cette période et aujourd'hui la population a quasiment quadruplé et que la pénurie d'intellectuels s'en est nourrie. Aujourd'hui, le pays a avant tout besoin de construire une classe moyenne.

Nous plaçons un extrait de l'ouvrage phare de Nyerere *Essays on socialism* paru en 1963 dans lequel il explique les grandes orientations que prend son pays. Ce qui est intéressant ici,

⁶⁴ Tous les pays du monde qui -en résultat de la domination de l'impérialisme et du colonialisme- sont à la traîne derrière sur le plan économique et par conséquent sur celui du niveau de vie, d'éducation, de santé et de richesses- sont en lutte pour rattraper ce retard aussi vite que possible.

c'est la construction d'un passé africain simplifié et dont la présentation et les aspirations suivent une grille de lecture finalement occidentale (soviétique) :

In traditional African society everybody was a worker. There was no other way of earning a living for the community. And in rejecting the capitalist attitude of mind which colonialism brought into Africa, we must reject also the capitalist methods which go with it. In tribal society, the individuals or the families within a tribe were 'rich' or 'poor' according to whether the whole tribe was rich or poor. If the tribe prospered all the members of the tribe shared in its prosperity. Tanganyika, today, is a poor country. The standard of living of the masses of our people is shamefully low. But if every man and woman in the country takes up the challenge and works to the limit of his or her ability for the good of the whole society, Tanganyika will prosper [...] (Nyerere, 1963 : 4-5).

Dans son ouvrage, qui a été pensé comme un texte fondateur, Julius Nyerere se place en position d'historien. La stratégie du document est de proposer une rupture, une discontinuité entre le système colonial qui a modifié en profondeur un mode de vie traditionnel, africain, basé sur des principes égalitaires. D'un côté, une vision idyllique de la Tanzanie semblant incontestable dans la mesure où tout a disparu '*Everybody was worker*'. La division sociale est due à un système capitaliste qui a été apporté par le colonialisme. (In the tribal society, the individuals or the familiars within a tribe were "rich" or "poor" according to whether the whole tribe was rich or poor country.)

Cette quête de racines identitaires comporte un certain nombre de similitudes avec l'argumentaire socialiste, communiste d'autres pays. Il y a, dans ces mimétismes l'union de pays très différents les uns des autres mais dont la structure de la société précapitaliste se ressemble. Cette société primitive, modelée dans le discours pour forger les balbutiements d'une histoire *historique*, académique, compte de nombreux points de similitude avec les sociétés paysannes rêvées de l'idéologie communiste.

Durant les années de Guerre Froide, la Tanzanie fut largement aidée financièrement et idéologiquement par les pays communistes. Qu'il s'agisse de l'U.R.S.S. ou de la République populaire de Chine (UNESCO, 1998 : 833) :

La Tanzanie, qui se situait à la pointe du combat contre le colonialisme et le racisme en Afrique australe, bénéficia d'une assistance économique considérable du monde socialiste. C'est ainsi qu'en 1976, ce pays reçut de l'Union soviétique 40 millions de dollars auxquels s'ajoutèrent 13 millions de dollars accordés par les pays d'Europe orientale. [...]. Les pays socialistes accordèrent à ce pays, du fait de ses positions anticolonialistes, une aide militaire relativement importante pour l'aider à se défendre contre le régime raciste sud-africain.

D'autre part, il ne faut pas minorer le soutien de la Chine, aujourd'hui bien actif, notamment concernant les échanges commerciaux même si idéologiquement, la Chine et son maoïsme n'ont influencé que superficiellement la politique tanzanienne. (Bénot, 1970 :187) :

On peut aussi y déceler l'influence de la « révolution culturelle » chinoise, qui, depuis 1966, est dominée par une hantise d'égalitarisme et d'ascétisme socialiste.

Cependant, bien que l'intérêt porté par Nyeréré aux expériences chinoises soit connu et attesté par ses propres déclarations, la comparaison avec ses écrits antérieurs révèle une continuité de pensée et de recherche et réduit l'influence chinoise à un stimulant extérieur d'une réflexion, dont elle n'est pas la source essentielle.

Les liens entre la Tanzanie et la Chine date des années 1960 et du soutien dans les luttes politiques anticoloniales que la Tanzanie menait contre l'oppression de l'Empire britannique. La Chine n'a pas débuté ses relations avec l'Afrique dans les années 1990 pendant la grande période de *délocalisation*. Ces relations, initialement, se sont fondés sur des intérêts économiques dans le but de se débarrasser de présences coloniales ou néocoloniales européennes. Le projet TAZARA illustra parfaitement les capacités de la Chine à venir en aide à un pays africain et, déjà, ses capacités à déranger les puissances coloniales qui essayaient alors de se maintenir par tous les moyens (UNESCO, 1998 : 844) :

L'importance de ce projet pour les mouvements antiracistes et anticolonialistes africains était d'ailleurs attestée par les craintes qu'il suscita dans l'Afrique du Sud raciste qui soutenait le régime minoritaire de Rhodésie du Sud. Le Premier Ministre de ce pays le commenta avec inquiétude en ces termes : La menace la plus grave qui pèse sur l'Afrique vient de la Chine communiste ; les Chinois ont établi une tête de pont en Tanzanie et, avec la construction du TAZARA, ils pourraient bien s'infiltrer jusqu'au cœur de l'Afrique et s'installer à titre permanent en Tanzanie et en Zambie.

La Chine est aussi un pays qui ayant connu la colonisation européenne et, de l'Empire du milieu, relégué au rang de *pays en voie de développement*. Ceci explique l'apparente facilité qu'elle a dans les négociations avec les pays africains : elle leur ressemble et elle a les moyens de ses ambitions.

En prenant de telles positions, la Tanzanie a pu revendiquer le kiswahili et maintenir de nombreuses cultures toujours actives. Ses soutiens extérieurs lui ont également permis de construire une identité nationale forte qui se heurte toutefois aux réalités économiques et aux rapports de force internationaux - notamment du fait d'une architecture administrative hiérarchisée et de moyens coercitifs colossaux.

V.3.3.3. La paysannerie tanzanienne et l'école

Les sociétés précapitalistes sont caractérisées par la prépondérance de la paysannerie. Une paysannerie rêvée, romantisée comme l'on fait les auteurs russes ou français du XIX^{ème} siècle⁶⁵, prêtant aux gens de la campagne un bon sens, une clairvoyance, une âme que les citadins auraient perdue.

⁶⁵ Dans le mouvement réaliste en littérature, la paysannerie a été beaucoup représentée notamment dans la littérature de Flaubert ou de Maupassant.

La paysannerie pensée comme une utopie (Kremnev, 1920)⁶⁶, fut un thème récurrent de la pensée et des représentations de l'idéal communiste alors que, précisément, le communisme a achevé la paysannerie et le monde paysan traditionnel par la collectivisation (Viola, Danilov, Ivnijski, Kozlov, Shabad, 2005). Cette thématique résonne aussi en Afrique où les questions de la classe, de la *race* et de morale sont mélangées. La ville n'est pas simplement le lieu d'une classe supérieure mais aussi d'une autre *race* que l'on ne peut pas approcher sans y avoir été autorisé et à laquelle, *par nature*, on ne peut pas ressembler.

Historiquement, des raisons d'hygiène furent à l'origine de cette distinction monde rural/citadin (Le Cour Grandmaison, 2014, chapitre 2) :

Défendues par de nombreux spécialistes des maladies tropicales, ces orientations reposent sur un principe majeur : purifier les villes coloniales de leurs éléments naturels et humains – les « indigènes »- nuisibles sur le plan sanitaire et sécuritaire, pour en faire des lieux agréables et sûrs. A cette fin, il faut regrouper les Européens dans des quartiers particuliers dont les accès seront parfois réglementés pour limiter la présence des autochtones.

Cette pratique n'était pas propre aux colons français. Il en allait de même pour les colonies allemande (dont a fait partie le Tanganyika, le Urundi et le Ruanda) et Britannique.

Sous-tendues par des conceptions hygiénistes et racistes, cette politique s'inspire de celle appliquée depuis longtemps par les Britanniques dans leurs possessions, alors que l'« inertie » des pouvoirs publics métropolitains fait l'objet de nombreuses critiques.

La distinction urbanité/ruralité est aussi une distinction entre Européens vs Africains, Arabes, Indiens en Tanzanie, une distinction entre monde scolaire/monde de la transmission informelle des savoirs. Il faut noter une superposition de conflits sociaux qui s'est trouvée cristallisée dans le modèle politique colonial. La « paysannerie » du discours de Nyerere fut associée par ce dernier à l'essence spirituelle et économique du pays et à la diffusion du kiswahili qui en est son pendant linguistique.

Cette thématique de l'agriculture qui aurait été au cœur de la vie tanzanienne fait l'impasse sur l'activité tout aussi florissante qu'est la pêche. Nous comprenons les intérêts que représentait l'adoption d'un imaginaire soviétique (sincère ou feint) puisque la Tanzanie put s'extirper de la domination européenne par ce biais. Néanmoins, il faut savoir lire cette interprétation pour ne pas se laisser abuser par le discours. À l'apogée de la civilisation swahilie, les sources arabes font mention d'une culture de la navigation très importante, permettant de se faire une représentation plus riche du Tanganyika et des liens entretenus avec Zanzibar :

La pêche n'avait pas moins d'importance que l'agriculture. Ce type d'activité est mentionné par les auteurs arabes, qui font fréquemment allusion à la consommation de poissons, fruits de mer et mollusques par la population locale. L'océan ne fournissait pas uniquement des ressources vivrières. Les sources arabes nous informent de la cueillette et de la vente de perles, de coquillages, de carapaces de

⁶⁶ CHAYANOV, A. (pseudo Kremnev Alexei) [1920] 1976. The Journey of my Brother Alexei to the Land of the Peasant Utopia. *Journal of Peasant Studies*, 4, pp.63-108.

tortues de mer, d'ambre. Quant au poisson, il n'était pas uniquement consommé sur place mais également vendu, ce qui laisse supposer des pêches importantes. (Matvieiez, 1985 : 492)

La pêche de la côte représenta le cœur du commerce entre le Tanganyika côtier, Zanzibar et l'Arabie. Elle est liée à l'expansion de l'Islam dans l'Océan Indien⁶⁷. Les ressources marines et d'eau douce sont toujours abondantes et représentent toujours une activité importante vantée pour le tourisme. La paysannerie semble complètement éclipsé cette réalité historique ce qui nous fait dire que l'identité construite dans le discours suit là une grille de lecture idéologiquement orientée vers les idéologies communistes pour lesquelles la paysannerie et sa collectivisation devaient être centrales. Par extension, cela incite à dire que l'histoire est ici tronquée pour des raisons politiques et un modèle socialiste proche de l'Europe de l'Est et de l'Asie.

Dans la pensée socialiste et communiste, l'égalité des sexes est vivement défendue car les deux sexes sont considérés comme des forces de travail utiles à l'Internationale. Nous rappelons ces mots du *Manifeste communiste* :

Moins le travail exige d'habileté et de force, c'est-à-dire plus l'industrie moderne progresse, plus le travail des hommes est supplanté par celui des femmes. Les distinctions d'âge et de sexe n'ont plus d'importance sociale pour la classe ouvrière. Il n'y a plus que des instruments de travail dont le prix varie suivant l'âge et le sexe. (Engels, Marx, 1948 : 22)

L'égalité des sexes contenue dans « *every man and woman* » est aussi à souligner pour plusieurs raisons. D'abord, Julius Nyerere se réclame catholique et, même s'il plaide contre la polygamie, l'égalité des sexes n'est pas défendue par le catholicisme qui confie des rôles différenciés aux hommes et aux femmes, ardemment défendu par l'Eglise en Afrique. En Tanzanie, la religion est inscrite sur les papiers d'identification d'entrée dans le territoire et pèse aussi sur les élections présidentielles : l'alternance étant quasi-systématique entre des candidats chrétiens ou musulmans. Par ailleurs, si le respect de l'égalité femmes-hommes est plébiscité par les O.N.G., il est incontestable que les femmes tanzaniennes ne jouissent pas dans le pays de la même liberté que les hommes.

Julius Nyerere fit ses études en Europe dont il tira une lecture européenne de l'histoire de son pays et de la manière dont il faut répondre à ses besoins. Il faut avoir conscience de cette construction de représentations sociales, de constructions mentales de l'identité par les discours

⁶⁷ UNESCO, (1980), Relations historiques à travers l'océan Indien, Histoire générale de l'Afrique, *Etudes et documents* 3.

et notamment les romans nationaux. Cela a beaucoup influencé les Tanzaniens et continue de se diffuser malgré les changements nets qui ont été entrepris ces trente dernières années.

V.3.3.4. Scolarisation et identité collective

Comme l'affirme Nathalie Heinich, l'identité est aussi celle d'un *groupe*, d'un *collectif* qui se trouve revendiqué dans le but de *sauvegarder*, de *protéger l'identité* de l'extérieur. Nous avons un exemple de construction d'identité nationale au sortir de la colonisation comme il en existe dans de nombreux pays. Le discours officiel fabrique un récit historique, une mémoire en évacuant ce qui ne correspond pas au nouveau projet politique.

Nous pouvons parler d'une redéfinition nécessaire du *bien commun* de ces sociétés en forte mutation. L'historien Pierre Nora (Nora, 2010) interpelait sur un mouvement similaire qui travaillait la France durant la présidence de Nicolas Sarkozy :

Pour les uns, l'expression est devenue criminelle par son attachement à un récent ministère de l'Immigration et de l'Identité nationale ; et, plus généralement, par ses incarnations historiques : de «La France aux Français!» à Vichy, de la «révolution nationale» à la «préférence nationale». Et, du même mouvement, on va jusqu'à prétendre que cette identité nationale n'existe pas : purement imaginaire et fabriquée pour les besoins de la cause. Pour les autres il y aurait, par-delà les péripéties de l'histoire, une invariance d'ordre biologique ou spirituel, une « mêmété » d'essence et d'existence. L'inconvénient majeur de l'expression étant qu'elle implique alors une préconception de cette identité, comme si elle était un fait de substance. Et l'on discutera interminablement quels éléments la constituent en priorité, la langue ou les paysages, la cuisine ou la galanterie ; ou si la « vraie France » est celle des droits de l'homme ou de la terre et des morts, celle de De Gaulle ou celle de Pétain.

Ce phénomène présent à la fois en Tanzanie et en France indique qu'il ne s'agit pas d'un mouvement isolé, réduit à un pays ou à un continent. Le repositionnement de l'humanité à l'échelle planétaire impose une réciprocité dont chacun, de gré ou de force, s'empare.

Le roman national et l'identité nationale forment une reconquête de *soi* contre l'aliénation culturelle exogène. Nous sommes pris dans la narration d'une société, d'un collectif préexistant à l'Indépendance de la Tanzanie, préexistant à la colonisation et qui trouve dans cette indépendance d'un Etat et la possibilité de retrouver cette *pureté* originelle.

V.3.3.5. Identité nationale identité collective et langue

Il existe un dialogue entre identité nationale et langue, entre identité du collectif et identité de communauté linguistique - phénomène qu'avait déjà étudié Ruth Wodak pour le cas particulier de l'Autriche. Les frontières entre *identité*, *nation*, *langue* et *didactique* se rejoignent à mesure que l'on évoque la matérialité de ces réflexions.

L'idée d'*identité nationale* oriente les manuels de langue. Les processus identitaires individuels et collectifs se retrouvent dans les décisions politiques, dans les stratégies d'enseignement, dans les représentations de ce qu'est la communauté francophone en Tanzanie, ainsi que dans les manuels produits par les auteurs africains. La définition de l'Autre se retrouve également dans la distinction entre un Tanzanien fictif.

Les ouvrages produits en France sont marqués par l'ambivalence entre d'une part, respecter une tradition de *rayonnement* – dans la mesure où implicitement, dans leur centration sur la France, elle se glisse dans des signes spécifiques identifiables : la Tour Eiffel et les plans de Paris proposés comme documents support. *A contrario*, nous verrons que cette identité nationale fait également surface dans les ouvrages produits en Tanzanie, traversé une représentation idéalisée de la société tanzanienne. Les sociétés sont inspirées par leurs propres récits historiques, par leurs propres mythes créés à dessein pour renforcer l'unité.

Une autre puissance entre en jeu, aujourd'hui incontournable et décrite comme une nouvelle superpuissance ayant les capacités de tenir tête aux États-Unis dans une nouvelle *Guerre Froide* : la Chine. Elle n'est pas un nouvel investisseur en Afrique puisqu'elle entretenait déjà des liens avec l'Afrique depuis des siècles (Mazrui et Wondji, 1995). La Chine était présente depuis la fin des années 1950 en Tanzanie (Van Dijk, 2011). En 1960, elle lançait la construction de la ligne de train TA.ZA.RA. reliant Dar es Salaam à la Zambie puis, en 1964, Julius Nyerere, qui avait lancé en Tanzanie la politique de l'Ujamaa d'inspiration maoïste, déclarait solennellement ce rapprochement idéologique lors de la *Déclaration d'Arusha* en 1967.

V.3.4. Âge d'or et identité collective

V.3.4.1. L'âge d'or comme socle identitaire

La thématique de l'âge d'or est fortement présente dans la construction identitaire en Afrique et apparaît ici en Tanzanie. La destruction de l'histoire, de la mémoire par la colonisation a pour réponse encore aujourd'hui la construction d'une Afrique mythique. Cela semble répondre à un besoin de légitimer certaines revendications au niveau individuel comme au niveau gouvernemental.

La recherche de racines *hésite*, le rattachement parfois à des histoires bien connues et ayant une assise dans l'histoire mondiale (l'Égypte antique, les références bibliques...). Cela participe à l'idée qui fut débattue publiquement par Nicolas Sarkozy notamment au Sénégal en 2010 par le fameux *Discours de Dakar*, que l'Afrique ne « serait pas suffisamment rentrée dans l'histoire ». De nombreuses sources ayant été détruites, de nombreux savoir-faire ayant été

interdits par les politiques coloniales, il s'agit pour les individus de construire avec ce que le présent offre en ressource et en recherche.

Il ne s'agit pas simplement de bâtir une histoire à partir de maigres éléments mais, en plus de cela, de déconstruire l'histoire dont les colons ont voulu affubler un ensemble large de populations. D'une histoire rapportée à l'animalité, il s'agit de faire entendre une histoire d'homme sans pour autant tomber dans le piège de la concurrence ou de la demande de reconnaissance suivant les codes de l'Autre.

Cette perception de l'Afrique, de la Tanzanie et des tribus vivant de travail dans un système de méritocratie fait écho dans le système occidental, français, au mythe du bon sauvage développé en Europe, d'un état de nature comme le défendait Jean-Jacques Rousseau. C'est l'une des interprétations que l'on peut faire de ce texte. Les travaux de Monique Mund-Dopchie⁶⁸ inspirent ici la réflexion concernant cette recherche d'âge d'or. De manière plus générale, nous y voyons le principe de l'Age d'Or décrit par Hésiode pour justifier la nécessité du travail aux champs. L'Age d'Or est aussi associé à Hésiode, (VIII^{ème} siècle avant J.C.) et à deux poèmes et des cinq races⁶⁹ :

L'or fut la première race d'homme périssable que créèrent les habitants immortels de l'Olympe. C'était au temps de Cronos tu temps où il régnait encore au ciel. Ils vivaient comme des Dieux, le corps libres de soucis à l'égard et à l'abri des peines et des misères. La vieillesse misérable sur eux ne pesait pas mais bras et jarrets toujours jeunes, ils s'égaillaient dans les festins loin de tous les maux. Mourant ils semblaient succomber au Soleil. Tous les biens étaient à eux. Le sol fécond produisait de lui-même une abondante récolte et eux, dans la joie et la paix, vivaient dans leurs champs au milieu de biens sans nombres. Depuis que le sol a recouvert ceux de cette race, et sont le vouloir de Dieu puissant les bons génies de la terre, gardiens des mortels, dispensateurs de la richesse.

Ce récit renvoie au mythe parce qu'il n'y a pas de descendants connus. Les *nouveaux hommes* ne savent plus comment vivre comme les ancêtres. Il s'agit de calquer un temps ancien sur un temps nouveau et pour y parvenir, il faut changer de système. Cette quête de chaînon qui a dans l'histoire eu lieu de nombreuses fois et pour de nombreuses populations, est apparue de manière exacerbée en Afrique dans les années 1960, à travers des invocations de références disparates comme par exemple celles du mouvement *Kémitiste* né dans les années 1970 aux Etats-Unis, théorisant une identité strictement négroafricaine de l'Égypte pharaonique. Il ne s'agit pas de discuter ces théories mais de souligner leur existence, leur nécessité d'être dans le cadre d'un processus identitaire, ainsi que l'analogie avec un âge d'or africain.

V.3.4.2. L'âge d'or comme outil identitaire politique et économique

Pour Julius Nyerere, il s'agit du socialisme. Le colonialiste a mis à mal les tribus traditionnelles et d'un mode de vie auquel il faudrait revenir car la calamité contemporaine est

⁶⁸ MUND-DOPCHIE, M., (2015), *Le mythe de l'âge d'or et les pays du bout du monde*, Académie royale de Belgique, Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=OhHQKxevB_w

⁶⁹ HESIODE, (VIII^{ème} siècle, av. J.-C.), *Les Travaux et les Jours*, Op. 109-119.

la pauvreté de la Tanzanie. Le problème pour la Tanzanie n'est pas de revendiquer une identité noire, peut-être parce que *l'Indirect Rule* était moins intrusif du point de vue identitaire que l'Assimilationnisme - bien qu'il ait mené à l'*Apartheid* - mais il s'agit d'un problème d'indépendance politique et économique. Ces revendications notamment mémorielles et la recherche de fondations historiques impliquent aussi une recherche d'une Afrique, d'une Tanzanie pure. Cela a des répercussions sur la représentation des individus puisqu'une Tanzanie *noire, tribale*, s'oppose à une Tanzanie *arabe* ou une Tanzanie *métissée*.

L' *Age d'or* est encore vanté par les publicitaires du tourisme pour décrire des paysages tanzaniens *paradisiaux*, où la vie est facile et la population *accueillante* et pacifique. Les modes de vie y sont dits plus authentiques car les gens seraient parvenus à conserver leurs valeurs ancestrales – contrairement à l'occident. Ce discours mythique, a pour finalités de fabriquer des identités profondément marquées par le traumatisme, et éprouvent de grandes difficultés à trouver des moyens de subsistance⁷⁰.

Tous ces éléments nous amènent à penser les liens entre *société civile*, société d'individus et le rapport entretenu entre les locuteurs avec les institutions qui, en discours, les représentent. Ce rapport est d'autant plus important dans le domaine de la didactique des langues qu'il accélère ou ralentit le changement linguistique et l'appropriation de la langue : il joue sur la cohésion de la communauté linguistique. Nous allons voir à présent les liens entre langue, institution et didactique du français en explorant les sens que peut recouvrir la didactique des langues.

V.4. Construction de la Francophonie en Tanzanie

V.4.1. F(f)rancophonie en Tanzanie

V.4.1.1. Francophonie du XIX^{ème} siècle en Tanzanie

La présence francophone date du XIX^{ème} siècle. En effet, des missions religieuses françaises ont pénétré le Tanganyika - prenant pour point de départ Bagamoyo sur la côte et comme point de destination le Kilimandjaro. Les missionnaires ont subsisté jusqu'à la révolution.

Concernant la francophonie belge, le *Ruanda* et *l'Urundi* - devenue respectivement Républiques du Rwanda et République du Burundi – devinrent des *possessions* par mandat étant anciennement considérées comme des provinces du Deutch Ost Afrika en 1919 jusqu'en 1962 (Moheim, 1937 : 77). La colonisation du *Congo* quant à elle, commença en 1877.

⁷⁰ MUND-DOPCHIE, M., (2015), *Le mythe de l'âge d'or et les pays du bout du monde*, Académie royale de Belgique, Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=OhHQQxevB_w

Aujourd'hui, l'éducation en R.D.C. place le français comme langue obligatoire au cycle secondaire. Officiellement, l'enseignement primaire est délivré dans l'une des quatre principales langues locales en première et deuxième année. Le français devenant ensuite l'unique langue d'enseignement⁷¹.

En revanche, il est obligatoire pour l'ensemble des cycles au Burundi. La situation est différente pour le Rwanda qui a rejeté le français comme langue de scolarisation en 2006. Plusieurs guerres, massacres et génocides conduisirent l'exode de centaines de milliers de personnes et firent pénétrer une francophonie historique en Tanzanie.

V.4.1.2. La francophonie des années 1970

La France a voulu inscrire la Francophonie en Tanzanie dans les années 1970 dans le cadre de la diplomatie culturelle, laquelle est la caractéristique de la diplomatie française depuis le XVI^{ème} siècle (ANNEXE 7). La Francophonie en Tanzanie était alors prise en charge par des acteurs locaux. Le premier directeur de l'Alliance française d'Arusha dont nous avons mené l'entretien était Martin Mulikuza Mufunguzi (ANNEXE 10), un Congolais de la R.D.C., naturalisé tanzanien. Celle-ci fut officiellement créée sous l'impulsion de son directeur le 17 juin 1984. Durant les années 1985-1989, l'établissement fut soutenu par l'Alliance française et l'ambassade de France. Des formations furent organisées en France afin de former les enseignants :

En commençant par nos étudiants et des sympathisants de nationalités suisse, congolaise, Ugandaise, Zairoise, belge et Tanzanienne⁷².

L'examen des documents délivrés par la première Alliance française permet de reconstituer la vision de la francophonie proposée à l'époque. Les cours de français de l'Alliance Française étaient réservés à une élite africaine. Il est spécifié dans la brochure de l'époque que les étudiants devaient être âgés d'au moins 18 ans, inscrits en cycle secondaire ou universitaire. Les conditions d'inscription étaient les mêmes pour l'Alliance Française de Dar es Salaam. Il s'agissait donc d'institutions dirigées vers l'élite du pays en pleine formation. Mais le premier visage de la Francophonie en Tanzanie, valorisant les acteurs africains, principalement en direction des Africains, était en rupture avec ce que la France avait pu proposer par ailleurs.

V.4.1.3. Premiers aménagements de la langue

Le rapport d'activité de l'Alliance Française d'Arusha faisait état en 1995 d'un grand intérêt pour l'apprentissage du français. Le directeur souligne dans son rapport que « 1500

⁷¹ BANQUE MONDIALE, (2005), Le système éducatif de la république démocratique du Congo : Priorités et alternatives, Région Afrique, Département du développement humain, Document de travail, p.2.

⁷² Ecrit tel quel dans le rapport de l'Alliance française par Martin Mulikuza.

volumes et 80 lecteurs empruntent les livres régulièrement. Vidéo, Depuis 1990 [nous avons] lancé club-vidéo et les séances⁷³ sont organisées tous les samedis dans la matinée. L'Alliance française sœur de Dar-es-Salaam nous emprunte une dizaine de cassette vidéo des films français à l'intervalle de 2 à 3 mois. ».

La France a mené une politique volontairement de *gauche* et panafricaine concernant les institutions représentant la Francophonie en Tanzanie. Il est rapporté par le directeur de l'époque une visite de Désiré Rabenadrasana, diplomate malgache basé à l'U.P.A.P. (Union Panafricaine des Postes) d'Arusha. Pourtant, linguistiquement et culturellement parlant, les manuels proposés par la France pour aménager l'enseignement du français en Tanzanie étaient des ouvrages focalisés culturellement et linguistiquement sur la France. Ainsi, nous notons les ouvrages suivant qui furent proposés aux Alliances françaises entre 1980 et 1995 :

- De vive voix
- Le français et la vie
- Sans frontières
- Bienvenue en France
- Bonne route
- Le français accéléré
- Parlez-vous français (chauffeurs guides)/à l'hôtel (hôteliers)

Ces manuels sont culturellement focalisés sur la France. Il ne s'agit pas d'apprendre le français pour parler français avec d'autres Africains francophones. Il s'agit de découvrir la France par le biais de l'apprentissage de la langue et de diffuser le mode de vie français (que l'on ne peut pas qualifier *d'euro péen* à l'époque tant l'Europe est diverse). Cette approche où les personnages sont des Français, citadins, majoritairement caucasiens rentre en contradiction avec le message politique d'une ouverture à l'Afrique et d'une indépendance intellectuelle et matérielle africaine. *Le dictionnaire du français fondamental* édité par le B.E.L.C. et paru en 1974, est un dictionnaire de français spécifiquement destiné à l'Afrique, aux Africains. Le public est donc envisagé comme spécifique et ayant des besoins différents d'autres apprenants résidents ailleurs. Voici ce que les auteurs écrivaient dans la préface de l'ouvrage :

Le but assigné à cet ouvrage lui donne comme contenu tout ce qu'il faut savoir, et rien que ce qu'il faut savoir. C'est dire que notre idée directrice a été la limitation à l'essentiel. On connaît trop, par ses conséquences dommageables, la tendance de l'enseignement traditionnel à croire qu'enseigner bien, c'est enseigner beaucoup ; on voit trop souvent en Afrique, où existe que très peu le correctif d'un bain quotidien dans la réalité de la langue, des élèves employer, à tort et à travers des mots « compliqués », alors qu'ils sont incapables d'exprimer correctement une idée toute simple. (David, 1974 p. VIII).

Au-delà d'exprimer des problématiques concrètes de terrain, les auteurs expliquent les raisons de leurs choix dans le découpage, cette sélection linguistique. Ce dictionnaire est le fruit

⁷³ Tel quel dans le texte

d'une équipe de linguistes français et africains. Les normes voulues par les auteurs sont des normes établies selon des modes de vie, cela est précisé en note de bas de page 8 de l'ouvrage.

Ce dictionnaire traduit une volonté d'adaptation didactique et pédagogique française au terrain africain. Les auteurs veulent en faire apparaître les saillances afin de proposer un produit correspondant aux attentes des usagers. Il peut encore être perçu comme la prolongation de l'esprit colonial, d'une politique initiée par les hygiénistes ayant pour objectif de conserver les colonisés en bonne santé pour pouvoir travailler, qui pourrait se résumer à l'expression « faire du noir ⁷⁴ ». Comme l'avait indiqué Valérie Spaëth (1998 : 106), les manuels de français avaient introduit cette obsession des hygiénistes dans les manuels de français utilisés pour enseigner en Afrique. Ici, il n'y a pas de lien direct avec la santé mais une adaptation de l'aménagement de la langue avec ce que les auteurs comprennent de ce qui est indispensable pour les apprenants ce qui n'est pas sans rappeler l'idée de limitation des connaissances pratiquée durant la colonisation.

Ce découpage linguistique est visible en bas de page car les auteurs avaient précisé pour certaines pages, quels mots du français fondamental étaient conservés et quels autres étaient écartés. Le choix du découpage fut motivé par l'usage que les individus font du français. Les auteurs soulignent que 529 unités « africaines » ont été rajoutées au français fondamental. Les auteurs visent le niveau primaire pour l'enseignement du français dans les pays francophones et secondaire pour l'Afrique anglophone.

À la même époque, l'idée est de décoloniser l'enseignement du français en Afrique (Spaëth, 2001 : 78). Comme nous l'indique Calvet (Calvet, 1969) à propos de la méthode *Pour parler français* de 1963 : «[...] décoloniser l'enseignement primaire l'école africaine offre au français une perspective nouvelle et exaltante : le français est admis, senti et enseigné comme étant un irremplaçable facteur de modernisation et d'unité interafricaine. »

Les auteurs évoquent l'Afrique comme un tout. Les unités sont dites « africaines » alors même que l'Afrique francophone représente une trentaine de pays. La volonté d'unir, de lisser est perceptible. Cela pose la question de l'appropriation et la diffusion de la norme. Ces unités africaines sont soulignées comme telles, elles ne pénètrent pas un vocabulaire francophone commun. Les auteurs s'appuient sur des enquêtes menées dans différents pays sur ce continent. La France est toujours dans une logique messianique de diffusion du français, différenciant le vocabulaire *normal* d'un vocabulaire *autre*, *francophone*. Nous retrouvons l'une des définitions de la *francophonie* que souligne Jürgen Erfurt (2018) : elle traduit une vision centralisée, de *rayonnement* d'un point vers l'ensemble des locuteurs francophones, et cela est visible dans la dénomination des territoires.

⁷⁴ LE COUR GRANDMAISON, O., (2014), *L'empire des hygiénistes, Vivre aux colonies*, Fayard (Chapitre 4, note 15) Version Ebook.

Des liens étaient tissés entre l'enseignement du français et le secteur privé, notamment par l'implantation du groupe Total dans la région et sa publicité qui était proposée dans l'enceinte même de l'Alliance française (ANNEXE 8). Le français professionnel, qui n'était pas encore le français sur objectif spécifique, était déjà proposé pour des filières bien identifiées : le tourisme, le secrétariat commercial et les relations internationales.

En 1986, une rupture a marqué significativement l'enseignement du français en Tanzanie, lorsque de grandes entreprises françaises⁷⁵ investirent de manière plus importante - au moment où une grave crise économique secoua le pays.

Enfin, la certification de français proposée par l'Alliance Française concernait les diplômes de Français Fondamental 1 et 2, le Certificat de Français Pratique de Paris et le Diplôme de langue française de Paris. Nous avons donc une certification fondée sur des outils d'évaluation français sur une langue conçue comme un standard permettant proposé par les Alliances et cet enseignement est reconnu par la Tanzanie car l'établissement reçoit en 1987 la reconnaissance du gouvernement tanzanien.

Aujourd'hui, ces certifications n'existent plus et seules les Alliances Françaises proposent les certifications conformément au C.E.C.R.L. L'enseignement du français est également proposé dans de nombreuses écoles et universités, mais aucun de ces établissements ne représente un lieu de certifications contrairement aux Instituts Confucius pour le cas de l'enseignement du mandarin. Le français enseigné dans les établissements tanzaniens obéit à des objectifs nationaux, circonscrivant structurellement l'enseignement des langues.

V.4.1.4. Politique éducative publique : financement et quotas

À la suite de l'Indépendance, le gouvernement tanzanien finança les études supérieures publiques de nombreux étudiants par l'attribution de bourses. Ce système s'arrêta en 1974 car l'État Tanzanien était dans l'incapacité de pourvoir à ces dépenses. Cette restructuration structurelle du gouvernement s'est établie en trois phases. L'annonce d'une politique de financement des études universitaires publiques par prêt a été annoncée en 1992 en faveur des étudiants les moins favorisés. En 1993, le coût du transport devait être supporté par les étudiants inscrits dans les universités publiques afin d'assurer leurs déplacements entre lieu d'habitation et université.

De 1994 à 1995, les étudiants devaient également assurer le financement de leur restauration et transport, ainsi que de leur résidence universitaire, et le gouvernement accordait des prêts. Enfin, de 2004 à 2005, les étudiants devaient contracter des prêts pour les dépenses

⁷⁵ Le rapport cite quelques compagnies principales : Accor/Tahi Novotel Mount Meru Hotel, TAWISA, TOFCO.

mentionnées précédemment ainsi que pour leurs frais de scolarités, les livres et les frais liés à la spécificité de leur cursus (formations pratiques, stages...). Ces toutes dernières dispositions correspondent à *Higher education student loan's board* (H.E.S.L.B.) voté au Parlement en 2004 et mis en application en juillet 2005 (Nyahende, 2013).

Aujourd'hui, l'intérêt de la France pour la région d'Afrique de l'Est est clair puisqu'entre 2011 et 2014, le budget alloué à la zone *Afrique subsaharienne et océan indien* est passé de 6 750 000 euros à 10 640 000 euros, soit une augmentation de 57.6% sur des fonds du F.S.P. (Fonds de Solidarité Prioritaire). En revanche, la part allouée à l'enseignement et à la culture a diminué fortement passant de 15% du budget à 6% du budget, passant ainsi de 1 012 500 euros à 638 400 euros⁷⁶ au profit de la Recherche et du développement (+2%), de la gouvernance et sortie de crise (+2%) et du secteur « Santé, femmes » (+6%).

D'un point de vue géographique, l'action de la France se concentre sur la région de l'Afrique de l'Est et pas simplement sur un pays. L'Ambassade de France, en 2016, avait mis en place un séminaire régional réunissant les représentants des pays de la Région de l'Afrique de l'Est.

Les secteurs enseignement supérieur et recherche, culture et francophonie comme thématiques transversales de notre politique de développement, ont davantage vocation à être pris en compte dans des projets mobilisateurs ou régionaux⁷⁷.

La question est de savoir si les problématiques qui ont secoué l'enseignement du français en Afrique de l'Ouest, notamment d'un point de vue identitaire et linguistique, parviennent jusqu'à la Tanzanie, dans la mesure où d'anciens pays colonisés francophones bordent ses frontières. Des revendications identitaires ressortent-elles de l'enseignement du français dans un pays qui a su imposer une langue africaine comme langue de pouvoir ?

V.4.1.5. Prise en main de l'aménagement de la langue localement

La langue française comme langue de scolarisation est un objet à mettre en perspective car de nombreux facteurs entravent l'apprentissage de la langue. Comme l'affirme la Banque Mondiale, en 2002-2003, le coût d'un manuel de français au Congo était plus élevé qu'un manuel de mathématiques car le prix comprenait les frais d'importation. En effet, les manuels ne sont pas fabriqués sur place mais sont importés dans les projets d'aide fournis notamment par l'UNICEF⁷⁸. Le coût de l'éducation est élevé puisque, selon les provinces, il oscille entre 9 et 14 dollars pour le primaire et 14 et 42 dollars pour le secondaire par an. Depuis 1986, le financement public s'était effondré, obligeant les foyers à supporter le coût de l'éducation. Ce problème du coût des manuels lié à leur lieu de fabrication ne se limitent pas au domaine de la

⁷⁶ REPUBLIQUE FRANCAISE, (2014), Budget général, mission interministérielle, projets annuels de performances, annexes du projet de loi de finances pour 2015, Aide publique au développement

⁷⁷ Ibid, p.62

⁷⁸ Ibid, p.86.

didactique du F.L.E. puisque la question de l'importation des livres et de la production locale est discutée de manière générale par la Banque Mondiale⁷⁹.

La politique linguistique extérieure menée par la France matérialise la perpétuation d'une tradition institutionnelle française se définissant (Kessler, 2018)

[...] comme étant [...] une politique publique qui vise, dans le cadre de la politique étrangère, à l'exportation de données représentatives de la culture nationale, et à des interactions avec d'autres pays dans ce même domaine culturel. La politique étrangère, prérogative régaliennne, étant formulée par l'État qui cherche à défendre ses intérêts sur la scène internationale, on ne s'étonnera pas de voir le plus souvent le secteur culturel traité sous forme de conventions de coopération culturelle signées entre représentants de deux États pour conduire une opération conjointe ayant leur accord mutuel.

La francophonie est pensée comme un avatar de la culture francophone portant la *langue française* - synonyme de littérature et de philosophie. Il faut ajouter à cela que cette diplomatie permet de faire circuler une parole censurée dans d'autres sphères de discours, de faire circuler des savoirs, des connaissances et des informations. Chaque Ambassade de France compte un Service de Coopération et d'Action Culturelle (S.C.A.C.) ayant pour rôle d'animer une activité culturelle et artistique en servant de médiateur aux acteurs du monde culturel français et étrangers. L'enseignement du français représente une mission récurrente connue comme *diplomatie de la langue*, ce que je nomme *politique linguistique extérieure* (Delabie, 2020). Cette diplomatie culturelle participe au maintien d'un lignage.

Hédi Bouraoui (Bouraoui, 2016 : 28) questionne la situation de la francophonie hors des pays francophones en évoquant la « Francophonie sauvage » :

Si le dialogue est parfois difficile dans les pays francophones qui bénéficient des réseaux nationaux et internationaux pour transmettre leur message, qu'en est-il de cette francophonie (sauvage ?) qui se pratique hors des pays francophones anciennement colonisés ou ayant un quelconque rapport avec la France. On ne soupçonne pas que des pays anglophones, tels que les États-Unis, le Canada, certains pays de l'Est ou l'Afrique anglophone, produisent un corpus francophone qui n'est presque jamais pris en compte.

Nous allons voir dans quelle mesure la politique façonne ces établissements, leurs programmes. L'identification des enseignements nous permet de mettre en rapport les stratégies politiques, idéologiques développées. L'intérêt est de mettre en évidence leurs répercussions sur l'aménagement linguistique et la didactique du français.

⁷⁹ WORLD BANK, CRABBE, R., A., B., NYINGI, M., ABADZI, H., (2014), Textbook Development in Low Income Countries: A Guide for Policy and Practice, Global Partnership for education.

V.5. Les autres langues *étrangères* en Tanzanie

V.5.1. Idéologie, discours et didactique

V.5.1.1. Tournants idéologies et répercussions linguistiques

Les tournants politiques, les ajustements économiques et la structuration du système éducatif sont trois socles sociétaux, intimement liés car dépendants les uns des autres. Mais hiérarchiquement, si l'économie et la politique peuvent être considérés équivalentes, l'éducation est un secteur *suiveur*, s'adaptant aux deux premiers. Cela signifie que les contenus didactiques sont impactés par les politiques, par la société qui les voit apparaître pour répondre aux *besoins* des nouvelles générations.

Nous parlons d'apprentissage de la langue française, de francophonie à l'égard d'un pays qui n'a *a priori* peu de liens historiquement avec cette communauté. Il faut donc faire naître l'envie de découvrir le français et les éléments culturels qu'elle souhaite y rattacher. Un travail argumentatif notable se traduit par l'élaboration de problématiques, de solutions et la mise en œuvre d'une politique extérieure linguistique.

Quatre documents permettent de comprendre quelles sont les lignes directives de la politique extérieure française. Nous allons voir quelles stratégies sont proposées et comment elles se traduisent en Tanzanie. Nous verrons les résultats effectifs de cette politique sur la production discursive des apprenants de français, au regard des entretiens et des résultats des questionnaires que j'ai soumis en Tanzanie.

V.5.1.2. Pays émergents et langues scolaires d'apprentissage

Du Nord au Sud, tous les pays ne sont pas égaux face au *développement*. Nous notons la dimension verticale. La distinction « Nord » « Sud » n'est pas véritablement pertinente dans la mesure où les pays du Nord ne sont pas homogènes, ni ethniquement, ni culturellement, ni économiquement. Les pays du « Sud » font montre de la même hétérogénéité. Ce vocabulaire ne permet en revanche de hiérarchiser les continents selon des critères arbitraires.

Comme le dit Sylvia Delannoy (2012 : 132) :

L'émergence s'ancre donc dans l'idéologie du développement qui veut que l'objectif de chaque nation soit de suivre un schéma menant à un mode de vie et à un système économique occidental, suivant une logique proche de l'évolutionnisme social d'un Lewis Morgan ou de la pensée économique de Jean-Baptiste Say.

L'auteure propose une définition des pays émergents :

Des pays qui bouleversent l'équilibre mondial c'est-à-dire qui ont la capacité de mettre un terme à la suprématie occidentale. La Chine est le premier pays cité par l'auteur parce qu'elle s'affirme sur la scène internationale comme acteur

prépondérant de l'économie de marché, parce qu'elle compte un septième de la population mondiale, parce qu'elle est la première puissance exportatrice et qu'elle pèse dans les relations internationales notamment par un discours respectueux et pragmatique vis-à-vis des pays émergents et en Afrique en particulier. Ce « ton », cette politique « gagnant-gagnant » résulte de la mise en application d'une ligne de politique extérieure mieux connue sous le nom de Consensus de Pékin ou Consensus de Beijing.

Ce pays se voulant émergent doit nécessairement bénéficier d'une croissance maintenue sur un certain laps de temps, autorisant ainsi la croissance économique du pays de décoller et de se stabiliser, tout en ayant les capacités de faire face à d'éventuelles crises majeures.

Pour que le terme d'émergence puisse fonctionner, il faut bien sûr pouvoir donner un exemple de pays ayant effectivement « émergé ». L'auteure cite le cas de la Corée du Sud qui, en l'espace d'une soixantaine d'années, est passé d'un état dit de sous-développement à une industrialisation, un développement des secteurs clés et, en conséquence, l'adoption d'un mode de vie occidental. L'émergence de la Corée du Sud⁸⁰ est bien sûr rendue visible par son développement technologique fulgurant, mais aussi par un mode de vie qui se rapproche du mode de vie américain.

Cela, nous dit Sylvia Delannoy (Delannoy, 2012), est le résultat de la colonisation et de l'ancienne domination presque totale de l'occident sur les autres pays du monde. La situation des pays émergents aujourd'hui, et particulièrement en ce qui concerne le continent africain, résulte du retard délibéré qu'ont fait prendre les pays colonisateurs aux pays colonisés. La domination économique et la dépendance ont remplacé les systèmes coloniaux purs d'antan et, nous allons y venir, la situation de la Tanzanie est le fruit de ces tournants historiques.

La France apparaît comme un pays dominant, dont les pouvoirs et l'influence se trouvent mis à mal par des acteurs le surpassant, comme c'est le cas de la Chine. Les pays émergents ont comme caractéristique de menacer la domination occidentale. La Chine, en tant que puissance émergente parvenant à ses fins au plan international, donne le ton et la couleur aux relations internationales. La Tanzanie, elle, qui est classée comme pays sous-développé, dominé économiquement, présente à la fois des enjeux économiques, culturels et linguistiques.

⁸⁰ Nous n'oublions pas que la Corée du Sud est soutenue par les États-Unis d'Amérique depuis sa scission avec la Corée du Nord : elle garantit cet attachement par ses discours et la mise en œuvre de sa politique libérale et représente pour les États-Unis un allié de poids et fidèle en Asie. Comme on le voit, l'idéologie dominante accompagne l'« émergence ».

V.5.2. La présence du mandarin

V.5.2.1. Nouvelle langue d'opportunités

Depuis une vingtaine d'années, l'apprentissage du mandarin a montré une croissance exponentielle impressionnante autant par sa rapidité que par son étendue. Par le biais des Instituts Confucius, le mandarin s'est imposé à l'Université de Dodoma, à l'Université de Dar es Salaam et l'Université Musulmane de Morogoro. La puissance de l'Institut Confucius réside dans le nombre important de professeurs de mandarin sur le terrain, et les activités culturelles proposées par les différents instituts intégrés aux universités (kun-fu, tai chi, atelier de cuisine chinoise...).

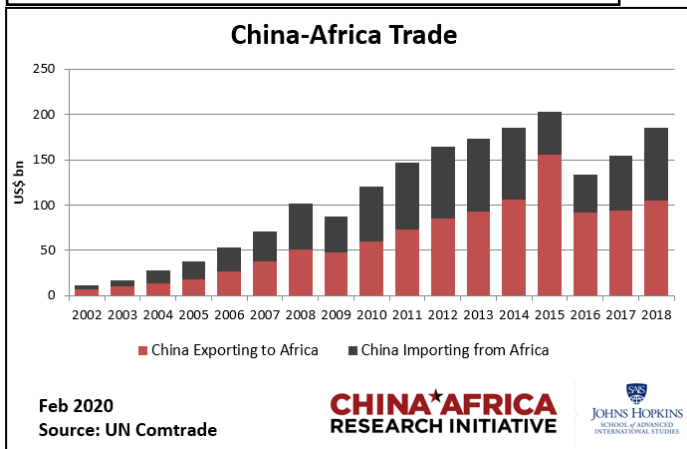
Les Instituts Confucius proposent des programmes de licences en éducation pour permettre aux étudiants de devenir professeurs de mandarin. Il y a actuellement en Tanzanie deux Instituts Confucius et dix-neuf antennes⁸¹ au sein d'établissements d'accueil (universités, écoles, centres). L'enseignement du mandarin et des cultures chinoises s'accompagne également de bourses permettant d'aller étudier en Chine dans le cadre de licences, masters ou doctorats octroyés à la fois par l'Institut Confucius et par le gouvernement chinois.

Si la culture est diffusée par le biais d'activités dispensées dans les centres ayant ouvert un partenariat avec l'Institut Confucius, la volonté affichée n'est pas de diffuser la culture chinoise. Ceci est visible à l'étude du programme correspondant aux examens H.S.K. proposés par les instituts. Les questions portent uniquement, et cela est stipulé, sur des questions de langues. Les niveaux sont établis de manière quantitative car les paliers sont franchis selon le nombre de mots connus par les apprenants. Dans la région de l'Afrique de l'Est, l'Institut Confucius est présent dans l'ensemble des pays : le Rwanda compte un Institut Confucius à l'Université du Rwanda tout comme le Burundi au sein de l'Université du Burundi. Le Kenya, quant à lui, en compte quatre.

⁸¹ (U.D.S.M., D.U.C.E., Ardhi University, Mozambique-Tanzania Centre for Foreign Relations (C.F.R.), Mawalimu Nyerere Memorial Academy, Tanzania Public Service College (TPSC), Mwawa University College of Education (Iringa) Mbeya University of Science and Technology (M.U.S.T.), Teofilo Kisanji University (T.E.K.U.), Institute of Accountancy Arusha, Sange Secondary School (Mbeya), Saint Augustine University (Mwanza), Baobab High School, Atlas Secondary School, Saint Mathew High School (Coastal Region), Saint Christina Girls Secondary School (Tanga), King David Primary and Secondary School (Mtwara), Nyangao Secondary School (Lindi) and J.W. Bukanga High School (Musoma).

V.4.2.2. Mandarin : une présence régionale remarquée

Tableau 5: Les échanges commerciaux de la Chine.



Les liens se resserrent dans la région tout particulièrement avec l’Ethiopie et le Kenya présentant les meilleures croissances économiques de la région. Ces deux pays ont été invités par le président Xi Jinping en avril 2019 au sommet *Une ceinture, une route* afin de discuter des futurs partenariats entre la Chine et l’Afrique (O.B.O.R.). Comme le rapporte le schéma ci-contre, les exportations entre la Chine et l’Afrique sont en progression constante depuis

les années 1990, et la balance commerciale entre les deux partis est sensiblement plus favorable à l’Afrique.

Ces échanges commerciaux et les projets de la Chine pour ses échanges mondiaux, notamment pour l’élaboration de sa nouvelle Route de la soie, laissent entendre que le projet politique et économique rejoint une politique linguistique et culturelle extérieure conséquente.

V.5.3. La présence de l’arabe

V.5.3.1. Une présence historique

L’arabe a un statut particulier en Tanzanie puisqu’il est lié à l’Islam, religion historique et pratiquée depuis le VIII^{ème} siècle. Cette langue est considérée comme la langue hégémonique des pays musulmans, ayant une influence mondiale et régionale. La Constitution tanzanienne garantit la liberté religieuse et, au sein d’une même famille, il n’est pas rare de voir des couples croyants mixtes (*dispars*).

L’arabe est entendue une langue commerciale pour le pays. Les Emirats Arabes Unis et l’Arabie Saoudite apparaissent comme les premiers pays importateurs et exportateurs selon U.N Com Trade. De nombreux Tanzaniens commercent avec ces pays. Le statut de la l’arabe, langue médium de la religion musulmane, jouit d’un prestige lié au sacré et surtout à l’histoire. Il faut ajouter à cela que la langue arabe était auparavant la langue de la législation puisque la *charia* était appliquée sur le territoire. Dans le droit tanzanien, il est toujours possible de faire appel au droit islamique pour régler certains litiges ou contentieux.

Selon *Britannica*, en 2010, 61.4% de la population était chrétienne et 32.2% musulmane. Selon le département d'État Américain, l'autorité religieuse joue un rôle d'autorité diplomatique comme par exemple pour l'autorisation des organisations non-gouvernementales et a *fortiori* des organisations non-gouvernementales religieuses :

The registration process was slow, taking two to five years. International NGOs may operate both on the mainland and Zanzibar. However, NGOs in Zanzibar must apply through the local government for approval, and all religious NGOs must seek approval from the Office of the Mufti, the Muslim religious authority⁸².

Le nombre important de missionnaires chrétiens a diffusé de manière large le christianisme, depuis le XIX^{ème} siècle notamment en l'associant aux politiques visant à l'abolition de l'esclavage. La figure la plus emblématique de ce combat est sans doute Livingstone, toujours célébré en Tanzanie par des processions de fidèles chaque année. Un lien s'est créé entre religion, langue et esclavage. Le même lien existe entre religion, langue et histoire nationale. D'un point de vue culturel et linguistique, le substrat du kiswahili tient pour base lexicale de nombreuses lexies arabes. Le kiswahili a d'abord été écrit avec l'alphabet arabe avant d'être transcrit avec l'alphabet latin.

La langue arabe trouve ses locuteurs principalement dans les communautés musulmanes qui l'apprennent au sein de *madrassa* ou écoles coraniques. À Zanzibar, on compte un certain nombre de locuteurs de l'arabe et un journal écrit en arabe est publié sur l'île. Une faible immigration issue du Pakistan et du Yémen peut être aussi mentionnée⁸³.

Les pays Arabes (Emirats Arabes Unis, Arabie Saoudite) sont des partenaires exportateurs forts. Selon les chiffres du UNComTrade:

The top three partners for merchandise imports were Saudi Arabia, China and India, accounting for respectively 22.0, 16.5 and 12.7 percent of total imports. "Transportation" (EBOPS code 205) accounted for the largest share of imports of services in 2016 at 961.1 mln US\$, followed by "Other business services" (EBOPS code 268) at 527.5 mln US\$ and "Travel" (EBOPS code 236) at 208.5 mln US\$⁸⁴.

La Tanzanie a diversifié ses externalités lui permettant de ne plus être enclavée politiquement et économiquement.

⁸² U.S DEPARTEMENT of STATE, (2011), 2010 Country Reports on Human Rights Practices, Tanzania, p.31.

La procédure d'enregistrement était longue, prenant deux à cinq ans. Les O.N.G. internationales peuvent opérer à la fois sur le continent et à Zanzibar. Cependant, les O.N.G. à Zanzibar doivent faire leur demande par le biais du gouvernement local pour l'autorisation et toutes les ONG religieuses doivent demander leur autorisation d'un officiel ou d'un Moufti, une autorité religieuse musulmane.

⁸³ Aucun chiffre officiel ne permet d'appuyer plus assurément cette information prise du terrain.

⁸⁴ UNComTRADE, (2018), International Trade Statistics Yearbook, Vol.1, Trade by country, Department of Economic and Social Affairs, 392 p.

Les trois partenaires pour les importations de marchandises étaient l'Arabie Saoudite, la Chine et l'Inde représentant, respectivement, 22.0, 16.5 et 12.7 pourcents des importations totales. (EBOPS code 205) comptait pour le plus large partage d'importations de services en 2016 pour 961.1 millions de dollars, suivi par « les autres services business » (EBOPS code 268) à 527.5 millions de dollar et « voyage » (EBOPS code 236) 208.5 millions de dollars.

Chapitre 5 - Résumé

Le chapitre 5 expose la situation sociolinguistique de la Tanzanie en explorant les . Le kiswahili et l'anglais. La situation sociolinguistique actuelle s'explique par l'histoire. La mauvaise maîtrise de l'anglais est détaillée car, en tant que langue de scolarisation, elle est intimement liée à l'enseignement du français. Cela fait apparaître une hiérarchisation des langues en dépit des performances des locuteurs pour ces langues.

La place des langues locales, endogènes aux locuteurs de ceux territoires sont quant à elles peu reconnues. L'intérêt qui leur est porté aujourd'hui se trouve intimement lié au tourisme et au patrimoine immatériel qu'elles représentent. Le manque de recherches est notable sur cette question et la conséquence pour l'enseignement des L.E. est un flou sur les programmes d'enseignement et une absence d'expertise.

La pauvreté est aussi un facteur déterminant pour l'enseignement des langues car, le gouvernement tanzanien devant répondre à des impératifs économiques extérieurs, détermine ainsi les orientations et les secteurs clés se répercutant sur les disciplines enseignées.

Des enquêtes menés par des étudiants en science de l'éducation datant de 2015 de l'université où j'enseignais mettent en évidence les liens entre échec scolaire et imposition de l'anglais à l'école.

Le contexte socio-économique et l'idéologie du développement jouent pleinement leur rôle d'encadrement des programmes scolaires. Cette idéologie venant principalement des pays *développés* vers les pays *en voie de développement* fait le lien entre le système colonialiste et la situation vécue en Tanzanie. Je mets en évidence la coercition crée et l'aliénation qui existe autour de l'anglais dans la mesure où cette langue de scolarisation, la langue de l'enseignement supérieur est aussi la cause d'un massif échec scolaire.

Cette compétition mondiale est également visible par les stratégies et la place qu'occupent les autres langues. L'enseignement du mandarin ou de l'arabe sont des exemples de ce lien entre histoire, mémoire et langue.

Le français occupe une place singulière et la francophonie est difficile à identifier. Je propose une présentation des différentes populations francophones et mettant un accent particulier sur les populations africaines en migration en Tanzanie et qui utilisent le français comme critère identitaire, comme outil de travail et moyen de subsistance. Dans leur lutte contre la précarité, le professorat et l'embauche dans des institutions permettent d'assurer une sécurité de l'emploi. Nous voyons apparaître une chaîne coercitive entre ces nouveaux acteurs qui investissent ce secteur et le discours des institutions auxquels, en définitive, ces derniers se plient pour se conserver.

L'état des lieux de l'enseignement-apprentissage du français s'est d'abord concentré sur l'enseignement dans les établissements du supérieur. Il s'agit d'offrir une vue d'ensemble et de mesurer les conséquences de la politique linguistique menée à l'égard du français en Tanzanie.

Chapitre 6 : Sociolinguistique de la Francophonie en Tanzanie

La Francophonie en Tanzanie a une histoire particulière puisqu'elle apparaît une décennie après l'Indépendance du pays en 1974 dans le cadre d'accords bilatéraux avec la France bien que des missionnaires français furent présents dans la région de Bagamoyo au XIX^{ème} siècle. La diffusion de la langue s'est donc déroulée en parallèle à la politique de l'Ujamaa et Julius Nyerere et d'une affirmation identitaire africaine volontariste et militante. Par la suite, des crises majeures vont frapper le pays et la réorienter la politique nationale. Cette frappe aussi la France et sa posture diplomatique. En ré-axant sa diplomatie culture, elle impose un nouveau regard sur le français et ses missions. Garant de la diversité culturelle, il devient au fil du temps un outil économique au service du *développement*. Cette nouvelle aspiration rencontre la Tanzanie de plus en plus libérale des années 2000. Les perspectives régionales sont moins évidentes et confronte l'institution avec son passé et ses liens étroits avec la politique extérieure.

VI.1. L'enseignement apprentissage du français en Tanzanie

VI.1.1. Les francophones en Tanzanie

VI.1.1.1. Les populations francophones en Tanzanie

Le français en Tanzanie est représenté schématiquement par cinq grandes populations :

- Les réfugiés francophones
- Les touristes francophones
- Les apprenants de français
- Les expatriés
- Les africains francophones de l'élite du pays

Les Nations Unies recensaient, en 2018, 355 000 réfugiés congolais et 240 000 réfugiés burundais. Ces réfugiés subissent des limitations de mouvement, de droit au travail. La volonté première de la Tanzanie est de leur permettre de regagner leur pays c'est pourquoi, pour l'opinion tanzanienne, ces personnes ont vocation à repartir dans leur pays d'origine.

Selon les Nations Unies, les réfugiés vivent principalement dans le camp de Nyarugusu au Nord-ouest du pays près de Kasulu. Les témoignages recueillis auprès de professeurs de français congolais indiquent une diaspora en Tanzanie ciblée dans trois principaux foyers : Arusha, Dar es Salaam et Kigoma. Cette population fragilisée a un rapport parfois violent avec sa francophonie car la langue est associée à une scolarité suivie dans un territoire en état de guerre. La politique de valorisation du kiswahili contraint, dans le même mouvement, les minorités linguistiques à limiter l'usage de leurs langues africaines. Les locuteurs de langues régionales tanzaniennes tout comme les réfugiés arrivant en Tanzanie - locuteurs du kasai, du kiluba, du kirundi ou du lingala – limitent leur usage.

Le français constituant un capital linguistique intéressant dans un pays anglophone frontalier à trois pays francophones, certains réfugiés ou anciens réfugiés ont fait le choix de l'enseigner sans avoir reçu de formation professorale solide. Ainsi, il existe de petites structures, particulièrement localisées à Dar es Salaam et à Arusha, où l'on enseigne le français de façon improvisée. Ces institutions touchent bien souvent une population étudiante tanzanienne peu aisée, qui souhaite soit renforcer ses compétences en langue - qu'elle acquiert parfois déjà à l'Université -, soit élargir son répertoire langagier mais pas seulement. Elle attire également des chauffeurs routiers ou des intermédiaires (*middle-men*) qui veulent partir en R.D.C. pour échanger des marchandises entre les deux pays.

Ceci est l'illustration de la valeur que recouvre le français comme X-phonie et la façon dont ce capital linguistique, culturel et symbolique pour des immigrés. Le statut d'une langue internationale fait pleinement la démonstration de sa force (Giles, Bourhis, Taylor, 1977 : 311) :

*As it happens in this century, languages such as English, French and Russian have international importance as media of technology, business, science, culture and communication. Linguistic minorities such as the Québécois and to a certain extent the Mexican Americans, who speak an international language of high status are no doubt advantaged in terms of their group vitality.*⁸⁵.

VI.1.1.2. Le français comme capital culturel

Le français apparaît comme un avantage linguistique pour les populations africains francophones en migration en Tanzanie. Cet *avantage* linguistique est ressenti par les francophones puisqu'ils font usage du français, s'identifient et s'emparent de l'aménagement de la langue avec l'idée que celle-ci a une haute valeur. L'*irénisation* c'est-à-dire la mise en valeur de la différence de l'autre dans un contexte de migration (Feussi : 2011), ne s'opère pas et la francophonie ne semble pas être un argument suffisant pour venir en aide à ces populations vivant depuis plusieurs années sur le territoire tanzanien.

En octobre 2019, le président tanzanien John Pombe Magufuli déclarait à l'endroit des Burundais :

"Go back to your home ... don't insist on staying in Tanzania as refugees or expect citizenship while Burundi is now stable".

⁸⁵ Comme cela est arrivé dans le siècle passé, les langues telles que l'anglais, le français et le russe ont une importance internationale comme média de technologie, business, sciences, culture et communication. Les minorités linguistiques comme les Québécois et dans une certaine mesure les Américains mexicains parlant une langue internationale à haut statut sont indubitablement avantagés en termes de vitalité de groupe.

“Even Jesus ran to Egypt as a refugee ... and returned to his land to preach. Why do you want to stay here permanently and not return to your country?”⁸⁶”

En 2017, 79 000 réfugiés avaient fait le choix de retourner dans leur pays sur la base d'un accord tripartite entre le Burundi, la Tanzanie et le Haut-Commissariat aux Nations Unies, signé par Pascal Barandagije, ministre burundais de l'intérieur, Rajabu Hassan Gamaha, ambassadeur de Tanzanie et Gogo Hukportie, représentante du H.C.R. au Burundi.

Le français est donc majoritairement introduit en Tanzanie par le biais de la migration intra-africaine trouvant ses foyers principaux au nord du pays : au Burundi, en République Démocratique du Congo et au Rwanda. Ce sont des guerres civiles, des conflits armés qui ont précipité dans les années 1960, puis dans les années 1990, plusieurs centaines de milliers de francophones hors de leur pays. La Tanzanie, par sa stabilité politique, a pu offrir une terre d'accueil pour de nombreuses personnes subissant l'exode.

VI.1.1.3. Le français : un moyen d'exister

Selon les propos rapportés par une enseignante congolaise à l'Alliance française de Dar es Salaam, les immigrés issus des pays frontaliers francophones ne souffrent pas de discriminations ni raciales ni ethniques. Il n'y a pas à sa connaissance d'appellation péjorative à l'égard des Congolais, ce qui autorise à dire que la situation des réfugiés francophones en Afrique du Sud décrite par Cécile Vigouroux (Vigouroux, 1998 : 321) et Salikoko Mufwene (Mufwene, 2014 : 143), diffère, même si l'on se trouve théoriquement dans le même cas de figure. L'auteure fait mention de l'onomatopée « kwerekwere » « traduisant l'étrangeté des sons que produit la langue des immigrés africains aux oreilles d'un Sud-Africain noir. » (Vigouroux, 1998 : 321).

De manière générale, ils ne vivent ni divisions racistes, ni discriminations. Il existe un sentiment de profond rejet et de mise à l'écart sur la base de préjugés raciaux. Le génocide au Rwanda fut jugé à Arusha, en Tanzanie. Les affrontements ont traumatisé les populations de cette région et le racisme n'est pas un sentiment exacerbé même si des catégories subsistent : les populations catégorisées comme *indiennes (mind)* sont distinguées des populations catégorisées *arabes (marabu)*, *chinoises (mchina)* ou *européennes (mzungu)*.

⁸⁶<https://www.reuters.com/article/us-tanzania-refugees/go-home-tanzanian-president-tells-burundian-refugees-idUSKBN1WQ24K>

Rentrez chez vous... N'insistez pas pour rester en Tanzanie en tant que réfugiés ou en espérant la citoyenneté alors que le Burundi est stable maintenant. Même Jésus a fui l'Égypte en étant réfugié... et il retourna sur ses terres pour prêcher. Pourquoi voulez-vous rester ici de manière permanente et ne pas retourner dans votre pays ?

En revanche, les camps de réfugiés sont considérés comme des lieux dangereux, générant de l'insécurité. D'après U.N.H.C.R.⁸⁷, les conditions de vie pour les populations sont d'une précarité extrême :

U.N.H.C.R. and partners are also supporting kitchen gardens which have gained importance in ensuring food security following the recent restrictions on livelihoods. A lack of access to livelihoods can result in an increase in negative coping strategies such as survival sex, child labour, prostitution, early or forced marriage, domestic violence and theft⁸⁸. 2020

Les réfugiés éprouvent de grandes difficultés à obtenir leur permis de travail. Les francophones investissent le professorat, même avec un petit niveau, car les établissements scolaires leur permettent d'être identifiés de manière formelle et officielle, et de prétendre à l'obtention d'un permis de travail.

Le forfait d'un permis de travail est de 1000 dollars pour un permis de classe A et de classe C selon le site de la *Labor Commission*. Les réfugiés reconnus et accompagnés bénéficient d'un accompagnement spécifique, mais il est stipulé que le permis de travail peut être retiré à tout moment et que le paiement versé en vue de l'obtention d'un permis ne peut être remboursé en cas de refus. En travaillant dans une institution, ces permis sont soit financés totalement par l'institution, soit retranchés du salaire mensuel.

La Tanzanie souffre du chômage et particulièrement du chômage des jeunes. La loi stipule que les Tanzaniens sont prioritaires sur le marché de l'emploi, mais la formation proposée en Tanzanie pour l'enseignement-apprentissage du français est faible et la transition des professeurs tanzaniens en remplaçant les professeurs congolais n'est pas bénéfique pour la pérennité du français.

Selon la Banque mondiale (2014), 700 000 hommes et femmes entrent chaque année sur le marché du travail, ce qui s'accompagne d'un déplacement de populations des campagnes vers les centres urbanisés. La main-d'œuvre a doublé entre 1990 et 2012, mais l'économie de la Tanzanie est toujours centrée sur la production agricole. Les gouvernements successifs n'ont eu de cesse de développer l'industrialisation du pays mais une population pas ou peu qualifiée ne peut apporter main-forte à une industrialisation requérant une formation de niveau secondaire. Le développement du tertiaire demeure quant à lui extrêmement limité.

À l'échelle régionale, et notamment sous l'impulsion de la Communauté Est Africaine (East African Community, 2015)⁸⁹, le tourisme est largement promu comme un pilier incontournable. Sur l'exemple du Kenya, la Tanzanie entend faire du tourisme de masse un

⁸⁷ U.N.H.C.R.,(2020), *Fact sheet, United Republic of Tanzania*, January-March 2019.

⁸⁸ Le H.C.R. et ses partenaires supportent aussi les potagers qui ont gagné de l'importance en assurant la sécurité alimentaire, suivant les restrictions récentes de subsistance. Un manque d'accès aux éléments de subsistances peut résulter d'une augmentation de recours au *sex de survie* ou prostitution de dernier recours, le travail des enfants, la prostitution, le mariage précoce ou forcé, la violence domestique et le vol.

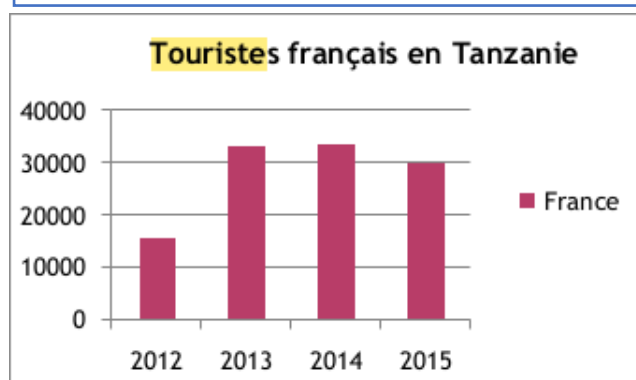
⁸⁹ EAST AFRICAN COMMUNITY, (2015), *East African Community Vision 2050*, 141 p.

pilier de son économie. Ainsi, selon l'analyse de la Banque Mondiale, le tourisme est perçu comme un secteur clé pour la croissance économique.

Pour conclure sur ce point, la pratique langagière, les compétences linguistiques sont au cœur des représentations. Cela a des conséquences aujourd'hui sur la manière dont la F(f)rancophonie est perçue dans la région car l'identité de celui qui la porte a une influence positive ou négative sur les apprenants, et fait émerger des divisions identitaires. Dans l'apprentissage d'une langue, l'idée de rentrer dans une communauté va de pair avec une identification : cela va à rebours de la volonté de construire une Francophonie régionale, portée par des francophones de la frange francophone de l'*expansion* historique.

VI.1.1.4. Le tourisme francophone

Tableau 6: Tourisme en Tanzanie (2012-2015)



Le troisième grand groupe francophone est composé de touristes. D'après les statistiques obtenues auprès du Ministère de l'Immigration tanzanien en 2016, les chiffres indiquaient un flux en augmentation de visiteurs depuis 2012 : 30 000 touristes français sont venus en Tanzanie en 2015, ce qui correspond à une augmentation de 50% par rapport à 2012. La tendance est similaire en ce qui concerne d'autres pays francophones

comme la Belgique, le Luxembourg et la Suisse, qui ont vu leur nombre de touristes en Tanzanie doubler voire tripler entre 2012 et 2016.

Si cela peut s'apparenter à une préoccupation purement économique, ce phénomène engage également des implications linguistiques car ce flux de touristes génère une demande importante en personnel francophone, ce qui implique une introduction et/ou un renforcement de l'enseignement du français dans les structures directement impliquées dans la formation aux métiers du tourisme.

Le secteur bancaire et le secteur de la diplomatie sont également concernés par la formation de personnels en français mais cela tient surtout du fait que les échanges entre les pays membres de la C.E.A et des pays francophones, en particulier la République Démocratique du Congo va en s'intensifiant. La R.D.C. ne cache pas l'intérêt grandissant qu'elle porte pour la Communauté Est Africaine.

Enfin, il faut également prendre en compte les Africains francophones éduqués et appartenant à une classe aisée de la société. Ils occupent souvent des postes à responsabilité

dans le domaine de la diplomatie au service de laquelle ils mettent leurs compétences en langue. Ce profil est par exemple celui de Louis, interprète, que j'avais interviewé en 2016.

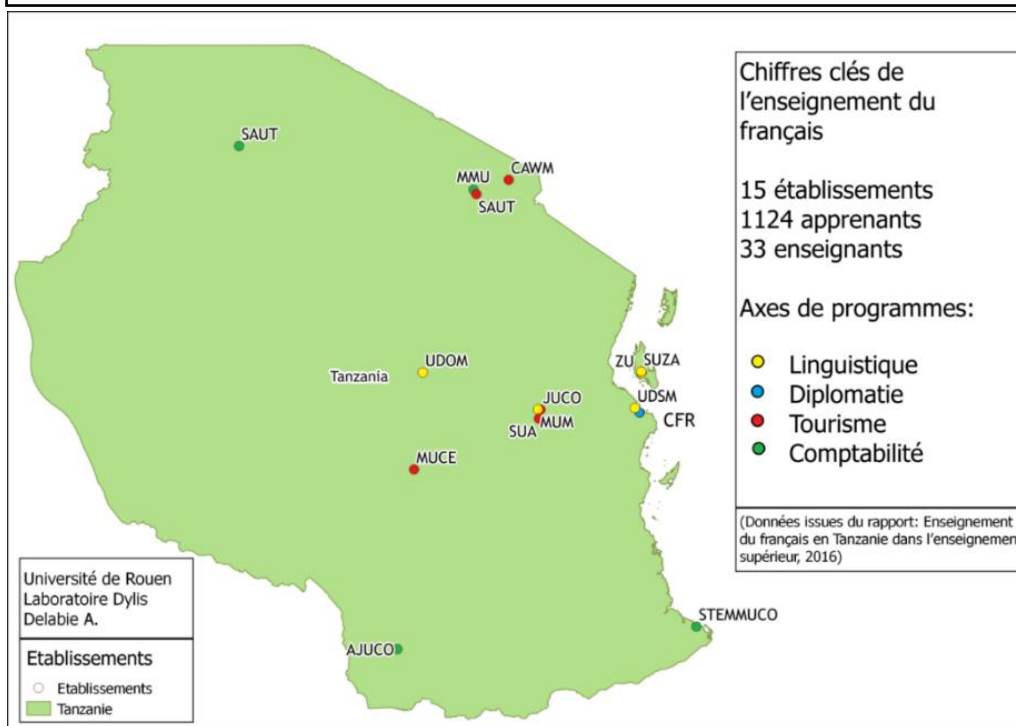
VI.1.2. L'enseignement du français dans l'enseignement supérieur

VI.1.2.1. Enquêtes dans le supérieur

En 2016, j'ai mené une enquête de terrain pour établir un état des lieux de l'apprentissage du français dans l'enseignement supérieur. J'avais recensé, par le biais d'une enquête par téléphone, puis une enquête de terrain, le nombre d'établissements, d'étudiants, de professeurs et le type de programmes proposés. La carte qui en résulte est le document ci-dessous. L'enseignement du français est présent en Tanzanie dans deux types d'établissements :

Les établissements tanzaniens financés par l'État et partiellement par les apprenants puisque le système éducatif en Tanzanie s'est fortement privatisé au tournant des années 1980. Les établissements en lien avec la France et/ou l'O.I.F. c'est-à-dire les Alliances Françaises et l'Association Franco-zanzibarite.

Tableau 7: Carte de l'enseignement du français en Tanzanie dans l'enseignement supérieur (2016).



VI.2.1.2. Programmes d'enseignement

En 2005 fut rédigé un programme scolaire   destination des apprenants du cycle primaire. Il consistait en une invitation   un renforcement de la Francophonie régionalement pour se rapprocher des partenaires de la Région des Grands Lacs.

Programme d'enseignement du français tanzanien (cycle I) 2005, p. IV

L'enseignement de Français dans des écoles primaires tanzaniennes a pour but de : Communiquer simplement avec **les francophones vivant en Tanzanie** dans leur environnement proche et **dans les pays voisins (la Région des Grands Lacs)**. Se servir des textes français faciles pour développer le plaisir de lire et pour l'acquisition du savoir [...] Utiliser l'habileté de communiquer en français comme un moyen de prendre place **sur le marché international** et intervenir sur certains outils d'aspects de la mondialisation.

Cependant, en 2006, le Burundi et le Rwanda sont entrés en tant que membres de la C.E.A. et ont introduit dans leurs politiques éducatives l'apprentissage de l'anglais et du kiswahili. Depuis, aucune décision à l'égard de l'enseignement apprentissage du français n'a été adoptée malgré le soutien apporté à la F(f)rancophonie - par le Burundi et le Pacte linguistique signé entre l'O.I.F. et la République du Burundi (1^{er} janvier 2015- 31 décembre 2018).

Ce pacte proposait des mesures visant le statut de la langue :

- Mesure d'aménagement linguistique adaptée au pays et au **contexte régional**
- Définir les langues d'enseignement
- Renforcer l'enseignement du français à tous les niveaux du système éducatif
- Développer l'offre de formation en et au français en direction **de la sous-région**
- Respecter et promouvoir, notamment **au niveau régional** les dispositions du Vademecum relatif à l'usage de la langue
- Promouvoir la langue française et la diversité linguistique et culturelle dans le pays **et la sous-région**

Par ailleurs, la France pose quelques années plus tard les nouvelles bases de sa politique extérieure et les ambitions de la Francophonie tournée vers la politique et l'économie. Je cite un extrait de la préface du document cadre de la politique extérieure édité en 2011 :

Afin de répondre au défi d'une **mondialisation maîtrisée** et de garantir les grands équilibres de la planète sur le long terme, la stratégie française de coopération se concentre sur quatre objectifs majeurs : favoriser une croissance durable et équitable pour les populations les plus défavorisées.

L'argumentation prend pour point d'ancrage un danger incarné par une *mondialisation* génératrice de grands déséquilibres. Néanmoins, lorsque l'on met ces propos en lien avec ce que nous venons d'observer, la mondialisation n'est pas véritablement responsable de ces déséquilibres mais bien l'émergence de grands pays tels que la Chine, la Corée du Sud et l'Inde, aidés par les délocalisations que les transports et la circulation rapide d'informations ont facilité. L'argumentation de la France consiste en la défense d'un modèle de *coopération* proposant plus d'équité aux *populations les plus défavorisées*.

L'offre universitaire est plurielle et s'adresse à la fois aux filières dédiées à l'éducation et à la linguistique (Bachelor of Arts and/with Education, Bachelor of Languages and

Interpreting) et aux filières liées au tourisme et au management. Trois universités (S.U.A., C.A.W.M. et S.A.U.) offrent un enseignement du français avec une orientation professionnelle. Dans ce cas, le français vient compléter une formation particulière (tourisme, marketing, ressources humaines...). Les programmes sont donc élaborés dans une optique de français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) avec mise en situation concrète de l'usage du français par l'étudiant dans sa future vie professionnelle. À S.U.A, cet enseignement donne lieu à des visites de parcs naturels (Mikumi à Morogoro) et de stages au sein de compagnies touristiques.

Cinq universités (UDOM, UDSM, DUCE, JUCO et MUM) proposent un apprentissage du français couplé avec d'autres langues dans une orientation plutôt linguistique et littéraire, en vue de développer des compétences en traduction et en interprétariat. L'université Teofilo Kisanji (TE.K.U.) proposait un enseignement original où le français était enseigné en concomitance avec un objet d'étude différent (histoire, études religieuses, kiswahili...). Malheureusement, ces dernières années, le nombre d'étudiants fut insuffisant pour maintenir cet enseignement. L'Université d'État de Zanzibar (S.U.ZA) propose, quant à elle, un enseignement du français plutôt orienté vers la linguistique avec des enseignements complémentaires en culture et civilisation françaises.

L'université de Saint-Augustine (S.A.U.) dispense un enseignement de français « basic » et délivre des certificats d'aptitudes en français. Ce type de certificats existe également à M.U.M. depuis peu pour la première année d'étude. Celle-ci n'est sanctionnée par aucun examen à proprement parler. Ici, l'apprentissage du français n'a pas de vocation particulière si ce n'est d'assouvir l'intérêt personnel des étudiants. Nous pouvons ainsi synthétiser les différentes orientations des universités comme ceci :

- Orientation linguistique et littéraire (F.U.)
- Orientation touristique (F.O.S.) - Orientation « bilingue »
- Orientation culturelle
- Sans orientation particulière (F.L.E.)

Les universités tanzaniennes offrent donc un éventail varié d'enseignement du français. Étudier le français dans l'une ou l'autre université signifie donc que les étudiants acquièrent des diplômes et des compétences de différentes natures. Je peux donc affirmer que l'hétérogénéité de ces enseignements se répercutera au sein d'établissements primaires et/ou secondaires dans la mesure où la plupart de ces filières forment des étudiants qui se destinent à être professeurs.

Les programmes universitaires ne sont pas souvent l'œuvre des enseignants mais sont demandés par des chefs de départements ou par les Députés Vice-Chanciers des universités, non francophones et non spécialistes de l'enseignement des langues. Les conséquences sont néfastes pour l'enseignement du français car ces programmes ne correspondent souvent pas à ce que les étudiants sont en capacité de faire. Le manque d'heures est l'un des principaux freins à l'apprentissage, mais ce n'est pas le seul facteur qui empêche une bonne progression de l'enseignement/apprentissage.

Si les étudiants commencent d'abord par apprendre les rudiments de la langue, pour la deuxième ou troisième année ils sont confrontés à des sujets tels que la littérature française, la linguistique française ou l'interprétariat, ce qui ne correspond pas à leurs capacités langagières. L'absence de centration sur l'apprenant est ici flagrante et décourage les étudiants. De plus, ces programmes sont scrutés par les universités qui souhaitent proposer le français, et sont parfois copiés. C'est pourquoi les enseignants qui ont élaboré eux-mêmes leurs programmes ne souhaitent ni les partager ni les diffuser sur internet de peur d'être copiés.

La concurrence entre les *universités* et les *colleges* renforce ce phénomène. Par ailleurs, l'institution en charge de contrôler les programmes dispensés, *Tanzanian Commission for Universities* ou T.C.U., ne dispose pas d'inspecteurs francophones. Les professeurs que j'ai interrogés n'ont jamais eu à expliquer leurs démarches car ils n'ont jamais rencontré les agents de T.C.U. Il est important de préciser que l'inspection des programmes de français intervient lors d'une inspection de tous les contenus enseignés dans l'université.

VI.2.2.1. Pénurie de matériel et donations institutionnelles

Le manque de matériel pédagogique est bien sûr un des éléments essentiels pour comprendre la faiblesse de l'enseignement du français. Les manuels utilisés sont les ouvrages personnels des professeurs. Les étudiants réalisent des photocopies de ces livres car les universités ne disposent pas de manuels. Dans certains cas, les enseignants eux-mêmes ne disposent que de photocopies.

Outre le fait que les droits de diffusion ne sont pas respectés, cela constitue un coût supplémentaire pour les étudiants car les universités ne fournissent pas ces copies. Les étudiants peuvent se cotiser en classe pour réaliser les photocopies qu'ils utiliseront le jour même, ou bien emprunter le livre de l'enseignant en dehors de la classe. Il convient aussi d'ajouter que les étudiants n'ont ni cahiers d'activités, ni CD audio qui pourraient leur permettre de progresser en dehors de la classe.

Les universités D.U.C.E. et S.U.ZA disposent de bibliothèques intéressantes avec des ouvrages littéraires francophones. Les autres universités font face à une pénurie de livres qu'il est de toute façon presque impossible de commander en Tanzanie à moins de les faire importer. Cette situation n'est cependant pas propre au français. Les bibliothèques universitaires de manière générale n'offrent que très peu de livres. Les étudiants tout comme les professeurs utilisent essentiellement des ressources trouvées sur internet.

L'équipement en classe Les professeurs n'ont bien souvent à leur disposition qu'un tableau, un livre et des pistes audio. Les salles de classe peuvent être équipées de télévisions mais les professeurs n'ont souvent pas de contenus à diffuser aux étudiants hormis quelques vidéos téléchargées sur Internet.

Faire reposer une séance en classe sur un document vidéo nécessitant une télévision est une prise de risque. Les coupures d'électricité régulières et aléatoires peuvent mettre à mal le

cours, l'alimentation en électricité n'étant pas compensée par l'utilisation de générateurs. Pour pallier ces impondérables, les professeurs utilisent dans certains cas leurs propres ordinateurs portables. Mais là encore, faute de pouvoir utiliser des enceintes, les étudiants doivent ou bien charger le document sur leurs ordinateurs personnels, ou bien se grouper autour du professeur. Le matériel multimédia est quant à lui inexistant : pour parer ces problèmes, les professeurs cherchent des documents authentiques par le biais d'internet qu'ils peuvent exploiter en classe.

La majorité des documents exploités sont des documents écrits (exercices, textes à didactiser). Quant aux documents audios, il s'agit d'auto-enregistrements, de téléchargements d'émissions de radio ou de télévision trouvés sur internet (University of Dodoma, Muslim University of Morogoro, Sokoine University), que les enseignants didactisent par la suite afin de les rendre exploitables en classe.

Le temps d'apprentissage pour les étudiants qui choisissent le français en tant qu'enseignement optionnel dépasse rarement les six heures d'enseignement par semaine, ce qui équivaut à deux sessions universitaires classiques en Tanzanie : deux heures de cours et une heure de travaux dirigés (séminaire).

En revanche, lorsqu'une filière est dédiée au français (U.D.SM., U.DOM), le nombre d'heures dépasse les dix heures de français par semaine, permettant de prétendre à un niveau A2.1 en fin de parcours selon les critères du C.E.C.R.L. Cette évaluation de niveau ne provient pas d'une recherche basée sur des tests soumis aux étudiants, mais de l'observation et de la rencontre des étudiants. Nous pouvons signaler le cas de M.M.U. à Arusha où le français y est enseigné comme matière obligatoire dans une filière « Business », mais où les étudiants ne reçoivent que trois heures d'enseignement par semaine.

VI.2. La notion de communauté linguistique

VI.2.1. Constitution des communautés linguistiques

VI.2.1.1. Définitions de communauté linguistique

La langue est liée aux hommes et à ce qu'ils en font. Elle est aussi liée à la transmission et aux modalités de transmission puisqu'elle répond à la question : Comment les locuteurs veulent s'inscrire dans la communauté francophone ? Elle implique aussi de parler français, donc d'avoir un ensemble de compétences (linguistiques, sociolinguistiques) et d'actualiser ces compétences dans la communication (écrite ou orale) avec d'autres francophones constituant la communauté francophone. Sur ce point, il s'agit de réfléchir au sens de communauté linguistique. Parle-t-on d'une communauté linguistique *locale, globale, située* (communauté

professionnelle, institutionnelle) et dans ce cas quelle est la place accordée à *l'africanité*, dépend du contexte ? Car si nous constatons sa manifestation c'est qu'elle répond à un besoin.

De nombreux linguistes ont théorisé la notion de *communauté linguistique* (Baggioni, 1997), *communauté de discours* (Gumperz, 1968), (William Labov, 1976). Le concept de communauté linguistique peut reposer sur l'« unicité linguistiques », le fait que les individus parlent une même langue comme l'explique Hocket (Hocket, 1958). Cela rejoint l'idée défendue par Stelio Farandjis, ancien secrétaire général du Haut Conseil de la francophonie, (Farandjis : 1989), selon laquelle le français diffusé à travers le monde en tant que L.E. devrait être standardisé, unique et ne souffrir d'aucune variation qui entraverait l'intercompréhension. Mais nous savons aussi en sociolinguistique que les normes sociales influencent les langues, les modifient et divisent en créant de l'hétérogénéité. Aussi, cette définition avance que la Francophonie en tant que X-phonie globale n'existe pas, mais qu'il existe par ailleurs des pôles francophones caractéristiques identifiables. Pourtant, ces pôles se comprennent souvent malgré leurs spécificités linguistiques, rendant la définition de Hocket partiellement satisfaisante.

William Labov (Labov, 1976) définit quant à lui la communauté linguistique « moins par un accord explicite quant à l'emploi des éléments de langage que par une participation conjointe à un ensemble de normes. ». Encore une fois, la question de la taille de la communauté pose problème puisque nous ne savons pas de quelles normes nous parlons, même si nous savons qu'il s'agit de normes sociales, sociétales et linguistiques. L'appartenance à une communauté se négocie par la pratique langagière et permet au locuteur d'évoluer dans différentes communautés selon les pratiques qu'il souhaite mettre en application. La notion de hiérarchie est variable puisque cela dépend d'un ensemble de valeurs promues par une société, alors même que les cultures, les conditions d'existence influencent ce système hiérarchique.

Pour Gumperz la fréquence des interactions va jouer sur l'intégration au sein de la communauté linguistique. Cela laisse supposer que les individus subissent ces interactions, et n'ont plus de prise sur le fait d'adhérer ou de ne pas adhérer à une communauté particulière.

Comme le rappelle Henri Boyer (Boyer, 2017), la notion de *communauté linguistique* a été proposée par William Labov pour désigner l'ensemble des locuteurs d'une langue partageant des évaluations plus ou moins implicites quant aux usages de cette langue : « il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue » (Labov, 1976). Ainsi, dès lors que des normes différentes sont acceptées, nous serions face à des *communautés linguistiques* différentes, ces normes peuvent être géographiques (traces de variation lexicale, variation grammaticale, variation phonétique), socio-économiques ou genrées.

Dans la *communauté linguistique*, on ne peut pas connaître tout le monde, on ne peut pas rencontrer, discuter, étreindre, embrasser, se fâcher avec l'ensemble des individus. La communauté se divise en réalité entre d'une part ceux qui se rencontrent et d'autre part ceux qui ne se rencontrent pas mais se construisent fictivement, s'imaginent à distance. Les imaginaires se mettent en marche précisément parce que des zones d'inconnu et d'étrangeté appellent à être intellectualisées. Quand on ne peut pas rencontrer l'Autre : il faut l'imaginer.

Cette question de *l'africanité* ne se pose pas pour des questions de conceptualisation universitaires, purement théoriques, d'une *africanité* francophone idéalisée, par endroit torturée (et finalement stériles), purement théoriques. Nous sommes aujourd'hui confrontés dans la didactique du F.L.E. à des problèmes pratiques, notamment dans la conception de manuels de F.L.E., de l'aménagement de la langue. Nous citons quelques exemples qui se posent aux auteurs de méthodes, de manuels de français : comment illustrer les manuels de F.L.E. produit en Afrique ? Quel vocabulaire emprunter ? Comment considérer la variation africaine dans la mesure où elle dénote avec la variété scolaire, institutionnelle prenant sa norme du français de France ?

Parce qu'il faut mettre en scène la langue par le truchement de personnages qui se saluent, se présentent, qui évoluent dans un environnement contextualisant l'usage de la langue. Va-t-on parler de *voiture*, de *char*, de *carriole* ? Cet engin va-t-il rouler sur des routes de campagne ? Le conducteur est-il un homme ou une femme ? Négroïde ? Caucasien ? Indien ? Arabes ? Quel programme peut être proposé ? Quelles sont les thématiques que les apprenants auront besoin d'aborder ?

D'un point de vue institutionnel - puisqu'il s'agit de proposer ces manuels à des publics variés comprenant des établissements d'enseignement - se pose la nécessité de répondre à des volonté politique en concordance avec l'usage de la langue que les individus font. En cela, les auteurs doivent adopter - s'approprier - une vision de la francophonie portée par le gouvernement tanzanien, respectant lui-même des contraintes issues de négociations régionales à l'échelle d'une zone comprenant l'Afrique de l'Est et l'Afrique des Grands Lacs.

VI.2.3. Ethique de l'aménagement de la langue

Dans la pratique didactique, l'écart entre les niveaux de vie questionnent sur le bienfondé d'une assistance prodiguée la plupart du temps par des pays plus riches, la plupart du temps financer et équipée par la France. Dans la mesure où la Francophonie en Afrique est également qualifiée de *Francophonie du futur*, ou *Francophonie d'avenir*, que les modes de vie, même si de nombreuses institutions y ont été exportées, y sont différents. Cela implique des variations linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques ayant des conséquences directes sur la langue à enseigner.

La question s'ouvre sur la capacité effective pour les acteurs de la Francophonie en Afrique de trouver du soutien parmi les institutions Francophones et les moyens dont ils disposent pour pouvoir institutionnaliser leur patrimoine francophone, cette *langue en partage*, sans que cela constitue une *homologation* française des usages de la langue. D'un autre côté, il faut mesurer le degré d'adhésion aux normes locales, évaluer si les populations locales veulent apprendre le français d'Afrique de l'Est ou si elles préfèrent un français qui prendrait pour racine la France et les normes parisiennes. Car les représentations construites à l'égard de ce qui provient localement n'est pas nécessairement préféré à ce qui vient d'Europe, et pour cause.

Plus fondamentalement, il s'agit de l'éthique de l'enseignement des langues qui est en jeu. La question du dialogue et de la volonté de ce dialogue est essentielle pour trouver les solutions à venir qui, inévitablement, devront être appelées dans la mesure où la mondialisation impose la coopération et le dialogue. Elles sont essentielles mais épineuses dans la région de l'Afrique de l'Est car les acteurs francophones qui pourraient incarner ces points de repères et faire évoluer la Francophonie africaine dans ce secteur y sont réticents ou impuissants.

Une définition de la mondialisation nous est proposée dans l'ouvrage d'Angela Barthes (Barthes, 2005 : 9) : « La mondialisation est définie comme la mise en relation de différents ensembles géographiques par un processus historique d'extension progressive du système capitaliste dans l'espace mondial. ». L'auteure ajoute : « Aucun espace sur la planète, même lointain, n'échappe à cette intégration, aucun groupe humain ne peut se soustraire de ce contexte. »

« La mise en relation de différents ensembles géographiques » fait écho, pour le domaine de la linguistique, aux locuteurs et aux langues et nous mène à la définition de X-phonie, du marché des langues et du modèle gravitationnel de Calvet, car l'auteur évoque ce rapport de réciprocité entre la mondialisation et les brusques changements des écosystèmes linguistiques (Calvet, Griolet, 2005 : 29).

Ce système mondial est donc la traduction linguistique de la mondialisation, et sa projection sur un territoire, dans le cadre de frontières nationales ou supra-nationales, fait *hic et nunc* d'une langue X, hypercentrale, supercentrale, centrale ou périphérique, une langue majoritaire ou minoritaire, une langue dominante ou dominée : le français peut être dominant ici (en France par exemple) et dominé là (en Louisiane), l'anglais lui-même, langue hyper-centrale à l'échelle mondiale, peut en certaines situations être marginalisé [...]

Se dessine une perception utilitaire des langues, au service du commerce et dépendant surtout des rapports de force internationaux, et que nous mettons en parallèle avec l'explosion des échanges, des connexions entre les gens à travers la planète. Selon Angela Barthes, (Barthes, 2013) la multiplication par six du P.I.B. mondial et par quatre-vingts des exportations entre 1950 et 2000 est à mettre en parallèle avec un décuplement des échanges linguistiques.

L'élaboration de la mondialisation donne également des informations sur l'Histoire et particulièrement la colonisation correspondant à une volonté monopoliste : la colonisation est, en cela, un prolongement de la Révolution industrielle.

Il s'agit d'explorer la part *opaque* de l'aménagement par autorégulation linguistique à savoir le *secteur informel*. Celui-ci est particulièrement étendu sur le continent africain et ce phénomène est loin d'être anecdotique. En effet, ce secteur informel historique s'intègre dans une conception ségrégationniste au cœur de la pensée coloniale. Le marché des colonisés se distinguait de celui des colons et les produits y étaient de moindre qualité. Aujourd'hui, la libéralisation de l'éducation voit émerger cette même double structure dans laquelle une éducation de « seconde main » replace la démarche des auteurs dans une autre perspective que celle d'objets marginaux par rapport à une institution bien établie dont le français est diffusé par des manuels en provenance de France.

VI.2.2. Secteur informel et institutionnalisation

VI.2.3.1. F.L.E. comme langue institutionnelle

Nous entamons maintenant un approfondissement de la Francophonie institutionnelle. L'institutionnalisation de normes est-africaines éventuelles, leurs promotions, la valeur de la langue sur le marché des langues dépendent, en partie, de la compréhension de ce qu'est la Francophonie institutionnelle particulièrement pour ce qui concerne l'enseignement d'une langue *étrangère*.

La langue proposée dans le cadre de la politique linguistique extérieure est autrement nommée : la *langue étrangère*. Nous avons mis en évidence les liens existants entre la francophonie d'une part et la politique extérieure de la France d'autre part notamment par l'exploration de la colonisation. Dans un contexte globalisé où les rapports de force se jouent davantage dans le secteur de l'économie que celui de la culture, où le but des enseignements de la langue visent, avant tout, la communication et l'épanouissement social, la question de *l'étranger*, de la (ou les) culture(s) qui se rattache(nt) à l'enseignement-apprentissage, la question de la reconnaissance institutionnelle de la langue apprise doivent être posées. Il s'agit de comprendre ce que signifie la notion de *langue institutionnelle* en approfondissant la question de l'institutionnalisation et dans quelle mesure la langue *s'institutionnalise* dans le cadre d'une langue étrangère.

Le *français institutionnel* peut être entendu comme le français promu par l'État, dont la forme, la grammaire, la syntaxe peuvent être employées dans un cadre officiel. Il est façonné pour que son action matérielle revête les symboliques que les acteurs politiques veulent diffuser. « Cette symbolique n'est pas seulement le supplément d'âme d'un monstre froid étatique, mais une condition essentielle de sa pérennité. » (Galisson, 1986 : 83). En ressort de ces efforts délibérés, de ces politiques linguistiques, une notion de *sacré* et *d'intemporel*.

La Francophonie englobe de manière automatique les locuteurs du français. Dans le même temps, au regard de l'institution, les locuteurs n'ont que très peu de prise sur les institutions ce qui, d'un point de vue idéologique s'apparente à une négation, au moins partielle, de leur pouvoir d'action démocratique et des valeurs universelles (par ailleurs défendus en discours). Dans le cadre de la didactique des langues, cela pose un certain nombre de problèmes car, imposer une langue de manière officielle dans un système éducatif peut être perçu comme une intrusion coercitive. Les acteurs de l'enseignement du F.L.E., F.L.S., les méthodes sont dans ce cadre les premiers outils humains et les matériels de ce type d'entreprises.

Robert Galisson aborde ainsi ce problème (Galisson, 1986 : 48) :

En effet, toutes les disciplines qui engagent l'avenir de l'homme ont besoin d'une déontologie. Chacun sait, par exemple, que la médecine a la sienne [...] mais, dans notre domaine, tout se passe comme si n'importe qui d'autre, n'importe comment, et n'importe où. Or, quantité de problèmes se posent aux enseignants de langues, aux décideurs, à la collectivité toute entière, qui relèvent de la simple conscience ou de la morale politique et ne sauraient être ni éludés, ni laissés au hasard, ni même réglés au coup par coup : Quelle position adopter de la diffusion forcée de la langue et de la culture des colonisateurs chez les anciens colonisés ? Des pays qui enseignent des langues dans lesquelles les natifs ne se reconnaissent pas, parce qu'elles ont été aseptisées de la culture qui les imprègne et sont devenues de vulgaires outils de propagande idéologique ?

La question de la déontologie n'est pas nécessairement formulée de cette manière parce que la F(f)rancophonie et ses acteurs ne viennent pas toujours de l'extérieur. Elle existe indépendamment d'un mouvement d'une zone vers une autre et les *anciennes populations colonisées* ont une volonté d'apprendre et d'enseigner le français

D'une certaine manière, l'identification et l'officialisation de la langue française sont liées à la prescription. Dès le départ, l'écrit et donc la codification de la langue n'est pas le fait de l'ensemble de la société mais des lettrés, spécialisés dans les textes de lois que la plupart des sujets du Royaume de France ignorent. La diffusion du *français des chartes* fut l'œuvre des milieux bourgeois, seigneuriaux et princiers (Lusignan, 2003). Comme l'explique Thomas Brunner (Brunner, 2009), il fut plus aisé pour les locuteurs de langues non-latines de développer l'usage à l'écrit des langues vernaculaires puisque le passage à l'écrit n'est pas perçu comme un abâtardissement de la langue dominante, de surcroît séculaire et sacrée.

Le concept d'hégémonie qui est souvent associé à l'idée d'impérialisme linguistique se lit dans le processus de formation de la langue institutionnelle par une minorité de lettrés. Klaus Bochman (Bochman, 2013) rappelle qu'en sociolinguistique le concept *d'hégémonie* qui a été adapté par Jean-Baptiste Marcellesi peut s'entendre comme la formation de *couches linguistiquement hégémoniques* :

Nous entendons par là les couches dont l'activité langagière est prise comme modèle, est considéré comme centre de gravité de la langue et qui sont hégémoniques du point de vue de la langue sans être nécessairement dominantes du point de vue du pouvoir.

L'hégémonie est d'ailleurs à distinguer du prestige :

La langue est appelée par quelqu'un à se poser comme modèle à d'autres langues, elle est imposée à la communication à l'intérieur d'une communauté ou au plan international, en exprimant et reproduisant un rapport de supériorité/infériorité politique et/ou social (Bochman, 2013).

La notion de langue étrangère

La notion de *langue étrangère* est rarement questionnée parce qu'il paraît aller de soi, comme cela l'a longtemps été pour la *langue maternelle (langue première)*, qu'elle est définie selon ce qu'elle n'est pas. La *langue étrangère* n'est pas une *langue maternelle (première)*. Pourtant, ces concepts de *langue maternelle*, *langue première* et *langue étrangère*, dont les définitions se nourrissent l'une l'autre, sont plus complexes qu'elles n'y paraissent.

En termes de définition, la principale caractéristique d'une *langue étrangère* est son mode d'apprentissage principalement scolaire. Selon le Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde de 2003, la langue étrangère se définit comme suit (Cuq, 2003 : 246) : « Langue étrangère : toute langue non maternelle est une langue étrangère. »

Jusqu'en 1994, cette définition était prise comme telle car l'intuition de ce que l'on dénommait langue maternelle suffisait à conceptualiser, par antonymie. Comme le soulignait Louise Dabène (1994) avec ironie, mais non sans fondement, cette définition évoquait davantage la philosophie de M. Jourdain qu'une réelle réflexion épistémologique des notions ou concepts manipulés par les linguistes.

La présence de la Francophonie en Afrique est un fait avant tout colonial et la connaissance de la langue est liée d'une manière ou d'une autre à la scolarisation (Manessy, 1994 : 64) appuyée par une volonté politique. En tant que langue seconde ou langue étrangère, le français en Afrique comme ailleurs, dépend d'appuis institutionnels qui influencent les finalités que pourrait ou devrait avoir la langue. La langue étrangère se trouve liée à un système éducatif qui n'existait pas dans de nombreux pays d'Afrique il y a encore un siècle. Comme l'écrivait Gabriel Manessy, le système éducatif scolaire était étranger à l'Afrique avant l'arrivée des Européens. Les auteurs du dictionnaire ajoutèrent en 2003 que des degrés de *xénité* (Dabène, 1994 : 35) doivent être pris en compte dans l'évaluation de ces langues.

On peut distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) : La distance matérielle, géographique (par exemple le japonais par rapport au français), généralement révélée par l'exotisme des représentations qu'on se fait de ce type de langue ; [...]

En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue première de scolarisation linguistique. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré. [...]

Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui ne le reconnaissent pas comme une langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non-natifs. »

L'un des facteurs, qui n'est pas évoqué, est la notion de choix, le degré d'adhésion à l'apprentissage d'une langue (autrement dit, dans quelle mesure cet apprentissage est coercitif). La langue *maternelle* ou langue *première* est apprise par la nécessité de l'intégration sociale familiale : elle est, en ce sens, vitale (Dabène, 1994 : 15) :

Plus fondamental semble le fait que la langue maternelle est celle dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité.

L'enfant ne choisit pas sa langue maternelle/première, il l'acquiert en interaction en bas âge. La structure de l'école, les camarades de classe et la circulation de la parole en classe et dans la cour de récréation donnent une dimension sociale très importante à la langue de scolarisation. En revanche, la notion de choix est importante car la L.E. est objectivée par celui qui l'apprend. Elle représente un investissement humain et financier qu'il faut mesurer, particulièrement dans le contexte tanzanien où le système éducatif a largement été privatisé. Dans ce pays peuplé de 55 millions d'habitants, le taux de chômage s'élevait en 2019 à 9.6%⁹⁰.

Selon Louise Dabène (1994) : « On peut donc appeler langue étrangère la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les Institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre. ». Le français en Afrique de manière générale, s'est implanté dans le territoire depuis plusieurs siècles de manière extrêmement inégale. La langue étant indissociable de la culture par sa nature et ses fonctions, il est inévitable que la norme exogène soit amenée à s'adapter à de nouveaux comportements sociaux, dans la manière de saluer, de conceptualiser les individus suivant leur âge, leur sexe ou leur profession.

Ainsi, des normes endogènes émergent. En Tanzanie, le français est intégré comme langue *étrangère*, par le biais d'accord bilatéraux signés avec la France, ce qui suppose que ce soit la langue *institutionnelle* qui soit enseignée. Or, le français a pour objectif de servir localement, en Afrique. Le français aux normes endogènes devrait alors, en théorie, être enseigné.

L'apprentissage est donc pensé en amont par des institutions qui décident, dans le cadre d'une politique linguistique *in vitro*, l'introduction de l'apprentissage d'une langue dans un système éducatif particulier. Nous pouvons donc dire que, là où il y a une langue étrangère, il y a, de fait, une politique linguistique et un aménagement linguistique, même si le degré d'implication des différents acteurs mis en jeu varie d'un contexte à un autre. L'introduction

⁹⁰ Tradingeconomics.com/ National Bureau of Statistics (NBS) Tanzania.

d'une langue étrangère signifie aussi une relation bilatérale entre deux États car la langue est introduite dans des curriculums publics.

Dans cette perspective, une langue étrangère a, dès lors, une finalité internationale définie par des documents juridiques encadrant l'aménagement linguistique que constitue une politique linguistique éducative (ce dont ne bénéficie pas forcément l'apprentissage d'une langue maternelle). Une langue étrangère est dotée d'un arsenal didactique, humain et matériel. Aujourd'hui encore, l'apprentissage d'une langue étrangère passe encore par le biais des nombreux supports écrits. La maîtrise de l'écrit et de la lecture sont indispensables, qu'il s'agisse des manuels scolaires, des sites accessibles sur internet ou les applications que l'on peut télécharger sur internet.

Ceci nous amène à penser que l'apprentissage d'une langue étrangère au primaire, secondaire et supérieur confronte l'apprenant à la lecture et à l'écrit inévitablement. Dans le cadre de notre thèse, cet élément a pour conséquence de situer le français socialement. En effet, selon l'Unicef, le taux d'alphabétisation de la Tanzanie était de 67.8% entre 2008-2012. L'anglais est la première langue objet devenant langue médium et le français, tel qu'il est introduit, vient s'ajouter à cela. La langue étrangère apparaît donc comme un luxe que de rares personnes peuvent se permettre.

Si l'introduction d'une langue étrangère est motivée par une stratégie politique, les deux pays doivent avoir des intérêts à cela. Rappelons un schéma développé en sciences politiques (Schemeil, 2015 : 54) qui met en évidence le fait qu'une négociation ne fait pas au détriment d'un parti auquel cas il s'agit d'un tour de force politique et non d'une négociation.

Les intérêts des pays peuvent être :

- Diplomatique
- Sécuritaire
- Economique
- Influence à l'étranger (soft power)

Dans cette configuration, il est inévitable pour l'apprenant d'être confronté à ces problématiques au cours de son apprentissage linguistique de L.E. Les politiques linguistiques sont de fait des politiques à long terme car l'investissement de la formation des personnes bilingues, trilingues ou plurilingues est long et coûteux. Il s'agit à la fois d'un investissement humain, puisqu'il y a une nécessité à former des enseignants (notamment des personnes du pays cible), et d'un l'investissement financier (matériel, infrastructures le cas échéant).

VI.2.3.2 Les satellites de la Francophonie

Les structures de la Francophonie ont été répertoriées de la manière suivante (Deniau, 1983 : 57-89) dont nous proposons la catégorisation ci-dessous. Certaines de ces données sont datées mais la tripartition demeure :

- Des **organismes internationaux** tels que les sommets francophones, les conférences ministérielles internationales, l'Organisation Internationale de la Francophonie, les groupes francophones au sein des Nations Unies et la *zone franc*.
- Des **organisations parapubliques** telles que l'Agence Internationale des Parlementaires de langue française (AIPLF), l'Agence francophone pour l'enseignement et de recherche (AUPELF-UREF), l'Association Internationale des Maires et Responsables des capitales et métropoles partiellement ou entièrement francophones (AIMF), le Conseil International des Radios-Télévisions d'Expression française (CIRTEF), le mouvement associatif.
- Des **organismes français du secteur public** comme un Ministre délégué à la Coopération et à la Francophonie (auprès du MAEDI), le Haut Comité de la Langue française, le Comité de la Francophonie, le Comité interministériel pour les Affaires francophones, la Direction générale des Relations culturelles, scientifiques et techniques, le ministère de la Coopération et du Développement, et les commissions dans divers ministères ayant pour mission de défendre et d'enrichir la langue française. Le Haut Conseil de la Francophonie, le Conseil supérieur de la Langue Française, le Service des Affaires Francophones du Ministère des Affaires Etrangères, la Direction générale des Relations culturelles scientifiques et techniques, T.V.5, C.F.I. et R.F.I.
- Le secteur privé

La Francophonie en tant qu'institution s'analyse comme une entité composée de multiples acteurs internes ayant des rapports de pouvoir, des enjeux individuels différents les uns des autres. Les idéologies relevées dans les discours marquent un positionnement. Une hiérarchie se lit dans cet ensemble et, cela sera approfondi plus loin, un *ordre du discours* émerge (Foucault, 1970 : 33). Un réseau ou *réseautage* se tisse dans ces liens. La question qui se pose est la manière dont ce réseau s'organise et ce qui lie les acteurs et les institutions qu'ils représentent.

La francophonie en tant qu'espace de discours et de construction identitaire est exprimée par Jurgen Erfurt (2005 : 166). Les locuteurs vont se positionner en discours, par leur usage de la langue, dans la F(f)rancophonie. Il note la façon dont les francophones à travers le monde s'inscrivent dans la francophonie et de quelle manière ils se sentent intégrés par elle. L'auteur insiste particulièrement sur la distinction entre la Francophonie entendue comme une F(f)rancophonie européenne, considérée comme noyau de la F(f)rancophonie, et la F(f)rancophonie dans le reste du monde.

Ces discours de locuteurs sont mis en miroir avec le discours des institutions de la Francophonie et la manière dont elles conçoivent *leur* vision de la F(f)rancophonie, selon *leurs* intérêts. Une large part est accordée à l'histoire car, dans ce contexte, elle est l'une des clés de compréhension des stratégies en termes de politique linguistique extérieure et des problématiques liées aux perceptions multiples du français et de ses locuteurs.

Ces influences et changements d'orientation - avant tout politiques et institutionnels - ont des répercussions sur les finalités attribuées à la langue, sur la place de la langue dans les systèmes éducatifs et sur les représentations des locuteurs.

La francophonie est tout autant un facteur identitaire de la France, du Québec ou de la Belgique que du Sénégal, de Madagascar et du Vietnam. La Francophonie joue un rôle dans la construction d'identité africaine où elle fait partie des éléments structurant de l'identité des personnes. Cela est particulièrement visible dans les phénomènes d'immigration où la francophonie constitue l'un des éléments que les personnes souhaitent mettre en valeur à l'étranger afin de faire valoir sa singularité. Je pense notamment aux cas de migrations intra-africaines décrits par Cécile Vigouroux en Afrique du Sud (Vigouroux, 2014).

Les tournants discursifs peuvent être mis en concomitance avec les grands bouleversements mondiaux, les rapports de force qui expliquent aussi bien le maintien de la francophonie en Afrique dans la période de l'Après-guerre (Lefevre, 2010) que son errance des années 2000 et sa réorientation vers l'économie du début des années 2000 à aujourd'hui - notamment sous l'influence de la Chine - (Delannoy : 2012) (Van Dijk : 2004).

La manière dont nous pensons le passé et l'histoire est *intéressée* (Leclerc, 2013 : 9):

Nous retenons du passé ce qui nous intéresse. La sélection historique est dirigée par les questions que le présent pose au passé. Le renouvellement des images que les hommes se font des civilisations disparues est lié à ce changement des questions inspiratrices.

Ce qui est dit de l'histoire *sert* à construire les identités non pas en faisant de la copie mais en poursuivant une action politique c'est-à-dire dans la volonté de transformation. Le rapport à l'histoire est important car la Francophonie est culturelle, historique, et c'est d'ailleurs des points essentiels de ses définitions.

Des auteurs, notamment des leaders politiques, ont construit des nations en même temps qu'une mémoire et un projet politique. C'est le cas de la Tanzanie. Pour prendre un exemple proche de nous, nous proposons un extrait du rapport « La Marque France » commandé par le Ministère de l'économie en 2012 :

Cette capacité se retrouve bien évidemment dans l'histoire de France, il faut par exemple noter que Versailles a probablement été le premier grand « cluster » économique à rayonnement européen. En rassemblant au même endroit les

meilleurs compétences⁹¹ dans tous les métiers qui sont aujourd'hui dénommés « le luxe » : architectes, sculpteurs, jardiniers, peintres, comédiens, tapissiers, charpentiers, cuisiniers... les savoir-faire se sont accumulés et ont fructifié jusqu'à faire de Paris la capitale la plus influente d'Europe, sur le plan culturel certes, mais aussi sur le plan économique.

VI.2.3.3. Hétérogénéité et X-phonie

Ce problème est lié à la notion de X-phonie et au traitement de l'hétérogénéité manifestée dans un large ensemble humain que l'on peut considérer néanmoins comme référent à un objet particulier. La Francophonie, étendue sur plusieurs continents, est un objet polycentrique et polynomique (Laroussi, Babault, 2001). Cependant, son aspect institutionnel la borne à des obligations matérielles puisque pour exister elle a besoin d'un financement et d'une volonté politique, et au principe de légitimité c'est-à-dire qu'elle doit recevoir l'adhésion de ses membres en répondant à des besoins réels ou préventifs.

Dans un premier temps, revenons sur la définition au sens des sciences politiques d'une institution :

Une institution est « instituée », elle est donc établie, stable, neutre, le plus souvent publique, et toujours au service d'une communauté politique dans son ensemble, pas seulement au service de l'une de ses composantes. Elle repose sur un besoin, un projet, une idée qui sont ainsi pérennisés. [...] une institution est aussi une organisation, et, comme toutes les organisations, elle est soumise à des lois structurelles qui règlent son fonctionnement et parfois l'entravent. [...] En d'autres termes, les relations entre elles et entre leurs propres composantes sont des sujets de préoccupation constants et des objets d'étude croissants. (Schemeil, 2015 : 139)

Ainsi, l'institution sert avant tout à une communauté *politique*. Dans le cas de la Francophonie, il faut poser la question de la nature de l'institution politique. S'agit-il de servir l'État français ? La question est pertinente car l'État français finance pour majorité les activités de la Francophonie et en participant activement au maintien de la Francophonie dans le monde. En ce sens, elle constitue un pôle distinct et identifié.

Répond-elle à des besoins institutionnels internationaux ? Nous pensons à l'Organisation Internationale de la Francophonie. Pour le cas particulier de l'Afrique, nous pensons également à l'Union Africaine, à la Chaire Senghor, à l'Organisation pour l'Harmonisation en Afrique du Droit des Affaires (O.H.A.D.A), au Marché Commun de l'Afrique Orientale et Australe (C.O.M.E.S.A.) ou encore à l'Université Panafricaine.

Notre problématique se situe sur le choix de la norme par rapport aux pôles visés. En effet, lorsque le matériel sociolinguistique présente une focalisation culturelle et linguistique (on pourrait dire *ethnosociolinguiste* pour reprendre les termes d'Henri Boyer (Boyer, 2017)

⁹¹ Ecrit tel quel dans le rapport.

sur la France pour des institutions étrangères n'ayant pas les moyens ni de produire, ni d'importer les manuels : qu'est-ce que la Francophonie si ce n'est du *soft power* français ?

Durant la colonisation, les institutions marquaient les frontières entre le monde des colonisés et le monde des colonisateurs.

Le monde colonisé est un monde coupé en deux. La ligne de partage, la frontière en est indiquée par les casernes et les postes de police. Aux colonies, l'interlocuteur valable et institutionnel du colonisé, le porte-parole du colon et du régime d'oppression est le gendarme ou le soldat. (Fanon, 1961 : 41)

Aujourd'hui, plutôt que de parler *d'apartheid* ou de néocolonialisme, les observations se concentrent sur ce qui est institutionnel ou formel pour décrire les liens visibles des grandes institutions internationales. En ce qui concerne les pays Africains, et notamment pour l'Afrique de l'Est, il est possible de dire que si la focalisation se fait sur la France c'est aussi parce qu'aucun pays africain ne prend en charge la francophonie et sa normalisation.

Est-ce par manque de moyens, de volonté politique ? En tout cas, les conséquences de l'absence de propositions formelles induisent des initiatives dans le secteur informel. Il peut s'agir de ce que l'on appelle rapidement le *marché noir*, de marché ou filière *parallèle*. Dans le domaine de l'éducation, il s'agit de la publication de matériel scolaire produit en dehors de toute réglementation.

VI.2.3.4. Le secteur informel en Afrique : trace du colonialisme

L'investissement dans le secteur informel est un phénomène répandu et concerne l'ensemble des secteurs, y compris l'éducation. En effet, la question de l'informel se pose de manière préoccupante pour l'économie africaine et les secteurs clés comme la santé. Les contournements institutionnels ont pour conséquences une opacité sur les actions réelles et des difficultés à évaluer l'état véritable des marchés dans le but d'affiner les orientations d'investissements.

There is an apparent renewed interest in the informal economy worldwide, for a number of reasons, the clearest include the fact that a large share of the global workforce and economy is informal and also the informal economy is growing in many contexts and appearing in new places and guises (Horn 2009; Muhanga, Nombo, 2010; Chen 2012; Vanek et al. 2012)

Vu de l'extérieur, l'informel est souvent lié à la corruption, à la négociation parce qu'il n'est pas soumis à l'impôt et qu'il se fait, non pas dans des lieux dédiés, mais le plus souvent inter-individuellement. Ce secteur informel est aussi marqué par l'histoire coloniale puisque dans la société divisée en trois (les administrés, les administrateurs et leur intermédiaires). Ses pratiques avaient pour conséquences de délimiter les zones rurales des zones urbaines, interdites

aux travailleurs qui n'avaient pas d'autorisation spécifique pour pénétrer ces lieux coloniaux, luxueux, bénéficiant de toutes les commodités.

Le *secteur informel* s'est construit par rapport à un secteur formel, balisé par les administrations. Ces dernières sont des points de zones de vérification et d'expertise autant que des points de normalisation et de vérification des productions. Il y avait une grande différence entre les produits certifiés par les colonisateurs, pouvant d'être consommés par les colonisateurs eux-mêmes, et les produits consommés par les colonisés. Cela ne concerne pas uniquement ce qui se rapporte à la consommation courante puisque le secteur éducatif est également pensé de la même manière.

Aujourd'hui, de nombreux manuels sont vendus comme des biens *secondaires*, sans contrôle de la part de l'État. Certains manuels sont estampillés par le gouvernement, notamment les manuels de kiswahili, de mathématiques et d'histoire (ANNEXE 9). Mais pour ce qui concerne les manuels de langue, cette expertise scientifique n'existe pas.

La position de « caution scientifique » ou de « prestataire de service » que représente le chercheur (Castelloti, Huver, Leconte, 2017) peut apparaître comme une réduction de la fonction du chercheur. Il n'a plus d'autre fonction que de soutenir des politiques pensées en amont, dans lesquelles la question linguistique est une question mineure. Il est clair que pour la Tanzanie cette expertise scientifique apparaît de la même manière, mais sans de projet politique linguistique pour le français.

Comme l'affirment les auteures, la sociolinguistique et la didactologie/didactique sont des disciplines d'*intervention*. Le problème posé est la place accordée à la réflexion linguistique et culturelle. Elle se trouve au cœur des processus décisionnels, au cœur des interactions à tous les niveaux de division de la société (institutionnels et non-institutionnels). Cette relation du dehors de l'institution au dedans génère une tension inhérente à la reconnaissance identitaire et au rejet. Le contexte post-colonial n'est pas étranger à ce phénomène de défiance et de désir de mêmeté dans le cadre des politiques linguistiques en Afrique, comme dans d'autres continents qui ont aussi intériorisé le traumatisme de la destruction de soi et le refoulement de son identité - que l'expertise scientifique ne peut passer sous silence éternellement. Dans ce cadre, le besoin « d'historiciser et d'épistémologiser » la réflexion apparaît nettement (Castelloti, Huver, Leconte, 2017 : 431).

La situation se complexifie en Afrique de l'Est et en Tanzanie à mesure que le temps passe car le français n'est pas seulement une langue étrangère : c'est également une langue de migration – massive - causée par des conflits armés. Les Francophones africains de cette zone ont parallèlement le devoir de s'intégrer dans un pays lui-même en construction identitaire. Le kiswahili est une langue d'intégration qu'il faut ajouter aux cas du kikuyu, du kirundi ou du lingala. L'anglais est aussi important car, en tant que langue européenne historique, il constitue un fonds culturel de la Tanzanie.

Les individus jonglent avec les représentations *mainstream* issues de la mondialisation économique, l'identité nationale se revendiquant tantôt panafricaine, tantôt nationaliste et régionale - rattachée notamment aux tribus. Quelle place, dans ce contexte, accorder au français ? Dans quel courant doit-il s'inscrire pour qu'il puisse être accepté et donc, par corollaire, que les francophones soient moins marginalisés ? La culture *mainstream* et la réification du français en un objet participent à la fabrication d'une *immunité culturelle* car, dès lors, l'identité revendiquée dépasse celle qui pourrait être impliquée dans des conflits.

Le cas de l'enseignement supérieur dans son entièreté, la situation des universités avant et après la colonisation permet de comprendre ce processus d'institutionnalisation en contexte tanzanien à une échelle plus large. Aujourd'hui, l'enseignement supérieur se retrouve dans une situation de décentralisation désordonnée. Avant l'indépendance du pays, les universités tanzaniennes, kenyanes et ougandaises dépendaient de l'Université de Londres (Mazrui, 1978). Celle-ci avait pour rôle de contrôler les établissements du supérieur dans les possessions britanniques. A la suite de l'indépendance du pays, en 1961, la Tanzanie ne comptait qu'une université à travers tout le pays : l'Université de Dar es Salaam. La seconde fut l'Université pour l'agriculture de Sokoine à Morogoro, créée en 1965 (officialisée en 1984).

La structure de l'institution joue un rôle dans la manière de concevoir les programmes d'enseignement, particulièrement focalisés sur l'évaluation. Nous mettons maintenant en évidence les enjeux de pouvoir et le marché des langues pesant sur l'enseignement apprentissage du français.

VI.2.3. L'institution et le secteur éducatif

VI.2.3.1. Une X-phonie comme communauté linguistique

La F(f)rancophonie est un outil, une X-phonie (Calvet, 2017) c'est-à-dire une *communauté linguistique* planétaire ou encore une gigantesque zone d'influence. Chaque locuteur y pénètre de manière automatique puisque les recensements de francophones ne comptabilisent pas des participants volontaires mais des locuteurs dont les compétences sont évaluées. Ces derniers ne prennent pas directement la parole car cela nécessite d'investir passer une institution ce qui requiert des compétences soutenues sans laquelle les locuteurs ne sont pas autorisés à prendre la parole. En cela, la Francophonie peut être envisagée comme un lieu institutionnel hiérarchique et inégalitaire.

Dans le cadre des pays dits *du Sud*, cette situation peut s'assimiler à un lieu d'oppression au sens de Freire (Freire, 2005 : 55), en particulier dans le cadre d'un système éducatif⁹². Il faut

⁹² Oppression dans le cadre d'un système scolaire en me référant à Paulo Freire parce que la didactique des langues, telle qu'elle est pensée, dans les ouvrages de références européens du moins, propose un enseignement permettant de comprendre, d'être acteur du dialogue, de pouvoir prendre part aux échanges.

se poser la question de l'intérêt de mettre à disposition une *communauté linguistique* avec laquelle, par manque de moyens ou de connaissances, on ne peut communiquer au-delà des besoins premiers lorsque l'on exprime son individualité au sein de cet ensemble.

VI.2.3.2. Appropriation de la langue selon la classe sociale

L'utilisation effective que les apprenants peuvent faire d'une langue permet de mesurer l'écart entre la politique linguistique voulue et l'aménagement effectif permettant de matérialiser la volonté politique. Les apprenants des Alliances françaises appartiennent à une classe moyenne/moyenne supérieure de la Tanzanie. Ils peuvent se projeter dans d'éventuels voyages touristiques ou des séjours d'études en France. Nous notons que dans ce cas, leur classe l'emporte sur leur(s) culture(s) et leur(s) origine(s). Mais pour les étudiants ne bénéficiant pas de la même situation matérielle, apprenant le français non pas dans une alliance française mais dans un établissement public tanzanien, cet enseignement quels acteurs sociaux façonne-t-il ?

VI.2.3.3. Régionalisation : modèle européen ?

Il apparaît un triptyque puissant entre la politique, l'économie et l'éducation mis au service des deux premiers. Ce schéma est d'autant plus saisissant lorsque nous mettons en parallèle les taux de scolarisations et les grandes réformes économiques de la Tanzanie. Nathalie Bonini avait, en 2003, réalisé une étude sur le système éducatif tanzanien. En 1981 le taux de scolarisation au primaire était de 94%.

Une crise économique éclata en 1980 et impacta directement les établissements scolaires car le gouvernement, sur demande du F.M.I., a rendu l'école publique payante et laissé les écoles privées, plus onéreuses, prendre le relai de ce que le public ne pouvait plus couvrir. De fait, une large partie des écoliers n'ont plus eu les moyens pour se réinscrire et les taux de scolarisation ont chuté année après année : 85% en 1984 puis de 70% en 1990 pour atteindre les 66,5% en 1997.

La déclaration d'indépendance de la Tanzanie en 1963 fut renforcée par la rédaction de *Musoma Declaration* en 1974 qui inscrivit les principes socialistes et les objectifs que devait avoir le système éducatif tanzanien pour l'amélioration des conditions de vie. Bien que dans les textes, le gouvernement tanzanien ait fait de l'éducation le secteur prioritaire, dans la réalité, il reste très fragile et soumis aux conjonctures économiques.

La mondialisation s'est accompagnée de programmes éducatifs internationaux. Les auteurs citent Guthrie, Hill et Pierce (Guthrie, Hill, Pierce : 2009) pour présenter les principales caractéristiques des programmes éducatifs pouvant être considérés comme internationaux :

- Une primauté accordée aux mathématiques
- Une importance accordée aux sciences naturelles
- Un intérêt particulier pour l'apprentissage des langues étrangères.

En didactique des langues, l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe ont fortement soutenu l'idée d'une Europe économique par la création d'un marché commun, d'une monnaie commune et l'appui d'une identité européenne. La citoyenneté européenne, à défaut de pouvoir prétendre à une histoire fraternelle, s'appuie sur les langues et leurs racines communes. Le citoyen européen serait idéalement trilingue (langue première, langue seconde, *langue étrangère*) voyageant, travaillant dans différents pays européens par la création notamment de l'Espace Schengen.

Les mêmes processus de régionalisation politiques et économiques sont identifiés pour la C.E.A. Des similarités peuvent être constatées au regard des politiques publiques mises en place par la Tanzanie. La C.E.A. a créé un marché commun entre le Burundi, le Kenya, l'Ouganda, le Rwanda et la Tanzanie, permettant d'accroître les échanges commerciaux. Ces pays n'ont pas de monnaie commune du fait de leur dépendance au système monétaire imposée par les puissances extérieures (le Royaume-Uni avec le shilling et la France avec le franc) et de l'utilisation du dollar pour toutes les importations et transactions sécurisées.

Dans le domaine de l'éducation, ces pays ont su créer une institution permettant la mobilité étudiante par l'accord national conclu sur un tronc commun au niveau des enseignements primaires, secondaires et supérieurs. Cela est soutenu par University of East Africa réunissant l'ensemble des pays de la région pour l'enseignement supérieur.

Les similarités émergentes entre l'Europe et l'Afrique de l'Est sont révélatrices de la nature de la mondialisation et révèle l'avènement d'un monde multipolaire, dans lequel les alliances politiques découlent bien souvent des mouvements de capitaux et donc des régulations économiques.

Nous allons voir à présent comment cette langue institutionnelle est utilisée à des fins politiques, et les répercussions que cela a sur le matériel linguistique. Les réseaux sont analysés pour mesurer le degré de coercition dans la chaîne de discours.

VI.3. État des lieux contemporain

VI.3.1. Les dernières orientations

VI.3.1.1. D'une francophonie culturelle à une francophonie économique

Lors du Sommet de Dakar de 1989, Stelio Farandjis revendiqua une « francopolyphonie », comme l'analyse Robert Chaudenson (2001 et 2007). Lui qui

plaidait pour une Francophonie, avec la volonté de faire la promotion des cultures et des langues des pays participants à la Francophonie notamment par la parution de deux ouvrages *Francophonie et Humanisme. Débats et Combats* et *Francophonie Fraternelle et civilisation universelle*, l'institution prit une toute autre orientation.

Depuis la fin de la Guerre Froide, le Ministère des Affaires Etrangères et du Développement International (M.A.E.D.I.) mène la politique extérieure de la France orientée vers l'économie, qui se traduit concrètement par des relations diplomatiques bilatérales ou multilatérales en donnant au commerce une place prépondérante.

Les agents en charge de mener cette politique sont membres de la diplomatie française avec, en premier lieu, l'ambassadeur et la chancellerie dont la mission est de représenter la France à l'étranger et d'en préserver les relations à l'international. Le consulat au sein de l'ambassade assure les services administratifs auprès des français de l'étranger et des personnes d'autres pays souhaitant venir en France. Enfin, les Ambassades assurent des missions particulières que le Ministère des Affaires Etrangères leur confie. Concernant l'enseignement des langues et de la culture, un service nommé Service de Coopération et d'Action Culturelle est présent dans toutes les ambassades de France à travers le monde et relaye la politique culturelle et de développement voulu par le MAEDI.

Ce n'est que récemment que la Coopération a été intégrée au Ministère des Affaires Etrangères (Meimon, 2007). En effet, avant 1999, la Coopération jouissait d'un ministère à part entière qui avait été créé par le Général de Gaulle en 1959. Qualifiée de *Comptoir africain*, Jacques Chirac y mit un terme sous les demandes des ministres de gauche durant les années de cohabitation, et depuis 1998 la politique extérieure française a été réorientée pour un empannage clairement économique. En 2010, l'entrée des Emirats Arabes Unis en tant que pays observateurs de l'OIF puis en 2012, l'entrée du Qatar en tant *qu'État associé* marquait un peu plus ce changement de cap.

En effet, ces pays n'ayant pas de tradition francophone, on devine que les intérêts économiques ont joué un grand rôle dans ces décisions. En 2014, au sommet de Dakar, la XV^{ème} conférence des chefs d'États de gouvernements, des pays ayant le français en partage, a porté sur « La stratégie économique pour la Francophonie », modifiant officiellement la vision de la francophonie en tant que *communauté linguistique* en une *communauté économique*. Cette communauté, démographiquement en constante expansion, est aujourd'hui perçue principalement comme un marché économique commun.

Si les relations internationales sont tissées de manière à ce que les tensions soient amorties par un certain matelas diplomatique, cela ne signifie pas que le climat soit serein pour autant. La mondialisation demeure une mise en concurrence féroce des pays. Cette concurrence ne se traduit pas simplement par une vision à court terme consistant en la conquête de parts de marché et de négociations de contrats, il s'agit aussi et surtout d'une concurrence, à long terme, s'appuyant pour une grande part sur l'éducation, la recherche et l'innovation.

L'enseignement constitue ainsi un enjeu majeur car il est établi pour répondre à de grandes lignes politiques, pour plusieurs décennies. En effet, l'enseignement des langues est dépendant des relations internationales car il résulte d'un processus d'accords, avec d'une part l'accueil d'une langue étrangère dans les programmes éducatifs nationaux de l'un ou des deux partenaires. D'autre part, l'engagement de maintenir des liens suffisamment étroits (diplomatiques, économiques ou autres) sur une période suffisamment longue pour que le secteur public éducatif puisse s'investir.

VI.3.1.2. La Francophonie économique pour l'Afrique de l'Est

La C.E.A. fut créé en 1999 à l'issue du '*Treaty for the Establishment of the East African Community*' par trois pays fondateurs et membres : le Kenya, l'Ouganda et la Tanzanie qui ont été rejoints par le Burundi, le Rwanda et, dernièrement, par le Sud Soudan. Cette institution sert toujours de pilier à l'Union douanière (opérationnelle depuis 2005), au Marché Commun de l'Afrique de l'Est (ouvert en 2009), à l'Union monétaire (dès 2014) et enfin à la Fédération politique qui consolide des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire de toute la zone.

Le secteur économique, dont les principales activités sont les activités agricoles, minières et touristiques, n'a cessé de croître durant la dernière décennie. Selon les chiffres de UNComTrade, en 2018 le commerce intrarégional représentait 13.8% du total des échanges commerciaux. À titre comparatif, les échanges intrarégionaux de la C.E.D.E.A.O.⁹³ étaient de 8.5%.

Cependant, les balances commerciales des deux zones sont très différentes. Si la C.E.D.E.A.O. est en surplus de 10.5 milliards de dollars, la C.E.A. se trouve en déficit de 22.2 milliards de dollars. L'apparente croissance de 6.1% de 2020 est donc à prendre avec précaution notamment parce que l'emprunt dans cette zone est arrivé à une quasi-saturation.

Par ailleurs, au regard du commerce extérieur, certaines données abondent dans le sens d'un investissement dans la F(f)rancophonie localement. Selon les données de *World Integrated Trade Statistics (W.I.T.S.)*, en 2018 les principaux pays exportateurs étaient la Chine, l'Inde, les Emirats Arabes Unis, l'Arabie Saoudite et l'Afrique du Sud. Cette information indique un rapprochement de la zone *B.R.I.C.S.* et l'importance des stratégies géopolitiques et géoéconomiques de cette région vis-à-vis des pays africains.

Les cinq premiers pays importateurs de la Tanzanie sont le Rwanda, le Kenya, la République Démocratique du Congo, la Zambie et l'Ouganda. Là encore, il faut prendre en considération le fait que l'on retrouve parmi ces pays deux grands pays francophones. Se

⁹³ Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest.

dessine dans ce rapport importations/exportations une ceinture d'influence de l'Asie vers l'Afrique avec pour conséquence une croissance annuelle de 6.3 % en 2019 d'après Institute of Chartered Accountants in England and Wales (I.C.A.E.W.).

La F(f)rancophonie se trouve au cœur de ces transactions car les échanges de marchandises impliquent l'usage d'un droit commercial mixte constitué du Droit Continental (en français) et du Commonwealth (en anglais) pour la République Démocratique du Congo.

Les pays de la Communauté Est Africaine ont choisi de miser sur le tourisme comme secteur clé. Cela se répercute dans le milieu éducatif (particulièrement pour ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères) et touche la didactique du F.L.E. L'enseignement du français compte parmi les langues apprises dans les métiers du tourisme. En 2014, ce secteur représentait 8% du PIB de la C.E.A. et a généré environ 2.3 millions d'emplois dans la région.

Le Burundi et le Rwanda sont les deux grands pays francophones intégrés à la C.E.A. Si le Burundi, membre de l'O.I.F, porte toujours la francophonie sur la scène régionale et mondiale, il n'en va pas de même pour le Rwanda. Le pays, depuis une quinzaine d'années, n'a cessé de repousser le français hors des institutions, notamment hors du système scolaire, pour le remplacer progressivement par le kiswahili et surtout l'anglais.

English acquired a new status in Rwanda since the Rwanda Patriotic Front came to power. A large proportion of the leadership of this movement grew up with English as refugees in Uganda. Anti-French sentiments due to alleged French complicity in the Rwanda massacres, on the one hand, and the prominence of American aid in the reconstruction of Rwanda's educational system, on the other, have given a further boost to the English language in the country. A bilingual French–English programme is now in place as early as the elementary school, and English is a de facto second official language of the country (Personal communication with Professor Rocha Chimerah of the Institute of Education in Kigali, Rwanda, January 19, 2001). Will English eventually replace French completely to become the only official language of Rwanda?⁹⁴

D'un autre côté, les pays anglophones, frontaliers à la Tanzanie, sont plutôt enclins à proposer le français dans leur système scolaire en tant que L.E. Aujourd'hui des établissements kenyans proposent même des formations pour les professeurs de français. Le français apporte, pour ces pays, la possibilité d'élargir leurs collaborations mondiales et, dans ce cadre, la francophonie joue le rôle d'une *X-phonie* c'est-à-dire une passerelle linguistique vers le reste de la communauté francophone. La question est de savoir si cette offre consiste en une liaison

⁹⁴ Ibid. P.17

L'anglais acquit un nouveau statut au Rwanda depuis le Front Patriotique du Rwanda venu au pouvoir. Une large proportion du leadership de ce mouvement grandit avec l'anglais comme les réfugiés en Ouganda. Les sentiments anti-Français dus aux accusations de complicité française dans les massacres au Rwanda d'un côté, et la prédominance de l'aide américaine dans la reconstruction du système éducatif rwandais de l'autre, ont donné un élan supplémentaire à l'anglais dans le pays. Un programme bilingue français-anglais est maintenant en place aussi tôt que possible à l'école primaire là où l'anglais est *de facto* une seconde langue officielle (communication personnelle avec le professeur Rocha Chimerah de l'Institut d'Éducation à Kigali, Rwanda, 19 janvier 2001).

de l'Afrique de l'Est avec le reste de cette communauté ou bien si cette francophonie se limite à une relation bilatérale.

Apparaît un questionnement sur la fonction du français et sur les communautés que cette langue permet de mettre en commun. La F(f)rancophonie en Afrique de l'Est signifie-t-elle la mise en place de liens entre la France et la C.E.A, ou indique-t-elle une ouverture d'une région vers d'autres - à l'instar des liaisons avec la Canada, l'Europe, l'Asie - par le biais d'un canal original ?

La diffusion du français en Tanzanie pose la question de la communication en français sur le territoire et de l'identité des locuteurs. Elle s'envisage aujourd'hui de deux façons. Premièrement, par le biais de l'enseignement du français afin de se rapprocher de la France dans le cadre de relations bilatérales et régionales. La France est envisagée comme le centre de la Francophonie et cette position est défendue par la France puisque, nous le verrons dans son argumentaire, elle souhaite agir seule, en comptant toujours sur sa présence et son influence dans le monde.

Deuxièmement, par un rapprochement de la Tanzanie avec les pays francophones frontaliers dans le cadre d'une politique régionale. Cette position est celle de la Tanzanie qui avait énoncé en 2005 son *Programme d'enseignement du français* publié par le Ministère de l'éducation et de la culture, destiné aux écoles primaires de la 1^{ère} à la 7^{ème} année. Sa volonté était de proposer sur son territoire l'enseignement du français pour se rapprocher de ses partenaires directs. Cet objectif tanzanien est tout de même fragilisé par la méfiance, voire le refus pour le Rwanda à exprimer sa francophonie, par la situation politique du Burundi et de la R.D.C. qui souffrent de conflits armés et de guerre depuis plus de trente ans.

VI.3.1.3. La F(f)rancophonie de l'Océan Indien

La F(f)rancophonie dans la Zone de l'Océan Indien (Z.O.I.) correspond pour partie aux populations vivant aux Comores, aux Seychelles, à Mayotte, à Maurice, à Madagascar, à Djibouti et à La Réunion (Verges, 2008) dont seulement 10% peuvent être comptés comme véritablement *francophones* du point de vue des compétences linguistiques.

D'un point de vue institutionnel, la Commission de l'Océan Indien y est la seule institution ayant le français comme langue de travail. La Réunion semble un atout pour la France dans la région, et un territoire de premier plan pour la Francophonie. Elle représente un lieu de formation pour les enseignants du F.L.E. notamment pour le C.I.E.P. Au-delà d'apporter un soutien dans la formation des professeurs de français de la zone, le C.I.E.P. de la Réunion est en charge de la formation des professeurs de français du secondaire au Botswana ainsi que les conseillers pédagogiques de français au Mozambique.

Ces territoires sont encore peu exploités pour leur capacité de formation, mais cela tient aussi au fait que, sans financement de l'Ambassade de France en Tanzanie, les étudiants tanzaniens n'ont pas les moyens de partir vivre dans ces territoires. Selon les chiffres de la Banque Mondiale, le P.I.B. de la Tanzanie était en 2017 de 52,09 milliards de dollars. Sa dette extérieure était estimée à 18,24 milliards de dollars soit près de 35% de son P.I.B., ce chiffre ne prenant pas en compte les 2,5 milliards d'aide au développement. Cela signifie que la Tanzanie est un pays dont la santé économique dépend des pays extérieurs, et qu'elle n'a que peu de marge de manœuvre dans ses prises de décisions pour ce qui concerne ses ambitions futures.

Les principaux enjeux économiques de la Tanzanie sont l'émergence d'une industrialisation, les nouvelles technologies, le tourisme et le développement d'un secteur tertiaire solide. Le gouvernement tanzanien est intéressé par le développement du tourisme, de l'import-export et d'un secteur tertiaire afin de faire émerger une classe moyenne et de disposer de devises étrangères. L'exploitation des ressources naturelles était, et demeure un secteur extrêmement attractif. Nous rappelons que l'économie de ce pays est fondée principalement sur l'agriculture, encore semi-industrialisée.

Le tourisme représente pour la région de l'Afrique de l'Est 8,9% du P.I.B. et représentait en 2008 1,7 millions d'emplois (Turner, 2018 : 7) (prospection de 2,3 millions d'emplois en 2025). Pour la Tanzanie, le secteur du tourisme représentait plus de 700 000 emplois, soit 4,5% de l'embauche globale du pays. En ce qui concerne le tourisme français, nos recherches nous permettent d'affirmer une augmentation de 50% entre 2012 et 2015 du nombre de visas touristiques délivrés à des Français.

L'essentiel des politiques intérieure et extérieure de la Tanzanie se trouve concentré dans le document *East African Community*. Je vois un lien net se dessiner entre la situation économique nationale et régionale de la Tanzanie et l'offre de formation universitaire voulue par les établissements de l'enseignement supérieur. Si ce lien existe dans la majorité des pays du monde, y compris en France, la situation économique de la Tanzanie fragilise ses décisions politiques dans la mesure où elle supporte une dette extérieure très importante contractée auprès de puissances étrangères, d'institutions bancaires internationales, dette pesant sur ses ambitions.

Dans le même temps, cette situation limite ses possibilités d'exploration pour de nouveaux secteurs et soumet finalement l'ensemble de l'enseignement supérieur aux contraintes du marché. Cela n'est pas nouveau pour ce pays puisqu'il a beaucoup pâti des crises économiques successives qui eurent raison des politiques socialistes du premier président Nyerere. Les données concernant les taux de scolarisation au cours des trente dernières années indiquent que le taux de scolarisation à l'école secondaire était de 5% en 1990, 6% en 2000, 31% en 2010 pour finir à 31% en 2017.

D'un point de vue linguistique, la C.E.A. encourage grandement l'enseignement-apprentissage du kiswahili en tant que *lingua franca*. Les langues dites *indigènes* sont promues

(East African Community, 2016 : 42), même si aucune langue n'est clairement mentionnée à l'exception du kiswahili. Il est toutefois fait mention dans l'Annexe n°2, dans l'encadré « *tourism* », que ce secteur a des besoins en interprètes, traducteurs et « autres linguistes ». C'est ainsi le seul secteur pour lequel la francophonie peut apparaître comme nécessaire dans la mesure où les membres de la C.A.E., dont la langue des affaires, de travail se trouve être l'anglais, veulent d'abord imposer le kiswahili comme concurrent.

La fenêtre d'accords concernant la Francophonie est assez étroite et en même temps assez pragmatique pour les deux parties. Si nous nous basons sur les enjeux énoncés, le contexte sociolinguistique, l'intérêt de chacune des parties et les moyens mis à disposition, il apparaît clairement que l'enseignement du français dans l'enseignement supérieur répond principalement à une demande professionnelle liée à des secteurs en expansion. Les orientations didactiques suivent donc la voie d'une francophonie dévolue aux marchés, répondant aux exigences nationales et régionales.

VI.3.2. Les enjeux sociolinguistiques contemporains

VI.3.2.1. Les enjeux individuels

Les enjeux sociolinguistiques sont considérés à l'échelle individuelle d'abord, puisque le marché des langues et la conscience linguistique jouant un rôle dans le choix de l'apprentissage du français, les enjeux à échelle individuelle sont importants pour comprendre le degré d'adhésion (ou de coercition) des apprenants face à cette forme d'apprentissage.

À l'échelle nationale, la Tanzanie a des intérêts propres en tant que nation à proposer l'enseignement-apprentissage du français, compte tenu de ses échanges commerciaux et des rapports de forces qu'elle souhaite mettre en place avec ses externalités. À l'échelle régionale, les pays de la C.E.A. et de l'Afrique des Grands Lacs ont un marché interne nécessitant parfois l'emploi du français parmi d'autres grandes langues. Enfin, à l'échelle mondiale, la communauté francophone possède une influence importante pesant dans les plus hautes institutions internationales.

Ces enjeux correspondent à des idéologies, des représentations du monde impliquant le besoin d'enseigner et d'apprendre le français. L'idéologie du *développement* inhérent au système capitaliste est l'un des noyaux forgeant l'idéologie du système éducatif comme centre de formation, en charge de produire les ressources humaines compétentes. La Francophonie et son pendant didactique emboîtent le pas de ce mouvement.

Il ne faut pas minimiser ces revirements qui ont été extrêmement violents pour l'Europe et pour l'Afrique, et qui ont obligé des repositionnements identitaire et social induisant perte de privilèges pour les uns et responsabilités nouvelles pour les autres.

Concernant les Français, l'entretien de Martin Mulikuza est assez explicite dans la mesure où en tant que fondateur et directeur d'Alliance Française, il a vécu de plein fouet cette époque en ayant été renvoyé. Ayant réalisé des petits emplois mobilisant le français, nous pouvons lire dans l'extrait issu de son entretien une attente explicite d'un positionnement du « Français » qui doit dépenser sans compter en partage avec les employés africains :

- 078 MARTIN mais pourquoi je pense que tout ça aussi c'est ça dépend comme je dis ça dépend des français aussi // ils contribuent à ce décalage là je parle // les Français // au lieu d'encourager ça ils essayent de ils ce que ce que ce qu'ils veulent // pourtant avec les gens vraiment il faut // c'est-à-dire, heu justement je parlais avec la fille et je disais il y a ce qu'on appelait la bourgeoisie //
- 079 ANAÏS hum hum
- 080 MARTIN donc les Français ils continuent avec leur bourgeoisie dans le monde comme les films là dans les années comme des des écrivains là de de bourgeoisie
- 081 ANAÏS hum
- 082 MARTIN et pourtant ce monde c'est pas ça
- 083 ANAÏS hum
- 084 MARTIN il y a des changements// alors qu'est-ce qu'il faut faire // c'est ça // qu'est-ce qu'il faut faire ? Prenons le premier exemple pour les choses-là de tourisme // les Français/ les chauffeurs guides / si vous les interrogez qu'est-ce que vous pensez des des des Français // mais les Français nous nous nous on n'est pas intéressé parce que ils ne donnent pas de pourboire// par exemple quand vous commences les voyages il il il il rigole et à la fin du voyage il change il devient il commence à bouder
- 085 ANAÏS <rires>
- 086 MARTIN tu vois alors
- 087 ANAÏS hum
- 088 MARTIN tu vois ça tu l'as vu
- 089 ANAÏS hum
- 090 MARTIN tu vois donc le Français même les Français ils ne veulent pas que le français ça se répand ils ne veulent pas ça

Sans le double regard français et tanzanien, ces propos ne peuvent pas être compris. L'attitude française peut être interprétée comme une gêne car la rétribution du service n'est pas encadrée, le prix de la prestation n'est pas annoncé, rendant la situation floue et perçue comme non bienséante. De plus, les touristes français ont souvent moins d'argent que les touristes américains ou anglais car voyager en dehors des frontières n'est plus pensé comme réservé à une élite - la libre circulation dans l'espace Schengen y est pour beaucoup notamment auprès des jeunes générations.

D'un autre côté, l'attente d'une rétribution de la part des étrangers est toujours tacite mais bien présente. La Tanzanie est un pays où l'esclavage existe toujours et où les *maîtres* riches et propriétaires ayant le pouvoir de vie ou de mort sur des personnes ne sont pas des figures d'un autre temps. Selon l'association Walk Free (Minderoo Foundation), la proportion du nombre de personnes vivant l'esclavage moderne est de 6.24/1000 soit 336 000 personnes en 2018. Cela signifie que demeure le travail forcé des enfants, des femmes (notamment dans le cadre de mariages forcés), des personnes marginalisées et susceptibles d'être victimes d'abus.

Il n'existe pas de minimum salarial, de syndicat, les recours en justice sont très difficiles à déployer.

Cela se répercute clairement sur l'enseignement du français et la façon dont on imagine le monde francophone comme un monde riche. Ces attitudes jouent sur la manière dont on va favoriser ou non l'enseignement-apprentissage de la langue. Apprendre une L.E. permet de se rapprocher d'une population étrangère particulière à travers laquelle sont envisagés des gains économiques, sociaux ou culturels.

VI.3.2.2. L'échange linguistique

Ce que je considère être l'échange linguistique est l'ensemble des actions menées par la F(f)rancophonie pour valoriser, promouvoir les cultures tanzaniennes. Si officiellement la F(f)rancophonie a l'ambition d'unir les locuteurs et d'être l'institution de l'échange culturel autour du français, il est intéressant de regarder la situation sous l'œil de l'échange linguistique. Les premiers accords bilatéraux de Coopération culturelle et technique de 1974 étaient flous dans les ambitions que la France souhaitait faire valoir dans la région. Ce document ne fait pas mention de ce que la France consent à faire en contre partie de la promotion du français en Tanzanie.

Ce fait n'est pas isolé, comme le rappelle Robert Chaudenson (Chaudenson, 2001 : 9) et correspond à la demande répétée des pays membres de la Francophonie d'échanges linguistiques au sein de la communauté Francophone, correspondant à l'un des grands engagements de l'O.I.F. depuis ses débuts. La promotion des langues et des cultures était au cœur de la formation de l'A.C.C.T. par ses pères fondateurs Léopold Sédar Senghor, Habib Bourguiba, Hamani Diori et Norodom Sihanouk. Cette idée était synthétisée sous la plume de Stelio Farendjis dans l'appellation « *Francopolyphonie* » dans les années 1990.

Il s'agit, dans le cadre de l'Afrique de l'Est et de l'Afrique des Grands Lacs, de la part qui est allouée à la promotion des langues coexistant avec le français. Les grandes langues nationales (kiswahili, lingala, kirundi, sukuma, masai...) auraient pu bénéficier d'une promotion par les institutions francophones, notamment dans le cadre de la promotion du tourisme culturel, mais ce ne fut pas le cas.

Robert Chaudenson donne différentes raisons expliquant les réticences à la promotion de langues *locales*. D'une part, historiquement, il rappelle la tradition de l'anthropologie française de ne pas apprendre les langues des populations rencontrées. La tradition de s'intéresser aux langues locales est davantage liée à la tradition missionnaire dont le milieu universitaire s'est toujours distingué. D'autre part, l'auteur insiste sur le fait que les États africains n'ont pas fait le choix de promouvoir les langues africaines et que, le seul exemple

d'État africain qui avait fait ce choix était l'Afrique du Sud par la mise en place du *State of the Art of Language Planning in South Africa*⁹⁵.

En cela, la Tanzanie est un contre-exemple car elle a pu promouvoir, dès son indépendance, le kiswahili par l'appui politique déterminé de Julius Nyerere, ainsi il a su trouver le financement. La Tanzanie était également un pays membre du mouvement des Non-alignés, proche de l'U.R.S.S. et de la République Populaire de Chine (R.P.C.): elle avait la possibilité de faire jouer sa position dans le jeu des blocs de la Guerre Froide.

Il ne s'agit pas d'adhérer à des théories du complot, comme s'en défend Robert Chaudenson, mais de prendre en compte les enjeux géopolitiques et les possibilités géostratégiques, géoéconomiques et géolinguistiques de chaque pays en sortant du seul domaine de la sociolinguistique dans la mesure où cette discipline se nourrit des autres. La place dans le rapport de force politique, économique et militaire, détermine le degré de liberté de l'expression de l'identité humaine propre dont la langue devient le vecteur et même le symbole.

Chapitre 6- Résumé

Le français est compris comme *langue étrangère* en Tanzanie, ce qui lui confère un appareillage institutionnel et justifie la présence de la France dans les discussions, rattachant ainsi la Francophonie en Tanzanie dans la longue tradition de diplomatie culturelle. Dans cette configuration, les revirements essuyés par la France se répercutent nettement sur les relations extérieures et notamment sur l'enseignement du français. Une problématique éthique est ainsi posée. Les identités francophones se construisent concomitamment avec les nouvelles identités tanzaniennes inspirées notamment d'un roman national écrit lors de l'Indépendance. Cela positionne les francophones de la région dans une situation où la mémoire qu'ils portent est une *mémoire réfugiée* confrontée aux problématiques d'intégration. Cela demande donc une réflexion régionale sur les perspectives à venir, et par conséquent un positionnement des Etats de la zone vis-à-vis des populations concernées. La Francophonie développée en Afrique de l'Est permet de valoriser les territoires francophones de l'Océan Indien et de mettre en valeur des identités françaises autres que celles issues d'une centration exclusive sur Paris.

⁹⁵ Il faut néanmoins dire que l'Afrique du Sud est l'Etat africain le plus riche et membre du B.R.I.C.S. depuis 2010 (la même année que le lancement des recherches linguistiques). Il jouit d'une certaine liberté et indépendance dans ses prises de décisions car il pèse sur la scène internationale.

Chapitre 7 : Constructions identitaires en discours

La Francophonie, solidaire des rapports de force mondiaux en tant qu'outil de la diplomatie française se matérialisent notamment par un ensemble de discours. Ces derniers se construisent en fonction des postures et des stratégies politiques et économiques des Etats. La Francophonie et l'enseignement du français sont fortement pénétrés par ces revirements et, en bout de chaîne, ceux sont les enseignants et les apprenants qui se retrouvent influencés par des représentations et des discours. A travers les enquêtes de terrain nous allons voir à quoi ces grandes visées politiques et les projections de l'individu s'exercent. La chaîne de discours verticale de l'institution diplomatique aux apprenants induit une coercition pesant sur l'acceptabilité de ces tournants. Cela pose des questions éthiques en didactique du F.L.E. et la nécessité de polariser la Francophonie.

VII.1. Les représentations

VII.1.1. Définitions des représentations

VII.1.1.1. Les représentations pour la didactique

L'investigation auprès de la population estudiantine en Tanzanie conduit aux représentations sociales et linguistiques. Nous nous intéressons à l'*attitude* vis-à-vis du français. L'*attitude* est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet :

une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet ». Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet [...] mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent. » Le stéréotype quant à lui « constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence (Tajfel 1981 : 115).

En didactique des langues, l'exploration de la construction de l'autre fait intervenir les représentations sociales et les stéréotypes. Véronique Castellotti et Daniel Moore (Castellotti, Moore, 2002 : 10) approfondissent cette question dans notre champ car, encore une fois, pour se définir soi, pour comprendre ce que l'on fait avec la langue, nous nous confrontons à l'altérité. Cet élan peut se traduire de différentes manières :

[...] il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique,

affective, sociale, cognitive...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues.

Les recherches sur le thème des représentations se rejoignent autour de deux constats :

D'une part on peut relever des traces (notamment discursives) d'un état de la représentation, de même qu'on peut relever des traces de son évolution en contexte. D'autre part, les représentations entretiennent des liens forts avec le processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir.

Un nombre important de travaux concernant les représentations des langues et de leur apprentissage montrent le rôle essentiel des images que se forgent les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées (Zarate 1993, Candelier, Hermann- Brenneke 1993). Elles prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux (média, littérature, dépliants touristiques, guides à l'usage de certaines professions, etc.).

En sociologie, les représentations sociales sont décrites par Serge Moscovici comme « des systèmes de valeurs, des idées, et des pratiques » à double fonction. De la même manière, Jodelet insiste sur la façon dont elles sont utilisées au quotidien. Pour l'auteure, « une représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » Elles naissent de l'expérience humaine, des interactions que nous avons avec les autres et avec le monde. Celles-ci sont fonctionnelles comme l'indique Gun R. Semin (Semin, 2003) dans la mesure où elles constituent un système complexe de catégorisation du monde dépendant des objectifs de celui qui les produit et les utilise.

Savoir comment la relation « représentation-identité » se manifeste, si en effet elle se manifeste, ou quelle est la nature de cette relation à travers divers contextes de recherches. De la même façon, nous ne savons pas encore si le contexte de la relation devient la relation ou si les généralités existent dans la nature de la relation à travers des contextes de recherche. Ces questions sont étayées par le postulat théorique que l'identité sociale est une composante du savoir social et qu'ainsi les processus et le contenu de l'identité sociale sont inséparable dans la compréhension de l'identité.

Nous trouvons l'idée que le savoir social est construit collectivement à travers l'interaction par les individus et entre les individus et les structures institutionnelles qui définissent la société. Par conséquent, l'identité sociale doit toujours être perméable aux relations sociétales et leurs structures. Les articulations de l'identité sociale présentée ici sont incorporées dans le savoir social et sont principalement centrées sur le contenu, le processus et les relations de pouvoir.

VII.1.1.2. Représentations des étudiants

Lorsque j'ai demandé aux étudiants de Sokoine de citer trois pays francophones lors des entretiens, ils ont majoritairement cité des pays d'Afrique à 56.25%, avec comme pays les plus cités : la R.D.C., la Côte d'Ivoire et la France. 62.5% des étudiants ont cité le Congo et la Côte d'Ivoire comme pays francophones, 31.25% la France et 12.5% la Belgique. La francophonie, présente sur les cinq continents, est perçue de manière générale comme africaine et européenne. Ceci s'explique par différentes réalités liées au terrain.

Cette réalité a des conséquences sur la représentation de la langue et le discours épilinguistique. En effet, la population congolaise vit souvent dans des conditions précaires et doit faire face, à son arrivée, à une barrière de la langue puisque dans la plupart des cas, la population congolaise ne parle pas le kiswahili mais plutôt un bilinguisme lingala-français. Plusieurs étudiants interrogés ont indiqué que les Congolais « mélangeaient les langues », entre le lingala et le kiswahili, et également entre le lingala et le français.

Le français congolais comporte quelques différences lexicales et phonétiques du français de France comme nous avons pu le mettre en évidence. Les étudiants en prennent conscience lorsqu'ils sont confrontés à des professeurs tanzaniens ayant reçu un enseignement en français métropolitain qui était proche de l'Alliance française ou bien fait une partie de leurs études en France. Cette idée est aussi véhiculée par les professeurs de français tanzaniens, les professeurs de français congolais ne parlent pas le véritable français, mais une variété fautive de la langue.

Si la Côte d'Ivoire a été citée c'est en raison de sa francophonie vivace, et aussi parce que le professeur de français enseignant dans l'université a réalisé un cours sur la francophonie et a cité la Côte d'Ivoire afin d'illustrer son propos. 43.75% des étudiants déclarent qu'il existe des variations, des accents au sein de la communauté francophone, et pour 18.75% d'entre eux, il s'agit clairement des francophones congolais qui présentent un accent et « mélangent » le français avec leur langue maternelle, dans ce cas précis le lingala.

L'une des étudiantes souligne des différences linguistiques en comparant ses expériences d'apprentissage à l'école secondaire avec un professeur congolais, puis à l'université avec un professeur tanzanien ayant vécu en France. Elle a précisé que l'apprentissage de la salutation n'a pas été le même, et elle donne comme exemple l'emploi de « bonjour » qui s'utilise tout au long de la journée jusqu'à la nuit tombée en France mais qui, au Congo ou au Rwanda, se limite à la matinée. Pour l'après-midi, les locuteurs congolais emploient « bonsoir ».

Ayant côtoyé également des missionnaires rwandais, elle sait que le français parlé au Rwanda n'est pas le même que celui parlé au Congo ou en France. Cela fait partie des *belgismes* identifiés (Francard, Geron, Wilmet, Wirth, 2015) et qui constituent ici des marques de la colonisation, témoignant, encore, de la mémoire du français en Afrique de l'Est.

Un autre étudiant avait décrit les francophones comme étant amicaux car il avait rencontré dans le passé une personne venue de Hollande qui parlait français et avec qui il avait sympathisé rapidement et facilement grâce à l'emploi du français.

L'enseignant joue un rôle important dans le façonnage de l'imaginaire francophone. Qu'il s'agisse du contenu de cours, orienté explicitement sur un pays en particulier, ou par des anecdotes. Le cas des étudiants interrogés en est un bon exemple dans la mesure où leur professeur a étudié en France et y a obtenu une Licence et un Master, lui conférant une autorité pour pouvoir décrire la France auquel réfère le manuel et la Francophonie de manière générale.

Ainsi, les descriptions des comportements « des Français » tiennent beaucoup de la perception (bonne ou mauvaise) qu'en a eue le professeur. Le professeur est bien ici un représentant de la culture, une référence principale pour les étudiants. Il forge donc les stéréotypes et les représentations de ses étudiants. Dans le questionnaire que j'ai proposé aux étudiants, la représentation du mode vie dans les pays francophones a également été abordée, et l'analyse des réponses fait ressortir une homogénéisation culturelle des pays africains dans l'imaginaire de ces étudiants.

Je cite ici une professeure de français ougandaise, ayant fait une partie de ses études en France, qui est intervenue pendant le séminaire d'Arusha en 2016. Elle plaidait alors pour la valorisation du français dans la communauté Est-Africaine étant elle-même professeure dans une Business School en Ouganda :

et souvent il me pose la question mais pourquoi est-ce que vous vous intéressez au français // une façon de dire est que oui on veut travailler dans la région dans la/ on veut travailler dans la région East African Community parce que maintenant / le Burundi et le Rwandais sont venus et si on ne fait pas attention on risque de perdre nos emplois // on peut commercer avec le monde francophone, tout ça se sont les étudiants qui me le disent// sans que je leur dise // et en plus maintenant ils voient que leur professeur Milburga voyage beaucoup / euh / toujours en voyage/ c'est grâce au français qu'elle voyage// donc ils disent oui / pourquoi pas on veut être comme vous Milburga// je leur dis mais c'est bon il faut faire un effort / il faut apprendre le français//

Cela illustre le lien entre la Francophonie, les enseignants et les étudiants. L'enseignante se fait le relai de la parole institutionnelle et modifie en profondeur les représentations et les sois-possibles véhiculés par la francophonie.

Pour une majorité, les pays africains à prédominance anglophone ou francophone se ressemblent malgré tout dans les modes de vie car selon les étudiants ils sont *grossièrement* les mêmes. Selon trois étudiants, les pays francophones qui ont subi la colonisation se sont acculturés à la culture française et ont hérité de pratiques culinaires françaises.

En revanche, le réel clivage se trouve selon eux entre les pays africains et les pays européens où le mode de vie est clairement différent. Ces étudiants ne s'appuient pas sur des expériences personnelles mais sur ce qu'ils imaginent ou sur ce que des personnes parties à l'étranger ont pu leur raconter. 50% des étudiants ont dit avoir rencontré au moins une personne francophone en face à face :

- Une étudiante tanzanienne qui a étudié le français
- Un membre de la famille qui a étudié au Canada
- Un ami congolais francophone
- Un missionnaire ougandais francophone
- Un ami nigérien francophone
- Un ami rwandais francophone
- Un Hollandais francophone
- Le professeur de français

Des célébrités francophones ont été citées comme Koffi Olomidé (chanteur congolais), Nicolas Sarkozy (ancien Président français), Zazie (chanteuse française), Pierre Nkurunziza président du Burundi ainsi que des footballeurs internationaux dont Didier Drogba - ancien joueur de l'équipe anglaise Chelsea -, et l'entraîneur d'Arsenal Football club, Arsène Wenger. Nous précisons le nom des clubs car le football anglais est retransmis et suivi en Tanzanie sur la chaîne de télévision Canal+. Lors des interventions des joueurs, les Tanzaniens entendent la langue française mais on ne peut pas dire que le français fasse véritablement partie du paysage tanzanien. Les réseaux sociaux sont très peu exploités : seulement un étudiant a essayé de rechercher des correspondants sur Facebook afin de prendre contact avec des francophones.

VII.1.1.3. La pratique enseignante

Selon les universités, les programmes d'enseignement prennent des orientations différentes et ne partagent pas toujours des éléments théoriques, pratiques entre-elles. Toutefois, ces orientations sont à nuancer dans la mesure où, en réalité, toutes ces universités font une offre F.L.E. pour les premières années. En effet, même si le français est enseigné dans certaines écoles primaires et secondaires, la majorité des étudiants découvre la langue française pour la première fois à l'université. Seule U.DOM (Dodoma) demande en prérequis d'avoir des connaissances en français. Par la suite, l'enseignement se spécialise au sein des programmes.

Dans la réalité des faits, la bascule est périlleuse car d'un enseignement F.L.E. de 6 heures par semaine, les étudiants se conforment à un programme nécessitant un approfondissement de la langue. Les professeurs n'ayant pas reçu de formation solide, ont des difficultés à enseigner des connaissances qu'ils ne maîtrisent pas, particulièrement l'expression orale, la phonétique ou encore la littérature francophone. L'enseignement F.L.E., qui par souci de commodité, pouvait se focaliser sur la grammaire, l'étude de textes et être évalué par des exercices, se trouve mis à mal par un programme universitaire qui ne correspond pas toujours aux capacités des étudiants.

Il résulte bien souvent que les enseignements des 2^{ème} et 3^{ème} années se cantonnent à l'écrit et à la traduction de documents, l'expression orale étant extrêmement restreinte. Pour faire parler les apprenants, la répétition orale est encore largement utilisée. Les diplômes de licence en français délivrés par les universités de Dar es Salaam et Dodoma ne donnent pas d'assurance quant aux compétences orales, écrites, pragmatiques, pédagogiques attendues dans l'enseignement supérieur.

Les professeurs ayant acquis les meilleures compétences sont ceux qui, par leur parcours personnel, ont pu parfaire leur cursus universitaire en France en bénéficiant de programmes d'études, qu'ils aient obtenu une licence ou d'un master, qu'ils se soient investis auprès de la communauté francophone en Tanzanie ou encore qu'ils aient fréquenté les Alliances Françaises. C'est le cas des professeurs de l'U.DSM, de U.DOM, de S.U.A. ainsi que des professeurs de M.M.U. à Arusha ou encore de S.U.ZA.

Malgré cela, l'observation de certains documents écrits par ces professeurs de français a révélé que beaucoup d'entre eux -même des sujets d'examen – comportaient des erreurs de différentes natures. À la décharge des professeurs, il est difficile dans un pays kiswahilophone et anglophone de pratiquer le français et donc d'actualiser ses connaissances : sans une pratique régulière, les compétences en langues se délitent au fur et à mesure du temps. Le problème se pose également pour les personnes diplômées qui souhaitent être traductrices. Le manque de pratique fait défaut comme nous le disait Louis en entretien téléphonique :

Louis :

voilà et après il faut faire la pratique aussi parce que y a des gens qui ont les certificats // même des certificats très sérieux mais / ils peuvent pas rentrer dans la cabine // ils n'ont pas eu à faire le travail / ils ont la théorie / et puis ils ont fait ça comme ça à l'occasion // j'ai rencontré des gens comme ça qui essayent d'être traducteur mais euh / mais elles me disent on peut l'interprétation / en fait elles n'ont jamais pratiqué ça /donc il faut les deux // il faut les deux certificats // mais il faut essayer de faire une sorte d'expérience aussi

Il est important de préciser que cette évaluation se base sur différentes interviews que j'ai pu obtenir avec les professeurs de français, quelques-uns de leurs étudiants ainsi que sur les résultats des questionnaires. Je n'ai pas procédé à une évaluation de compétences langagières des étudiants par des tests de langue. Je peux tout de même affirmer que les compétences orales des étudiants sont très limitées. Leurs compétences ne leur permettent pas d'entreprendre une conversation avec un francophone et les étudiants en sont conscients. Je rappelle que les questionnaires et les entretiens que j'avais proposé ont été réalisés en anglais.

Le questionnaire portait sur six questions (ANNEXE 17) , la cinquième d'entre elles portant sur les améliorations que les étudiants voulaient suggérer quant au fait qu'ils

souhaitaient avoir davantage d'activités orales et d'écoutes par le biais de vidéos et de bandes sons. (*Question 5 : In your opinion, in which ways French teaching can be improved?*) Par exemple, pour le cas de S.U.A.⁹⁶, 38.5% des étudiants ont répondu vouloir utiliser du matériel multimédia et des livres, venait en seconde réponse à 28% davantage de pratique orale. Pour M.M.U.⁹⁷ le constat est le même : davantage d'oral est demandé pour 67.5%, et plus de recours au matériel (notamment audio et vidéo) pour 27%. 55% de demande de pratique orale pour le C.F.R. Pour M.U.M.⁹⁸ il s'agit de plus d'écoute pour 57%.

Tout cela va de pair avec les difficultés que disaient rencontrer les étudiants et qui concernaient aussi l'élément qui leur semblait le plus difficile dans l'apprentissage du français : (*Question 4 : According to you, what is the most difficult thing when start to learn French language?*) Pour les étudiants de SUA, la prononciation est à 80.7% est la chose la plus difficile après l'écriture (en particulier l'orthographe pour 28%). Sur le même thème, les pourcentages sont respectivement de 72.9%, 60% et 42.7 % pour M.M.U., le C.F.R. et M.U.M.

Le fait est qu'en dehors de la classe, ils n'ont pas l'occasion de pratiquer la langue. Lorsqu'ils déclarent parler français en dehors de la classe, ils précisent toutefois que leur usage est limité et qu'ils échangent quasi exclusivement avec leurs camarades de classe. Ils déclarent eux-mêmes ne pas avoir suffisamment de compétences pour pouvoir échanger avec des francophones.

Les professeurs eux-mêmes n'ont pas l'occasion de pratiquer le français et d'actualiser leurs compétences ce qui freine la communication orale en classe. Particulièrement pour ce qui concerne les enseignants tanzaniens, les hésitations sur la prononciation les poussent à proposer une pratique plutôt scripturale. Les étudiants sont en demande très forte d'ateliers oraux où ils auraient l'occasion de présenter un sujet en classe.

Enfin, le fait que les examens soient en majorité des examens écrits où les compétences orales ne constituent pas un réel enjeu, les enseignants se focalisent sur l'écrit, qui permet aux étudiants d'être diplômés et de trouver un travail. Les compétences orales sont parfois évaluées sur des textes appris par cœur ce qui fausse l'évaluation des véritables capacités de l'étudiant. Les étudiants s'investissent principalement sur leurs compétences écrites car ce sont finalement celles-ci qui seront les plus sollicitées.

Selon les professeurs, les étudiants réalisent beaucoup de calques avec pour langue source l'anglais. La maîtrise de la conjugaison et de la grammaire, même pour des expressions simples présentes d'importantes lacunes. Cela est, dans une moindre mesure, également vrai pour l'anglais. J'ai pu moi-même observer cela dans ma pratique enseignante et pour cette recherche car les questionnaires administrés aux étudiants étaient en anglais et, dans la majorité

⁹⁶ 57 étudiants interrogés.

⁹⁷ 37 étudiants interrogés.

⁹⁸ 7 étudiants interrogés.

des réponses rédigées pour les questionnaires, ni la grammaire, ni l'orthographe, ni la conjugaison ne sont parfaitement maîtrisés en anglais.

L'efficacité externe du français, c'est-à-dire les avantages directs tirés de son apprentissage n'a pas fait l'objet d'études comparatives, notamment sur des différentiels de salaires entre des étudiants qui ont appris le français et des étudiants qui n'auraient pas appris le français (pour évaluer le rendement marchand des compétences en langues). Malgré tout, certaines informations nous permettent d'affirmer que la compétence en langue française a effectivement un rendement marchand sur le marché professionnel en Tanzanie dont les étudiants ont conscience. La figure de leur professeur qui, immergé dans l'univers de la traduction, de diplomatie, et les possibilités de voyages qu'offre cette ascension sociale, construit l'imaginaire des étudiants.

Il existe une corrélation claire entre monde professionnel et apprentissage voire apprentissage de langue étrangère. Plus particulièrement, entre monde professionnel et apprentissage du français dans le contexte qui nous préoccupe ici. La question que nous posons est celle de l'apprentissage d'une langue étrangère du point de vue de l'investissement en capital humain. Le capital humain avait été défini à ses prémices par Joseph Stiglitz (Stiglitz, 2015 : 190) comme « *l'ensemble des compétences et de l'expérience accumulées qui ont pour effet de rendre les salariés plus productifs* ». Ceci signifie que lorsqu'un individu est qualifié, il génère davantage de productivité par un développement de l'aspect qualitatif de son travail et par conséquent un accroissement de la productivité et de la richesse est directement observable.

Le capital humain est un capital immatériel qui peut être accumulé, investi ou subir l'usure par un individu. Ainsi a été formulé le rapport entre productivité et éducation/formation d'un individu. Autrement dit, l'éducation est devenue une variable de l'évaluation de la productivité et du développement. À l'ère de la mondialisation, l'enseignement/apprentissage de langues étrangères est inscrit au sein de nombreuses politiques publiques car la mondialisation est avant tout un tissage communicationnel international. Ce qu'Edgar Morin aime à qualifier de « communauté de destins » (Morin, 1999 : 64).

L'importance des langues à notre époque, mesurée par les établissements de l'enseignement supérieur et par les étudiants eux-mêmes, apparaît cruciale, car elle est vouée à jouer un rôle majeur dans le développement social, culturel et économique des nations. Cette vision du monde est liée à l'offre des langues étrangères et aux moyens déployés pour les promouvoir. En Tanzanie, cette dynamique au sein des établissements du supérieur existe et, partout où elle est présente, le français se trouve être présent. La preuve en est que dans les plus importantes universités du pays (U.D.SM, U.DOM, S.U.A., S.U.ZA), le français fait toujours partie de l'offre de langues.

À l'échelle individuelle, l'apprentissage du français n'est pas clairement tranché. Néanmoins, nous pouvons voir deux grandes tendances se dessiner à savoir 1) la revendication d'un usage de la langue *utilitaire* et orienté professionnellement et 2) le plaisir de comprendre et de parler français. Je relève un phénomène inattendu : ces deux tendances ne dépendent pas du fait que le français soit enseigné de manière obligatoire ou optionnelle, ni du fait que la filière oriente l'apprentissage dans une voie professionnelle plutôt qu'une autre. Ces deux tendances se retrouvent dans tous les cas de figures.

La majorité des étudiants ont déclaré apprendre le français dans une visée professionnelle. Ils ont parfaitement intégré l'idée que la communication en français représentera un avantage sur le marché du travail notamment dans les secteurs du tourisme, de l'interprétariat, du management et du professorat. Ces étudiants sont en demande de certification et formulent leurs désirs ou leurs projets avec l'usage du français dans le futur. À l'inverse, lorsqu'il s'agit d'un choix personnel, les étudiants expriment leur amour du français et le plaisir qu'ils prennent à l'apprendre, mais n'ont pas de projet véritable lié à l'usage de la langue.

Les autres étudiants d'autres filières n'ont pas réellement connaissance de l'offre de langues qui existe dans leur établissement et, dans certains cas, ils en sont mêmes exclus d'office. C'est le cas des étudiants inscrits en chimie, informatique ou mathématiques. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne seraient pas intéressés par l'apprentissage du français. D'autre part, les étudiants en relations internationales n'ont pas n'ont plus accès à l'apprentissage du français, ce qui pose davantage de questions car ces étudiants étudient la politique extérieure et peuvent être amenés, au cours de leur carrière, à postuler pour des postes au sein d'organisations où la maîtrise de deux langues internationales constitue un critère de sélection. Pour ce dernier cas, la rétention involontaire d'informations ne donne pas la possibilité à certains étudiants d'apprendre le français parce qu'il est estimé que, dans ce cas, le français n'est pas une priorité.

VII.1.2. Le financement de l'éducation en Tanzanie

VII.1.2.1. Privatisation de l'éducation tanzanienne

Le budget alloué à l'éducation en Tanzanie (**PEDP** 2009-2010⁹⁹) était en 2010 de 900 millions de dollars, ce qui correspondait à 18,3% du budget national. Une partie de ce budget était financée par des donations de différents pays, l'autre tant la charge du gouvernement tanzanien. De 2001 à 2006, le nombre d'enfants à l'école primaire a progressé de 50%, passant de 800 000 à 1.6 millions d'enfants scolarisés - 12 868 classes ont été créés, et 11 661 enseignants recrutés.

⁹⁹ <http://www.policyforum-tz.org/files/EducationBudgetBrief/pdf>

Aujourd'hui, les familles contribuent pour l'essentiel au financement de l'éducation de leurs enfants même dans le secteur public. Ce même phénomène se retrouve également au sein de l'enseignement supérieur où, nous allons le voir, l'augmentation des inscriptions universitaires s'est accompagnée d'une profonde restructuration du système de financement impliquant davantage les étudiants.

Ces prêts à taux zéro ont permis un accroissement des effectifs au sein des universités.

Tableau 8 : Inscriptions universitaires (2004-2008)

Institution	2004/2005		2005/2006		2006/2007		2007/2008		TOTAL	
	NO.	%	NO.	%	NO.	%	NO.	%	NO.	%
UDSM	12144	18.19	15081	22.59	18393	27.54	21156	31.68	66774	100
MZUMBE	2550	18.65	3210	23.48	3474	25.41	4437	32.46	13671	100
UDOM	0	0	0	0	0	0	1116	100	1116	100
SAUT	657	7.44	1344	15.22	2665	30.18	4165	47.16	8831	100
TUDARCO	286	8.86	264	8.18	1350	41.82	1328	41.14	3228	100

Source: TCU (2009)

Le tableau ci-dessus illustre l'influence qu'ont eue ces prêts sur l'inscription des étudiants dans les universités de Dar es Salaam, Mzumbe, Dodoma, dans l'université Saint-Augustine à Mwanza et dans celle de Tumaini à Dar es Salaam.

Le remboursement par les étudiants de ces prêts est bien sûr une question essentielle pour évaluer la pérennité de ce système. Ainsi, pour l'université de Dar es Salaam, 92.7% de ses anciens étudiants déclaraient en 2012 être en capacité de rembourser, contre 86,6% pour l'université de Mzumbe, 83% pour l'université de Dodoma, 82% pour l'université de Saint-Augustine, et 75% pour l'université de Tumaini. Ces résultats ont été recueillis à la suite d'une enquête par questionnaire à l'attention de 1101 étudiants effectuée par le *Canadian center of science and education*. Ils ne sont pas exhaustifs et ne concernent que les cinq universités les plus performantes de Tanzanie.

Dans le même temps, le nombre d'universités publiques a vu une nette augmentation, ce qui a permis à des milliers de Tanzaniens d'accéder aux études supérieures. Pour la Tanzanie, il s'agit d'une arrivée majeure de citoyens diplômés sur le marché du travail, et ces derniers ont une motivation accrue pour trouver un emploi dans la mesure où ils ont le devoir de rembourser le prêt qui leur a été accordé.

La majorité des étudiants se trouvent dans ce cas de figure. L'accès aux études supérieures est lié de manière forte à cet impératif de remboursements, ce qui n'est pas sans conséquences sur la manière dont ils appréhendent le choix de leur filière, et les positions auxquelles ils auront potentiellement accès à la fin de leur cursus universitaire. L'érudition est dès lors objectivée par une rentabilité nécessaire.

Les dispositions H.E.S.L.B. ont une influence directe sur le processus décisionnel des étudiants car toutes les filières ne donnent pas accès aux prêts étudiants. Ces dernières années, ces prêts ont été prioritairement octroyés aux étudiants souhaitant se former en sciences dites « dures » (mathématiques, physique, chimie, nouvelles technologies...) ou dans le domaine de l'éducation. La filière « Langues et interprétariat » fait figure de parent pauvre. Seuls les étudiants résidant à Zanzibar bénéficient plus facilement de prêts pour cette filière, mais les autres, doivent constituer un dossier afin de justifier leurs démarches.

Ces critères d'attribution limitent de manière significative l'intérêt que les étudiants peuvent porter à l'apprentissage des langues et donc du français. La projection professionnelle s'amenuise un peu plus pour se circonscrire strictement au professorat, puisque c'est finalement par le biais d'un prêt pour l'inscription en licence dans le domaine de l'éducation que les étudiants poursuivent l'apprentissage du français en tant qu'enseignement obligatoire, avec un horaire suffisamment conséquent pour dépasser le cap de la simple découverte. Notons ici que la politique économique à l'endroit de l'éducation impacte directement et durablement le système universitaire et les étudiants.

La rentabilité de l'apprentissage, rendue nécessaire par l'impératif du remboursement de l'emprunt contracté pour accéder aux études supérieures, entraîne une instrumentalisation de la connaissance et des savoirs. Autrement dit, les étudiants n'apprennent pas seulement pour s'instruire : ils apprennent aussi dans le but d'être employables et ont parfaitement conscience des enjeux sous-jacents.

Veronica Nyahende (Nyahende, 2013) insiste sur le fait que lorsqu'un étudiant participe aux financements de sa scolarité (totalement ou partiellement), il a une vision plus rationnelle de l'instruction qu'il reçoit et, dans le même temps, montre une exigence plus affinée vis-à-vis de ce qu'il peut tirer de cette dernière. Même si cela peut s'avérer stimulant, un étudiant tanzanien effectue donc des choix (de filières, d'unités d'enseignement...) qu'il estime rentables, en basant ses analyses sur les informations qu'il reçoit.

En ce qui concerne l'apprentissage du français dans l'enseignement supérieur, ce choix est clairement identifiable par l'assiduité des étudiants et la nature de l'enseignement qu'ils reçoivent. Lorsque le français est proposé comme une unité d'enseignement optionnelle et qu'aucun certificat ne leur est délivré, la plupart d'entre eux désertent les classes, pensant qu'ils n'acquerront aucune plus-value même si l'enseignement est de bonne qualité.

À l'inverse, dès lors que leur enseignement est sanctionné par la délivrance d'un certificat ou d'un examen, ils poursuivent leur apprentissage avec davantage d'assiduité. Cette évolution a pu être observée à MUM, qui a décidé d'attribuer aux étudiants un certificat attestant de leurs compétences en langue afin de valoriser l'apprentissage du français. D'une année à l'autre, le taux d'assiduité des étudiants débutants a ainsi augmenté, et l'investissement pour l'apprentissage du français s'est renforcé. De même, lorsque l'université met en valeur l'apprentissage du français en offrant un cursus spécifique comme à S.U.A., M.M.U., S.A.U.T., STE.MM.U.CO, J.U.CO, où le français est introduit dans une filière dédiée au tourisme, les

étudiants sont conscients des possibilités que leur offre le français sur le marché du travail et deviennent plus assidus.

Cela a des conséquences sur les projets que les étudiants peuvent développer avec la langue française. Après analyse des questionnaires, les étudiants qui poursuivent leur apprentissage dans une filière spécifique ont des projets précis quant à l'utilisation de leurs connaissances. À la question « *Avez-vous un projet personnel lié avec la langue française dans le futur ?* », les étudiants de S.U.A. et de M.M.U ont clairement évoqué des projets en lien avec le domaine du tourisme, soit en tant que manager, guide touristique, soit dans la perspective de collaborer avec des entreprises francophones.

A contrario, les réponses des étudiants de l'Université Musulmane de Morogoro évoquent, pour des projets futurs, des services de traduction ou d'interprétariat anglais- français, arabe - français ou swahili – français, ou une carrière dans le professorat. Au sein de ces universités, le français correspond à un enseignement orienté vers la linguistique, l'interprétariat et la littérature.

Ces résultats doivent néanmoins être associés à d'autres réalités. D'une part, en Tanzanie, les offres d'emploi d'enseignants sont nombreuses et les étudiants perçoivent cette option comme un rempart au chômage. D'autre part, les professeurs de français en place ne sont pas suffisamment informés pour orienter leurs étudiants et sont souvent eux-mêmes dans une démarche de consolidation de leur parcours universitaire (master, doctorats...), ou dans la recherche individuelle de créer des petites structures pour enseigner le français. Leurs faibles salaires les poussent également à chercher d'autres activités en dehors du lieu où ils enseignent comme des contrats d'interprétariat ou de traduction de documents pour des entreprises ou organisations auxquelles ils consacrent une partie non négligeable de leur temps.

En résumé, la situation du français dans l'enseignement supérieur en Tanzanie est disparate. Son statut international et sa vitalité sur le marché du travail tanzanien lui confèrent une place privilégiée au sein des établissements qui ont choisi de proposer l'étude de cette langue. Les étudiants volontaires, nous l'avons vu, expriment une envie réelle d'apprendre le français et se projettent avec lui dans leur vie professionnelle future. Les opportunités sont là, particulièrement dans les secteurs du tourisme, du commerce international et des relations internationales. En revanche, les obstacles à la diffusion plus large de la langue française proviennent de plusieurs facteurs, tant politiques, économiques, humains que matériels.

Les facteurs politiques et économiques sont étroitement liés. Si l'encouragement à l'apprentissage de langues étrangères, dont le français, par le gouvernement tanzanien existe, il se trouve mutilé par les restrictions imposées aux prêts étudiants, limitant considérablement les inscriptions pour les filières concernées. La Convention d'Arusha qui recommande l'enseignement du français au niveau universitaire n'est appliquée que par l'S.A.U. et ses *Colleges*, ainsi que par S.U.A. alors qu'elle pourrait s'étendre plus largement.

Les universités proposant le français font le choix de l'inclure, non en tant qu'objet principal, mais en tant qu'enseignement optionnel ou obligatoire, limité en nombre d'heures pour les mêmes raisons. Elles ne veulent pas prendre le risque d'ouvrir une filière qui ne compterait qu'une vingtaine d'étudiants, toutes années de licence confondues (ce qui s'est trouvé être le cas de UDSM et U.DOM en 2016).

Les ressources humaines pour l'enseignement du français sont restreintes par leur nombre et par les compétences qu'elles présentent. Nous avons évoqué le cas de la licence de français de S.U.ZA qui, même disposant d'un programme déjà validé, n'a pas encore ouvert faute de professeurs qualifiés. Les professeurs tanzaniens sont peu nombreux à disposer d'un master. L'alternative qui se présente est l'embauche de professeurs diplômés étrangers, qui dynamisent de l'intérieur l'apprentissage du français mais qui engage d'un coût supplémentaire pour les universités. Plongés dans un milieu kiswahilophone et anglophone, la question de l'actualisation des compétences se posent également pour eux.

Il n'existe pas en Tanzanie d'agence pour l'emploi qui permette un recensement des emplois non pourvus, et qui mette en relation les employeurs avec les candidats. Ainsi, il n'est pas rare de voir sur Facebook des offres d'emploi. L'accès à l'emploi semble souvent conditionné par les différents réseaux sociaux que peuvent avoir les individus : il convient de se montrer bien né – la famille au sens large pour nous, est un réel tremplin en Tanzanie où accomplir – changer sa condition sociale par les études est possible au prix de nombreux efforts.

Les relations sociales et les échanges avec les autres peuvent être un véritable accélérateur ou au contraire comme un vrai frein pour la carrière professionnelle, et cela a un impact dans le rapport que l'on a à l'autre s'il est perçu comme un maillon potentiel pour notre carrière ou pas. Le français en Tanzanie est une toute petite niche qui n'accepte que peu de nouveaux membres. La majorité des personnes qui font partie de ce cercle sont soit des enfants de diplomates¹⁰⁰ ou de parents étant francophones. Cette communauté est très ténue et rares sont les universitaires ayant pu pénétrer ce cercle. Les métiers afférents proposés sont aussi très limités : traducteur, interprète, professeur de français de premier ou second cycle. Tout devient alors affaire de relations.

De plus, si la titularisation des enseignants tanzaniens à l'université leur fait bénéficier d'une sécurité de l'emploi, leur salaire demeure très en deçà de ce qui est pratiqué au Kenya ou au Rwanda. Un maître de conférences *lecturer* en Tanzanie gagne aux alentours de 800 euros lorsqu'il commence sa carrière, et 1300 euros en fin de carrière. Aspirant à un mode de vie que l'on peut avoir dans un pays développé, la plupart multiplie les activités professionnelles en signant des contrats courts qui leur permettent rapidement d'avoir plus d'argent.

Ainsi, il n'est pas rare qu'un enseignant de français à l'université gagne sa vie également comme interprète ou traducteur. C'est d'ailleurs ce qui explique largement l'absentéisme dans l'enseignement supérieur : les étudiants ne sont pas perçus comme une priorité. L'enseignement ne constitue pas leur source de revenus principale et les étudiants, habitués depuis toujours au

¹⁰⁰ Entretien de Louis.

fait que leurs enseignants puissent avoir plusieurs emplois, ne s'offusquent pas de cette situation : ils veulent obtenir leur diplôme en fin de parcours et commencer à travailler.

Nous constatons donc que dans le cas des métiers gravitant autour de l'apprentissage du français, l'entente entre acteurs est très importante. Nous voyons aussi qu'être proche de son professeur est également un moyen d'être proche du milieu professionnel en question. Nous allons voir que cette réalité se recoupe avec d'autres éléments relatifs eux à la culture éducative du pays.

VII.1.2.2. Le français et les universités dans la C.E.A

Au mois de novembre 2016, un séminaire réunissant les acteurs de l'enseignement du français, universitaires, les représentants de l'Ambassade de France et de nombreuses autres organisations ont eu lieu à Arusha. En tant que lectrice de français à la Muslim University of Morogoro et doctorante représentante de l'Université de Rouen, j'ai été conviée à cet événement. Ce séminaire était intitulé « Commercer avec le monde francophone » ce qui lui donnait dès lors une orientation économique très nette. Les représentants universitaires du Burundi, d'Ouganda, Kenya, Rwanda et Tanzanie avec leurs partenaires, un représentant officiel du Consulat, ont expliqué à tour de rôle les motivations et les attentes liées à l'enseignement/apprentissage du français. Tout d'abord, il est intéressant de souligner que tous ces acteurs ont évoqué une concurrence linguistique forte notamment due aux locuteurs des pays francophones limitrophes que sont le Burundi, le Congo et le Rwanda.

Pour une certaine frange de la population, les locuteurs cumulent des compétences langagières en français, en anglais parfois également en kiswahili. La situation du Burundi illustre parfaitement ce phénomène. La langue d'enseignement est officiellement depuis 1973 le kirundi, dès la première année du cycle 1 mais dans les faits, c'est le français qui remplit les fonctions de langue officielle. Depuis l'entrée du Burundi au sein de la Communauté Est Africaine en 2006, l'enseignement de l'anglais et du kiswahili ont été introduit au niveau primaire. Officiellement, au sein des établissements publics et privés, le français continue à être enseigné de manière intensive et demeure la langue privilégiée. En termes de volume-horaire, la seconde langue enseignée est l'anglais suivie par le kirundi. Ainsi, les étudiants qui franchissent le pas de l'université ont bénéficié d'une formation au minimum trilingue : kirundi, français, anglais. Ces derniers ne sont pas nombreux.

Le Burundi est un pays de 8 millions d'habitants et son taux d'alphabétisation demeure faible (42.5% en 2009/2010). En 2009, le pays comptait 21 300 étudiants dans le pays. Pour le Rwanda, anciennement francophone, la langue d'enseignement est l'anglais depuis 2009 suite à des réformes structurelles profondes. Les professionnels sont aujourd'hui dans la contrainte de se former à l'anglais et cumulent donc à leur tour des compétences en français et en anglais.

Comme l'avait évoqué le Dr. Milburga Atcero de *Makerere University Business School* lors du séminaire, l'entrée du Burundi et du Rwanda dans la Communauté Est Africaine oblige la formation de cadres bilingues en Ouganda afin de favoriser la communication sur le plan diplomatique et également économique et culturelle. Au Kenya, la concurrence est peut-être moins forte dans la mesure où les relations bilatérales avec la France sont fortes et le français est enseigné largement depuis presque 50 ans. Il existe au Kenya une alliance militaire qui amène les soldats kenyans à apprendre le français.

VII.1.3. Le dialogue institutionnel

Les institutions françaises, l'Alliance Française de Dar es Salaam et d'Arusha sont des pôles majeurs de la diffusion de la Francophonie en Tanzanie. L'interrogation sur leur rôle auprès des établissements de l'enseignement supérieur et sur l'influence des étudiants dans leur motivation à apprendre le français. Les relations entre les Alliances, l'Ambassade française et les universités ou instituts au niveau national sont quasi-inexistantes. Les événements créés par les Alliances Françaises bénéficient d'une promotion locale, virtuelle par le biais d'internet et ponctuellement dans la presse.

Elles n'atteignent pas les populations universitaires qui sont en demande de cet échange. Cela vient du fait que les professeurs de français eux-mêmes ne soient pas connectés les uns avec les autres. Il n'existe pas de réseau de professeurs universitaires en Tanzanie qui permettrait une plus large diffusion des informations sur des événements culturels, les dates d'examens de D.E.L.F. et de D.A.L.F., la participation à des débats. Il faut souligner d'ailleurs qu'il n'existe pas d'antenne locale de la F.I.P.F.

En revanche, si l'université est trop éloignée de Dar es Salaam ou d'Arusha, les responsables universitaires peuvent être sollicités par les professeurs ou les étudiants afin de financer une participation. Mais force est de constater que dans la plupart des cas, la réponse est négative et la possibilité d'échanger en français ou de sentir une implication dans la communauté francophone en Tanzanie est avortée dans l'œuf.

VII.2. Les propriétaires de la F(f)rancophonie

VII.2.1. Inégalité à faire valoir ses normes

VII.2.1.1. Le francophone et la Francophonie

À qui appartient la F(f)rancophonie ? Qui a le droit d'institutionnalisation sur la langue ? Nous pourrions répondre rapidement à ces questions par une réponse politiquement correcte selon laquelle chaque locuteur possède les mêmes droits sur la langue dans la grande communauté francophone et, qu'à ce titre, chacun influence librement la langue. Nous

pourrions ajouter que d'un point de vue *politique*, chacun modifie la langue, par son action *glottopolitique*, imprimant ainsi *politiquement* sa marque individuelle.

Mais nous savons qu'il existe des rapports de force, un ordre hiérarchique, des inégalités au sein de la francophonie et que cela pèse sur la façon dont les normes sociolinguistiques de chacun peuvent s'institutionnaliser. Car l'institutionnalisation nécessite une légitimation, un argumentaire s'intégrant dans un système, autrement dit, une idéologie. L'institutionnalisation d'une langue est toujours l'objet d'une conscientisation de sa pratique langagière et, en cela, s'inscrit dans le cadre d'une politique linguistique.

Pour l'enseignement/apprentissage du français, la *politique linguistique symbolique* qui est menée à l'égard du français amène les acteurs de l'enseignement à construire leur propre matériel. Ces derniers, nous le verrons par la suite, éprouvent des difficultés à se positionner dans la communauté francophone, à exprimer leurs identités et à faire valoir leur africanité, car il se dégage une impression de flou voire de vide en ce qui concerne la représentation de l'africanité dans la francophonie.

Ce sentiment résulte d'abord d'une grande disparité entre les acteurs et particulièrement dans le processus d'institutionnalisation. Les normes sociolinguistiques, pour être reconnues comme telles, ont besoin de pénétrer le champ institutionnel, et nous allons voir que la position de la francophonie, à la fois comprise comme langue étrangère incluse dans une *politique linguistique extérieure*, comme *langue seconde* pour les populations francophones réfugiées en Tanzanie, et encore comme *langue étrangère sans cadre* pour la Tanzanie et l'Afrique de l'Est, rend la revendication linguistique bien difficile.

VII.2.1.2. Institutionnalisation linguistique du français en contexte tanzanien

Il émerge de cette prise en charge de la langue par différents acteurs hors des institutions le problème de la *normalisation*, correspondant peu ou prou au problème des frontières des communautés francophones dans la X-phonie. Ce problème de normalisation apparaît car la langue possède plusieurs statuts institutionnels et non-institutionnels : *langue seconde*, *langue étrangère*, *langue de migration*, *langue identitaire*, *langue économique*, *langue coloniale*.

Cela a une incidence sur la manière dont la langue est utilisée, sur la place qu'elle occupe dans le répertoire langagier des individus et sur la façon dont elle est représentée. Il s'agit ici pour les locuteurs ou futurs locuteurs du français de pouvoir situer le français dans leur répertoire en lui donnant une place particulière. Ensuite, il s'agit de penser l'usage de cette langue, les compétences linguistiques effectives de chacun et les sphères présentes et futures dans lesquelles elles sont applicables.

D'après Richard Baldauf (Baldauf, 1993), les objets de la politique linguistique se limitent au corpus, à l'usage, à la langue dans l'éducation et à la promotion de la langue. En ce qui concerne la politique linguistique, l'auteur répertorie les lois, la législation/les règlements et les déclarations d'intentions (Baldauf, 2012 : 234). L'absence de cadre institutionnel ou administratif, a pour conséquence de faire émerger des *solutions superficielles* (Baldauf 1993-1994 : 85), dans la mesure où l'aménagement linguistique est nécessairement une affaire de prévision, de vision dans le futur. En clair, tout ce qui n'intègre pas une politique linguistique institutionnelle est voué à se consolider par des voies formelles, ou à disparaître.

Selon Louis-Jean Calvet (Calvet, 1987 : 154-155), la politique linguistique se définit encore comme étant « *un ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale* », et se distingue de la *planification linguistique* correspondant à « *la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte* ». Calvet distingue la fonction pratique de la fonction symbolique. Pour qu'une politique linguistique ait une fonction pratique, il faut que l'Etat « ait les moyens de sa politique », c'est-à-dire qu'il puisse mettre en œuvre la planification linguistique.

Pour Calvet, il existe deux types de planification linguistique : l'action sur la langue et l'action sur les langues. L'action sur la langue agit sur sa forme : intervention sur le code graphique, sur le lexique, sur les formes dialectales. L'action sur les langues vise à modifier les rapports entre les langues dans une situation de plurilinguisme.

Le terme de *planification linguistique* provient de la notion de *language planning* apparue pour la première fois dans les travaux d'Einar Haugen en 1959 dans son article *Planning for a Standard Language in Modern Norway*. Cette notion concernait l'aménagement linguistique en Norvège car un projet politique y avait pour but d'harmoniser le bilinguisme national. Au Québec, le *language planning* s'est traduit par *l'aménagement linguistique*, notion développée par Jean-Claude Corbeil dans les années 1970. Ce terme était nécessaire pour l'élaboration de la *Charte de la langue française*, loi adoptée par l'Assemblée nationale du Québec en 1977 dans le but d'assurer la qualité et le rayonnement de la langue française.

Pour Normand Labrie, l'aménagement linguistique se définissait dans les années 1990 comme suit:

L'aménagement linguistique fait référence à des efforts délibérés visant à influencer, ou ayant pour effet d'influencer, le comportement des autres, en ce qui concerne l'acquisition, la structure et la répartition fonctionnelle de leurs codes linguistiques. (Labrie, 1993 : 30)

Eloy (Eloy, 2003) souligne l'ambiguïté de cette définition car il note une contradiction entre « les efforts délibérés » et les actions qui ont effectivement des conséquences sur les codes linguistiques, mais qui ne sont pas identifiées ou conscientisées comme telles par leurs auteurs. Pour résoudre cette ambiguïté, Jean-Claude Corbeil et Normand Labrie optèrent pour le terme de *régulation linguistique* qui cernait un peu mieux cette réalité. Parallèlement aux institutions, les individus s'emparent de la question linguistique consciemment ou inconsciemment et agissent sur les codes. Ce mouvement de la société civile est structurellement assimilé au *bottom up*.

Corbeil appelle régulation *linguistique* - qu'on pourrait définir comme le jeu diffus des forces sociales qui influent sur les comportements langagiers et les politiques linguistiques - : les « règles explicites de la communication humaine, souvent élaborées en vue de solutionner une situation conflictuelle dans laquelle les règles implicites de la communication cessent de donner lieu à un consensus parmi les usagers. » (Labrie, 1993 : 24).

Il ajoute :

La régulation linguistique comprend les effets indirects produits par des politiques non linguistiques, comme par exemple la constitution d'un marché unique en Europe. Un tel changement économique peut effectivement avoir des retombées sur le plan linguistique, sans pour autant qu'il ne s'agisse à prime abord d'un projet à teneur linguistique. La régulation linguistique couvre également les règles implicites de la communication humaine faisant consensus et ne nécessitant pas d'intervention spécifique. Elle couvre, enfin, des politiques du non-dit, telles que le laisser-faire ou le libéralisme, généralement favorables à la langue la plus parlée, la plus prestigieuse ou la plus puissante.

Selon Jean-Claude Corbeil (Corbeil, 2013), un dialogue se met en place entre le monde institutionnel et la pratique des locuteurs. Cependant, Corbeil parle de *régulation linguistique* d'une langue identifiée comme langue nationale ou langue locale. En France, Louis-Jean Calvet (Calvet, 2017) parle de politique linguistique *in vivo*, c'est-à-dire d'intervention des locuteurs sur les langues par leurs pratiques, initiant de nouvelles normes sociolinguistiques.

Les sociétés humaines interviennent sur les langues via leurs pratiques langagières, et modifient les délimitations linguistiques par la création de *pidgins*, par le *translanguaging*, *code-mixing* dans des situations de plurilinguisme, ou encore en intervenant sur les normes langagières. Il y oppose la politique *in vitro*, réservée aux linguistes, aux politiques officiels.

L'école de Rouen a développé la notion de *glottopolitique* recouvrant l'ensemble des actions langagières. L'aspect spécifique de la première partie de la définition de l'action *glottopolitique*, à savoir « lorsque la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires » (Guespin, Marcellesi, 1986 : 5), retient notre attention.

Pour l'ensemble de ces cas, le problème récurrent est celui de la division de la société et du pouvoir d'officialiser les usages que l'on fait d'une langue. Cela traduit un écart plus ou moins affirmé entre le gouvernement, matérialisé par ses instances administratives, et les individus qu'il représente. Une disparité peut être relevée entre les administrations et l'ensemble des individus constituant la *société civile*. Mais la langue n'est pas un objet politique comme les autres puisque le pouvoir administratif n'a que peu de prise directe avec l'usage linguistique des personnes. En dehors des institutions comme les établissements scolaires ou les administrations, la langue échappe au contrôle politique.

De plus, si le contexte institutionnel est libéral, si l'Etat délègue massivement à des entités privées des activités dont il pourrait avoir la charge – notamment le secteur éducatif – les fluctuations entre l'usage linguistique de la société civile et ce que l'on considère comme norme institutionnelle s'amplifient jusqu'à ne plus permettre de distinguer la forme officielle de la forme non-officielle. Nous sommes dans le cas d'un processus *d'institutionnalisation* : cet entre-deux est encore une fois le signe d'une mutation de la société à laquelle la politique ne sait pas ou n'a pas les moyens de faire face.

Dans le cas du français en Tanzanie, nous nous retrouvons dans un cas de figure libéral, où le français possède de multiples statuts et où les acteurs de la régulation linguistique, de l'institutionnalisation linguistique ne sont pas clairement désignés. Je propose maintenant d'explorer la façon dont cette situation se présente de manière concrète en Afrique de l'Est, et quelle réponse apportent les acteurs de l'enseignement du français.

VII.2.2. L'institutionnalisation linguistique en Tanzanie

VII.2.2.1. Les tournants successifs

En Tanzanie, ni les exilés/réfugiés, ni les *étrangers* (dans notre cas les personnes issues de France) ne font partie intégrante de la société tanzanienne, ce qui rend difficile la demande de légitimation. Cependant, la France dispose d'un corps diplomatique permettant de faire valoir sa position sur l'usage du français qu'elle défend, ce dont ne disposent pas les exilés/réfugiés. Nous constatons l'inégalité institutionnelle et l'inégalité linguistique face auxquelles se retrouvent les locuteurs, qu'ils appartiennent à tel ou tel pays, telle ou telle institution capable de défendre leurs droits et de garantir l'expression de leur identité.

L'aménagement linguistique entrepris par ces auteurs constitue une action institutionnelle puisqu'ils l'inscrivent dans des ouvrages de transmission à but éducatif. Ce sont des actes intégrés, théoriquement, au monde institutionnel, que l'on peut rapprocher des « diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente », et que l'on peut ainsi qualifier de *glottopolitiques* (Guespin, Marcellesi, 1986 : 5).

Il n'en demeure pas moins que ces actions sont reléguées au rang d'activités marginales, écartées d'une Francophonie officielle solidaire d'une politique extérieure, rappelant la superficialité dont parlait Blommaert. Il existe une scission importante entre les différentes F(f)rancophonies, entre ce qui est considéré comme *langue experte* pour des variétés légitimes, sur laquelle les locuteurs peuvent porter une action, et les autres, qui ont besoin d'expertise. Il existe un fossé entre le discours officiel et cette réalité de terrain.

Je vais présenter maintenant les trois tournants majeurs de la Francophonie institutionnelle pour chercher à comprendre comment le fossé entre l'institution et les locuteurs

a pu se creuser. Il m'apparaît clair que l'incarnation de la francophonie est au cœur de la problématique de représentativité. Pour savoir qui est incarné par la Francophonie institutionnelle, nous nous tournons vers les discours et la façon dont la collectivité est véhiculée en discours par l'analyse de l'éthos, de l'interdiscursivité et du discours rapporté dans le cadre d'argumentation polyphonique. Je vais dans un premier temps revenir sur l'histoire de l'O.I.F., la manière dont elle s'incarnait dans les années 1970 et les ruptures qu'elle a connues suite aux grands bouleversements historiques.

Puis dans un second temps, je mettrai ces éléments en parallèle du séminaire qu'avait organisé l'Ambassade de France dans une visée régionale, et qui avait pour objet la Francophonie et son avenir dans la zone.

L'éthos individu est selon Alice Krieg-Planque (Krieg-Planque, 2016) un construit duel regroupant « [...] l'éthos prédiscursif (ou éthos préalable, c'est-à-dire l'image préexistante du locuteur) [...] et l'éthos discursif (c'est-à-dire l'image de soi qu'il met en place à l'intérieur du discours qu'il est en train de produire), et qui en quelque sorte l'autorisent à prétendre agir par le moyen de ce discours. » L'image préexistante du locuteur est reconstruite par l'histoire. Les institutions sont incarnées par des personnes, mais elles sont aussi des *choses* ancrées dans des époques, dans des espaces et selon des enjeux et des rapports de force établis. En tant que construction, les institutions répondent aussi à des besoins correspondant à une certaine conception du monde. Ensuite, l'éthos construit en discours répond à la *volonté* de s'incarner sous une certaine image.

Cette idée de considérer le contexte historique afin de reconstruire la contextualisation du discours est directement issue de l'analyse critique du discours comme la défend Ruth Wodak (Wodak, 2009 : 7) :

Firstly, the discourse-historical approach always attempts to integrate as much available information as possible on the historical background and the original historical sources in our notion of context comprises the intertextual or interdiscursive references in the text.

Je propose d'observer la façon dont le discours se déplace de locuteur en locuteur par le biais du corps diplomatique. Je souhaite aussi revenir sur les finalités officielles de l'O.I.F. et sur la manière dont *l'argumentation polyphonique* et *l'interdiscursivité* sont introduites.

Je présente trois tournants majeurs impliquant un changement d'éthos pour la Francophonie officielle : le temps des Indépendances en Afrique, la fin de la Guerre Froide et la fin de l'hégémonie américaine du début des années 2000. J'ai présenté un certain nombre d'éléments concernant le contexte historique pour construire ce qui préexistait à la Francophonie et il s'agit maintenant d'analyser comment les auteurs de la F(f)rancophonie construisent leurs actions discursives.

VII.2.2.1. Premier tournant

L'analyse de la déclaration de Niamey permet de mettre certains éléments en évidence, notamment *l'éthos* des représentants et la manière dont les membres se définissent dans le document.

Le premier point à souligner est le nom même du texte. La *Déclaration de Niamey* s'intitule *déclaration*, ce qui n'est pas anodin pour l'époque. Une *déclaration* est par essence un acte d'émancipation, et ce terme particulier fut utilisé pour la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen*. Dans notre contexte, la première initiative du mouvement des Non-Alignés est identifiée comme la *Déclaration de Brioni* (1956) de Tito, Nasser et Nerhu : il s'agissait d'un document exprimant la volonté pas se plier à une bipolarité d'un monde de l'Est et d'un monde de l'Ouest. La *Déclaration* d'Arusha (1967) et la *Déclaration* de la Havane (1979) furent des événements internationaux majeurs. Par son intitulé même, l'Agence de coopération culturelle et technique (A.C.C.T.) donnait une coloration idéologique et politique à son existence.

Une autre *Déclaration* à laquelle l'A.C.C.T. semble répondre est la Déclaration de Londres marquant le début du Commonwealth, institution placée sous l'égide de la reine Elisabeth II.

Ensuite, le document s'ouvre comme une genèse :

L'Agence de Coopération Culturelle et Technique est née à Niamey le 20 mars 1970, à l'issue d'une conférence constitutive à laquelle participaient vingt-six gouvernements de pays partiellement ou entièrement de langue française.

Le document présente la création de l'A.C.C.T., née de la cuisse de Jupiter. Aucun lien à l'histoire, aucune tentative passée ne sont mentionnées alors qu'il est évident qu'une création d'une telle envergure suggère une organisation, des rapports de confiance géopolitique et une histoire préalable entre les parties. Ni la colonisation, ni la France ne sont mentionnées.

Nous retrouvons ici une stratégie discursive dite de *construction* (Wodak, 2016) marquant une discontinuité, une rupture par rapport à ce qui a pu exister. Le schéma argumentatif est celui de la *définition* puisqu'il s'agit dans ce document de proposer une identité et une définition de l'*organisation francophone*. Sont énoncés un certain nombre d'objectifs qui se retrouvent justifiés par des valeurs communes :

On retiendra en particulier que l'objectif fondamental de l'Agence est la mise en œuvre d'une **véritable** coopération multilatérale [...]

L'adjectif *véritable* interpelle car il sous-entend qu'il y aurait de fausses coopérations multilatérales. Dans le contexte historique que j'ai longuement exposé, cette suspicion fait écho au « *machin* » dont parlait le Général De Gaulle lorsqu'il évoquait l'O.N.U., et voyait dans cette institution l'ombre de l'hégémonie américaine qui s'étendait sur le monde.

L'analyse peut aussi accepter une lecture panafricaine c'est-à-dire une affirmation d'indépendance. Il y a donc, d'une manière ou d'une autre, une pression extérieure face à laquelle il s'agit de s'affirmer.

La coopération authentique **ne saurait en effet être réduite à la seule assistance technique**, si important soit celle-ci. Elle est d'abord recherche attentive et fervente d'un dialogue permanent des cultures et du rapprochement des peuples **dans l'ordre de l'esprit**.

Le texte insiste sur le supplément d'âme que possède l'A.C.C.T. - au-delà de l'assistance technique, c'est-à-dire l'aide matérielle et financière qu'est *l'ordre de l'esprit*. *L'ordre de l'esprit* n'est pas une simple expression puisqu'il s'agit d'un concept issu des écrits de Blaise Pascal¹⁰¹ expliquant l'organisation de l'intelligence humaine pour accéder à la réalité. Il s'agit d'intertextualité faisant référence de manière implicite, subtile, au philosophe français et montrant ainsi un attachement à la philosophie, aux lettres et au patrimoine français.

Nous notons une division entre le matériel et l'esprit. Cela fait écho à la division existant entre la coopération pécuniaire et les Lettres, entre le monde de l'argent et celui de l'Esprit. Je cite à dessein un extrait des Pensées de Pascal XXII (Pascale, 1873) qui s'intitule *Connaissance générale de l'homme*, afin de comprendre ce qui se joue dans cette allusion furtive. En soulevant ce différend, nous relevons une logique que les auteurs avertis auront aperçue:

La première chose qui s'offre à l'homme, quand il se regarde, c'est son corps, c'est à dire une certaine portion de matière qui lui est propre. Mais pour comprendre ce qu'elle est, il faut qu'il la compare avec tout ce qui est au-dessus de lui, et tout ce qui est au-dessous, afin de reconnaître ses justes bornes. Qu'il ne s'arrête donc pas à regarder simplement les objets qui l'environnent. Qu'il contemple la nature dans sa haute et pleine majesté. Qu'il considère cette éclatante lumière, mise comme une lampe éternelle, pour éclairer l'univers¹⁰².

Nous reconnaissons, chez l'auteur du XVII^{ème} siècle, l'universalité de la définition de l'homme, et la façon dont l'homme découvre le réel. La coopération envisagée par les auteurs de l'A.C.C.T. veut donc, en plaçant dans son discours une telle référence, dépasser le seul aspect de la rentabilité pécuniaire puisqu'elle va puiser dans un fonds culturel et philosophique pour se définir. Elle reprend à son compte des textes des auteurs et des idées *universelles* pour construire un idéal institutionnel.

L'A.C.C.T. se distingue encore une fois du Commonwealth, qui se présente également comme une réunion de pays à travers le monde au lendemain des Indépendances. Comme l'indique son nom, c'est le *wealth*, la « richesse » commune, qui est au centre de la réunion de ces pays, et non des valeurs à proprement parler. Les pays membres du Commonwealth sont soumis explicitement au pouvoir de la reine d'Angleterre, contrairement à l'A.C.C.T. qui est

¹⁰¹ Pascal parle de plusieurs ordres organisant l'intelligence humaine.

¹⁰² PASCAL, B., (1873), Pensées de Pascal, précédées de Sa vie, par Mme de Perrier, sa sœur, Paris, Librairie de Firmin-Didot frères.

dirigée par des leaders de pays libérés et indépendants. L'idée de l'égalité au sein de l'institution est prégnante et s'accompagne d'une devise rappelant la devise républicaine française :

Chaque membre de l'Agence a quelque chose à proposer comme quelque chose à recevoir. D'où la devise qui a été adoptée : égalité, complémentarité, solidarité.

Nous retrouvons la position des auteurs de la négritude, les fondateurs de l'A.C.C.T. pour partie, à savoir l'appropriation, l'absorption d'un modèle exogène en vue d'une construction identitaire nouvelle, intelligible. Il s'agit d'un contexte où le dialogue se faisait avec les anciennes puissances coloniales dans une démarche d'émancipation.

L'éthos est un bon moyen d'entrer en matière car il est un marqueur de positionnement dans l'écosystème politique. J'ai relevé plusieurs lexies dans la Déclaration de Niamey de 1970 :

1. Dirigeant de pays africains et maghrébins
2. États et Gouvernements
3. Les États parties
4. Les États membres
5. Les parties contractantes

Les auteurs ont voulu insister sur les origines de l'institution et particulièrement sur l'africanité de l'A.C.C.T. L'Asie n'apparaît à aucun moment même si l'on sait les attachements francophones qui peuvent exister dans cette partie du monde, et qui sont exprimés au sein de l'O.I.F. Soulignons le fait que les *acteurs* sont nommés de manière vague et que des personnes pourtant notoires sont mentionnées comme les « Pères fondateurs » de la Francophonie.

Je note ce que Ruth Wodak nomme stratégie de *l'évitement* et de *l'euphémisme* par la désignation vague d'entités prenant en charge le discours. Je souligne également une dépersonnalisation, une métonymie qui s'opère car aucune personne physique n'endosse directement le rôle de représentant. Cela renvoie à la volonté de s'exprimer au nom d'un groupe. L'Europe francophone n'est pas mentionnée non plus et l'action de la France n'est évoquée qu'à travers le siège de l'Agence qui se trouve à Paris.

Le Québec n'est pas explicitement cité non plus. Les raisons que l'on peut invoquer sont un peu différentes. En effet, dans les années 1960, le Québec est dans une situation particulièrement difficile avec le Canada et les anglophones, largement majoritaires. Le français y est banni de l'espace public et le soutien du Général de Gaulle joue énormément dans le combat pour la reconnaissance de l'identité francophone.

Dans le texte, l'union des pays est aussi marquée par leur statut au sein de la communauté :

Chaque membre de l'Agence a quelque chose à proposer comme quelque chose à recevoir.

Il s'agit encore de réaffirmer cette idée chère d'égalité au sein de l'Agence et le respect de chacun de ses membres. Cette égalité suggère que les États partagent un *bien commun* qu'ils

décident de défendre et d'enrichir ensemble. Julien Freund considère que la langue est le bien commun d'une société donnée, habillé selon des stratégies politiques spécifiques et selon les contextes :

Il est toutefois aussi difficile de cerner conceptuellement la notion de bien commun que celle de la santé : elle est un complexe d'éléments très divers, de caractère linguistique, culturel, économique, racial, émotionnel, traditionnel et historique. Suivant les époques et les circonstances l'un ou l'autre de ces éléments prend un avantage idéologique comme soutien du particularisme, mais il n'est fort que de l'appui des autres éléments (Freund 1986 : 39).

Ce qui est linguistique est une composante du *bien commun* d'une société, devant être envisagée comme élément solidaire d'autres composants façonnant l'identité d'un individu. Ce dernier est donc pensé comme éminemment politique : en ce sens, cette conception peut être rattachée au concept de *glottopolitique* développé en sociolinguistique.

Cependant, en parallèle de cette volonté d'affirmation du caractère « particulier » de la structure politique existe un besoin de spécifier, de retrancher, de distinguer un usage de la langue d'une autre, afin de renforcer le groupe qui en fait l'usage. Julien Freund ajoute à propos de la construction des sociétés : « Autrement dit, le particularisme d'une société politique peut prendre les formes les plus variées : puissance économique, fierté militaire, ségrégation ou protection raciale, **rayonnement culturel**, etc. ». La France applique dans sa politique étrangère ce rayonnement culturel.

J'ai déjà évoqué plusieurs fois le bien commun. En discours, recourir ou expliciter à des biens communs participe à la stratégie de légitimation puisque la chose dont on parle justifie son existence par ce bien commun, par ces valeurs qu'il s'agit de pérenniser.

J'ai relevé dans le discours de l'A.C.C.T. rédigé à Niamey en 1970 :

1. Toutes les langues et toutes les cultures
2. Les cultures propres à chaque pays
3. La souveraineté des États et de leur originalité
4. Culture respective

Toujours dans une stratégie de *construction*, je note le recours à une stratégie de *perpétuation* dans la manière dont est présentée la vision d'avenir par une stratégie de perpétuation :

La coopération authentique ne saurait en effet être réduite à la seule assistance technique, si importante soit celle-ci. Elle est d'abord recherche attentive et fervente d'un dialogue permanent des cultures et du rapprochement des peuples dans l'ordre de l'esprit¹⁰³.

¹⁰³ Souligné intentionnellement.

Les finalités de l'A.C.C.T. sont exprimées par les auteurs dans la partie But et Principes. Ils écrivent :

Le but de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique, ci-après dénommée « l'Agence », est de promouvoir et de diffuser les cultures des Hautes Parties contractantes et d'intensifier la coopération culturelle et technique entre elles.

Je pointe ici le verbe *intensifier*, rentrant, dans la typologie de Ruth Wodak, dans une stratégie de *perpétuation*, dans la mesure où l'intensification est l'augmentation en degré en quelque chose *déjà présent*. Cela s'intègre à une transformation et une définition de l'Agence.

Je note également une stratégie de *discontinuité* et de *transformation* ayant recours au schéma argumentatif du *topos de recours à l'autorité* par le biais d'un moyen de réalisation du type normatif-déontique-modal :

L'agence doit être l'expression d'une nouvelle solidarité et un facteur supplémentaire de rapprochement des peuples par le dialogue permanent des civilisations.

Les Hautes Parties contractantes conviennent que cette coopération devra s'exercer dans le respect de la souveraineté des États, et de leur originalité.

La distinction entre un *locuteur de français* et un *francophone* (l'un ressortant de la France métropolitaine et l'autre de l'étranger) est un européocentrisme, mis en évidence lorsque l'on étudie les représentations des Tanzaniens et qu'on les interroge sur l'identité des francophones.

VII.2.2.2. Deuxième tournant

Le deuxième grand tournant a lieu en 1997, à Hanoï. Les nouvelles dispositions pour la Francophonie, devenu l'O.I.F., y sont engagées. Nous commençons par souligner le lieu de la Charte à savoir la ville d'Hanoï. Hanoï est un lieu symbolique pour la Francophonie, notamment vis-à-vis des États-Unis et de la Chine : en 1973 furent signés les *Accords de Paix de Paris* afin de prononcer l'Armistice. La guerre d'Indochine, conduite par la France, se solda par une capitulation française et des accords signés entre Pierre-Mendès France et Pham Van Dog en 1954. Lorsque les États-Unis s'enlisèrent dans la Guerre du Vietnam, qui causa la mort d'un million et demi de civils vietnamiens, De Gaulle se tenait proche, essayant d'incarner le rôle de pacificateur. Hanoï est donc un lieu extrêmement symbolique pour la France et pour la Francophonie.

Dans la déclaration de 1997, aucune origine territoriale n'est mentionnée. Le pronom « nous » se substitue aux États et aux gouvernements :

1. Nous, Chefs d'États
2. De nos peuples
3. Réitérant notre foi

4. Pour dynamiser notre coopération et soutenir les efforts de nos pays
5. Décidons de rehausser notre engagement
6. Nous demandons à la Conférence ministérielle de la Francophonie d'en approuver le contenu dans les meilleurs délais ;
7. Un Plan d'action que nous adoptons aujourd'hui
8. Notre reconnaissance
9. Nous nous félicitons de l'élection du premier Secrétaire général de la Francophonie, le Dr Boutros Boutros-Ghali, que nous assurons de tout notre soutien dans l'exercice de ses fonctions ;
10. Déclarons notre ferme volonté de faire rayonner la Francophonie dans le monde et d'œuvrer à la réalisation des légitimes aspirations de nos populations.

Le *nous*, comme le rappelle Ruth Wodak, offre l'alternative suivante : le *nous* inclusif et le *nous* exclusif. Il semble ici que nous soyons, pour chacune des occurrences, dans le cas d'un *nous* inclusif, rassembleur de l'ensemble des acteurs de la Francophonie. Pourtant, l'ensemble des membres de la Francophonie n'y occupe pas une même place en discours. L'union paraît rentrer en contradiction avec d'autres éléments marquant la rupture et le déséquilibre :

- Les plus démunis
- De l'occupation étrangère des territoires de certains pays membres
- De la pauvreté et du sous-développement qui affectent plus particulièrement les femmes et les enfants ;
- Le rapprochement des peuples et leur accès à la modernité
- Contribuer au renforcement de la diplomatie préventive soutenue par l'ONU, tout particulièrement en Afrique et au Moyen-Orient.
- L'entraide et l'élargissement de la coopération entre les pays développées et les pays moins avancés
- Ainsi qu'entre les pays du Sud eux-mêmes ;

Comme l'indique Alice Krieg-Planque, nommer revient à catégoriser le monde, à le montrer sous un angle de vue particulier. La thématique de *l'union* tranche radicalement avec la verticalité d'un monde Nord-Sud évoqué plus loin. En effet, du début du XX^{ème} siècle jusqu'aux années 2000, nous intégrions un monde Est-Ouest auquel la mondialisation avait donné deux pôles. L'identité et la culture se sont soustraites à des questions économiques, divisant les membres selon leurs ressources ou leur *développement*. Ce tournant est visible dans la littérature de la linguistique notamment dans les écrits de Louis-Jean Calvet, avec ce qu'il nomme le discours *linguistico-politiquement correct* (Calvet, 2017 : 97) pour lequel toutes les langues se valent¹⁰⁴.

¹⁰⁴ L'introduction du principe d'égalité des langues entériné dans la Déclaration Universelles des droits linguistiques de 1996 défendait les « petites langues » tout autant que le français dont les représentants institutionnels se battaient pour le marché culturel et l'Exception culturelle française.

Ici, le fait que ces désignations se trouvent dans le texte signifie qu'il y a eu parmi les auteurs un consensus à utiliser ces termes. En nous appuyant sur les travaux de Maingueneau (Maingueneau, 1998), nous pouvons parler dans ce cas de *co-références*, de « désignation différentes qui réfèrent au même individu », autrement dit des désignations coréférentielles pour lesquelles les co-énonciateurs ont validé tacitement ces termes, et coopéré à la création d'une représentation d'un monde binaire et d'un système obligeant les uns à venir en aide aux autres.

En introduisant dans un discours ayant pour but d'insuffler une nouvelle orientation à la Francophonie les termes de *pays du Sud* et *pays du Nord*, les auteurs inscrivent que la situation économique détermine la position au sein de l'organisation. Ces positions confient des devoirs vis-à-vis des pays du Nord dans la mesure où le *développement* est une prérogative pour les pays dits du Sud. En cela, la Francophonie s'inscrit dans une logique d'aide au développement.

Penser le développement pour une société, pour un pays ou une institution internationale n'est pas anodin puisqu'il s'agit d'inscrire des acteurs dans un système politique, un système de valeur très marqué par le capitalisme. Ce qui est en *développement* représente également l'inachèvement, le non fini, l'imparfait. Ainsi, le développement suppose qu'il y ait un achevé, un développé modèle, permettant aux choses et êtres inachevés de s'accomplir. Cette nécessité exprimée en discours de devoir parfaire les uns mène les autres à parler de « pays sous-développés », « pays en voie de développement » ou encore « pays développés ».

Les finalités de la Déclaration d'Hanoi de 1997 sont plus précises et s'inscrivent clairement dans des problématiques diplomatiques connues et identifiées :

Prenons l'engagement d'apporter une contribution active à la prévention et au règlement pacifique des conflits, le cas échéant, en liaison avec les organisations internationales et en utilisant pleinement les mécanismes régionaux compétents, dans un esprit de solidarité et de conciliation, et de contribuer au renforcement de la diplomatie préventive soutenue par l'ONU, tout particulièrement en Afrique et au Moyen-Orient.

En 1997, l'ONU publia de nombreuses résolutions importantes adoptées par le Conseil de Sécurité. Il s'agit d'une année importante pour cette organisation puisqu'elle vit l'intronisation de Kofi Hanane. La forme même de la déclaration d'Hanoi ressemble aux documents aux Résolutions notamment la manière de faire figurer les différents points.

Favorisons, dans le traditionnel esprit de solidarité francophone, l'entraide et l'élargissement de la coopération entre les pays développés et les pays moins avancés ainsi qu'entre les pays du Sud eux-mêmes. Appelons tous les pays, toutes les organisations et tous les intervenants de la famille francophone à exploiter le riche potentiel qu'offre notre coopération multilatérale dans le domaine des ressources humaines au service du développement, particulièrement par la priorité accordée au secteur de l'éducation-formation, et à intégrer pleinement dans ce processus la société civile, notamment les jeunes et les femmes.

Un renforcement politique de la francophonie par la *Déclaration de Hanoi* et la *Charte de la Francophonie* est visible dans le discours, par exemple dans :

Face aux défis liés à une mondialisation accélérée et à la nécessité d'en tirer le meilleur parti afin d'écartier les risques d'uniformisation réductrice, de dépendance et de marginalisation, qui touchent particulièrement les plus démunis.

Les défis est un euphémisme pour parler de véritable menace. Cet extrait constitue une justification à l'action de la Francophonie et une légitimation à un changement de positionnement. Nous sommes dans la stratégie d'*isolation/singularisation* qui prend le schéma argumentatif d'une *contrainte extérieure* induisant une *réaction non souhaitée initialement*. Il s'agit finalement d'un aveu de faiblesse puisque la situation paraît, en discours, échapper aux acteurs. Les moyens de réalisation discursifs dessinent un tiers *qui imposerait une mondialisation accélérée*. Cette dernière qui est aussi nommée *uniformisation réductrice*, est l'hégémonie américaine qui pendant les années 1990-2000 s'impose à travers le monde, entendant transformer les États-Unis en « gendarme du monde ».

L'O.I.F. ne fut pas la seule institution à décider d'un changement d'orientation. L'État français a également convenu d'adopter un discours et des stratégies diplomatiques axés principalement sur l'économie. À cette période où des changements mondiaux extrêmement profonds qui agissent comme des barrières, si l'enseignement du français pâtit de cette diplomatie délibérément tournée vers la négociation de contrats, il n'est pas le seul domaine impacté. La situation que nous observons dans notre discipline n'est en fait qu'un des « dommages collatéraux » d'une vague bien plus large.

Laurence Badel (Badel, 2006) écrit que la *diplomatie économique* dont les textes que nous avons sélectionnés constitue l'essence, est nouvelle et détonne avec la manière dont on concevait la diplomatie auparavant. Selon l'auteure, la diplomatie économique « renvoie essentiellement au domaine des négociations commerciales internationales, notamment aux changements engendrés par la création de l'Organisation mondiale du commerce en 1995 et, de manière générale, au développement de la diplomatie économique multilatérale à partir de 1945. »

L'auteure a étudié la diplomatie économique d'un point de vue historique. D'après ses travaux, la mondialisation ne marque pas ses débuts, car la diplomatie économique prend racine lors de la Première Guerre mondiale. Il fut créé, au sein du Quai d'Orsay, une section économique sous la direction de Jacques Seydoux, alors représentant des relations commerciales internationales au sein du Ministère des Affaires Étrangères. Ceci généra une rivalité entre les Ministère du Commerce, de l'Économie et celui des Affaires Étrangères.

À la Libération, la France, qui avait besoin de se reconstruire, fit appel aux entreprises qui pouvaient lui assurer l'importation rapide de matériaux, marquant un premier

rapprochement entre le gouvernement et un patronat dont l'activité est basée à l'étranger. Se produit là un rapprochement entre le patronat dont l'activité est basée à l'extérieur, et le gouvernement. Par la suite, de nombreuses entreprises désireuses d'exporter leurs produits se rapprochèrent du gouvernement par le biais de ses hauts fonctionnaires liés à la diplomatie, afin d'entamer leurs démarches : en 1994 était créé le Comité interministériel des moyens de l'État à l'étranger. L'auteure fait état de création d'agences telles que le Comité national du commerce extérieur (1943), la Sopex (1961), l'Actim (1969). Doucement, l'économie creuse sa place et fait son nid au sein du Ministère des Affaires Etrangères.

En 2004 fut créée la Direction générale du Trésor, rattachée à la fois au Ministère de l'Economie et des Finances et au Ministère des Affaires étrangères. Cette direction n'est autre qu'un large rapprochement de la Direction des relations économiques extérieures, de la direction du Trésor et de la Direction de la Prévision et de l'analyse économique, marquant la fusion au niveau ministériel de l'Economie et des Affaires Etrangères. Les liens étroits qu'entretiennent les institutions de la Francophonie avec la politique extérieure française expliquent en partie que dans le texte de la Charte, nous trouvons cette nouvelle orientation à l'endroit du développement et une répartition Nord/Sud marquée des acteurs.

D'autres documents relatifs à la francophonie prennent ce tournant discursif. C'est le cas pour le document *Stratégie 2011, Coopération au développement : une vision française*,¹⁰⁵ qui établit en 2011 les nouvelles stratégies de la France pour sa politique extérieure et le développement. Il s'agit d'un document cadre rédigé par le Ministère des Affaires Etrangères. J'y ai compté 387 occurrences de « développement » (hors annexe), 441 occurrences en prenant en compte les annexes. Sur la totalité du texte la collocation *développement de la France* apparaît trois fois, *développement humain* apparaît quatre fois, *développement durable* apparaît six fois et enfin la collocation *développement économique* apparaît douze fois. Je note également quinze occurrences d'*émergence* et trente-trois occurrences de la collocation *pays émergents*.

Je relève dans la préface cet extrait :

Je suis heureux de mettre à disposition de nos partenaires publics et privés ce document cadre sur la politique de coopération et de développement de la France. Il synthétise en un même document la stratégie française de coopération, ses priorités géographiques et sectorielles, ainsi que les moyens financiers et humains que la France y consacre.

Nous avons, ici présentés, les destinataires de ce document : « nos partenaires publics et privés ». Cette périphrase évoque à la fois le gouvernement et les entreprises puisqu'ils sont tous deux visés par la *coopération* française et le *développement*.

Le document délivre également les stratégies de la « coopération et du développement » de la France :

¹⁰⁵ DIRECTION GENERALE DE LA MONDIALISATION, DE DEVELOPPEMENT ET DES PARTENARIATS (DGMDP), (2010), *Stratégie 2011, Coopération au développement : une vision française*, Paris.

Elle est un des rares pays au monde à utiliser non seulement les outils traditionnels de l'aide publique au développement, mais aussi des instruments financiers à long terme ainsi qu'une palette croissante de financements innovants (DGMDP, 2010 : 4).

L'émergence de la Chine est un point de bascule pour cette politique, ce que souligne le texte un peu plus loin :

La diversification des trajectoires économiques des pays en développement s'accélère : entre les pays émergents et les moins avancés, les enjeux et les besoins sont radicalement différents et appellent des partenariats différenciés. Le G8 a perdu l'exclusivité du leadership mondial : le rôle croissant du G20 acte la nécessité de redéfinir des règles plus collectives et des relations plus équilibrées, avec les grands pays émergents et au-delà. L'interdépendance croissante des sociétés au niveau mondial rend nécessaire de trouver des consensus sur les équilibres globaux (DGMDP, 2010 : 5).

Nous retrouvons la définition des pays émergents de Sylvia Delannoy (Delannoy, 2012), à savoir « Des pays qui bouleversent l'équilibre mondial c'est-à-dire qui ont la capacité de mettre un terme à la suprématie occidentale. » En d'autres termes, il faut aider les « pays développés » et être vigilant vis-à-vis des « pays émergents ».

Il est clair que l'entreprise de modifier les habitudes diplomatiques vis-à-vis des pays développés ne constitue pas l'aboutissement de la réflexion gouvernementale par rapport aux pratiques antérieures. C'est en fait sous l'impulsion d'une modification géopolitique que la France recadre sa politique extérieure et, en particulier, ses relations avec les pays en voie de développement. Mentionnée nulle part, la Chine, pays émergent par excellence, s'est imposée comme puissance économique en devenant le plus grand exportateur de la planète, et l'un des trois partenaires privilégiés du continent africain.

La Chine a en effet rejoint l'Organisation Mondiale du Commerce (O.M.C.) en 2001 dans le but de diversifier ses relations internationales pour l'exportation de ses produits. Dès lors, elle n'était plus un pays *en voie de développement* mais une nouvelle puissance dite *émergée*. En 2005, l'Europe et les États-Unis ont cessé de donner des avantages commerciaux à la Chine spécifiquement concernant l'exportation de textiles, et ils imposèrent des quotas. En 2007, le président du Sénégal Abdoulaye Wade présenta les avantages d'un partenariat accru avec la Chine, alors même que le Sénégal entretient depuis des siècles des relations commerciales dites « privilégiées » avec la France (Van Dijk, 2014 : 106).

Le premier élément qui caractérise la politique commerciale exportatrice chinoise est le mot respect. Le deuxième est ce que l'on entend par échange *gagnant-gagnant* ou échange *sud-sud*. Le mode de prêts que consent la Chine en Afrique se particularise par des prêts à long-terme avec des taux d'intérêts très faibles. L'auteur situe au *Forum de la Coopération Chine-*

Afrique organisé en 2006 le moment clé du dévoilement des ambitions de la Chine vis-à-vis de l’Afrique. (Van Dijk, 2014 : 107). Je m’intéresserai ultérieurement aux stratégies discursives adoptées par la Chine. Lors de ce forum, la Chine avait rencontré quarante-sept des cinquante-trois pays africains.

Dans les années 1990, l’anglophonie menaçante, qui nourrissait les discours en faveur de l’exportation de la francophonie par le biais de politiques coloniales, réapparut. Nous notons chez Stevio Farandjis (Farandjis, 1996) non plus des positions impérialistes, mais une posture déterminée face à une anglophonie qui devenait alors mondiale et s’imposait franchement comme langue internationale. La langue anglaise connut alors une expansion sans précédent et s’imposa comme langue du commerce et des techniques. Servi par le double appareil du British Council et des centres culturels américains, son développement fut favorisé par la publication de méthodes d’apprentissage rapide de la langue (Farandjis, 1996).

Cet ennemi n’est pas nouveau. Onésime Reclus, en son temps, laissa à de nombreuses reprises les traces d’une animosité à l’endroit du Royaume-Uni qui, se manifestant notamment dans des manuels scolaires dont il était co-auteur et enfin une distinction nette entre les francophones européens et les francophones des colonisés. Il dépeint ainsi une France ayant les prétentions d’un Empire mondial et son principal ennemi incarnée par l’Angleterre :

Le Tour du monde nous est douloureux. Un peu partout, des lieux qui furent nôtres n’ont gardé de nous qu’un vain souvenir. Ou bien, si l’on y a conservé la langue du dix-septième siècle, dont on disait au dix-huitième : « Ce n’est plus seulement la langue française, mais bien la langue humaine », notre idiome y est, ici menacé comme au Canada, là condamné comme au long des tortueux bayous de la Louisiane. (DGMDP, 2010 : 7)

Nous retrouvons également cet ennemi, ce concurrent dans l’ouvrage *France, Algérie et colonies* de Onésime Reclus en 1886 :

Les mêmes dix années donnent à la langue anglaise, déjà deux fois plus parlée que la nôtre, au moins quinze millions d’anglophones (Reclus, 1886 : 423).

La menace est incarnée par *l’anglophonie* mais elle est souvent tue ou présente de manière implicite. Elle est décelable par l’emploi du terme « uniformisation » présent notamment lors de la campagne en faveur de l’exception culturelle en 1993 en Europe, et plus particulièrement par l’intertextualité. La stratégie discursive consiste à susciter la riposte des pays approchés, voire pressurisés par les deux puissances anglo-saxonnes, en s’imposant comme alternative crédible. La menace est ainsi exprimée par le biais d’un champ lexical spécifique qui participe à la légitimation des actions proposées.

Dans la *Charte de la Francophonie* de 1997, j’ai relevé un champ lexical annonçant cette menace mondiale : « Risques », « Marginalisation », « Urgence », « Crises et des conflits », « Occupation étrangère », « Règlement pacifique de conflits ».

VII.2.2.3. Troisième tournant

Le troisième tournant de la francophonie est un tournant économique accompagné d'une restructuration de la place accordée à la culture. En étudiant la *Déclaration de Niamey*, nous avons vu qu'initialement la culture et les lettres tenaient une place prépondérante pour l'identité de la Francophonie. La volonté de promouvoir les cultures et les langues présentes au sein de l'O.I.F. était l'un des fers de lance de l'organisation.

Dans les années 2000, la politique, puis l'économie, firent leur entrée pour devenir les deux piliers de l'institution. La défense de la diversité culturelle prit un nouveau tournant. Je propose, pour explorer cette question, un extrait du Cadre stratégique décennal de la Francophonie, des 26-27 novembre 2004 :

p. 1 : La Francophonie place aussi parmi ses principes fondamentaux le respect de la diversité culturelle et linguistique. Elle contribue au dialogue des cultures, facteur de relations pacifiques entre les communautés et les composantes de la société.

[...] p.4 : Ces liens francophones peuvent les conduire à partager une position sur un enjeu international, comme la diversité culturelle, à développer des actions communes en réponse à un besoin précis, en mutualisant leurs ressources.

p.5 : La diversité culturelle et linguistique est en péril au plan mondial, alors que sa sauvegarde est indispensable au maintien de la paix et au développement. La valorisation de cette diversité va de pair avec la sauvegarde de la biodiversité, également nécessaire au développement durable.

p.8 : La Francophonie a déjà joué un rôle de pionnier pour la reconnaissance de la diversité culturelle et le dialogue des cultures. Il lui faut se donner les moyens de faire face aux tendances uniformisatrices de la mondialisation et de favoriser le maintien et l'essor de la diversité culturelle.

La diversité culturelle semble menacée par des phénomènes extérieurs et notamment l'« uniformisation de la mondialisation ». Sa défense est favorable pour « un maintien de la paix et du développement ». Ces quelques extraits nous donnent les points clés au cœur de la définition de ce qu'est la Francophonie. La menace apparaît ostensiblement dans le discours, ce qui permet de suggérer la recherche de figures ennemies mieux explicites en dehors des textes.

Dix ans avant avec la parution de ce document, la France lança une série de mesures dans le but de défendre la langue française, et notamment la loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française ou « loi Toubon ». La défense de la *diversité* culturelle est rattachée à la lutte pour l'*Exception culturelle française* en réponse aux pressions exercées par les États-Unis concernant l'exportation de leurs produits culturels, limités jusque-là par le G.A.T.T. conclu à la suite de la Seconde Guerre Mondiale. La lutte pour l'Exception culturelle française fut si âpre et si suivie en Europe et dans le monde que l'*Exception culturelle* est

devenue un concept en droit international et en politique culturelle, et permit de donner du poids à la défense des productions culturelles dans le monde.

Une nouvelle époque s'était annoncée avec les attentats du 11 septembre 2001, préfigurant notamment le rôle éminent qu'allaient tenter de jouer les grandes institutions internationales dans le cadre de politique multilatérales visant à parer les assauts des États-Unis au Moyen-Orient. *La Charte de la Francophonie* du 23 novembre 2005 annonçait encore un nouveau cap :

La Francophonie doit tenir compte des mutations historiques et des grandes évolutions politiques, économiques, technologiques et culturelles qui marquent le XXI^e siècle pour affirmer sa présence et son utilité dans un *monde respectueux de la diversité culturelle et linguistique*, dans lequel la langue française et les valeurs universelles se développent et contribuent à une action multilatérale originale et à la formation d'une communauté internationale solidaire. [...] p. 1.

La langue française constitue ainsi aujourd'hui un précieux héritage commun qui fonde le socle de la Francophonie, ensemble pluriel et divers.

À la même époque, en 2006, l'O.I.F. réunissait les États et gouvernements ayant le français en partage. En page deux aussi, autour d'un texte visant à mieux assurer la sécurité humaine et protéger, dans un monde déjà déstabilisé par le terrorisme :

Persuadés que l'instauration *du dialogue des cultures et des civilisations*, comme l'affermissement de la solidarité entre les nations, sont de nature à réduire les tensions, à prévenir les conflits et à renforcer *la lutte contre le terrorisme*. (OIF, 2006 : 2)

Deux points importants doivent être soulevés : d'une part la défense de la diversité culturelle concernait en priorité la protection nationale pour la France et des dizaines de pays, afin de pérenniser une production culturelle. Cette mobilisation s'inscrivait dans une lutte contre l'hégémonie américaine. Cette dernière, dans le cadre du *soft power*, entendait étendre son influence en empiétant sur les productions culturelles nationales d'autres pays. D'autre part, face à cette situation et aux prises de décision engagées par la Francophonie s'ensuivit un mouvement contre la Guerre en Irak impulsé par l'intervention de Dominique de Villepin devant l'O.N.U. à New-York en 2003.

Cependant, si les intérêts sont communs à de nombreux pays d'Europe et d'Afrique quant à la protection des produits intellectuels et culturels de leurs pays respectifs, et si cela entre dans une visée commune de diversités des langues et des cultures au sein de la Francophonie, cela ne signifie pas pour autant que la France ne souhaite pas, dans les régions francophones, mettre la production et les distributeurs français à l'honneur en Afrique de l'Ouest et au-delà. Le Pacte linguistique qui fut signé en 2014 avec le Burundi pour la promotion du français dans la région en est un exemple.

Dans son rapport pour la Francophonie pour l'État français, Jacques Attali laisse présager une menace : « Cependant, faute d'un effort majeur, on pourrait assister en effet à un recul de l'espace francophilophone : le nombre de francophones pourrait décroître, sous la pression de la concurrence des autres grandes langues internationales, des langues locales, et face aux difficultés de certains pays francophones du Sud à assurer l'éducation de leurs populations en situation d'explosion démographique. »

Plusieurs éléments sont à analyser comme matérialisation de la menace. L'auteur affirme que « les grandes langues internationales » et les « *langues locales* » pourraient nuire à la présence du français. La menace est donc à la fois intérieure et extérieure. Nous pouvons nous interroger sur le sens que l'on peut accorder aux « langues internationales » et aux « langues locales » dans la mesure où l'on affirme dans le même temps que les langues sont en danger : « *Elles deviennent précaires, et disparaissent même en nombre à grande vitesse. L'uniformisation linguistique accélère la perte de sens du monde par l'effondrement de sa diversité.* ». Contradiction ou pas, l'auteur ne laisse pas de doute quant à la conquête linguistique par l'anglais des territoires évoqués.

Compte tenu de la défense de la diversité qui accompagne l'argumentaire, la justification de l'emploi des appellations « *grandes langues internationales* » et « *langues locales* » n'est pas immédiate. Pour faire la promotion de la diversité, l'auteur aurait pu commencer son raisonnement en partant du principe que toutes les langues se valent et qu'elles recèlent chacune une façon de dire le monde qui leur est propre¹⁰⁶. Mais dès lors que, dans leur dénomination même, l'on distingue les unes des autres par leur force, leur puissance (ce que sous-entend l'adjectif *grandes*) alors l'on admet une *guerre des langues* dans laquelle il faut batailler.

L'argument a été développé notamment par Louis-Jean Calvet (Calvet, 1979), à travers la *glottophagie* et d'autres représentations négatives du plurilinguisme impliquant la justification de combats. L'argumentaire de l'auteur nourrit l'idée d'une concurrence induite par un monde capitaliste. S'il est vrai qu'il existe un phénomène de glottophagie, il nous faut nous questionner sur sa réelle menace au vu des plurilinguismes mettant en jeu des centaines de langues, et qui ont perduré pendant des siècles. Si nous prenons l'exemple de la France du XIX^{ème} siècle, l'*Atlas des langues de France* de l'Abbé Grégoire recensait un nombre important de langues sans que celles-ci ne se « mangent » les unes les autres malgré la place impériale qu'occupaient le latin et le français.

Au regard de l'histoire, tirer la sonnette d'alarme de l'extinction des langues causée par un mécanisme linguistique peut donc être remis en question. De la même manière, dire qu'il y a « urgence » est autoréalisateur. Annoncer et expliquer l'urgence signifie aussi qu'il s'agit

¹⁰⁶ Encore une fois, nous retrouvons la « linguistique politiquement correcte » de Louis-Jean Calvet.

d'une urgence invisible, qui n'a pas d'impact immédiat et peut être considérée comme une prévision ou une fiction : nous sommes ici dans le même registre que le registre écologiste.

Le monde d'aujourd'hui est en crise de sens et ne prend pas en compte l'intérêt des générations suivantes. (Attali, 2008 :1)

Elles (les langues) deviennent précaires, et disparaissent même en nombre à grande vitesse.

L'uniformisation linguistique accélère la perte de sens du monde par effondrement de sa diversité. (Attali, 2008 : 1)

Le thème des *générations suivantes* est au cœur de l'argument écologiste et de la défense de l'environnement : l'auteur utilise la même ligne argumentaire. Les langues « disparaissent » comme les espèces, « à grande vitesse ». L'accélération de la fonte des glaces est un phénomène bien connu tout comme la disparition des espèces, et l'« effondrement » n'est pas sans rappeler ces images de blocs d'icebergs s'engouffrant dans l'océan, face à une impuissance humaine totale.

Dans la politique défendue par la France, la culture et la langue fusionnent sans qu'on ne puisse diffuser et/ou enseigner l'un sans l'autre. Cela pose des problèmes aux linguistes dans le cadre de la didactique des langues et des cultures. Robert Chaudenson est très dur envers ce « rayonnement culturel » défendu aujourd'hui au nom de la diversité culturelle.

La « diversité culturelle », faux-nez d'une sournoise et vaine lutte contre l'anglais, reste à la mode. Le Français, « né malin », créa non seulement le vaudeville, comme on le sait, mais inventa aussi, bien plus tard, la défense de la diversité culturelle et linguistique. Persuadée de son adresse à tirer les marrons du feu, la France, naguère encore grand oppresseur des langues et des cultures autres que les siennes, en son sein propre comme dans son empire colonial, se fait aujourd'hui le bon apôtre de la diversité, dans son empire colonial, dans son désespoir de ne pouvoir dresser, à elle seule, contre l'anglais (« Y penser toujours, n'en parler jamais »), l'une de ces lignes Maginot dont elle possède également le secret.

Cette situation exposée par Robert Chaudenson (Chaudenson, 2014), ressemble à la politique linguistique menée pour la diffusion du français en Tanzanie. Lors du séminaire qui fut organisé en novembre 2016 à l'initiative de l'Ambassade de France en Tanzanie intitulé « Commerce en français », j'ai pu m'apercevoir de l'actualisation de ce phénomène. Sur ce point, le discours de l'OIF marqua nettement l'érosion de la diversité culturelle et le déclin de l'argument même de rayonnement culturel.

Je propose maintenant de revenir en Afrique de l'Est pour examiner la manière dont cette question est aujourd'hui traitée, et de quelle manière les acteurs historiques de la Francophonie jouent leur rôle pour la promotion de la langue.

VII.3. Prochain tournant pour la Francophonie régionale

VII.3.1. Le rôle du Burundi et du Rwanda

VII.3.1.1. Le français au Burundi et au Rwanda

En novembre 2014, le Pacte linguistique entre la Francophonie et la République du Burundi fut ratifié par le Secrétaire général de l'Organisation Internationale de la Francophonie, Abdou Diouf, et le Président de la République du Burundi, Pierre Nkurunziza. Ce pacte, dont les termes s'appliquaient pour une durée de trois ans à compter de janvier 2015, stipulait que le Burundi devait « renforcer l'usage de la langue française et son rayonnement ainsi que celui de la culture francophone dans le pays et dans la sous-région ».

L'application de ce texte se situe donc dans un contexte régional au sein duquel le Burundi se doit d'endosser le rôle de promoteur de la langue française. En effet, il a l'impératif de favoriser l'enseignement-apprentissage du français sur son territoire et dans les territoires « de la sous-région ». L'État burundais doit aussi promouvoir les « produits culturels » tels que les livres ou les émissions de télévision par le biais de médias francophones. Ce texte nous interpelle dans la mesure où il fait aussi mention directe de la didactique du français à plusieurs reprises :

« Mettre en place des mesures d'aménagement linguistique adaptées au pays et au contexte régional et qui soient favorables à l'usage de la langue française. » (O.I.F, 2015 : 1), « Définir, suite à la tenue d'États généraux sur la didactique des langues, les langues d'enseignement et les langues enseignées par niveaux » (ibid.) et « Assurer, pour cela une formation initiale et continue de qualité des enseignants du primaire et des enseignants de français à tous les niveaux. » (Ibidem).

Ici s'illustrent les liens entre la politique intérieure et la politique extérieure mettant en jeu l'enseignement du français. Le ressort diplomatique dans lequel s'inscrit l'Organisation Internationale de la Francophonie agit et planifie l'enseignement de la langue à l'international. La pression s'exerce de deux côtés pour la Tanzanie : à la fois par la relation bilatérale qu'elle entretient avec la France, et avec le Burundi dans un cadre bilatéral et régional.

La France participe activement à la formation des professeurs de français sur le territoire tanzanien, en soutenant le *Dar es Salaam University college of education*, unique centre de formation des enseignants du cycle secondaire. Elle soutient aussi matériellement l'enseignement du français au Nord du pays. Celui-ci est proposé par des établissements publics dans des zones limitrophes avec la République Démocratique du Congo et du Rwanda. La relation Tanzanie-Burundi, quant à elle, s'inscrit dans une dimension régionale, par le biais de la C.E.A.

Le déploiement de ces efforts est à mettre en relation avec l'histoire franco-rwandaise qui fait écho, chaque fois que la question de la Francophonie apparaît, sous la forme d'une

demande de statut du français en tant que langue de travail régional. L'implication de la France dans le génocide dramatique des Rwandais tutsis, notamment par les livraisons d'armes avérées qui ont précédé les massacres de masse (Chrétien, 2016), n'est pas sans lien avec certaines prises de décision fermes du Rwanda en matière de politique linguistique, comme par exemple la suppression officielle de l'usage du français comme medium d'enseignement.

L'anglais et le kiswahili furent adoptés comme langues co-officielles aux côtés du français et du kinyarwanda (aux échelles nationale et régionale), et en tant que langues d'enseignement. Ils se substituent au français, conduisant à la modification des programmes scolaires des cycles primaire, secondaire et du supérieur. Le Pacte linguistique signé par le Burundi apparaît ainsi comme une tentative de rapprochement de l'O.I.F. en Afrique de l'Est, incarnée par un pays francophone pouvant prétendre à la défense de la Francophonie dans cette région.

VII.3.1.2. Séminaire de 2016

Les discours sont médiés par des agents diplomatiques, les faisant pénétrer dans différentes institutions. J'ai assisté à un séminaire qui a eu lieu à Arusha en 2016 intitulé « Commercer avec l'Afrique Francophone ». Ce séminaire regroupait des universitaires, des représentants de l'O.I.F. et des représentants des gouvernements français et tanzanien.

Il s'était ouvert le matin avec quatre présentations : la première, animée par une intervenante du Ministère des Affaires Etrangères, consistait en une présentation des grands points qui allaient être abordés durant le séminaire. La seconde, effectuée par une intervenante représentant l'O.I.F. faisait état des besoins et attentes de l'O.I.F. La troisième intervenante était une représentante de C.E.A. Business group, qui présentait les avantages d'un partenariat France- Afrique de l'Est dans le cadre de la Francophonie. Enfin, une dernière intervention d'un maire de la Réunion invitait les différents acteurs à voir les opportunités qu'offrent les territoires francophones de l'Océan Indien. Le premier après-midi donnait ensuite la parole aux universitaires des pays de la région et évoquait les offres de bourses dont ils avaient pu bénéficier.

VII.3.3. Analyse du discours institutionnel

Nous évoquons ici le discours institutionnel car nous l'avons identifié comme tel au cours du séminaire, notamment par sa structure en canevas, bien établie, ainsi que le présente Marion Sandré (Sandré : 2013) :

- Séquence d'ouverture
- Requête du particulier
- Réponse
- Séquence de clôture

Dans le cas de l'analyse des discours institutionnels oraux échangés lors du séminaire, ces derniers ont de plus été échangés dans un cadre diplomatique, impliquant des éléments discursifs plus saillants comme l'interdiscours et une tendance à l'argumentation polyphonique. Ces éléments structurels sont importants à prendre en compte dans la mesure où se joue ici un *jeu à somme nulle* (Calvet :2017) dans lequel les participants incarnent, d'une manière ou d'une autre, un camp.

Dans un cadre diplomatique le but du dialogue est une négociation entre deux parties A et B, **A** voulant imposer ses règles à **B**, tandis que **B** souhaite tirer bénéfice de l'échange tout en limitant le périmètre des règles de A. Dans notre cas, il s'agit de la France en Afrique de l'Est souhaitant faire du français l'une des langues de travail de la C.E.A. Selon Goffmann, cela nécessite, en discours, d'un travail des faces (Goffman, 1974), d'un soin accordé à l'ethos.

Un jeu de coopération se met en place (Calvet, 2017 : 36), notamment parce que les acteurs réalisent des objectifs communs collectivement. Cela s'apparente à un jeu dans lequel certains joueurs partagent l'une et l'autre équipe. Cela se révèle en discours, dans l'énonciation, dans l'interdiscours, par un argumentaire polyphonique, c'est-à-dire par le réemploi de la parole de l'autre. Pour appréhender ce jeu, il faut relever les règles explicites : le nombre de joueurs, l'identité des joueurs, les objectifs officiels des discussions et les contraintes temporelles.

L'ouverture du séminaire était donc centrée sur les besoins de la France, de la Francophonie institutionnelle et des avantages que pouvaient représenter ces échanges pour la région d'Afrique de l'Est. Je me suis concentrée sur la séance d'ouverture et les deux grandes intervenantes de la matinée : la représentante du M.A.E.D.I. et la représentante de l'O.I.F. Les deux éléments que je retiens de ces interventions sont la polyphonie et *l'interdiscursivité* (Krieg-Planque, 2016). J'avais relevé 25 références documentaires - 19 implicites, 6 explicites - et de nombreux discours rapportés dans les interventions des deux premières intervenantes participantes respectivement de l'OIF et du Ministère des Affaires Etrangères.

Le discours rapporté laisse des traces permettant de dire les personnes, les arguments auxquels on se réfère, permettant ainsi de former des équipes. Je commence par donner quelques exemples de ce discours rapporté, issus de la première intervention d'Odile Cobachot :

1. comme l'a souligné Monsieur le Secrétaire général
2. comme le soulignait Philippe Boncour
3. démographique a été souligné à la fois par Madame l'Ambassadrice et par le Secrétaire Général
4. c'est bien ce que disent toutes les enquêtes internationales c'est ce que soulignent tous les rapports récents
5. et cela a également été souligné par le Président de la Communauté d'Afrique de l'Est.
6. qui ont été décrits précédemment très précisément par le Secrétaire général de la Communauté d'Afrique de l'Est.
7. je vais souligner à chaque fois si vous le voulez bien
8. je voudrais juste souligner que
9. ça a été beaucoup déjà souligné

10. Madame l'Ambassadrice l'a abordé/et puis Monsieur Gonthier nous en parlera certainement
11. il nous a approchés en nous demandant d'une certaine manière si nous pourrions contribuer à traduire l'ensemble des documents de formations à destination des cadres et hauts fonctionnaires
ce à quoi nous avons répondu qu'en fait ce n'était pas tant la traduction qui nous intéressait puisqu'elle peut être réalisée par n'importe quel opérateur privé ou prestataire mais plutôt le partage de concepts
12. ça a été souligné à plusieurs reprises (pas de prise en charge)
13. néanmoins et cela a été souligné, les activités commerciales intra africaines progressent et sont en constante évolution. (pas de prise en charge)
14. ça a été souligné à plusieurs reprises (pas de prise en charge)
15. j'ai souligné, je voulais prendre l'exemple du Maroc pour souligner comment l'évolution à la fois économique (l'énonciatrice et un pays)
16. Les dynamiques économiques que nous venons de présenter, de souligner (prise en charge par tous les membres en présence) cela a été souligné vraiment par le Secrétaire Général,

Le discours rapporté met en jeu la prise en charge du discours. La prise en charge en linguistique énonciative est définie dans les travaux de Franck Neveu comme « les choix énonciatifs d'un énonciateur ajustant son énoncé à une situation d'énonciation » (Neveu, 2004 : s.v. prise en charge). La répétition du verbe *souligner* est aussi une manière de mettre en scène l'*interdiscours* et les équipes de discours en utilisant un euphémisme.

Nous voyons que la prise en charge des propos est construite par différents intervenants dont nous pouvons dresser la liste :

- Le Secrétaire Général de la Communauté d'Afrique de l'Est
- Philippe Boncour
- L'ambassadrice
- Le Président de la Communauté Est Africaine
- Monsieur Gonthier
- Un locuteur général
- L'énonciatrice elle-même
- L'audience (nous venons de présenter, de souligner)

Cette prise en charge attribuée à d'autres acteurs participe à la création d'une polyphonie dans le discours et crée ainsi des équipes dont les membres semblent partager les mêmes positions et s'appuyant sur les mêmes arguments. Nous voyons bien que l'équipe qui est formée n'est pas une équipe *francophone* mais une équipe française. Ni le Burundi, qui apparaît pourtant être le meilleur allié de la France, ni des représentants de la République du Congo n'apparaissent ici.

Nous confirmons de ce fait qu'il existe une scission dans le milieu institutionnel de la Francophonie entre la France et les autres pays dont l'aménagement, nous le verrons par suite, est l'une des problématiques. Le manque de partenariat est lisible dans cette intervention car

l'oratrice ne parle, en réalité, uniquement de ce que la langue peut offrir, de ce qu'elle a pu offrir en restant en vase clos.

VII.3.2. Intertextualité comme voie de diffusion

VII.3.2.1. Les références implicites et explicites

Pour les deux premières présentations d'ouverture du séminaire, les références documentaires servent, dans le discours de justification, d'arguments d'autorité par leur scientificité. Mais ces références ne sont pas toujours explicites. Ainsi, le discours, pour être véritablement compris, suppose une connaissance de ces textes qui donne une saveur et des intentions plus nuancées.

1. **Implicite** : « 57% des francophones résident en Afrique. »
⇒ Organisation Internationale de la francophonie
2. **Implicite** : « En effet en 2050, 90% des francophones âgés de 15 à 29 ans seront africains »
⇒ (Chiffres présents dans le Rapport de l'OIF 2014, lui-même basé sur des estimations et des projections de World population Prospects, 2012 (États-Unis))
3. **Implicite** : « le Ministère français des Affaires Etrangères et l'Organisation Internationale de la Francophonie, il y a maintenant 34 ans/entre 2011 et 2013 ont commandité une étude qui a permis de souligner que l'espace francophone représente 12% du commerce international mais également 15% des investissements directs et 15% de la richesse mondiale. »
⇒ Etude sur le poids économique de la langue française dans le monde, Fondation pour les études et recherche sur le Développement International (FERDI) et Université de Genève, Céline Carrère et Maria Masood, 2012.
4. **Implicite** : « Il a été démontré, je ne rentrerai pas dans les détails qu'en fait cela représentait 6 points de croissance du PIB par habitant dans un espace d'une décennie. »
⇒ Etude sur le poids économique de la langue française dans le monde, Fondation pour les études et recherche sur le Développement International (FERDI) et Université de Genève, Céline Carrère et Maria Masood, 2012.

Nous notons une forme passive « il a été démontré », le verbe conférant une autorité argumentaire.

5. **Explicite** : « Un rapport aussi que vous avez sans doute lu ou que vous connaissez sans doute, le rapport Attali paru en 2014. Jacques Attali est un fin connaisseur de l'Afrique et en même temps de la francophonie

// disons, il a/ je le résumé ici il a défini un espace 'francophilophone' »

⇒ ATTALI, J., 2014, La francophonie et la francophilie, moteur d'une croissance durable, Direction de l'information légale et administrative, Paris.

6. **Implicite** : « cet espace 'francophilophone' / représente véritablement un levier potentiel de croissance moyenne de 7% évidemment y compris dans les pays francophiles / »

⇒ Etude Natixis commandée initiale par le groupe Lagardère puis reprise par Jacques Attali.

7. **Implicite** : « On a un exemple très simple, c'est que finalement on se rend compte que dans les universités des pays voisins, dont celle du Togo de très nombreux étudiants ghanéens apprennent le français et souhaitent apprendre le français dans un certain nombre de filières bilingues donc anglophones et francophones. Reçoit donc un afflux d'étudiants très important. »

⇒ Exemple donné dans le rapport de Jacques Attali.

8. **Implicite** : « les Alliances Françaises, le réseau culturel des Alliances Françaises en Afrique du Sud a eu une augmentation de plus de 10% de ses inscriptions, qui sont des inscriptions plutôt d'adultes de l'Est »

⇒ Source : alliance française du Cap.

9. **Implicite** : « Le commerce intra africain représente 12% des flux du continent donc c'est un chiffre de la commission économique pour l'Afrique. Alors évidemment cela peut apparaître comme relativement peu hein comparé à d'autres zones de libre-échange où on a par exemple au sein de l'Union Européenne plus de 60% ou plus de 40% en Amérique du Nord. »

10. **Explicite** : « Le commerce intra africain représente 12% des flux du continent donc c'est un chiffre de la commission économique pour l'Afrique. »

11. **Implicite** : « Toutes les infrastructures autour des transports, de l'énergie ou de l'eau qui permettent de connecter le continent mais surtout cette partie du monde avec ses grands voisins et au-delà. »

⇒ Projets dans le cadre de la Coopération Franco-Tanzanienne.

12. **Implicite** : « Il est vrai que j'ai été assez surprise de découvrir qu'en l'espace des dix dernières années, 42 instituts Confucius, pour diffuser la langue et la culture chinoise avaient vu le jour sur le continent africain. »

⇒ Hypothèse : Page internet de l'Institut Confucius

13. Implicite : Je crois savoir que la part du tourisme, du tourisme français au Kenya est en forte augmentation avec 18 000 personnes je crois, voyageurs qui s'y sont rendus en 2004.

⇒ Inconnue

Les références en discours sont avant tout des références implicites. Cela met en évidence le travail délicat du discours diplomatique faisant intervenir de nombreux discours extérieurs, puisque le propre de la diplomatie est de négocier l'adoption d'éléments nationaux à l'étranger. La politique extérieure d'un pays, qui est communément appelée « politique étrangère » est, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, définie par Marcel Merle comme suit :

[...] l'interne et l'externe se trouvent en communication l'un avec l'autre, au moins par le biais spécifique de la politique étrangère : celle-ci a pour fonction d'adapter le système à son environnement ou, si l'on préfère, de transmettre à l'extérieur les demandes qui émanent de l'intérieur du système, tout en canalisant les contraintes qui pèsent, de l'extérieur, sur le fonctionnement du système. Mais l'existence de ce mécanisme relationnel n'implique pas forcément un état d'équilibre entre l'externe et l'interne. Il peut aussi bien servir d'instrument à la domination de l'un ou de l'autre et reste, de ce fait, un élément neutre.

La diplomatie a pour mission de répéter des discours pour les véhiculer. Je cite sur cette question Yves Delahaye (Delahaye, 1977 : 82) :

[Un même acteur] est loin de ne produire qu'un seul type de texte et il a tendance à les diversifier selon les interlocuteurs. [p. 17] (...) Une politique étrangère (...) est en réalité une série de textes produits simultanément et souvent fort différents les uns des autres par leur nature et leur orientation.

Encore une fois, l'analyse des textes utilisés dans le discours de l'intervenante met en lumière le fait qu'elle ne fasse intervenir qu'un corpus français. Le manque de dialogue au sein de la Francophonie transparait et laisse entendre que le M.A.E.D.I. se voit comme centre de cette organisation, même s'il répète que la force de la Francophonie est d'être sur l'ensemble des continents et en premier lieu en Afrique.

VII.3.2.2. Négociations et travail des faces

Le séminaire consiste en la recherche d'une construction d'une Francophonie en Tanzanie et dans la zone de l'Afrique de l'Est. Nous nous trouvons dans un échange de négociations ayant pour but de convaincre les acteurs du bien-fondé de la démarche proposée

par la France. L'oratrice élabore un travail des faces pour n'offenser personne dans la mesure où la démarche consiste à se rendre en Tanzanie afin de proposer un procédé étranger à appliquer sur un autre continent.

1. monsieur Gonthier nous en parlera certainement bien mieux (que moi) et que j'ai découverte récemment. Ellipse
2. ça a été souligné à plusieurs reprises évidemment et bien mieux que je ne saurais le faire
3. cela nous amène donc à souligner ce qui a été bien mieux dit (que par moi) Ellipse
4. il y a donc des mécanismes qui permettent dans de très nombreux pays// je ne vais pas m'étendre là-dessus
5. enfin le/ le les politiques linguistiques facilitatrices je ne vais pas m'étendre sur ce point puisque ce sera longuement abordé pendant les ateliers

L'intervenante construit, en discours, une représentation d'elle-même dans son discours délibérément péjoratif d'elle-même, face à un auditoire tout au contraire valorisé. Il y a là les traces d'une construction discursive nette de politesse négative. Elle effectue une préservation des faces, un « travail sur la face » défini par Ervin Goffman (Goffman, 1987 : 36) comme suit :

la façon dont chaque individu doit se conduire vis à vis de chacun des autres, afin de ne pas discréditer sa propre prétention tacite à la respectabilité, ni celle des autres à être des personnes dotées de valeur sociale et dont il convient de respecter les diverses formes de territorialité.

Il en va de même pour le traitement, en miroir, de l'audience :

1. le monde francophone que vous connaissez du reste assez bien
2. vous le savez 57% des francophones résident en Afrique.
3. vous le comprenez aisément
4. Un rapport aussi que vous avez sans doute lu ou que vous connaissez sans doute, le rapport Attali
5. alors je n'oublie pas simplement une carte que vous connaissez bien mieux que moi
6. je vais souligner à chaque fois si vous le voulez bien
7. c'est un, c'est une donnée que vous connaissez bien mieux et que j'ai découverte récemment
8. j'ai souhaité aborder le cas du Maroc que vous connaissez sans doute
9. la relation forte que vous connaissez avec toute la rive nord de la Méditerranée

L'audience décrite par l'énonciatrice serait une audience experte qui en sait davantage sur le sujet que ce qu'elle en apprend. La volontaire inégalité du traitement dans le discours indique que les acteurs ne se parlent pas comme à des homologues. Ainsi, l'oratrice ne dit pas « vous savez comme moi » mais « vous savez mieux que moi ».

Nous poursuivons notre réflexion en nous appuyant sur les travaux de Geoffrey Leech, et en particulier sur les notions de politesses négative et positive reposant essentiellement sur les coûts et le bénéfice que le locuteur tire de son usage particulier de la politesse. Notre cas

sont s'intègre dans le cadre de la politesse négative (Leech, 1983 : 86), c'est-à-dire qu'il s'agit pour le locuteur de minimiser la nature impolie d'un acte de langage, en partant du principe que certains actes de paroles sont, par nature, impolis.

Comme annoncé, l'intervenante vient « fixer un cadre » au séminaire en délivrant un certain nombre d'informations sollicitant un consensus de la part de l'auditoire. Pour cette représentante du MAEDI, le fait « impoli » ou délicat est de venir dans un pays étranger et de fixer les grandes lignes d'un séminaire.

La dévalorisation de ses connaissances, de ses compétences et dans le même temps, puisqu'il s'agit d'un système de vases communicants, la valorisation des autres permettent d'atténuer une emprise ou une domination trop forte, vécue comme de l'arrogance, qui briserait la communication.

Il s'agit là de la construction d'un ethos, c'est-à-dire d'une image de soi produite par le discours. Goffman emploie le terme de *face work* et le définit comme « Tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne- y compris à elle-même » (Les rites d'interaction, 67-74). L'ethos travaillé ici estompe le rapport de force inhérent à une rencontre internationale ; en même temps que le statut lui confère une autorité qu'elle ne peut pas perdre en se dévalorisant intentionnellement en discours. Cette autorité est bien sûr due à son statut institutionnel. Dans le cadre d'une anecdote, elle évoquera un entretien qu'elle a eu avec des représentants du F.M.I. souhaitant implanter une branche à l'Ile Maurice, rappelant à l'auditoire à quel type d'interlocuteur il peut avoir à faire dans le cadre de ses fonctions.

Elle limite ensuite la communication de sa connaissance par deux fois, indiquant qu'elle pourrait continuer à exposer le sujet plus en détail car elle en a les capacités, mais qu'elle décide de ne pas le faire car cela devancerait l'emploi du temps du séminaire.

VII.4. Impasses argumentatives

VII.4.1. Les mots d'une francophonie culturelle à une francophonie économique

VII.4.1. Philosophie, littérature et économie

Dans la partie précédente, j'affirmais que le dernier tournant de la Francophonie est un tournant économique et que le meilleur révélateur de ce tournant est la manière dont la philosophie, la littérature et la diversité culturelle sont aujourd'hui traitées. Pour mettre en relief cet argument, je propose de nous pencher sur le discours de l'intervenante représentante de l'O.I.F. à ce même séminaire. Deux grandes thématiques m'intéressent : le traitement de la

philosophie et celui de la culture. Ces deux thématiques interpellent car elles ont été les supports de la pensée coloniale et de la matérialisation de la mission civilisatrice française. Etudier la manière dont elles sont traitées ici nous fournit des indications pour caractériser le tournant dans lequel la Francophonie s'est lentement engagée. Je propose en premier lieu de citer un extrait du discours puis d'en aborder l'analyse.

Nelly Porta

Euh quand on parle de philosophie quand on parle de concept philosophique
on peut aussi parler de concepts juridiques
euh il y a dans le monde actuel deux univers juridiques qui tentent de travailler ensemble hein l'univers de la Common Law porté essentiellement par une langue euh anglaise si je puis dire
et puis l'univers du droit continental qui lui est très euh dans la plupart des organisations internationales illustré enfin véhiculé plutôt par la langue euh la langue française

L'ouverture de l'argumentaire, qui a pour but de défendre le Droit Continental, met en relation la philosophie et les concepts juridiques avec l'usage du français. Pour comprendre ce lien sémantique, il faut se tourner vers la philosophie du droit et vers l'auteur Jean-François Kervegan. Dans son intervention en 2008 au « Débat philosophique sur le Droit Continental » du Forum franco-allemand sur la convergence des droits, à la Fondation du Droit Continental, il explique de manière assez pédagogique les différences philosophiques en les deux systèmes :

il semble se vérifier que le courant dominant de la philosophie anglo-saxonne, courant que l'on peut très grossièrement qualifier d'empiriste, est en harmonie avec le type de raison juridique que met en œuvre la Common Law, alors que le courant dominant de la tradition continentale, que l'on peut désigner comme rationaliste, est de nature à soutenir la vision « légicentriste » du droit qui y prédomine. Un auteur comme Friedrich Hayek, très critique à l'égard de la réduction du droit aux actes du législateur ou, dans son vocabulaire, du *nomos* à la *thesis*, insiste fortement sur la responsabilité du « rationalisme constructiviste » de tradition cartésienne dans la méconnaissance, en particulier dans le droit continental, de la vérité selon laquelle « le droit est plus ancien que la loi ».

Ce lien entre philosophie et système juridique que Nelly Porta esquisse dans sa présentation existe, mais celui-ci n'a *a priori* rien de commun avec des préoccupations linguistiques. La langue supporte ces systèmes juridiques et matérialise symboliquement une unité parmi des institutions défendant le Droit continental et les philosophes en droit. L'aspect philosophique se concentre sur les orientations des systèmes juridiques. La majorité des pays Africains francophones sont membres de l'O.H.A.D.A. (Organisation pour l'harmonisation du droit en Afrique) et partagent, en adhérant à ce système, une philosophie juridique.

Le séminaire étant intitulé « Commercer en français », nous devons analyser les mentions du Droit Continental et de la Common Law sous cet angle. Et dans la mesure où il tend à faire négocier les parties en présence, je me demande pourquoi ces deux cadres juridiques apparaissent comme une problématique proposée par la représentante de l'OIF. L'énonciatrice apporte quelques éléments de réponse :

et derrière ces deux univers juridiques très différents puisqu'il s'agit d'aborder/
d'aborder le droit / d'aborder les problèmes et la résolution des problèmes selon des traditions qui sont extrêmement différentes euh
se calque aussi la question des normes hum
et des normes internationales/ euh tout particulièrement//

Historiquement, la Common Law s'inspire du droit anglais alors que le droit continental, dit « civiliste », s'inspire du droit romain. Cela signifie qu'en droit continental les lois sont codifiées et appliquées avec une interprétation adaptée à chaque affaire, alors que la Common Law est casuistique et elle s'appuie essentiellement sur la jurisprudence pour actualiser son fonctionnement. Des pays ayant adopté des systèmes de droit différents auront des difficultés à travailler ensemble et particulièrement à commercer.

Pourquoi l'intervenante aborde le thème des systèmes juridiques ? Il se trouve que la République Démocratique du Congo, dont certains universitaires étaient représentés au cours du séminaire, appartient depuis 2012 à l'O.H.A.D.A qui sert d'intermédiaire juridique entre les pays d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique Centrale¹⁰⁷.

Dans le cadre d'un rapprochement de la Communauté d'Afrique de l'Est vers la République Démocratique du Congo, les avocats et juristes se heurteraient à la barrière de la langue, car l'une des particularités de l'O.H.A.D.A. est l'usage du français comme langue de travail¹⁰⁸. L'énonciatrice reprend la thématique du Droit Continental qui apparaît également dans le rapport de Jacques Attali, correspondant à la proposition n°47 : « *Renforcer l'intégration de l'OHADA dans le domaine du droit des affaires et envisager un élargissement géographique de son périmètre.* » p.77 :

Poursuivre et élargir le mouvement d'intégration de l'OHADA :

- Elaborer des contrats-types : des contrats-formulaires pourraient être créés selon les différents cas de figure en matière de relations économiques (vente, transports, bail commercial). Cela permettrait également aux pays de l'OHADA, face à des partenaires extérieurs de tradition juridique anglo-saxonne, de proposer eux-mêmes un contrat et donc d'accroître leur pouvoir de négociation.
- Adopter un cadre uniforme sur les délégations de service public et concessions.
- Créer une formation « ministres de l'économie » et « ministres du commerce extérieur » de l'OHADA, pour être une véritable organisation économique et pas simplement juridique.

¹⁰⁷ Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Centrafrique, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Guinée Bissau, Guinée Equatoriale, Mali, Niger, RD Congo, Sénégal, Tchad, Togo. Ni le Burundi, ni le Rwanda ne sont membres de l'O.H.A.D.A.

¹⁰⁸ Conformément à l'article 42 du Traité de Port Louis.

Cette proposition correspond concrètement à une simplification des procédures juridiques à l'international, permettant de faciliter la rédaction de contrats. L'O.I.F., qui institutionnellement représente et défend la langue française dans le monde, s'empare du sujet car le Droit Continental est porté pour une large part par la langue française.

Dans l'article de Claire Moore Dickerson intitulé « *Le droit de l'OHADA dans les États anglophones et ses problématiques linguistiques.* » publié dans la Revue internationale de droit comparé en 2008, il est précisé concernant les pays anglophones que :

Le premier obstacle sur lequel butent les anglophones est la langue. Conformément à l'article 42 du Traité de Port Louis, le français est la langue de travail. Sans essayer de distinguer entre une langue de travail et une langue officielle (une distinction adoptée par l'ONU mais pas par l'Union européenne), nous pouvons noter que la modification au traité de l'OHADA qui a failli être approuvée en 2005-2006, aurait ajouté l'anglais, l'espagnol et le portugais au français. D'après les dernières informations, nous pouvons croire que le prochain avenant au traité apportera cette modification. Mais pour le moment, il n'y a qu'un texte officiel, et celui-ci est en français.

L'intervenante a d'abord proposé un autre grand sujet, celui de la culture et notamment des *biens culturels*. Elle débute son argumentaire en rappelant les missions de l'O.I.F. :

alors je prendrai un exemple pas tout à fait au hasard puisque j'ai pu constater en arrivant dans ces locaux que l'EAC s'intéressait de très près également aux industries culturelles qui au cœur de l'action que je représente ici la direction de la langue française, culture et diversité de l'OIF hum dans//
si nous prenons l'exemple de l'industrie culturelle et si nous nous interrogeons à la place de la langue dans ces industries/ euh/ nous pouvons l'envisager selon moi à trois niveaux à l'échelle politique, à l'échelle du créateur et à l'échelle commerciale
alors à l'échelle du créateur/ évidemment peut être pour la plupart d'entre nous le choix de la langue est importante car elle définit en amont //le territoire de réception de son œuvre et donc un marché.

Selon l'intervenante, les questions dont traite l'O.I.F. dans le secteur culturel appelé ici « industrie culturelle » - abordent principalement des aspects économiques et commerciaux. Cet angle traduit un système libéral et capitaliste dans lequel la culture est pensée comme un marché. Cela rappelle aussi le combat pour l'Exception culturelle et la bataille commerciale autour de la défense des identités et des productions françaises. D'autres traces typiques émaillent le texte :

le Nigéria a fait le choix de créer sa propre chaîne francophone afin de conquérir les marchés euh les autres marchés d'Afrique de l'Ouest et notamment euh la Côte d'Ivoire qui est euh qui est un grand consommateur si je puis dire et tous les autres pays jusqu'en Afrique Centrale avec la RDC et de euh en écoulant sa production sur ces marchés francophones ça permet également au Nigéria de poursuivre sa production et donc de de de de donner une nouvelle influence à euh cette production.

L'intervenante fait référence ici à la chaîne de télévision NollywoodTV appartenant au groupe THEMA (distributeur de chaîne de télévision), dont le président est François Thiellet, un français. Nollywood TV correspond à une offre dite « ethnique »¹⁰⁹. Le vocabulaire est clairement identifiable comme appartenant au tournant discursif de la Francophonie économique.

Cette culture [de masse] est principalement axée sur le divertissement de couches sociales en recherche de nouvelles expériences culturelles. L'accès de nouvelles couches de la population au divertissement culturel, l'apparition de formes de culture qui ne sont plus confinées à un public restreint et éduqué, mais sont élargies à des « masses », tout cela doublé d'une extension du domaine relevant de l'art et de l'esthétique, donne forme à ce phénomène typique des années 1920. (Voirol, 2011 : 128)

Si l'industrie cinématographique francophone s'intéresse au marché africain c'est qu'il lui fait face un public cible émergent, traduisant un signe de développement des pays convoités.

À ce titre, les produits de cette « culture de masse » sont dignes du même intérêt qu'une exposition artistique ou un événement littéraire. Il ne fait guère de doute, pour lui, que ces productions culturelles sont marquées par un processus de rationalisation et d'industrialisation et qu'elles sont avant tout destinées au marché.

L'énonciatrice :

certaines remarquaient certains observateurs remarquaient que euh parmi les grands écrivains africains et notamment dans la région d'Afrique de l'Est euh // on fait le choix d'écrire en swahili et de ce fait hein / se rendre moins accessibles moins évidemment euh hein euh // promus et connus par les jurys du prix Nobel de littérature

Intéressons-nous à ces « certains observateurs » auxquels il est fait ici référence. L'intervenant évoque ici les réactions qui ont suivi la délibération du jury du prix Nobel de littérature qui l'avait attribué en 2016 à Bob Dylan. En effet, depuis des années, l'auteur kenyan Ngugi Wa Thiong'o était cité en tant que favori mais il n'a aujourd'hui encore jamais reçu la fameuse récompense. Sur une trentaine de romans parus, seuls cinq ont été traduits en français. Des propos de Zoe Norridge, spécialiste de littérature africaine au King's College de Londres, avait été repris par Télérama du 18/10/2016: « Il est l'un des rares à vivre en fonction de ce qu'il écrit. Mais décider d'écrire en kikuyu, et donc limiter son audience aux seuls kikuyophones, pourrait ressembler à un suicide commercial »

Les propos cités par le journal Télérama proviennent d'un article écrit par Zoe Norridge paru en 2010 dans The Guardian au sein d'un blog littéraire, mais la traduction réalisée par

¹⁰⁹<https://www.journalducameroun.com/francois-thiellet-aujourd'hui-il-y-a-jusqu-19-chaines-de-tv-dont-17-sont-produites-en-afrique/>

Télérama n'est pas fidèle aux propos tenus par l'universitaire¹¹⁰. A l'issue du séminaire, je relève deux positions institutionnelles récurrentes s'opposant, et sur lesquelles je souhaite m'interroger : d'une part la défense de la diversité culturelle, la protection par la promotion des langues, et de l'autre la volonté de promouvoir le français en Tanzanie.

VII.4.1.2. Les contradictions émergentes

Plusieurs contradictions apparaissent à la lecture de l'argumentaire de la représentante de l'O.I.F. La défense de la diversité linguistique contre l'uniformisation des pensées aboutit à promouvoir le français, une langue supercentrale (Calvet, 1999), langue de travail des grandes organisations internationales, et l'oratrice suggère que les auteurs « créateurs » auraient tout intérêt à en user pour leurs ouvrages plutôt qu'une langue avec peu de marchés - comme le kiswahili. Le français apparaît, dans les propos de l'intervenante, comme une langue « glottophage ».

Ensuite, le deuxième point que nous pouvons soulever est l'argumentaire du droit continental correspondant au système juridique européen hérité du droit romain. Sa défense, à travers la défense de l'O.H.A.D.A. face au système juridique de la Common Law, nous apparaît disproportionnée dans la mesure où les deux modèles sont dominants dans le monde juridique parmi les cinq systèmes juridiques dans le monde - droit romano-civiliste, droit coutumier, le droit musulman, le droit bi-juridique. Le droit continental est en réalité le système juridique le plus répandu car il concerne les pays européens et les anciens pays colonisés par la France. Il est donc étonnant de le voir apparaître dans un argumentaire ayant pour objet la défense de la pluralité juridique.

Du point de vue de l'incarnation de l'O.I.F., il apparaît encore une contradiction sur la nature inclusive ou exclusive de l'institution. En comparant les deux postures de l'ethos, je soupçonne que le *nous* ne renvoie pas aux mêmes acteurs :

¹¹⁰ Nous prenons le soin de citer l'extrait de l'article dans lequel est mentionnée la collocation *commercial suicid*. L'auteure, Zoé Norridge, défend depuis des années le romancier kenyan qui a publié plus d'une trentaine d'ouvrages :

Ngugi renounced writing in English in July 1977 at the Nairobi launch of *Petals of Blood*, saying that he wished to express himself in a language that his mother and ordinary people could understand. The announcement didn't come out of the blue. He had previously campaigned to change the name of his academic home at the University of Nairobi from the "department of English" to the "department of literature" - a deeply political move still relevant, inspiring and indeed uncomfortable for literature scholars around the world today. But the decision to write primarily in Gikuyu was both groundbreaking and ridiculously brave. As James Currey points out in his memoir, *Africa Writes Back*, Ngugi was one of the first African writers to attempt to make a living from his words. **To limit your immediate audience to Gikuyu speakers must have looked like commercial suicide.** Contemporary writers such as Helon Habila, Chimamanda Ngozi Adichie, Binyavanga Wainaina and Brian Chikwava, often cite the desire to reach wider audiences as the reason for writing their (albeit linguistically innovative) texts in English. This veteran, 30-odd years ago, flying in the face of political and financial reason, proved an alternative might be possible.

Décidons d'apporter à la coopération multilatérale francophone, pour la mise en œuvre du Plan d'action que nous adoptons aujourd'hui, les moyens financiers, techniques et humains nécessaires.

L'incarnation de la Francophonie n'est pas clairement énoncée, ce qui laisse suffisamment de latitude pour exclure les acteurs africains du cœur décisionnel de la structure.

J'ai également mis en évidence l'incapacité pour l'O.I.F. de défendre la philosophie qui était initialement la raison d'être de l'A.C.C.T. et la distinction entre cette institution et le Commonwealth. L'histoire et l'impératif de réponse aux contingences économiques de la mondialisation capitaliste prennent en étau la Francophonie et l'obligent à abandonner les grandes thématiques qui faisaient autrefois la singularité de la diplomatie française et francophone.

Au plus haut niveau de l'État, l'ordre mondial changeant, les discours rentrent en collision et présentent des contradictions au niveau international. J'ai mis en évidence la prégnance en discours de l'économie dans le domaine de la Francophonie à la fois pour la représentante du Ministère des Affaires Etrangères et pour la représentante de l'O.I.F. Cependant, ces discours rentrent en contradiction avec les propos du président de la République en fonction au moment des négociations. En effet, lors du sommet du XV^{ème} sommet de l'O.I.F. en 2014, François Hollande qui déclarait :

Défendre le français, c'est protéger la diversité culturelle. Défendre le français, c'est faire en sorte que ce patrimoine-là ne soit jamais entamé. Défendre le français, c'est considérer que la culture est un bien public universel. La conception selon laquelle les biens culturels puissent être considérés comme des marchandises comme les autres n'a pas sa place dans des négociations commerciales entre des continents ou entre des pays. Jamais nous n'accepterons que la culture puisse être objet de négociation.

La France a toujours la volonté de conserver son identité humaniste et universaliste, mais il apparaît clair que cette identité, fortement rattachée aux idées du XIX^{ème} siècle et à un idéal français, n'est plus tenable dans un monde où l'économie tend à s'imposer dans tous les secteurs.

VII.4.1.3. Fin d'une diplomatie culturelle

En effet, la politique a la particularité de vouloir organiser autour d'un *bien commun* à défendre correspondant à une identité. C'est le cas pour une nation et cela peut aussi l'être pour de grandes institutions, des institutions internationales, des organisations non-gouvernementales voire des entreprises. L'analyse des textes institutionnels extrait ce qui relève de ce *bien commun* et la construction d'un ennemi qui, par effet miroir, dessine les pourtours de l'identité de celui qui écrit.

Je cite en ce sens la Défense de la langue française de Francisque Perrut à l'Assemblée Nationale le 5 mars 1994 :

La langue française est en effet un véritable patrimoine qui appartient à tous, le seul que chacun peut posséder tout entier alors même qu'il est partagé par tous les citoyens. Elle peut être considérée sous deux aspects : d'abord comme instrument de communication la langue a un but utilitaire, étant un lien indispensable entre les Hommes dans la vie en société, et elle doit être défendue à ce titre, pour que cette communication soit la meilleure possible, et c'est l'objet en fait du projet de loi qui nous est soumis aujourd'hui. Mais en dehors de cette fonction d'instrument de communication, d'outil j'allais dire, la langue est aussi l'expression vivante de l'esprit, de l'âme d'un peuple. Elle est en elle-même un élément important de notre culture.

Pour mon analyse, je cite à nouveau la définition de l'idéologie de Yves Schemeil (Schemeil, 2015 : 481) :

D'abord, à la différence d'un savoir scientifique dont les propositions tentent de rendre le monde intelligible en trouvant des causes aux phénomènes observés (comme tout savoir positif et objectif), l'idéologie est un système d'idées sur ce que devrait être le monde pour être vivable (ce sont des croyances normatives et subjectives).

Le premier point de la définition est de distinguer le domaine scientifique du domaine politique. C'est l'idée majeure de l'ouvrage de Weber, Le savant et le politique (1919). Nous soulevons ici un premier problème que nous rencontrons avec les politiques actuelles : en effet, nous sommes confrontés depuis plusieurs décennies à une politique de *l'expertise*.

Le rapport de Jacques Attali « La Francophonie et la Francophilie, moteur d'une croissance durable », en 2014, en est une bonne démonstration. Ce rapport s'inscrit dans le prolongement de la politique africaine initiée en 2010 sous la présidence de Nicolas Sarkozy et se poursuivant sous la présidence de François Hollande. Il traite spécifiquement de la question francophone et de la manière dont la langue s'intègre dans une politique visant principalement le développement économique, soutenu par une croissance exponentielle et continue. Les problèmes économiques liés au développement deviennent alors les problèmes de la francophonie, et par extension ceux des francophones, pensés comme de véritables agents d'une entité francophone concurrentielle et prédatrice.

Ce n'est pas tant la manière dont la Tanzanie est envisagée qui nous intéresse ici, mais plutôt la façon dont est pensée la langue, les objectifs qui sont donnés à l'enseignement-apprentissage du français par le Ministère. La notion de « *francophilophonie* » nous questionne bien sûr dans la mesure où il s'agit d'une mutation profonde de la nature de ce que l'on entend par francophonie. L'élargissement de son influence, comme nous allons le voir, traduit une volonté de conquête à laquelle la francophonie se trouve associée de manière inédite et forcée.

L'argumentation utilise une rhétorique éprouvée par les militants écologistes : contre le risque de réchauffement climatique, la destruction et la mise en danger de la vie. Comme nous allons le voir, Jacques Attali transpose la langue française dans un cadre où les langues sont soumises à la concurrence, à la prédation dont il faut se prémunir pour conserver un territoire. Cela peut également faire écho à des théories liées à l'espace vital, puisqu'il faut à la fois préserver un espace et en conquérir de nouveaux pour la sauvegarde et la préservation d'une culture, d'une identité.

Dans ce rapport, la Francophonie revêt un « *potentiel économique [..]énorme et insuffisamment exploité par la France* »(Attali, 2014 :5), elle représente un « *espace géolinguistique économique* » allant « au-delà des frontières institutionnelles de la francophonie » : c'est ainsi que s'ouvre la synthèse du document. L'auteur nous invite à penser la langue comme matière première, richesse brute, gratuite, que nous n'exploiterions pas. Il prescrit à mots couverts un plus large « *développement* » de l'exploitation, nous exhortant de changer ce qui est pour ce qui devrait être puisqu'il serait anormal de ne pas cultiver le précieux pour toujours en acquérir davantage.

Le deuxième argument de l'auteur réveille des instincts conquérants et utilise des formules rappelant les politiques coloniales. Le champ lexical des expressions « Au-delà des frontières », « recouvre cinq continents » donne l'impression que la France pourrait s'arroger le droit de gagner les cinq continents pour y développer ce qui lui est propre, c'est à dire sa langue. Une liste est établie comptant l'Algérie, Israël, le Nigéria où vivent déjà des populations francophones importantes et non membres de l'O.I.F.

Les populations francophones sont caractérisées de diverses manières : les « diasporas francophones », les réseaux d'« anciens élèves » de l'enseignement français, « 50 millions d'apprenants du français comme langue étrangère »¹¹¹, « une élite de plusieurs milliers d'« influenceurs francophones » qui occupent des postes économiques, culturels et politiques stratégiques ».

Nous notons que les francophones ne sont pas les locuteurs du français ici, mais bien des individus considérés comme *extérieurs* et qui, parlant français, intègrent malgré eux les projets de politiques ayant trait à la francophonie et à sa diffusion : ils sont ainsi des outils, instruments des politiques francophones.

La concurrence intervient également puisqu'il faut fixer des objectifs clairs : « La francophonie est le 6^{ème} espace géopolitique par sa population et pourrait devenir le 4^{ème} à horizon 2050. 230 millions de gens parlent français aujourd'hui. » Un classement des espaces

¹¹¹ L'enseignement du français en Tanzanie rentrant dans cette catégorie, il est important pour nous de prendre en compte ce texte, racine de nombreux discours ayant pour but de diffuser et d'orienter la francophonie.

géopolitiques selon le poids démographique - selon la natalité donc- est effectué, et l'auteur prévoit que la francophonie gagne en puissance grâce à ce poids démographique - exponentiel, car il s'agit en fait de celui du continent africain. Nous parlons donc d'un espace géopolitique, géolinguistique et économique, supposant une adhésion, une appropriation, une volonté de poursuivre un projet. Néanmoins, tout se passe comme si les individus parlant français adhéraient de facto à ce projet, sans qu'il y ait nécessité de discussions. Tout se passe comme s'il s'agissait de rentrer dans une course, comme si un classement devait être l'instauration d'une bataille.

Nous retrouvons des arguments similaires dans l'argumentaire de Jacques Attali¹¹² :

4) Jouer sur la capacité d'attraction de l'identité française pour mieux exporter les produits français et conquérir de nouveaux francophiles (proposition n° 36)

(p.20) En définitive, la francophonie et la francophilie sont donc deux concepts intrinsèquement liés : la francophilie est une porte d'entrée sur l'apprentissage du français et la francophonie est une porte d'entrée sur la francophilie et l'achat de produits français. Ceci est spécifique à la langue française, qui, plus que d'autres langues, incarne aussi un art de vivre bien spécifique. On désigne plus loin sous le nom de « francophilophone » ces ensembles.

L'identité du francophone est posée dans ce document par cette phrase : « L'effacement progressif des frontières nationales impose d'autres critères d'appartenance identitaire : la langue et la culture constituent la nouvelle géographie ». L'auteur affirme ainsi que les individus puisaient auparavant dans la géographie, par un positionnement face aux frontières, l'ensemble des éléments formant leur identité. Il s'agit là de la construction identitaire de l'État nation pour laquelle le territoire national définissait en premier lieu une personne.

Chapitre 7- Résumé.

Les représentations générées par cette situation et ce rapport conflictuel entre une francophonie institutionnelle légitimant des normes exogènes et une francophonie locale qui assume l'aménagement linguistique, sont lisibles dans les réponses des étudiants et dans le besoin de ménager l'auditoire dans les dialogues institutionnels. À cause d'un état de précarité, ces locuteurs du français qui ont fait de ce capital linguistique un moyen de subsistance se retrouvent dans une situation informelle voire clandestine vis-à-vis de la Francophonie. Les tournants historiques n'ont, jusqu'à présent, pas joué en leur faveur mais eurent pour conséquence d'imposer des distensions majeures en poussant la France à renoncer à son identité sur la scène internationale, et à désertir progressivement la diplomatie culturelle au profit d'une diplomatie économique, valorisant l'emploi du français dans les échanges économiques et créant des impasses argumentaires notables.

¹¹² Ibidem. p.7.

Chapitre 8 : Identités francophones et didactique en Tanzanie

La F(f)rancophonie en tant que communauté linguistique et espace discursif constitue un lieu d'expression des identités. Les discours empreints d'idéologies construits dans le cadre de la Realpolitik rationnelle, sont diffusés par des canaux dans le but de maintenir les institutions dans une ligne politique décidée depuis l'Etat. Celle-ci impose à la fois ses identités et ses imaginaires à travers la construction d'une Francophonie qui n'est pas, a fortiori en Afrique de l'Est, celle pensée depuis les cabinets ministériels. Les identités se déploient pourtant et imposent, par la création, leurs normes par la contextualisation régionale. Le français parlé dans cette zone exprime ses particularismes notamment dans l'aménagement que les acteurs locaux proposent.

VIII.1. À l'aube d'une Francophonie économique

VIII.1.1. Francophonie économique : un mélange des genres

VIII.1.1.1. Outils démolinguistiques au secours de l'économie

Dans un article intitulé « Retour sur la polémique de la place de la francophonie en 2050 » paru sur internet le 12 mai 2014, des rédacteurs du site *Knowkers.org*, ont fait état d'un rapport confidentiel de 2013 rédigé par Jérôme Bodin et Pavel Govciyan¹¹³ intitulé *La francophonie, une opportunité de marchés majeure*. Les deux rédacteurs sont également analystes médias et travaillent pour les groupes Vivendi et Lagardère. Les rédacteurs de *Knowkers.org* interpellent les lecteurs en leur expliquant que la F(f)rancophonie est devenue le lieu de « vente » de la langue française pour l'industrie des médias français. Les deux analystes ont basé leur étude sur un rapport de l'O.I.F. dans lequel les auteurs prédisent que le nombre de francophones dans le monde passerait de 220 millions en 2012 à 700 millions en 2050. Ils concluent que « le français pourrait être (en 2050) la langue la plus parlée dans le monde devant l'anglais et le mandarin ».

En Novembre 2013, les deux mêmes analystes publiaient dans le journal *Le Monde* un article intitulé « la francophonie, avenir des médias français ». Les auteurs y enrichissaient leur conclusion en prévoyant un futur cycle de croissance forte, avec perspective de nouveaux marchés et possibilité de rapprochement avec des groupes canadiens pour éventuellement contrer les investissements en cours de groupes audiovisuels chinois.

Cette étude provoqua peu de réactions dans la presse francophone jusqu'à la publication par le magazine économique américain *Forbes* d'un article de presse de Pascal-Emmanuel Gobry en mars 2013 intitulé : *Want To Know The Language Of The Future? The Data Suggests It Could Be...French*.

¹¹³ Analystes au sein de la banque Natixis.

VIII.1.1.2. Les méthodologies de l'évaluation de l'espace francophone

Dans le rapport intitulé *Le poids économique de la langue française dans le monde* publié en décembre 2012 par la Fondation pour les études et recherches sur le développement international, les auteures Céline Carrère et Maria Masood présentent les différentes méthodologies avec lesquelles nous pouvons définir et évaluer l'Espace Francophone aujourd'hui (Carrere, Masood, 2012).

Nous pouvons procéder par une approche « **politico-administrative** », qui consiste à identifier les pays francophones selon un critère politique ou administratif :

- ⇒ Les pays membres ou observateurs de l'O.I.F.
- ⇒ Les pays ayant le français comme l'une des langues officielles.

Cette approche est trop superficielle car l'officialisation de telle ou telle langue ne signifie pas que cette langue soit parlée par la population. Cet indicateur est bien trop faible pour pouvoir le prendre être pris en compte dans le cadre d'une recherche linguistique.

Nous pouvons d'autre part opter pour une approche « **démo-linguistique** » qui consiste au poids de la population francophone dans les pays par une « taille-seuil » généralement de 20%.

La principale limite de cette approche est la difficulté d'obtenir des données fiables et comparables entre les pays. En effet, les bases de données existantes reposent sur des recensements, enquêtes ou rapports des pays en question qui n'appliquent pas nécessairement des définitions harmonisées. Il existe essentiellement 2 types de bases de données sur le pourcentage de locuteurs francophones : (i) la base collectée par l'OIF (2010) -estimation de la « population ayant une bonne/très bonne maîtrise du français » et (ii) et les estimations de Melitz (2008) et du C.E.P.I.I. (2011) fondées sur les données de ethnologue.com complétée par les données du *C.I.A. world factbook*. (Carrere et Masood, 2012)

Les auteures du rapport émettent des critiques sur la fiabilité de cette méthode et elles ne sont pas les seules puisque Robert Chaudenson (2014) met en doute la scientificité même du procédé. Outre le seuil arbitraire des 20% et les estimations démographiques nécessaires pour décrire l'évolution qui en découlent - notamment pour prévoir l'évolution de la courbe démographique francophone - l'extrait attribue de manière surprenante l'O.I.F. une définition des « francophones » comme membres de la « *population ayant une bonne / très bonne maîtrise du français.* » La définition usuelle des francophones dans le cadre de statistiques rendues publiques par l'O.I.F. (reprise également par Jacques Attali dans son rapport de 2014) est « *qui sait lire et écrire en français* ». Deux compétences sur quatre sont d'habitude prises en compte par tous les textes de l'O.I.F., ce qui n'est pas satisfaisant pour parler de « maîtrise » de la langue.

Une troisième méthode de description de l'espace francophone, appelée « **approche mixte** », est définie par les caractéristiques suivantes :

- ⇒ Développée par Jacques Melitz au CEPIL, Centre de recherche français dans le domaine de l'économie internationale, (*open circuit communication*) qui englobant les pays répondant à des critères ou *de jure* (administratifs) ou *de facto* (20% de la population est francophone)
- ⇒ Développée par Robert Chaudenson (LAFDEF, 2004) qui étudie les situations de francophonie des pays membres et associés de l'OIF.

▪ **Statut :**

- officialité
- usage institutionnel
- enseignement
- moyen de communication de masse
- les représentations

▪ **Corpus :**

- appropriation linguistique
- vernacularisation/véhicularisation
- compétence
- production et consommation langagière

La dernière méthodologie, qui nous paraît d'un point de vue scientifique plus fiable que les autres, est pourtant rejetée par les auteurs à cause de sa trop grande spécialisation qui ne permet pas de réaliser des études comparatives. Pourtant, le L.A.F.D.E.F. est le seul organe offrant des recherches réelles de terrain.

Le site Ethnologue.com constitue une formidable compilation de données et analyses, mais ces données ne sont pas produites par les membres. Elles proviennent de recherches des Nations Unis (U.N.S.D.), de certaines recherches universitaires (Leclerc de l'Université de l'Aval et collaborateur du C.E.F.A.N.), - certaines données viennent de l'O.I.F et correspondent à des critères différents.

En définitive, en ce qui concerne le décompte des francophones à travers le monde, les estimations doivent être entendues avec beaucoup de précautions, car les différents recensements ne sont pas réalisés avec les mêmes méthodologies ni dans les mêmes buts. Certaines données passent et repassent d'une organisation à l'autre pour argumenter, illustrer des propos différents. La multiplicité des sources interroge également. Pour citer un exemple, Ethnologue.com cite pour ce qui concerne la francophonie, quatre sources différentes. Les critères d'insertion ou de mise à l'écart varient d'un organisme à l'autre suivant la visée de l'objet d'étude.

VIII.1.2. L'idéologie : coercition des politiques

VIII.1.2.1. Qu'est-ce que l'idéologie ?

Tous les acteurs de la chaîne discursive que nous étudions sont soumis à la coercition, c'est-à-dire que pèsent sur chacun des acteurs des enjeux spécifiques qui les amènent à produire, adopter et diffuser un discours spécifique (dans notre cas, un discours spécifique dont l'objet est la langue française et son enseignement). Je propose d'explicitier la représentation du monde dans lequel s'inscrit ce discours et comment, dans cette configuration-là du réel, la langue française et son enseignement sont envisagés.

Les idéologies naissent de notre nature humaine, c'est-à-dire qu'à nos données naturelles et de nos cultures, nous tentons quotidiennement de répondre à la question : comment devons-nous vivre ? Les dogmes proposent leurs réponses toutes faites et auxquelles on ne peut se soustraire. Les idéologies présentent, elles, une souplesse puisqu'elles posent un cadre général dans lequel les êtres humains évoluent en ayant toutefois la possibilité de modification et/ou de redéfinition. L'idéologie souffre néanmoins d'un problème majeur : elle ne dit pas son nom. Elle est bien souvent inodore.

La science s'oppose à l'idéologie car elle décrit, à un niveau de connaissances donné d'une époque, la réalité telle qu'elle est – sous-entendu *vécue* - et non telle qu'elle *devrait être*. Elle tend, comme le dit l'auteur, à rendre le monde intelligible. Sur ce point, en tant qu'universitaire, je me trouve de fait dans une position conflictuelle. L'activité de recherche rentre en contradiction avec l'idéologie qui a pour vocation de se diffuser et est en cela selon Schemeil de nature « prosélyte » (Schemeil 2015 : 482). Elle se construit en discours en ayant recours aux représentations : nous retrouvons la même idée chez Gramsci (Gramsci, 1971) lorsque celui-ci affirme que l'idéologie, l'hégémonie s'appuient sur le « sens commun », c'est-à-dire sur un ensemble de représentations qui nous permettent de donner du sens et de donc d'appréhender le réel. Le prosélytisme attire notre attention car il est lié à l'itinéraire du discours : l'interdiscursivité.

VIII. 1.2.2.L'idéologie et le discours

La présentation de l'idéologie nous donne des clés pour comprendre la manière dont le problème de la coercition dans le monde institutionnel est posé. Elle nous donne également du recul pour analyser les stratégies déployées pour convaincre des bénéfices de telle ou telle solution. Il nous faut par la suite établir l'itinéraire des discours de site en site, d'identifier les acteurs, les cibles du discours et leurs finalités car la production de discours est conditionnée.

Elle est conditionnée par les différents discours potentiels qui peuvent être mobilisés lors de l'élaboration d'un « nouveau » discours (interdiscours/intertextualité). Elle est conditionnée par le contexte de production qui pèse sur les différents acteurs. Citons à nouveau Michel Pêcheux (Pêcheux, 1969), qui dit, en ce sens « qu'il est impossible d'analyser un

discours comme un texte, c'est-à-dire comme une séquence linguistique fermée sur elle-même, mais qu'il est nécessaire de le référer à l'ensemble des discours possibles à partir d'un état défini des conditions de production. »

Pour cadrer notre analyse, nous nous appuyons sur la méthode de l'analyse de l'École de Vienne dont Ruth Wodak est probablement l'auteure la plus représentative. Cette méthode consiste à établir une relation entre des systèmes linguistiques spécifiques et des structures sociales (Wodak, 2003 :9). Cette façon de travailler oblige à envisager l'enseignement du français dans l'enseignement supérieur en tant qu'aboutissement à la fois politique, économique et didactique. Ainsi, nous sommes soumis à la pluridisciplinarité et contraint de mobiliser le principe de triangulation comme Wodak le préconise. Jan Bloomaert souligne pour sa part qu'afin de mettre en évidence le lien entre langue, pouvoir et processus sociaux, il est indispensable de sélectionner des sites institutionnels clés (Blommaert, 2005 : 34).

VIII.1.2.3. Relever l'idéologie, l'hégémonie

Evoquer l'idéologie ou l'hégémonie appelle l'idée de martèlement et de répétition de séquences de discours ayant pour but d'influencer durablement une large population. Pour l'analyse critique de discours, il s'agit de repérer les traces de ces répétitions en recherchant les occurrences identiques. Il s'agit de relever les mots-clés, les slogans particulièrement repérables par leur figement.

Il apparaît primordial de commencer ce travail d'analyse par la compréhension des enjeux présents sur la scène internationale, car c'est à cette échelle que se construit la politique extérieure linguistique en ce qui concerne l'enseignement du français dans l'enseignement supérieur en Tanzanie.

Je reprends à mon compte l'argumentation de Monica Heller et Bonnie Mc Elhinny (Heller, Mc Elhinny, 2016) : en ce qui concerne l'hégémonie, l'idéologie généralisée influence nécessairement la manière de concevoir le monde et les sciences et en ce sens la linguistique a été et demeure soumise à des tensions intellectuelles. La langue, en tant qu'élément constitutif de la culture et de la construction identitaire, est définie selon des contingences qui lui sont ontologiquement étrangères.

Tout comme l'étude de la linguistique a pu être mise au service de l'élaboration de l'idéologie hégémonique coloniale, notamment sur l'appui des théories de Lewis Morgan pour la linguistique, elle est ici mise au service du capitalisme qui se nourrit du *développement* et de la croissance permanente pour exister, et pour lequel les langues apparaissent comme des outils.

L'ensemble des documents présentés mettent en évidence le lien entre langue et *économie*, langue française et *développement*, francophonie et *développement*. Je souhaitais rappeler ici qu'avant même d'envisager les problématiques rencontrées dans la façon dont l'enseignement du français est mené en Tanzanie dans le cadre de l'enseignement supérieur, il

est indispensable d'indiquer dans quel contexte idéologique ces éléments s'inscrivent. Cela met en lumière une fusion langue-économie qui scelle discursivement un changement de paradigme.

VIII.1.2.4. La diplomatie économique : nouvelle donne

Selon Florence Badel (Badel, 2006), la *diplomatie économique* « renvoie essentiellement au domaine des négociations commerciales internationales, notamment aux changements engendrés par la création de l'Organisation mondiale du commerce en 1995 et, de manière générale, au développement de la diplomatie économique multilatérale à partir de 1945. ».

La Francophonie entre, pour le gouvernement français, dans le cadre de la diplomatie d'influence en visant la fondation d'une francophonie *multilatérale*. Cela est visible par l'élargissement du champ de la francophonie comme l'écrit Jacques Attali dans son rapport :

La France mène une politique active pour développer la francophonie multilatérale, qui est l'une des composantes de sa diplomatie d'influence. Elle est à l'initiative des principales orientations adoptées par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et les opérateurs de la Francophonie. Le MAEDI demeure le premier contributeur au fonds multilatéral unique de l'OIF (57 États et gouvernements membres ainsi que 20 membres observateurs). Il soutient les opérateurs francophones : l'agence universitaire de la Francophonie, l'association internationale des maires francophones et l'université Senghor d'Alexandrie qui interviennent dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la coopération décentralisée. (Badel, 2006 : 81)

Le Ministère des Affaires Etrangères est lié à l'O.I.F., perçue comme une institution gouvernementale. La francophonie pèse 49 392 000 d'euros dans le cadre des Dépenses d'intervention, soit 1 380 000 euros de plus que le budget octroyé aux Nations Unies pour l'année 2015. Selon le Ministère des finances, la Francophonie multilatérale « regroupe 57 États et gouvernements membres ainsi que 20 observateurs répartis sur les cinq continents, rassemblés autour du partage de la langue française et des valeurs qu'elle véhicule. Son action s'inscrit dans un cadre stratégique qui fixe quatre missions prioritaires :

- promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique ;
 - promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme ;
 - appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche ;
 - développer la coopération au service du développement durable et de la solidarité.
- (Badel, 2006 : 83)

L'État français affirme que la Francophonie fait partie intégrante de la *diplomatie d'influence* dont nous trouvons une définition dans le *Manuel de diplomatie* (Tenzer, 2018 : 342). La politique d'influence, dans laquelle est entendue la Francophonie selon les lois de finance :

[...] consiste en la mobilisation d'experts, nationaux ou non, au service d'objectifs définis préalablement. Ces experts exercent donc une influence ou effectuent un travail précis qui servent, intentionnellement ou non, une série de fins liées à la politique extérieure d'un État dans toutes ses composantes. L'expertise constitue la dimension première de la diplomatie d'influence – et de contre-influence – et est l'une des composantes majeures de la diplomatie économique (Tenzer, 2018 : 342).

En résumé, à l'heure actuelle la Francophonie en termes d'institution qui fut initialement pensée comme une agence faisant la promotion de langues et de cultures présentes au sein d'un espace géographique particulier, est aujourd'hui dédiée à la diplomatie d'*influence* qui a pour but de défendre les intérêts économiques de la France hors de ses frontières. Il s'agit d'une évolution sans ambiguïté du domaine culturel vers le domaine économique : l'O.I.F. et l'A.U.F. étant deux satellites prépondérants de la Francophonie, nous ne pouvons pas rester en tant qu'universitaires, linguistes, aveugles face à cette réalité.

Il s'agit maintenant de mettre en parallèle ce changement de paradigme avec la construction identitaire. La langue comme outil économique appelle une nouvelle incarnation de la Francophonie, pour remplir les finalités du *développement*.

VIII.2. Définir les ensembles francophones en Afrique de l'Est

VIII.2.1. Quelques définitions de l'identité

VIII.2.1.1. La typologie d'Habermas

L'identité est un concept qui tente de décrire la manière dont nous élaborons les recours à notre propre conservation en tant qu'individus. Dans le domaine de la linguistique, le concept d'*identité* intervient dans la création linguistique et dans la constitution de nouvelles normes sociolinguistiques. Les identités par défaut et celles que nous créons, transparaissent à la fois dans la manière dont nous nous exprimons et dans les structures discursives disponibles.

Habermas a fait un résumé des principales théories en relevant trois grandes sources :

- la psychologie et l'analyse du Moi (Sullivan, Erikson)
- La psychologie cognitive développementale (Piaget, Kohlberg)
- L'interactionnisme symbolique de la théorie de l'action (Mead, Blumer, Goffman).

Il fait la synthèse de ces courants de pensée inscrits pour l'ensemble dans des perspectives psychologiques et cognitives, en décrivant six grands pans de la construction identitaire (Habermas, 1976 : 73-74) :

- 1) L'identité comme habileté du sujet adulte à parler et à agir résulte de l'intégration des processus de maturation et d'apprentissage. Le développement cognitif est lié au développement linguistique dans la mesure où dire « je » et dire « tu », prendre part à des interactions diverses constituent les premières bases de l'identité.
- 2) D'un point de vue développemental, ces compétences correspondant au processus formatif du sujet capable de parler et d'agir suivent des étapes distinctes les unes des autres.
- 3) Le processus formatif n'est pas continu mais marqué par des crises marquant la réalisation d'étapes. La phase la plus critique et la plus déterminante est ainsi l'adolescence.
- 4) La direction développementale du processus formatif est caractérisée par une autonomie croissante. Le Moi parvient à acquérir des capacités de résolution de problèmes et parvient ainsi à grandir. Il se confronte à la réalité, à la nature extérieure, à la société. Une structure symbolique est partiellement internalisée comme culture et société.
- 5) L'identité du *Moi* signifie la compétence du sujet de parler et d'agir afin de satisfaire des exigences de cohérence. Naturellement, l'identité du moi est dépendante de présuppositions cognitives elles-mêmes dépendantes des interactions sociales. L'identité est produite à travers la socialisation en s'appropriant des généralités symboliques puis se solidifie par l'individuation et l'indépendance dans la relation des systèmes sociaux.
- 6) Piaget parle d'intériorisation quand les schèmes d'action, les règles pour la maîtrise de la manipulation des objets sont transposés et transformés de façon interne en schèmes d'appréhension et de pensée.

Pour résumer rapidement ces mouvements des années 1970, la construction de l'identité s'explique par un rapport de l'interne et de l'externe conceptualisé par le *moi*, la position que ce dernier prend par rapport à sa relation au monde. Ces théories quoiqu'anciennes nous interpellent car Habermas souligne l'importance des systèmes symboliques, culturels que l'on apprend à manipuler très tôt pouvant apparaître contradictoires voire conflictuels. Il s'agit à la fois de s'approprier les codes des interactions avec les autres et (pas nécessairement au même moment) de s'en distancier et d'entrer dans un processus *d'individuation*.

Cela fait écho à la théorie de *l'identité sociale* comme l'ont développée Henri Tajfel et John Turner (Tajfel, Turner, 2001) dans le domaine de la psychologie sociale. Dans cette conception, l'individu appartient à un ensemble d'institutions, de groupes dans lesquels il incarne un rôle et une fonction lui offrant une reconnaissance. L'ensemble de ces appartenances est compris comme *l'identité*. De même, nous avons vu avec Julien Freund que sur le plan de la philosophie politique il est possible d'inclure la pratique langagière comme pratiquent fondatrices de *l'identité collective*. La langue est l'un des ingrédients de l'identité, de la

définition que je fais de moi-même. La façon dont je pratique la langue me positionne par rapport à la communauté linguistique en question.

Évoquant la construction identitaire, les auteurs indiquent se dérouler dans un milieu où un seul modèle culturel, symbolique environne l'individu. Peut-être la situation sociétale des auteurs eux-mêmes participait-elle à cette conception mais les modèles actuels intègrent des éléments culturels différents contradictoires voire incompatibles. Ces auteurs en psychologie développementale et cognitive proposaient une vision stable, linéaire de la construction identitaire mais le problème de *mêmeté* de l'identité demeure. Si notre identité change, nous nous adaptons au monde extérieur de manière processuelle, nous sommes et nous renvoyons à nous-même en tant que personne identifiable.

VIII.2.1.2. Le choix identitaire et sa crise

Dans le domaine de la sociologie, l'identité a été abordée par Jean-Claude Kauffman (Kauffman, 2015) par la notion de choix identitaire comme la liberté et l'émancipation de l'individu qui se trouve en quête de repères vis-à-vis de l'extérieur. Écrire l'histoire de soi et adhérer à cette histoire est un effort important que l'on peut voir dans l'implication des acteurs de la F(f)rancophonie en Tanzanie, qui s'emparent de leur vécu de la langue pour en faire un aménagement auto-régulé.

À l'instar de Hazel Markus et Paula Nurius avec l'élaboration de leurs *possible selves* ou *sois possibles*, Jean-Claude Kauffman pense que la construction identitaire tient pour une bonne part de subjectivité. Nous sommes passés d'une société où les institutions attribuaient des rôles à une société où les individus, par un effort d'émancipation et de quête d'eux-mêmes, parviennent à incarner leur identité profonde. La première société, vue comme *traditionnelle*, est qualifiée d'*holiste*, « où le destin social conférait le sens de la vie ». La seconde est la « mise en image ou en pensées des orientations possibles et une éventuelle réification du cours de l'existence ». En fin de compte, n'ayant plus de rôle, l'individu perd sa raison d'être. L'identité *de papiers* ou l'*identité administrative* ne pallie pas cette absence de destinée.

VIII.2.1.3. Identité logique ou plurielle

Vincent Descombes (Descombes, 2013) repère deux définitions principales de l'identité : d'une part, dans un usage purement « logique » c'est-à-dire qu'une chose A correspond à une autre chose B et inversement ce qui permet d'identifier l'un à l'autre. La seconde acception qui a cours depuis une cinquantaine d'années selon l'auteur :

[...] a besoin d'être précisée par un qualificatif indiquant le lien qui attache affectivement l'individu à tel ou tel ensemble humain, par exemple à une confession religieuse, à une nationalité, à un parti politique, à une profession. Ensuite, il est possible de qualifier une deuxième fois ces identités en indiquant l'état moral de

l'individu qui les possède : les identités sont qualifiées de fortes ou de faibles, de meurtrières ou de blessées, de vigoureuses ou de malheureuses, de reconnues ou de stigmatisées.

La première définition nous renvoie au « tout ou rien » tandis que la deuxième gradue l'identité : « je suis un peu ceci, moyennement cela ». Vincent Descombes insiste sur la mise en scène que l'on fait de nous-mêmes et l'image que l'on construit et qui engage notre amour-propre. La multiplicité des appartenances à diverses communautés humaines démultiplie les identités. Il arrive que ces identités rentrent en contradiction les unes avec les autres.

La crise d'identité identifiée par Erik Erikson est comprise comme la confrontation de « deux systèmes normatifs », autrement dit de deux éducations menant à des issues contradictoires sans toutefois que la personne répondant aux deux systèmes ne puisse vraisemblablement dire auquel elle appartient véritablement.

Comment passer d'un système à l'autre, dès lors que ce qui est exigé d'un jeune individu suppose une reconfiguration complète de ce qu'il juge pouvoir demander aux autres et de ce qu'il sait que les autres sont fondés à lui demander ? Puisque le passage ne peut pas être graduel, il doit normalement prendre la forme d'une crise.

Cette définition soulève un conflit *personnel* instauré par différents modèles semblant incompatibles. Nous retrouvons la *chimère* dont les parties sont rattachées à des systèmes contradictoires finissent par ne plus avoir de liens les unes avec les autres. En d'autres mots, il s'agit d'*assignation identitaire*.

VIII.2.1.5. Identité(s) francophone(s)

Les stéréotypes qui collent à la peau de la langue allemande en France sont des perceptions de *dureté* de la langue, de rigidité de caractères. Parler allemand revient à revêtir ces traits de personnalité et à en jouer. Ces stéréotypes sont-ils faux ? Je ne sais pas répondre à cette question mais, par expérience, il existe un phénomène d'adoption de logiques socioculturelles ou d'imaginaires liés à la langue jouant sur la façon de vivre la langue. Est-ce que cela signifie que j'adopte des caractéristiques spécifiques à une population quand je parle telle ou telle langue ? Ce qu'il est possible de dire est que l'imaginaire lié à la langue englobe un certain nombre de *stéréotypes* et de représentations construits par des actions *glottopolitiques* d'adhésion.

Nous disposons d'un référent qui se trouve être un bout d'identité renvoyant à des signes. D'une part, l'imaginaire constitué de stéréotypes et de représentations conserve une certaine fixité. D'autre part, intervient le matériel linguistique : j'utilise une langue dans une démarche émancipatoire pour être qui je *veux*. Ici, intervient une part de non choix, à travers l'accent, les *habitus*, intervenant comme des barrières extérieures aux choix que l'on souhaite

faire. La même idée est présentée de manière plus large par Habermas quand celui-ci fait état des limites du modèle recourant à la psycho-analyse (Habermas, 1963 : 73) :

The cornerstone of psychoanalysis is the idea that social controls arise from struggle between instinctual and social needs, from a struggle within the individual. It is precisely this intrapsychic confrontation that is supposed to have become obsolete in the totally socialized society, which, so to speak, undercuts the family and directly imprints collective ego ideals on the child¹¹⁴.

Vincent Descombes formule deux oppositions à cela. Premièrement, on ne peut pas *tout* choisir. Il existe une condition de réalité à laquelle il faut nous plier, sans quoi le choix identitaire pourrait devenir un désir pathologique. Il existe donc une nécessaire concordance entre ce que l'on *veut* être et la réalité. On ne peut pas à l'instar de Don Quichotte, nous dit Vincent Descombes, nous autoproclamer « chevalier solitaire », ou seulement au risque de ne vivre qu'en compagnie de Sancho Panza, seuls à reconnaître cette identité et condamnés immédiatement à la marginalité. L'entourage, la société doit reconnaître l'identité choisie. Un pan identitaire est reconnu comme véritable lorsque l'on peut établir scientifiquement sa véracité, son existence dans une réalité normative, menant *in fine* à accepter l'existence autoproclamée d'untel¹¹⁵.

La construction identitaire se fonde en même temps que le processus de socialisation. (Mead, 1963 : 149), entre le Moi et le Je : le « Moi est l'ensemble organisé d'attitudes des autres que l'on assume soi-même ». Le Je est dit *personnel* et réagit vis-à-vis du Moi. « Cette distinction entre le Je et le Moi permet à Mead d'expliquer l'emprise que la société, par l'intermédiaire des institutions intériorisées, a sur l'individu, mais aussi le pouvoir que celui-ci, grâce aux capacités créatrices du Je, peut exercer sur la société. » (Malewska-Peyre, Tap, 1992 : 49). Les auteurs ajoutent un argument proche de la *glottopolitique* : « Tout individu, en tant que Je, change la société, même si c'est dans une mesure minime. Chez les individus dits conformistes, c'est le Moi qui domine, tandis que chez les novateurs, c'est le Je. »

Ce rapport à l'extérieur, aux autres, à la norme et à l'expression identitaire est, comme nous allons le voir, bien visible dans la démarche des auteurs locaux, africains. En revanche, cette situation est moins évidente pour les étudiants car ceux-ci sont encore en construction et doivent s'intégrer à une société proposant des modèles contradictoires. La fracture entre société individualiste et société collectiviste est toujours présente.

La Francophonie, quand elle se présente comme une communauté ouverte, plurinormée, où le français est avant tout une langue additionnelle, offre davantage d'espace au Je. La pluralité des normes possibles autorise un cadre moins étroit pour l'expression de soi et donc

¹¹⁴ La pierre angulaire de la psycho-analyse est l'idée selon laquelle les contrôles sociaux émergent, après combat, d'entre les besoins instinctifs et les besoins sociaux, d'une lutte au sein même de l'individu. C'est précisément cette confrontation intrapsychique qui a dû devenir obsolète dans la société totalement socialisée qui, pour ainsi dire, amoindrit la famille et imprime directement chez l'enfant des idéaux collectifs de l'ego.

¹¹⁵ À ce sujet, les recherches concernant l'homosexualité ou la transsexualité sont criantes car en plus d'accepter l'identité que des personnes affirment vivre, ces recherches contreviennent à des croyances, à une structuration de la société, à des pactes scellés entre institutions, entre corps sociétaux.

pour exprimer sa richesse linguistique. À l'inverse, le modèle restreint véhiculé par la langue étrangère, fortement inscrit dans un projet politique, impose aux apprenants une formation dont la restitution sera davantage encadrée.

Habermas explique cependant que dans notre processus d'apprentissage, la relation interpersonnelle entre le Je et le Tu (dans la relation à l'autre) renvoie « à une structure d'intersubjectivité langagière exerçant sur l'enfant qui grandit une pression inflexible vers l'individuation. » (Habermas, 1987 : 70).

La deuxième consiste à dire au modèle de multiplicité d'identités qu'il est en réalité impossible d'avoir plusieurs identités dans la mesure où cela reviendrait à être plusieurs fois identifiable. On ne peut pas « exister plusieurs fois ». La politique linguistique intervient sur les langues, avec le poids de sa légitimité officielle, en modifiant les stéréotypes qui y sont attachés. Elle peut modifier en discours ce qui se rattache à la langue, et faire naître de nouvelles façons de se penser *en francophone*, *en hispanophone* ou *en kiswahilophone*.

Béatrice Fraenkel a souligné ce double aspect de l'identité :

L'identité servirait donc à établir la singularité d'un sujet et à le rendre discernable d'avec d'autres. Elle permettrait d'identifier quelqu'un au sens de le « reconnaître ». Pourtant le verbe « identifier » a pour sens premier, et toujours en suivant les dictionnaires : « considérer comme identique, comme assimilable à autre chose, ou comme ne faisant qu'un (avec quelque chose) ».

Identifier correspond donc à ce double mouvement de *singulariser* et de *rendre semblable*. L'identité commune qui donne cette impression d'appartenance est l'*identité collective*, partage sans être nécessairement le fruit de l'ensemble des pratiques de chacun. Pierre Bourdieu insiste sur la fiction de l'identité (Bourdieu, 1986).

Dans le cas d'un monolinguisme, la fixation de la langue est contrée par la possibilité d'apprendre d'autres langues ou de *multiplier ses identités*. Les deux modèles francophones proposés sont rassemblés dans les manuels par la présence d'éléments contradictoires sur le plan idéologique. La mémoire et l'histoire sont des conditions de réalité. Elles cadrent ce que l'on entend par factuel. Elles donnent des conditions aux discours. Comme on ne peut pas tout être, on ne peut pas tout dire car la parole doit être légitimé par des conditions de réel.

VIII.2.2. Existe-t-il des normes endogènes ?

VIII.2.2.1. Francophonie africaine ? Est-africaine ?

Précédemment, la difficulté à institutionnaliser de nouvelles normes était abordée, particulièrement dans le cas où elles émergent en dehors des cadres institutionnels. Il était

question, dans le cadre de la didactique du F.L.E., des initiatives des auteurs africains en Tanzanie. Par ailleurs le patrimoine et la tradition diplomatique qui accompagnent le F.L.E ont pour conséquence de marginaliser ces derniers.

J'ai mis en évidence la difficulté pour les francophones de manière générale - et *a fortiori* les francophones africains - à pénétrer dans le dispositif institutionnel de la Francophonie. J'aborde maintenant l'hétérogénéité des normes du français, qui s'expriment en Tanzanie dans l'enseignement du français. Dans un premier temps, j'évoquerai la difficulté à circonscrire le territoire francophone en Afrique de l'Est. Nous devons envisager le français en Tanzanie - qui compte un faible nombre de locuteurs - comme une langue de migration principalement intra-africaine.

Peut-on parler de propositions d'identités strictement *tanzaniennes* ? De toute évidence, il faut prendre en compte l'influence des francophones régionaux - Burundais, Congolais, Rwandais, Centrafricains - sur la langue. Doit-on parler de Francophonie d'Afrique de l'Est ? D'Afrique des Grands Lacs ? D'Afrique centrale ? Ou bien encore de Francophonie en Afrique noire à l'instar de Gabriel Manessy ?

L'expression « F(f)rancophonie en Afrique » nous confond quelque peu car toutes ces grandes zones finissent par se superposer, s'enchevêtrer, sans pour autant laisser apparaître une cartographie humaine précise. Les grandes frontières actuelles furent définies selon des critères coloniaux, aujourd'hui obsolètes, mais dont les schémas persistent. La réappropriation du territoire par les individus est un facteur incontournable puisque le mode de vie local redessine le paysage et la géographie mentale, déteignant sur les représentations sociales. Le maillage institutionnel se superpose aux institutions et aux territoires par différents recoupements.

VIII.2.2.2. Identité(s) et géographie

La toponymie et la représentation des espaces furent des thématiques intimes et violentes pour le continent africain, car les territoires furent renommés par les agents coloniaux. Comme il est évoqué dans l'ouvrage de Marie-Rose Abomo-Maurin et Rigobert Tchameni (Abomo-Maurin, Rigobert Tchameni, 2013), la toponymie est aujourd'hui un sujet épineux lorsqu'il s'agit de traiter des territoires africains. Le nom des territoires, la manière dont ils nous sont représentés, sont marqués par des représentations eurocentrées. Qu'il s'agisse de la délimitation des territoires, de leur catégorisation, de leur dénomination et de la dénomination propre ou de celle de leurs populations (ou *ethnies*), nous notons l'intervention de puissances étrangères, de l'extérieur.

L'étude de la littérature africaine pose la problématique de la toponymie, présente chez de nombreux auteurs. Les résultats semblent dire la même chose au sujet de l'Afrique de l'Ouest:

Toutes ces définitions « collent » à la terre africaine, les cartes se superposent et se chevauchent : la terre première est submergée par le poids de la « collectivité

territoriale française », territoire colonial remodelé puis restructuré aux indépendances, la politique de l'ivoirité redistribue les cartes, crée des frontières fictives. (Aka Koffi, 2013 : 15)

La toponymie coloniale est toujours d'usage pour qualifier les différentes zones de l'Afrique, et nous perpétuons cette représentation lorsqu'on en désigne des parties (« Nord », « Ouest », « Est », « Centrale » ...), introduisant de manière insidieuse une simplification des représentations des territoires, et par là même des problématiques sociolinguistiques.

Dans le domaine de la linguistique, il existe différents types de représentations sociolinguistiques : les langues dites *grégaires*, *locales*, les langues *véhiculaires* et les langues de scolarisation. Les langues sont rattachées à des territoires dont les contours sont mal représentés. Les délimitations des langues *supercentrales* ou *hypercentrales* peuvent être liées à de grandes aires linguistiques politiques (anglophones, francophones, lusophones, etc.) correspondant à des héritages coloniaux (Calvet, 2017) : les ordres mondiaux changent et cela a pour conséquence de secouer ces représentations et ces frontières bien établies.

VIII.2.2.3. Homogénéisation de l'Afrique et des *Africains*

Concernant le continent africain, les représentations de l'expression des humanités qui s'y trouvent sont lissées, simplifiées et homogénéisées : ce sont des *Noirs*. On peut encore trouver des phrases du type « En Afrique, *ils parlent africains* »¹¹⁶. Ce problème toponymique, d'homogénéisation du territoire est aussi abordé dans un article de *SlateAfrique*¹¹⁷. L'auteur cite le journaliste Nicolas Kayser-Bril qui avait réalisé, en 2012, une enquête portant sur les articles du journal *The Guardian* afin de mesurer le nombre d'occurrences de la lexie *Africa* pour des événements se déroulant dans plusieurs pays du continent¹¹⁸. Il a mis ces résultats en parallèle avec l'Asie et les pays asiatiques (Chine, Inde, Japon).

La mention *Africa* est ainsi apparu 8 601 fois contre 2 783 pour *Asia*. Afrique du Sud était mentionné 6 871 fois, Egypte 4 394 fois et Nigeria 2 343 fois, alors que la Chine totalisait 15 126 occurrences, l'Inde 8 309 et le Japon 7 913. L'auteur explique des effets collatéraux de ce traitement, comme le fait qu'une crise touchant un pays en Afrique avait tendance à se répercuter négativement sur les autres pays du continent.

VIII.2.2.4. L'expression linguistique de l'Africanité

¹¹⁶ <https://www.efap-etudiants.org/tu-parles-l-africain-langues/>

¹¹⁷ <http://www.slateafrique.com/418859/lafrique-nest-pas-un-pays>, *Que ce soit clair, une fois pour toutes : l'Afrique n'est pas un pays. Et les médias occidentaux doivent arrêter tous les raccourcis malheureux et changer de vocabulaire.*

¹¹⁸ Afrique du Sud, Egypte, Nigeria

Dans le domaine de la linguistique, les définitions d'espaces linguistiques, d'espaces discursifs, de grands ensembles géographiques, sont rattachées à des usages linguistiques. Par exemple, la désignation *francophonie d'Afrique de l'Est* fait référence, non pas à une zone géographique, mais à des éléments linguistiques qui, conglomérés, forment une variation de français particulière dont les traces se retrouvent sur un certain nombre de sites géolocalisables. Ce sont les particularismes linguistiques qui spécifient les aires, qui apparaissent comme des faisceaux correspondant à des adaptations linguistiques, comme Bernard Pöll a pu en faire la typologie (Pöll, 2001).

Il faut prendre garde à ne pas homogénéiser à outrance les résultats que je présente en utilisant des termes qui auraient pour conséquence d'englober un territoire géographique, des populations, qui ne correspondraient pas au cadre strict de la recherche. La prétention de ce travail n'est pas de donner une analyse de la variété de français que l'on trouve sur le territoire. Je souhaite, par l'analyse de quelques locuteurs et l'étude de manuels, représentatifs de la situation du français, montrer l'existence de spécificités. Je ne fais qu'ouvrir une porte sur un champ d'investigations sans l'approfondir, car ce qui m'intéresse est avant tout la mise en évidence de ces traces.

Je précise que dans la littérature sur la variation du français, la zone de l'Afrique de l'Est n'est, pour ainsi dire, pas traitée. L'Afrique de l'Est est présentée comme une zone appartenant à l'anglophonie et, de ce fait, il y a un faible intérêt pour l'évolution du français dans cette zone. Là aussi, les représentations font leur œuvre¹¹⁹. Le manque de travaux dans le domaine de la Francophonie sur ce terrain vient aussi du fait que des grandes frontières linguistiques s'appliquent toujours, et que l'on pense que des grandes langues européennes ne se rencontrent pas.

D'après cette typologie, la Tanzanie peut être classée en tant qu'*espace d'expansion* c'est-à-dire un espace caractérisé par le *rayonnement culturel* du français. Les étudiants tanzaniens veulent apprendre le français avant tout pour son prestige et le fait qu'il compte parmi les langues internationales :

du fait de son prestige, le français est utilisé par des locuteurs non natifs issus généralement des couches sociales élevées. L'enseignement du français langue étrangère garde, dans ces pays une place privilégiée [...]. (Pöll, 2001)

Ce prestige inhérent au français par la promotion dont il jouit, est accompagné par quelques structures institutionnelles défendant la langue. On dénombre trois Alliances Françaises en Tanzanie - à Arusha, à Dar es Salaam et à Zanzibar - un ensemble de 16 établissements de l'enseignement supérieur et des dizaines d'écoles primaires à travers le pays.

¹¹⁹ Durant ma thèse, quand je disais que je travaillais sur la francophonie en Tanzanie, on me demandait en France si la Tanzanie avait été colonisée par la France. Quand je répondais que la Tanzanie n'avait jamais été colonisée par la France mais que le français y était néanmoins enseigné, l'idée qu'il puisse s'agir simplement d'une langue étrangère - comme c'est le cas au Japon - semblait étrange.

Cet espace francophone peut aussi être considéré comme étant une aire de *diffusion* dans la mesure où le français est enseigné comme L.E., enseignement pour laquelle des institutions, à l'instar de l'Alliance française, sont implantées. La dernière partie de la définition de francophonie géographique interroge car l'auteur fait mention des apprenants comme étant « en dehors de toute nécessité géographique ou historique » (Pöll, 2001 : 38). En Tanzanie néanmoins, ce n'est pas le cas. La position officielle concernant la politique à adopter vis-à-vis de la Francophonie est un renforcement d'une Francophonie/francophonie existante : il s'agit de se rapprocher des pays voisins francophones, et cela constitue une nécessité géographique.

Ces pays font partie d'une aire francophone dite de *superposition* (Pöll, 2001 : 38) puisque le Burundi, le Rwanda, la République Démocratique du Congo n'étaient pas francophones avant la colonisation :

le français, pour des raisons politico-historiques, s'impose dans les domaines supérieurs que sont l'économie, l'administration, le commerce, les relations internationales, les médias, etc. Ce fut le cas dans les anciennes colonies françaises et belges d'Afrique, dans lesquelles l'*importation* a également joué un rôle quoique mineur.

La situation de la Tanzanie paraît ne rentrer dans aucun cas de figure - ce qui est aussi l'indice d'un changement d'ordre du monde. Les populations anciennement colonisées, qui n'avaient ni les moyens humains ni matériels d'assurer leurs relations extérieures, retrouvent petit à petit cette capacité, et font le choix de leurs partenaires en dépit des inimitiés passées.

VIII.2.3. Les normes du français en Afrique

VIII.2.3.1. Les normes phonétiques

Chez Bernard Pöll (Pöll, 2001 : 162), les cas du Burundi, de la Centrafrique et du Congo sont abordés dans le traitement de la langue, mais je n'ai pas d'autres références pour caractériser les saillances que j'ai pu relever en Tanzanie. Selon Pöll, la zone se caractérise par le mode d'acquisition non-guidé qui crée, selon lui, une homogénéité au sein des locuteurs. J'ai donc utilisé ces données comme base pour penser la manière dont je pouvais évaluer ce que je trouvais en Tanzanie.

Les caractéristiques générales relevées par l'auteur sont (Pöll, 2001 : 176) :

Le r roulé au lieu du R uvulaire

Le remplacement fréquent des voyelles nasales par des voyelles orales, par exemple
[ã] → [a], [õ] → [o]

L'articulation de voyelles non arrondies à la place des arrondies ou centralisées (chva) : pr(e)mier, in[i]tile, s[e]lement, degré (écrit), [débita] « débutant ». La connaissance de ce problème articuloire peut conduire à des hypercorrections ; chez nous → [chønu]

L'impossibilité de différencier [s] et [f] et [z]

Apparition de voyelles épenthétiques pour conserver la structure phonotactique (CVCV) de la langue maternelle (surtout dans les cas de compétence faible) : train [tẽrẽ]

Une prosodie chantante ; presque toutes les langues africaines sont des langues à tons, dans lesquelles les différences de tons ont une valeur phonologique.

Je propose synthétiquement mes résultats en relation avec cette typologie. Ma méthodologie consiste à analyser, en perception, la production d'enseignants en Tanzanie pour faire ressortir des traits saillants que je peux mettre en relation avec la typologie de Bernard Pöll. Ce premier travail permet de rapprocher certaines de ces saillances avec les variations orthographiques que l'on retrouve dans les manuels de F.L.E, pour évaluer si ces variations orthographiques relèvent de variations phonétiques et observer la manière dont elles sont traitées dans les manuels.

Je propose un aperçu des résultats d'une analyse phonétique en perception (ANNEXE 31-32), (il faut prendre en compte le fait que je suis moi-même dans un prisme phonétique spécifique). Il ne s'agit pas de faire une analyse fine qui requerrait un appareillage spécial, mais de mettre en évidence de grandes concordances afin de savoir dans quelle mesure je peux parler de francophonie en Afrique de l'Est.

J'ai décidé de m'appuyer sur la production de *Suzanne*, jeune enseignante de D.U.C.E., qui représente l'avenir de l'enseignement du français en Tanzanie. Son profil est intéressant à plusieurs titres : elle a eu un cursus public, et elle a déménagé plusieurs fois aux cours de ses études pour pouvoir intégrer l'Université de Dar es Salaam - comme le font la plupart des étudiants tanzaniens. Nous pouvons à travers elle nous faire une idée réelle de l'enseignement du français en Tanzanie, et de la manière dont il sera enseigné par la suite.

Pour chaque point proposé dans la typologie de Bernard Pöll, je propose trois exemples, mais je donne le total de l'apparition du fait relevé. L'analyse porte sur 22 minutes 53 d'enregistrement. Je prends le français standard comme français de référence dans la mesure où c'est celui-là qui est choisi pour l'enseignement du F.L.E.

Tablea 10 : *Suzanne (enseignante anonymisée)*

Attendu ε/e réalisés e Total : 9	ε ʒε apʁi mɔ̃ frɑsε s'été ɔ nivo primεʁ o segɔdεʁ ε sete a taʒa la ʒε komɑ̃ε a apʁi le fʁɑ̃sε apʁε dε ʒɑ̃dε dε ʒɑ̃dε lise ʒεtε isi
Attendu Ø réalisé e Total : 20	a wui ʒε kelke ʃoz ki kɔ̃sεʁɲε le fʁɑ̃sε dε zami kwa pεtetε il zete a

	la lesõ de lwazi ke tu sa sete pa kelke foz ki se re
Attendu ã réalisé o Total : 6	sete kom sa alok, sete kom sa sete õna apwi õna apwi kwa læ fwãse kom zyste kwa z~syze
Attendu y réalisé i Total : 17	o nivo sipekjek, petetke ze pe itilize twa ek afz de detidje dæ fexfe ~
Attendu ùi réalisé wi Total : 6	e pwi e pwi sete oke pãdã sek ane e dæpwi o lise sete ici a dak es salam zæ zæ swi tæ eteresã æ tæ etere se a
Attendu v réalisé v	apre avwa v. a wui zæ kelke foz ki kõsevne le fwãse nivo sipekjek, petetke
Attendu ã réalisé a Total : 6	mæ mæ sa komas a se difera onekwi se kona etidje da la klas sø kø læ pvo f nu za asepe da la klas
Attendu ã réalisé aq	se ki kõsevne le fwase la lan e tu sa utilize la la lang ã seksprimã ã ply pvofo paske se sa le katv abilite de la lang

Considérons maintenant les critères un par un pour observer le degré de corrélation que l'on peut faire à ce niveau.

1. Le r roulé au lieu du R uvulaire

Le [R] uvulaire est bien réalisé comme un [R] uvulaire. Je note une différence entre ce que décrit Bernard Pöll, où le [R] uvulaire est réalisé comme un [r] apical. En revanche, cette différence existe en Tanzanie et est incarnée la plupart du temps par les locuteurs francophones congolais : en dehors de la classe le [r] apical est commun. La majorité des Congolais se trouvant en Tanzanie le prononcent ainsi, mais les apprenants tanzaniens préfèrent se rapprocher d'un autre usage. L'autre explication est que le [R] uvulaire se trouve dans certaines langues présentes en Tanzanie, et est proche du [R] vélaire de l'arabe $\text{خ}=\text{X}$. Ils ont ainsi la possibilité articuloire d'utiliser l'autre réalisation.

2. Le remplacement fréquent des voyelles nasales par des voyelles orales, par exemple [ã] → [a], [õ] → [o]

Les résultats montrent un remplacement des voyelles nasales par des voyelles orales. Je n'ai pas suffisamment d'informations sur les systèmes phonétiques de l'ensemble des langues en présence en Tanzanie, mais en ce qui concerne cette jeune femme, je sais qu'elle a pour langue première le kiswahili et a appris l'anglais au cours de sa scolarité. Par ailleurs, dans le système phonétique du kiswahili, il n'y a aucune voyelle nasale.

3. L'articulation de voyelles non arrondies à la place des arrondies ou centralisées (chva) : pr(e)mier, in[i]tile, s[e]lement, degré (écrit), [débita] « débutant ». Hypercorrections ; chez nous → [chønu]

J'ai noté de nombreuses hypercorrections impliquant l'emploi du [ø] pour [e]. Cela peut s'expliquer par la situation de l'interaction en face à face lors de l'interview lequel, en tant que jeune femme française, j'interviewais une jeune professeure de français tanzanienne ayant appris le français en Tanzanie. D'un point de vue linguistique, j'interprète cela comme une manifestation d'une insécurité linguistique. Nous trouvons aussi des réalisations attendues [y] réalisées [i].

4. L'impossibilité de différencier [s] et [f] et [z]

Il n'y a aucun cas de ce type d'impossibilité. Selon les résultats que j'ai obtenus, je peux dire que ce critère ne s'applique pas.

5. Apparition de voyelles épenthétiques pour conserver la structure phonotactique (CVCV) de la langue maternelle : train [t ěr ě]

L'apparition de voyelles épenthétiques n'apparaît pas nettement dans les résultats de la production orale. En revanche, certains résultats de l'analyse de manuels mettent plus nettement en évidence leur présence.

6. Une prosodie chantante

Je n'ai pas analysé la prosodie parce que cette analyse sort de mon cadre de compétences, et qui n'est pas réellement pertinent dans le cadre de la thèse. De plus, le format de l'entretien durant lequel l'interviewée était sur ses gardes, en insécurité linguistique, ne permet pas de savoir quelle est la prosodie « réelle ».

VIII.2.3.2. Traces de normes phonétiques dans les manuels

L'analyse des manuels, présentés dans le corpus, consiste à réaliser la même comparaison entre la classification de Bernard Pöll et les réalisations du français dans les livres d'apprentissage. Je laisse de côté le premier critère qui n'a pas lieu d'être discuté - puisque le [r] va graphiquement s'exprimer par un « r » à l'écrit - ainsi que l'impossibilité de différencier [s] et [f] et [z] car nous n'avons pas eu trace.

1. L'articulation de voyelles non arrondies à la place des arrondies ou centralisées (chva) : pr(e)mier, in[i]tile, s[e]llement, degré (écrit), [débita] « débutant ». Hypercorrections ; chez nous → [chønu]

Il y a quelques exemples de ce phénomène à l'écrit, repérés dans différents manuels. J'apporte toutefois la précision qu'ils ne concernent que la réalisation e [ø] ou [ə] en é [e].

VIII.2.3.3. Le traitement de l'oralité

Dans un pays où le français est absent, oraliser l'écrit est difficile et nécessite un accompagnement plus soutenu que si le français était langue seconde. La prononciation est nécessairement une prononciation étrangère pour les apprenants, et les concepteurs de manuels ont le choix de *l'ailleurs* de la langue. Il est intéressant d'analyser la manière dont ceux-ci font ce choix. Revendiquent-ils de manière ostentatoire leur africanité par la promotion d'une

prononciation typique, ou préfèrent-ils prendre des modèles français, hexagonaux ? L'orthoépique correspond pour le C.E.C.R.L. à l'une des tâches que l'apprenant doit savoir maîtriser pour développer l'oralisation de la langue cible écrite.

Nous citons le C.E.C.R.L (p.92):

Réciproquement, les utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite, devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite. Cela suppose

- la connaissance des conventions orthographiques
- la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour représenter la prononciation
- la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation
- la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc).

Certains auteurs proposent dans leur manuel un discours métalinguistique dans le but de faciliter l'oralisation du français écrit. Ils cherchent ainsi à travailler l'orthoépique. Ce traitement de l'orthoépique fait apparaître le recours à d'autres langues, comme *langue pivot*, afin de prononcer le français. Si cela n'est pas clairement explicité par le métadiscours, cela apparaît

LES SONS FRANÇAIS (Le-soh'n-fransch) MUUNGANIKO WA HERUFI FRENCH SOUNDS		
Ndugu msomaji katika Kifaransa kuna muunganiko au mchanyiko wa maneno au herufi, na maneno au herufi hizo zikisha unganu huleta maana tofauti na ata katika matamshi kama inavyo onekana hapo chini.		
Dear reader in French there is a combination of letters, when they are combined they change the meaning even the pronunciation as they are shown below.		
Français	Kiswahili	English
A + u = au (o)	kwa	to, at,
Eg: au marché (o- mar-shéh)	sokoni	at, to the market
E + a + u = eau (o)	maji	water
Eg: de l'eau (de- loo)	maji	some, the water
O + u = ou (uh)	au	or, nor
) + ú = où (uh)	wapi	where
E + a + u + x = eaux (o)	-----	-----
O + i = oi (wa, wc)	-----	-----
Point, poids (pwe'hn. pwah)	nukuta. uzito	weights
O + u + i = oui (wii)	ndiyo	yes
C + h = ch (sh)	-----	-----

Tableau 11: Traitement de l'orthoépique (1).

dans les sons mis en cause. Ce traitement plurilingue de l'orthoépique fait émerger la spécificité d'un plurilinguisme généralisé. Ces manuels, nous allons le voir en détail, s'appuient sur la prononciation de l'anglais pour expliquer la prononciation du français.

On lit aussi la variation dans le discours épilinguistique des auteurs car la prononciation que les apprenants sont supposés acquérir n'est pas la prononciation du français de France. Si l'orthoépique n'est pas maîtrisée pour l'anglais, comment alors les apprenants pourront-ils prononcer correctement ? Sur quelles références phoniques les auteurs s'appuient-ils pour le développement

de la compétence orthoépique telle que décrite dans le C.E.C.R.L. ?

La lecture à haute voix est très présente dans les manuels pour développer les compétences orales. Elle participe au développement de l'orthoépie. Le français est une langue qui, dans son code écrit, fait intervenir de nombreuses combinaisons (digraphe, trigraphe), correspondant à un archigraphème renvoyant à un ou plusieurs phonème(s) dans la chaîne parlée.

B. La prononciation de lettres combinées
(pronunciation of the combined letters)

Les lettres (letters)	La prononciation (pronunciation)	Les exemples (examples)
A + i = ai	e	maison
A + u = au	o	chaussure, automobile
E + a + u = eau	o	beaucoup, couteau
O + u = ou	u	courir, brousse
O + i = oi	wa	voiture, armoire

Tableau 11: Traitement de l'orthoépie (2).

I + o = io	iyo	camion, lion
I + e = ie	i	géographie
E + n = en	â, ê	cent, moyen
I + n = in	â, ê	vingt, cousin
E + m = em	â,	novembre
E + u + r = eur	er	professeur, sœur
L + l + e = lle	ye	filles, famille
T + i + o + tion	siyo	attention, préposition
C + h = ch	sh	chien, chapeau
G + n = gn	ny	montagne, baigne
P + h = ph	f	photo, Christophe
T + h = th	t	thé, parenthèse
E + u = eu	e	neuf, deux
Q + u + a = qua	ka	quatre, quatorze
Q + u + e = que	ke	banque, question

15

L'auteur de *French made Easy, for Beginners, Hatua ya Kwanza, Pour les débutants* (tableau 7) explique dans sa préface sa démarche pour proposer une transcription de l'orthoépie :

Also the book contain pronunciations which are in parentheses with grey colour, the pronunciations will make you to be more confident and assure you that you are on the way when talking to some one, and we did the research of those pronunciations for over 2 years before it

Ci-contre, un exemple de traitement de l'orthoépie et particulièrement de la combinaison de lettres (digraphes,

trigraphes). Dans la colonne du milieu, l'auteur propose une prononciation que l'apprenant peut comprendre et produire. Pour les voyelles nasales, l'auteur donne une équivalence en [iyo] qui, à l'oreille, est la plus proche mais sans pouvoir donner d'exemple contenant le son en question.

Un autre exemple avec le manuel trilingue de John Shimba (tableau 7), qui présente trois colonnes – français, kiswahili, anglais.

Symbol	Approximate Sound	Examples
[a]	The a of father; the o of mother.	madame [mãdam] garage [gãrazh] gâteau [gãto] tasse [tãs]
[ã]	The a of fate (but without the "upglide").	été [ãtã]
[ã]	A French sound that has to be learned by listening. (Round the lips for the o of nose; then, without moving the lips, try to pronounce the a of fate.) Until you have learned this sound, use the a of fate, which will be understood.	deux [dã] chanteuse [shãntãz] œuf [ãf] fleur [flãr]
[e]	The e of met.	adresse [ãdres]
[ê]	The e of he.	miel [miê] dire [diêr]
[ẽ]	A French sound that has to be learned by listening. (Round the lips for the o of nose; then, without the lips, try to pronounce the e of he.) Until you have learned this sound, use the e of he, which will be understood.	fumer [fẽmã] déjà vu [dãzhã vẽ]
[ô]	The o of nose (but without the "upglide").	rideau [rêdô] rôle [rôl]
[ô]	The o of often. (In French, sometimes shorter, as in moment; sometimes longer, as in sport.)	moment [mômãN] sport [spôr]
[ôo]	The u of rule.	trou [trôo] rouge [rôozh]
[ɛ]	The neutral vowel sound (like e in listen), always unstressed, such as the a in ago or	je [zhã] demi [dãmẽ]

Tableau 12: Traitement de l'orthoépie (3).

L'auteur a essayé de créer un système de transcription des sons français pour tenter de se rapprocher de ce que peuvent connaître les apprenants tanzaniens, non familiers du système de l'A.P.I. Des équivalents sont donnés en kiswahili et en anglais pour faire discriminer le son aux apprenants, afin que ceux-ci puissent gagner des repères phonétiques pour baliser la prononciation du français. L'auteur utilise son système de transcription uniquement pour le français, ce qui suggère qu'il s'adresse à des

apprenants multilingues, qui comprennent et parlent le kiswahili et l'anglais, mais pas le français.

Je nomme activités orales les activités dont la finalité est spécifiquement d'acquérir des compétences orales. La plupart des activités proposées sont des dialogues à travailler : devant être appris par les apprenants, les auteurs proposent qu'ils soient joués devant la classe lorsque l'ouvrage est conçu pour un public scolaire. Ce type d'exercice comporte des avantages pour gagner en aisance mais aussi des inconvénients puisque la langue est apprise par cœur.

Le chant, également utilisé comme moyen de mémoriser, permet, grâce à la mélodie, la répétition et la mémorisation de structures langagières.

Nous trouvons aussi des jeux de rôles simples, uniquement guidés par une consigne obligeant l'apprenant à mobiliser des structures vues dans la leçon. Ces jeux de rôles font suite à un travail d'écrit en amont permettant de structurer le discours. Nous notons qu'aucune utilisation d'appareil multimédia n'est faite car les cours de français sont envisagés dans des classes non équipées comme c'est le cas dans la plupart des écoles.

VIII.2.3.4. Le point de vue des auteurs des manuels

Par le biais d'un entretien semi-directif effectué auprès de John Shimba, j'ai tenté de comprendre comment la recherche linguistique est réalisée. Cet auteur est mahorais, naturalisé tanzanien. Il n'est pas dans le même cas que des personnes réfugiées ou immigrées, mais il demeure néanmoins un étranger en Tanzanie. Ne trouvant pas d'emploi stable, il avait misé sur ses compétences en français, envisagées comme un véritable *capital linguistique* de son *capital culturel* (Bourdieu, Passeron : 1964). Cette démarche de production de manuels de français semblait répondre correctement et efficacement à la précarité subie. L'aménagement linguistique n'est pas encadré d'aucune expertise, et les auteurs se forment sur le terrain, construisent leurs manuels en tâtonnant en fonction des retours des usagers. Les moyens pour mettre à disposition des supports sont limités. Les auteurs tentent par la graphie, par le discours, par des systèmes de transcriptions de rendre la prononciation du français, c'est-à-dire l'orthoépée.

ANAS	okay hum+ pour rentrer + euh dans le ++ un peu plus dans les détails + comment vous avez fait pour euh ++ au niveau de la prononciation le travail de la prononciation+ vous avez euh+ vous avez été enregistrer des gens pour faire ça ou comment vous vous y êtes pris++
JOHN	euh+ je n'avais pas enregistré déjà mais j'ai mentionné quelque part là+ parce que pour avoir une bonne prononciation même si la personne++ vous pouvez quoi enregistrer la

- personne mais il y a d'autres qui te dit écris comme ça écris
comme ça+ et puis nous on prononce on prononce comme ça++
mais j'ai dit + j'ai + je peux écrire comme ça ++ seulement
j/ avec et mais il me dit non+ si vous voulez savoir le notre
je + il faut ajouter H là au lieu de JE + de J et E ++
ANAIIS hum hum
JOHN la c'est++ je/ bon++
je demande quelque part++ c'est pourquoi je l'ai fait à deux
endroits++
- [...]
JOHN ouais un gros boulot à faire mais euh + de ce que je peux
vous dire est que **je n'avais pas voulu euh + suivre ce qu/
+ qui est un peu populaire** ++ oui parce que **nous les Africains**
nous avons notre tin euh + tonalité je peux dire **bantu** okay
+ mais ce qui est populaire ce n'est pas euh + ce n'est pas
une tonalité un peu euh comment je peux dire de **notre culture**
++
- ANAIIS hum hum
- JOHN maintenant il faut chercher quelque chose un peu différent
+ quelque chose qui peuvent leur aider ++ et puis quelque
chose
euh qui peut être facile **pour eux** + de le faire ++ c'est
pourquoi
euh + j'ai pensé d'en XX les universités les écoles++ j'étais
comme un fou au moment où je faisais ce truc++ j'étais comme
un fou après tu parles au soleil comme ça ++ mais finalement
j'ai fait le truc là maintenant+ **je n'avais pas voulu faire
quoi la prononciation ou ou bien la phonétique international
parce que ce n'est pas beaucoup euh + beaucoup de gens qui
sont allés à l'école qui sont euh + qui sont éduqués ++**

L'auteur fait ressortir une identité à la fois africaine, bantoue et tanzanienne. Nous retrouvons la superposition des territoires et des identités dans sa manière d'expliquer à qui ses manuels s'adressent. Les voies par lesquelles, selon lui, les apprenants peuvent appréhender la langue ne sont pas les mêmes que pour *d'autres* apprenants dont on ne connaît pas l'identité.

- JOHN mais ils ont la notion du français comme il y a des
professeurs dans des écoles primaires euh secondaires ici ++
une fois parlé avec eux vous allez réaliser que + non + **ils
ont une mauvaise prononciation** ++ maintenant je me suis
décidé comme j'ai fait mes études en français + je connais
le français ++ je ne peux pas suivre les idées qui peut euh
+ euh + je sais pas dire quoi ++ je ne peux pas suivre **les
idées qui ne sont pas au moins concrètes** + qui ne sont pas
euh + bien je vais faire le/ les idées ++ je vais faire ce
que moi je veux pour montrer la différence + et aussi euh +
pour ouvrir les yeux de des des écrivains ++ pour ouvrir
aussi les yeux des professeurs ici ++ parce que une fois
enseigné quelqu'un lui donné je ne sais pas moi+ la dictée
++ lui donner la signification des mots+ il arrive le temps
que l'élève qui a + qui a appris le français +quoi ++ euh ++

dans deux ans ou trois ans + **il ne parvient pas à parler correctement le français** mais il connaît la signification des mots + il peut te dire + non+ **il ne faut pas** utiliser papa ou père ++ tu as dit oui euh + *house* maison + **mais il ne peut pas parler de ses goûts++ il ne il ne peut pas** ++ il ne connaît pas comment se présenter ++ il ne connaît pas même demander + et puis il ne connaît même pas parler + ce qu'il veut + en accordance avec le temps je me suis dit + non + moi je fais le livre ++

Dans ce témoignage, nous relevons la difficulté des professeurs de français à faire parler leurs apprenants, et la nécessité de proposer d'autres pistes d'apprentissage. Nous constatons aussi les limites didactiques qu'implique le manque de moyens matériels, car cette énergie dépensée à tenter par écrit d'expliquer l'oral pourrait être épargnée par l'utilisation d'un support audio, mais cela nécessite un matériel dont ne disposent pas les salles de classe - mêmes dans les établissements privés.

L'enseignement de la langue n'est pas tourné vers le communicatif, ni l'actionnel : il est avant tout instrumental. Le français est perçu comme une valeur ajoutée qui ne va pas nécessairement trouver d'utilité, l'essentiel pour la suite des études étant de trouver un poste et une rémunération régulière.

Un autre professeur interviewé, enseignant à D.U.C.E. nous dit avoir conscience de la situation de l'enseignement du français, du manque d'heures de cours de français, du manque de formation des enseignants tanzaniens, d'expertise et de pratique orale de la langue dans les établissements. Il faut ajouter que les classes sont surchargées et qu'il est difficile de réellement faire pratiquer les apprenants.

Le sujet fut évoqué de manière implicite lorsqu'il évoquait son parcours et ce qui l'avait convaincu de continuer :

102 MONDAY comme je t'ai déjà dit+ c'est++ il est + était important + quand même++ donc comment il enseignait ++ et puis j'ai eu des bonnes notes quand même ++ j'ai eu ce qu'on appelle A++ donc LA ++ pour MOI + c'était des bonnes notes++

[...]

106 MONDAY oui mais pour moi+ pour moi++ parce que y'en a eu deux qui ont eu A ++ **dans la classe y'avait cent trente-six ++** je me rappelle ça très bien ++ **cent trente-six élèves ++ et seulement deux A** ++ mais il y avait plusieurs + beaucoup de B + et puis de C tout ça ++ et moi je n'étais pas bon dans les autres cours ++

La surpopulation des classes est une réalité qu'on ne peut éluder lorsque l'on aborde le sujet de la didactique des langues en Tanzanie : elle explique en partie pourquoi les apprenants éprouvent tant de difficultés à parler la langue, malgré plusieurs années d'apprentissage. Je sais par expérience que la pratique enseignante en classe de langue s'appuie beaucoup sur la répétition orale. Cela est confirmé aussi par l'entretien de Suzanne, enseignante à D.U.C.E. qui,

lorsqu'elle raconte son parcours et revient sur son apprentissage de la langue, mentionne la répétition comme pratique largement utilisée :

SUZAN c'était secondaire++
 ANAIS secondaire +
 SUZAN oui oui ++ il y avait des tests aussi + des épreuves ++ il y en avait ++ mais c'était comme ça++ c'est // on écrit ce qu'on a étudié dans la classe++
 ANAIS hum hum
 SUZAN on ne peut pas avoir une chance de d'évoquer ce qu'on a compris++
 ANAIS hum hum
 SUZAN peut être ++ ou ce qu'on peut utiliser cette langue + peut être en dehors de la classe ++ **mais ce qu'on a étudié dans la classe c'est ça ce qu'on va écrire++** alors c'est comme une *habit*¹²⁰ + c'était **comme une répétition ce qui est + ce que ce que le prof nous a enseigné dans la classe++**
 ANAIS hum hum
 SUZAN euh au lycée + on a commencé à peut-être un peu explorer ce qu'on peut ++ comment est-ce qu'on peut utiliser la langue en s'exprimant plus profond + c'est ça ++ parce qu'il y en avait ++ la littérature est là ++
 ANAIS ah vous aviez la littérature
 SUZAN oui **la littérature** + alors c'est où on peut avoir cette chance là-bas++ et **ici c'est + à l'université +** c'est ++ c'est bien + c'est bon je peux dire ++

Je rapproche cette pratique pédagogique de l'oral de la pratique enseignante que l'on peut trouver dans les *madradas*. L'islam est présent en Tanzanie depuis le VII^{ème} siècle, et l'apprentissage du Coran (Qura'n, qui signifie littéralement *récitation*) tient pour une grande part en la répétition de sa récitation, en vue d'un apprentissage par cœur qui donne lieu par la suite à une compréhension plus profonde des textes au cours de la vie.

Au sein de l'Université Musulmane de Morogoro notamment, j'ai pu voir que cette pratique était toujours le cœur de l'enseignement. Certains examens proposés réclament une récitation par cœur d'un extrait de cours ou de livre. À mon arrivée, l'une des épreuves demandées par l'enseignant de français était un test de traduction simultanée. Munis d'un casque audio, les étudiants devaient écouter la lecture d'un texte en anglais ou en kiswahili et d'en donner une traduction en français, ou bien inversement traduire un texte en français et le restituer en kiswahili ou en anglais. Le texte proposé à l'écoute était connu des étudiants qui l'apprenaient par cœur et le restituaient en le faisant concorder avec ce qu'ils entendaient.

Ce phénomène ne se limite pas à l'Université Musulmane de Morogoro ni à l'apprentissage des langues. J'avais également rencontré un avocat pour lequel j'ai travaillé en réalisant des traductions (ANNEXE 53) : durant ses études, le but était d'apprendre par cœur, l'obtention d'un diplôme tant l'objectif principal.

¹²⁰ En anglais.

Les activités orales présentes au sein des manuels se concentrent toujours sur la répétition d'un texte. Qu'il s'agisse d'une chanson, d'un texte à lire à voix haute, d'un dialogue à lire dans le cadre d'un jeu de rôle, le travail de l'oralisation a toujours pour objectif d'atteindre une mémorisation et une systématisation d'énoncés à l'oral. La même logique motive les exercices de recopiage de textes et de restitution de constructions attendues, également largement employés, notamment pour les manuels à destination des écoles.

Pour traiter la motivation des auteurs de manuels, je m'appuie encore sur un entretien réalisé avec John Shimba. Sa situation traduit la valeur que représente la connaissance du français en Tanzanie. Aucun socle vital n'étant proposé par l'État en Tanzanie, aucune aide sociale pour les plus précaires, l'auteur a opté pour le français tant pour des questions de subsistance que parce qu'il y a vu un capital humain :

JOHN

oui + deux milles sept + et puis j'ai commencé mes activités d'apprendre le français aux Tanzaniens++ et puis après + j'ai fait un petit bouquin-là + qui euh ++ qui avait au moins cinquante pages comme ça ++ qui était sous forme d'un p~tit dictionnaire ++ et puis je l'ai publié ++ après l'avoir publié j'ai beaucoup des appels ++ et+ et là + les gens me disaient que + non + on ne on ne veut pas savoir la signification des mots+ des mots au++ ça ça ça + c'est comme ça + non + **nous voulons savoir comment on peut composer une phrase parce que la langue c'est le temps ++ parce que même si on saura comment la maison s'appelle en français euh + une personne ou un ordinateur + mais nous voulons savoir comment construire une langue ++** et puis la difficulté euh + **c'est surtout pour la prononciation** je me suis dit voilà y'a pas de problème ++

Le capital symbolique, culturel, linguistique du français est perçu comme l'une des ressources dont disposent les personnes pour subvenir à leurs besoins. Le prestige de la langue, son statut, jouent ici un rôle important car c'est précisément ce prestige que les établissements mettent en avant pour vanter leurs programmes et pour justifier des droits d'inscription plus élevés qu'ailleurs. Ainsi, une chaîne verticale se crée et pousse les auteurs à s'intégrer à des normes exogènes. Ils oscillent ainsi entre l'expression d'une adaptation aux marchés, au public local du F.L.E. et à ce standard promu par le système scolaire.

La plupart des auteurs de manuels deviennent didacticiens « sur le tas ». Ils enseignent le français sans avoir reçu de formation formelle et tentent de reproduire ce qu'ils ont eux-mêmes reçu durant leur scolarisation. Ici, l'auteur expliquait bien la démarche d'essais-erreurs en tentant de s'adapter au fur et à mesure, selon les retours que les usagers faisaient de son livre. Il enseignait surtout dans des petites structures au cœur de Dar es Salaam.

ANAIS et là vous êtes rentré / et est-ce que vous aviez un lien professionnel avec le français //

JOHN euh + un lien professionnel euh non mais euh comme la personne qui a appris le depuis l'école primaire je dois connaître le français si tu dois connaître bien écrire / okay / et puis euh j'ai cultivé ma connaissance en lisant les livres / oui comme ça // et je me suis enrichi en lisant // je préfère ça et parce que j'avais cette capacité-là de le faire

La démarche est intuitive et informelle et fait suite à des tentatives d'études de marché de la part des auteurs, pour prendre connaissance de ce qui est vendu en librairie. John Shimba explique ainsi que, pour commencer à rédiger ses ouvrages, il s'est appuyé sur ce qu'il trouvait :

JOHN oui ce p~tit dictionnaire je me suis enfermé quelque part là // j'ai commencé / j'ai jeté un coup d'œil dans mes / quoi // dans mes cahiers de l'école primaire que je commençais à regarder dans des livres // des livres de des écrivains Tanzaniens qui écrivaient / quoi+ des livres de français // je regardais aussi ceux qui ont fait des livres de swahili ou d'anglais // j'ai vu quelque chose que je pourrais faire parce que euh+

Cela nous indique que la variation linguistique qui apparait dans les livres est réutilisée et diffusée par ce biais. Les auteurs retirent ce qui leur semble pertinent des ouvrages existants, puis enrichissent cette base de leurs propres initiatives. L'entretien met en lumière les mécanismes de l'autorégulation qui a lieu en amont de l'aménagement linguistique :

JOHN beaucoup beaucoup de livres de français ici / il y a peu de / quoi / d'écrivains tanzaniens qui écrivent des livres de français++
 ANAIS d'accord donc ça serait plutôt des des donc des Kényans qui réalisent des livres français swahili ou français anglais
 JOHN mais ils ne donnent même pas la quoi la quoi la traduction non
 ANAIS ah d'accord
 JOHN seulement français

La sélection du public se fait de la même manière :

ANAIS et qui est-ce qui est intéressé par l'apprentissage du français dans vos votre clientèle ++
 JOHN bon + il y a **des commerçants** ++ il y a des **guides touristiques** ++
 ANAIS guides touristiques
 JOHN oui euh il y a quoi **des voyageurs**
 ANAIS hum
 JOHN il y a **des étudiants de l'université** // il y a aussi / euh / je pense que c'est ça oui parce que beaucoup de mes clients sont **des chauffeurs** qui eux non tous ceux que j'ai côtoyé // je vous ai dit oui // et puis les chauffeurs qui qui traversent quoi + de pays en pays / de pays en pays // comme ça //
 ANAIS d'accord

JOHN il y a ceux qui vont au **Burundi** au **Rwanda** / ~l y a ceux qui partent en dehors d'ici / il y a ceux de **Congo Brazzaville** // même j'avais quelqu'un aussi / l'un de mes étudiants / je lui apprends l'anglais ici / il venait du Congo Brazzaville //

Ce que l'auteur décrit est une francophonie régionale, africaine, impulsée par la migration intra-africaine, qui ne correspond pas au public de l'Alliance Française mais davantage à la vision de la Francophonie défendue officiellement par la Tanzanie. Un pôle se détache dans cette région, avec ses propres dynamiques, ses propres recommandations pour l'enseignement de la langue et ses propres normes linguistiques et sociolinguistiques.

Lorsque l'auteur s'exprime, on décèle un « nous » pour désigner les personnes vivant en Tanzanie et dont je ne fais pas partie lors de l'interview :

JOHN pour **nous** apprendre le français // parce que si quelqu'un connaît seulement le français il ne peut pas nous apprendre le français euh / **le français français** // alors il faut le français et puis la traduction en swahili et la traduction en anglais // **on va bien comprendre** // **on va bien apprendre** //

Contrairement à l'Alliance Française, où les intervenants ne parlent pas kiswahili à l'exception du personnel local (non autorisé à utiliser une autre langue que le français en classe), les enseignants de français ont recours au kiswahili. Ils s'adressent aussi à une population d'une classe économique plus modeste, qui ne maîtrise pas l'anglais. La vente des livres est effectuée par l'intermédiaire des petites librairies, ou par les chefs d'établissements intéressés par les manuels et qui décident de les proposer à la vente directement auprès des parents d'élèves.

JOHN oui au niveau primaire et au lycée secondaire oui il y a comme l'école primaire et secondaire Good Samaritan qui est à Masaki
 ANAIS hum hum
 JOHN il y a Right Way qui est à à Mbezi Beach
 ANAIS hum hum
 JOHN il y a Saint Matthiew à Mbagala il y a Saint Mary aussi à Mbagala
 ANAIS qui ont vu ce manuel
 JOHN oui
 ANAIS et qui se sont dit ça euh c'est utile pour nos écoles

L'auteur aborde ensuite le problème de la diffusion de ses productions :

JOHN beaucoup de librairies j'ai eu des j'ai eu beaucoup d'émissions de radio on m'invitait même dans différents quoi chaînes de télévision la télévision nation j'ai invité au moins trois fois la radio au moins quatre fois ~l y a clouds il y a Est Africa et puis moi-même j'ai-je me suis fait des vidéos pour les publier sur ma chaîne Youtube mais là
 ANAIS vous avez une chaîne Youtube aussi

JOHN oui oui
 ANAIS d'accord
 JOHN j'ai vendu quatre livres au mois de juillet la semaine passée / il y a quelqu'un qui est en Russie // j'ai envoyé le livre hier et puis aussi il y a ceux des Comores ceux de la RDC // maintenant je sais mais + pour le moment je n'ai pas encore distribué ce livre dans les librairies parce que comme vous le connais ici en Tanzanie il y a beaucoup de beaucoup de voleurs

Aucun réseau de distribution n'étant construit, l'auteur fait lui-même la promotion de ses livres, démarché les clients et les convainc de l'utilité de son produit. Les médias locaux et accessibles peuvent aussi être utilisés pour promouvoir les produits faute de soutien institutionnel. Dans une logique marchande, moins le produit est cher à l'achat et plus les chefs d'établissement consentent aux bénéfices qu'ils pourraient réaliser pour leur école : les manuels sont ainsi vendus plus cher au sein des établissements que dans les librairies nationales où les prix sont fixés par arrêtés. Il n'y a pas non plus d'expertise entre le moment de la rédaction de l'ouvrage par l'auteur et celui de la vente : l'expertise revient ainsi à l'acheteur du produit et non à celui qui le met sur le marché.

Cette situation est caractéristique de l'économie africaine. De manière générale, la faible participation des États dans la régulation, l'expertise et la taxation des produits mènent à une méconnaissance des comportements des marchés, des besoins de ceux-ci et des secteurs dans lesquels il est nécessaire d'investir sur le territoire. Ce flou permet aux personnes de commercialiser leurs produits en conservant une certaine liberté et une flexibilité dans leurs démarches. En revanche, il opacifie l'économie. Les grandes agences d'expertise, comme la Banque Mondiale se plaignent aussi de cette situation. Elles peuvent réaliser des estimations approximatives mais jamais d'évaluations précises de l'état réel de l'économie d'un pays comme la Tanzanie :

In Tanzania, the national definition of the informal sector adopted for statistical purposes follows the definition adopted by the 1993 15th International Conference of Labour Statisticians. The informal sector is considered as a subset of household enterprises or unincorporated enterprises owned by household¹²¹. [...] The informal sector includes the self-employed, unpaid workers, and those informally employed.

L'apprentissage du français s'inscrit dans ce secteur informel comme le décrit John Shimba. Les personnes venant à sa rencontre pour apprendre le français sont dans la même situation, en statut *d'autoentrepreneur* souhaitant suivre de nouvelles formations sans avoir une idée précise de ce qu'ils apprennent, ni de la manière dont ceux qui leur enseignent ont pu acquérir leur savoir – acteurs que la Banque Mondiale appelle *Nonformal Sources of skills Development*, comme par exemple les organisations non gouvernementales, les églises, les opérateurs commerciaux privés.

¹²¹http://documents.worldbank.org/curated/en/736731468194635805/122290272_201503117035542/additional/Improving-skills-development-in-the-informal-sector-strategies-for-Sub-Saharan-Africa.pdf

Comme en témoigne l'auteur, le dialogue est rompu entre les institutions et ceux qui proposent ce type d'initiatives individuelles. L'Alliance française a refusé d'être un point de vente et d'incarner comme un centre d'expertise pour ces initiatives didactiques et pédagogiques, tandis que par ailleurs le gouvernement tanzanien n'aide pas non plus les auteurs (ni matériellement ni moralement par le biais d'un parrainage).

Cette absence de soutien s'explique par la place secondaire qu'occupe la Tanzanie dans l'ensemble de la F(f)rancophonie en Afrique, et le fait que la F(f)rancophonie ne soit pas une priorité pour la Tanzanie. Aucune institution éducative possède de centre d'expertise. Le libéralisme gagnant le secteur éducatif se trouve être propice à ces phénomènes, et c'est précisément la voie qu'a choisi d'investir la Tanzanie depuis les années 1980. Nous retrouvons ces normes exogènes dans la structure même des ouvrages, dans les orientations didactiques, dans le métadiscours.

VIII.3. Structures des manuels

VIII.3.1. Approche par compétences : progressions et thématiques

VIII.3.1.1. Une standardisation inspirée par le C.E.C.R.L.

La structure des manuels est intéressante à analyser dans la mesure où elle indique à quelles normes didactiques les auteurs obéissent. Qu'ils en soient conscients ou non, leurs travaux sont identifiables comme manuels de langues car ils suivent un ensemble de prescriptions qui m'ont fait les identifier comme tels. Je m'appuie essentiellement sur le C.E.C.R.L. pour énoncer mes catégories. La répétition de certaines progressions est un indicateur de la stéréotypie de l'enseignement de la langue à travers les continents, et je peux mesurer le degré de rigidité du modèle respecté pour voir quels sont les lieux de liberté des auteurs. Cela me permet de mettre en lumière la manière dont ceux-ci s'approprient le manuel de langue en tant qu'objet.

Nous pouvons considérer qu'il existe un nombre restreint d'éléments invariants. L'ensemble des manuels que j'ai pu examiner présente trois types de progressions en fonction de la manière dont les unités sont énoncées:

1. **Des unités intitulées en catégories thématique-lexique** : « vêtements », « jours de la semaine ». Ces catégories sont organisées autour d'un ou plusieurs champs lexicaux dont le lexème constitue le titre. Ce type de catégorie vise en général un apprentissage centré sur l'acquisition de vocabulaire spécifique à des champs. L'intitulé de la catégorie annonce le champ lexical que l'apprenant devrait acquérir. Cette démarche prend en compte la façon

dont le cerveau organise le monde : en grandes catégories dont les éléments sont liés les uns aux autres par des rapprochements de sens. Il y a donc un aspect cognitif clair. Il s'agit d'une centration sur le vocabulaire, qui ne tient cependant pas toujours compte de la dimension pragmatique, communicative de la langue. L'analyse de la communication humaine a fortement influencé la didactique des langues en donnant naissance au courant communicatif.

2. **Des unités intitulées en énoncés thématique** : « Parler de sa famille », « Se présenter et répondre aux questions ».

L'énoncé constituant le titre de l'unité annonce l'objectif langagier à atteindre en fin de leçon. Il s'agit souvent d'une compétence ou d'un savoir-faire. L'esprit de cette conception de l'enseignement/apprentissage fait son apparition avec les méthodes communicatives et actionnelles que l'on retrouve dans le C.E.C.R.L. L'approche par compétences s'est imposée aujourd'hui dans le domaine de la didactique, c'est-à-dire que les objectifs sont centrés sur l'apprenant et sur ce qu'il est en mesure de faire au travers de tâches qu'il est capable de réaliser. Le programme national officiel d'enseignement du français en Tanzanie pour les écoles primaires est aussi inspiré par le C.E.C.R.L. Ce type d'apprentissage se nourrit des échanges verbaux dans la mesure où les structures s'acquièrent lors du développement des quatre compétences langagières: écrite et orale, en réception et en production.

3. **Des unités intitulées selon la règle ou l'élément grammatical étudié** : « Pronoms relatifs », « Adjectifs qualificatifs ». Les unités intitulées par un élément ou une règle grammaticale sont centrées sur l'apprentissage de la langue par le prisme de la règle et du système langue dans ce qu'il a de régulier. Nous conservons de manière significative la langue en tant qu'objet d'apprentissage que l'on peut s'amuser à décortiquer sans la comprendre ni la parler. Il s'agit d'un apprentissage linguistique de la langue, ressemblant finalement à l'enseignement du français langue maternelle/première, et visant un public qui connaît déjà la langue.

Les trois types de progressions respectent la règle d'une structure allant du plus simple au plus complexe. La progression par unités en catégories d'objets est partagée par l'ensemble des auteurs.

Au regard des différentes progressions (ANNEXE 63-64), seule la collection destinée aux écoles primaires et les deux manuels pour l'enseignement du F.L.E. (pour *Form one* et *Form two*) respectent le modèle d'une progression par compétences, et que l'ensemble des manuels restants propose des progressions mixtes en mêlant des unités strictement tournées vers l'apprentissage de la grammaire pour les uns, uniquement sur des dialogues ou des listes de vocabulaire pour d'autres.

Le *Programme d'enseignement du français* publié par le Ministère de l'éducation et de la culture, paru en 2005 et destiné aux écoles primaires de la 1^{ère} à la 7^{ème} année donne une idée des perspectives que se donnent les auteurs. Il n'existe pas de version électronique de cet

ouvrage, qui a été publié en français et vendu en librairie en tirage limité pourtant il est issu du ministère de l'éducation tanzanien. Les auteurs font clairement référence à une approche par compétences puisque les objectifs spécifiques sont décrits comme suit (p.6) :

C'est une formulation/un énoncé sur une performance spécifique prévue après l'acquisition de la compétence. L'enseignement(e) est basé sur les objectifs spécifiques.

En dessous, la section « Vocabulaire et Manière de dire » précise:

On donne quelques exemples de lexies que l'on peut utiliser dans la situation donnée pour communiquer.

Les auteurs font ici clairement mention de l'aspect communicatif développé en méthode actionnelle et cœur de cible du C.E.C.R.L. Ils envisagent pour l'apprentissage du F.L.E. en Tanzanie un programme dont le détail du programme prend la forme d'une dizaine de colonnes :

- Compétences (Objectifs communicatifs)
- Situations de Communication
- Vocabulaire/Manière de dire
- Grammaire
- Phonétique/Orthographe
- Stratégies/Activités
- Matériels Didactiques
- Evaluation (assessment)
- Numéro de périodes
- Objectif Spécifique

J'indique les objectifs communicatifs proposés dans le programme officiel de français tanzanien pour les écoles primaires :

1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Saluer et répondre aux salutations Prendre congé Se présenter Identifier des objets et des activités familiales Demander la permission	Parler des couleurs et de différents objets dans l'environnement proche Parler de sa ou la famille Poser et répondre aux questions sur des objets et des situations simples. Situer dans l'espace	Dire et demander l'heure Donner et demander la date Parler des objets et des activités à partir des images Exprimer ma possession Faire la comparaison Parler des parties du corps humain Parler des parties d'une maison Exprimer des besoins quotidiens	Raconter ce qui se passe en classe Exprimer des besoins Parler des métiers Donner des informations sur l'identité Exprimer les durées Exprimer la fréquence Parler des activités du passé

Les objectifs énoncés se superposent à ceux des auteurs de la collection dédiée aux écoles primaires. Ils ressemblent à ce que le C.E.C.R.L. nomme *descripteurs de niveau*, la grille d'évaluation permettant de savoir pour chaque niveau ce que les apprenants doivent assimiler.

Je place en miroir un extrait des descripteurs A1 et A2 du C.E.C.R.L. :

A2 : Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.

A1 : Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

Les différences sont aussi profondes entre le C.E.C.R.L. et ce programme. Le C.E.C.R.L. est le fruit de la concertation d'experts, portée de 1991 à 2000 par le Groupe de Projet Apprentissage des Langues et Citoyenneté Européenne. Le groupe de travail mis en place par le Groupe de Projet comprenait vingt ressortissants des États membres représentés au Conseil de l'Europe, des membres du programme LINGUA, un membre de l'École Normale de Fontenay-Saint-Cloud, des membres du C.R.E.D.I.F., la Commission permanente des directeurs cantonaux de l'éducation, le Fonds national suisse de recherche scientifique, la Fondation Eurocentres, le *US National Foreign Language Center*. Ce partenariat soulignait une réelle volonté politique collective, une efficacité scientifique aboutissant à un ouvrage de référence répondant à des besoins concrets et résolvant des problématiques de politiques intérieures et extérieures.

Des fonds ont été mobilisés pour l'apprentissage des langues en Europe, avec pour objectif premier de pérenniser la paix au sein du continent. *A contrario*, le programme de français pour les écoles primaires en Tanzanie n'a mobilisé que le *Tanzanian Institute for Education* (T.I.E.) – cité dans le document –, mais aucun autre corps n'a été mobilisé. Dans la mesure où trois pays frontaliers de la Tanzanie sont officiellement francophones, et que l'O.I.F. n'a eu de cesse de répéter que l'avenir de la Francophonie se trouve en Afrique, il est légitime de s'étonner de la seule participation d'un institut tanzanien pour réaliser un programme d'enseignement de français en Tanzanie.

VIII.3.1.2. Une standardisation erratique

Un autre point à souligner est l'absence de programme de français régional. Si le C.E.C.R.L. a dû être pris comme ouvrage de référence parce qu'un tel ouvrage n'existe pas en Afrique de l'Est. Pourtant le plurilinguisme est l'une des caractéristiques saillantes de l'Afrique, et la région a une histoire commune permettant de lier les pays sur des plans autres que le seul plan économique. Aucune concertation ne semble poindre en vue d'un tel projet.

Deux niveaux peuvent être pris en considération dans cette réflexion : d'abord une vision régionale qui impliquerait la C.E.A. et l'ensemble des pays partenaires pour réfléchir à un projet dans lequel la langue française serait considérée comme une langue étrangère. Une vision plutôt tournée vers un F.L.S. concernerait l'ensemble formé par le Burundi, la République Démocratique du Congo et le Rwanda. Ce blocage politique impose aux acteurs de terrain de composer malgré le vide politique, et de recourir à des documents européens pour définir des programmes de manuels scolaires africains en Tanzanie. Ce vide politique permet ainsi paradoxalement l'initiative individuelle et l'institutionnalisation de *l'aurorégulation*.

La Tanzanie est indépendante depuis 1963. Il est inscrit dans la Constitution du pays que l'un de ses objectifs est de regagner une fierté et une dignité. L'enjeu politique du développement d'un nouvel état d'esprit tanzanien, compétitif et confiant en ses capacités, est évoqué dans deux textes récents majeurs : *Tanzanian Vision 2025* :

2.2.1 Donor-Dependence Syndrome and a Dependent and Defeatist Developmental Mindset

The mindset of the people of Tanzania and their leader has succumbed to donor dependency and has resulted in an erosion of initiative and lack of ownership of the development agenda. This condition has not been conducive to addressing the development challenges with dignity, confidence, determination and persistence through hard work and creativity. The educational system has not been structured to counter this deterioration in the ownership of the development agenda and in fostering self-confidence in the determination of the nation's destiny.

Les auteurs font le lien entre indépendance, réassurance psychologique de la Tanzanie, et intégration au modèle économique capitaliste et libéral. Le même discours est défendu dans la Constitution tanzanienne à propos de la politique de *Self-Reliance*. Les manuels scolaires sont le théâtre de l'expression de la conquête identitaire, de l'appropriation d'une histoire singulière : ce sont des objets de transmission.

La collection dédiée à l'enseignement au primaire insiste sur le caractère tanzanien de sa conception par le vocabulaire, les focalisations géographiques et culturelles. Hormis cette collection et les deux ouvrages destinés aux *Form one* et au *Form two*, les autres manuels visent d'autres publics pour lesquels il n'existe pas de programmes officiels.

VIII.3.2. Le métadiscours comme discours sur soi

VIII.3.2.1. Le métadiscours comme choix identitaire

J'ai sélectionné les éléments considérés comme constitutifs de la variation en Afrique subsaharienne pour mettre en évidence le fait que le français métropolitain est considéré comme français *légitime* (Bourdieu, 1979 : 251), contrairement à un français marqué par une variété

caractéristique de l'expression africaine. La langue légitime correspond pour Bourdieu à la définition suivante (Bourdieu, 1975 : 185) :

Tout un aspect du langage autorisé, de sa rhétorique, de sa syntaxe, de son lexique, de sa production même, n'a d'autre raison d'être que de rappeler l'autorité de son auteur et la confiance qu'il exige : le style est en ce cas un élément de l'appareil, au sens de Pascal, par lequel la langue vise à produire et à imposer la représentation de sa propre importance et contribue ainsi à assurer sa propre crédibilité. L'efficacité symbolique du discours d'autorité dépend toujours pour une part de la compétence linguistique de celui qui le tient.

L'étude de la langue du métadiscours est intéressante car elle résulte du choix des auteurs de français, de la façon dont ils imaginent les besoins des apprenants et de la norme qu'ils doivent adopter pour répondre à l'offre d'un marché auquel ils obéissent. La francophonie est envisagée selon leurs représentations, leur regard sur la langue et les imaginaires qui s'y rattachent.

Le métadiscours est proposé à la fois en français (langue cible) et dans l'une des deux *langues médium* officielles : kiswahili et/ou anglais. Étonnamment, par rapport à ce que nous avons observé de l'enseignement et de la place de l'anglais en Tanzanie, aucun livre n'a recours au kiswahili seul. La majorité des manuels proposent des ouvrages en français et en anglais. Cela rentre en contradiction avec l'affirmation d'une identité tanzanienne par l'outil linguistique. Le kiswahili est brandi en étendard par le gouvernement et les Tanzaniens mais lorsque les auteurs ont le choix de concevoir leur manuel et d'utiliser les langues de leurs choix, ils optent majoritairement pour l'anglais.

Le discours métalinguistique est défini comme le discours ayant pour objet la langue elle-même, son fonctionnement. Roman Jakobson (Jakobson, 1963 : 53) mentionne le métalangage :

Une des contributions importantes de la logique symbolique, la science du langage tient à l'accent qu'elle a porté sur la distinction entre langue-objet et métalangage.

Comme le dit Carnap, « si nous avons à parler à propos d'un langage-objet, nous avons besoin d'un métalangage. » Dans le domaine des sciences du langage, Benveniste avait conceptualisé la *métalangue* dont la seule fonction est de faire la description d'une langue :

La langue de la grammaire, qui décrit l'usage des formes de la langue, est une métalangue : parler de substantif, d'adverbe, de voyelle, de consonne, c'est parler une métalangue. Tout le vocabulaire de la métalangue ne trouve application que dans la langue. (Benveniste, 1974 : 35).

Nous pouvons rapprocher cette *métalangue* de la didactique des langues. L'anglais et le kiswahili constituent les deux langues principales de scolarisation et, à ce titre, elles sont aussi considérées comme langue d'étayage. Dans les ouvrages *French for primary schools Book*

(1,2,3,4 et 5), il n’y pas de recours à un discours métalinguistique à proprement parler, mais à des traductions en anglais. Pour l’ensemble des manuels nous obtenons la classification ci-dessous :

Tableau 14: Utilisation des langues dans les manuels.

	Français	Anglais/Français	Anglais/Français/Kiswahili
French Made Easy			X
French made easy		X	
French made easy (goodwill)		X	
Français pour les étudiants de collèges French for college students		X	
Français pour les étudiants de collège, Premier livre	X		
Kifaransa rahisi/French made Easy /Français Facile			X
French Sd Sch. Form One		X	
French Sd Sch. Form Two		X	
French for Prim. Sch. Book 1		X	
French in English Countries		X	

Trois grands profils se distinguent quant à la manière de faire des auteurs.

- 1) L’auteur explique la langue cible en ayant recours à la langue en français.
- 2) L’auteur s’appuie sur une langue autre pour expliquer la langue cible. Dans la plupart des exemples, les auteurs vont avoir recours à l’anglais et aux règles syntaxiques, grammaticales de l’anglais pour expliquer le fonctionnement du français.
- 3) L’auteur s’appuie sur le kiswahili et l’anglais. Dans notre corpus, un seul cas de figure correspond à ce modèle.

VIII.3.2.1. Métadiscours bilingue transparent : égalité identitaire

Nous étudions ici le cas du métadiscours bilingue transparent, à savoir le recours à l'anglais pour traduire un métadiscours en français. Nous sommes face à des traductions transparentes.

Français pour les étudiants de collèges French for college students, p.16.

Note bien (NB)

Quand « s » est au milieu de voyelle, ça se prononce comme « z », par exemple : chaise, maison, chemise (when « s » is at the middle of the vowels, it is pronounced as « z », for example chaise, maison, chemise).

Quand un mot se termine par des consonnes, on ne prononce pas des consonnes finales, par exemple : tricot, nez, pantalon, est, comment, quand (when a word ends with consonants, we should not pronounce the final consonants, for example : tricot, nez, pantalon, est, comment, quand).

La langue utilisée ne fait pas intervenir de modifications dans l'explication elle-même. L'explication en français, qui concerne ici la prononciation, est strictement la même que l'explication en anglais : aucune langue ne semble servir d'appui pour l'apprenant.

VIII.3.2.2. Recherche d'équivalences dans le métadiscours

Dans les exemples suivants, les auteurs ont voulu expliquer la langue cible par l'anglais, langue de scolarisation. L'emploi d'une autre langue pose des difficultés car les systèmes linguistiques ne se superposent pas d'une langue à l'autre.

French for primary schools Book 6, p.9

Les verbes pronominaux

In reflexive contructions, the actions of verbs reflect or refer back to the subject.

Examples: The child bathes himself. = l'enfant se baignes¹²²

He shaves himself. = Il se rase.

She wakes up herself. = Il se lève.

In this example, the subject and the subject are the same person/

Some pronominal verbs

p.10

Note the forms of pronominal verb of se baigner au présent.

p.27

Le passé composé du verbe en er

Present of avoir	Past participle of étudier	Passé composé	
J'ai	Etudié	J'ai étudié	I have studied
Tu as	Etudié	Tu as étudié	you have studied
Il a/ Elle a	Etudié	Il a étudié	he has studied
Nous	Etudié	Elle a étudié	she has studied
avons	Etudié	Nous avons étudié	we have studied
Vous	Etudié	Vous avez étudié	you have studied
avez	Etudié	Ils ont étudié	they have studied
Ils ont Elles ont	Etudié	Ells ont étudié	they have studied

All verbs which end in er form their past participle by replacing er with é

¹²² Ecrit tel quel dans le manuel.

Visiter – visité
Jouer- joué

Dans cet exemple, l’usage d’une langue de traduction du discours métalinguistique a une influence sur la compréhension de l’aspect du verbe. Le passé composé en français ne se traduit pas par le *present perfect* car ces deux formes ne présentent pas de *valeurs* équivalentes - même si d’un point de vue formel nous sommes face à deux formes verbales composées, à des *constructions équivalentes*, deux formes verbales composées (auxiliaire+ participe passé). Mais en référence à des actions passées, le passé composé sera tantôt traduit pas le *simple past*, tantôt par le *present perfect*.

French for primary schools Book 7, p.31

La possession
Note the forms of the possessive adjectives

Possessor		masculine		Feminine		Plural
Je	<i>I</i>	Mon	<i>my</i>	Ma	<i>my</i>	Mes
Tu	<i>you</i>	Ton	<i>your</i>	Ta	<i>your</i>	Tes
Il	<i>he</i>	Son	<i>his</i>	Sa	<i>his</i>	Ses
Elle	<i>she</i>	Son	<i>her</i>	Sa	<i>her</i>	Ses

Attention: **ma, ta** and **sa** become **mon ton** and **son** before a vowel sound.

Le cas de la possession est flagrant pour montrer les différences entre les langues, puisque le genre et le nombre (notamment le pluriel) en français et en anglais s’expriment de manière différente. Cela pose un certain nombre de problèmes pour l’apprenant de surcroit kiswahilophone, dont la langue possède des catégories, et qui peut ne pas comprendre ce à quoi se rapporte la distinction entre ton/ta car - pour lui, le genre n’est pas nécessairement la première chose à laquelle il pense. L’auteur fait explicitement référence au système de la langue anglaise¹²³ concernant le passé composé et ses valeurs :

The passé compose is used to describe past actions and events. It has several English equivalents.

J’ai étudié *I studied*
 I have studied
 I did study

De même, page 59:

Le future tense used to describe future events or actions. It corresponds to the English will/shall+ verb. To form the future in French, add the following ending to the infinite forms of the verbs.

-rai –ras –ra –rons –rez –ront
Some expressions used with future tense.

¹²³ p.28

L'auteur envisage que l'apprenant connaît la valeur des temps en anglais et a suffisamment d'aisance pour les utiliser avec nuance. L'anglais n'est pas un simple *medium d'enseignement*, il sert ici de système linguistique mental de référence pour pouvoir appréhender le français. Nous sommes dans le cas d'un métadiscours interlinguistique dans la mesure où il confronte deux systèmes de langue, en prenant appui sur l'un des systèmes pour en expliquer un autre.

Le choix de l'auteur correspond à une attribution fonctionnelle (Garmadi, 1981 : 102) de l'anglais comme langue de référence pour un apprenant tanzanien, le français se surajoute à l'anglais *in fine* à l'anglais.

VIII.3.2.3. Métadiscours intralinguistique

Lorsque le discours métalinguistique est introduit sans avoir recours à la langue cible, nous pouvons parler de discours métalinguistique *intralinguistique*. La majorité des manuels présentent un discours métalinguistique *intralinguistique* strictement en anglais. Je donne quelques exemples que nous avons trouvés dans les manuels :

French for Secondary School, Form One, p.21

*To make a sentence negative in French, **ne** is placed before a conjugated verb and **pas** after it.*

***Ne** becomes **n'** before a vowel or a mute h.*

*If a verb is followed by an infinitive? **Ne** and **pas** surround the conjugated verb.*

p.37

*1. The infinitive pronoun **Ce (c')** is an invariable third person pronoun.*

Ce has various English equivalents: this, that, these, those, he, she, they.

p.28

Singular forms of indefinite articles

In French all nouns (noms) are either masculine or feminine, as are the article that precede them. Here are the forms of singular indefinite articles in French, all corresponding to a (an) in English.

Dans ce cas encore, l'anglais est la langue de référence en tant que système linguistique.

VIII.3.2.4. Métadiscours anglais-français-kiswahili : pour l'unité

Un seul auteur a fait le choix de proposer deux langues pour le métadiscours : l'anglais et le kiswahili. Le choix de ces deux langues nous donne des indications sur le type de publics visés, puisque le français ne fait partie des langues du métadiscours. L'auteur cible un public qui n'est pas nécessairement familiarisé à l'anglais, et souhaite ainsi démocratiser l'apprentissage du français à des locuteurs du kiswahili non-anglophones. Pour lui, les anglophones et les kiswahilophones nécessitent davantage d'explicitations, contrairement aux francophones, puisque ce livre, même s'il permet en théorie l'apprentissage de trois langues, est avant tout une méthode de français tournée vers un public qui le découvre.

Lorsque deux langues sont utilisées, nous avons plusieurs types de traitements. Comme nous allons le voir, l'auteur peut faire une traduction simple dans les trois langues (la langue cible et les deux langues du métadiscours), mais il peut aussi expliciter une règle en s'appuyant sur les systèmes singuliers de chacune des langues. L'utilisation de deux langues permet une prise d'appui sur le système de l'une pour expliciter le système de l'autre (en général la langue cible).

French made easy, for beginners, Hatua ya Kwanza, pour les débutants, p.11

Lettres alphabétiques/L'alphabet Français, Alphabetical letters

Ndugu msomaji katika Kifaransa kuna herufi ishifiri na sita (26) kama ilivyo katika lugha ya Kiingereza, lakini utofauti unakuja kwenye matamshi kama inavyo onekana hapo chini kwenye mabano katika jedwani la erufi, lakini takribani 99% ya erufi za kifaransa hufanana na na lafudhi za erufi za kiswahili.

Kuna vokali tano (5) katika Kifaransa kama ilivyo katika Kiswahili na Kiingereza, pamoja na 'y' ambayo hutumika kama vokali, kama ifuatavyo hapo chini.

Dear reader, there are twenty six (26) alphabetical letters in French as in English, but they are pronounced differently as they are seen bellow in paranthese¹²⁴ in the table. But almost 99% of French alphabets pronunciation resemble to Swahili alphabet pronunciation.

There are five (5) vowels in French as in Swahili and English and 'y' which sometimes stand as a vowel as follow.

A,e,l,o,u,y

Ici, l'auteur fait référence à la fois à l'anglais et au kiswahili pour tenter de décrire le système phonétique du français. Il donne deux explications distinctes, l'une s'appuyant sur le système phonétique de l'anglais et l'autre sur celui du kiswahili. Il prend d'abord pour langue de référence l'anglais, souligne les similarités entre les alphabets anglais et français. Puis dans un second temps, la langue de référence change et le kiswahili est pris comme norme pour décrire le français par comparaison.

Les sons français

Ndugu msomaji katika Kifaransa kuna muunganiko au mchanyiko wa maneni au herufi, na maneno au herufi hizo zikisha ungana huleta maana tofauti na ata katika matamshi kama inavyo onekana hapo chini.

Dear reader in French there is a combinaison of letters, when they are combined they change the meaning even the pronunciation as they are shown bellow¹²⁵.

Là, l'auteur aborde le système orthographique du français et souligne la particularité de la langue d'avoir recours à des digraphes, trigraphes correspondant à

¹²⁴ Ecrit tel quel dans le manuel.

¹²⁵ Ecrit tel quel dans le manuel.

un son. Il est également fait mention, accompagnant la typologie, d'erreurs de traduction ou de calques.

French Made Easy, Learn in an Easy and Systematic Way, p.16

Vous et tu

Ndugu msomaji ni bora ujuwe pia matumzi ya « vous » na « tu », yaani « Ninyi » na « wewe » kwa hiyo kuna matendo mawili *vouvoyer* (vuh-vwa-yh) *vouvoyer* tu, vous ni nafsi ya pili wingi, na « tu » ni nafsi ya pili umoja, inamaana « vous » ni wingi na « tu » ni umoja. Katika Kifaransa « vous » inaweza kutumika katika umoja kwa kuonesha heshima, au « vous » inaweza kutumika kwa mtu usiye mfahamu, kwa mtu unaetaka kumuonesha heshima, kwa mtu aliyekuzidi umri au kwa mtu mwenye hadhi.

« Tu » ina tumika katika umoja pekee kuonesha ukaribu na utofauti, eidha wa kiumri. « tu » inatumika kama unazungumza na mtu unae mfahamu vyema, rafiki, ndugu, mtoto kuliko wewe, mpenzi nk. Lakini « Tu » haiwezi kutumika katika umoja.

Dear reader its better you to know the use of “vous and Tu”, in French there are two words for “you”

Tu pronounced as (tü)

Vous pronounced as (vuh)

There are two verbs *Totuyer* (Tüh-twa-yéh) and *Vouvoyer* (Vuh-vwah-yéh) *Tutoyer* means to call someone Tu, and *Vouvoyer* mean to call someone Vous.

“Vous” is the plural of (you) it is always used when you are talking to more than one person or things, but “Tu” is never used in the plural.

“Vous” can be use in singular form to show respect or maintain a certain distance from a person. “Vous” is used when talking to a person who you do not know well, to a person you want to show respect too, to an elder person or to a person with authority.

“Tu” is used in the singular form to show a certain closeness and informality. “Tu” is used when talking to a friend, a relative, a colleague, a child or a pet.

L’auteur a choisi d’utiliser à la fois l’anglais et le kiswahili pour s’adresser à un public large. Naturalisé tanzanien mais né mahorais et donc français, il a une vision différente de l’enseignement de la langue et de la place que peut occuper le kiswahili dans le domaine de l’éducation. Pour chaque langue pivot, il adapte le discours métalinguistique.

En kiswahili, il existe une forme similaire au pronom « tu », ainsi qu’au pronom « vous » référent à la pluralité, mais le « vous » de politesse n’existe pas. En anglais, ni le « vous » de politesse, ni le « vous » de pluralité n’existent au sens strict. L’auteur se trouve ainsi contraint d’expliquer les deux spécificités relatives aux langues pivots et langue médium. Il propose deux langues médium, pivots, mais en lisant ses explications, le lecteur comprend que l’auteur l’imagine bilingue, car dans certains commentaires en kiswahili, l’auteur s’appuie sur des exemples relatifs à l’anglais.

VIII.3.3. Traduction et calque

VIII.3.3.1. Les équivalences difficiles

Je donne ci-dessous quelques exemples des particularismes que j'ai repérés.
(ANNEXE 55-62)

French for Secondary school FORM One, p.8

Qui est unique? = *Who is born alone?*

L'auteur évoque un *enfant unique*, réduit en français par l'auteur à « unique ». L'interprétation que je donne correspond à celle de Pöll, à savoir le recours à l'unité sémantique la plus forte, *unique*, pour signifier le mot valise *enfant unique*. En anglais, *single child* est traduit par *alone* ce qui correspond au même phénomène. Si je m'en réfère à l'explication donnée par Pöll, le mode d'acquisition est mis en cause (Pöll, 2001 : 171) : on voit que pour la L.E. français, les mécanismes et stratégies d'une acquisition non guidée. Une autre explication se trouve dans l'usage du kiswahili car *enfant unique* s'y traduit *mtoto moja*¹²⁶ : un problème sémantique émerge de la volonté de l'auteur de traduire *mtoto moja* à la fois en français et en anglais. D'autre part, l'auteur s'appuie sur le kiswahili pour rédiger en anglais puisque le livre se destine à l'école secondaire.

p.9 Je suis en première année de l'école sécondaire.

Nous sommes devant des marques transcodiques qui traduisent le plurilinguistique de l'auteur. L'auteur réalise ici un calque de l'anglais vers le français avec la forme initiale en anglais « *of* » *secondary school*.

p.13 Elle est journaliste. Elle parle beaucoup de langues :

She is speaking many languages

Le traitement du verbe est problématique en anglais puisque le présent continu est employé alors qu'un simple présent devrait s'imposer car l'auteur exprime une vérité générale, non relative au contexte, à la situation d'énonciation.

p.13 Elle a de bonnes caractères

She has good hehaviour

Cet exemple appelle plusieurs remarques. En premier lieu, je note un problème d'un point de vue grammatical puisque le genre du mot *caractère* en français est masculin/neutre. Ici, *bonnes caractères* est traduit par *good hehaviour*, traduisible en français par *bon comportement* au singulier. L'auteur montre un déficit lexical dans l'une des deux langues puisqu'une traduction plus proche est possible. Encore une fois, la double erreur en français laisse penser qu'il maîtrise mieux l'anglais que le français, mais « *bonnes caractères* » peut

¹²⁶ Littéralement *enfant un*.

aussi correspondre à une recherche de vocabulaire élaboré afin d'évoquer le comportement, l'attitude générale du personnage.

French for Secondary school FORM Two

p.62 Patrick est moins grand que Ahmed. *Patrick is younger than Ahmed.*
Said est aussi grand que Paul. *Said is as older as Paul.*

Le comparatif pose problème ici puisque *moins grand* est traduit par *younger*. Premièrement, l'auteur choisit de recourir à des antonymes pour traiter des comparatifs (*Moins grand* est mis en miroir à *younger*). Ensuite, je relève un problème sémantique puisque *grand* n'est pas un antonyme de *young* en français.

Cet ouvrage est dit *intralinguistique* car l'auteur n'a recours qu'à la langue cible pour expliciter le contenu par un discours métalinguistique. Les apprenants ne connaissant pas la langue, ce manuel est destiné à un usage nécessitant la présence d'un professeur. Le métadiscours s'en trouve très limité. Il s'agit finalement d'un ensemble d'intitulés et de brefs énoncés explicatifs ayant pour finalité de donner un aperçu de la catégorisation de la langue, et de comprendre quels sont les éléments morphosyntaxiques pris en compte afin de construire le texte.

French made easy For beginners, Hatua Ya Kwanza, Pour les débutants :

p.40

Ndugu msomaji, nchi zote ambazo neon lake la mwisho limeishia na vokali "e" katika Kifaransa hukaa upande wa kikenzi kwa mfano: Zimbabwe, Tanzanie, Mozambique, Cambodge.

Na nchi ambazo zimeishia na vokali "a,o,u,l,y" na herufi zingine zote isipokuwa "e" hukaa upande wa **kiume**, kwa mfano: - Congo, Kenya, Burundi, Paraguay.

Ici, la règle énoncée est fautive puisque les terminaisons des noms de pays ne déterminent pas le genre. En effet, le « e » caduc placé en finale d'un mot n'est pas une marque de féminin.

p.52

NB: Ndugu msomaji katika kifaransa tendo "kuwa" na yaani ya kumiliki. Ndiyo hutumika katika kutaja umri nasio tendo "kuwa" ya kuwa Na hali au kuwepo sehemu Kama ilivyo katika Kiingereza, pia inakupasa kuweka neno "ans" (ah'n) baada ya namba au baada ya miaka ili kuonyesha umri, inamama neno hili kwa Kiswahili ndiyo linawakilisha umri.

Dear reader in French we use the verb "to have" to tell our ages and not the verb to be as it is in English, then you should put "ans" (ah'n) after numbers or age, "ans" can be translated as old in English.

L'auteur prend ici l'exemple du système de la langue anglaise en kiswahili et en anglais pour expliquer le fonctionnement du français : il se réfère ainsi au système de chaque langue utilise pour expliquer le système français.

Le cas de l'alternance codique dans le métadiscours est intéressant car il traduit la façon dont les enseignants pensent la langue dans un contexte plurilingue. Cela se manifeste tout particulièrement dans le manuel ci-dessous parce que l'auteur a rédigé son métadiscours comme s'il s'adressait directement aux apprenants, dans le cadre d'un dialogue.

p.57

Ndugu msomaji, kiunganishi aina ya "En » (ah'n) hutumila katika sehemu au majina ya miji ambayo huishia na herufi "e" Mfano: en France, En Tanzanie, En chine au kwa Nafsi zinazoanza na vokali kama" a,e,l,o,u, y. **Mfano**:- en ouganda, en angola, en Egypte. Lakini, kiunganishi "Au" (oh) hutumika katika sehemu au majina ya miji, nchi yanayo ishia na herufi zingine kasoro zile zinazo ishia na herufi "e" Au Kenya, au Mali, au Congo, au gabon, au commoro¹²⁷

Dear reader the preposition "En" (ah'n) is used to nouns or place which en with an 'e' or to Nouns that starts with a vowels,

Exemple: - en Tanzanie, en France, en Chine, en Ouganda, en Angola, Egypt. But, the proposition "Au" (oh) is used to all pronouns or places that have not end with an "e".
Eg: Au Kenya, au Mali, au Congo, au Gabon, au commoro.

La particularité tient du fait que les langues se chevauchent dans un même texte, sans qu'il y ait d'avertissement visuel (j'ai changé de couleur pour marquer le contraste). Le français se diffuse progressivement parmi le kiswahili et l'anglais au sein du discours, dans une logique plurilingue de contact des langues très important via la parole du locuteur.

VIII.3.3.3. Une pratique linguistique plurinormée

Je propose un extrait de métadiscours extrait du livre *French made easy For beginners, Hatua Ya Kwanza, Pour les débutants* afin d'illustrer le fait que l'auteur sollicite des compétences multiples de la part des apprenants reposant sur leur plurilinguisme. La connaissance de plusieurs langues implique que les apprenants s'appuient théoriquement sur plusieurs systèmes linguistiques pour leur apprentissage :

p.65

Les Verbes (le-verbè)

Matendo

Verbs

Katika Kifaransa kuna makundi 3 ya matendo, na makundi haya hutofautiana kwenya herufi za mwisho, ili kutumia matendo haya vyema tunahitaji kujuwa « **Infinitif** » (eh'nfinitif) yaani Tendo bado halijabadilika, kwa sababu katika Kifaransa matendo hubadiika kutokana na mabadiliko ya nyakati, **lakini katika Kiingereza tuna tumia « To »** mbele ya tendo kuonyesha kwamba tendo hili halija badilika.

There three (3) group of Verb in French, which are determined by the endings of the verb, but before classifying these verbs we need to see their infinitive which is "Infinitive" (éh'nfinitif) in French. The verbs in the "Forme infinitif" are called so, because in French the verb change according to the time changes, **but in English**

¹²⁷ Absences de majuscules dans le manuel.

the infinitive is preceded by the word "To", but in Swahili we use "KU" to show the infinitive.

L'examen de ces exemples montre que la langue du métadiscours n'est pas simplement une langue qui permet d'explicitier le fonctionnement de la langue cible. Elle situe également l'apprenant dans une position, une posture sociale particulière par rapport à l'objet d'apprentissage (autodidacte ou nécessitant la présence d'un enseignant je mettrais cette parenthèse selon que l'apprenant connaisse ou non la langue utilisée).

Dans le cas du recours à plusieurs langues, marque du plurilinguisme local, nous avons vu qu'il ne s'agit pas simplement de traduire du français vers l'anglais ou le kiswahili. Les langues utilisées sont des langues pivots dont le fonctionnement est présumé connu de l'apprenant, et la façon dont ces langues vont être utilisées indique des comportements sociolinguistiques particuliers.

Le cas du *tout en français* est clair : le professeur est celui qui détient le savoir et traduit ce que l'apprenant a besoin d'apprendre. La traduction du français en anglais et donc de consignes en anglais définissent la structure de l'enseignement puisque l'anglais doit, à partir d'un certain niveau, être langue médium. Je pose la question de l'anglais ou de l'absence de kiswahili dans les manuels dédiés aux niveaux primaires.

La traduction montre ses limites et ceci est particulièrement visible pour le « tu » et le « vous » qui s'expriment en anglais par « you », en kiswahili par « niyi » et « wewe » mais où le « vous » de politesse existe. L'auteur fait usage de l'alternance codique particulièrement dans ses explications en kiswahili, ce qui illustre un phénomène largement documenté dans l'étude de la linguistique sur l'ensemble du continent africain, dont la caractéristique principale est le plurilinguisme.

Les trois exemples (calque/traduction, alternance codique, pratique plurinormée) indiquent que les auteurs plurilingues mobilisent spontanément l'ensemble de leurs compétences linguistiques pour rédiger ces manuels. Nous sommes pourtant face à des pratiques de la langue approximatives que l'on pourrait aussi qualifier comme Henri Boyer l'a fait de «bricolage linguistique » traduisant une situation interlectale qu'il s'agisse du français ou de l'anglais (Boyer, 2017 : 9).

Comme dans de nombreuses situations dans les pays anciennement colonisés par l'Angleterre, l'anglais est langue médium d'enseignement, mais notre cas d'étude est particulier en cela que l'anglais est aussi choisi comme référence pour expliciter le français - ce qui n'est pas le cas pour l'Inde par exemple où l'anglais « reste la langue d'explication mais ne sert pas de modèle à comparer » (Leconte, Badrinathan, 2018 : 93).

Malgré les faibles performances des apprenants, pour les auteurs de manuels de français en Tanzanie, l'anglais est pensé comme complètement intégré au répertoire, et ses règles et normes phonétiques, grammaticales doivent être acquises. Il l'est si fortement qu'il en devient même un vecteur d'auto-censure voire d'auto-odi. En effet, même si le kiswahili jouit d'un

prestige politique, il n'est pas considéré comme ayant les capacités de matérialiser un modèle dans le cadre de la didactique des langues. Par exemple, pour les manuels de kiswahili, la forme pour dire « je m'appelle ... » est calquée sur l'anglais « Jina langu ni... ».

Jina	langu	ni
↓	↓	
Nom	mon	est
↓	↓	
Name	my	is

Cependant, cette forme n'est que rarement utilisée et quand elle l'est, il s'agit la plupart du temps du domaine administratif. La forme spontanée et courante est « Ninaitwa ... » signifiant littéralement « je m'appelle... » (itwa étant le verbe *appeler*). Aussi, pour un professeur de français, il est plus facile d'utiliser le kiswahili pour expliquer la formation de « je m'appelle ».

Lorsque j'enseignais le français en Tanzanie, j'avais recours au kiswahili pour quelques exemples mais les étudiants ne souhaitent pas toujours que je m'appuie sur leur langue pour expliquer le français. Une autre réalité est que le kiswahili n'est pas stable et évolue rapidement. Par exemple, sikiliza qui veut dire *écoute*, très souvent utilisé à l'impératif, est devenu skiliza. De même, pour demander le prix de quelque chose, la forme standardisée est Shilling ngapi ? (*combien de shillings ?*), mais dans la vie courante cette forme est devenue she ngapi ? Il ne s'agit pas d'une variation diastratique ou diatopique mais bien d'une évolution générale de la langue. Le fait que la population soit instruite de façon lacunaire, y compris en kiswahili, accentue ce processus d'évolution linguistique. Cela est particulièrement visible sur les bannières des petits magasins (*duka*).

Le répertoire linguistique se retrouve à bout de souffle dans des situations où deux langues apparaissent comme deux systèmes linguistiques différents qui ne peuvent plus se superposer, rendant la traduction difficile.

VIII.4. Le public : affirmation et fantasmes identitaires

VIII.4.1. Les publics cibles des auteurs

J'avais déjà abordé la question du public du F.L.E. en rappelant que l'apprentissage du français suppose la maîtrise de l'écriture, de la lecture et d'être inscrit de préférence dans un établissement privé où le français vient s'ajouter à l'anglais. Ces exigences ont pour conséquence la sélection d'une minorité d'apprenants ayant les moyens d'accéder à cette éducation en « surplus », « de luxe », dans un pays qui se bat pour proposer une éducation de base pour tous.

Une première distinction peut être faite entre les manuels proposant un contenu pour un apprentissage autodidacte et les manuels pouvant être utilisés dans le cadre d'un enseignement scolaire. Une deuxième distinction peut être faite en fonction du profil-type d'apprenant que les auteurs imaginent toucher : cela donne des informations sur la représentation des langues, sur les discours épilinguistiques ainsi que sur le marché linguistique envisagé par les auteurs.

Pour le manuel *Français pour les étudiants de collège, French for college students*, la présence du professeur est explicitement mentionnée et la situation proposée est un contexte d'apprentissage scolaire dont je donne quelques exemples :

p.11, l'auteur propose un exercice de jeu de rôle en classe:

En groupe de deux étudiants, faites les dialogues en utilisant les mots : à bientôt, à la semaine prochaine, bonne soirée et bonne nuit.

Pour le manuel *French in English Countries*, le titre de l'ouvrage ne nous donne aucune indication sur le public mais des informations sont contenues dans la préface. L'auteur y donne des précisions sur le profil d'apprenants cibles, l'histoire de la langue visée et ses fonctions.

J'en cite un extrait :

« Bonjour Mes amis!

Congratulations for choosing French as your second foreign language and this book kindly welcomes you to the new world of French in English Countries!

*French is the first European Language spoken in Africa. This fact is based on historical reasons. Majority of African Countries has been colonized by France, and therefore, the French is popularly used within these countries. As an African this language is most obligatory to you. By learning French you will be able to communicate with the world Francophone (French speaking countries) to discover their culture and civilization. Furthermore, the language has **speedily being disseminated** even to English Speaking countries. Many people within these countries have shown enthusiastic desire to learn the language for various purpose such as seeking employment in **French Speaking Countries** or **French Oriented Organization**, getting world news from French Media in Internet, Brochures, magazines, T.V. and radios, traveling to **French Speaking Countries** for the business or leisure purposes, to deal with matters of International relations, etc.*

The book intends to cater for the needs of pupils whose schools have included French as a subject in their curricular. Bearing this importance, the book French in Speaking Countries has been set up to meet these people's quest to learn French. The mode of learning French has been simplified to facilitate four language skills i.e listening, reading, speaking and writing. After every end of the intensively drill the lesson. Many vocabularies have been put to enrich the pupil daily with new French terms.

Author, A. Khalid.

L'enseignement se veut ludique et le professeur proche du lecteur. Il choisit de désigner les apprenants comme des « amis ». Les apprenants sont nécessairement anglophones et le français est envisagé comme la deuxième L.E., ce qui signifie que, malgré l'officialisation de l'anglais, il n'est pas considéré comme une langue nationale à part entière.

Cela vient corroborer les extraits de rapports sur l'usage du français dans les écoles secondaires pour les étudiants en sciences de l'éducation de l'Université Musulmane de

Morogoro. La francophonie est présentée comme un nouveau monde, reprenant l'idée très présente dans la promotion de l'apprentissage du mandarin par l'Institut Confucius « *Double your world* ». L'apprentissage de la langue est vraiment perçu comme une entrée dans une communauté, et le professeur se place en intermédiaire de cette communauté. En revanche, les pays francophones frontaliers à la Tanzanie ne sont pas mentionnés.

Le français est présenté comme une langue *européenne* parlée en Afrique. L'auteur parle de *l'Afrique* et non de pays ciblés, même s'il ajoute que la majorité des pays francophones ont été colonisés par la France. Les compétences en français sont présentées comme des atouts pour l'Afrique et pour la rencontre des cultures : ainsi, l'auteur perçoit l'apprentissage du français en pays anglophones africains comme un moyen d'unir deux grands pôles anglophones et francophones. Ce lissage de grandes zones linguistiques constitue un élément positif pour l'auteur qui nous expose une lecture panafricaine de la situation.

L'un de ses arguments est d'affirmer que le français se diffuse très rapidement en Afrique anglophone, et qu'il est intéressant pour les Tanzaniens - déjà kiswahilophones et anglophones - de disposer en plus de compétences en français. Cet argument est audible pour les institutions car il reprend l'argumentaire de l'O.I.F. Nous pouvons aussi y voir en filigrane le projet de la France « Et en plus je parle français » promu en Tanzanie entre 2016 et 2018.

La Francophonie institutionnelle est aussi mentionnée à travers des allusions faites aux pays officiellement francophones, aux organisations francophones et aux opportunités d'emplois qui s'offrent aux apprenants. L'apprenant type est une personne en recherche d'emploi, qui s'insère sur un marché du travail où la compétence en français peut faire la différence. Étonnamment, le fait que l'auteur fasse référence aux *pupils* - c'est-à-dire des élèves de niveau primaire - indique que l'école est perçue comme un centre de formation par lequel on passe pour apprendre un métier, avant de s'instruire pour être un citoyen, une personne membre d'une société. Aucune précision n'est donnée sur le type de métier que l'apprenant peut viser avec l'apprentissage du français.

Observons maintenant les manuels *Kifaransa rahisi, French made easy, Français facile et French made Easy, for Beginners, Hatua ya Kwanza, Pour les débutants*. Ces deux ouvrages ont été conçus par le même auteur, qui a utilisé la même préface pour les deux ouvrages, et dans laquelle nous trouvons des arguments pour apprendre la langue ainsi que des profils d'apprenants cibles.

French language come from the "word" and mean "from Latin" French is spoken by about 300 million people all over the world. French and English are the only languages to be spoken as a native language on 5 continents; French is the "Latin" language which means that it has the same roots as Italian, Spanish, Romanian and Portugese. French is the official language of France, and it overseas territories as well as Bénin, Burkina-Faso, Central African republic, the Republic of democratif of Congo (DRC) Congo Brazzaville, Côte d'ivoire, Gabon, Guinea, Luxembourg, Mali, Monaco, Niger, Sénégal, Togo, the Canadian province of Qubebec and the Swiss

district of Vaud, Neuchatel Genève, Jura, Rwanda, Burundi, Egypt, Libya, Belgium, Cameroun, Canada, Haiti, Reunion, Switzerland, West Indies, Morocco and Tunisia.

This book is an attempt to meet this need. It provides you with many vocabularies which you can create sentences in any time and you will gate to know how to express you self, and many more dialogues which will help you to speak fluently French. Also the book contain pronunciations which are in parentheses with grey colour, the pronunciations will make you to be more confident and assure you that you are on the way when talking to some one, and we did the research of those pronunciations for over 2 years before it English, those who knows Swahili will get the opportunity to learn French in excellent ways and English, those who knows French will learn Swahili and English, but those who know English will gate to learn French and Swahili. This book will help businessmen, students, workers, travellers, tourists, teachers, artists and farmers, therefore, this is the first book ever seen and written in Tanzania, in the East African community, in Africa and all over the world, the book for every ages, but you only need to know how to read and write so that you can make you dream become true. You need to pronounce well the French pronunciations written down on the book. And it is big proud of Tanzania for his citizens to do big things that can take our country in another step of development so that to surprised the world. You cannot regret if you can buy this book, but what I know is, it will become you saver and expert book, and your dreams will become true, what you need is to pronounce very well the French pronunciations in parentheses in the book.

Le premier élément que propose l'auteur est une présentation de la langue. Il inscrit les racines latines du français comme premier élément permettant de la situer : cette précision marque la volonté d'ancrer la langue en Europe, et particulièrement dans une branche historique latine. La Francophonie en tant que territoire, en tant que communauté humaine est le deuxième point abordé. Les territoires où le français est langue officielle sont présentés.

Une grande importance est accordée à la prononciation et à l'orthoépique qui constitue une grande part de la recherche didactique de l'auteur avec, notamment, l'introduction d'un alphabet phonétique pour retranscrire les sons de la langue française. En ayant présenté la situation du français en Tanzanie, nous comprenons l'impact de cet argument pour un Tanzanien qui n'a pas la possibilité de parler français au quotidien, le but de l'ouvrage étant de permettre aux apprenants de parler « couramment ». L'auteur précise que la recherche sur la prononciation lui a pris deux ans et que par conséquent le manuel rend compte d'un profond travail. Il défend sa volonté de proposer une recherche linguistique sérieuse et approfondie répondant à une demande et à des besoins tanzaniens.

La F(f)rancophonie – qui prend à nouveau la forme d'un espace entrepreneurial et économique – et ses aspects professionnels et ses aspects professionnels sont également mentionnés. La F(f)rancophonie est une nouvelle fois un espace professionnel, économique. Le profil-type cible est précisé : il s'agit d'un apprenant ayant choisi d'ajouter le français à un répertoire multilingue et qui peut s'appuyer sur l'une des trois langues proposées (anglais, français ou kiswahili). Ceci reflète encore une fois le plurilinguisme de la Tanzanie, valorisé tant scolairement que professionnellement. L'auteur ne mentionne pas les langues nationales tanzaniennes et qui participeraient pourtant à mettre en valeur la diversité culturelle.

Ce manuel s'adresse aussi bien à des étrangers francophones (puisque les résidents tanzaniens ne parlent que rarement français) qu'aux résidents anglophones ou kiswahilophones. L'auteur nous propose deux échelles, l'une échelle individuelle et l'autre nationale. À l'échelle individuelle, le livre se destine aux hommes et aux femmes d'affaires, aux étudiants, aux travailleurs, aux touristes, aux enseignants, aux artistes et - fait suffisamment rare pour que cela doive être souligné - aux fermiers.

Dans cette représentation, tout le monde peut avoir accès à l'enseignement/apprentissage du français. La présence du monde rural nous interpelle parce qu'on se demande en quoi ce livre répond aux attentes d'un fermier et pourquoi ce livre mentionne la population paysanne et pas les autres. L'auteur associe le monde de la paysannerie à l'image qu'il se fait de la Tanzanie, principalement agricole, et dont l'économie se nourrit principalement de l'économie verte. Il peut, de cette manière, flatter une idéologie tanzanienne passée faisant référence nostalgiquement à la politique de l'Ujamaa. La population paysanne n'est que peu concernée par le développement du tourisme dans la mesure où elle n'est jamais directement en contact avec les visiteurs, et peu de personnes dans cette frange de la société parlent anglais.

L'ouvrage *French made Easy*, quant à lui débute ainsi:¹²⁸

About the book

Learn to Speak French Quickly and Easily! An evaluable introduction to one of the most studied languages in World, French Made Easy is ideal for the student, business person, or tourist. Teaching the basics of grammar, vocabulary, and culture, it guides you step-by-step through the process of learning and conversing quickly.

Il n'y a pas de description d'un public spécifique ici, même si la quatrième de couverture nous informe que le manuel est destiné aux étudiants, aux hommes/femmes d'affaires et aux touristes. À l'exception des étudiants, les destinataires n'ont pas besoin d'apprendre les règles grammaticales, ni de les expliciter mais plutôt d'être en mesure de communiquer simplement, de connaître un vocabulaire spécialisé dans le tourisme ou dans le domaine du commerce.

Nous retrouvons des éléments similaires dans la préface d'un autre manuel : *French Made Easy, Learn French in an Easy and Systematic Way*. (Preface)

French is a romantic language, although that's not why it's called the language of love. In linguistic terms, "Romance" and "Romantic" have nothing to do with love. They come from the word the Roman and mean "from Latin". French is spoken by about 124 million people in the world. Therefore, it is one of the most widely spoken languages in the world.

French and English are the only languages to be spoken as native languages on 5 continents. French is a Latin language, which means that it has the same roots as Italian, Spanish, Romanian, Portugese, or Catalan.

¹²⁸ En quatrième de couverture.

French is the official language of France, and its overseas territories as well as Bénin, Burkina Faso, Central African Republic, Congo (Democratic Republic of), Congo (Republic of), Côte d'Ivoire, Gabon, Guinea, Luxembourg, Mali, Monaco, Niger, Sénégal, Togo, the Canadian Province of Québec and the Swiss district of Vaud, Neuchâted, Genève and Jura. Language learning should be quick, fun, and easy! Many foreign language students have difficulty learning. Our goal is to speak French naturally with others. This book is an attempt to meet this need. It provides you with the vocabulary with which you can create new sentences, sentence patterns, correct pronunciation and dialogues, which will help you communicate in certain situations.

So, let's start speaking French now.

Plusieurs arguments sont proposés pour promouvoir l'apprentissage du français et l'introduction de l'apprenant dans la communauté linguistique. Le premier d'entre eux est un stéréotype appartenant à la culture de masse, ou encore comme une *mythologie* française au sens de Barthes : « Le français est une langue romantique ». Le deuxième argument est celui de la démolinguistique, qu'utilisent également les grandes institutions de la Francophonie comme l'O.I.F. Est évoqué implicitement le *poids* du français, langue officielle de nombreux pays comme le rappelle de façon insistante l'auteur.

Je donne un autre exemple de normes sociolinguistiques proposées dans les manuels avec un extrait de *French made easy, For beginners, Hatua ya kwanza, Pour débutants*, p.23 :

NB : « Bon après-midi » hutumika kama heri, yaani kumtakia mtu awe na mchana mwema na sio salamu Bonjour na Bon soir.
Dear reader « Bon après midi » is a wish, but it's not a salutation like bonjour and bon soir.

L'auteur apporte des précisions sociolinguistiques à propos des salutations en expliquant le contexte dans lequel elles doivent être utilisées. Ces recommandations portent ici sur l'ensemble de la communauté francophone. Il a recours à deux langues renvoyant à deux systèmes linguistiques, et prend particulièrement appui sur l'anglais et sur la connaissance présumée que les apprenants en ont. Nous notons par ailleurs que l'orthographe de *bonsoir* est modifiée en ajoutant une séparation graphique là où il n'y en a pas, pour accentuer la notion de *souhait* que l'auteur souhaite mettre en avant.

Le mot *heri* - dans la note : « *Bon après-midi* » hutumika kama heri, yaani kumtakia mtu awe na mchana mwema na sio salamu Bonjour na *Bon soir* » - se rapporte davantage à une bénédiction. L'auteur explique que, à l'instar de l'anglais, *Bon après-midi* n'est pas une salutation mais un souhait que l'on adresse. En revanche, il existe une légère différence entre *heri* et *a wish* (ou un souhait) puisque *heri* se rapporte à une dimension spirituelle, il est associé à la bénédiction, modifiant la perception et l'intention de *bon après-midi*. Cela a des conséquences sur la manière dont les apprenants peuvent utiliser le mot puisqu'ils peuvent lui donner une valeur facultative, une valeur surannée que l'expression ne revêt pas initialement.

Je donne un second exemple avec le manuel *French made easy* dans lequel l'auteur explique l'usage de « monsieur » :

In French it is considered impolite if you don't address someone with monsieur, madame or mademoiselle at the end of a greeting, when addressing someone, or after a short answer (like oui, non, si, etc). p.12

When using the "Monsieur le Docteur" or "Monsieur le Professeur" form of address, the proper name is usually omitted. In France, a married woman does not take her husband's first name. p.13

En premier lieu, le ton est prescriptif puisque l'auteur énonce une *bonne manière* de dire, un *bon usage* unique de la langue. On déduit que manquer à ces règles conduit à des impolitesses. Ces prescriptions visent bien le développement de la compétence sociolinguistique. Mais les normes adoptées sont des normes pensées comme exogènes, qui ne répondent pas au contexte africain. En effet, l'auteur fait par deux fois référence au *français* et à la *France*, ce qui a pour effet une confusion, un amalgame entre la langue, le français, et la territorialité rattachée à la France. Le flou apparaît véritablement dans la mesure où cette prescription ne s'applique pas en France – ou bien elle est fantasmée, ou bien elle se restreint à des cercles informels spécifiques, auquel cas nous pouvons nous étonner de la généralisation que semble faire l'auteur – mais elle s'applique en Afrique.

Nous pouvons nous questionner quant à l'exactitude de ces conseils et de leur pertinence. L'auteur mentionne comme impoli de ne pas faire suivre une salutation (ou une question fermée) par « Monsieur », « Madame » ou « Mademoiselle » : il faudrait ici définir un contexte à l'échange pour évaluer s'il est impoli, poli ou inconvenant de recourir à ce type d'adresse. Il nous faudrait également nous interroger sur la signification des termes « poli » et « impoli ». Nous pouvons nous poser la question de ce que signifie « poli » et « impoli ». Je note la volonté profonde de l'auteur de vouloir s'adapter à un autre système, puisque l'auteur fait clairement référence à la France.

Le C.E.C.R.L. insiste toujours sur la place qu'occupe l'apprenant et la manière dont il entre immédiatement dans la communauté linguistique, non pas à la fin de son apprentissage, dans une quête d'aboutissement, mais dès les premiers apprentissages. L'apprenant s'inscrit d'emblée comme acteur social plein et entier - en théorie. Mais, cela nécessite quelques aménagements et, en particulier d'avoir acquis une culture relative à la communauté linguistique, des connaissances socioculturelles sur celle-ci.

Tout type de tâche requiert que soit activé un ensemble de compétences générales appropriées telles que la connaissance et l'expérience du monde, le savoir socioculturel (sur le mode de vie dans la communauté cible et les différences essentielles entre les pratiques, les valeurs et les croyances dans cette communauté et dans celle de l'apprenant¹²⁹), des aptitudes d'apprentissage et des aptitudes et savoir-faire pratiques de la vie quotidienne (voir 5.1). Afin d'accomplir une tâche communicative, que ce soit en situation réelle ou en situation d'apprentissage ou d'évaluation, l'utilisateur/apprenant d'une langue s'appuie aussi sur des compétences langagières communicatives (connaissances et aptitudes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques – voir 5.2). En outre, les traits de la personnalité

¹²⁹ Mise en gras délibérée.

et les attitudes individuelles affectent le rôle de l'utilisateur ou de l'apprenant dans sa réalisation de l'activité. (CECRL, 2001 : 13)

Les compétences pragmatiques et culturelles sont incontournables dans le C.E.C.R.L. : elles y sont décrites comme compétences à acquérir car elles servent de lit à la langue. La recherche identitaire, la quête de repères culturels et la politique linguistique *symbolique* poussent les auteurs à tâtonner et à jouer avec l'ensemble des références dont ils disposent. La mondialisation et le phénomène de culture de masse lissent l'évanescence de la situation.

En Europe, les manuels sont aujourd'hui avant tout conçus dans le but de communiquer – la présentation des salutations liées à l'échange interpersonnel, en est un exemple. Les auteurs ont choisi de guider leurs lecteurs, et les conseils formulés pour aider celui-ci dans son apprentissage le situent de fait au sein d'une communauté dans un rapport de contrainte. On peut lire dans ces indications ce qui ressort de la norme fantasmée, de l'acculturation dans la perspective explicite de parler français pour communiquer avec des Français.

Nous ne nous étonnons pas des « normes fantasmées », qui, selon Bernard Pöll, (Pöll, Schafroth, 2010) « relèvent des attitudes et représentations, déterminent la façon dont l'hybridation est vue par les locuteurs qui la pratiquent ou voient d'autres locuteurs la pratiquer consciemment ou inconsciemment. »

Ils ajoutent :

« ce type de normes [est] la vision hypertrophiée de l'influence d'une langue étrangère : par exemple la peur de l'anglicisme au Québec, qu'on aurait tort de négliger, en particulier lorsqu'il s'agit d'explicitier la norme endogène [...] qui hante [...] tous les débats autour de l'avenir du français. » (Pöll, Schafroth, 2010)

La norme fantasmée est étroitement liée aux représentations sociales et aux cultures. Dans l'exemple suivant, les mêmes éléments sont présentés dans le discours. Le but est de développer la compétence socioculturelle et socio-pragmatique.

Français pour les étudiants de collèges, French for college students

NB 1. Bonjour *can mean* : (*good morning/good afternoon/good day*). On peut utiliser *bonjour* régulièrement (*you can use bonjour regularly*). p.1

NB 2. En France on utilise "bonjour, bonsoir et salut" comme des salutations, mais bon après-midi et bonne nuit' sont utilisés comme des souhaits (*in France, the words « bonjour, bonsoir, and salut » are used as greetings, while « bon après-midi and bonne nuit » are used as wishes.*

Salut est utilisé pour les gens qui sont proches et les gens du même âge, par exemple : des amis, des camarades d'école, des collègues au travail (*salut is used to people who are close and people of the same age, for example : friends, camarades of school, colleagues at the work*). p.2

Les précisions données par l'auteur pour l'usage de *Bonjour* demeurent vagues. Nous retrouvons la différenciation entre salutation et souhait. Dans le NB2, une focalisation culturelle

sur la France est présente, alors même que de nombreuses références sont faites à la Tanzanie par le truchement d'un quotidien africain semi-rural. La France apparaît comme un épicode culturel puisqu'elle n'est pas le lieu choisi par l'auteur pour le décor général de son ouvrage, mais elle reste le point central des normes sociales prises comme normes linguistiques de référence. Ce n'est pas le seul exemple que l'on peut trouver au sein des manuels : j'en propose ci-dessous quelques illustrations, dont certaines prennent comme référence directes et indirectes. C'est le cas de l'ouvrage *French made easy* :

In French, a man speaking of his girlfriend will say ma petite amie and a woman speaking of her boyfriend will say mon petit ami. Other friends are referred to as mon ami(e) or un(e) ami(e) à moi. p.14

Notons la confusion entre la langue *in French* et les normes sociolinguistiques qui correspondent davantage à une communauté de personnes.

Your French may not be perfect, but the French like anyone, are more receptive to foreigners who at least make the effort to speak their language. Try to use polite expressions such as s'il vous plait, merci beaucoup, pardon etc. wherever appropriate. p.16

L'auteur est ici un peu plus explicite quant à l'identité du représentant de la langue. Il recourt à une synecdoque particularisante *The French* renvoyant à l'ensemble d'une population : il met ainsi en évidence une stéréotypie du « Français », qui aurait quelque chose de figé, de prévisible et de commun à tous ceux que l'on désigne comme « Français ».

The world élève is a general term for pupils up to the age of 18, whereas lycéens denotes those in lycée (beginning at age 11), and étudiant generally means students at an institute of higher learning. A professeur is a teacher in a lycée or at an institute of higher learning. p.15

Le lycée est un établissement lié à la culture française ou à l'Afrique de l'Ouest et Centrale : faire référence spécifiquement au lycée pour évoquer les établissements du deuxième cycle est donc une inscription de la langue dans le système français.

Ces quelques exemples illustrent les difficultés communes que rencontrent les auteurs à choisir tant leurs références que la communauté linguistique dans laquelle eux-mêmes et les apprenants s'inscrivent. J'émet également l'hypothèse que les Africains parlant français en Tanzanie se pensent en tant qu'*emprunteurs* de la langue, mais que les locuteurs réels de la langue sont les Français, d'une culture étrangère qu'il faut expliquer.

VIII.4.1.2. Les exercices développant la compétence grammaticale

Les autres manuels proposent une typologie d'exercices formels large au singulier car se référant à une typologie pour un enseignement principalement centré sur l'écrit et sur l'apprentissage de la grammaire afin de répondre aux exigences d'évaluations. Les exercices

visent le développement des compétences linguistiques choisies. Nous trouvons les exercices de grammaire suivants :

1. Texte lacunaire
2. Constructions de phrases sur un modèle donné
3. Choix multiples
4. Exercice de substitution dans une catégorie (singulier/pluriel)
5. Combinaison de phrases
6. Traduction de la phrase L1 vers la L2
7. Questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures
8. Exercice de développement de l'aisance langagière centré sur la grammaire

Les exercices ne sont pas des éléments systématiques puisque trois manuels sur quinze ne présentent pas d'exercices. Ces exercices, par leurs objectifs didactiques, indiquent les compétences visées, et par leur nombre, ce sur quoi elles priment.

Un exercice, selon le C.E.C.R.L., est une tâche spécifique que l'on demande à l'apprenant de réaliser. Ce découpage de l'apprentissage en tâches successives, pensées autonomes les unes des autres (phonétique, morphologie, syntaxe, etc.) est une manière de concevoir l'enseignement, correspondant à une culture d'apprentissage spécifique dont il faut délimiter les contours.

Les exercices écrits constituent l'essentiel des exercices proposés. Si quelques encarts proposent des activités orales, elles demeurent anecdotiques. La lecture à voix haute, pour le niveau secondaire, constitue l'essentiel de la pratique orale. Ces manuels ne s'accompagnent d'aucun supplément audio ou audio-visuel.

Comme le précise le C.E.C.R.L., les exercices à trous, les exercices de transformations et les exercices de compréhensions de textes accompagnés de questions sont les plus fréquents. Les exercices de transformations, exercices structuraux, ont pour objectif principal la répétition de l'utilisation à bon escient d'une règle grammaticale.

Les phrases à trous servent en partie des fins similaires. La compréhension écrite est sans doute l'exercice pour lequel la réflexion de l'apprenant est la plus réclamée. Au-delà de la compréhension de la règle, l'apprenant doit aussi comprendre le récit qu'il est en train de lire, comprendre les questions et réaliser une lecture analytique lui permettant l'extraction d'informations ciblées. La compétence orthographique est proposée par les auteurs par la copie de textes ou d'occurrences. Nous retrouvons des exercices de copie dans trois manuels :

- *French for Secondary Schools Form two*: p.15
- *French for Secondary Schools Form one*: p. 15, p. 46-47, p. 48-49
- *Français pour écoles secondaires premier livre* : p. 43

La lecture à voix haute pour développer la compétence orthoépique est proposée dans l'ouvrage *Français pour les étudiants de collège French for college students*. Celui-ci se distingue par son recours systématisé à la lecture à voix haute de textes ou de dialogues à lire en binômes. Les consignes pédagogiques et le type de texte suggèrent qu'il s'agit de travailler la prononciation par la lecture de textes longs, ou de théâtraliser leur lecture par le biais de dialogues. Cet apprentissage de la prononciation par la lecture à haute voix a des répercussions

sur l'apprentissage de la prononciation de la langue et sur la façon dont est apprise la prononciation de manière générale.

Le choix des étudiants pour le français officiel, promu mais surtout aménagé par les institutions françaises comme les Alliances françaises, est franco-centré ou européocentré. Les étudiants veulent se tenir à l'écart du français d'Afrique, parlé par une population stigmatisée et marginalisée. Comme l'affirme Philippe Blanchet (Blanchet, 2004):

L'identification à un groupe est donc hautement déterminée par les choix linguistiques, tout particulièrement dans le cas de groupes pratiquant une langue minoritaire : celle-ci est en effet essentielle pour permettre à ces groupes de se démarquer par rapport à d'autres, hégémoniques au sein du même environnement.

De la même manière, lorsque les étudiants font le choix d'une pratique (en la valorisant en discours, en jugeant négativement la pratique des locuteurs qu'ils imaginent appartenir à une autre communauté, en mobilisant des représentations sociales ou des stéréotypes véhiculés) ils réalisent cette identification. Ce choix est une manifestation extérieure de l'intériorisation du découpage de la communauté francophone selon des groupes de populations identifiés comme hétérogènes. Une lecture de ce positionnement est une évaluation de la vitalité ethnolinguistique du français en Tanzanie de la part des étudiants.

Cette *vitalité ethnolinguistique* s'appréhende selon les facteurs « objectifs » que sont les caractéristiques démographiques, les supports institutionnels et le statut social de la collectivité (Giles, Bourhis, Taylor, 1977 : 16). Les auteurs incluent les rapports de forces institutionnels et n'excluent pas les dissymétries politiques qui peuvent exister dans une société (Ibidem : 308) :

There are certain political, historical, economic and linguistic realities which must be considered independent of social psychological theorizing if we are to understand the similarities and differences among, for example, French Canadians, American Blacks and Welshmen¹³⁰.

Nous abordons maintenant l'analyse des manuels et leurs illustrations. En préambule, nous revenons sur la représentation des Noirs de manière générale pour expliquer en quoi reprendre possession de son image, *a fortiori* dans un manuel scolaire, est un acte lourd de sens.

L'analyse des manuels montre les différentes formes que revêt l'identification par la langue dans le matériel pédagogique proposé. Il se dessine une singularité du français dans cette région puisque ces éléments ne sont pas propres à un auteur mais à l'ensemble des productions des auteurs africains trouvées sur place. Cela se traduit par un plurilinguisme dans le métadiscours, un lexique et des normes sociolinguistiques identifiées comme relevant

¹³⁰ Il existe des réalités politiques historiques, économiques et linguistiques qui doivent être considérées indépendamment de toute théorie socio-psychologique, si nous voulons comprendre les similitudes et les différences entre, par exemple, les Canadiens français, les Noirs américains et les Gallois.

d'un contexte africain. Les discours institutionnels et l'orientation professionnelle sont visibles notamment dans les descriptions de potentiels apprenants/acheteurs de ces manuels, ce qui traduit l'aboutissement d'un travail de coercition orientant le contenu des auteurs par ailleurs éloignés du monde institutionnel. Globalement, la structuration de ces productions est standardisée puisque nous trouvons les mêmes thématiques et des progressions similaires, ce qui définit un genre de manuel de langue. L'absence de matériel multimédia est commune à l'ensemble des productions. Cet aménagement hors institution n'en est pas moins officiel par la publication et la diffusion dont il fait l'objet. L'acte glottopolitique se matérialise ici en une institutionnalisation – peut-on encore dire ? - *in vivo*.

Chapitre 9 : Expressions des identités tanzaniennes

L'expression des identités tanzaniennes transparait dans les manuels proposés par les acteurs de la francophonie africains. Ces objets au cœur de la transmission de la langue, sont marqués par la structure éducative de la Tanzanie, par le plurilinguisme et le processus transculturel que vivent les auteurs. Nous analysons les illustrations, considérées dans un contexte post-colonial comme une reconquête identitaire. Nous explorons La façon dont les auteurs contextualisent leurs ouvrages par la langue et notamment l'anthroponymie, la toponymie ou encore la description des *habitus* qui mettent en scène une autre francophonie est-africaine. Cependant, cette démarche montre ses faiblesses et notamment le manque d'expertise linguistique, pesant négativement sur cet acte glottopolitique conduisant à la défiance et à l'*auto-odi*.

IX.1. Identités tanzaniennes en didactique du F.L.E

IX.1.1. Une reconquête de l'image

IX.1.1.1. La physionomie des francophones est-africains

Sur l'ensemble des manuels étudiés, aucun personnage n'a de physionomie caucasienne, asiatique ni indienne. Pourtant, l'indépendance des pays anciennement colonisés n'a pas fait fuir ces populations, et la décolonisation n'a pas dépeuplé un monde noir des Blancs, des Indiens, des Arabes.

Pour rappel, en 1860, l'Empire Britannique, pour satisfaire des besoins de main-d'œuvre au Kenya et en Ouganda, décida l'envoi en Afrique de plus de 30 000 Indiens. En 1905, 120 000 indiens ont participé à la rébellion *Maji Maji* opposant les habitants du Tanganyika à l'administration coloniale allemande. Après la défaite de l'Allemagne durant le Première Guerre Mondiale, le mandat de la League of Nation accorda à l'Empire Britannique le pouvoir sur le Tanganyika de mener une éventuelle indépendance. Certains colons indiens ainsi qu'une partie de la population indienne résidant au Sultanat de Zanzibar s'établirent au Tanganyika.¹³¹ En 1961, plusieurs leaders indiens furent nommés au gouvernement, tels que Hon. A.Y.A Karimjee ou Amir Jamal.

La communauté indienne en Tanzanie est une communauté historique à l'instar des communautés arabe et européenne, et il est frappant de voir que ces populations ne sont représentées nulle part dans les manuels. Les auteurs mettent en scène des personnages (enfants, adolescents, adultes) exclusivement noirs à différents moments du quotidien. Les lieux

131 Report of High Level Comitee on Indian Diaspora, chapter 8, Other countries of Africa

visités sont aussi caractéristiques : il s'agit souvent de lieux institutionnels communs comme l'école, l'hôpital ou la banque. Les ouvrages dessinent ainsi une carte des lieux que les apprenants visitent chaque jour.

À l'heure de la mondialisation, nous serions engagés, comme nous le dit Edgar Morin, dans un « destin commun » (Morin, 1999), l'éducation s'envisageant pour tous dans les institutions internationales à travers le thème du droit fondamental à l'éducation. Nous avons l'habitude en France, en Europe, d'une représentativité multi-ethnique dans le domaine de la didactique, et notamment de la didactique des langues. Cela tient du fait que la plupart des grandes villes européennes font face à la *superdiversité* dont parlent Jan Blommaert et Ben Rampton (Blommaert, Rampton, 2011). Cette *superdiversité*, qui se décline sous des aspects linguistiques et physiologiques, apparaît dans l'enseignement à travers une représentation de la société volontairement multiethnique.

En Europe, l'horreur de la Première et de la Seconde Guerre Mondiale a frappé les esprits en menaçant de diviser une société sur des bases xénophobes. Dans la didactique des langues, cette mémoire est omniprésente et explique cette représentativité de la société. Elle traduit la volonté européenne de promouvoir la paix et l'harmonie entre pays, tout en traitant la question de la diversité culturelle. Le fascisme, le et le communisme dictatorial ont sévi en Europe et causé la mort de millions de personnes, et la colonisation en est, elle aussi, une source à travers le monde. Si en Europe des difficultés persistent à dire qu'il existe une diversité *physique* des individus et que cette diversité ethnique peut se combiner à la diversité culturelle, la question de la diversité se pose lorsqu'il s'agit d'illustrer un livre et d'y mettre en scène des personnages.

Au nom de la représentativité, pour croiser le fer avec les discriminations et vendre à un large panel de consommateurs, les entreprises, l'État choisissent de montrer des représentants de différentes catégories : LE type africain, LE type chinois, LE type caucasien, etc. Comme l'ont expliqué Heller et Mc Elhinny (Heller, Mc Elhinny, 2017), ce type de représentations de l'humain, recourant à des représentants des races figées provient de l'histoire et de la manière dont ont été établies les échelles hiérarchiques de l'humain. Ces représentations essentialisent les différences raciales (Heller et Mc Elhinny, 2017 : 58). Si cela peut s'inscrire dans un processus inclusif, il a fallu combattre les stéréotypes coloniaux dont les spectres subsistent encore aujourd'hui.

La thématique du traitement contemporain de la diversité ethnique et raciale est épineuse. En Europe, l'industrialisation de la mort des années 1930-1940 durant la Shoah a profondément interrogé quant à la définition de *l'humanité*, du *progrès* et quant à la manière dont les citoyens voulaient bâtir leurs institutions à l'avenir. L'Europe s'est présentée comme une terre d'asile, abritant une grande diversité de personnes sur les plans culturels, ethniques et religieux, et présentant, en tant qu'ensemble de pays développés, des attraits économiques et scientifiques certains.

IX.1.1.2. La représentation coloniale de l'Autre

Dans le domaine de la didactique, le discours est orienté sur des questions de compréhension de l'Autre, d'*interculturalité* et de *transculturalité*. Chez de nombreux auteurs occidentaux traitant de la didactique des langues une volonté d'insister sur l'altérité et la diversité culturelle lors des apprentissages. L'apprentissage des langues pensées comme menant vers l'Autre, y est envisagé dans le but de comprendre ce dernier dans sa différence mais l'apprenant assimile plus ou moins ces éléments selon sa connaissance du monde et sa capacité à interpréter des éléments culturels nouveaux :

La capacité pour un apprenant à interpréter un document provenant d'une culture différente ou à identifier les relations entre des documents de différents pays est étroitement liée à la connaissance que l'apprenant a de son environnement et de l'environnement autre. (Byram, 1997 : 37).

Dans le cas de l'apprentissage du français en Tanzanie, la distance géographique, la distance culturelle sont telles qu'il est difficile de pouvoir se représenter les cultures des uns ou des autres en dehors du système où évolue l'apprenant. En Europe, l'apprentissage et la maîtrise de la langue sont liés à la façon dont les langues sont envisagées comme vecteur puissant d'intégration. Le locuteur natif placé au centre de ce schéma d'apprentissage est toujours une source de fantasmes et de problèmes pour la conception de la didactique du F.L.E. Michel Byram, Geneviève Zarate (Byram, Zarate, Neuner, 1997 : 9) font le lien entre l'approche interculturelle et le canon du *locuteur natif* :

Les apprenants en langues ne doivent pas être formés à devenir des locuteurs natifs. Il faut au contraire leur apprendre à développer une compétence interculturelle qui leur permette de jeter des passerelles entre les deux cultures et de devenir en conséquence des personnalités plus mûres et plus complexes.

Comme l'affirme Véronique Castellotti (Castellotti, 2017 : 131), « on pourra ainsi observer que, en francophonie, certains « natifs » apparaissent plus naturellement » légitimes que d'autres : un Sénégalais vivant, apprenant et travaillant en français depuis sa petite enfance apparaîtra-t-il comme aussi « natif » qu'un Tourangeau ? Cette distinction (discrimination ?) relève d'une conception identitaire ou « ethnique » du natif, qui est aussi attestée (mais à moindre degré) pour d'autres langues ou dans d'autres environnements. »

Les francophones africains sont face à un dilemme identitaire, culturel et linguistique car pour décentrer le francophone *locuteur natif exogène*, il faut se reconnaître comme celui qui peut incarner la francophonie et valoriser celle-ci. Il faut s'envisager soi-même comme un *soi-possible* (Markus, 1987) dans ce rôle. Mais, nous allons le voir dans les manuels produits en Tanzanie, il existe une ambivalence sur l'incarnation de l'expert francophone.

Pour l'Afrique, ces questions de diversité et de son accueil de la diversité ne se pose pas de cette manière. Dans le domaine de la didactique, il ne s'agit pas de représenter *l'Autre*, dont on doit accueillir et accepter les différences, mais avant tout *Soi* que l'on doit reconquérir.

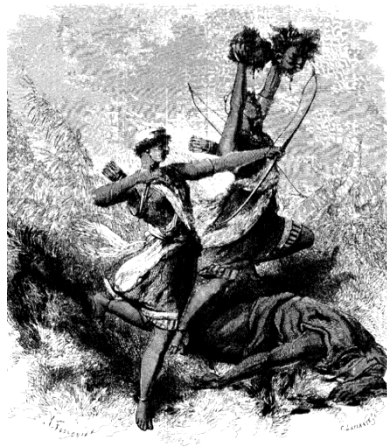
L'expression de l'africanité, de ce qui est proprement tanzanien est au cœur de cette recherche identitaire, d'autant plus que cette expression fut muselée et découragée par les autorités coloniales durant des décennies.

Cette reconquête se matérialise par la reconquête de l'image et des représentations de la société. Nous pouvons légitimement nous interroger sur la représentation des Tanzaniens et la contextualisation proposée. La Tanzanie brasse une diversité d'individus étrangers parfaitement intégrée et vue comme appartenant à la population locale - je parle principalement des populations originaires d'Inde ou d'Arabie qui n'apparaissent pas dans les manuels parmi les illustrations.

Durant la période coloniale en Europe, la représentation des *Noirs*, des *Sauvages* est un besoin pour les intellectuels, pour le public car, contrairement aux États-Unis, ces populations sont inexistantes sur le territoire. Pour rencontrer ces *êtres* venus d'autres mondes, décrits par les journaux dans les encarts dédiés aux colonies, il faut se documenter ou se déplacer à Paris pour visiter les Expositions Universelles. William Schneider nous documente sur ce passé :

L'Exposition universelle ayant attiré à Paris de nombreuses personnes venues de province et de l'étranger, une affluence record de 985 000 visiteurs est enregistrée au Jardin. En 1879 on présenta à nouveau des Nubiens ; ensuite, à quelques exceptions près, les expositions ethnographiques devinrent au cours des années suivantes l'une des attractions régulières du Jardin zoologique d'acclimatation (Schneider, 2011 : 133).

Tableau 14: Iconographie coloniale (1).



La représentation n'est

pas monolithique et ne se limite pas à un seul type de portraits, d'images des *Noirs*. En voici plusieurs exemples issus des récits du docteur Répin.

Tableau 15: Iconographie coloniale (2).



hottent du Dahomey

Tableau 16: Iconographie coloniale (3).



Fig. 212. Nègre de l'Angola (L'Angola).

Les codes esthétiques pour ces représentations sont empruntés aux codes classiques. Les femmes chasseresses dahoméennes sont représentées de profil, à cloche pied, tirant à l'arc,

laissant apparaître un nez aquilin et une posture rappelant celles adoptées par beaucoup de modèles Amazones de l'Antiquité (partageant de nombreux traits avec la déesse Artémis). Ces scènes dahoméennes ont suscité dans l'esprit des voyageurs du XIX^{ème} siècle un choc culturel fort, évocateur des mythes transmis par les lectures des auteurs classiques, constituant le substrat culturel et philosophique européen.

Ces amazones (Tableau 11) sont dépeintes comme des mythes antiques, monstrueuses, brandissant dans leurs mains des têtes décapitées. Il faut rappeler que si aujourd'hui les Amazones jouissent de représentations sociales associées à la bravoure féminine, au courage et à l'indépendance vis-à-vis des hommes, Homère les considère *viriles*, sanguinaires et vivant aux confins de la civilisation. Les femmes-soldats rencontrées par les Européens ont toujours été associées à la barbarie (Almeida Topor, 1984 : 14), qu'il s'agisse des femmes guerrières d'Amérique du Sud (dont l'Amazonie tient le nom) ou des femmes-soldats africaines du Dahomey.

À côté, un jeune soldat (Tableau 12), présenté dans des traits avantageux, adopte une posture forte. Pour nous rapprocher de la Tanzanie, le dessin de droite (Tableau 13) présente un Ougandais de la région côtière - le Zanguebar est la longue langue de terre de l'Océan Indien.

Chez Louis Figuier, les représentations scientifiques se rapprochent davantage des théories raciales de l'époque et figurent les Noirs sur des planches, comme les animaux sont représentés dans le cadre de la théorie de l'évolution. Une animalité ressort de ces représentations.

Nous relevons un ethnocentrisme, un européocentrisme dans le regard porté par les auteurs sur les codes utilisés pour représenter les personnes africaines¹³². Les populations colonisées ont été représentées et catégorisées par des grilles de lecture européennes sans volonté de mélange ou de partage.

À l'époque, des politiques coloniales ont mené des politiques *mixophobes* drastiques :

Au cœur de ces conceptions et des pratiques qu'elles légitiment - la séparation des Européens et des autochtones dans les territoires et l'empire, et la condamnation du séjour prolongé des « colonisés-immigrés » en métropole- prospèrent une mixophobie et une hantise vivace : celle de la dégénérescence du corps national provoquée par des unions interraciales susceptibles d'en altérer la pureté et les nombreuses qualités. (Le Cour Grandmaison, 2014 : chapitre 1)

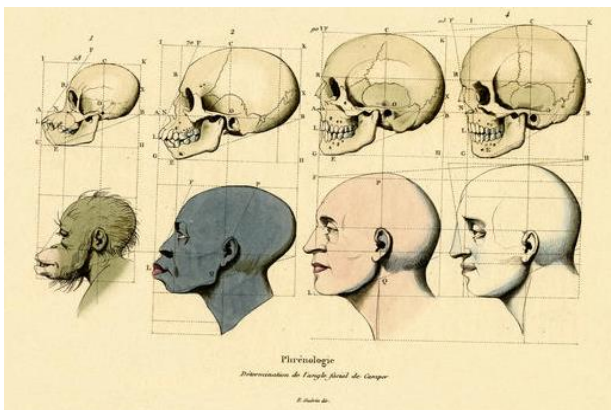
Les artistes n'ont pas pour mission de rendre belles, séduisantes ou avantageuses les personnes rencontrées dans les expéditions missionnaires. Le bilan est toujours cliniquement

¹³² Mais nous pourrions tout aussi bien dire asiatiques ou amérindiennes dans la mesure où mes récits coloniaux et les descriptions dites *anthropologiques* ont concerné l'ensemble des populations non-européennes.

orienté dans le but de catégoriser, classer et cartographier. L'individu noir possède toujours une dimension cachée, une dimension insaisissable pour les observateurs :

Considérée dans les peuples qui en forment le type, la race noire se distingue par ses cheveux courts et laineux, son crâne comprimé, son nez écrasé, sa mâchoire saillante, ses lèvres épaisses, ses jambes arquées, son teint noir ou brun foncé. [...] Les peuples qui appartiennent à la race noire présentent de grandes variations. Les uns ont le type tout à fait propre à la race que nous venons de caractériser, les autres tendent à se rapprocher des races jaunes et blanches. (Figuier, 1872 : 557)

Tableau 17: Phrénologie, XIXème siècle.



transgressif.

Les codes esthétiques furent mis au service de la théorie raciale et les tableaux de phrénologie en rendent une idée assez nette. Ce qu'il est important de retenir est que l'image et la description des populations colonisées ont été confisquées par les représentations européennes.

Introduire des illustrations d'enfants, d'adultes tanzaniens en s'éloignant des caricatures dans des manuels scolaires était, à la fin de la colonisation, considéré comme un geste

IX.1.1.3. Revendication de l'image dans les manuels

Cette revendication entre dans la droite ligne de l'appropriation de l'aménagement linguistique et de l'affirmation de soi par le biais de la langue et de ses supports. Décider de l'identité des locuteurs d'une langue, inscrire sa marque contribue à l'essor de la francophonie plurielle et plurinormée. Ces éléments qui nous paraissent caricaturaux sont des documents scientifiques (au sens où les représentants de la Sciences les ont produits à cette époque), des documents didactiques qui étaient à la base de l'éducation publique en France.

Je poursuis mon propos en explorant la partie artistique des représentations car les personnes noires ont aussi été représentées dans des peintures, notamment dans le mouvement orientaliste. La particularité de ces œuvres est la présence de personnes blanches, caucasiennes et noires africaines négroïdes. Ces peintures, désormais célèbres, font aujourd'hui partie du patrimoine européen, mondial et peuplent nos imaginaires que l'on en soit conscient ou pas.

IX.1.2. La représentation dans la peinture européenne

IX.1.2.1. Entre exotisme, vulgarité et misère

Dans l'ouvrage de Naïl Ver-Ndoye, 2018, *Noir : entre peinture et histoire*, les auteurs proposent de revisiter la représentation des Noirs dans l'art pictural du XIV^{ème} au XX^{ème} siècle.

Deux tendances majeures se révèlent. On n'y trouve d'une part, un *Noir/une Noire* représentant(e) de l'Afrique, affichant la plupart du temps des traits grossiers, disproportionnés, faisant correspondre la description morale d'être humain proche de l'animalité à la description physique. *L'exotisme* (ou la *xénité* ?) est au cœur de la représentation et cela ne s'arrête pas à la mise en contexte des personnages. Cela concerne aussi leurs proportions, à leur physionomie et à leur couleur que l'on ne savait pas aborder dans les écoles d'art. Les *Noirs* vont être l'allégorie de *l'ailleurs*. C'est ainsi que l'exposition de 2019 proposée au Musée d'Orsay et intitulée *Le modèle noir, de Géricault à Matisse* abordait la thématique.

Les métiers représentés dans ces tableaux, et dont l'étude est parfois proposée en art plastique et visuels dans les établissements scolaires, délimitent des positions sociales souvent inférieures : vendeuse de fleurs, servante ou femme de chambre. Ces modèles effectuent parfois des tâches exposant toute l'intimité sans aucune pudeur. Les maîtresses que les servantes assistent sont souvent nues, montrées dans des postures choquantes pour l'époque - nudité ou nudité partielle, jambes écartées. Les modèles peuvent apparaître agenouillés au chevet d'un homme blanc agonisant, ou encore d'une prostituée allongée (l'*Olympia* de Manet, 1865).

Il existe d'autres représentations de modèles noirs, moins connus car humanisant les visages et les corps par des postures réservées aux blancs : c'est le cas de l'*Etude d'homme* de Théodore Géricault (1818-1819), portrait laissant paraître des sentiments profonds, des émotions humaines. Des représentations d'hommes noirs prestigieux – par exemple le portrait de l'Abbé Jean-Pierre Moussa, de Pierre-Roch Vigneron (1847) détonne car la plupart du temps sont représentés des nourrices, des servantes (Manet, Gauguin), des prostituées, des danseuses (*French set girls de la Jamaïque* par Belisario), des femmes lascives (Gauguin) ou encore des esclaves noirs (*L'abolition de l'esclavage* par François- Auguste Biard). Pourtant, il existe aussi des représentations d'hommes d'État noirs comme le portrait de Jean-Baptiste Belley, Député de Saint-Domingue exécuté par Manet.

En traitant ici de cette thématique, mon propos n'est pas de donner une coloration artistique) à la thèse, mais de dire que la représentation plastique participe à l'élaboration de nos représentations sociales vis-à-vis des Africains noirs, et qu'elle est l'héritage d'une histoire longue.

IX.1.2.2. La confiscation de l'image corporelle

La confiscation de l'image resurgit lorsque des auteurs contemporains s'émancipent de cet héritage et décident d'illustrer des manuels scolaires. Cela dépasse la simple illustration, la seule mise en scène ou contextualisation. Il s'agit d'une affirmation profonde d'être aussi digne que les autres et de pouvoir, comme les autres, se représenter avantageusement sans avoir à se grimer, ni exagérer certains traits semblant plaire. Nous prenons pour citation la note numéro 23 apparaissant chez Frantz Fanon dans *Peau noire et masque blanc* :

Le sourire du Noir, le grin, semble avoir retenu l'attention de beaucoup d'écrivains. Voici ce qu'en dit Bernard Wolfe : « Nous nous plaisons à représenter le Noir souriant de toutes ses dents à notre adresse. Et son sourire, tel que nous le voyons, — tel que nous le créons, — toujours signifie un don... » Dons sans fin, tout au long des affiches, des écrans de cinéma, des étiquettes de produits alimentaires... Le Noir donne à Madame les nouvelles « teintées créole sombre » pour ses purs nylons, grâce à la maison de Vigny, ses flacons « grotesques », « tortillés », d'eau de Cologne de Golliwogg et de parfums. Cirage des chaussures, linge blanc comme neige, couchettes basses, confortables, transport rapide des bagages ; jazz jitterbug, jive, comédies, et les contes merveilleux de Brer Rabbitt (Frère Lapin) pour la joie des tout-petits.

Cette critique est toujours d'actualité vivace en 2020 car la question de la représentation des personnes noires est liée à l'idée que l'on veut s'en faire des personnes noires. La question de l'anthroponymie s'est posée dans l'art, comme elle se pose en didactique, puisqu'il y a eu un mouvement pour renommer les tableaux – par exemple le *Portrait d'une négresse* de Marie-Guillemine Benoist est devenu *Portrait de Madeleine*. Un mouvement de revendication de la représentation pour la représentation des personnes par des Noirs débuta dans les années 1960 avec le mouvement *Black is beautiful* en Afrique du Sud ainsi qu'aux États-Unis, et perdue aujourd'hui car la question de la représentation – qui ne limite évidemment pas au domaine artistique – reste problématique.

Elle se pose dans les domaines du marketing, de la didactique et particulièrement pour les pays africains. Les manuels scolaires représentent toujours une société imaginaire, idéalisée et correspondant à une idéologie particulière. Représenter une femme esclave ou jeune cadre dynamique revient toujours à construire un personnage dans un contexte résultant de choix de représentations de la part de l'auteur.

De même qu'il peut y avoir le *corps du roi* (Perez , 2018), apparaît en didactique – notamment du F.L.E. - le *corps du noir, le corps de la société noire*. Pouvoir se représenter nécessite un positionnement identitaire, suivi d'une contextualisation environnementale. Il faut parvenir à situer son identité pour pouvoir se représenter et cette représentation implique une contextualisation environnementale. Il se joue dans les illustrations des manuels de F.L.E. un positionnement dans le monde, une adhésion des normes ou un rejet de celle-ci. Il se négocie également une intégration à une communauté linguistique, ici une population francophone.

IX.1.3. Les illustrations dans les manuels

IX.1.3.1. Illustrations européennes des manuels

Les illustrations présentées dans les manuels de F.L.E. conçues par les auteurs africains mettent en scène des Africains noirs, une Afrique tantôt rurale, tantôt citadine et des modes de vie dans une conception toujours *africanisée* de la Francophonie. Dans les livres proposés par les Alliances françaises de Dar es Salaam (Le Nouveau Taxi, Sans Frontières ou Diabolo Menthe...), nous trouvons des personnages stéréotypés, avec différents représentants de *races*

(asiatique, caucasienne...) se fondant tous dans la francophonie. On y lit la volonté de représenter *tout le monde*, à la manière d'une société *arc-en-ciel* promue en Afrique du Sud.

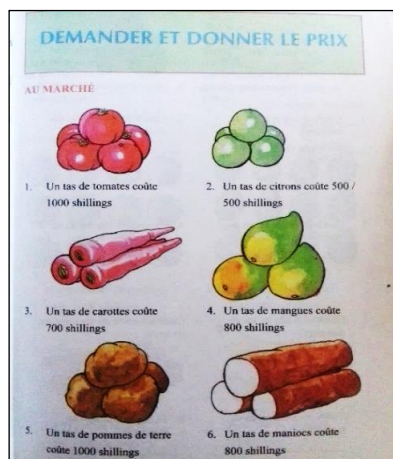
Mais représenter toutes les *racés* n'est pas représenter *tout le monde*. Les classes populaires, les chômeurs, les sans-domiciles fixes, les agriculteurs, les travailleurs du sexe, les aristocrates ne sont pas représentés dans ces manuels. Les personnages correspondent à des représentants d'une classe moyenne/moyenne supérieure et ont une routine quotidienne et des activités stéréotypées : ils jouent au tennis, vont au restaurant, à l'école, à la banque, à la poste et font les magasins. Ils partent en vacances et écrivent des cartes postales. Tout cela correspond à un mode de vie promu par un système de société particulier.

Il faut penser que le manuel scolaire est un mythe au sens de Roland Barthes, à savoir que le livre ne dit pas la vérité mais *une* vérité, celle « *qu'on te dit à l'école* ». Le manuel va ainsi mener l'étude à d'un objet dont on accepte un certain degré d'inadéquation avec le réel. Comme l'avait développé Umberto Eco dans son texte *Lector in fabula*, il existe un contrat tacite entre l'auteur et le lecteur. Le lecteur s'implique dans la coopération interprétative, car il s'engage dans une fiction qu'il intellectualise comme telle en se laissant volontairement prendre au jeu. En didactique des langues, le manuel est une invitation à jouer un autre, à effectuer un jeu de rôle pour soi et pour les autres.

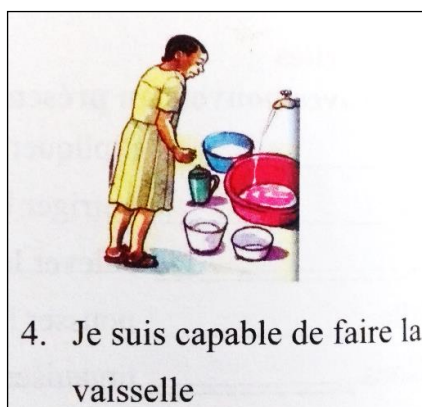
Étonnamment, les activités des personnages africains mis en scène par les auteurs africains ne sont pas si différentes d'un manuel à l'autre. Cela questionne quant à la nature de l'émancipation et de la quête identitaire présentée par les auteurs, quant à la communauté linguistique à laquelle ils veulent appartenir et *in fine* quant à ce *qu'africanité* veut « dire » ? Les apprenants sont amenés à s'imaginer une vie dans une autre langue, et pour cela ils acceptent cette représentation d'eux-mêmes de manière contractuelle.

J'analyse ces illustrations car elles ont un réel rôle didactique dans la mesure où elles viennent contextualiser le texte proposé dans le manuel. Comme l'avait étudié Roland Barthes (Barthes, 1957) , les images servent d'ancrage au texte. Outils de contextualisation des dialogues, elles sont donc des objets qui vont servir aux apprenants à la construction d'un univers francophone.

Les images véhiculent tour à tour des personnages et des environnements qui modèlent les représentations. Elles présentent des réseaux sémiotiques dont l'interprétation consiste en la combinaison de *semiosis*. Une relation entre le texte et l'image présente un code linguistique : il existe avec les images un code iconique que les sémiologues ont mis en évidence. Il s'agit aussi de comprendre de quelle manière nous faisons la lecture d'une image, comment nous parvenons à construire du sens par l'image, en validant le fait que la compréhension d'une image est considérée comme immédiate et totale (Barthes, 1957).

Tableau 18 et 19: Illustration des manuels produits en Tanzanie (2).

French for primary schools,
book 7, p.1



French for primary schools, book 7
p.44

L'exemple de l'illustration ci-dessus convainc que l'image peut donner un sens autre au seul texte par effet de contextualisation. « Faire la vaisselle » ne dit pas la même réalité lorsqu'il s'agit de laver par au-dessus ou par terre, à l'aide d'une cuvette en plastique ou accroupi face à un robinet mural. Même si dans le texte l'action est la même, les modes de réalisation sont complètement différents.

Ci-dessus deux illustrations issues du manuel *French for Primary schools, book 7* où nous voyons la force de contextualisation de l'image par rapport au texte et la manifestation du mode de vie, de la culture par l'image.

J'ai relevé des thématiques construites à partir des images : la réussite sociale, les relations interpersonnelles, l'environnement scolaire et l'espace de la langue. Pour chacune de ces thématiques, l'illustration permet au lecteur d'interpréter l'action, les personnages à l'aide d'un ensemble de signes, eux-mêmes appartenant à des imaginaires de référence. La réussite sociale se manifeste par des biens matériels tels qu'un appartement ou une maison équipée où sont visibles canapé, bouteille d'alcool (vin ou champagne), bijoux, vêtements européens.

Tableau 20 : French for English Countries, p.6, p.29, p.106, p.107.



Tous les personnages ci-dessus portent des vêtements européens alors qu'il existe des tenues traditionnelles portées au quotidien, comme le *Kanga* pour les femmes. Ces dernières portent des bijoux et sont coiffées de manière recherchée suggérant qu'elles vont chez le coiffeur et font partie de la classe moyenne, plutôt citadine - notamment parce que les personnages portent des chaussures fermées et non des sandales traditionnelles en cuir¹³³ que l'on trouve fréquemment.

Les relations interpersonnelles sont illustrées ci-dessous par des postures de salutations typiquement tanzaniennes, les genoux légèrement pliés pour signifier une révérence de la part des enfants, ou de la personne plus jeune.

Tableau 21 : Illustration de manuel montrant les salutations



Cette apparente poignée de mains est un signe culturel fort car en Tanzanie, à la rencontre d'une personne que l'on connaît bien ou avec qui l'on souhaite tisser des liens, il est courant de tenir la main tout en parlant.

¹³³ Mais de plus en plus fabriquées en plastique en Chine.

Tableau 22 : Illustrations de manuels montrant les enfants à l'école

Notons sur ce thème qu'il s'agit de Tanzaniens noirs saluant d'autres Tanzaniens noirs à la manière tanzanienne. Ces personnages ne se saluent pas en se faisant la bise ni en se prenant dans les bras en référence à une culture étrangère pour signifier la xénité de la langue étrangère. L'idée que défendent implicitement les auteurs est de parler français à eux-mêmes. Ainsi, parler



français est pensé comme une pratique langagière s'additionnant aux autres, s'intégrant à un mode de vie déjà connu.

Pour donner un écho avec la politique linguistique menée en Europe, le grand défi qui apparaît dans de nombreux textes est le souhait de faire accepter à chacun la diversité, l'altérité et cela est liée à l'apprentissage d'autres langues.

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement

harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture (Conseil de l'Europe, 2001 : 109).

Ceci n'est pas étranger au fait que la Tanzanie, et plus généralement la région Est africaine, soit plurilingue.

Tableau 23: Rencontre de Julius Nyerere et Fidel Castro en 1977.



Même si le kiswahili et les langues africaines sont considérés comme piliers de l'identité tanzanienne, parler une L.E. n'est pas un fait aussi exotique voire intrusif qu'en France. L'un des signes à relever dans le manuel est le type de chemise portée par les hommes sur l'image centrale et sur celle placée à droite.

Ces chemises sont caractéristiques des chemises portées par les hommes dans les années 1970 au temps de l'indépendance et de Julius Nyéréré (ci-contre, à droite de la photo). Cette tenue est ainsi un positionnement idéologique par l'image. La politique de l'Ujamaa était particulièrement concentrée sur l'éducation proposée aux agriculteurs, et Nyerere était la figure emblématique de ce mouvement. Représenter les hommes adultes de cette manière est donc une façon de marquer l'héritage socialiste reçu et perpétuer.

Examinons maintenant les illustrations de l'environnement scolaire. Être un élève, un étudiant est signifié par le port de l'uniforme. Celui-ci, sur le modèle des établissements britanniques, change de couleur et d'écusson et suivant l'école à laquelle on appartient et

l'année d'étude. Ci-contre, des illustrations issues des livres *French for Primary Schools, Book1, 2, 3, 6 French Secondary School* illustrent bien ce fait.

IX.1.3.2. Quelle représentation de la Tanzanie ?

Au-delà de la scolarisation, elles montrent une représentation des âges, de l'enfance et de l'adolescence en Tanzanie - ce que l'on nomme *Secondary School* correspond au collège et donc au monde de l'adolescence.

J'insiste sur ce point pour souligner le *décorum* présenté par ces illustrations. Le président John Pombe Magufuli a décrété au début de son mandat que les jeunes femmes enceintes devraient dorénavant quitter les établissements scolaires, car les relations sexuelles doivent être prohibées durant l'adolescence. *Human Right Watch* avait publié un article¹³⁴ à ce sujet en 2017 suite à l'annonce du président. Le Danemark qui est le deuxième plus grand donateur de la Tanzanie s'était alors retiré du plan d'aide à l'éducation proposé par la Banque Mondiale (soit 10 millions de dollars de prêts suspendus). La réalité et les préoccupations contemporaines des apprenants de *Secondary school* sont éloignées des contenus proposés par les manuels.

La Tanzanie, durant *l'Indirect Rule*, fut très marquée par la ségrégation ville/village à cause des politiques coloniales vues précédemment. Nous observons que dans les manuels, les personnages évoluent avant tout dans des univers où la nature est visible en arrière-plan. Il peut s'agir de plantations, d'un ciel bleu ou de prés, mais rarement à de barres d'immeubles caractéristiques des centres urbains. En revanche, la voiture et les bus sont présents dans l'environnement.

Ces illustrations dépeignent une Tanzanie, une Afrique monoethnique et monoculturelle. Nous assistons à un processus identitaire qui mêle symbolique internationale et symbolique tanzanienne par des faisceaux de signes. Enfin, les illustrations présentent également une pluralité religieuse. Des écoliers garçons et filles de plusieurs religions sont représentés : des petites filles portant le voile et d'autres ne le portant pas - suggérant ainsi qu'elles sont chrétiennes - petits garçons portant le *kanzu* et le *barkashir* et d'autres ne le portant pas, pour les mêmes raisons. La religion est très importante en Tanzanie et l'athéisme est mal considéré. Cela crée d'ailleurs une méfiance envers la population chinoise athée présente sur le territoire.

Les manuels ne sont pas des miroirs de la société. Ils en proposent une vision idéalisée, obéissant à des idéologies elles-mêmes instruments d'une politique. Les manuels, eux, véhiculent un « trafic d'influence » comme l'ont écrit Eve Bonnivard et Barbara Lefèvre (Bonnivard, Lefèvre, 2005 : 11), car leur but est aussi de construire la pensée des futurs

¹³⁴ Rights Groups Press Tanzania to Drop Pregnant Students' Ban, Government Should Ensure Pregnant Teens, Young Mothers go to School

citoyens, des futurs locuteurs. « Lire les manuels scolaires permet de savoir ce que l'école a à dire du monde présent, quel discours elle tient sur les enjeux qui la traversent, parfois tragiquement. » (Bonnivard, Lefèvre, 2005 : 5)

Cela est particulièrement visible en ce qui concerne la politique didactique européenne : les objectifs politiques sont clairement définis et les manuels ont vocation à promouvoir un vivre ensemble pacifié.

L'article 2 de la *Convention culturelle européenne* appelait les états signataires à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage de leurs langues respectives :

"Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible,

- a) encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études, et
- b) s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire."

Aucun document de ce genre n'existe pour l'enseignement des langues en Tanzanie ou en Afrique de l'Est de manière générale. L'harmonisation de la didactique des langues et le partage d'un fonds culturel commun ne sont pas encore explorés, même si cela pourrait apparaître comme un renforcement du régionalisme de la C.E.A.

IX.2. Anthroponymie et toponymie

IX.2.1. L'anthroponymie

J'ai choisi cinq manuels afin de traiter de l'anthroponymie et de la toponymie dans le matériel pédagogique en faisant un relevé exhaustif des appellations de l'ensemble des personnages. J'ai également fait des classements selon les obédiences dans lesquelles s'inscrivent les prénoms et les adresses spécifiques.

À l'examen de l'anthroponymie proposée dans le manuel *French for Primary School 1* et que je retrouve par ailleurs dans le reste de la collection, on décèle une volonté de représentation d'écoliers équilibrée en genre (on trouve sensiblement le même nombre de prénoms masculins que féminins) autant qu'en obédience liée à la consonnance des prénoms. Il ne s'agit évidemment pas de faire un amalgame des prénoms et religion particulière puisque, dans les illustrations même, nous trouvons des petites filles, des femmes portant le voile et des

petits garçons, des hommes portant le *kanzu*¹³⁵ ou le *barkashir*¹³⁶. Il y a une volonté de la part des auteurs et des illustrateurs de montrer une pluralité d'identités tanzaniennes.

Prénoms féminins		Prénoms masculins	
Arabo-musulmans	Judéo- chrétiens	Arabo-musulmans	Judéo- chrétiens
1. Fatma	1. Elisabeth	1. Ahmed	1. Patrick
2. Salma	2. Joyce	2. Ali	2. Charles
3. Hadija	3. Pauline	3. Jamal	3. Laurent
4. Halima	4. Janette	4. Richard	4. Paul
5. Jamila	5. Caroline	5. Karim	5. Marc
6. Hamida	6. Lucie	6. Omar	6. Bernard
7. Samira	7. Juliette	7. Farid	7. Robert
8. Asha	8. Christina	8. Kassim	8. Eric
9. Aisha	9. Christine	9. Mahmoud	9. Edouard
10. Miriame	10. Flora	10. Zahor	10. John
11. Farida	11. Rose	11. Fahad	11. Georges
12. Yasmine	12. Grace	12. Hassane	12. David
13. Amina	13. Nathalie	13. Ibrahim	13. Joseph
14. Nawal	14. Isabelle	14. Tarek	14. Samuel
15. Shadia	15. Marie	15. Mohamed	15. Albert
16. Habiba	16. Rebecca	16. Said	16. Richard
	17. Julie		17. Fred
	18. Rosa		
	19. Catherine		

J'observe également cette adresse spécifique « Madame + prénom » ou « Monsieur + prénom », qui ne correspond pas à un calque d'une pratique tanzanienne puisque les adresses sont formulées en kiswahili avec *dada* –sœur-, *kaka* –frère-, *mama*-mère-, *baba*-père-, *bibi*-grand-mère-, *babu*- grand-père-. *Dada* et *kaka* sont suivis de leur porteur, *mama* et *baba* sont suivis du prénom du premier enfant ou du nom du fils qu'ils ont eu, *bibi* et *babu* sont suivis soit du nom du premier enfant, soit du nom du fils.

Ainsi, il faut davantage chercher du côté du substrat colonial pour comprendre la composition de cette adresse. En France, elle est fréquemment liée à la prostitution mais pour les auteurs tanzaniens, celle-ci est attachée à une marque de respect, à l'instar de l'appellation *bosi* provenant de l'anglais *boss*, fréquemment utilisée par les personnes effectuant un service.

De même que pour le premier manuel, on note une équité en termes de représentation des genres et de confessions puisque, même si on relève davantage de prénoms féminins à connotation judéo-chrétienne, force je constate que les deux confessions majeures du pays sont représentées.

¹³⁵ Tunique longue pour homme apparentée au code vestimentaire islamique

¹³⁶ Chapeau rigide en coton rond apparenté au code vestimentaire islamique

À travers le recensement des dénominations, j'observe une surabondance de prénoms - 48 pour les prénoms féminins et 63 pour les prénoms masculins. Autrement dit, l'auteur a fait le choix d'une grande diversité de personnages différents au lieu de sélectionner quelques personnages réemployables au fil des unités.

Cela brise l'homogénéité d'une identité noire unique, qui n'aurait pour raison d'être que de s'opposer à l'identité blanche. Le modèle *Spice girls* où nous avons 4 filles blanches, présentant des caractéristiques bien particulière et « La » noire du groupe.

Je souligne la volonté d'équité pour les genres. En revanche, mon recensement met clairement en évidence une quasi-non-représentation de prénoms à consonnance arabo-musulmane laissant transparaître un marquage identitaire chrétien. De plus, parmi les prénoms sélectionnés, aucun n'est clairement anglais ni américain, alors même qu'en Tanzanie et dans les pays frontaliers, ces prénoms sont très répandus.

Chapitre 9 : Expressions des identités tanzaniennes

Tableau 24: L'anthroponymie dans le manuel *French for Primary School book 1*

Prénoms féminins				Prénoms masculins			
Arabo-musulmans		Judéo- chrétiens		Arabo-musulmans		Judéo- chrétiens	
1. Fatma	7. Rahma	1. Patricia	12. Joice	1. Hassan	10. Hanan	1. Eric	9. Joseph
2. Yousra	8. Latifa	2. Flora	13. Béatrice	2. Karim	11. Fahad	2. Patrick	10. Richard
3. Hadija	9. Zahra	3. Lucie	14. Janet	3. Fahad	12. Said	3. Bernard	11. Edouard
4. Salma	10. Samira	4. Rose	15. Laurie	4. Abdou	13. Naushad	4. Albert-Marc	12. David
5. Yasmin	11. Mariam	5. Isabelle	16. Eliza	5. Omar	14. Arkam	5. Laurent	13. Fred
6. Halima	12. Nawal	6. Hélène	17. Rozi	6. Ali	15. Saleh	6. Georges	14. John
		7. Caroline	18. Sophie	7. Juma	16. Zaki	7. Charles	15. Pascal
		8. Marie	19. Christine	8. Nassor	17. Hashim	8. Gérome	
		9. Cathérine	20. Pauline	9. Houssene			
		10. Juliette	21. Elizia				
		11. Nathalie	22. Béatrice				
Adresse "Madame + prénom"				Adresse "Monsieur + prénom"			
Madame Barlet				Monsieur Bernard			
Personnages							
Le prof, nos parents, les serviteurs, le président, le directeur							

Prénoms féminins					Prénoms masculins				
Arabo-musulmans	Judéo- chrétiens				Arabo-musulmans	Judéo- chrétiens			
1. Jasmine	1. Alice 2. Aline 3. Julienne 4. Corine 5. Brigitte 6. Isabelle 7. Marguerite 8. Caroline 9. Yvette 10. Yvonne 11. Rita 12. Roselyne	13. Louise 14. Liliane 15. Monique 16. Martine 17. Rose 18. Marie 19. Edith 20. Claire 21. Juliette 22. Diane 23. Stéphanie 24. Charlotte	25. Sylvie 26. Lise 27. Diane 28. Anne 29. Florence 30. Monique 31. Annette 32. Claire 33. Elisabeth 34. Arlette 35. Jeanine 36. Suzanne	37. Jacqueline 38. Anita 39. Barbara 40. Odette 41. Chantale 42. Delphine 43. Anne-Marie 44. Francine 45. Gisèle 46. Angèle 47. Madeleine 48. Laure	1. Zinedine	1. Richard 2. Patrick 3. Joseph 4. Philippe 5. Thomas 6. Patrice 7. Gilbert 8. Guy 9. Simon 10. Elian 11. Joseph 12. Paul 13. Martin 14. Luc	15. Eric 16. Denis 17. Albert 18. André 19. Robert 20. Pierre 21. Dominique 22. Alain 23. Jean 24. Hubert 25. Olivier 26. Léonard 27. Victor 28. Ferdinand	29. Albert 30. Nicolas 31. Daniel 32. Michel 33. Etienne 34. Grégoire 35. Jean-Louis 36. Alfred 37. Benoit 38. Lucien 39. Raymond 40. Roland 41. Oscar 42. Martin	43. Gilbert 44. Samuel 45. Francis 46. Jules 47. Roger 48. Henry 49. Thierry 50. Claude 51. Guillaume 52. Gabriel 53. Julien 54. Alphonse 55. Alain
Adresse "Madame + prénom"				Adresse "Monsieur + prénom"					
Madame Laurent Madame Jean-Claude Madame Gilbert Madame Guillaume		Madame Olivier Madame Jean-Pierre Madame Pierre Madame Dupont		Monsieur Jérôme Monsieur Antoine Monsieur Roland Monsieur Victor Monsieur Etienne			Monsieur Gabriel Monsieur Michel Monsieur Christien Monsieur Dupont		
Personnages									
le professeur									

Prénoms féminins			Prénoms masculins		
Judéo-chrétiens	Arabo-Musulmans	Bantu- swahili	Judéo-chrétiens	Arabo-Musulmans	Bantu- swahili
1. Hellena 2. Agnes 3. Mashaka 4. Monique 5. Prisca 6. Catherine 7. Konsolata 8. Sofia 9. Anna 10. Agata 11. Adeline 12. Caroline 13. Joséphine	1. Amina 2. Aisha 3. Fatuma 4. Neema 5. Keisha	1. Pendo 2. Maganga 3. Masanja 4. Mgeta 5. Mwanjoka 6. Haule 7. Kabula	1. Paul 2. Joseph 3. Michel 4. Pierre 5. Kelvin 6. Claud	1. Juma 2. Musa 3. Daudi 4. Camara 5. Musa	1. Salamu 2. Manzese 3. Tembo 4. Tumai 5. Komba 6. Njoroge 7. Makubi 8. Kaguta 9. Malosha 10. Bantu 11. Sukuma
Adresse « Madame+prénom »			Adresse « Monsieur+ prénom »		
Mademoiselle Amina			Monsieur Tembo		

Tableau 26: Français pour les étudiants de collèges, French for college students

Français pour les étudiants de collèges, French for college students

Des éléments permettent de reconstituer le profil de l'auteur de ce livre car il a rédigé une préface dans laquelle il revient sur son parcours. Il est tanzanien et a un itinéraire lié à la francophonie depuis de nombreuses années, puisqu'il a étudié au lycée Milambo puis intégré l'université de Dar es Salaam. Au cours de sa licence, il a été formé par un professeur de français rattaché au département de français de l'université. Ces informations personnelles sont reliées avec le type de dénominations présentes dans ce manuel, notamment les prénoms s'inscrivant dans la culture bantu-swahili, ainsi que la représentation égale des hommes et des femmes, comme des confessions majoritaires de Tanzanie.

Le traitement de ces trois manuels fait la démonstration qu'il existe un lien clair entre l'identité des auteurs et l'anthroponymie. À travers elle se profile une certaine conception de la société tanzanienne dans laquelle la francophonie se diffuse. Je note plusieurs constantes : le respect de la représentativité des genres, l'absence pour les trois auteurs de prénoms asiatiques ou indiens dans le choix des personnages mis en scène, et la présence de l'apocope « *prof* » pour le professeur ainsi que les adresses spécifiques « monsieur + prénom » et « madame + prénom ».

Des différences sont notables entre manuels tant sur le plan de la représentativité des obédiences que sur celui de la pluralité des identités sur le territoire. En effet, concernant le manuel *French in English countries*, la frange musulmane de la population n'est presque pas représentée. Pour cet ouvrage comme pour *French for Primary School*, les prénoms typiquement bantu-swahilis sont absents alors qu'ils sont en réalité répandus. Nous avons donc affaire à des choix motivés par des prises de positions, des procédés d'identifications, d'idéalisation de la société, consciemment ou inconsciemment : ce sont les principales caractéristiques d'actes *glottopolitiques*. L'anthroponymie dépend avant tout de choix sociaux, identitaires ayant un impact sociolinguistique clair.

Les différents points de vue relevés dans les manuels expriment aussi une pluralité de regards et de conceptions de l'identité. Ceci me fait penser à la *transculturalité* (Erfurt, 2020), dont les Tanzaniens semblent loin. « La Francophonie peut-elle devenir un tremplin vers la transculturalité ? » Si nous les englobons dans une seule et même francophonie tanzanienne, nous mettons en lumière la diversité identitaire et faisons le constat que la thématique de la présentation individuelle est l'occasion pour les auteurs de mettre en avant plusieurs points :

- L'identité tanzanienne, multiconfessionnelle, urbaine et tertiaire, avec respect de l'égalité des sexes.
- Le mode de vie et les habitus observables en Tanzanie par l'évocation des activités.

La toponymie est l'un des pans de l'onomastique. Elle est l'étude des dénominations de territoires, de lieux géographiques. Elle a été un sujet éminent concernant l'Afrique et le travail d'histoire qu'avait entrepris l'UNESCO dans les années 1980. Un ouvrage fut d'ailleurs dédié aux ethnonymes et aux toponymes. Nous l'avons déjà évoqué en première partie lorsque nous avons déconstruit la façon dont l'Afrique est représentée, pensée socialement : la géographie

humaine du continent fut redéfinie par les puissances coloniales. Leurs décisions eurent un impact non seulement sur les frontières mais aussi sur les noms des territoires. Les habitants ont donc subi une dépossession de leur territoire.

L'ethnonymie, la toponymie et l'anthroponymie africaines sont donc soumises aux aléas de deux types de formulations au moins : formulations originelles données par le peuple responsable du concept ; formulations non originelles issues d'initiatives autres. La formulation originelle peut, elle-même, être variable. (Diagne, 1978 : 12)

L'étude de la toponymie est révélatrice du positionnement de celui qui effectue des choix géographiques particuliers pour situer et se situer dans la Francophonie. Nous allons présenter les choix des auteurs et tracer les schémas politiques dans lesquels ils s'insèrent.

J'insiste sur la valeur symbolique et mémorielle de la toponymie pour les auteurs, et sur la nécessité de prendre en compte cet élément lorsque les auteurs décident de parler de leurs territoires dans les manuels. Inscrire son territoire au côté d'autres dans le cadre de la présentation de la francophonie tanzanienne, auprès d'un public tanzanien jeune, peu averti de l'histoire de la francophonie, est une manière d'affirmer son identité.

Comme l'ont écrit Abomo-Maurin et Tchameni (2013), la toponymie est l'expression du lien entre l'être humain et son environnement :

La notion de toponymie ne se peut se départir de celle du temps, c'est-à-dire de l'histoire. [...]. Les études paléanthropologiques, historiques, géographiques, géologiques et linguistiques disponibles s'accordent pour présenter l'Afrique Centrale (encore appelée monde bantou), par exemple, comme un grand ensemble territorial soudé par l'histoire, la géologie et la géographie.

La compétence sociolinguistique est proche de la compétence pragmatique puisqu'elle permet aussi une adaptation du locuteur en situation de communication. Voici la définition du C.E.C.R.L :

La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

De la même manière que j'ai analysé la façon dont les auteurs ont voulu introduire un étayage par le métadiscours permettant de développer la compétence pragmatique. Ici, la culture et les normes sociales jouent un rôle et doivent être approfondies pour pouvoir expliciter des règles.

IX.2.1.2. Espace avec particularismes lexicaux

Le lexique proposé par les auteurs a attiré mon attention. J'ai repéré des archaïsmes qui ne sont pas mentionnés par Bernard Pöll pour l'Afrique noire, mais qui se trouvent dans la description du français au Québec (Pöll, 2001 : 126). Les archaïsmes sont définis comme une partie ancienne du vocabulaire ayant gardé sa vitalité. Bernard Pöll prend comme exemple les *moufles* et les *mitaines*, d'emploi un peu vieilli. Ici, cette partie ancienne du vocabulaire se retrouve, dans les manuels de F.L.E. conçu en Afrique surtout en ce qui concerne le vocabulaire lié aux vêtements, à la cuisine ou à l'école.

Les *archaïsmes* ci-dessous ont été relevés dans les manuels de F.L.E. produits en Tanzanie :

1. Français pour les étudiants de collèges	2. French for Secondary school form one	3. French in English Countries	4. Kifaransa rahisu French made easy Français facile	5. French for primary school, book 1	6. French made easy for beginners, hatua ya kwanza, pour les débutants
p.47 un tricot	p.73 une culotte	p. 16 un veston, une jaquette, un tricot, une latte, un mouchoir p.89 des souliers	p.107 Un gilet de corps la culotte	p.4 grand-maman p.40 pupitre p.60 cuvette p.62 marmite	p.130 un gilet de corps, la culotte

D'autres particularismes peuvent être observés à l'instar de la lexie « couleur » :

p.27 mon père m'achète des couleurs, des livres et des cahiers

La lexie *couleur* désigne, par synecdoque, des crayons de couleurs. Cela souligne le même phénomène *unique* pour *enfant unique* c'est-à-dire l'extraction du terme sémantiquement saillant pour renvoyer au référent crayons de couleurs. Je sais par ailleurs que la lexie *couleur* est employée telle quelle en discours car mes collègues de l'Alliance Française utilisaient ce terme.

Les manuels analysés traitent ces compétences de différentes manières. J'ai pris soin d'extraire, pour chaque manuel, différents textes dont la finalité sont soit pragmatiques soit relevant de la sociolinguistique. Sur l'ensemble du corpus, trois manuels proposent des encarts explicitement dédiés à l'explicitation de normes sociales ou de règles langagières.

Dans plusieurs manuels apparaissent des éléments qui font explicitement référence à un mode de vie de la plupart des personnes vivant en Tanzanie, et ces éléments font d'avantage appel à un mode de vie rural, pauvre, où l'on choisit ce qui est africain avant toute chose.

IX.2.2. Qui suis-je ? Que fais-je ?

IX.2.2.1. Activités dans les manuels

Les manuels proposent aux apprenants un programme d'activités. Après un classement des tâches proposées par les auteurs dans les manuels, je parviens au résultat suivant (je précise pour chaque thème le nombre de manuels le traitant) :

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 1. Activité (10), | 5. Heures (6), |
| 2. Présentation (8), | 6. Possession (5), |
| 3. Exprimer le passé (7), | 7. Exprimer le futur (5). |
| 4. Famille (6), | |

Certaines thématiques sont récurrentes comme par exemple parler de ses activités (cela concerne 10 livres sur 16). Parler de ce que l'on fait, de ce que font les autres est un des objectifs de la plupart des manuels par le biais d'une sélection d'activités proposées par les méthodes. Souvent, il est question d'école et de loisirs, comme par exemple jouer de la musique, regarder la télévision ou se reposer. Les activités sont très souvent standardisées : on retrouve le même type d'activités à travers les manuels, et pas nécessairement des activités que les Tanzaniens peuvent faire.

Nous retrouvons de manière systématique le lever du lit (ce qui suppose de dormir dans un lit), le brossage de dents (ce qui suppose avoir du dentifrice et une brosse à dents), la toilette et le départ à l'école (ce qui suppose que la société soit divisée de telle manière que le travail des enfants ne soit pas nécessaire et qu'il y ait des programmes scolaires et un système éducatif). Cette routine est semblable dans tous les manuels qui proposent également tous des lieux de vie tels que la banque, l'école ou les bureaux. La vie dépeinte est une vie urbanisée -puisqu'on ne peut pas totalement la qualifier de citadine-, plutôt occidentale avec des *habitus* bien spécifiques dont nous citons quelques exemples ci-dessous :

Français pour écoles secondaires, premier livre
p.86, Le secrétaire écrit des documents officiels.
p.89, Tu te brosses les dents trois fois par jours.
p.90, Claude boit du champagne.

Français pour les étudiants de collèges
p.186, Le soir, j'aime jouer avec mon chien qui s'appelle Popi.
p.196, Nous regardons la télévision.

French for Secondary School, Form One

p.78 Susanne et Halima sont françaises. elles de jolies voitures.

Ramadhan est riche, (rich) il un restaurant.

Mes parents voyagent beaucoup, ils un bateau.

p.111 Je me brosse les dents puis je prends un bain. Je prépare le petit déjeuner. Après je fais la vaisselle.

J'embellis le salon.

La présentation de ces activités, au-delà de raconter un simple quotidien, fait entrevoir la façon dont les auteurs veulent décrire les activités du quotidien aux apprenants. Le choix des activités et le lieu où elles se déroulent sont autant d'informations qui construisent des représentations sociales. La Tanzanie est avant tout un pays agricole dont la majorité de la population se trouve en zone rurale ou semi-rurale. Nous savons d'autre part que le public n'est, la plupart du temps, pas un public nécessiteux.

À côté d'un standard de quotidien pas toujours réaliste, ce mode de vie tanzanien rural transparait cependant ici et là :

Français pour écoles secondaires, premier livre

p.83 Il met de l'eau dans le seau.

Les enfants mettent du sable sur leur tête.

p.87 Nous allons chercher notre vache.

Un éléphant va dans la forêt.

p.88 Nous nous lavons dans une rivière.

Français pour les étudiants de collèges

p.171 Par une mauvaise chance, le bus qui était devant nous a eu un accident qui a causé la mort de quelques passagers.

p.180 Cette vieille femme porte un panier de légumes.

p.187 Tu chasses le mouton.

p.189 Nous avons trouvé la vache. Cette vache a été perdue.

La vie agricole, ou du moins en zone rurale, apparait ainsi dans quelques manuels, au fil d'énoncés. Elle est présentée également dans un nombre plus important d'ouvrages au travers des illustrations mettant en scène des personnages dans un environnement proche de la nature, dont les conditions matérielles sont plus modestes que ce que certaines activités semblent laisser penser. Le mode de vie rural est pourtant celui que vit la majorité des Tanzaniens, y compris ceux des classe moyenne ou supérieure. De nombreux employés possèdent une ou plusieurs *shamba* : il s'agit d'un lopin de terre permettant la culture, indispensable lorsque les salaires peinent à être versés. Ce phénomène traduit la réelle situation du pays, à savoir une « rurbanisation ».

Il existe un décalage de plus en plus grand entre ce que proposent les auteurs locaux et les livres proposés par la France : ainsi, pour les manuels tanzaniens, l'environnement n'est pas choisi pour sa beauté ou son exotisme à découvrir, mais il est l'arrière-plan de l'action.

Tenter de concevoir un manuel en ayant recours à une culture étrangère, en parlant d'un autre est une expérience qui a déjà eu lieu. Les didacticiens français ont tenté, durant la période post coloniale, de proposer à de nombreux pays africains des manuels prenant pour décors l'Afrique, et pour personnages des « Africains ». *Le Dictionnaire de français fondamental pour l'Afrique* conçu par le B.E.L.C. (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'Etranger) et approuvé par Georges Gougenheim, dont nous avons constaté la présence à D.U.C.E. en juillet 2018, présentait – parmi d'autres ouvrages - ces caractéristiques, contrairement à d'autres – par exemple le manuel *La France en Direct* (1960). L'ambassade de France avait fait don de tous ses ouvrages D.U.C.E au début des années 1980.

Nous prenons à présent comme exemple Pierre et Seydou, une collection conçue par l'équipe du B.E.L.C. destinée aux pays anglophones. Elle était éditée et distribuée par la Maison d'Edition Evans Brothers située à Londres. Cette méthode bilingue français/anglais place les personnages dans un contexte africain. Son objectif, cité en première page du guide pédagogique et dont nous donnons ici un extrait, correspond à celui des manuels actuels. Le public est un public de cycle secondaire et correspond là encore au même public que ciblent les manuels.

Voici un extrait de la méthode, p.17:

sous prétexte de ne pas dépayser les élèves, de leur proposer des personnages parlant français, avec des noms ghanéens ou nigériens, évoluant dans un pays anglophone, **qui songerait, en France, à enseigner l'anglais en présentant des français Parisiens parlant anglais à Paris ?** Nous avons choisi pour Pierre et Seydou IA, un pays précis, le Sénégal, parce qu'il est très représentatif d'un pays francophone, dans deux aspects complémentaires : la capitale, Dakar, la campagne ensuite.

L'explication détaillée de l'auteur rend saillant l'eurocentrisme de ses choix quant au contenu sélectionné. « Qui songerait en France, à enseigner l'anglais en présentant des français Parisiens parlant anglais à Paris ? ». Pourtant, les Tanzaniens multilingues font ce choix dans leurs manuels.

Ceci dit, les dialogues répondent à des situations « africaines », et même résolument « africaines francophones » : nous ne les avons pas voulues neutres : encore moins « africaines anglophones. P. 17

Dans les propos de l'auteur transparait en réalité une rivalité française à l'égard de l'Angleterre. Il ne s'agit pas de s'adapter à chaque pays dans lequel la méthode va être proposée, mais de développer une méthode distribuée pour l'ensemble des pays d'Afrique anglophone. Le Sénégal est pris pour pays central de focalisation culturelle, notamment pour la toponymie, ce qui ne correspond pas à la volonté de la majorité des auteurs africains qui font le choix de contextualiser leur manuel en Tanzanie, tout en citant les pays francophones sur l'ensemble des continents.

Ce choix n'est pas un cas isolé puisque la méthode *On y va*, proposée notamment au Nigéria, a fait le même choix de privilégier un contexte ressemblant beaucoup au Sénégal, ce qui indique que ce choix était issu d'une politique linguistique extérieure africaine. Nous retrouvons l'idée du lissage du continent africain et du déni des spécificités culturelles locales.

Tableau 28: Illustrations d'un manuel conçu en français, avec contexte africain contextualisé

c/ Pierre regarde *un* dessin.

d/ Madame Kofi regarde *des* dessins.

e/ Seydou répare *une* auto.

f/ Monsieur Kofi regarde *des* autos.

Exercice 7 / Singulier - pluriel des noms / Regarde le dessin, cherche et copie la phrase :

a/ Le chat prend des fruits.
Le chat prend un fruit.
Le chat prend une galette.

b/ Pierre regarde une maison.
Pierre regarde un journal.
Pierre regarde des maisons.

c/ Madame Kofi prend une chaise.
Madame Kofi prend un café.
Madame Kofi prend des chaises.

d/ Monsieur Kofi regarde des galettes.
Monsieur Kofi prend des galettes.
Monsieur Kofi prend une galette.

IX.2.2.2. Traitement de la présentation

Pouvoir se présenter, soi et les membres de sa famille est un objectif communicationnel présent explicitement dans 8 ouvrages sur 16. Je propose ci-dessous quelques extraits :

French for Secondary School, Form One

p.59

Il s'appelle David Lawrence. Il est Kényan. Il est né le 15 novembre 1970. Il habite à Nairobi. Voici son adresse : David Lawrence Boite postale 545 Nairobi. Il est médecin. Il travaille dans un hopital privé à Nairobi. Il a aussi une clinique. Personnelle ?. Il est très sympathique et élégant.

p.63

Chapitre 9 :

Le père de Said. Il a un supermarché. Est de nationalité tanzanienne.
.... sont intelligentes et sympathiques.... sont chrétiennes.

French for Secondary School, Form two, p.5

Voici Mohamed

Demain c'est fête. Je vais au supermarché pour faire des achats. Je pars en voiture avec ma femme. Je demande quatre kilos de viande et deux paquets de spaghettis. Je m'avance un peu, je vois une étagère de produits laitiers. Je ramasse assez de fromages, cinq litres de lait et plusieurs verres de yaourt. Juste à ma droite il y a une rangée de différentes légumes. Le vendeur me donne le prix de chaque légume. Je mets un kilo de tomates et deux kilos dans un panier. J'ajoute des concombres dans mon panier. Le vendeur me demande de payer vingt milles shillings alors je lui paie

¹³⁷.

Ici, plusieurs éléments attirent l'attention. En premier lieu, notons la mise en situation des personnages et le fait que l'un d'entre eux se rend au supermarché. En Tanzanie, c'est un lieu où sont vendus les produits importés, les produits étiquetés par le *Tanzanian Revenue Authority* comme relevant du *luxe*¹³⁸. Il est associé à des produits étrangers, chers, correspondant à un mode de vie aisé. Les produits indiens et chinois importés y bénéficient d'une taxation moins élevée car ce sont les premiers partenaires du pays. Cela a pour conséquence de marquer significativement une distance avec les produits américains, anglais et européens. La majorité de la population achète les produits de la vie courante sur le marché (*sokoni*) ou dans des petites épiceries (*duka*) qui se déclinent suivant le type de produits recherchés.

D'autre part, nous relevons dans cette présentation les paquets de spaghettis qui ne correspondent pas à l'alimentation courante que l'on trouve habituellement en Tanzanie. Les spaghettis peuvent être servis dans des restaurants mais cela reste un phénomène rare. Cet aliment relève d'une mythologie du quotidien européen, occidental, où l'on présume que l'on mange des pâtes. Le personnage, Mohamed, participe à une fête. Les pâtes sont donc associées à une célébration, considérées comme un mets de choix alors que ce plat est précisément considéré en Europe comme constituant l'assiette du pauvre. Le même personnage choisit ensuite d'acheter du fromage. Encore une fois, cet aliment ne rentre pas dans les habitudes alimentaires tanzaniennes et n'est habituellement pas consommé en Tanzanie. Il s'agit là encore d'une référence claire à un *habitus* occidental, français au vu du co-texte.

Je propose un autre texte issu du manuel *Français pour les étudiants de collèges*, p.29 :

Baraka et son père en France

Je m'appelle Baraka. Je suis tanzanien. Mon père s'appelle Damasi. Il est ambassadeur de Tanzanie en France. Il travaille avec les français. Ma mère s'appelle Isabela. Elle est ougandaise. Elle habite en Tanzanie. J'ai fait mes études primaire¹³⁹

¹³⁷ Les erreurs se trouvant dans le texte sont d'origine. Nous n'avons pas changé le texte.

¹³⁸ Les produits considérés comme produits luxueux sont mentionnés dans une liste établie par Tanzanian Revenue Authority (T.R.A.) et sont la cible d'une taxation supérieure. La majorité des produits alimentaires, mécaniques, technologiques, venant de l'étranger sont ainsi largement taxés et, du fait que la Tanzanie ne dispose pas d'industrie, le supermarché est un lieu qui exclut la plupart des habitants.

¹³⁹ Tel quel dans le manuel.

et mes études secondaire¹⁴⁰ en Tanzanie. Après mes études secondaire¹⁴¹, je suis allé en France pour habiter avec mon père. Maintenant, je fais mes études à l'université de Paris ici en France. Nous sommes trente dans notre classe. J'étude avec les kényans, les canadiens, les chinois, les congolais, les sénégalais, les allemands, les espagnols et les mexicains. Notre cheftaine de classe est américaine. Notre professeur de mathématiques est gabonaise. J'aime beaucoup le pays de France.

Je note les signes saillants « ambassadeur », « université de Paris », « nous sommes trente dans notre classe ». Ces éléments disposés ensemble dans le texte renvoient à un imaginaire lié aux expatriés présents en Tanzanie, et *un* monde dans lequel ils évoluent, différent de celui de la plupart des habitants. Encore une fois, les apprenants sont invités à entrer dans une communauté linguistique dans laquelle les signes utilisés ne correspondent pas à leur quotidien. Le *lector in fabula* est invité à *faire comme s'il* appartenait à ce monde qui ne lui appartient pas. Cette réalité de mise à l'écart est rappelée par la phrase « il travaille avec le français » où l'on lit à la fois une stéréotypisation des Français et une distance.

D'autres présentations sont proposées aux apprenants dans le manuel *French in English Countries* (p.106) :

La presentation de Viviane

Je m'appelle Viviane Dupont. J'ai treize ans. j'habite¹⁴² à Vancouver avec mon oncle. Je suis écolière de septième année. J'aime bien l'école. J'adore l'espagnol parce que le professeur est gentil. Je préfère écouter de la musique africaine. Le samedi, je fais une promenade à pieds à la plage avec mon copain. Le dimanche, je préfère jouer au tennis avec mes copines. A la maison, je préfère regarder la télé. Je préfère les films « cow boys ». Pour le petit déjeuner je préfère aller au restaurant. Je prends du lait et du pain. Mais pour le déjeuner je mange des frites et du poulet. Pour la boisson, je préfère boire du jus de raisin.

p.107 La présentation de Philippe

Je m'appelle Philipe Antoine. J'ai douze ans. J'habite à Toronto avec ma cousine. Je suis écolière de sixième année. J'aime bien l'école. J'adore l'anglais parce que mon professeur est très amusant. J'aime écouter de la musique espagnole. Le weekend je fais une promenade à bicyclette. À la maison, je regarde la télé. Je préfère les films africains. Pour le petit-déjeuner je le prends à la maison. je¹⁴³ prends du riz et de la viande rôtie. Pour la boisson je bois du jus de citron.

Ici, la volonté de l'auteur est de faire évoluer les personnages francophones au Canada où ils apprennent l'anglais et l'espagnol et déclarent aimer la musique et les films africains. Nous notons dans ces deux textes que l'auteur met en avant le continent africain et son patrimoine (arts, cinéma, musique). Ces présentations permettent de mettre une lumière positive sur des personnages vivant dans un milieu de classe moyenne, conciliant l'apprentissage de plusieurs

¹⁴⁰ Tel quel dans le texte.

¹⁴¹ Tel quel dans le texte.

¹⁴² Tel quel dans le texte.

¹⁴³ Tel quel dans le texte.

langues étrangères européennes et l'usage du vélo, avec une identité africaine – notamment par le biais du cinéma et de la nourriture.

Les manuels ne sont jamais neutres et ce qu'ils contiennent est au service d'une idéologie, d'une représentation de la société défendue par les auteurs. C'est en cela que les manuels sont des lieux privilégiés pour une expression identitaire et qu'ils représentent des objets intéressants pour l'étudier les directions que prend la Francophonie en Afrique de l'Est.

IX.2.2.3. Focalisations culturelles et affirmations identitaires

Des focalisations culturelles très différentes s'expriment à travers les manuels qui laissent clairement transparaître trois grands courants politiques :

- Une focalisation culturelle géographiquement centrée sur la Tanzanie
- Une focalisation culturelle géographiquement centrée sur la zone de l'Afrique de l'Est
- Une focalisation culturelle géographiquement centrée sur le monde pour exprimer la Francophonie dans son entièreté.

Ces focalisations s'expriment de plusieurs façons : la toponymie, l'anthroponymie, les éléments de contexte environnemental.

L'analyse de l'anthroponyme et de la toponymie tient son importance de l'intention des auteurs. Les deux domaines sont mis à profit pour l'identification et la contextualisation. Cela nous donne des indications sur la représentation que l'auteur a de la société, de la francophonie et de l'environnement. Sont posées les questions de l'intégration et de l'assimilation que Nathan Wachtel (Wachtel, 2014 :76) définit ainsi :

1. Dans le processus *d'intégration*, les éléments étrangers sont incorporés dans le système indigène, qui les soumet à ses propres schèmes et catégories ; et même s'ils provoquent des changements dans l'ensemble de la société, cette réorganisation prend son sens à l'intérieur des modèles et des valeurs autochtones.
2. À l'autre pôle, le processus d'assimilation réalise le phénomène inverse : l'adoption des éléments européens s'accompagne de l'élimination des traditions indigènes, tout en se soumettant aux modèles et aux valeurs de la société dominante ; au terme de cette évolution, l'identité ethnique se dissout dans les variantes de la culture occidentale.

D'un point de vue linguistique, les analyses indiquent que la langue utilisée présente des particularismes lexicaux, syntaxiques tout autant que des anomalies, des *erreurs* comme l'a théorisé Nina Catach (Catach : 1996). J'ai conservé le terme d'*erreurs* car l'ouvrage est un manuel de langue, par définition prescriptif. Je fais le choix théorique de considérer que le français des manuels de F.L.E. proposés par l'Alliance française en Tanzanie (*Le Nouveau Taxi*,

Sans Frontières...) est le français langue étrangère considéré comme *officiel*, prescrit par l'institution.

Je relève dans l'élaboration des manuels de F.L.E. un processus d'intégration pour différentes raisons. Je m'appuie dans la thèse sur les analyses de la langue, des discours épilinguistiques et métalinguistiques employés par les auteurs, ainsi que sur des entretiens que j'ai pu réaliser auprès d'un auteur pour comprendre ses motivations et la façon dont il a conceptualisé la rédaction de son manuel.

Tableau 29 : Entre copain, A French Course Book for Secondary Schools, Pupil's Book.



Tu veux une bière?

Dan: Tu veux une bière? J'en ai deux cannettes dans mon sac.
 Samira: Merci bien, mais je ne bois pas.
 Dan: Ça va. Moi j'en prends un peu.
 Samira: Je déteste le goût, et en plus, mes parents, surtout ma mère, s'ils savaient ...
 Dan: Tu fumes? Moi pas. J'ai des copains qui fument et qui me proposent des cigarettes de temps à autre, mais je refuse parce que je ne vois pas ce que ça apporte.
 Samira: Et la bière que tu prends ça t'apporte quoi?
 Dan: Je ne dépasse jamais deux verres, et c'est uniquement quand je sors.
 Samira: J'ai une copine qui fume. Elle m'a dit qu'elle avait commencé à cause de ses amis. Maintenant elle s'y est habituée.
 Dan: Tu dois faire attention! C'est très facile de vouloir faire comme les autres.
 Samira: Je préfère protéger ma santé. Rien ne me fera accepter le tabac.

Ces éléments témoignent d'une volonté des auteurs de faire de *leur* français, *le* français à apprendre et à enseigner, un français africain, écrit, prescrit par les Africains, pour des Africains. Je relève aussi, de manière frappante, l'apparition d'éléments transgressifs (alcool, pauvreté, religion ...), qui sont autant de thématiques que des auteurs européens ne se seraient pas permis d'aborder.

Ci-contre, un extrait d'un manuel conçu au Kenya et exporté en Tanzanie. Les relations hommes femmes sont proposées en français en abordant notamment les produits nocifs pour la santé tels que le tabac et l'alcool qui se diffusent massivement en Afrique par le biais de grandes compagnies.

Dans le relevé ci-dessous, nous trouvons encore une contextualisation est-africaine nette.

Tableau 30 : Relevé des éléments discursifs de contextualisation dans les manuels conçus en Tanzanie

<p>Français pour les étudiants de collège, Premier livre</p>	<p>p.88 Nous nous lavons dans une rivière. Un pêcheur se lave au lac Victoria. Je danse la musique africaine. Vous dansez la musique européenne. Ils dansent la musique de la nouvelle génération. Elle danse la musique congolaise. p.69 Vous regardez les animaux sauvages. Tu frappes à la porte de l'église. p.70 Mon papa me donne un travail. p.71 Tu effaces la poussière du miroir. Nous chassons des animaux sauvages.</p>
--	---

	<p>Tu chasses des oiseaux dans le champ. Vous chassez des hiboux. p.73 Nous voyageons au village natal. Les élèves voyagent au parc national de Serengeti. p.76 Les paysans nourrissent leurs vaches. Mon grand-père nourrit son chien p.79 Tu dors au sol. p.81 Nous recevons le président américain. p.83 Il met de l'eau dans le seau. Les enfants mettent du sable sur leurs têtes. p.85 Un pasteur lit la bible. p.86 Un secrétaire écrit les documents officiels ? Il écrit une annonce sur le tableau noir. p.87 Nous allons chercher notre vache/</p>
French Sd Sch. Form Two	p.4 Je demande le prix d'un tas de citrons. Et ; j'achète deux paquets de raisins et trois tas de mangues.

Les manuels sont le lieu privilégiés de l'affirmation identitaire par et en français.

IX.2.4. Typologie des textes proposés

La typologie des textes proposés par les manuels de F.L.E. est intéressante pour notre étude car elle permet de comprendre la manière dont l'apprenant est imaginé, théorisé, et ce que l'auteur pense être nécessaire pour lui. La question de la typologie des textes soumis aux apprenants est importante pour tenter de se faire une image de l'apprenant et de ses possibilités d'interaction. Le point de départ de cette réflexion est de considérer que les apprenants de F.L.E. tanzaniens sont, eux aussi, des acteurs sociaux, et que leur apprentissage du français les intègre *de facto* dans la communauté francophone. Cependant, l'enseignement qu'ils reçoivent délimite leurs compétences et leur implication dans cette vaste communauté linguistique. Est-ce que tous les apprenants doivent devenir des écrivains francophones prolifiques ? Peut-être pas. Néanmoins, la question doit être posée : est-ce que l'angle par lequel la didactique les fait pénétrer dans la communauté francophone leur permet d'envisager de prendre position ?

Dans l'hypothèse où le dialogue hiérarchisé entre l'institution et les apprenants s'horizontalise, je me pose la question de la prise de parole des apprenants dans ces conditions, et de leur implication dans les débats et discussions. Peuvent-ils traiter de philosophie ? de littérature ? de politique ? d'art ? d'actualité ? de thématiques professionnelles ? techniques ? scientifiques ? Les compétences qu'ils acquièrent leur permettent-elles de rentrer dans de telles échanges avec leurs interlocuteurs ?

La typologie des discours travaillés en classe de F.L.E. est au cœur de l'identité de *l'acteur social* que l'on envisage en didactique des langues et dans la francophonie. La question relative à la pertinence linguistique m'importe plus que les subtilités de classement. La

typologie synthétique du C.E.C.R.L. me paraît remplir la fonction de typologie dont j'ai besoin, c'est-à-dire une liste des genres et des types de textes écrits et oraux, qui n'entre pas dans le détail de ces textes.

Clot et Faïta abordent l'idée d'un classement d'éléments linguistiques précisant comment un locuteur peut exploiter tel ou tel élément. Ils indiquent la distinction entre « genre » ou « type » de discours - comme dans le C.E.C.R.L.-, et présentent les genres comme des formes fixes, proposant des « stocks d'énoncés attendus ». Ces genres fixes, dans un milieu donné, forment un régime social de fonctionnement de la langue. « Il s'agit d'un stock d'énoncés attendus, prototypes de manières de dire ou de ne pas dire dans un espace-temps socio-discursif. [...] ». »

Je note que les typologies jouent également sur les représentations normatives des langues. Les énoncés proposés retiennent la mémoire impersonnelle d'un milieu social dans lequel ils font autorité. (Clot, Faïta, 2000 : 10). « Les genres sont perçus comme la trame d'une situation sociale qui organise la parole de l'individu [...]. C'est aussi une mémoire pour pré-dire. Un prétravaillé social. Cette mémoire, on peut la définir comme un genre qui installe les conditions initiales de l'activité en cours, préalables de l'action. Préactivité. » (Clot, Faïta, 2000 : 13)¹⁴⁴.

La typologie de textes proposée par le C.E.C.R.L. en comparaison est beaucoup plus fournie. Tous les manuels ne proposent pas l'ensemble de ce que le cadre propose mais il est néanmoins intéressant d'en mettre en lumière les limites.

IX.3. Normes et prescriptions pour une L.E.

IX.4.1. Fautes, erreurs ou variations

Le relevé *d'erreurs* effectué présente des erreurs *morphogrammiques*, *phonogrammiques* et des fautes de frappes. Les termes erreurs *morphogrammiques* et *phonogrammiques* sont issus de la typologie des erreurs extraite de l'ouvrage de référence *L'orthographe française* de Nina Catach (Catach : 1981). Il s'agit d'« erreurs » dues à une *mauvaise prononciation* par rapport à un français standard¹⁴⁵.

En ce qui concerne ce qui est qualifié d'« erreur » - plutôt que de variations - dans le travail de recherche présent, il s'agit de mesurer le degré d'inadéquation par rapport à une norme de langue. Cet écart constaté peut être considéré soit comme trace d'une variation

¹⁴⁴ Ibidem. p. 7 à 42.

¹⁴⁵ L'auteure parle d'erreurs phonétiques interférant sur l'écrit dans le cas d'enfants faisant l'acquisition du langage et du français.

phonétique (variation dans le F.L.E.), soit comme un éloignement par rapport à la langue prescrite (erreur par rapport à un F.L.E. standard).

Le relevé d'erreurs phonogrammiques et morphogrammiques s'appuie sur la récurrence d'un élément que j'ai retrouvé dans plusieurs manuels : cette récurrence nous permet de faire une distinction entre ce qui relève de la simple faute de frappe et ce qui relève d'une réelle trace de variation.

IX.4.2. Erreurs phonétiques ou variations non-expertisées

Dans la typologie des erreurs issue des travaux de Nina Catach, les erreurs *phonétiques* correspondent à l'écrit à une orthographe erronée due à une mauvaise prononciation. Ce type d'erreurs est identifié chez les enfants mais, dans notre cas, nous faisons l'hypothèse que les erreurs s'expliquent par la variation phonétique, qu'elles sont les traces d'une prononciation particulière retranscrite à l'écrit.

En me situant dans le cadre d'une L.E. dont la norme est comprise comme nécessairement exogène, je peux considérer que ce qu'implique la variation relève de l'erreur et classer celles-ci dans la catégorie des erreurs *phonogrammiques* (dans une perspective prescriptive dont nous avons expliqué l'adoption), car je constate une récurrence de son apparition ainsi que sa présence dans d'autres manuels. Ce fait n'est pas ponctuel, mais identifié comme une variation du français ayant été écrit comme lexie à part entière par les auteurs. L'inscription de cette variation au sein des manuels participe, consciemment ou inconsciemment, à l'institutionnalisation et à la diffusion de la variation.

Il s'agit d'un tournant dans la francophonie puisque le choix politique de l'État français de prendre ses distances avec la Francophonie dans cette partie du monde, est un accord d'indépendance linguistique pour les auteurs de manuels de F.L.E. locaux. L'orthographe, la grammaire du français sont depuis le XVII^{ème} siècle, encadrés par l'État, Nina Catach ayant même écrit qu'il y a eu à cette époque une *orthographe d'État*¹⁴⁶.

IX.4.3. Les erreurs morphogrammiques

Les morphogrammes sont des suppléments graphiques, comme par exemple la finale muette d'un mot marquant le genre, le nombre et les temps verbaux :

- les morphogrammes de genre
- les morphogrammes de nombre : s, x.
- les morphogrammes verbaux : e, s.

¹⁴⁶ CATACH, N. (2011), *L'orthographe*, Paris, Presses Universitaires de France.

J'ai principalement relevé la présence d'erreurs liées à des morphogrammes grammaticaux et de nombreuses adjonctions erronées d'accords en genre et en nombre, dont voici quelques exemples :

- Adjonction erronée d'accord large
- Erreur de classification et adjonction erronée d'accord
- Erreur extragraphique avec découpage erroné
- Omission erronée d'accord
- Erreur logogrammique

Globalement, nous constatons une mauvaise maîtrise de l'accord en nombre et en genre, ainsi qu'un mauvais découpage morphographique. L'explication la plus probable est un manque de maîtrise de la langue.

Tableau 31: Erreurs logogrammiques.

Manuels	Exemples
Kifaransa Rahasi, French made Easy, Français facile	p. 17 Oui ca vas_ p.18 enforme ? p.19 Le travaille_ p. 20 Tu t'appelle_ P.22 par fois
French in English countries	p.26 un choux p.28 je ne mange pas de banane_
French for Secondary school form one	p.17 Essais de donner ... Où habitet_elle p.43 Mon oncle Patrick a un grand champs_ p.76 Suzanne et Halima sonts françaises
French for Secondary school form Two	p.43 : dans le champs
French made easy	p. 21 Soyez le bienvenue_ p.27 et toi, tu habite où? oh! <u>En chanté</u> de faire votre connaissance? p.31 commissaire régionale_ p. 40 Hélène c'est <u>sont</u> prénom.

IX.3.4. Fautes de frappe

J'ai relevé un certain nombre de fautes de frappe dans les manuels. Ces éléments sont classés comme tels car ils apparaissent par ailleurs dans des formes correctes. J'en donne dans le tableau ci-dessous le relevé exhaustif.

Tableau 32: Fautes de frappe

French for Secondary school FORM One	p.9: j'hahite p.10 : May name is, J'étudie à l'école sécondaire de Patuik p.12 : Il vayage	p.75 : compète p.78 : étudient p.81 : Elles sont sommeil
--------------------------------------	--	--

Chapitre 9 :

	<p>p.12 : Bernard p.13 : hehaviour p.22 : Reécris les phrases p.27 : Ajourd'hui , Cést Bernard p.29 : Une horloge p.30 : Une horloge</p>	<p>p.85-88 :write the propor, write the propor, write the propor p.92 : Il est six heures du matini p.109 : Ajourd'hui p.118 : forme affirmative, il se brose p.123 : ils/elles ont eut</p>
<p>French for Secondary school FORM Two</p>	<p>p.4 : Reécris les activités de Bernard ce qu'il a fait au marché p.13 : Un livre de géographie coûte huit mille shillings. p.15 : Une librairienne. p.15 : Je pais. p.17 : Deux ventilateurs coûtent douze mille shillings p.29 : Ils d'innent dans ce restaurant. p.35: scurf p.37: coumpound p.39 : Hier, Fatma a balàye la classe pendant la recreation p.40 :Elle écouté les informations du matin p.43 : foot ball p.54: embellir p.55: Ella a vêti une jupe et un tee-shirt, Je n'ai pas vêti de pantalon, Vous n'avez pas vêti vos uniformes scolaires.</p>	<p>p.60 : Elle a été à l'aéroport weekend dernier. p.62 : Kassim est plus grand que Ali. p.69 : Je suis meilleur français qu'elle. I am better in french than her. p.74: Catherine asses d'argent. p.78: La porte A est plus longue que laporte B. Comparez en utulisant ces expressions : p.84 : Qui a acceuilli Georges à l'hôpital ? p.85 : Pourquoi la vielle a entammé vite ses activités ? p.88 : Vous n'allez pas déjeuner au restaurent, Elles ne vont pas préparer des pizzas. p.97 : attérit p.98 : D'accrd p.99 : A sept heures je vais à pièd au supermarché. p.103 : Assis vite.</p>
	<p>p.5 : Bon rétablissement ! p.21 : Elle fait se devoir à la maison. p.28 : (iii) fais la présantation de ta famille. p.31 : 2. Remplis ton afiche</p>	
<p>Français pour les étudiants de collège, Premier livre</p>	<p>p.12 brousse, mangue p.26 Une vache , une chèvre, un mouton, un cochon, un chat, un chien, un lapin, un cheval, une poule, un lion, un éléphant, un serpent, un singe, un zèbre, une giraffe, un corbeau, un paon, un canard, une dinde, un âne, un tigre p.71 Elle chasse des cochons. Nous chassons des animaux sauvages. Tu chasses des oiseaux dans le champ. Vous chassez des hiboux. p.83 nous mettons du manioc dans la chambre. p.92 Elle ramasse du bois pour préparer du thé.</p>	

French Sd Sch. Form Two	p.39 Hier Fatma a balàye la classe pendant, la récréation.
----------------------------	---

Ces fautes de frappes donnent au premier abord une impression de manque de professionnalisme et d'expertise. Elles sont le résultat d'une insuffisance de relecture d'encadrement de publication. Le fait que les auteurs manquant de formation veuillent publier leurs ouvrages fait partie d'une démarche personnelle, mais que leurs manuels puissent être vendus et proposés aux établissements scolaires en l'état relève d'un dysfonctionnement collectif et d'un manque de regard, d'encadrement institutionnel.

Les erreurs concernent de nombreux éléments et sont visibles même pour les apprenants débutants. Elles conduisent à une défiance vis-à-vis des produits soumis par les auteurs : cette proposition locale est comparée aux manuels importés, et les apprenants se forgent l'idée que les manuels produits localement ne sont pas fiables. Malgré la volonté initiale de l'État tanzanien et de l'ensemble des pays d'Afrique de l'Est de promouvoir les productions africaines, le libéralisme et le manque d'intérêt porté aux initiatives des auteurs locaux conduisent à une défiance et une représentation négative des variations linguistiques locales, perceptibles jusqu'à l'échelle internationale.

L'émancipation et la revendication d'une francophonie africaine sont niées par les institutions, renforçant dans le même mouvement les normes exogènes, européennes alors même que trois pays francophones sont présents dans cette zone. Ce phénomène résulte d'une politique linguistique symbolique, qui nie la spécificité linguistique de la Francophonie qui s'exprimant dans cette zone, la reléguant au secteur informel et des expressions fautives.

IX.3. Lexicographie et identités

IX.3.1. Le cas du dictionnaire trilingue africain

L'analyse des dictionnaires compris comme objets de l'aménagement exprime l'intention revendiquée de donner un sens *africanisé*, en contexte africain aux lexies. J'explore le cas d'un dictionnaire trilingue¹⁴⁷ conçu en Tanzanie par des auteurs universitaires. Je me suis appuyée sur l'ouvrage *Les dictionnaires bilingues*¹⁴⁸ afin d'analyser les ouvrages conçus en Tanzanie.

Ce dictionnaire est l'aboutissement de chercheurs universitaires africains : Fred Simiyu Wanjala, Charles Kambale Matayanga et Justin Baka. Six conseillers professionnels et huit rédacteurs techniques ont participé à l'élaboration de cet ouvrage. Il s'agit d'un véritable aménagement institutionnel.

¹⁴⁷ BAKE, H, KAMBALE MATAYANGA, C., SIMIYU WANJALA, F., (2007), *Concise trilingual English-French-Kiswahili Dictionary*.

¹⁴⁸ BEJOINT, H., THOIRON, P., (1996), *Les dictionnaires bilingues*, Universités Francophones, Editions Duculot, AUPELF-UREF.

L'ouvrage est unidirectionnel en anglais, ce qui signifie que l'ensemble des mots vedettes sont en anglais. Le français et le kiswahili sont proposés dans le cadre de l'entrée du mot. Ce dictionnaire est donc en premier lieu à destination de locuteurs anglophones, ou pensé pour traduire des textes produits en anglais et demandant une interprétation dans d'autres langues cibles.

La macrostructure de l'ouvrage est alphabétique. Concernant la microstructure, une tête d'article en anglais est suivie d'une transcription en A.P.I. puis de la catégorie grammaticale abrégée en anglais. Les traductions de l'adresse sont données en français puis en kiswahili, et sont différenciées par la police (couleur rouge, italique). Les exemples sont au cœur de ce dictionnaire et leur choix, ainsi que celui des contextes d'usage, témoignent de véritables démarches de construction identitaire francophone africaine. Cela est d'ailleurs annoncé par les auteurs dans la préface (2007 : 8) :

La partie du discours vient soit immédiatement après la transcription phonétique anglaise du mot-clé (mot-vedette) ou immédiatement après le mot dérivé avec ou sans transcription phonétique. Chaque fois qu'un mot-clé a plus d'un sens, les chiffres 1,2,3, (en gras) ont été utilisés pour ces significations. Dans ce contexte, seule une ou deux phrases ont été fournies pour aider l'utilisateur à mieux comprendre le mot en question. [...] Ces trois aspects rendent ce « Concise Trilingual English-French-Kiswahili Dictionary » unique en son genre dans le sens où il surgit de l'abstraction des trois langues pour son utilisation quotidienne dans la communication. BAKE, H, KAMBALE MATAYANGA, C., SIMIYU WANJALA, F., (2007 : 8)

La sémantique et la phraséologie s'exprimant dans ce dictionnaire résultent donc d'une intellectualisation de ce que signifie *donner du sens* dans un contexte africain, tanzanien. Il faut replacer ce dictionnaire dans son époque (publication en 2007), c'est-à-dire lors d'un tournant de la Francophonie pendant lequel les auteurs prennent en main la politique linguistique du français.

Je donne quelques exemples de définitions :

Abase // vt. Humilier []/ rabaisser [] fedhehesha ; dhalilisha ; vunjia heshima ; shushia hadhi. Her way of dressing is abasing her.; Sa façon de s'habiller la rabaisse. (Uvaaji wake unamfedhehesha)

Abduct // vt enlever [] chukua mtu kwa nguvu au kinyume cha seria ; teka nyara. The rebels abducted the President's daughter. Les rebelles ont enlevé la fille du Président. (Waasi walimteka nyara binti wa Rais.)

Aberration // n aberration [] n.f. kupotoka kasoro ; tabia isiyokubalika katika jamii. Gay marriage is a aberration. Le mariage homosexuel est une aberration. (Ndoa ya watu wa jinsia moja ni potovu.)

Ablution // n ablution [] n.f. 1. Kutawadha; kujiosha; kuoga; -kunawa 2. Ibada; kutia tohara; kujitakasa. Muslims perform ablutions before praying. Les musulmans font des ablutions avant la prière. (Waislamu hutawadha kabla ya kuswali).

Abolition // n abolition [] n. f. ukomeshaji. The abolition of female genital mutilation is a good job. L'abolition des mutilations génitales féminines est un bon travail. (kukomeshwa kwa ukeketaji ni kazi nzuri.)

Abominable // adj abominable [] –a kuchumiza sana. Witchcraft is abominable. La sorcellerie est abominable. (Uchawi ni chukizo kubwa).

Abortionist // n avorteur [] n.m. 1. Atoaye mimba kinyume cha sharia 2. Mtetezi wa haki ya kutoa mimba. The abortionists pretend to protect the mother. Les partisans de l'avortement prétendent protéger la mère. (watetezi wa utoaji mimba hudai kumkinga mama.)

L'étude de ces entrées fait apparaître une orientation idéologique des auteurs. Des partis pris sont clairement identifiables notamment sur des questions de sociétés :

- La place des femmes et la libre disposition de leurs corps
- La situation politique de l'Afrique
- L'homosexualité
- Les croyances et superstitions

La conquête du sens et la manière d'interpréter les lexies sont au cœur du travail de ces auteurs, qui ont la volonté claire de donner, avec un engagement manifeste, une vision *africaine, Est-africaine, tanzanienne* des réalités sociétales. Le cas de ce dictionnaire est intéressant car il permet de sentir que l'ensemble des terrains est investi par cette volonté de faire valoir son identité, de reconquérir les mots, l'image et le sens.

Certaines références littéraires sont citées dans le dictionnaire trilingue. Les auteurs mettent en scène un patrimoine littéraire est-africain dans les définitions en recourant aux exemples. Pour le mot vedette « author, auteur, mtunzi », les lexicographes ont choisi de présenter Chinua Achebe et son ouvrage connu internationalement : « *The author of the book « Things fall apart » is Chinua Achebe.* L'auteur du livre « Things fall apart » est Chinua Achebe, (Mtunzi wa kitabu cha « Things fall apart » is Chinua Achebe) ». (p.30)

De la même manière, un autre auteur est mis en valeur en soulignant le fait qu'il écrive en kiswahili : « novelist, romancier, romancière, mwanirwaya ; mwandishi wa riwaya. Kezilahabi is a know Swahili novelist. Kezilahabi est un romancier swahili bien connu. (Kezilahabi ni mwanariwaya mtajika wa Kiswahili). » (p.305).

L'auteur kénian Ngugi wa Thiong'o est également cité plusieurs fois et est ainsi mis en valeur. Il faut souligner que ce dictionnaire a été réalisé par un collège d'universitaires africains. Ces auteurs mesurent l'importance de l'introduction de la littérature africaine dans leur ouvrage, ne serait-ce que pour servir de support d'exemples. Pour valoriser la littérature est-africaine, il est nécessaire de connaître ses auteurs et de mettre en valeur les productions. Or, dans le monde francophone, ces auteurs ne sont pas bien valorisés.

L'ouvrage peut être aussi compris comme une réponse à la tentative française de diffuser un dictionnaire dédié à l'Afrique. En effet, dans le monde francophone, plusieurs tentatives de rédaction de dictionnaires ont été faites : nous allons examiner par le B.E.L.C. en France.

Le Dictionnaire du français fondamental pour l'Afrique de Jacques David en 1974, fut élaboré au sein du B.E.L.C. J'ai trouvé ce dictionnaire dans la modeste bibliothèque de D.U.C.E. que les professeurs m'avaient fait visiter. Il faisait partie des ouvrages donnés par l'Ambassade de France pour ce centre de formation des professeurs.

Dans la préface de celui-ci, les intentions sont claires :

Le dictionnaire élaboré par Jacques David répond aux besoins spécifiques de la francophonie africaine ; en effet, il redimensionne, en vue de la communication interafricaine - notamment avec l'Afrique anglophone- les résultats des enquêtes, des travaux statistiques et des recherches pédagogiques sur le lexique menées à bien en France depuis plus de vingt ans afin d'établir un vocabulaire de base [...]. L'adaptation au contexte africain a donné lieu à un travail lexicographique considérable ; il ne s'agissait pas en effet de se limiter à africaniser le corpus d'entrées du dictionnaire de Gougenheim, d'enlever par exemple brouette et béret et d'introduire *boubou* et *calebasse*, mais de recomposer systématiquement un nouveau dictionnaire [...].

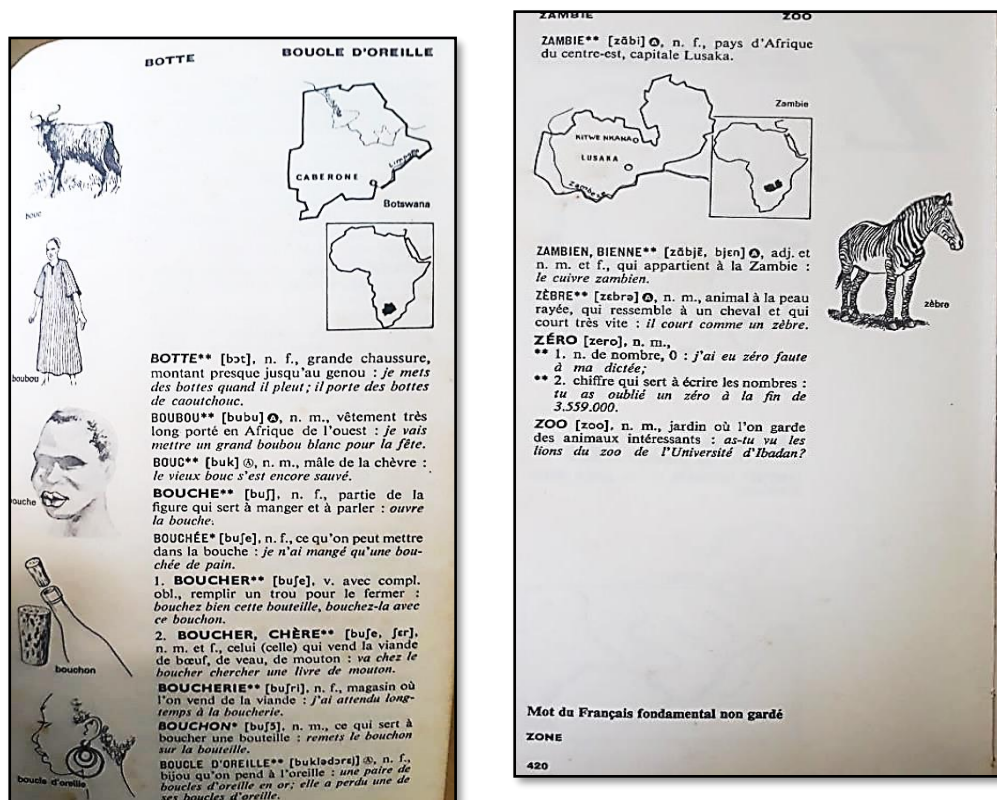


Tableau 33 : Extrait du *Dictionnaire fondamental pour l'Afrique*

Le lexique, les illustrations et les définitions sont décidés par un groupe de recherches français pour l'ensemble de l'Afrique francophone et anglophone. La note de bas de page indiquant que le mot « zone » n'a pas été retenu interroge sur la façon dont le lexique a été

sélectionné, car le contexte africain ne justifie pas *a priori* que ce mot, par ailleurs usité, soit retiré. Les dictionnaires édités en Afrique francophone, notamment au Sénégal et en Côte d'Ivoire, ont également fait la promotion de cette pensée en Afrique.

La reconquête de la lexicographie francophone est une véritablement revendication. Elle participe à l'ensemble de l'aménagement du F.L.E. en Tanzanie. Après avoir présenté les enjeux et les problématiques sous-jacents de cette entreprise, nous allons à présent explorer ce qui met à mal cette entreprise. Il s'agit d'aborder les *erreurs* diverses qui s'immiscent dans les manuels - *Erreurs* discutables quand il s'agit, comme nous allons voir, de l'expression de la variation phonétique qui transparait dans l'écrit. Dans ce cas, la question de la norme de référence se pose dans le cas du F.L.E., car il est défendable, qu'en tant que L.E., que la norme choisie soit celle du français standard diffusé et parlé en France.

D'autres erreurs sont plus faciles à catégoriser dans la mesure où elles relèvent de l'accord en genre et en nombre, de l'orthographe normée, de fautes de frappe mais ne dépendent pas d'un contexte quelconque. Ces *erreurs* entachent les efforts déployés par les auteurs tanzaniens dans la mesure où elles sont alors associées à une identité Est africaine défendue, revendiquée mais finalement dégradée : à peine arrivés sur le marché, les ouvrages concernés suscitent la défiance, le rejet, et on dit d'eux que leur fiabilité laisse à désirer.

Dans les deux cas, la lexicographie est utilisée comme terrain de conquête sémantique. Qu'il s'agisse d'auteurs africains ou français, le choix des lexies et les sens qui leur sont conférés sont éminemment politiques. Le sens des mots et l'univers discursif sont ostensiblement investis l'on perçoit un enjeu de taille : la valorisation de l'espace est-africain comme un espace d'intellectuels, valorisant un patrimoine littéraire en expansion.

Les auteurs africains sont des agents glottopolitiques ayant un impact fort dans cette valorisation du patrimoine francophone noir africain (Caïtucoli, 2004). L'emploi de la langue comme étant bien la sienne est un acte identificatoire au-delà de l'acte d'appropriation. Comme le souligne Foued Laroussi pour le cas spécifique de la littérature maghrébine francophone (Laroussi, 2004 : 182), la littérature est une « [...] expression de l'esprit humain, une expression qui cherche à dire le monde et les hommes, l'être individuel et collectif, où qu'il soit, quelle que soit sa langue [...] ».

Les stratégies mises en place par la colonisation dans le domaine de l'éducation sont reprises par les auteurs, mais servent cette fois à une réécriture et à une appropriation de l'aménagement. L'insistance sur le patrimoine littéraire est révélatrice du parti pris.

L'aménagement de la langue nécessite d'effectuer des choix et donc de s'émanciper des différents modèles proposés jouissant, eux, d'une valorisation institutionnelle. Cette démarche est particulièrement visible dans les illustrations car le choix de l'incarnation et de la contextualisation se pose de manière concrète. La représentation du corps dans l'espace, de la société tanzanienne – plus largement est-africaine - est la manifestation du processus identificatoire dont la seule présence de physionomie noire africaine se lit comme une insistance de la part des acteurs pour imposer une *négritude*. Nous voyons aussi les limites de cet aménagement par l'autorégulation, notamment en ce qui concerne les erreurs et les fautes constatées qui ne relèvent pas, elles, d'une revendication mais sont bien les traces d'une maîtrise lacunaire et appellent une expertise avant une mise sur le marché. Elles sont aussi l'une des raisons motivant l'auto-odi et la défiance vis-à-vis des produits fabriqués en Tanzanie.

Chapitre 10 : Synthèse

Le 16 octobre 2014, l’U.E signait avec la C.E.A. l’*Accord de partenariat économique* annonçant un rapprochement interrégional. En mai 2020, un accord a été signé par l’Ambassade de France et la C.E.A. pour l’introduction du français comme langue de travail, ce qui témoigne d’une stratégie résolument régionale et *polaire*.

La question est de savoir quelle place la Francophonie aura au sein de cet échange et, surtout, selon quelles orientations. La construction de la Francophonie, résolument régionale a le devoir d’aborder les questions d’histoire, d’identités et de mémoire mises en évidence dans cette thèse. Pour cette synthèse, nous allons tenter de prendre de la hauteur en envisageant les pistes futures qui pourront orienter la didactique du français en Afrique de l’Est.

X.1. Francophonie en redéfinition

X.1.1. Francophonie et régionalisation

X.1.1.1. La Francophonie : espace de redéfinition

Je reprends ici la problématique que j’avais énoncée en début de thèse :

En quoi la pluralité identitaire au sein de la Francophonie, en une Afrique de l’Est entrée dans un nouvel ordre mondial, multipolaire, implique-t-elle une recherche de nouvelles normes en didactique du français ?

Les questions de construction d’histoire et d’identité sont liées et parviennent au cœur de l’aménagement du F.L.E., en invitant les didacticiens à investir la mémoire de la Francophonie. Ces questions concernent à la fois un positionnement identitaire tanzanien – observer comment la société tanzanienne est aujourd’hui représentée dans les manuels de F.L.E. –, et le visage qu’aurait une francophonie véritablement désirée, réunie autour d’un patrimoine culturel à définir.

Les différentes entreprises présentées dans cette thèse font apparaître une Tanzanie exclusivement noire, multiconfessionnelle, paritaire, mêlant référence à l’Ujamaa et à une ascension sociale promue par le capitalisme libéral mondial. Ces postures résultent d’une situation postcoloniale mondiale propulsant l’émergence des pays anciennement dominés dans le grand bain de la mondialisation. Les voix anciennement tues éclosent, marquant la parole d’une revendication de *soi* aussi tonitruante que disparate.

Le récit historique est tissé par l’ensemble des individus participant à leur redéfinition. Comme l’indique Boris Cyrulnik (Cyrulnik, 2017), ce processus de narration autorisant un remaniement de l’histoire permet de s’émanciper de l’aliénation. L’individu modifie son

identité *présente* en se positionnant *présentement*, en faisant face au passé dont les images sont estompées par une perpétuelle actualisation de soi et de son regard du monde. Encore faut-il que cet espace soit suffisamment ouvert pour accueillir cette interprétation audacieuse, mais encore que la conscientisation de soi par le matériel linguistique. Pour nous, l'aboutissement de la thèse conduit à affirmer qu'il s'agit là du rôle de cet espace de dialogue qu'est la Francophonie.

X. 1.1.2. Local/ global

La multiplicité des modèles *mainstream*, conçus pour parler à tous - par le biais de la consommation - sème le trouble dans le procédé car l'institution semble elle aussi parler ce langage. Ces modèles *mainstream* sont aussi porteurs d'une américanisation et d'une occidentalisation qui se rapprochent souvent de la « culture coca-cola » identifiée par Stelio Frandjic. Il en va de même pour la francophonie pour laquelle les étiquettes mondiales du type « gastronomie », « romantisme » se retrouvent exportées pour bâtir - entre autres - la « marque France ».

Sans guidage de ces modèles par des politiques et un arsenal institutionnel effectif - dans un libéralisme donc - les auteurs de manuels finissent par investir tous les modèles selon leurs préférences, les mélangeant et donnant ainsi un aperçu hétérogène, bigarré de la Francophonie. C'est le propre de l'expression identitaire d'ailleurs, cette « barbe à papa » qui s'accroche à tout, qui se trouve bien visible dans l'hétérogénéité de ces représentations.

Nous relevons ainsi tantôt une prépondérance de prénoms chrétiens ou musulmans, selon l'appartenance de l'auteur, tantôt un modèle accentuant fortement la faune et la flore locale au travers d'une orientation rurale et volontairement proche de la population et du peuple. Il s'agit aussi parfois, au contraire d'une lecture d'un français flirtant avec les hautes sphères de la société, le monde des affaires et des banques et montrant une réussite sociale en lien avec des appareils occidentaux liés à la consommation. Nous retrouvons ainsi les deux modèles sociétaux issus de l'affrontement idéologique de la Guerre Froide : l'un s'appuyant sur l'Ujamaa et l'autre, capitaliste et libéral, qui s'est imposé dans les années 1980.

Finalement, c'est une *transculturalité* qui veut émerger de cet ensemble, de cet empilement de fonds culturels et de référence dans lesquels les auteurs et les étudiants puisent pour à la fois s'identifier et se projeter dans la Francophonie en tant que *communauté linguistique*. Sur le terrain, la francophonie tente de prendre une nouvelle forme en embrassant les deux pans de son identité, alors que publiquement elle s'oriente uniquement vers la francophonie économique, présente dans le domaine du tourisme et du droit des affaires en Afrique.

J'ai commencé cette thèse en revenant sur la définition même de *F(f)rancophonie*, et plus spécifiquement de la Francophonie en *Afrique noire* en tentant de mettre en évidence la nature politique de la Francophonie. Sa construction idéologique dépend des rapports de force

internationaux et des changements d'ordre du monde. Le F.L.E. est ou bien un objet rattaché à la politique extérieure française - dont la norme dépend de la France -, ou bien une langue qui tire ses normes de la pratique de ses locuteurs - déterminées par le terrain.

Après l'étude des manuels, la norme se construit par la pratique langagière des Africains d'Afrique de l'Est qui font usage du français comme langue seconde. Nous avons relevé pour le lexique des *archaïsmes* (du point de vue français), une anthroponymie et une toponymie, un métadiscours visant un public tanzanien en ayant recours bien souvent à l'anglais comme langue médium et langue pivot. Enfin, nous avons mis en évidence des illustrations de personnages négro-africains, évoluant dans des cartes mentales occidentalisées, stéréotypées. En revanche, les auteurs peinent à se localiser dans l'espace mondialisé, perturbant les repères.

Ces éléments constituent le premier obstacle vers une institutionnalisation. Bien que valorisés en discours en tant que norme africaine par la France et l'O.I.F. – lorsque celles-ci disent protéger la diversité culturelle - comme par la Tanzanie - quand celle-ci dit vouloir défendre les pays de la région des Grands Lacs - ces manuels représentatifs de l'Afrique pour la Francophonie sont proposés, utilisés mais génèrent une défiance. La maîtrise lacunaire de la langue et le manque d'expertise imposent la recherche de moyens pour, *a minima*, éliminer les erreurs élémentaires.

La centration sur la France et la conservation d'un modèle de la langue pour lequel le locuteur, le lexique, la prononciation viendraient du dehors ne permettent pas de construire une représentation réaliste de la communauté linguistique, de la communauté africaine francophone en particulier. De la même manière, les étudiants reconnaissent la qualité de l'enseignement des professeurs issus des pays frontaliers notamment parce qu'ils font pratiquer la langue oralement aux apprenants.

X.1.1.3. Politique et culture s'entrechoquent

Les éléments émergeant des tentatives d'aménagement mettent en lumière des particularismes propres aux populations vivant et se déplaçant dans cette région du monde. Pour autant, ces particularismes, traces identitaires récurrentes, souffrent d'une minoration. La majorité des francophones constatent que la promotion professionnelle est liée au côtoiement de la sphère institutionnelle et diplomatique belge, française, ou suisse, dans laquelle la norme promue est celle du français hexagonal. La hiérarchie des ordres institutionnels implique une contrainte forte sur les discours et les productions. Cela creuse un écart entre la norme sociolinguistique et la norme prescrite par les institutions. Affirmer que le français peut être entendu comme une langue africaine, aux normes africaines peut aussi introduire l'appropriation et l'autonomie francophones.

La politique symbolique de la France à l'adresse de la Tanzanie et de la région Est-Africaine aboutit à une prise en charge de l'aménagement du français comme L.E., de la rédaction et de l'impression par ces acteurs de terrain souvent précaires. Officiellement, les représentants de la Tanzanie ne souhaitent pas investir dans la diffusion d'une L.E. à moins

qu'elle permette l'accroissement des échanges avec les pays frontaliers. Dans ce cas, l'enseignement est limité à la sphère du supérieur et de la diplomatie, c'est-à-dire une sphère élitiste.

Des lignes directrices politiques et stratégiques parfois floues imposent la sous-traitance de l'aménagement linguistique, qui s'amateurise et souffre de n'avoir ni visée idéologique claire, ni expertise linguistique, littéraire ou didactique. Les éléments identitaires sont multiples dans leurs formes (lexique, illustration, onomastique, variation phonétique marquée à l'écrit), standardisés dans leur présentation (présence de stéréotypes, identité strictement négro-africaine), laxistes dans l'expertise (fautes de frappe, erreurs). Au fond, la stratégie identitaire qui se met en place spontanément s'inspire du marché de la didactique des langues et des produits déjà proposés dans la forme, la structure interne et partiellement dans le discours.

Je tente de proposer quelques pistes pour la construction d'une francophonie dans cet espace, consciente que la problématique de l'identité est à la base d'un régionalisme émergent au sein d'un monde multipolaire. Comme en Europe, les identités Est africaine et tanzanienne oscillent entre régionalisme mémoriel (aire culturelle bantoue), nationalisme exacerbé (identité tanzanienne politico-historique) et culture globale fortement occidentalisée/américanisée. L'histoire, la culture et la mémoire sont au cœur du processus de polarisation car elles servent de ciment à la zone tout entière, à un régionalisme.

X.1.2. La nécessité d'évoquer l'histoire

X.1.2.1. L'histoire au profit de l'avenir

Évoquer l'histoire - cette histoire commune que chacun des membres remanient - est au cœur des échanges politiques et génère des tensions et des conflits tant les traumatismes sont toujours vifs et les situations de dominations bien réelles.

Les échanges franco-rwandais sont assez représentatifs de la situation. Depuis 2015, la France n'a toujours pas d'ambassadeur à Kigali pourtant le pays est devenu stratégique sur le plan de la formation francophone. En octobre 2020, l'O.I.F. a décidé d'envoyer une centaine de professeurs de français au Rwanda pour se former, affichant une volonté claire de faire de l'Afrique de l'Est un pôle de formation opérant et effectif de la Francophonie.

Il reste encore à savoir à quoi la F(f)rancophonie en Afrique, et en particulier en Afrique de l'Est, ressemblera dans les prochaines années suivant les choix idéologiques et culturels faits, et si la question mémorielle qui secoue également l'Europe - notamment dans les demandes de restitutions d'œuvres d'art, ou encore la remise en cause de figures de la colonisation - sera pleinement investie et sous quelle forme. L'histoire et l'historicité de la langue tiennent une part majeure dans l'analyse des productions locales, afin de mettre en évidence la difficulté et la volonté profonde de se singulariser dans l'espace francophone. On ne peut pas éternellement

renvoyer les français d’Afrique à des « expansions », que ce soit de la part des acteurs européens par gêne ou racisme décomplexé, ou des acteurs africains par rancœur.

L’autonomisation des individus et la quête de plus en plus atomisée de l’identité, qui rencontrent toutes deux un élan émancipatoire de grande ampleur, se confrontent aux constructions collectives – à la fois rassurantes et sclérosantes.

La contraction de tous ces changements a imposé, en l’espace de cinquante ans, la sortie d’un système colonialiste de sociétés pour lesquelles les institutions, les identités imposées, la *solidarité mécanique* (Durkheim, 2013) primaient sur l’individu. Ces identités *sociales* ou de *groupe*, que les colons n’ont eu de cesse de mettre à l’écart et hiérarchiser pour le besoin des colonies, se retrouvent aujourd’hui grandement remodelées par l’individualisation des sociétés, impulsée par la mondialisation et un système de consommation reposant sur la liberté individuelle et le désir.

X.1.2.2. Traiter du post-colonialisme pour la F(f)rancophonie

Tous les éléments constituent autant d’embûches pour repenser la Francophonie encore envisagée aujourd’hui comme une collectivité. *L’identité nationale* est utile pour justifier des mouvements importants de population comme les guerres ou les catastrophes naturelles, mais dans une vision de paix inédite comme en Europe, aux Etats-Unis et aujourd’hui dans les pays des B.R.I.C.S., elle tend à s’essouffler.

Traiter de l’histoire commune nécessite de raconter en premier lieu cette histoire, puis parvenir à mettre en lumière les récits de ceux qui ont vécu les ruptures : c’est l’un des défis de la période postcoloniale que nous vivons. En France, cela concerne la mise en lumière des « minorités visibles », et plus particulièrement des personnes ayant des origines noires africaines. Le débat actuel sur les figures historiques françaises liées à l’esclavage est saisissant : le rejet des fondations de cette identité, discriminante et ne correspondant finalement qu’à une élite extrêmement réduite, fait vaciller le pays le temps d’un instant, celui que l’histoire prend à se rappeler aux Français.

À Rouen, le 24 juin 2020, la statue de Napoléon emblématique qui trônait sur la place de l’Hôtel de ville, a été déboulonnée au motif de la remise en cause de ce personnage historique qui a, entre autres, rétabli l’esclavage sur les territoires d’Outre-mer. Ce phénomène trouve un écho dans le monde francophone africain, où le même travail de renversement de valeurs, d’abandon de l’infériorisation, montre la nécessité de se débarrasser des oripeaux de la colonisation pour créer de nouvelles identités, moins aliénantes culturellement, physiquement et sémiologiquement.

Il en résulte est un flou absolu dans le domaine de la didactique des langues, et une démarcation de plus en plus prononcée entre un français de France, proposés par la France et

un français relégué au français de la rue - ou français des pauvres - pour les autres, en occultant totalement les liens qui auraient pu exister entre les uns et les autres. Cela permet à la France conserve son modèle assimilationniste, mais pose aussi problème sur ses territoires dans la mesure où le stéréotype proposé est en contradiction avec la pluralité de la société actuelle.

La Francophonie, en tant qu'héritage de l'Empire français, subit inévitablement ces mouvements de plein fouet. La rupture entamée impose une refonte profonde du modèle assimilationniste, porteur de l'aliénation culturelle. Dans la didactique des langues, cette aliénation est au cœur de l'apprentissage de la prononciation, du choix des illustrations et de la projection imaginaire dans la communauté linguistique. Elle est la raison fondamentale de la construction d'un locuteur *natif*, modèle représentant l'archétype du *génie français*.

Dans la zone d'Afrique de l'Est, la Francophonie rassemble une *francophonie historique*, une *francophonie d'expansion* même si elle n'est pas désignée comme telle – le patrimoine étant réservé à l'Europe –, et une francophonie dite de *rayonnement culturel*. La question de la francophonie *économique* ou la francophonie culturelle n'est pas à creuser en toute première approche, car on a pu voir que l'identité, la culture, la mémoire finissent par vite rattraper et dominer le débat.

Il est impossible de rayer unilatéralement l'histoire de plusieurs siècles en tentant de dépouiller une *communauté linguistique* de sa mémoire, et en réduisant les échanges humains à de simples relations commerciales. Ces nouvelles modélisations portent une injonction forte de modifier les modèles institutionnels, et de faire entendre le changement en cours dans le cadre des politiques linguistiques et des politiques extérieures.

Le modèle de « manuels génériques », comme le suggérait Jacques Attali, ne fonctionne pas dans la mesure où les ouvrages locaux se démultiplient en Afrique de l'Est parce qu'aucune offre « générique » ne parvient à décrire ce que vivent les populations.

Une autre raison pour laquelle la *francophonie économique* stricte ne fonctionne pas dans le domaine de la didactique – et dans d'autres domaines connexes peu à peu touché est le fait que nos achats sont motivés par ce que nous sommes. La francophonie économique convoque ainsi, malgré tout, l'envie, les besoins, les désirs individuels, et en définitive interpelle l'identité des individus s'investissant eux-mêmes dans leurs actes d'achat. Là encore, les individus investissent d'eux-mêmes dans leurs actes d'achats. Le traitement du problème identitaire est ainsi retardé : pire, plutôt que de sensibiliser au marché français, la Francophonie économique incite à l'adaptation au marché, dans un dialogue avec une Afrique confrontée à nouveau à l'histoire et à des situations de domination.

X.1.3. Ouvrir le dialogue : détacher Ulysse

X.1.3.1. Abolition de la verticalité

À travers les discours institutionnels, les agents de la diplomatie différencient la francophonie européenne, défendue principalement par la France - francophonie *du Nord* -, d'une francophonie africaine – francophonie *du Sud* -, en leur cherchant des points de rapprochement.

Les discours de la Francophonie officielle axés sur la division Nord/Sud du monde sont aujourd'hui en inadéquation avec notre époque de multipolarisation. L'échec du Pacte linguistique signé entre l'O.I.F. et le Burundi en 2014 montre bien ce désaveu. La transformation de la langue en produit - dans laquelle la France intervient vis-à-vis des contenus et de la distribution - ne séduit pas. De plus, la Tanzanie, et plus généralement les pays de la C.E.A., se sont tournés vers l'Est - la Chine, l'Inde -, qui engage sur le plan des relations internationales un discours égalitaire « *Win-win* » entre les partenaires.

L'Europe et la France éprouvent de grandes difficultés à prendre ce virage diplomatique, notamment parce que les contraintes discursives liées à l'histoire et à la mémoire coloniale entachent toute entreprise d'aménagement commun de la L.E/L.S. Mais nous avons également montré que le problème du dialogue, que l'on retrouve dans la sphère de la politique linguistique et dans la didactique, prenait ses racines de manière bien plus profonde dans des politiques ségrégationnistes, hygiénistes et mixophobes menées lors de la colonisation.

En cela, l'introduction de l'histoire dans les échanges et aborder et l'évocation de la mémoire de la langue ne sont pas qu'une simple affaire de littérature, car les diplomates assurant la jonction entre les pôles ne sont pas simplement des répétiteurs d'une politique centralisée, mais bien des agents de partenariats et d'entente entre les pays, entre les cultures pour garantir la paix qui prévaut dans les relations internationales.

Troquer la diplomatie culturelle pour la diplomatie économique ne participe pas au processus de construction identitaire des personnes, mais simplement à une mise en relation entre partenaires. La construction francophone en Tanzanie tâtonne encore car le cœur africain se situe à l'Ouest. Les auteurs de manuels tentent pourtant d'y participer en ayant recours à plusieurs échelles : internationale, régionale et nationale. Ainsi, ils mettent en scène des stéréotypes mondiaux comme *le français romantique*, *le français langue internationale* ou encore *le français des grandes instances internationales*.

Ils mêlent cela aux *origines latines* du français, à sa présence en Afrique due à la colonisation et au fait que ce soit sur le continent africain que cette langue est la plus parlée. Tout cela est mis au contact d'éléments plus parlants auxquels ils ont recours pour représenter l'univers tanzanien, comme les illustrations permettant un ancrage du texte dans un imaginaire, mais aussi relatives à des *habitus* propres à la vie tanzanienne (chasse, agriculture, salutations locales).

Il est rare de présenter des chasseurs dans les manuels de F.L.E. produits en France, ou encore d'y voir l'activité agricole alors que la France est pourtant un grand producteur agricole. L'image de la France et des Français est étudiée pour que l'apprenant se projette dans un imaginaire urbain dont les personnages occupent la plupart du temps des activités tertiaires. Il s'agit d'un choix, celui de montrer une certaine représentation de la France.

La frontière entre les discours *institutionnels* et les discours *hors-institution* est difficile à préciser dès lors que les auteurs bâtissent leurs propres institutions, leurs propres entreprises et diffusent, par les canaux qui sont les leurs, ces discours sont glottopolitiques, ils s'institutionnalisent par les canaux entrepris, la différence fondamentale résidant dans les moyens que les uns et les autres peuvent mettre en place pour diffuser leurs contenus.

X.1.3.2. L'éthique en didactique du F.L.E.

Ce qui concerne de près la linguistique, et particulièrement la didactique du F.L.E., est la question éthique. L'accompagnement du mouvement, la reconnaissance et la valorisation de ces identités francophones africaines sont la garantie d'une régionalisation respectueuse et pérenne.

Les didacticiens se retrouvent au centre du processus de l'aménagement et, en cela, cette responsabilité leur incombe. Ils ne sont pas de simples exécutants de politiques linguistiques : il leur revient une part politique et institutionnelle. Placer la France au centre d'un manuel de français n'est pas en soi une absurdité, le problème tient de l'éloignement de cette communauté linguistique.

Le premier point que souligne Daniel Coste sur cette question est le développement de discours scientifiques (Coste, 2013 : 39). Il s'agit de vulgariser ce discours en le diffusant dans le but de légitimer des entreprises en faveur de la francophonie en Afrique, et particulièrement en Afrique de l'Est. Les universités et les concepteurs de programmes peuvent valoriser cette variation en se réclamant d'un patrimoine culturel : cela confère un réel capital culturel à l'enseignement du français dans cette région. Les pratiques d'enseignement doivent être innovantes pour améliorer la pratique du français. Là encore, quelle variation valoriser dans le cadre des échanges et sur la base de quels supports ?

Les didacticiens de F.L.E. ont une responsabilité dans la qualité de l'échange avec les institutions représentant la Francophonie. Il s'agit de défendre une certaine idée de l'école et de l'enseignement. Comment l'école véhicule-t-elle la langue et la culture des Autres, et qui sont ces autres ? Ces éléments donnent quelques pistes quant aux domaines où la Francophonie peut se développer.

La valorisation de la Francophonie passe par une contextualisation au plus près de la réalité sociolinguistique africaine dans la région : on ne peut pas plaider pour la Francophonie en Afrique de l'Est avec des Tours Eiffel et de la bouillabaisse.

Si la francophonie reste un petit milieu, c'est aussi parce qu'il n'y a pas de filière proposant de véritables formations performantes. Là encore, le besoin de scientificiser la francophonie, de lui donner une assise universitaire, institutionnelle est important, afin de permettre l'éclosion de formations ambitieuses, vectrices de valorisation et inscrites dans un mouvement de *régionalisme*.

X.2. Glocalisation ou schisme variationniste ?

X.2.1. De l'horizontalité émergente pour les Nord/Sud

X.2.1.1. Polarisation et F(f)rancophonie

Avec la polarisation du monde, la question qui est posée à la Francophonie est celle de la polarisation/régionalisation. La Francophonie a-t-elle pour destinée de demeurer une entité unique s'exprimant de manière différente selon les endroits où elle se trouve (sur le modèle McDonald Paris, Bruxelles, Addis Abbeba...) ? Dans ce cas, il s'agit d'une *glocalisation*, c'est-à-dire d'une adaptation d'un contenu prédéterminé *acclimaté* aux couleurs locales.

C'est la démarche qu'avait entreprise la France dans les années 1970-1990 en contextualisant les productions didactiques et pédagogiques pour l'Afrique - comme *Pierre et Saydou*. Cependant, lorsque les auteurs se refusaient à faire des manuels anglophones pour des raisons principalement idéologiques, l'adaptation montrait ses limites.

Le *glocal* suppose un standard et une ossature pédagogique et didactique. Comme nous avons pu le voir, le seul matériel de référence est un standard européen dont les didacticiens qui ont tenté de créer un cadre pour l'enseignement du français au niveau primaire se sont inspirés.

L'O.I.F., le F.E.I. (ancien C.I.E.P.), la Chaire Senghor ou l'A.U.F., en tant qu'institutions dédiées à la francophonie, ont-elles vocation à créer ce standard afin qu'il se décline par la suite par le biais d'acteurs privés ou publics dans le monde francophone ?

Qu'en est-il du *glocal* concernant le matériel linguistique ? Comment introduire les normes socioculturelles *locales* dans l'enseignement du français ? Là intervient le second modèle, celui de la régionalisation et de la spécification des régions par centration sur ce qui *distingue*, le risque tant une ethnicisation de la langue pouvant mener à des schismes profonds.

J'ai ainsi exposé deux scénarios radicaux de polarisation, mais il est aussi possible de mettre en place un ensemble de critères endogènes afin de redessiner un régionalisme émergent.

X.2.1.2. Les frontières floues du régionalisme

Des processus de la politique linguistique sont en action lorsque l'on souhaite partir d'une situation *A* vers une situation *B* (Calvet, 2017). Dans le domaine de la culture, de

l'éducation, le *soft power* s'est armé d'une méthodologie puissante consistant à diffuser à travers le globe des *produits culturels* (créations artistiques, œuvres littéraires, cinématographiques, musicales etc.). Le pouvoir, ne pouvant ou ne souhaitant pas s'imposer frontalement à cette logique, se met en conformité avec les œuvres par le *mainstream* (Martel, 2020).

Ce qui est *mainstream* est pensé pour être diffusé à une majorité de personnes, une pluralité de cultures, de communautés, de générations dans le cadre d'une diffusion de masse. La Francophonie a recours, en tant qu'institution internationale, intercontinentale, à cette logique *mainstream*.

Il existe une Francophonie de niche - c'est à dire une francophonie *hyper-spécialisée* d'un point de vue culturel - à côté de cette Francophonie *mainstream*, destinée à un public plus large et à laquelle, d'une certaine manière, Jacques Attali pense lorsqu'il évoque la diffusion d'un même contenu didactique et pédagogique à travers le monde pour sensibiliser à la francophonie (Attali, 2014). La méthode du *mainstream* repose sur une dissociation entre des éléments référant à cette *culture globale*, et d'autres relatifs à des niches : il ne s'agit plus de *globalisation*, mais de *glocalisation* (Castellotti, Debono, Huver, 2017). Cela fait écho au marché linguistique dominant et aux *marchés linguistique périphériques* énoncés par William Labov dès les années 1970 (Labov, 1976 : 338).

L'approche étant mal maîtrisée par les auteurs de manuels, ces éléments s'entrechoquent et donnent une impression d'identité brouillée, relevant une atomisation des auteurs, qui travaillent chacun de leur côté plutôt que de construire ensemble identité et discours à l'instar du corps diplomatique. La défense de la diversité culturelle renforce cette impression : qui doit-on mettre en scène pour dire l'identité africaine, négro-africaine, bantoue, Est-africaine, Tanzanienne, locale (communément appelée *tribale*), chrétienne ou musulmane : cette défense, pensée dans une perspective commerçante, prend ainsi appui sur un trop grand nombre de composantes pour qu'il n'y ait pas danger de décohésion voire d'éclatement.

Selon Benoit Heilbrunn (Heilbrunn, 2010), dans une lecture wébérienne, la consommation est liée à la recherche identitaire. Acheter un produit revient à choisir consciemment ce qui est bon pour nous ou, plus précisément, bon pour ce que nous pensons que nous sommes.

[...] la consommation renvoie à un ensemble de pratiques identitaires par lesquelles les individus structurent leur identité sociale par d'incessants mécanismes d'échange.

Dans les parties des manuels consacrés à la présentation des personnes, les individus, les décors, les noms proposés donnent à voir une représentation à laquelle les « apprenants-clients » s'identifient. Ce processus identitaire a lieu face à des représentations se voulant réalistes, même si parfois fantasques, et correspondant à un imaginaire commun de ce que peuvent être un francophone et son univers. L'ensemble du secteur de la distribution culturelle

de masse fonctionne sur ce principe *marketing*. Les arguments de vente des manuels, qui vantent le français comme une manière d’approcher un marché, intègrent la même logique consumériste.

Cette logique structurée agit sur la façon dont nous nous identifions dans le monde. La structure du *mainstream*, cette *culture que tout le monde aime* comme la qualifie Frédéric Martel (Martel, 2020), fait apparaître une *main invisible* de l’identité qui oriente la manière dont nous nous présentons à nous-même et aux autres. Heilbrunn (Heilbrunn : 2010) distingue, sur les bases du travail d’Ervin Goffman, un *soi perçu* (la façon dont l’individu se perçoit), un *soi vitrine* (la façon dont on se pense perçu par les autres) et un *soi idéal* (la façon dont on souhaiterait être perçu).

Une contradiction réside entre l’identité construite en discours par les États, les institutions et celle affichée par les agences de tourisme. La Tanzanie, en tant que produit touristique, est mise en avant sur la scène internationale au travers de l’exotisme, de la nature et des liens entre l’humanité et celle-ci. Les publicitaires du tourisme jouent sur la *primitivité* en vantant les empreintes des premiers êtres humains, et un retour aux sources mêlant nature, sauvagerie et humanité africaine. Au fond, la publicité touristique manipule les imaginaires évoquant les images coloniales des voyageurs des XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles. Les savoir-faire traditionnels comme la construction d’habitat, la poterie, la ferronnerie, la métallurgie sont mis en avant par le tourisme *culturel* pour lequel des séjours dans les habitats de *véritables habitants locaux*, de *véritables tribaux* sont proposés aux étrangers (asiatiques, occidentaux...).

En poursuivant cette lecture libérale de l’aménagement linguistique, j’établis aussi un parallèle entre l’élaboration en discours des identités et les lois du *marché linguistique*. Les auteurs de manuels semblent mettre en conformité leurs objets, leur recherche identitaire pour créer un marché de la francophonie différent de celui qui est proposé par les institutions. Ils ont une volonté de personnifier leurs manuels en exerçant, sur eux-mêmes et sur leurs objets, des contraintes afin de vendre leurs *produits*. Cela fait encore écho à l’éthique que l’on souhaite conserver dans le cadre de l’aménagement linguistique dans l’espace francophone.

Nous l’avons vu, le système éducatif en Tanzanie libéral pousse les acteurs à envisager l’enseignement comme un marché dans lequel on propose un ensemble de produits, plus ou moins *performants* ou effectifs pédagogiquement parlant. Mais cela pose un problème éthique quant à ce qu’est l’enseignement, et tout particulièrement l’enseignement des langues. La prise en charge de la L.E. sur un modèle *bottom-up* et le manque d’expertise, alimentent l’*auto-odi* et le principe selon lequel ce qui est produit en Afrique est négatif, fautif et trop éloigné du modèle français considéré comme *pur* et *original*.

X.2.2. Remaniement de la francophonie vécue

X.2.2.1. Réification identitaire et auto-odi

Je relève la différence entre régionalisation et régionalisme, explicitée par Pierre Chabal (Chabal, 2015 : 15) « Il existe une multiplicité de formes d'intégration régionale qu'il faut différencier : elles poursuivent un objectif commercial strict (régionalisation) ou dépassent ce stade pour adopter des stratégies communes (régionalismes) ».

Autrement dit, le régionalisme¹⁴⁹ se distingue d'une simple régionalisation par la recherche d'une identité, d'échanges d'idées plutôt que de stricts échanges commerciaux. Si la francophonie peut intégrer une diplomatie économique, elle éprouve des difficultés à s'y restreindre car elle a toujours besoin d'une assise intellectuelle, scientifique, culturelle et mémorielle. Il me semble nécessaire d'explorer la manière dont on peut construire des identités francophones européennes et africaines, et de penser, parallèlement à cela, des passerelles en vue d'une interrégionalisation avec les autres pôles francophones dans le monde.

Il faut poser la question de l'utilité de l'économie de l'éducation qui intègre l'économie de la langue. Est-ce que cela sert réellement la F(f)rancophonie qui n'est, fondamentalement, pas un Commonwealth à la française ou en français.

La notion de *culture commune* au sein de la Francophonie apparaît fortement en tant que socle permettant de délimiter les zones et de penser les voies de communication interrégionales. Pour ce qui est de l'histoire et de la mémoire, les choses peuvent paraître relativement simples. En revanche, pour les références culturelles, elles semblent moins évidentes.

Pour introduire l'idée d'aliénation, j'emprunte à Karl Marx cette citation : « Ce n'est pas la conscience des Hommes qui détermine leur être, c'est au contraire leur être social qui détermine leur conscience. » Notre condition sociale détermine notre façon de voir, de penser le monde. Notre situation matérielle détermine la manière dont on va se positionner dans le monde et ce que nous allons attendre de lui. J'ai déjà évoqué la condition matérielle d'une majorité de la population tanzanienne, celle des auteurs et les disparités de richesses très fortes sur le territoire. Le monde des Européens, des *wazungu* (Européens aux manières européennes¹⁵⁰) en kiswahili, est imaginé par des personnes qui n'incarnent pas l'élite du pays.

L'entretien de Martin Mulikuza est en cela assez révélateur des représentations de l'identité et particulièrement de l'identité européenne. Je souligne la réification formulée lorsqu'il veut insister sur la particularité française pensée comme un bloc :

- 018 MARTIN euh tu vois euh dans les années passées beaucoup de gens s'intéressaient au français mais ils ont-ils ont été découragés par les Français. Le Français, les français.
- 019 ANAÏS hum hum
- 020 MARTIN les français les français c'est-à-dire ils pensaient que les Français étaient comme des Américains.
- 021 ANAÏS hum hum

¹⁴⁹ L'auteur prend ici pour modèle l'Europe.

¹⁵⁰ En tant que métisse, j'étais tout de même considérée comme *mzungu*.

- 022 MARTIN donc vous vraiment c'est différent. le Français c'est un Français.
Alors ils n'ont pas compris un français c'est qui.
- 023 ANAÏS hum
- 024 MARTIN tu vois
- 025 ANAÏS hum

Il poursuit un peu plus loin dans l'entretien avec une tentative d'explication identitaire des Français et des Anglais :

- 305 ANAÏS et quelle est la différence par exemple entre un Français et un
Anglais Quelle va être la différence //
- 306 MARTIN maintenant je vais te dire je peux te dire ceci un Anglais quand
il quand il voit un Français il // un Français/ c'est un bandit
tu vois // c'est l'Anglais qui voit ça mais l'autre / il dit mais
moi je suis un gentleman // moi l'an l'Anglais il dit ça / donc
il y voit l'Anglais//

Il place dans le discours des représentants fictifs de nations qu'il fait converser. Nous sommes face à des représentations, à des stéréotypes qui semblent prendre corps et avoir leur propre autonomie par rapport à des individus existants par ailleurs.

L'aliénation signifie que l'on se rend étranger à soi-même, et dit la dépossession de notre conscience par un *autre*. Le manque d'éducation, le manque de moyen et le déficit linguistique aliènent au sein de la communauté linguistique et culturelle, de la Francophonie. Sommes-nous témoins d'une aliénation culturelle, en ce qui concerne les auteurs de manuels dans leur manière de présenter les francophones ? Le choix des références culturelles exogènes et stéréotypées questionne, et pose la question de la difficulté à saisir l'identité noire africaine. Les mécanismes de l'auto-odi sont à l'œuvre : ce qui est dit de la langue, de ses locuteurs - jusque dans sa forme- évoque le rejet d'un soi africain, associé à des normes africaines, moins valorisées que les normes exogènes.

L'auto-odi fut défini par Georg Kremnitz (Kremnitz, 1980 : 25) comme suit : « il y a une première attitude qui consiste dans l'identification du locuteur avec le groupe dominant et, par conséquent dans le refus de son propre groupe [...]. ». Cela peut être le cas en Tanzanie lorsque les auteurs font le choix de l'anglais comme choix de langue médium, tout en ayant conscience du problème majeur d'un manque de compétences dans cette langue ou de faibles compétences en kiswahili. De même pour le métadiscours, et notamment pour les discours explicatifs visant la compétence sociolinguistique, l'anglais sert de *langue pivot* dans un pays où a son usage comme langue médium d'éducation fait débat depuis plus de 60 ans.

Nous pouvons aussi comprendre le regard des étudiants déclarant que le français parlé par les francophones africains est *mélangé*, car ils savent que les francophones, les professeurs de français étrangers peuvent mélanger les langues qu'ils utilisent d'ordinaire dans leur conversation quotidienne. Il faut également prendre en compte le fait que les Tanzaniens, se pliant à la volonté de l'Etat d'imposer le kiswahili au détriment des autres langues, n'ont plus, recours à leurs langues locales, comme s'ils en étaient dépossédés. Le sentiment que les

étrangers pratiquent des langues minoritaires, éloignés du monde du travail, hors des lieux d'habitation des populations parlant ces langues est mal considéré.

Cela rejoint le sentiment que ce qui est africain, local, produit pas des Africains en y mettant des signes ou une traduction du réel spécifique à la contextualisation tanzanienne. Il en va de même pour la défiance -légitime- vis-à-vis des productions africaines manquant de moyens notamment pour faire expertiser les productions et écarter toute erreur ou faute de frappe.

En poursuivant sur le thème de la consommation et notamment de la consommation dans le cadre de la Francophonie, puisqu'elle s'oriente dans cette voie, il est important de revenir sur la notion de *cosmopolitisme esthéticoculturel* :

Le cosmopolitisme esthétique-culturel mêle ainsi consommations et imaginaires, et renvoie aux compositions des répertoires culturels (la part des produits étrangers ou nationaux) comme aux modes de consommation (le fait de préférer la version originale, par exemple) et aux valeurs sous-jacentes (le fait par exemple de penser que l'art et la culture contribuent à façonner un rapport au monde). Il n'éradique pas les cultures ou les appartenances locales, mais fait dialoguer un intérêt pour l'altérité avec un ancrage culturel, à travers une disposition culturelle qui implique une posture d'ouverture culturelle et esthétique à l'égard des peuples, nations, cultures, et des expériences qui en proviennent (Szerszynski, Urry, 2002).

Les arguments de vente participent à l'*auto-odi*. Pour sortir de celui-ci, pour tenter de sortir de l'idéologie architecturant le système éducatif - qui lui-même est vecteur d'une structure sociétale-, la didactique du F.L.E, l'enseignement-apprentissage du français, doivent penser les moyens de sortir de l'aliénation culturelle en donnant les moyens de comprendre la façon dont les imaginaires se construisent.

Comme je l'ai fait dans cette thèse pour approcher la francophonie en Tanzanie, l'exploration de l'histoire, des textes, de la situation socio-économique est à considérer comme étant au cœur du processus didactique, au cœur d'une X-phonie. Les didacticiens doivent se poser la question de la francophonie qu'ils souhaitent défendre et les moyens consentis aux apprenants d'entrer en capacité de dialogue.

D'abord, cette capacité est celle de pouvoir *dire*. Il s'agit d'avoir la possibilité d'intégrer la chaîne de discours, notamment institutionnel, en proclamant la forme et la pratique de son discours comme *légitime*. Pour cela, le besoin de valoriser la pratique, de légitimer son usage est crucial. Cette valorisation est freinée de l'intérieur par le fait que l'expression des variations du français africaines subissent une dévalorisation, y compris de la part des chercheurs linguistiques africains qui portent un regard normatif, prescriptif sur la langue en se basant irrémédiablement sur les normes exogènes. De plus, le manque de travail sur la délimitation du français en Afrique ne permet pas de véritablement isoler les différentes variétés et de les mettre en valeur.

Cette valorisation de la pratique est freinée par de réelles erreurs qui ne s'expliquent que par un manque de maîtrise des fondamentaux de la langue, comme par

exemple des règles s'appliquant au genre et au nombre. Ces erreurs jettent le discrédit sur la langue produite alors que, par ailleurs, les acteurs locaux font preuve d'un réel investissement de la francophonie.

Investir la chaîne institutionnelle suppose de pénétrer un monde marqué par la culture comme patrimoine, et de s'intégrer dans un élitisme propre à cette catégorie sociale. La littérature africaine francophone est peu représentée et peu valorisée, notamment parce que peu de francophones en Afrique lisent la littérature que le continent produit, par manque d'éducation ou surtout de diffusion des œuvres phares. Dans un des manuels, les sources littéraires utilisées sont soit fabriquées par les auteurs, soit tirées d'une reformulation de textes que l'auteur a pu approcher. Cependant, aucune œuvre africaine francophone n'y est mentionnée.

Il n'existe pas véritablement de passerelle entre la Francophonie d'Afrique de l'Ouest et la Francophonie l'Afrique de l'Est, alors même que la majorité des auteurs noirs francophones se situent dans la première.

L'investissement dans la Francophonie est une démarche périlleuse car la langue et l'identité culturelle sont associées à un parcours traumatique, la colonisation, elle est associée à la colonisation, à l'inscription de l'individu dans une lutte qu'il n'a pas nécessairement choisie mais qui lui apparaît vitale pour s'inscrire dans le monde. L'individu oscille entre l'auto-odi - quand le modèle auquel il adhère (qui, considéré comme légitime, n'est pas remis en cause) on fait de l'identité une marginalité – et la nécessité de modifier le modèle en remettant en cause ce qui, structurellement, fait de lui un individu marginal.

La modification des mentalités va de pair avec celle de l'institution. La Francophonie est aujourd'hui à penser en tant que modèle inclusif. Cependant, sa violence doit être prise en compte car elle explique la difficulté à investir le terrain de l'aménagement de la langue. Que cela concerne la façon dont on souhaite agir sur la sémantique par l'élaboration de dictionnaires, par l'écriture du métadiscours, ou la contextualisation de la langue, la pénibilité à se dire doit être prise en compte par les décideurs car travailler la mémoire d'une langue pour caractériser l'hétérogénéité de la Francophonie implique l'investigation, de sondage des parcours individuels et collectifs.

J'illustre cela par un extrait de l'interview de Martin Mulikuza, professeur de français congolais, naturalisé tanzanien. Dans son récit, il évoque son parcours d'apprentissage du français et la manière dont il est devenu professeur. Durant ces années, la R.D.C. est entrée en guerre et de nombreuses personnes ont choisi la voie de l'exode à l'instar de victimes de guerre ou de personnes en situation de migration. Il se trouve une incapacité à se raconter, à évoquer ses propres traumatismes. Minnassian (Minnassian, 2019) parle de *l'écorce du trauma* interdisant la libre circulation de la parole et la

possibilité de manier le récit pour s'en détacher et améliorer ainsi l'image que l'on se fait de soi-même (Cyrulnik, 2017) :

213 MARTIN

de la première année jusqu'à la sixième année alors j'ai fait ça athénée quatre ans après quatre ans comme je suis artiste aussi j'ai j'ai été obligé de changer aller à l'école euh au collège Saint Paul c'est là où j'ai fait de la quatrième jusqu'à la sixième année alors de là j'ai fait la connaissance avec un Père avec un Père Barnabite qui m'avait envoyé au Burundi pour aller étudier les beaux-arts c'est là où mes études ont continué. J'ai fait deux ans là-bas. Après ça, je suis revenu, donc j'étais j'étais rentré au Congo. J'ai enseigné là-bas pendant deux ans après deux ans euh comme je faisais aussi de l'art martial du karaté alors je me disais bon pourquoi ne pas aller en Chine apprendre ça. Comment aller en Chine ? c'était difficile c'est pourquoi je vais essayer de passer en Tanzanie c'est là où j'ai fini en Tanzanie j'ai eu des problèmes. J'étais allé à l'ambassade de Chine ils m'ont dit ils m'ont dit ça avec des Congolais ça ne va pas. Alors j'ai été obligé de rester après et j'étais allé à l'Alliance, à l'ambassade de France. En réalité il me dit *tu es où ? je suis à Arusha* Il me dit bon à Arusha pour ne pas aller à Arusha et créer une Alliance là-bas j'ai dit créer une Alliance comment ça c'est quoi l'Alliance ? et toi c'est la scène comme toi tu fais de l'art l'alliance c'est aussi disons c'est aussi avec de l'art alors je suis venu à Arusha, à Arusha je suis resté là, là-bas dans les années 80 et ici

Dans ce récit de vie, nous notons l'absence de conflits, l'absence d'événements malheureux alors que l'on imagine les duretés dont ce type de parcours a été porteur. Ce non-dit est le témoignage d'une volonté de cacher un pan de son existence apparemment impossible à raconter pour des raisons que nous ne connaissons pas, mais que nous pouvons, un peu, imaginer. Nulle part ne sont évoqués les conflits armés, les guerres pour ce qui le concerne. Pourtant, le pays qui l'a formé en français et qui est entré dans une guerre au moment de son départ, mais cela n'est pas évoqué.

Si les acteurs de la région éprouvent des difficultés à se raconter, à faire preuve de résilience, il apparaît compliqué qu'ils puissent faire cette démarche dans un cadre officiel, de nature collective. L'ensemble de la zone francophone dite d'*expansion* est concerné par ce phénomène dans la mesure où la langue est inextricablement liée à cette histoire, où la culture est marquée du sceau de la domination, de l'humiliation qui ont affecté les locuteurs.

Pour pouvoir s'emparer de la Francophonie et s'approprier la langue, il faut être en capacité de se raconter, de présenter ses pratiques et de les placer en option *légitime* de la Francophonie dans le cadre d'une francophonie plurielle. Mais si l'institution s'oppose ou exclut d'accompagner ces engagements en refusant de promouvoir les initiatives africaines, cela renforce la pénibilité éprouver par ceux qui tentent d'exister avec leur francophonie.

Cela pose la question de la matérialisation de l'accompagnement du récit mémoriel, de son remaniement et de la consolidation d'une francophonie africaine, avec pour premier élément constitutif son historicité présente dans la langue même. Comme j'ai essayé de le mettre en évidence par un approfondissement historique, les notions d'identité et de culture nationales ne sont pas des données brutes mais des productions idéologiques absorbant les différences – économiques, sexuelles, linguistiques, religieuses ou culturelles – qui composent la nation, afin de présenter celle-ci comme *une entité homogène* (Hall, 1997 : 22-25).

La construction culturelle des pays africains est inscrite dans les Constitutions des pays, et a fait l'objet d'une *Charte culturelle de l'Afrique*. La recherche, dont les travaux de l'UNESCO témoignent, fut activement menée dans les années 1970-1980 pour construire l'identité panafricaine. La reconstitution de l'histoire des populations du continent (*Histoire générale de l'Afrique*), les documents donnant corps à la volonté institutionnelle de construire un continent composé de pays décolonisés (Africult, la Charte culturelle de l'Afrique), ou encore des réunions plus politisées comme *La conférence intergouvernementale* de l'UNESCO sur les politiques culturelles en Afrique de 1975¹⁵¹).

La question de l'affirmation identitaire noire africaine était une préoccupation capitale :

En Afrique et dans le monde noir, l'identité culturelle est revendiquée et proclamée partout. Pour les Noirs africains, à l'étape actuelle, il faut distinguer entre l'élite occidentalisée et le peuple qui, dans sa massivité est détenteur du patrimoine et de l'authenticité culturels. C'est cette élite qui (parallèlement à l'action de l'élite antillaise et américaine) s'efforce de s'enraciner dans le terroir africain - et de s'ouvrir aux apports modernes. *Présence africaine*, 1976, N° 98

Nous notons un lissage de l'ensemble des cultures africaines, à l'unisson d'un continent qu'il s'agit encore de reconquérir à l'époque où les auteurs écrivent : « S'il y a aliénation, elle atteint cette élite plutôt que le peuple ». (*Présence africaine*, 1976)

Il est clair que l'institution et les *habitus* imposent une modification des comportements par l'adoption de nouveaux codes et de nouvelles normes. Ces normes institutionnelles correspondent à une société occidentale, européenne qui concentre les signes et les symboles de pouvoir autour d'un modèle unique, alors même qu'elle essaye de plus en plus de favoriser l'inclusion. Les élites africaines, les personnes en charge de défendre les créations africaines ont tendance à les juger sur des critères et des normes exogènes.

¹⁵¹ En 1975, les problématiques de la Guerre Froide se firent ressentir lors de l'établissement des points principaux de la Conférence. En ayant expliqué en détail les rapports entre les pays africains et le choix des camps que les leaders : « Finalement – et contrairement à ce qu'on pouvait logiquement croire- le projet de recommandation présenté par le Sénégal et la Côte-d'Ivoire ne fut pas retenu !... Un tel vote peut étonner. Mais quand on sait l'influence et les pressions de leadership que certains Etats africains exercent actuellement sur le continent, et quand on sait les incroyables complexes d'infériorité que se font les autres, on ne s'étonne plus... » p.270

Il est malaisé de différencier ce qui relève de l'*aliénation culturelle* de ce qui relève du marketing et de la *vitrine de soi*. La France et les institutions de la Francophonie tentent de trouver leur juste place en oscillant entre leadership centralisé, européocentré et partie à part entière du pôle francophone Europe. Cela reflète, en réalité, le repositionnement de la France sur la scène internationale et les difficultés que le pays éprouve à n'être qu'un État dans l'Union Européenne.

Toutes ces formes, plus ou moins prometteuses, sont néanmoins en manque de modèle, toutes plus ou moins conditionnées par des bricolages incertains de la grammaire westphalienne, mais privées de formules inédites, telle l'Europe, écartelée entre des déclinaisons savantes du principe de souveraineté, « partagée », mise en « *pool* » ou recomposée sans qu'aucun nouveau concept n'émerge réellement. (Badie, 2018 : Chapitre 2)

Si les pays africains anciennement colonisés ont pris la voie du développement économique et deviennent aujourd'hui des pays émergents, les anciens empires coloniaux sont, eux, redevenus des États-nations, et très rapidement, des morceaux d'une Union Européennes disparate idéologiquement. Une idéalisation apparaît à l'étude de chacun de ces objets. L'ensemble des manuels produits proposent le même type de représentations de la société : féminine et masculine à parité, de classe moyenne ou classe moyenne supérieure, au sein d'un environnement institutionnel commun, multiconfessionnel et anglophone.

Le marché des langues renforce une standardisation des manuels initiée par la mondialisation et la culture de masse. Comme le dit Bertrand Badie :

Et, dans un monde où l'on achète sept téléviseurs par seconde, on conçoit sans mal comment cette propagation de l'image mondialise les imaginaires, construit de nouveaux comportements sociaux et surtout accélère l'entrée des populations du Sud, en particulier africaines, sur la scène internationale¹⁵².

Le mainstream est une expression de l'impérialisme culturel, visant à développer les moyens de toucher un public le plus large possible.

En même temps, la mondialisation des imaginaires et la mobilité sans cesse accrue des individus conduisent *de facto* à une hybridation croissante des cultures qu'on perçoit à tous les niveaux : la socialisation nationale perd le caractère unique et exclusif qu'elle avait autrefois.

¹⁵² Ibidem.

X.2.1. Un nouveau dialogue didactique

Engager un autre dialogue au sein de la Francophonie nécessite de connaître l'intimité de cet objet, d'explorer ce qu'il représente puis de le considérer dans l'ensemble de ses dimensions afin d'en avoir une pleine appréciation et de comprendre dans quelle communauté un nouveau locuteur pénètre.

Pour traiter du sujet de l'éthique dans la didactique du F.L.E., j'aborde le thème de la responsabilité des apprenants de langues. La didactique du français telle qu'elle est pensée en France porte une idée sociale bien déterminée depuis plusieurs décennies (Gautherot, 2013 : 229) : l'apprenant a une responsabilité sociale. Cette position est défendue par le Conseil de l'Europe dans l'enseignement des langues. Cette question est-elle pertinente pour la francophonie en Afrique de l'Est ?

L'apprenant acteur est ainsi, dès le stade initial de son approche de la langue, investi d'une responsabilité : assumer et assurer le fonctionnement d'échanges *in situ* et *hic et nunc* c'est-à-dire dans l'environnement et les circonstances où se situe le moment : répondre à un défi et satisfaire à une obligation de résultat tout à la fois !

L'apprenant est donc un *acteur* de la langue à la recherche d'autonomie et de sociabilité. Qu'est-ce que cela peut signifier pour un apprenant de français en Tanzanie ? Ce dernier doit-il prioritairement se projeter dans un environnement africain ? Les didacticiens des langues, et en particulier les didacticiens du français langue étrangère, tiennent une responsabilité dans l'activité de la francophonie en Afrique de l'Est :

La didactique des langues est alors définie comme des ensembles de discours tenus par des acteurs sociaux auto- ou hétéro- désignés comme didacticiens et dont la production discursive :

- Porte directement ou indirectement sur l'enseignement apprentissage des langues
- S'adresse prioritairement à des enseignants ou aux didacticiens eux-mêmes ;
- Répond à des modes de diffusion (revues, ouvrages, sites) relativement spécialisés et autonomes. (Coste, 2013 : 38)

Il n'existe pas de cadre pour la didactique du F.L.E. en Tanzanie. Le Cercle Franco-tanzanien ne reçoit pas les auteurs ni les didacticiens. Le discours scientifique ne circule pas pour construire des instruments destinés à l'aménagement concret de l'enseignement-apprentissage. Dans le même temps, nous devons prendre en compte des pôles de formation et d'expertise identifiés en dans cette région :

- le Cameroun qui, par le biais de l'Université Panafricaine, propose des bourses aux étudiants de français ;

- le Kenya qui apparaît aujourd'hui comme un centre de formation de qualité proche de la Tanzanie. Ce pays est également un pays participant à l'aménagement du français dans la région en produisant des manuels de qualité ;
- la Réunion est un pôle francophone qui, dans ce contexte, peut être un représentant d'une passerelle interrégionale entre une Francophonie européenne et une Francophonie Africaine dans la zone de l'Océan Indien.

Le monde multipolaire et ses multiples protagonistes proposent/imposent plusieurs modes de vie, modifient les cultures de plusieurs manières, participent à la construction d'identités différentes, contradictoires. Les contraintes du marché n'offrent pas un vrai choix, font de l' « authentique » du faux.

Ce qui fait suite à la colonisation est l'interculturalité, abondance contradictoire de cultures différentes, dont finalement la francophonie n'est qu'un pan. Ceci ne laisse pas de place pour une réelle transculturalité, malgré le travail en local des auteurs de manuels. La création de manuels est un premier pas vers une revendication d'africanité, de *transculturalité*, qui ne laisserait peut-être *in fine* que très peu de place à une francophonie non réinventée.

Doit-on considérer que ce mode de vie correspondant aujourd'hui, à un mode de vie tanzanien se trouvant exclusivement dans un environnement urbain de classe moyenne auquel peu de Tanzaniens ont accès ? Ou bien doit-on considérer qu'il s'agit d'une proposition d'occidentalisation des modes de vie ? La question demeure complexe et je n'y réponds pas en réalité car je ne peux pas apporter de réponse tranchée. En revanche, je soulève cette dualité apportée par le *développement*.

Ce dialogue est possible à condition que les francophones soient en capacité de lire des ouvrages, de prendre la parole, d'articuler leur pensée en français. Au regard des programmes d'enseignement du français proposés, il s'agit essentiellement de petits niveaux A1, A2 avec une pratique de la langue limitée. La langue apprise est avant tout pratique, pour la communication simple : un *basic French*. Particulièrement pour la Tanzanie où il ne peut y avoir véritablement d'autre possibilité puisque les conditions matérielles du pays ne permettent pas des investissements suffisants pour l'apprentissage des langues. Et est-ce une priorité ?

Le fait qu'il n'y ait pas de matériel pour l'enseignement du F.L.E. sur le marché tanzanien produit par un partenariat indique que cet enseignement, pour quelque raison que ce soit, n'a pas suscité suffisamment d'intérêt. Les auteurs africains ne sont pas conviés à l'aménagement linguistique institutionnel proposé par les institutions de la Francophonie parce que la francophonie qui est proposée est une francophonie qui se veut « standardisée » : cela correspond à un projet défini dans certains discours, que l'analyse de ces derniers mettra en lumière par l'analyse de discours institutionnels. Il n'y a pas de promotion d'une francophonie africaine portée par les institutions représentant la francophonie officielle.

Il existe une apparente incapacité à organiser le dialogue et à intégrer davantage de variations dans l'enceinte très fermée du F.L.E. institutionnalisé - comme y est parvenu le

français du Québec par exemple, qui a aujourd'hui ses propres tests de langue, ses normes bien identifiées et officielles.

Cela interroge dans un monde où sont promus la coopération, le dialogue gagnant-gagnant, et dans lequel le modèle qui tend à s'imposer est un modèle sud-sud. Cette frontière invisible qui existe dans le système institutionnel, cette difficulté à accepter ce qui vient de l'extérieur sont des révélateurs que la Francophonie n'est pas encore sortie de son autonomie vis-à-vis de la France, et que le processus long de décolonisation, avec tout ce que cela comporte par ailleurs, n'est pas abouti.

X.2.5. Exclusion des francophones africains du débat

Durant la colonisation, la question culturelle touchant aux francophones africains ne se posait pas puisque les colonisés devaient se plier aux règles imposées. Les discours coloniaux, considéré comme un mécanisme de distribution des rôles et des places, verrouillaient la possibilité de dialogue. Ce verrouillage pèse encore dans les échanges institutionnels internationaux par l'exclusion sociale des francophones africains.

Dans la communauté linguistique, « idéalement » chacun est en capacité de prendre la parole, d'avoir voix au chapitre en comptant sur un droit égal à l'écoute. Cela correspond au discours Linguistico-Politiquement-Correct (Calvet, 1996 : 100) qui consiste à dire que toutes les langues se valent, que les locuteurs sont tous égaux et qu'une communauté linguistique est fondamentalement égalitaire parce que chacun possède la langue à des degrés divers.

Cette affirmation est indissociable d'un procédé rhétorique propre au discours L.P.C. : la réification des langues. Les langues valent pour elles-mêmes, ont une existence indépendante de leurs locuteurs.[...] L'origine de ce discours L.P.C. est le structuralisme qui a besoin de réifier son objet d'étude. Mais la langue est un ensemble de pratiques.

De toute évidence, ces degrés divers de la langue donnent des droits - voire des privilèges quand les locuteurs font preuve de très hautes compétences - sur les autres car l'ordre du discours dont parle Foucault (Foucault, 1970) existe surtout dans les communautés linguistiques.

Cela est en lien direct avec le type de contenu qui est proposé dans les livres. L'objectif officiel annoncé de la Tanzanie pour les apprenants de français est d'être en capacité de communiquer avec une langue étrangère. De plus, dans ce contexte, le passé colonial pose un problème fondamental dans l'échange. Les manuels proposés par l'Ambassade de France présentent une langue modèle, des locuteurs modèles, un environnement modèle, des situations modèles pour donner aux apprenants à voir la francophonie par le prisme de la France.

Si la mondialisation nécessite aujourd'hui l'apprentissage de plusieurs langues, ce phénomène est accentué par le tourisme en Tanzanie pour lequel, de fait, la maîtrise de plusieurs

langues est un atout. Le tourisme, dont les différents pays veulent assurer la pérennité, mobilise une population qui doit être formée à l'apprentissage des langues. Mais il ne peut pas expliquer à lui seul l'apprentissage du français dans l'ensemble d'une zone géographique.

Cela pose un certain nombre de problèmes lorsque les moyens pour y parvenir ne sont pas consentis. La place officielle accordée aux francophones par l'institution interroge car certains seraient en mesure de comprendre les problématiques profondes abordées dans l'espace francophone alors que les autres ne pourraient que les commenter (quand ils en ont les moyens). Sans penser que l'entreprise soit fondamentalement nuisible, il y a là un déséquilibre parmi les acteurs qui pose un problème de représentabilité et d'affirmation identitaire au sein de cet espace.

Conclusion

La quête identitaire dans l'espace francophone en Afrique de l'Est, et plus particulièrement en Tanzanie, s'oppose à la fixité et aux modèles imposés sous l'impulsion de l'individualisation des locuteurs. Dans le cadre de la didactique du F.L.E. et de l'aménagement de la langue, les auteurs prenant en charge ce dernier dans un libéralisme linguistique montrent la nécessité consciente ou inconsciente de l'être humain de se manifester à travers ses objets. L'un des points que la thèse fait ressortir est l'acte fondamental d'ancrage de l'être humain, ce qu'il incarne et ce à quoi il aspire, du corps aux objets de *transmission*.

Le matériel didactique est conçu à l'image de son créateur peut-être parce que dans l'apprentissage réside un mimétisme fondamental. La contraction du monde par les moyens technologiques partagés provoque la rencontre et l'accessibilité à une profusion de modèles de société pérennes, et dévaste autant qu'elle libère.

D'une part, comme ce fut le cas dans les années 1960 lors de revendications fortes pour changer les systèmes politique et éducatif, l'*ancien modèle* à transmettre n'est plus effectif et soulève des contestations légitimes de vices de fabrication. Anthropologiquement, nous sommes aujourd'hui confrontés à un monde où la paix est largement plus partagée que la guerre et dotés de moyens technologiques permettant aux êtres humains de se rencontrer et de se raconter les uns aux Autres.

Au-delà de la simple *rencontre*, nous entrons dans une ère où, au moins dans les grandes villes, le brassage génétique impulsé par la *superdiversité* des migrations et la formation de nombreux familles *mixtes* - du point de vue religieux, culturels et racial - tend à redéfinir les anciens critères d'identification. Pour autant, la notion d'héritage ne disparaît pas et ce nouvel état nous oblige à réaliser des choix, à savoir à la fois viser une culture partagée à l'échelle de la planète – comme cela se fait par le biais d'internet – et l'accès à savoir l'accès aux ressources d'un maximum d'individus à travers le monde : il s'agit d'une vision mondialiste.

Cette perspective n'est pas nouvelle et s'exprime dans les sphères politiques - religieuses comme l'Internationale communiste, les conditions préalables à l'anarchie en tant que système politique comme le proposait Proudhon, ou la *Oumma* musulmane. Bien sûr, cela suppose l'abolition de l'Etat-Nation qui s'illustre – partiellement – parfois aujourd'hui par un affaiblissement de l'Etat, comme le fait remarquer Jean-François Daguzan, (Daguzan, 2015 : 9). L'auteur illustre le cas de la France en ces termes :

Mais ces États nouveaux qui se manifestent semblent davantage incarner la notion de « nation » du XVIII^e siècle – groupe d'individus reliés par une même origine et/ou religion (Juifs, Chrétiens d'Orient) – que L'État-nation apparu au XIX^e et dans lequel la notion d'adhésion prédominait globalement, vu à l'époque comme « le chef-d'œuvre de l'histoire » (Raymond Aron) ! S'imposa ainsi la version d'Ernest Renan qui voyait dans l'État-Nation la rencontre de populations d'origines différentes, d'une terre et d'une adhésion à un ensemble de valeurs communes. Finalement, pour Renan était français celui qui se déclarait français et qui communiait dans un pot commun librement consenti : la « nation choisie » dira Max Weber. Cette

position est aux antipodes de la nationalité par « le sang », le peuple (*Volk*) – ou la race sous le nazisme – du modèle allemand.

Pour que l'Etat-Nation *choisi*, trouvant sa raison d'être dans l'adhésion citoyenne puisse être une alternative à un Etat reposant sur le sang, la *souche* ou disons-le sur la « race », il faut qu'il puisse donner des directives claires et qu'il puisse préciser sa singularité identitaire et idéologique. Or cette dernière question relève de *l'individuation* et de l'identité dans les sociétés dites *modernes*. Tout renforcement d'une identité nationale empêche la possibilité d'affirmation.

Pour la Francophonie, qui est aussi une assemblée de nations, d'Etats, le renforcement d'un Etat à l'intérieur de la communauté, sa valorisation au détriment des autres est éminemment contre-productif – en particulier la valorisation d'un Etat aux dépens des autres. La volonté de construire une *identité francophone*, ou des *objectifs francophones* est tout aussi inefficace car elle impose une fixité rassurante mais obsolète. La Francophonie se régionalise sur la base de ses patrimoines en les exprimant - que les institutions soient là pour les accompagner ou pas. Cela implique que le *régionalisme* s'appuie sur les *mémoires*, derniers bastions d'unité légitime, que les acteurs mettent en scène consciemment ou inconsciemment.

Ceci nous amène à l'idée d'une culture francophone commune, d'une émergence de pôles d'expertise, particulièrement en Afrique. La forte centration du français de France ne facilite pas l'indépendance des français d'Afrique, car les experts ont souvent fait leurs études avec un rapport étroit à France. Ceux-ci ne sont parfois pas les premiers à valoriser les créations africaines et les initiatives locales émergent d'acteur *informels*.

Dans le cadre de la transmission et de la didactique, l'emprunt à d'autres systèmes est marqué par cette identité dans la mesure où des choix d'objets, de thématiques, d'illustrations sont effectués. On ne peut pas sortir de nous-mêmes, et il est possible de voir dans la Francophonie un espace où l'on peut exprimer qui l'on est en recourant au français.

L'implication de soi n'est pas propre à la Tanzanie puisque des manuels provenant d'Inde en Tanzanie indiquent la même démarche. Les anthroponymes, les toponymes, la façon d'introduire le savoir n'est pas la même. Cela remet en cause de manière profonde l'idée d'une diffusion unilatérale d'ouvrages génériques, sans avoir l'idée, en arrière-plan, calculée ou non, de vouloir montrer la francophonie d'un point de vue étranger et extérieur.

Dans le cadre d'une Francophonie institutionnelle, les pistes de réflexions pourraient s'orienter vers les deux grandes orientations de la régionalisation. Il existe une différence fondamentale entre la *régionalisation* et le *régionalisme*.

À titre d'exemple, l'Union Européenne ou les B.R.I.C.S. relèvent du régionalisme dans la mesure où ont été décidés un certain nombre d'objectifs dont la paix, le respect mutuel, la non-agression et la non-ingérence. Pour la Francophonie en tant qu'institution, il est

envisageable d'avoir une organisation similaire avec la définition de valeurs et, surtout, un projet de construction d'un socle historique commun.

Ce socle pourrait comprendre le traitement de l'histoire, qui est en fait le préalable pour normaliser les rapports entre les acteurs. Nous l'avons vu, même dans le cadre de cette thèse et dans une démarche universitaire, la dissymétrie des rapports aboutit à des confusions et incompréhensions causées par le type de relations qu'entretiennent les individus.

Un autre point est la constitution d'un fonds culturel essentiel, basé sur la réflexion autour d'une culture commune dans le cadre de la Francophonie. Il s'agit finalement du patrimoine global d'une communauté linguistique dont les parties rassemblent des auteurs qui donnent dans leurs œuvres une vision de la vie et la définition d'un *soi* singulier venant nourrir la pluralité identitaire de la Francophonie.

Il paraît évident que la Francophonie économique est contestable sur plusieurs points. En premier lieu, elle ne permet pas de représenter l'ensemble des initiatives des francophones alors même que sa mission est de « représenter ». En l'état, le fossé entre le monde institutionnel et les acteurs locaux est profond, et les initiatives peu mises en valeur car elles n'endossent pas le rôle d'un faire-valoir des préoccupations économiques.

L'inclusion des acteurs locaux est une piste pour améliorer la démocratie dans la communauté linguistique pourtant déjà équipée d'un arsenal institutionnel conséquent. Il pourrait s'agir de l'organisation de rassemblements de professeurs de français qui puissent faire le relai entre la pratique enseignante d'une part, et d'autre part les institutions proches des financements et de l'élaboration de l'idéologie.

Comme nous l'avons vu, les ambassades ont pour mission de diffuser une politique intérieure. En revanche, les solutions de terrain ne sont que rarement prise en compte : les canaux de dialogue n'ont pas été prévus pour prendre en considération des solutions des pays dits *du Sud*. Or, pour que les politiques et les partenariats puissent être pérennes, il est important qu'il existe des espaces où les solutions des uns et des autres puissent être discutées et envisagées comme matérialisation de la Francophonie.

Il s'agit de repenser les régions en déconstruisant le *local*. En effet, la mondialisation de l'économie et des cultures (Bourdin, 2000) amène une réflexion sur la définition de ce qui nous est *étranger*, exogène et de ce qui nous semble commun, sur ce qui est intégré à notre identité, notre culture. Dans le cadre de la didactique du F.L.E., cela revient à approfondir la notion de *xénité*.

La question du dialogue entre l'Europe et l'Afrique dans l'enceinte de la communauté linguistique est fondamentale. L'échange de patrimoines est nécessaire et doit être réinventé. La francophonie économique n'est pas à la hauteur des enjeux culturels ni linguistiques puisqu'elle s'appuie sur un système hiérarchisé où, finalement, les mêmes mécanismes que ceux utilisés durant la colonisation sont à l'œuvre. Cette nature de dialogue implique aussi de

penser l'institutionnalisation comme nécessaire : la francophonie doit être plus démocratique si elle veut réellement mettre en cohérence ses discours et ses actes.

La mondialisation a imposé une culture commune, une horizontalité qui aplanit la situation coloniale, mais qui dans le même temps fait perdre les repères sans en donner de nouveaux. Le développement de pôles d'excellence africains pour valoriser le développement des francophonies en Afrique pourrait être un cap, un repère en devenir.

Le Cameroun et le Kenya se présentent aujourd'hui pour la Tanzanie comme des lieux de formation pour les enseignants de français. Concernant l'aménagement de la langue et la réflexion didactique que cela suppose, ces nouveaux pôles seront certainement ceux qui dynamiseront à l'avenir la francophonie. En revanche, ce ne n'est pas parce que les recherches sont menées en Afrique que la norme sera endogène : il faudra faire avec une forte tendance à la prescription et à un rigorisme de la langue française – qui fait cependant partie intégrante de la manière de vivre la francophonie.

La mise en valeur de la littérature africaine et la diffusion d'œuvres francophones africaines sont en nécessité pour faire connaître les auteurs. Souvent, ceux-ci abordent des problématiques africaines profondes, et ont une manière de se raconter participant au travail du récit mémoriel, et trouvant des échos dans l'ensemble du continent. Ces thématiques se retrouvent dans la littérature anglophone africaine comme chez Achebe par exemple.

Un repositionnement de la France dans l'espace francophone est nécessaire, et cela signifie aussi qu'il faut définir l'identité des régions autrement que par leur intérêt économique. Le processus de régionalisation, s'il suppose un accroissement des échanges économiques et commerciaux, doit s'accompagner d'un fonds culturel, d'une base identitaire et mémorielle pour servir de socle et de raison d'être.

Les africains francophones qui portent la Francophonie et son aménagement en diffusant la langue montrent que celle-ci n'est pas statique et qu'elle ne reste pas retenue dans des pratiques figées, à moins que ces pratiques que ces dernières ne résultent de choix délibérés.

Lorsque les sociétés changent, les langues changent elles aussi. Nous avons vu que les auteurs se basent sur leur prononciation ou la prononciation qui a cours dans leur environnement lorsqu'ils décident de s'investir ce qui indique qu'il ne s'agit pas uniquement de vendre un objet mais qu'il y a une motivation supérieure de dire qui l'on est par ce que l'on dit.

D'un point de vue didactique, la régionalisation demande une réflexion sur les canaux de communication entre les régionalismes. Cela fait émerger la notion de *culture commune* énoncée en sciences de l'éducation, notamment dans la recherche d'horizontalité dans les enseignements.

Des pistes de réflexion ont été émises par Claude Lelièvre en ce qui concerne les ambitions de l'introduction d'une culture commune dans l'enseignement pour l'ensemble des couches sociales (Lelièvre, 2000) en France. L'auteure s'appuie sur une conflictualité due aux classes sociales et non à la diversité. La question s'est posée pour différents enseignements comme l'art plastique, la technologie, le sport ou les mathématiques.

Comment présenter ces patrimoines francophones et quels patrimoines sélectionner ? En termes de contenus, la première question est relative à l'idée de *culture commune* pouvant se placer au-dessus des régionalismes définis sur la base de patrimoines et de normes sociolinguistiques communs. Il s'agit là de revenir à l'essence de la visée de l'A.C.C.T., en proposant une approche de « La » culture commune, c'est-à-dire de l'ensemble des expressions culturelles des participants à la francophonie, de ceux qui apprennent le français, le pratiquent et le créent.

Penser « La » culture commune dans la Francophonie permet de reprendre les mots de Léopold Sédar Senghor lorsqu'il affirmait que « [l]a Francophonie, c'est cet Humanisme intégral, qui se tisse autour de la terre : cette symbiose des « énergies dormantes » de tous les continents, de toutes les races qui se réveillent à leur chaleur complémentaire. »

L'unicité de cet objet doit immédiatement appeler la condition d'une mise en partageant dans les modalités que dans les moyens. Dans l'architecture, cela pourrait s'apparenter à une plateforme sur laquelle chacun pourrait enrichir de manière libre, le contenu Francophone en laissant, comme le font les réseaux sociaux, une liberté aux utilisateurs et permettrait une horizontalité *de fait*.

La sélection suppose la privation dans l'enseignement, car elle restreint nécessairement l'offre éducative. Or, avec les moyens matériels dont dispose aujourd'hui la Tanzanie, l'offre pédagogique du F.L.E. pourrait inclure des millions de données stockables parmi lesquelles les apprenants pourraient faire leurs choix, tout en formulant des propositions. En cela, l'apprenant serait replacé au centre de l'apprentissage non pas parce que l'on répond à ses besoins supposés, mais parce qu'on le laisse choisir parmi des offres francophones.

Quand celui qui reçoit l'héritage transmis est désigné comme lui étant étranger, une fracture s'opère fondamentalement dans la transmission même. Un réel échange ne peut alors reprendre que si de nouvelles identités se construisent avec le temps, que si une réelle possibilité d'appropriation est ménagée, et, enfin, qu'un vrai respect est témoigné : celui qui offre la liberté à l'Autre de réinterpréter l'héritage.

Bibliographie

- ABOMO-MAURIN, M.-R., TCHAMENI, R., (2013), *Toponymie et pluridisciplinarité*, Paris, L'Harmattan.
- ADORNO, T. W., HORKEINER, M., (1983), *La dialectique de la raison*, Paris, Gallimard.
- AGENCE DE COOPERATION CULTURELLE ET TECHNIQUE, (1960), *Déclaration de Niamey*, Niamey.
- AGER, D., (1996), *Francophonie in the 1990's: Problems and Opportunities*, New York Multilingual Matters.
- AKA KOFFI, S., (2013), *Les lieux textuels : encodeurs et décodeurs de la mémoire collective*, Paris, L'Harmattan.
- AKKARI, A., PAYET, J.-P (Eds), (2010), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud, Entre globalisation et diversification*, Raisons Educatives, Bruxelles, De Boeck.
- (D')ALMEIDA-TOPOR, H., (2013), Nouvelle édition, *L'Afrique du 20^e siècle à nos jours*, Paris, Armand Colin, coll. Histoire U.
- ALLISON, R., (1988), *The Soviet Union and the Strategy of non-alignment in the Third World*, Cambridge, Cambridge University Press.
- AMIN, S., (2009), Eurocentrism, *Monthly review press*, New York.
- AMSELLE, J.-L., M'BOKOLO, E., (2005), *Au cœur de l'ethnie revisitée*, Paris, La Découverte, Poche, Sciences humaines et sociales.
- ANDREFF, W., (1996), *La déterritorialisation des multi-nationales : firmes globales et firmes-réseaux*, Cultures et Conflits, mis en ligne le 15 mars 2006.
- ANGOGO, R., I., HANCOCK, I., (1980), "English is Africa: Emerging Standards or Diverging Regionalism?", *English World-Wide*, pp. 67-96.
- ARENDT, H., (2006), nouvelle édition, *L'impérialisme, Les origines du totalitarisme*, Paris, Fayard, Coll. Points.
- ARON, R., (2017), *Dimensions de la conscience historique*, Paris, Les Belles Lettres.
- ARON, R., (1962), *Paix et Guerre entre les Nations*, Paris, Calman-Lévy.
- ARROW K., J., (1950), « A Difficulty in the Concept of Social Welfare », *Journal of Political Economy*, n°58, pp. 328-346.
- ASSIE-LUMUMBA, N., T., (2013), *Higher Education in Africa. Crisis, Reforms and Transformation*, Dakar, Codesria.
- ATTALI, J., (2014), *La francophonie et la francophilie, moteur d'une croissance durable*, Paris, Direction de l'information légale et administrative.
- AUGER, N., (2001), « Langue et culture », dans *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant*, pp. 189-241
- BABAULT, S. BENTO, M. SPAËTH, V., (2017), *Tensions en didactique des langues*, Bruxelles, Peter Lang.

- BADEL, L., (2010), *Diplomatie et grands contrats. L'état français et les démarches extérieures au XX^e siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- BADEL, L., (2006), « Pour une histoire de la diplomatie économique de la France », Vingtième siècle, Revue d'histoire, n° 90.
- BADIE, B., (2018), *Quand le Sud réinvente le monde*, Paris, La Découverte.
- BADIE, B., (1995), *La fin des territoires, Essai sur le désordre international et sur l'unité sociale du respect*, Paris, Fayard, coll. L'espace du politique.
- BADRINATHAN, V., LECONTE, F., (2018), « Plurilinguisme indien et représentations des enseignants de F.L.E. », *Glottopol* n°30, *Le plurilinguisme en contextes asiatiques : dynamiques et articulations*, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_30/gpl30_04badrinathan_leconte.pdf.
- BADRINATHAN, V., DERVIN, F., (dirs), (2011), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, Proximités.
- BAGGIONI, D., (1997), *Langues et nations en Europe*, Paris, Bibliothèque Scientifique Payot.
- BAILLY, E., (1897), « Une enquête sur l'enseignement des langues vivantes en France », *Revue Universitaire*, T. 2, pp. 149-166.
- BAKE, H, KAMBALE MATAYANGA, C., SIMIYU WANJALA, F., *Concise trilingual English-French-Kiswahili Dictionary*.
- BAL, W., (1977), « Unité et diversité de la langue française », *Dans* : REBOULLET, A., TETU, M., *Guide culturel : civilisations et littératures d'expression française*, Paris, Hachette.
- BALANDIER, G., (2001), *La situation coloniale. Approche théorique*, Cahiers Internationaux de sociologie, pp. 9-29, 1^{ère} édition 1951.
- BALDAUF, R. (2012), *Introduction- Language Planning: Where have we been? Where might we be going?*, University of Queensland, Brisbane, Australia.
- BALDAUF, R., (1993-1994), "Unplanned Language Policy and Planning, *Annual Review of Applied Linguistics*", n°1.
- BANQUE MONDIALE, (2015), Zanzibar Poverty Assessment.
- BANQUE MONDIALE, (2005), *Le système éducatif de la république démocratique du Congo : Priorités et alternatives*, Région Afrique, Département du développement humain, Document de travail.
- BARTHES, A., (2005), *Petit manuel simplifié pour comprendre la mondialisation*, Paris, Publibook des écrivains.
- BARTHES, R., (1957), *Mythologies*, Paris, Seuil.
- BAUDE, O. (dir.), (2006), *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques*, Paris et Orléans, CNRS et Presses Universitaires d'Orléans.
- BEACCO, J.-C. (Dir.), (2013), *Ethique et politique en didactique des langues, Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.
- BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F., VERONIQUE D., (Dirs.), (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.

- B.E.L.C., DAVID, J, (1974), *Le dictionnaire du français fondamental pour l'Afrique*, Paris, Didier.
- B.E.L.C., (1981), *Pierre et Saydou, Livre du maitre, Introduction générale*, Paris, Hachette français langue étrangère.
- BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE, département Cartes et plans, GE D-24428, non daté.
- BECKER, H. S., (2004), *Écrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, Paris, Economica.
- BENOT, Y., (1969), *Idéologies des indépendances africaines*, Paris, François Maspéro.
- BEJOINT, H., THOIRON, P., (1996), *Les dictionnaires bilingues*, Paris, Universités Francophones, Editions Duculot, AUPELF-UREF.
- BENVENISTE, E., (1974), *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard.
- BERGER, P. (1947), « Méthode de langue vivante. Simples suggestions », *Pédagogie (Éducation et Culture)* (3).
- BERGSON, H., (1959), nouvelle édition, *Le rire. Essai sur la signification du comique*, Les Presses universitaire de France, Paris, Edition du centenaire.
- BERTAUX, D., (2010), nouvelle édition, *L'enquête et ses méthodes. Les récits de vie*, Paris, Armand Colin, coll. 128.
- BERTAUX, D., De SINGLY, F. (Dirs.), (2010), *L'enquête et ses méthodes, Le récit de vie*, 3^{ème} édition, Paris, Armand Colin.
- BESSE, H., (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CRÉDIF.
- BLANCHARD, P., (2011), *Zoos humains et exhibitions coloniales*, Paris, La découverte, coll. Poche, Sciences humaines et sociales.
- BLANCHET, P., (2018), *Cahier Internationaux de la Sociolinguistique. Sociolinguistique et institutions : analyses, pratiques, intervention*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHET, P., CHARDENNET P. (dirs.), (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines.
- BLOCH, M., (2013), nouvelle édition, *Apologie de l'histoire, le métier d'historien*, Armand Colin.
- BLOMMAERT, J., RAMPTON, B., (2011), "Language and Superdiversity", *Dans: BLOMMAERT, J., RAMPTON, B., SPOTTI, M. (Dirs.), Languages and Superdiversities, Diversities*, vol. 13, n°2, pp. 1-21.
- BLOMMAERT, J., (2005), *Discours. A Critical Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BOCHMAN, K., (2013), « Hégémonie langagière : prestige et fonction du français en Europe », *Dans : KREMNITZ, G. (Dir.), Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.189-197.

- BONINI, N., (2003), « Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie », *Cahier d'études africaines* 2003/1-2 (N° 169-170), pp. 40-62.
- BONINI, N., SULEMAN, S., (2012), « Le système éducatif de la Tanzanie continentale », - *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Enseignement et littérature dans le monde, n°8, pp..18-25.
- BOUBAKEUR, D., (2010), « Rapport de l'Institut musulman de la Mosquée de Paris à propos du sacrifice islamique des animaux destinés à la consommation halal et sur les méthodes internationales récemment admises par les pays musulmans », *Revue semestrielle de droit animalier*, n° 2.
- BOURAOUI, H., (2016), nouvelle édition, *La francophonie à l'estomac*, Nouvelle du Sud, CMC éditions.
- BOURDIEU, P., (1986), « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62-63, pp.69-72.
- BOURDIEU, P., (1975), « Le langage autorisé », *Actes de la recherche en sciences sociales, spécial critique de la tradition lettrée*, n°5-6, pp. 183-190.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOYER, H., (2007), « Peut-on parler d'imaginaires ethnosocioculturels francophones ? », Dans : *La Francopolyphonie : langues et identités*, Colloque international 23-24 mai 2007, pp.41-48.
- BOYER, H., (2017), Nouvelle édition, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.
- BREZINGER, M., HEINE, B., SOMMER, G., (1991), "Language death in Africa", *Diogenes*, vol.39, issue. 153, pp.19-44.
- BRUNNER, T., (2009), « Le passage aux langues vernaculaires dans les actes de la pratique en Occident », *Le Moyen Age*, (Tome CXV), pp. 29-72.
- BULMER, M., (1982), "When is Disguise Justified? Alternatives to Covert Participant Observation", *Qualitative Sociology*, vol. 5, 4, pp. 251-264.
- BYRAM, M, ZARATE, G, NEUNER, G., (1997), « La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : Langues vivantes », Paris, Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 9-30.
- CAÏTUCOLI, C., (2004), « La littérature comme force glottopolitique » : le cas des littératures francophones », *Glottopol* N° 3, http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_3.html.
- CALVET, L.-J., (2017), *Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Biblis.
- CALVET, L.-J., (2013), *La sociolinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?.
- CALVET, L.-J., (2002), *Linguistique et colonialisme*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- CALVET, L.-J., (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 304 p.

- CALVET, L.-J. (1996), *Les politiques linguistiques*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Que sais-je ?
- CALVET, L.-J., (1979), *Linguistique et colonialisme, Petit traité de glottophagie*, Bibliothèque scientifique, Paris, Payot.
- CALVET, L.-J., CHAUDENSON, R., (2001), *Les langues dans l'espace francophonie : de la coexistence au partenariat*, Paris, L'Harmattan.
- CALVET L.-J., GRIOLET, (2005), *Impérialismes linguistiques hier et aujourd'hui*, actes du colloque franco-japonais de Tokyo, 1999, Paris, Inalco/Edisud,
- CALVET L.-J., JUILLARD C., (1996), *Les politiques linguistiques, mythes et réalité*, coll. Univers Francophone, Paris, Ellipses Marketing.
- CALVET, M., (1969), « Pour parler français, méthode à l'usage des écoles primaires du Sénégal », LFD, n° 66, p. 30-35.
- CAMPENHOUDT L., MARQUET M., QUIVY R., (2017), Nouvelle édition, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- CANDELIER, M., HERMANN-BRENNEKE, G., (1993), *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Paris, Didier-CREDIF Essai.
- CAPELLE, J., (1977), *La France en Direct, Introduction à la méthode*, Paris, Hachette.
- CARRERE, MASOOD, M., (2012), *Le poids économique de la langue française dans le monde*, Fondation pour les études de recherches sur les études internationales, Paris, Ministère des Affaires Etrangères.
- CARU, A., COVA, B., (2006), « Expérience de consommation et marketing expérientiel », Paris, Revue française de gestion, pp. 99- 113.
- CASTELLOTTI, V. COSTE, D., MOORE, D., (2001), « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage ». In: D. MOORE (éd.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier Collection Crédif-Essais, pp. 101-131.
- CASTELLOTTI, V., DEBONO, M. et HUVER, E., (2017), « Une « tradition de l'innovation » ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en didactique des langues », TRANEL – Neuchâtel, Travaux neuchâtelois de linguistique, n°65, pp. 113-129.
- CASTELLOTTI, V., HUVER, E., LECONTE, F., (2017), « Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs : langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions », dans Beacco et alii (dirs), *L'intégration linguistique des migrants adultes . Les enseignements de la recherche*, Berlin, De Gruyter, pp 425-431.
- CASTELLOTTI V., MOORE, D., (2008), « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? », In : BLANCHET P., MOORE D., ASSELAH-RAHAL S. (coord.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 181-201.

- CASTELLOTTI V., MOORE D., (2002), *Représentations sociales des langues et enseignement*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CATACH, N., (2011), *L'orthographe*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CEFAL, D., (2006), « Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain », dans PAILLE, P. (dir.), *La méthode qualitative, Postures de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, coll. U.
- CESAIRE, A., (2014), Nouvelle édition, *Discours sur le colonialisme*, Paris, République des Lettres.
- CHABAL, P., (2015), *Concurrences interrégionales Europe-Asie au XXIème siècle*, Bruxelles , Peter Lang, coll. Enjeux Internationaux.
- CHAFER, T., (2002), *The End of Empire in French West Africa: France's Successful Decolonization ?*, Oxford, Berg Publishers.
- CHARAUDEAU, P., (2005), *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert.
- CHAUBET, F., (2004), « L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914) », *Revue historique*, n°632, pp. 763-785.
- CHAUDENSON, R., (2014), « Où se situe l'avenir de la langue française », dans MUFWENE, S., VIGOUROUX, C. (dirs.), *Colonisation, globalisation et vitalité du français*, Paris, Odile Jacob, pp. 73-116.
- CHAUDENSON, R., (2007), « La place de la langue française dans la francophonie », *Hérodote*, n°126, pp. 129-141.
- CHAUDENSON, R., (2001), « Les langues dans l'espace Francophone : vers la notion de partenariat », Dans : CHAUDENSON, R., *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, Institut de la Francophonie, Paris, L'Harmattan.
- CHAUDENSON, R., (1988), *Propositions pour une grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone*, Aix-en-Provence, Paris I.E.C.F, Université de Provence, A.C.C.T.
- CHAYANOV, A. (pseudo Kremnev Alexei), (1976), [1920], "The Journey of my Brother Alexei to the Land of the Peasant Utopia", *Journal of Peasant Studies*, 4, pp.63-108.
- CHRETIEN, J.-P., (2005), « Hutu et Tutsi au Rwanda et au Burundi », Dans : AMSELLE, J.-L., *Au cœur de l'ethnie*, Paris, La Découverte.
- CICHELLI, V., OCTOBRE, S., (2017), « Faut-il avoir peur de la globalisation culturelle ? », *Nectart*, n°4, pp. 86-93.
- CLOT, Y., FAITA, D., (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », revue Travailler, n°4, pp. 7-42.
- COHEN, A., LACROIX, B., RIUTORT, P., (2015), *Nouveau manuel de science politique*, Paris, La Découverte, coll. Grands Repères.
- COLONNA, R. (dir.), BECETTI, A., BLANCHET, P., (2013), *Politique linguistiques et plurilinguismes, Du terrain à l'action glottopolitique*, Paris, L'Harmattan.

- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Strasbourg, publications du CE.
- CORBEIL, J.-C., (1983), « Éléments d'une théorie de la régulation linguistique », *La norme linguistique*, BEDARD, E., MAURAS, J., Québec/Paris, *Conseil de la langue française*, Le Robert, coll. « L'ordre des mots », p. 281-303. — Version retouchée reprise de *L'Embarras des langues : origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*, préface Beaudoin, L., Montréal, Québec, 2007.
- CORBEIL, J.-C., (1980), *L'aménagement linguistique du Québec*, Montréal, Guérin.
- COSTE, D., (2013), « La didactique des langues : Entre pôles d'attraction et ligne de fracture », Dans : BEACCO, J.-C. (dir.), *Ethique et politique en didactique des langues, Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.
- CHRETIEN, J.-P., KABANDA, M., (2016), *Rwanda. Racisme et génocide*, Paris, Belin, coll. Alpha.
- CUQ, J.-P., (dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international.
- CURTIN, P., (1974), "The Black Experience of Colonialism and Imperialism", dans Sidney W. Mintz (dir.), *Slavery, Colonialism, and Racism*; New York, Norton, PP. 17-29.
- DABENE, L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DAGUZAN, J.-F., (2015), *La fin de l'Etat-nation ? De Barcelone à Bagdad*, Paris, eds. du C.N.R.S.
- DAVID, J., (1974), *Le dictionnaire du français fondamental pour l'Afrique*, Paris, Didier.
- *DELABIE, A., (2021), "Francophonie en Afrique de l'Est : processus transculturel et identités francophones face aux discours institutionnels", Dans : *Plurilinguisme et transculturalité dans les espaces francophones : des modèles théoriques à la négociation des pratiques*, à paraître aux presses universitaires de Francfort.
- *DELABIE, A., (2020), « Francophonie : enjeux d'une planification linguistique en Afrique de l'Est », Dans : *Voix africaines-Voies émergentes. Langues, développement et dynamiques interculturelles*, A Paraitre
- DELABIE, A., (2020), « Une nouvelle F(f)rancophonie pour l'Afrique de l'Est. Effets didactiques de la politique linguistique française en Tanzanie », Dans : DANG H. K., PAYET, J.-P., *La Francophonie comme facteur structurant dans les politiques étrangères, Regards croisés*, L'Harmattan, coll. Relations Internationales du monde contemporain, Paris, pp.155-178.
- DELABIE, A., (2016), *Etat des lieux de l'enseignement du français dans l'enseignement supérieur*, Arusha, Ambassade de France.
- DELAHAYE, Y., (2006), *Le discours diplomatique*, dans dans VILLAR, C (dir.), *Le discours diplomatique*, Paris, L'Harmattan, coll. Pouvoir comparés.

- DELAHAYE, Y., (1977), *La Frontière et le texte. Pour une sémiotique des relations internationales*, Paris, Payot.
- DELANNOY, S., (2012), *Géopolitique des pays émergents, Ils changent le monde*, Paris, Presse Universitaire de France, coll. Major.
- DENIAU, X., (1983), *Francophonie, Que sais-je ?*, Paris, PUF.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M., (2001), « L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence », *Langue et pratique*, n°28, pp. 31-44.
- DE RAYMOND, J.-F., (2000), *L'action culturelle extérieure de la France*, Paris, Les Etudes de la Documentation Française.
- DE ROBILLARD, D., (2011), « Les vicissitudes et tribulations de « comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? », Dans : BLANCHET, P., CHARDENET, P. (dirs.), *Guide Pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 21-29.
- DE ROBILLARD, (2008a), Didier de, *Perspectives alterlinguistiques*, Ornithorynque, Paris, L'Harmattan, Vol. 2, coll. Espaces discursifs.
- DE ROBILLARD, D., (2008b), « Langue(s)/ système(s)/ didactiques, diversité, identités », *Le français d'aujourd'hui*, n°12, Armand Colin, pp.11-19.
- DESCOMBES, V., (2013), *L'embarras de l'identité*, Paris, Gallimard, coll. NRF Essais.
- DIAGNE, P., (1978), « Introduction au débat sur les ethnonymes et les toponymes », Dans : UNESCO, *Ethnonymes et toponymes africains, Histoire générale de l'Afrique, Etudes et documents 6*, Organisation des Nations Unies.
- DICKERSON, C., (2008), « Le droit de l'O.H.A.D.A. dans le Etats anglophones et ses problématiques linguistiques », *Revue internationale de droit comparé*.
- DIDEROT, D'ALEMBERT, (1782), *Encyclopédie ou Dictionnaire des sciences, des arts et des métiers*.
- DIRECTION GENERALE DE LA MONDIALISATION, DE DEVELOPPEMENT ET DES PARTENARIATS, (2010), *Stratégie 2011, Coopération au développement : une vision française*, Paris.
- DURKHEIM, E., (2013), *De la division du travail social*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Quadrige.
- DUVEEN, G., (2001), "Representations, identities, resistance". Dans: DEAUX, K., PHILOGÈNE, G. (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Blackwell Publishing, pp. 257–270.
- EAST AFRICAN COMMUNITY, (2015), *East African Community Vision 2050*, 141 p.
- ECO, U., (1989), *Lector in Fabula, Le rôle du lecteur*, Paris, Grasset.
- ELOI, J.-M., (1997), « Aménagement » ou « politique » linguistique ? », *Mots. Les langages du politique*, n°52, pp.7-22.
- ENGELS, F., MARX, K., (1848), *Manifeste du Parti communiste, Essais sur la conception matérialiste de l'histoire*, traduction de Laura Lafargue, Bibliothèque de l'Université du

Québec

à

Chicoutimi,

http://classiques.uqac.ca/classiques/labriola_antonio/essais_materialisme_historique/Es_sai_3_Manifeste_PC/Le_manifeste_PC.html.

- ERFURT J., (2020), « Comment aborder les concepts de plurilinguisme et de francophonie dans une perspective transculturelle », communication au colloque *Plurilinguisme et transculturalité en espaces francophones : des modèles théoriques à la négociation des pratiques*, Internationales Kolloquium, 27-29 Februar 2020, Goethe-Universität, Frankfurt/M.
- ERFURT, J., (2018), « Ce que francophonie veut dire », Dans : BLANCHET, P., *Cahier Internationaux de la Sociolinguistique. Sociolinguistique et institutions : analyses, pratiques, intervention*, Paris, L'Harmattan, pp. 11-49.
- ERFURT J., (2016), « Le concept de transculturalité : un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue ? », dans ERFURT J., HELOT C. (dirs.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles, pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, pp.592-609.
- ERFURT, J., (2006), *Frankophonie. Sprache-Diskurs-Politik*, Zeitschrift für romanische philologie (ZrP) vol 122 (4), <https://www.deepdyve.com/lp/de-gruyter/j-rgen-erfurt-frankophonie-sprache-diskurs-politik-0y0qVaVxvJ>.
- ERIKSON, E., (1994), *Adolescence et crise, La quête de l'identité*, Paris, Champs, Essais.
- FAIRCLOUGH, N., (1992), *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press.
- FANON, F., (1961), *Les damnés de la terre*, Paris, Maspero.
- FANON, F., (1952), *Peau noire et masques blancs*, Paris, Seuil.
- FARANDJIS, S., (2008), « Entre le « tout Coca-cola » et le « tout ayatollah » », dans *La bataille des langues*, Paris, *Le Monde diplomatique*, coll *Manières de voir*.
- FARANDJIS, S., (1996), *Etat de la Francophonie dans le monde, Données 1995-1996 et 5 études inédites*, Haut Conseil de la Francophonie, Paris, La documentation française.
- FARANDJIS, S., (1991), *Etat de la francophonie dans le monde*, Haut Conseil de la Francophonie, Paris, La documentation française.
- FARANDJIS, S., (1989), *Francophonie et humanisme, Débats et combats*, Paris, Tougui.
- FEUER, G., (1963), « Les accords culturels passés par la France avec les Etats africains et malgache », *Annuaire Français de Droit International*, pp. 893-905.
- FEUSSI, V., (2011), « *Migrance, langues et spatialisation urbaine à Douala- Cameroun*, L'Harmattan », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n°1, pp. 11-31.
- FIGUIER, L., (1872), *Les races humaines*, Paris, coll. *Tableau de nature*.
- FLAMERIE DE LACHAPELLE, G., FRANCE, J., NELIS-CLEMENT, J., (2012), *Rome et le monde provincial*, Paris, A. Colin.
- FOUCAULT, M., (1970), *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M., (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M., (1961), *Histoire la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard.
- FRAZIER, E., F., (1955), *La Bourgeoisie noire*, Paris, Plon.

- FREIRE, P., (2005), *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition, New York London, Continuum.
- FREUND, J., (1986), *L'essence du politique*, Paris, Dalloz, .
- FURLEY, O. W. & WATSON, T., (1978), *A History of Education in East Africa*, New York, NOK Publishers.
- GALIBERT, C. (2004), « Prolégomènes à une anthropologie de l'observateur et de l'acteur », *Revue internationale des sciences sociales* », n°181, pp. 507-518.
- GALISSON, R., (1986), *Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)*. Études de linguistique appliquée, N°64.
- GARABATO, C., COLONNA, R., (dir.), (2016), *L'auto-odi ou la « haine de soi » en sociolinguistique*, L'Harmattan, coll. Sociolinguistique.
- GARDIN, B., MARCELLESI J.-B., (1980), *Sociolinguistiques. Approches, théories, pratiques*, Paris, Presse Universitaire de France, Paris.
- GARMADI, J., (1981), *La sociolinguistique*, coll. Le linguiste, Paris, Presse Universitaire de France.
- GAUTHEROT J.-M., (2013), « Si la didactique des langues faisait vraiment sien « le politique » », dans : BEACCO, J.-C. (dir.), *Ethique et politique en didactique des langues, Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Dider, coll. Langues et didactique, pp. 229-239.
- GAUVENET, GUBERINA, NEVEU, RIVENC, VETTIER, (1963), *Méthode audio-visuelle de Français, Corrigés des exercices*, Paris, Didier.
- GERMAIN, B., (Dir.), (2011), *Etude de manuels de lecture du CP, Grille d'analyse et application*, Paris, SCEREN-CNDP.
- GERMAIN, C., (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, C.L.E. International, coll. Didactique des langues étrangères.
- GILES, H., BOURHIS, R., Y., TAYLOR, D., M., (1977), "Towards a theory of language in ethnic group relations", dans H., GILES (ed), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London, UK: Academic Press, pp. 307-348.
- GLASER, B., STRAUSS, A., (1967), *The discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*, Aldine Transaction, Mill valet CA, Sociology Press.
- GOFFMAN E., (1987), *Façons de parler*, Paris, Editions de Minuit.
- GOFFMAN, E., (1974), *Les rites d'interactions*, Paris, Les Editions de Minuit.
- GOFFMAN, E., (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, II. Relations en public, Paris, éds de Minuit.
- GOUDIN, Y., (2009), *La France en Afrique : Le combat des anciens et des modernes, Le point sur... Politique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GRAMSCI, A., (1971), *Lettres de prison*, Paris, Gallimard, coll. Témoins.
- GRASSIN, G. (ed), (1892), *Alliance française. Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger*. Comité angevin., Bibliothèque nationale de France.

- GRASSIN, J.-M., (1999), « L'émergence des identités francophones : le problème théorique et méthodologique », dans C. Albert (dir.), *Francophonie et identités culturelles*. Paris, Karthala, « Lettres du Sud », pp. 301-314.
- GREGOIRE-LABRECQUE, G., (2015), « La pertinence de l'études des formations interculturelles dans l'approfondissement des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires », *Erudit*, Vol. 2, N°2, Automne 2015, pp. 39-66.
- GRIN, F., (2005), *L'enseignement des langues étrangères en tant que politique publique*, Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, N°19, <https://observatoireplurilinguisme.eu/images/Recherche/rapport%20grin.pdf>.
- GUESPIN, MARCELLESI, (1986), « Pour la glottopolitique », *Langages*, vol. 21, n°83, pp.5-34.
- GUMPERZ, J., (1968), "The Speech Community" in Duranti, Alessandro (ed.) *Linguistic Anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 66-73.
- GUTHRIE, J., HILL, P., PIERCE, L., (2009), *Reinventing Public Education, Contracting Can Transform America's Schools*, Chicago, University of Chicago Press.
- HABERMAS, J., (1987), *La Théorie de l'agir communicationnelle*, Paris, Fayard.
- HABERMAS, J., (1976), *Communication and the Evolution of Society*, Boston, Beacon Press.
- HAUGEN, H., (1959), *Planning for a Standard Language in Modern Norway*, *Anthropological linguistics*, Vol. 35, No. 1/4, A Retrospective of the Journal *Anthropological Linguistics: Selected Papers, 1959-1985* (1993), pp. 109-123.
- HEIDEGGER, M., (1986), nouvelle édition, *Être et temps*, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de philosophie.
- HEILBRUNN, B., (2010), *La marque*, Paris, Presse Universitaire Française.
- HEINICH, N., (2018), *Ce que n'est pas l'identité*, Paris, Gallimard, coll. Le débat.
- HELLER, M., MC ELHINNY, B., (2017), *Language, capitalism, colonialism, toward a critical history*, Toronto, University of Toronto Press.
- HELLER, M., (2002), *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- HELOT, C., ERFURT, J., (2016), *L'éducation bilingue en France. Politique linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert-Lucas.
- HESIODE, (VIIIème siècle, av. J.-C.), *Les Travaux et les Jours*, Op. 109-119.
- HINZEN, H., HUNDSDÖRFER, V. H., (1979), *The Tanzanian Experience, Education for Liberation and Development*, Hamburg, Unesco-Institute for Education & Evans Brothers Limited.
- HOCKETT, C. F., (1958), *A Course in Modern Linguistics*. The Macmillan Company, New York.
- HORNER, R. J., GAUME, (2010), *Voyage à la Côte orientale d'Afrique pendant l'année 1866*, Kessinger Publishing.
- HORNSBY, G. (1964), « German Educational Achievement », *Tanganyika Notes and Records*, pp. 83-90.
- HORVILLEUR, D., (2015), *Comment les rabbins font des enfants ?* Paris, Grasset.
- HUSSERL, E, (1985), Nouvelle édition, *Idées directrices pour une phénoménologie*, Paris, Gallimard, coll. « Tel ».

- INSTITUT DE RECHERCHES DE LA F.S.U., (2000), *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, coll. Education.
- JAKOBSON, R., (1963), *Essais de linguistique générale (1 et 2)*, Paris, Éditions de Minuit.
- JEANNESON, S., (2002), *La guerre froide*, Paris, La Découverte, coll. Repères.
- KANT, 1990, nouvelle édition, *Observation sur le sentiment du beau et du sublime*, Paris, Flammarion.
- KAUFMANN, J.-C., (2016), *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.
- KAUFMANN, J., -C., (2014), *Identités, la bombe à retardement*, Paris, Textuel, coll. Petite encyclopédie critique.
- KAUFMANN, J.-C., (2004), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.
- KEEGAN, J., (2002), *Who's who in World War Two*, London New York, Routledge.
- KELMAN, G., (2004), *Je suis noir et je n'aime pas le manioc*, Paris, Max Milo.
- KESSLER, M.-C., (2018), dans BALZACQ, T. (dir.) et al., *Manuel de diplomatie*, Paris, Presses de Sciences Po.
- KREMNITZ, G., (1987), « Auto-odi (Selbstaß). Zur Aufnahme und Verwendung des Begriffes in der Sprachwissenschaft », in *Semiotische Berichte* 3/4, pp. 159-177.
- KREMNITZ G., (1980), « Démarches et particularités de la sociolinguistique catalane », in : GARDIN Bernard, MARCELLESI Jean-Baptiste (dirs), *Sociolinguistiques. Approches, théories, pratiques*, Paris, Presse Universitaire de France.
- KRIEG-PLANQUE, A., (2017), *Analyser les discours institutionnels*, Armand Colin.
- LABOV, W., (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.
- LABRIE, N., (1993), *La construction linguistique de la Communauté européenne*, Paris, Champion. Enjeux, *Revue de didactique du français*, n°30, Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français.
- LAHIRE, B. (1998), *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAMBERT, H., (2007), Nouvelle édition, *Pax Economica*, New York, John Rankin, Company.
- LANE, P., (2017), *Présence française dans le monde, l'action culturelle et scientifique*, Paris, La documentation française.
- LANVANTY-TREDION (de), (2013), Nouvelle édition, *La question bretonne : la race, la religion, les aspirations, la crise actuelle, celtisme et démocratisme, formation historique, les duchés, la province, libertés d'hier et de demain*, Nouvelle Librairie Nationale, Paris.
- LAROUCSI, F., BABAUULT, S., (dirs), (2001), *Variations et dynamisme du français, Une approche polynomique de l'espace francophone*, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs.
- LAROUCSI, F., (2004), « "Ecrire dans la langue de l'autre ?" Quelques réflexions sur la littérature francophone du Maghreb » dans Caitucoli (dir), *Glottopol N°3*, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_3/gpl314laroussi.pdf , pp. 181-189.
- LAWUO, Z., E. (1984), *Education and Social Change in a Rural Community*, Dar es Salaam, Dar es Salaam University Press.

- LE BRETON, D., (2002), *Signes d'identité : Tatouages, piercing et autres marques corporelles*, Paris, Métailié.
- LE BRIS, C., (2016), « La contribution du droit à la construction d'une « vivre ensemble » : entre valeurs partagées et diversité culturelle », *Droit et société*, n°92, pp.75-98.
- LE COUR GRANDMAISON, O., (2014), *L'empire des hygiénistes, Vivre aux colonies*, Paris, Fayard, Version Ebook.
- LECLERE, M., (2013), Rapport « Marque France », Ministère du Commerce extérieur, Ministère du redressement productif, Ministère de l'artisanat du commerce et du tourisme.
- LEECH, G., (1983), *Principles of Pragmatics*, London, New York, Longman.
- LEFEBVRE, B., BONNIVARD, E., (2005), *Elèves sous influence*, Doc en Stock, Paris, Louis Audibert.
- LEFEVRE, M., (2010), *Le soutien américain à la Francophonie, Enjeux Africains, 1960-1970*, Paris, Presses de Sciences Po, coll. Académique.
- LEGER, J.-M., (1987), *La Francophonie : grand dessein, grande ambiguïté*, Paris, Nathan et Hurtubise HMH (Montréal).
- LELIEVRE, C., (1991), *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, coll. Pédagogie.
- LENDAIGNE, B., POSTEL, N., (2004), « Arrow et l'impossibilité : une démonstration par l'absurde », *Revus du MAUSS*, n°24, La Découverte, pp. 388-410.
- LEPELLEY, R., (1971), « La langue des chartes normandes du moyen âge » Hans Goebel, *Die Normandische Urkunsprache, Annale de Normandie*, pp.158-162.
- LE ROY, A., (1893), *Au Kilima-Njaro (Afrique Orientale)*, Bibliothèque Nationale de France.
- LERICHE, F., (2003), La politique africaine des États-Unis ; une mise en perspective, Paris, *Afrique contemporaine*, n°207, (3).
- LEVISSE-TOUZE, C., (2016), *L'Afrique du Nord dans la guerre*, Paris, Albin Michel.
- LEVI-STRAUSS, C., (1971), *Race et culture*, Conférence du 22 mars 1971, Unesco.
- LEVY-LEBLOND, J.-M., (1977), *Mais ta physique? L'idéologie de /dans la science*, Paris, Seuil.
- LOCHER, A., MARTIN, G., (2010), Dans: NUENLIST, C., *Globalizing de Gaulle, International Perspectives on French Foreign Policies, 1958-1969*, Lexington Books, Rowman and Littlefield publishers.
- LOI n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public, JORF, 237, 12 octobre 2010, p. 18344.
- LOOMBA A., (1998), *Colonialism/Postcolonialism*, London/New York, Routledge.
- LOUBIER, C., (2008), *Langues au pouvoir : politique et symbolique*, Paris, L'Harmattan.
- LUSIGNAN, S., (2003), « Sur l'usage du français et du latin à partir de François I^{er} », cf. B. BARBICHE, B., PONCET, O., *Maintien et recul du latin dans les actes du roi de France de la première moitié du XVI^e siècle, La langue des actes* du XI^e Congrès International de

Diplomatique (Troyes, jeudi 11-samedi 13 septembre 2003), http://elec.enc.sorbonne.fr/CID2003/barbiche_poncet.

- MAILHOT, J., (1969), « Les rapports entre la langue et la culture », *Journal des traducteurs, Translators' Journal*, vol. 14, n° 4, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 200-206.
- MAINGUENEAU, D., (1998), *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin.
- MALLET, A., ISAAC, I., (1909), *Le Monde au XIX^{ème} siècle*, Enseignement primaire supérieur, Troisième années, Paris, Hachette et Cie.
- MALEWSKA-PEYRE, H., TAP, P. (dir), (1993), *Marginalités et troubles de la socialisation*, Paris, PUF, coll. Psychologie d'aujourd'hui.
- MANESSY, G., (1994), *Le français en Afrique noire, Mythes, stratégies, pratiques*, Coll. Espaces francophones, Paris, L'Harmattan.
- MARCELLESI, J.-B., BULOT, T., BLANCHET P., (2003), *Sociolinguistique, épistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris, L'Harmattan.
- MARCELLESI, J.-B., GARDIN, B., (1974), *Introduction à la sociolinguistique, la linguistique sociale*, Paris, Larousse Université, coll. Langue et langage.
- MARTEL, F., (2020), *Mainstream, Enquête sur la guerre globale de la culture et des médias*, Paris, Champs, coll. Actuel.
- MASSART-PIERARD, F., (2007), « Les politiques des espaces linguistiques à l'épreuve de la mondialisation », *Revue Internationale de politique comparée*, Vol. 14, Paris, pp.7-18.
- MATVIEIEV, V., (1985), L'essor de la civilisation swahili, dans TAMSIR, D., NIANE, *Histoire générale de l'Afrique, IV : l'Afrique du XII^{ème} au XVI^{ème} siècle*.
- MAUGER, G., BRUEZIERE, M., (1974), *Le français et la vie*, Paris, Alliance Française.
- MAUSS M., (1968), {1924}, *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* In *Sociologie et Anthropologie*, Presses Universitaires de France, Collection Quadrige, 1968, 4^e éd.
- MAZRUI, A., (2004), *English in Africa, After the Cold War*, London New York, Multilingual Matters.
- MAZRUI, A., MAZRUI, A., (1998), *The Power of Babel, Language and Governance in the African Experience*, Chicago, University of Chicago Press.
- MAZRUI, A. (1978), *Political Values and the Educated Class in Africa*, London: Heinemann Educational Books and Berkeley, CA: University of California Press.
- MAZRUI, A., WONDJI, C., (1995), *Histoire générale de l'Afrique, VIII. L'Afrique depuis 1935*, Paris, Unesco.
- MAZUNYA, M., (2011), Les défis linguistiques au sein de l'East African Community : le cas de l'identité francophone du Burundi, Centre d'études et de recherches sur le Proche-Orient, *Les Cahiers de l'Orient*, pp. 141-146.

- MC NEIL, PAULKER, SOX, TVERSKY, (1982), *Dans : d'ESTAINOTOT, V., VIDAILLET, B., La décision, Une approche pluridisciplinaire des processus de choix*, coll. Méthodes et Recherches, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- MEAD, G.,H., (1963), *L'Esprit, le Soi et la Société*, PUF, Paris, Bibliothèque de Sociologie contemporaine.
- MEIMON, J., (2007), « Que reste-t-il de la Coopération française ? », *Politique Africaine*, n° 105, p. 27-50.
- MERLE, M., (1976), « Politique intérieure et politique extérieure » dans *Politique étrangère*, n°5, 41ème année. pp. 409-421.
- MERLEAU-PONTY, M., (1945), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- MEZIERE, A. (1826), *La société française : le paysan, l'ouvrier, la bourgeoisie, l'aristocratie : études morales sur le temps présent*.
- MHINA G. A., (1976), *Linguistic Documentation for the Developing Countries; cases, problems and solutions., Language Planning in Tanzania, Focus on Kiswahili*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
- MILLS, W. C., (1967), *L'imagination sociologique*. Paris, Maspéro.
- MINASSIAN, S., (2019), « Les soins sont de plus en plus absents du parcours des mineurs non-accompagnés », *L'accueil des mineurs isolés : une clinique de l'hospitalité*, Elsevier Masson, Soins Psychiatrie, n°324, pp.18-20.
- MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET DU DEVELOPPEMENT INTERNATIONAL, DESSALLIEN, C., PERRAMANT, J.-L., (2014), *Evaluation de l'instrument fonds de solidarité prioritaire, synthèse, Rapport d'évaluation n°129*, Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats.
- MOHEIM, C., (1937), *Colonisation, principes et réalisation*, Larose, Paris.
- MOORE, D., CASTELLOTTI, V., ZARATE, G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, <https://rm.coe.int/168069d29c>.
- MOREAU DEFARGES, P., (1994), *Introduction à la géopolitique*, Paris, Seuil, Point Essai.
- MORIN, E., (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- MÜLLER, B., (1985), *Le Français d'aujourd'hui*, Paris, Klincksieck.
- MORGAN, L., H., (1877), *Ancient Society: Or, Researches in the Lines of Human Progress from Savagery, Through Barbarism to Civilization*, New York, Henry Holt and Company.
- MORIN, E., (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- MOREAU, M.-L. (éd.), (1997), *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Mardaga.
- MORTAIGNE, V., DE ROUX, E., (2006), *Le français ne vous appartient plus. Nous l'avons en partage*, Paris, Le Monde.
- MOSCOVICI, S., (1961), *La psychanalyse son image son public*, Paris, PUF.

- MOSCOVICI, S. (1973), "Foreword" dans C. Herzlich (Ed.), *Health and Illness: A social analysis* (pp. IX-XIV). London, England, Academic Press.
- MUFWENE, S., VIGOUROUX, C., (2014), *Colonisation, globalisation et vitalité du français*, Paris, Odile Jacob.
- MUHANGA, M., (2017), *Informal sector in urban, areas in Tanzania: some socio-demographic, economic and legal aspects*, *International Journal of Accounting and Economics Studies*, Sokoine, University of Agriculture.
- MUND-DOPCGIE, M., (2015), *Le mythe de l'âge d'or et les pays du bout du monde*, Académie royale de Belgique, Youtube.https://www.youtube.com/watch?v=OhHqKxevB_w
- MUSINDE, J., (2009), *Langue française en francophonie, Pratiques et réflexions*, Paris, L'Harmattan, Savoirs.
- MUZALE, H., RUGEMALIRA, J., (2008), *Researching and Documenting the Languages of Tanzania*, *Language Documentation and conservation*, Vol. 2, pp. 68-108.
- NAPON, A., 2001, « Les comportements langagiers dans les groupes de jeunes en milieu urbain », *Cahiers d'études africaines*, 163-164, pp. 697-710.
- NDAO ALIOUNE, P., (2008), *La francophonie des Pères fondateurs*, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris, Karthala.
- NDIAYE, P., (2009), *La condition noire, Essai sur une minorité*, version numérique, Paris, Folio.
- NDIAYE, P., (2008), *La condition noire, Essai sur une minorité français*, Paris, Calmann-Lévy.
- NGALASSO, M., (1992), « Le concept de français langue seconde », *Etudes de linguistique appliquée* ; n°88, Paris, Didier Erudition, pp. 27-38.
- NORA P., 2010, « Les avatars de l'identité française », *Le Débat*, n°59, mars-avril. Dans : HEINICH, N., (2018) *Ce que n'est pas l'identité* (French Edition), Gallimard, Paris, Édition Kindle.
- NUENLIST, C., (2010), *Globalizing de Gaulle, International perspectives on French Foreign Policies, 1958-1969*, Lanham/boulder/New York/ Toronto/ Plymouth: Lexington Books, Rowman and Littlefield publishers.
- NYAHENDE, V.R., (2013)a, *Higher Education Studies*; Vol. 3, N°3, Canadian center of science and education.
- NYAHENDE, V., (2013)b, *The Success of Student's Loans in Financing Higher Education in Tanzania*, *Canadian Center of Science and Education*, Vol. n°3.
- NYERERE, J., (1968), *Essays on socialism*, Oxford University Press, Dar es Salaam, p.4- 5.
- OLIVER, R., (1965), *The Missionary Factor in East Africa*, London, Longman.
- OLLANDET, J., (1981), *Brazzaville capitale de la France Libre, Histoire de la résistance française en Afrique 1940-1944*, L'Harmattan Congo.
- OUATTARA, F., RIDDE, V., (2013), « Expériences connues, vécues... mais rarement écrites », *Nouvelles pratiques Sociales*, Vol. 25, n°2, pp. 231-246.

- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, (2015), *Pacte linguistique entre la Francophonie et la République du Burundi*, Dakar.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, (2006), *Prévention des conflits et Sécurité humaine : Déclaration de Saint-Boniface*.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, (1997), *Déclaration de Hanoi*, Hanoi.
- OSTERHAMMEI, J., (2010), « Colonialisme et empires coloniaux », dans *Labyrinthe* N° 35, Trad de T. Carpent, journals.openedition.org/labyrinthe/4083, pp. 57-68.
- PAILLE, P., (dir), (2006), *La méthode qualitative, Postures de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, coll. Colin U, Paris.
- PASCAL, B., (1873), *Pensées de Pascal, précédées de Sa vie, par Mme de Perrier, sa sœur*, Paris, Librairie de Firmin-Didot frères.
- PECHEUX, M., (1969), *Analyse automatique du discours*, Paris, Dunod.
- PEREZ, S., (2018), *Le corps du roi, Incarner l'Etat de Philippe Auguste à Louis-Philippe*, coll ; Hors collection, Perrin.
- PERVILLE, G., (1975), « Qu'est-ce que la colonisation ? » *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, pp. 321-368.
- PHILLIPSON, R. (1992), "Linguistic imperialism" (*Oxford applied linguistics.*) Oxford & New York: Oxford University Press, ix, 365. Dans MAZRUI, A., M., *English in Africa, After the Cold War Multilingual Matters*.
- PÖLL, B., (2001), *Francophonies périphériques, Histoire, statut et profil des principales variétés du français hors de France*, L'Harmattan.
- PÖLL, B., SCHAFFROTH, E., (2010), *Normes et hybridations linguistiques en francophonie*, Paris, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs.
- PRESENCE AFRICAINE, (1976), « Identité culturelle et développement », *Présence Africaine*, n°98, pp. 1-5.
- PUREN, C., (2012), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Edition numérisée, Downloads / [puren_histoire_methodologies%20\(1\).pdf](http://puren_histoire_methodologies%20(1).pdf).
- QUINTON, P., (2002), « Le sens du terrain, The Meaning of Field », *Questions de terrains, Etudes de communication, Langages information, médiations*, n°25, pp. 41-50.
- RECLUS, O., (1904), *Lâchons l'Asie, Prenons l'Afrique, Où renâître ? Et comment durer ?*, Librairie Universelle, Paris.
- RECLUS, O., (1886), *France, Algérie et colonies*, Bibliothèque Nationale de France.
- REGOURD, S., (2004), « La culture comme enjeu politique », *Hermès, La Revue*, n°40, p.28-32.
- RENAHY, N., SORIGNET, P.-E., (2006), « L'ethnographe et ses appartenances », dans PAILLE, P. (dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, pp.9-32.
- REY, A., DUVAL, F., SIOUFFI, G., (2013), *Mille ans de langue française, Histoire d'une passion*, coll. Tempus, Editions Perrin.
- MARIE, A.-L., (2008), *L'une des connexions les plus chères du monde*, R.F.I., (18/10/2008).
- RICOEUR, P., (1983), *Temps et récit 1*, Paris, Seuil, coll. L'ordre philosophique.

- ROBERT-DEMONTROND, P. BEAUDOIN, V. BELLION, A. DABADIE, I. SCHMIDT, C. SUGIER, L., (2018), *Ethnographier la consommation. Théories et pratiques*, Paris, EMS Edition, coll. Versus.
- ROCHE, C., (2006), *Léopold Sédar Senghor : le président humaniste (1906-2001)*, Toulouse, Privat.
- SABOURIN, P., (1993), « La régionalisation du social. Une approche de l'étude de cas en sociologie », *Sociologie et sociétés*, n°25 (2), Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 69-91.
- SACLEUX, C., (1909), *Grammaire des dialectes swahilis*, Abbeville, Paillart.
- SAMUELSON, B., L. FREEDMAN, S., W., (2009), *Language policy, multilingual education, and power in Rwanda*, Language Policy, Springer.191-215.
- SANDKÜLER, H., J., (2004), "Sapere, pluralismo e diritto », dans FINELLI R., FISTETTI, F., RECCHIA LUCIANI, F., DI VITTORIO, O; *Globalizzazione e diritti futuri*, manifestolibri, Roma.
- SANDRE, M., (2013), *Analyser les discours oraux : approche pluridisciplinaire*, Armand Colin.
- SARTRE, J.-P., (1961), « Préface », dans Fanon, F., *Les damnés de la terre*, Paris, Folio.
- SCHNEIDER, W., (2011), « Les expositions ethnographiques du jardin zoologique d'acclimatation », Dans : BLANCHARD, P., *Zoos humains et exhibitions coloniales*, La découverte, coll. Poche, Sciences humaines et sociales, pp.132-141.
- SCHEMEIL, Y., (2015), *Introduction à la science politique*, Paris, Dalloz.
- SCHIRRU, G., (2016), « L'hégémonie de Gramsci entre la sphère politique et la sphère symbolique », dans *Le genre, une nouvelle approche du fait religieux. La chancellerie consulaire française (XVIème -XXème siècle) : attributions, organisation, agents, usagers*. Penser l'hégémonie et la subalternité avec Gramsci, Mélanges de l'Ecole française de Rome- Italie et Méditerranée modernes et contemporaines, non paginé, <https://journals.openedition.org/mefrim/2967>.
- SCHMIED J., (2006), "East African English (Kenya, Uganda, Tanzania) Phonology", dans, Kachru, Kachru Nelson (dirs.), *The handbook of world englishes*, Londonn Blackwell Publishing, pp. 149-163.
- SCHNEIDER, W., (2011), Les expositions ethnographiques du jardin zoologique d'acclimatation, dans Blanchard, P., *Zoos humains et exhibitions coloniales*, La découverte, coll. Poche, Sciences humaines et sociales. pp.132-141.
- SEMIN, G., (2003), « Prototypes et représentations sociales », JODELET D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 259-271.
- SENHOR, L., S., (1978), *Les Élégies majeures*, Paris, Éditions Regard.
- SENHOR, L., (1962), Le français, langue de culture, *Revue Esprit*.
- SINVAL, A., (1884), *Henry Morton Stanley : l'Afrique centrale*, Paris, Hachette, B.N.F.
- SMITH, A., (1922), nouvelle édition, *An inquiry into The Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Methen, Londres.
- SPAËTH, V., (2016), «Le français langue de scolarisation et d'enseignement: contribution à une histoire connectée en didactique des langues », Dans : BABAULT, S., BENTO, M., SPAËTH, V. (éds), *Tensions en didactique des langues : entre enjeux global et enjeux locaux*, Bern-Bruxelles, Peter Lang, pp. 25-48.
- SPAËTH, V., (2001), L'enseignement du français en A.O.F., *Le français d'aujourd'hui*, n°132, pp. 78-86.
- SPAËTH, V., (1998), *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, Agence de la Francophonie, Paris, Didier.

- STIGLITZ J., (2015), Nouvelle édition, *Principes d'économie moderne*, De Boeck.
- TAJFEL, H., TURNER, J., (2001), *An integrative theory of intergroup conflict. Intergroup relations: Essential readings*, New York, NY, US: Psychology Press, p. 94-109.
- TCHAHA, S., (2012), *La Francophonie économique, Horizons des possibles vus d'Afrique*, Paris, L'Harmattan, Etudes Africaines.
- TENZER, N., (2018), « L'expertise internationale et la diplomatie d'influence », dans BALZACQ, Th.(dir.) et al., (2018), *Manuel de diplomatie*, Presses de Sciences Po, pp.341-351.
- TONDA, J., (2011), « Brazzaville, miroir des rêves (post)coloniaux », dans Wieworka M. (dir.), *La ville*, Auxerre, éditions des sciences humaines, pp. 147-161.
- TUAKLI, J.S., (1980), *La Politique scolaire de la mission de Brême au Togo, 1847-1914*, thèse 3ème cycle, Paris- XIII.
- TURNER, R., (2018), *Tourism for Development, Vol. 1: key Areas for Action*, World Tourism Organization, 141 p.
- TURNER, R., (dir.), (2017), *Travel and tourism economic impact 2017 Tanzania*, Dar es Salaam, World Travel and Tourism Council.
- TURNER, R., (2017), *Tourism for Development, Vol. 1: key Areas for Action*, World Tourism Organization.
- UNComTRADE, (2018), *International Trade Statistics Yearbook*, Vol.1, Trade by country, Department of Economic and Social Affairs.
- UNESCO, TANZANIA, MINISTRY of EDUCATION and VOCATIONAL TRAINING, (2014), *Education for all, report for Tanzania Mainland*, UNESCO bibliothèque numérique.
- UNESCO, (1980), *Relations historiques à travers l'océan Indien*, Histoire générale de l'Afrique, *Etudes et documents* 3.
- UNICEF, (2012), *Cities and children, The Challenge of Urbanisation in Tanzania*.
- U.N.H.C.R., (2020), *Fact sheet, United Republic of Tanzania*, January-March 2019.
- U.S DEPARTEMENT of STATE, (2011), *2010 Country Reports on Human Rights Practices*, Tanzania.
- VAN DIJK, P., M., (2004), *The New Presence of China*, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- VER-NDOYE, N., (2018), *Noir : Entre peinture et histoire*, Paris, Omniscience éd.
- VERGES, P., (2008), « La Francophonie dans l'océan Indien : un enjeu majeur face aux défis de la mondialisation », *Revue Internationale et stratégique*, n°71, pp 53-56.
- VIGNER, G., (2001), « Depuis quand enseigne-t-on le Français en France ? Du sermo vulgaris à l'enseignement du français langue maternelle », *Etudes de linguistique appliquée*, n°123-124, pp. 425-444.
- VIGOUROUX, C., MUFWENE, S., (2014), *Colonisation, globalisation et vitalité du français*, Paris, Odile Jacob.

- VIGOUROUX, C., (1998), « Entité francophone ou identité francophone ? Les immigrés africains francophones en Afrique du Sud et leurs relations à la langue française », Dans : QUEFFELEC, A., *Le français en Afrique francophone, Recueil d'études offert en hommage à Suzanne Lafage*, Paris, Didier Erudition,.
- VILLAR, C., (2006), *Le discours diplomatique*, Paris, L'Harmattan, coll. Pouvoirs comparés.
- VIOLA, L., DANILOV, V.P., IVNITSKII, N.A., KOZLOV, D., SHABAD, S., (2005), *The War Against The Peasantry, -1927-1930, The Tragedy of the Soviet Countryside*, Vol.1.
- VOLTAIRE, (2014), nouvelle édition, « Essai sur les mœurs et l'esprit des nations », Dans : *Œuvres complètes*, Arvensa.
- VOIROL, O., (2011), « Retour sur l'industrie culturelle », *Réseaux*, (n° 166), pp. 125-157.
- WACHTEL, N., (2014), Nouvelle édition, *Des archives aux terrains, Essais d'anthropologie historique*, Paris, EHESS, Gallimard, Seuil.
- WEBER, M., (1963), Nouvelle édition, *Le savant et le politique*, Paris :, Collection: Le Monde en 10-18, Union Générale d'Éditions ,186 pages.
- WHYTE, W., F., (2002), *Street Corner Society. La structure sociale d'un quartier italo-américain*, Paris, La Découverte, coll. Sciences humaines et sociales.
- WODAK, R., DE CILIA, R., REISIGL, M., LIEBHART, K., 2009, *The Discursive Construction of National Identity*, Second Edition, Edinburg, Edinburg University Press.
- WORLD BANK GROUP, (2014), *Country Economic Memorandum: Tanzania Productive Jobs Wanted*.
- ZARATE, G., (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

Manuels de français pour l'analyse

- KHALID, A., French for primary schools, book 1, Star Books Publishers, Dar es Salaam, 2014
- KHALID, A., French for primary schools, book 2, Star Books Publishers, Dar es Salaam, 2014.
- KHALID, A., French for primary schools, book 3, Star Books Publishers, Dar es Salaam, 2017.
- KHALID, A., French for primary schools, book 4, Star Books Publishers, Dar es Salaam, 2017.
- KHALID, A., French for primary schools, book 5, Star Books Publishers, Dar es Salaam, 2017.
- KHALID, A., French for primary schools, book 6, Star Books Publishers, Dar es Salaam, 2017.
- KHALID, A., French for secondary School, Form One, Star books Publishers, Dar es Salaam, 2016.
- KHALID, A., French for secondary School, Form Two, Star books Publishers, Dar es Salaam, 2016.

Index d'auteurs, concepts et notions

- **Adorno**, 134, 135
- Almeida-Topor, 146, 147
- altéro-réflexivité, 96
- aménagement linguistique, 20, 62, 117, 119, 131, 132, 183, 196, 206, 207, 242, 244, 261, 278, 302, 306, 342, 382, 389, 398, 412
- analyse critique du discours, 12, 128, 245
- Angogo, 144
- anthropologie historique, 124, 425
- Arendt, 19
- auto-odi, 71, 120, 141, 325, 337, 377, 389, 391, 392, 393, 415
- auto-régulation linguistique, 74, 111
- **Babault**, 8, 120, 210
- Badrinathan, 122, 325
- **Balandier**, 43, 60, 117
- belgismes, 228
- **Bénot**, 167, 170
- **Bloch**, 9, 61, 123
- **Bonini**, 147, 155, 161, 214
- **Bouraoui**, 122, 183
- **Bourdieu**, 291, 302, 314
- **Calvet**, 11, 21, 36, 38, 78, 116, 117, 119, 127, 131, 141, 143, 150, 180, 202, 213, 242, 243, 251, 259, 263, 274, 293, 387, 399
- **Chafer**, 24, 42
- chimérisation, 9, 73, 76
- coercition, 55, 74, 92, 215, 221, 226, 282, 283, 336
- colonialisme, 19, 28, 33, 136, 137, 169, 170, 409, 410, 411
- Colonna, 141
- communautés linguistiques, 117, 200, 399
- conscience historique, 118
- construction identitaire, 13, 36, 38, 40, 46, 48, 72, 133, 154, 167, 175, 208, 212, 248, 278, 284, 286, 288, 290, 373, 385
- **Corbeil**, 131, 242, 243
- Curtin, 136
- **Cyrulnik**, 124, 379, 394
- **Delannoy**, 26, 184, 185, 209, 255
- Deniau, 31
- didactique du F.L.E, 6, 12, 14, 74, 78, 79, 121, 122, 124, 165, 183, 201, 218, 226, 292, 337, 339, 386, 392, 397, 401, 403
- **Erfurt**, 14, 24, 135, 180, 208, 356
- éthique, 13, 27, 32, 52, 93, 118, 144, 202, 224, 386, 389, 397
- ethnocentrisme, 38, 50, 57, 83, 118, 137, 341
- européocentrisme, 46, 57, 63, 67, 133, 250, 341
- explication totale, 61
- F(f)rancophonie, 7, 8, 11, 17, 21, 22, 23, 26, 27, 30, 34, 35, 50, 54, 59, 61, 63, 66, 73, 75, 78, 79, 88, 94, 107, 116, 121, 123, 125, 133, 141, 163, 164, 165, 194, 196, 204, 208, 209, 213, 217, 218, 219, 223, 240, 245, 280, 288, 292, 309, 329, 380, 382, 390, 412
- **Fanon**, 124, 343, 423
- **Figuier**, 20, 29, 33, 65, 138, 341
- **Foucault**, 51, 52, 125, 126, 139, 399
- *francophonie géographique*, 31, 32, 33, 34, 35, 50, 295
- **Freund**, 15, 39, 130, 249, 287
- Garabato, 141
- *glottopolitique*, 5, 11, 21, 120, 128, 131, 133, 241, 243, 249, 290, 336, 337, 409, 411, 416
- Guerre Froide, 9, 11, 12, 26, 123, 163, 168, 170, 175, 216, 224, 245, 380, 395
- **Guespin**, 5, 21, 131, 243, 244
- **Heller**, 33, 36, 38, 119, 284, 338
- histoire régressive, 9, 123, 124
- hypergenre, 128
- *identité francophone*, 61, 62, 248, 402, 419, 425
- identité nationale, 49, 148, 151, 166, 171, 174, 175, 213, 383, 402
- identité noire, 36, 40, 42, 46, 47, 48, 49, 71, 75, 87, 177, 352, 391
- insécurité linguistique, 107, 117, 298
- interdiscours, 263, 264, 283
- *interdiscursivité*, 118, 129, 245, 283
- intertextualité, 247, 256, 283
- **Kauffman**, 20, 52, 54, 94, 127, 128, 288
- Krieg-Planque, 128
- langue étrangère, 7, 8, 19, 21, 22, 32, 50, 63, 66, 109, 111, 112, 119, 121, 122, 147, 169, 203, 205, 206, 207, 212, 215, 217, 224, 233, 241, 277, 291, 294, 313, 333, 348, 366, 372, 397, 399, 412, 423

- **Laroussi**, 5, 8, 120, 210, 376
- *le politique*, 130, 131, 132, 276, 425
- **Leconte**, 5, 122, 212, 325
- **Lefevre**, 25, 26, 118, 166, 209
- **Léger**, 24, 45, 163
- Leriche, 26
- Levi-Strauss, 139
- locuteur natif, 339
- Loubier, 120
- Mainguenu, 128
- **Marcellesi**, 5, 21, 131, 204, 243, 244
- Mazunya, 150
- médium d'enseignement, 122, 147, 148, 153, 160, 325
- **Merle**, 132, 134, 267
- **Merleau-Ponty**, 9, 56, 57
- **Morgan**, 28, 184, 284
- **Mund-Dopchie**, 176
- Muzale, 143
- **Ndiaye**, 36, 46, 167
- *négritude*, 11, 17, 24, 36, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 106, 154, 167, 248, 377
- Non-Alignés, 24, 25, 165, 166, 167, 246
- normes endogènes, 206
- normes exogènes, 118, 278, 306, 309, 372, 391, 392, 395
- **Nuenlist**, 26, 166
- **Olivier**, 5, 154, 354
- **Ollandet**, 24, 45
- ordre du monde, 9, 28, 30, 50, 78, 123, 124, 162, 295, 381
- Pêcheux, 127, 283
- Perville, 19
- politique *in vitro*, 243
- politique *in vivo*, 131
- politiques coloniales, 7, 16, 17, 18, 22, 24, 31, 34, 36, 38, 39, 43, 48, 132, 147, 156, 176, 256, 277, 349
- Pöll, 21, 32, 34, 294, 295, 296, 297, 298, 321, 333, 358
- polynomique, 8, 210, 417
- polyphonie, 129, 263, 264
- postcoloniale, 9, 31, 46, 51, 72, 157, 379, 383
- **Puren**, 16, 19
- rationalité instrumentale, 135
- **Reclus**, 14, 22, 31, 32, 33, 256
- relativisme culturel, 136, 154, 156
- **Répin**, 20, 65, 137, 340
- **Rey**, 18
- Ricoeur, 128
- **Sacleux**, 146, 150
- **Sandré**, 129, 262
- **Schemeil**, 20, 131, 207, 210, 276, 283
- Schmied, 149
- *secteur informel*, 84, 95, 203, 211, 212, 309, 372
- situation coloniale, 117
- *soft power*, 26, 121, 207, 211, 258, 388
- **Spaëth**, 5, 10, 16, 22, 23, 118, 156, 180
- superdiversité, 338, 401
- *transculturalité*, 339, 356, 380, 398, 412, 414
- **Tuakli**, 146, 148
- Ujamaa, 145, 157, 166, 167, 168, 175, 190, 330, 348, 379, 380
- Villar, 129
- **Wachtel**, 39, 61, 124, 365
- **Weber**, 89, 130, 135, 276, 401
- **Wodak**, 126, 127, 129, 174, 245, 246, 248, 250, 251, 284
- *xénité*, 50, 69, 70, 205, 348, 403
- X-phonie, 10, 61, 62, 63, 78, 116, 121, 122, 123, 125, 126, 191, 200, 202, 210, 213, 218, 241, 392

Table des matières

Sommaire 3

Remerciements 5

Introduction 6

Chapitre 1 : Construction des identités africaines francophones 14

I.1. La Francophonie en Afrique : un objet à redéfinir 14

I.1.1 Apparition de la francophonie : lignages et ruptures 14

I.1.2. La France comme épice centre sociolinguistique 17

I.1.3. Penser l'aménagement linguistique du français 20

I.1.4. Francophonies : les rapports intérieur/ extérieur 22

I.2 Francophonie : institutions et mémoires 24

I.2.1. La Francophonie africaine postindépendance 24

I.2.2 La notion de développement 27

I.2.3. La remise en cause de l'humanisme 29

I.2.4. Discussion de la notion de Francophonie géographique 30

I.2.5. Problème mémoriel et conceptuel 31

I.2.6. La question de la territorialité linguistique 33

I.3. L'Africanité dans la Francophonie 35

I.3.1. Africanité et Francophonie 35

I.3.2 La colonisation poursuit ses finalités 36

I.3.3. La première Francophonie institutionnelle 40

I.4 La langue de la négritude : héritage et rupture 43

I.4.1 La langue de la négritude 43

I.4.2. Identité francophone noire et spectre de la France 45

I.4.3. Négritude ou *françafrique* 45

I.4.4. Les débuts de la Francophonie 49

Chapitre 2 : En quête de problématique 51

II.1. Une inscription dans une démarche qualitative 51

II.1.1. Problématiser 51

II.1.1.1. La contextualisation 52

II.1.1.2. Etudier des *populations* d'*individus* 54

II.1.2. Cadre épistémologique 55

II.1.2.1. La phénoménologie 55

II.1.2.2. Le corps dans la recherche 56

II.1.2.3. Provoquer la distance 58

II.2. Construction de la problématique générale 59

II.2.1. Problématiques et finalités 59

II.2.1.1. Raisonnement empirico inductif 60

II.2.1.2. Recherche identitaire et didactique du français 61

II.2.1.3. Dialogues et construction institutionnelle 62

II.2.2. Impasses et difficultés 64

II.2.2.1. Représentations de la colonisation en France 64

II.2.2.2. Le traitement des conséquences linguistiques de la colonisation pour la F(f)rancophonie 66

II.3. Mes identités pour construire une problématique 67

II.3.1. Parler du *soi* de la recherche 67

II.3.1.1. Mes héritages 68

II.3.1.2. Le corps et l'identité 68

- II.3.1.3. Le corps comme lieu de culture 69
- II.3.1.4. Immigration et modèle de société 70
- II.3.2. Le syndrome de la chimère 73
 - Penser la *chimérisation* 73
 - Une francophonie chimérique 74

Chapitre 3 : Problématique et méthodologie 78

III.1. La problématique de recherche 78

- III.1.1. Enonciation de la problématique 78
 - III.1.1.1. Ordre mondial et marché des langues. 78
 - III.1.1.2. F(f)rancophonie en Afrique de l'Est 79
 - III.1.1.3. La Tanzanie : un pays du *Sud* 79
- III.1.2. Les écueils de la méthode qualitative 80
 - III.1.2.1. L'observateur est engagé 80
 - III.1.2.2. Regarder ce que l'on veut 82
 - III.1.2.3. Représentations et politiques postcoloniales 83

III.2. Les rencontres en Tanzanie 87

- III.2.1. L'*étranger* et – est – moi 87
 - III.2.1.1. La représentation de l'extérieur 87
 - III.2.1.2 Les étudiants participants 88
- III.2.2. Ma posture d'entretien 88
 - III.2.2.1. Posture en entretien en méthode qualitative 88
 - III.2.2.2. Les refus de participation aux enquêtes 91
 - Être en position d'observée 92
 - III.2.2.1. Observation et altero- réflexivité 94
 - III.2.2.2. Mes limites de l'observation 96

III.3. Enquêtes et corpus 98

- III.3.1. Réflexions sur l'enquête de terrain 98
 - III.3.1.1. Outils d'enquête sociologique en sociolinguistique 98
 - III.3.1.2. Historique des enquêtes menées 99
- III.3.2. Protocole de la première enquête 100
 - III.3.2.1. La population estudiantine tanzanienne 100
 - III.3.2.2. La composition des questionnaires 102
 - III.3.2.3. Le traitement des réponses 104
- III.3.6. Protocole de la deuxième enquête 105
 - III.3.6.1. Le temps de la deuxième enquête 105
 - III.3.6.2. Les enseignants 105
 - III.3.6.3. Le choix de la transcription de entretiens 107

III.4. Constitution du corpus 107

- III.4.1. Le type de données 107
 - III.4.1.1. Le procédé de l'analyse 108
- III.4.2. Les manuels est-africains analysés 109
 - III.4.2.1. Les manuels est- africains comme revenu 109
 - III.4.2.2. Les manuels est-africains comme outil didactique 110
 - III.4.2.3. Les manuels est-africains comme objet de recherche 110
 - III.4.2.4. Le corpus 111
- III.4.3. Les manuels français sur place 112
 - III.4.3.1. Manuels de français envoyés en Tanzanie par la France 112
 - III.4.3.2. Le corpus 112
- III.4.4. Les discours cadres de la politique française 112
 - III.4.4.1. Le corpus 112

- III.4.5. Le cas des dictionnaires produits localement 113
- Chapitre 4 : Hypothèses et perspectives de recherches 116**
- IV.1. Formulation des hypothèses 116*
- IV.1.1. Changement d'ère et régionalisation 116
 - IV. 1.1.1. Présentation des hypothèses 116
 - IV. 1.1.2. L.E. : politique publique ou diplomatie ? 119
 - IV.1.1.3. Constructions de normes disparates 120
- IV.1.2. Les marqueurs identitaires dans l'aménagement de la langue 121
 - IV.1.2.1. Idéologie et matériel didactique 121
 - IV.1.2.2. Choix identitaires et didactiques 122
- IV.2. Histoire régressive, politique et constructions francophones 123*
- IV.2.1. Rapport à l'histoire et aux discours 123
 - IV.2.1.1. Repositionnement de la France et changement de modèle F(f)rancophone 123
 - IV.2.1.2. Actualisation des idéologies du passé 124
 - IV.2.1.3. Histoire et tournants discursifs 125
 - L'analyse des discours institutionnels 128
- IV.2.2. Eclairage politique des politiques *in vitro/ in vivo* 129
 - IV.2.2.1. Définir *la* politique 130
 - IV.2.2.2. Politique et politique linguistique 131
- IV.3. Recherche d'identités et de normes francophones 132*
- IV.3.1. La multiplicité des identités dans la Francophonie 132
 - IV.3.1.1. Francophonie et politique 132
- IV.3.2. L'occident du XIXème ou les sirènes d'Adorno 134
 - IV.3.2.1. Problème du dialogue institutionnel 135
 - IV.3.2.2. Le chercheur attaché au mât 135
 - IV.3.2.2. Des discours inaudibles 139
 - IV.3.2.3. *F(f)rancophonie* ou *langue française* ? 140
- Chapitre 5 : La Francophonie en Tanzanie 143**
- V.1. Configurations sociolinguistiques en Tanzanie 143*
- V.1.1. Configuration gravitationnelle 143
 - V.1.1.1. L'anglais : langue hypercentrale 143
 - V.1.1.2. Le kiswahili : langue hypercentrale 144
 - V.1.1.3. Langues locales, langues grégaires 144
- V.1.2. Configuration *génétique* 146
 - V.1.2.1. Zone bantoue et kiswahili 146
 - V.1.2.2. Implantation du kiswahili par l'école 146
 - V.1.2.3. Formation de la langue 149
- V.1.3. Configuration politique 150
 - V.1.3.1. Anglophonie est-africaine 150
 - V.1.3.2. Kiswahili : langue identitaire et politique 151
- V.1.4. Mauvaise maîtrise de l'anglais 151
 - V.1.4.1. La pauvreté comme facteur aggravant 151
 - V.1.4.2. L'anglophonie à relativiser 153
- V.2. Les langues dans l'éducation 154*
- V.2.1.1. L'éducation en Tanzanie 154
- V.2.1.2. Le kiswahili à l'école missionnaire 154
- Fin de l'Ujamaa et renforcement de la place de anglais 156
- V.2.1. Performances des nouvelles générations 157

V.2.1.1.	Rapports des étudiants en science de l'éducation de M.U.M.	157
V.2.1.2.	Les rapports du centre du pays	158
V.2.1.3.	Rapports de la région côtière	159
V.2.2.	Les représentations liées à l'anglais	161
V.2.2.1.	Anglais et condition sociale	161
V.2.2.2.	Les conséquences pour la recherche	162
V.3.	<i>F(f)rancophonie pour Afrique de l'Est</i>	162
V.3.1.	Histoire, idéologies et Francophonie	162
V.3.1.1.	Francophonie liée aux rapports de force mondiaux	162
V.3.1.2.	Francophonie contrainte par la Guerre-Froide	163
V.3.1.3.	La troisième voie française et A.C.C.T.	165
V.3.1.4.	Tanzanie : Non-Alignement et identité nationale	166
V.3.1.5.	De l'Ujamaa au libéralisme	168
V.3.3.	Français et scolarisation en Afrique	169
V.3.3.1.	Le système scolaire colonial en Afrique	169
V.3.3.2.	L'Ujamaa, éducation et socialisme africain	169
V.3.3.3.	La paysannerie tanzanienne et l'école	171
V.3.3.4.	Scolarisation et identité collective	174
V.3.3.5.	Identité nationale identité collective et langue	174
V.3.4.	Âge d'or et identité collective	175
V.3.4.1.	L'âge d'or comme socle identitaire	175
V.3.4.2.	L'âge d'or comme outil identitaire politique et économique	176
V.4.	<i>Construction de la Francophonie en Tanzanie</i>	177
V.4.1.	F(f)rancophonie en Tanzanie	177
V.4.1.1.	Francophonie du XIX ^{ème} siècle en Tanzanie	177
V.4.1.2.	La francophonie des années 1970	178
V.4.1.3.	Premiers aménagements de la langue	178
V.4.1.4.	Politique éducative publique : financement et quotas	181
V.4.1.5.	Prise en main de l'aménagement de la langue localement	182
V.5.	<i>Les autres langues étrangères en Tanzanie</i>	184
V.5.1.	Idéologie, discours et didactique	184
V.5.1.1.	Tournants idéologies et répercussions linguistiques	184
V.5.1.2.	Pays émergents et langues scolaires d'apprentissage	184
V.5.2.	La présence du mandarin	186
V.5.2.1.	Nouvelle langue d'opportunités	186
V.5.2.2.	Mandarin : une présence régionale remarquée	187
V.5.3.	La présence de l'arabe	187
V.5.3.1.	Une présence historique	187
Chapitre 6 : Sociolinguistique de la Francophonie en Tanzanie 190		
VI.1.	<i>L'enseignement apprentissage du français en Tanzanie</i>	190
VI.1.1.	Les francophones en Tanzanie	190
VI.1.1.1.	Les populations francophones en Tanzanie	190
VI.1.1.2.	Le français comme capital culturel	191
VI.1.1.3.	Le français : un moyen d'exister	192
VI.1.1.4.	Le tourisme francophone	194
VI.1.2.	L'enseignement du français dans l'enseignement supérieur	195
VI.1.2.1.	Enquêtes dans le supérieur	195
VI.2.1.2.	Programmes d'enseignement	195
VI.2.2.1.	Pénurie de matériel et donations institutionnelles	198
VI.2.	<i>La notion de communauté linguistique</i>	199

- VI.2.1. Constitution des communautés linguistiques 199
 - VI.2.1.1. Définitions de communauté linguistique 199
 - VI.2.1.2. Communauté linguistique et francophonie en Afrique 200
 - VI.2.3. Ethique de l'aménagement de la langue 201
- VI.2.2. Secteur informel et institutionnalisation 203
 - VI.2.3.1. F.L.E. comme langue institutionnelle 203
 - VI.2.3.2. Les satellites de la Francophonie 208
 - VI.2.3.3. Hétérogénéité et X-phonie 210
 - VI.2.3.4. Le secteur informel en Afrique : trace du colonialisme 211
- VI.2.3. L'institution et le secteur éducatif 213
 - VI.2.3.1. Une X-phonie comme communauté linguistique 213
 - VI.2.3.2. Appropriation de la langue selon la classe sociale 214
 - VI.2.3.3. Régionalisation : modèle européen ? 214
- VI.3. *État des lieux contemporain* 215
 - VI.3.1. Les dernières orientations 215
 - VI.3.1.1. D'une francophonie culturelle à une francophonie économique 215
 - VI.3.1.2. La Francophonie économique pour l'Afrique de l'Est 217
 - VI.3.1.3. La F(f)rancophonie de l'Océan Indien 219
 - VI.3.2. Les enjeux sociolinguistiques contemporains 221
 - VI.3.2.1. Les enjeux individuels 221
 - VI.3.2.2. L'échange linguistique 223
- Chapitre 7 : Constructions identitaires en discours 226**
 - VII.1. *Les représentations* 226
 - VII.1.1. Définitions des représentations 226
 - VII.1.1.1. Les représentations pour la didactique 226
 - VII.1.1.2. Représentations des étudiants 228
 - VII.1.1.3. La pratique enseignante 230
 - VII.1.2. Le financement de l'éducation en Tanzanie 234
 - VII.1.2.1. Privatisation de l'éducation tanzanienne 234
 - VII.1.2.2. Le français et les universités dans la C.E.A 239
 - VII.1.3. Le dialogue institutionnel 240
 - VII.2. *Les propriétaires de la F(f)rancophonie* 240
 - VII.2.1. Inégalité à faire valoir ses normes 240
 - VII.2.1.1. Le francophone et la Francophonie 240
 - VII.2.1.2. Institutionnalisation linguistique du français en contexte tanzanien 241
 - VII.2.2. L'institutionnalisation linguistique en Tanzanie 244
 - VII.2.2.1. Les tournants successifs 244
 - VII.2.2.1.1. Premier tournant 246
 - VII.2.2.2. Deuxième tournant 250
 - VII.2.2.3. Troisième tournant 257
 - VII.3. *Prochain tournant pour la Francophonie régionale* 261
 - VII.3.1. Le rôle du Burundi et du Rwanda 261
 - VII.3.1.1. Le français au Burundi et au Rwanda 261
 - VII.3.1.2. Séminaire de 2016 262
 - VII.3.3. Analyse du discours institutionnel 262
 - VII.3.2. Intertextualité comme voie de diffusion 265
 - VII.3.2.1. Les références implicites et explicites 265
 - VII.3.2.2. Négociations et travail des faces 267
 - VII.4. *Impasses argumentatives* 269

VII.4.1. Les mots d'une francophonie culturelle à une francophonie économique 269

VII.4.1. Philosophie, littérature et économie 269

VII.4.1.2. Les contradictions émergentes 274

VII.4.1.3. Fin d'une diplomatie culturelle 275

Chapitre 8 : Identités francophones et didactique en Tanzanie 280

VIII.1. À l'aube d'une Francophonie économique 280

VIII.1.1. Francophonie économique : un mélange des genres 280

VIII.1.1.1. Outils démolinguistiques au secours de l'économie 280

VIII.1.1.2. Les méthodologies de l'évaluation de l'espace francophone 281

VIII.1.2. L'idéologie : coercition des politiques 282

VIII.1.2.1. Qu'est-ce que l'idéologie ? 282

VIII.1.2.2. L'idéologie et le discours 283

VIII.1.2.3. Relever l'idéologie, l'hégémonie 284

VIII.1.2.4. La diplomatie économique : nouvelle donne 285

VIII.2. Définir les ensembles francophones en Afrique de l'Est 286

VIII.2.1. Quelques définitions de l'identité 286

VIII.2.1.1. La typologie d'Habermas 286

VIII.2.1.2. Le choix identitaire et sa crise 288

VIII.2.1.3. Identité logique ou plurielle 288

VIII.2.1.5. Identité(s) francophone(s) 289

VIII.2.2. Existe-t-il des normes endogènes ? 291

VIII.2.2.1. Francophonie africaine ? Est-africaine ? 291

VIII.2.2.2. Identité(s) et géographie 292

VIII.2.2.3. Homogénéisation de l'Afrique et des *Africains* 293

VIII.2.2.4. L'expression linguistique de l'Africanité 293

VIII.2.3. Les normes du français en Afrique 295

VIII.2.3.1. Les normes phonétiques 295

VIII.2.3.2. Traces de normes phonétiques dans les manuels 298

VIII.2.3.3. Le traitement de l'oralité 298

VIII.2.3.4. Le point de vue des auteurs des manuels 301

VIII.3. Structures des manuels 309

VIII.3.1. Approche par compétences : progressions et thématiques 309

VIII.3.1.1. Une standardisation inspirée par le C.E.C.R.L. 309

VIII.3.1.2. Une standardisation erratique 312

VIII.3.2. Le métadiscours comme discours sur soi 313

VIII.3.2.1. Le métadiscours comme choix identitaire 313

VIII.3.2.1. Métadiscours bilingue transparent : égalité identitaire 315

VIII.3.2.2. Recherche d'équivalences dans le métadiscours 316

VIII.3.2.3. Métadiscours intralinguistique 318

VIII.3.2.4. Métadiscours anglais-français-kiswahili : pour l'unité 318

VIII.3.3. Traduction et calque 320

VIII.3.3.1. Les équivalences difficiles 321

VIII.3.3.2. Le cas de l'alternance codique 322

VIII.3.3.3. Une pratique linguistique plurinormée 323

VIII.4. Le public : affirmation et fantasmes identitaires 325

VIII.4.1. Les publics cibles des auteurs 325

VIII.4.1.2. Les exercices développant la compétence grammaticale 333

Chapitre 9 : Expressions des identités tanzaniennes 337

IX.1. Identités tanzaniennes en didactique du F.L.E 337

IX.1.1. Une reconquête de l'image 337

- IX.1.1.1. La physionomie des francophones est-africains 337
- IX.1.1.2. La représentation coloniale de l'Autre 338
- IX.1.1.3. Revendication de l'image dans les manuels 342
- IX.1.2. La représentation dans la peinture européenne 342
 - IX.1.2.1. Entre exotisme, vulgarité et misère 342
 - IX.1.2.2. La confiscation de l'image corporelle 343
- IX.1.3. Les illustrations dans les manuels 344
 - IX.1.3.1. Illustrations européennes des manuels 344
 - IX.1.3.2. Quelle représentation de la Tanzanie ? 349
- IX.2. *Anthroponymie et toponymie* 350
 - IX.2.1. L'anthroponymie 350
 - IX.2.1.2. Espace avec particularismes lexicaux 358
 - IX.2.2. Qui suis-je ? Que fais-je ? 359
 - IX.2.2.1. Activités dans les manuels 359
 - IX.2.2.2. Traitement de la présentation 362
 - IX.2.2.3. Focalisations culturelles et affirmations identitaires 365
 - IX.2.4. Typologie des textes proposés 367
- IX.3. *Normes et prescriptions pour une L.E.* 368
 - IX.4.1. Fautes, erreurs ou variations 368
 - IX.4.2. Erreurs phonétiques ou variations non-expertisées 369
 - IX.4.3. Les erreurs morphogrammiques 369
 - IX.3.4. Fautes de frappe 370
 - IX.3. Lexicographie et identités 372
 - IX.3.1. Le cas du dictionnaire trilingue africain 372
 - IX.3.2. Le cas de l'africanisation des dictionnaires français 374
- Chapitre 10 : Synthèse 379**
 - X.1. *Francophonie en redéfinition* 379
 - X.1.1. Francophonie et régionalisation 379
 - X.1.1.1. La Francophonie : espace de redéfinition 379
 - X.1.1.2. Local/ global 380
 - X.1.1.3. Politique et culture s'entrechoquent 381
 - X.1.2. La nécessité d'évoquer l'histoire 382
 - X.1.2.1. L'histoire au profit de l'avenir 382
 - X.1.2.2. Traiter du post-colonialisme pour la F(f)rancophonie 383
 - X.1.3. Ouvrir le dialogue : détacher Ulysse 385
 - X.1.3.1. Abolition de la verticalité 385
 - X.1.3.2. L'éthique en didactique du F.L.E. 386
 - X.2. *Glocalisation ou schisme variationniste ?* 387
 - X.2.1. De l'horizontalité émergente pour les Nord/Sud 387
 - X.2.1.1. Polarisation et F(f)rancophonie 387
 - X.2.1.2. Les frontières floues du régionalisme 387
 - X.2.2. Remaniement de la francophonie vécue 389
 - X.2.2.1. Réification identitaire et auto-odi 390
 - X.2.1. Un nouveau dialogue didactique 397
 - X.2.5. Exclusion des francophones africains du débat 399
- Conclusion 401**
- Bibliographie 406**
- Manuels de français pour l'analyse 426**
- Index d'auteurs, concepts et notions 427**