

GRAMMAIRES ET METALANGAGES :

DES EMPIRES COLONIAUX AUX FRANCOPHONIES DU SUD

Gérard Vigner

Inspecteur d'académie

Octobre 2012

Ce papier est un papier de travail à destination du GRAC dans lequel on souhaite poser les jalons d'une recherche longitudinale, et transversale, puisqu'elle nous conduit de la fin du XIXe siècle au monde d'aujourd'hui pour l'ensemble des pays relevant des francophonies du Sud. L'objectif est d'examiner par quels processus se sont diffusés et mis en place un certain nombre de descriptions grammaticales du français dans un espace profondément hétérogène, celui des colonies, et comment, par l'évolution des situations politiques et institutionnelles, les indépendances, les politiques de coopération bi/multilatérales, se sont opérés de profond remaniements dont la nature devra être analysée et interprétée.

Les conquêtes coloniales ont été un vecteur particulièrement puissant, et efficace, de diffusion dans le monde des langues européennes. Que seraient l'anglais, le français, l'espagnol, le portugais si n'avaient été mis en œuvre, selon des modalités fortement différenciées et selon des périodisations propres, des processus de conquête et de domination exercés sur les territoires les plus variés dans la quasi-totalité des régions du monde ? A contrario, les puissances européennes qui n'ont pu disposer du temps ou des moyens nécessaires pour bâtir un empire, nous pensons ici à l'Allemagne ou à l'Italie, n'ont pu diffuser leurs langues hors des aires européennes traditionnelles de diffusion¹.

Ce que l'on appelle aujourd'hui les territoires des francophonies du Sud correspond peu ou prou aux aires inscrites dans les limites, parfois floues sur les marges, des anciens empires coloniaux, et pour ce qui nous intéresse plus particulièrement, ceux bâtis par la France et par la Belgique. Même si la diffusion de la langue française n'était dans les deux cas qu'un objectif induit, la maîtrise militaire, l'exploitation et la mise en valeur économiques des territoires, la consolidation des monopoles de la métropole, constituant l'essentiel de l'effort engagé, cette diffusion pour autant pu s'effectuer et a permis, selon des voies que nous n'étudierons pas ici, la construction de cet espace francophone.

Nous voudrions ici examiner comment dans l'espace scolaire liés aux **écoles indigènes**, écoles de mission ou écoles publiques installées par l'autorité coloniale, écoles qui à certains moment dépendirent de l'action militaire (nous pensons ici aux territoires du Haut-Sénégal qui entre 1884 et 1900 sont placés sous la tutelle de l'armée), se mit en place un enseignement de la langue de la puissance coloniale, sur la base de principes pédagogiques et de descriptions linguistiques issues de l'école de la métropole.

Pour autant, un certain nombre de précisions demandent à être apportées :

- L'école (primaire) dans les colonies ne dépend pas de l'autorité du ministère de l'Instruction publique (qui deviendra ministère de l'Education nationale à partir de 1932), mais de celle de l'autorité coloniale dans les territoires en question. Chaque grande aire territoriale dispose

1

On pourrait bien évidemment prendre en compte les zones d'influence française dans lesquelles, en l'absence de maîtrise des territoires, s'exerçait pour autant une politique d'intervention, accompagnée, ou précédée, par la mise en place de réseaux d'écoles religieuses particulièrement fournis. Nous pensons plus particulièrement aux territoires du Levant, sous tutelle ottomane d'abord, Syrie, Palestine, Liban, Egypte (voir les travaux de la Sihfles, notamment

38/39 | 2007

Le français langue des "élites" dans le bassin méditerranéen et les pays balkaniques (XVIII^e siècle-moitié du XX^e siècle) Actes du colloque tenu à l'université de Galatasaray, Istanbul, les 7-8-9 novembre 2006, ceux de Karène Sanchez sur la Palestine mandataire notamment, d'Esther Moeller sur la Mission laïque et le Liban, et dans un autre cadre institutionnel de Jérôme Bodé sur la Syrie ; sans compter le très gros ouvrage dirigé par Patrick Cabanel consacrée à la présence de l'école française dans le bassin méditerranéen, *Une France en Méditerranée. Ecoles, langue et culture françaises –XIX^e – XX^e siècles*, éd. Créaphis). A quoi il faudrait ajouter le réseau d'écoles constitué à partir de 1860, par *l'Alliance israélite universelle* dans les Balkans et dans l'ensemble du Proche-Orient. Cependant le français dans cette région du monde ne fut diffusé qu'auprès d'une partie limitée de la population et ne se maintint que difficilement après la Deuxième guerre mondiale, à l'exception du Liban.

de son programme propre (Algérie, Tunisie, Maroc, Afrique noire, Madagascar, Indochine, territoires du Pacifique, avec une place à part pour la Nouvelle-Calédonie). Hétérogénéité des statuts territoriaux, hétérogénéité des programmes. La place des langues indigènes y est différemment mesurée, mais elle y est préservée dans un très grand nombre de cas et notamment dans les écoles de mission (arabe au Maroc et en Tunisie, pour partie présent en Algérie, malgache à Madagascar, coq-ngu pour le Vietnam). Ce n'est qu'en 1945 que le ministère de l'Éducation nationale pourra exercer sa tutelle sur les écoles primaires présentes dans les colonies.

- Dans chacune des grandes zones territoriales de l'empire est nommé un directeur de l'enseignement qui aura toute autorité pour mettre en place un curriculum propre à l'école indigène (les écoles européennes restant en ce qui les concerne dans le cadre des programmes de la métropole). Des corps d'enseignants sont constitués selon une hiérarchie et des profils de carrière spécifiques. Cadre indigène et cadre européen vont ainsi coexister dans des conditions pour le moins délicates, les soldes étant, jusqu'en 1945 au moins, largement différentes.
- Les territoires des colonies ne disposent pas d'un statut juridique commun. L'hétérogénéité est là encore la règle. Territoires relevant du ministère des Colonies (Afrique noire, Madagascar, Indochine), territoires relevant du ministère des Affaires étrangères (Tunisie, Maroc), territoires relevant du ministère de l'Intérieur (Algérie). La tutelle de la métropole s'exerçait donc à partir d'instances ministérielles distinctes, de sensibilités différentes, sans nulle vision d'ensemble, et partagée, sur ce que pouvait être un enseignement du français. On doit donc distinguer colonies et protectorats dans lesquelles le pouvoir local, au moins en façade, est préservé, les régimes de protectorat étant eux-mêmes soumis à des tutelles variables (Laos et Cambodge par exemple).
- Il n'existe pas de réseau scolaire unique dans les colonies, mais au moins deux réseaux, celui des **écoles européennes**, qui accueille les enfants d'origine européenne, essentiellement français, mais non exclusivement et le réseau des **écoles indigènes** qui scolarise les enfants des natifs du pays. Deux réseaux distincts, parfaitement cloisonnés. Un enfant de l'école indigène ne peut accéder à l'école européenne, à moins d'y être scolarisé dès le premier niveau. On doit signaler encore le réseau des **écoles de l'Alliance israélite universelle**, très présent en Tunisie et au Maroc, chargé de scolariser les enfants d'origine juive, sachant cependant que nombre d'entre eux sont scolarisés dans les écoles françaises. L'enseignement secondaire est pour l'essentiel un enseignement de type français, mais il existe un collège, le collège Sadiki, à Tunis, collège bilingue, qui scolarise les enfants d'origine tunisienne et désireux de poursuivre leurs études secondaires dans un cadre distinct de celui des établissements français tels que le lycée Carnot ou le lycée Armand Fallières. Autant de réseaux, autant de curriculums distincts et d'approches différenciées de l'enseignement du français².

² La diversification des réseaux atteint son amplitude maximale au Maroc, sous l'influence du maréchal Lyautey, puisque l'on comptait à côté du réseau des écoles européennes, celui des écoles musulmanes dans lequel il fallait distinguer les écoles pour enfants de milieux populaires et ceux que l'on appelait les « fils de notables », les écoles de l'Alliance israélite universelle pour les enfants juifs mais aussi les écoles franco-israélites et enfin les écoles franco-berbères. Sans omettre le réseau d'écoles coraniques qui subsistait

- On accordera une attention toute particulière à la distinction qui prévalait entre les écoles de mission (les premières en fait à être installées dans les territoires) et les écoles publiques ou officielles, certains réseaux d'écoles de mission ayant pu à un moment dépendre de missions étrangères (*London Missionary Society*) à Madagascar, en Nouvelle-Calédonie ou encore la *Mission presbytérienne américaine* autorisée au Cameroun à partir de 1920. Enfin une distinction entre écoles de mission catholiques, les plus nombreuses, et écoles de mission protestantes mérite d'être approfondie, les écoles protestantes, sur la question de l'enseignement des langues indigènes, adoptant une position beaucoup plus exigeante à l'égard de l'autorité coloniale, uniquement soucieuse d'enseignement du français.

Le modèle métalinguistique métropolitain³

a) La deuxième grammaire scolaire

Nous présentons ici la grammaire scolaire en métropole, constituée au moment où les écoles indigènes, dans leur dimension institutionnelle, se mettent en place dans les colonies, en un ensemble stabilisé, ce que les historiens des grammaires scolaires appellent encore la **deuxième grammaire** scolaire (E. Karabétian 1998 « La persistance des modèles anciens dans la grammaire scolaire entre 1850 et 1948 », *Histoire, épistémologie, Langage*, 20/1 : 145-165, A. Chervel 2006 *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Retz), modèle reconstruit entre 1850 et 1880, sur les bases de ce que fut la grammaire chapsalienne⁴, et précisé dans son détail terminologique par la publication de la nouvelle nomenclature grammaticale, fixée par un arrêté du 25 juillet 1910, et suivie d'une circulaire adressée aux recteurs en date du 28 septembre 1910⁵. Cette nomenclature, dans la dimension qui concerne plus directement l'enseignement primaire, restera

toujours.

³ Point plus particulièrement développé ici dans la suite d'une recherche conduite sur l'appareil grammatical présent dans une série de manuels de français publiés pour l'A.O.F. par la librairie Istra.

⁴ Le XIXe siècle fut, pour reprendre l'expression d'André Chervel, : « le grand rendez-vous entre l'enfant et de la grammaire ; ce sera l'âge d'or de la grammaire scolaire » (2001, « L'enfant et la grammaire française (XVIIIe siècle-1950 », in Catalogue *L'enfant et la grammaire – XVIIIe siècle-1950*, INRP p. 14). La première grammaire scolaire, dont les ouvrages de Noël et Chapsal constituent l'expression la plus visible et la plus aboutie (53 éditions de 1823 à 1868 pour l'ouvrage *La nouvelle grammaire française*), va mettre l'accent sur la logique d'organisation de l'énoncé à partir de manipulations abstraites d'éléments agrammaticaux. Héritière de la grammaire générale enseignée dans les écoles centrales de la Révolution, et très fortement critiquée pour cette approche de la langue, la grammaire chapsalienne met cependant en place la notion de phrase complexe et lance les bases de ce que sera par la suite l'analyse grammaticale et l'analyse logique de la phrase. La deuxième grammaire scolaire fonde l'activité de l'enfant sur l'observation des faits pour retrouver les règles, les principes organisateurs. L'identification des parties du discours, des fonctions constituent désormais un élément central de l'activité destiné à résoudre l'essentiel des problèmes d'orthographe, ce que la grammaire chapsalienne ne permettait pas toujours, et fournissait à l'exercice de rédaction qui, dans les débuts de la IIIe République, trouve sa place à l'école, les outils nécessaires à sa bonne réalisation.

⁵ Les nomenclatures jouent un rôle particulièrement important dans la construction de l'objet d'étude linguistique qui va être proposé à l'attention des élèves, au-delà même du projet de simplification et de mise au net qui était celui des auteurs du texte de 1910. La partie ici intitulée correspond à une recherche conduite sur la dimension grammaticale d'une série de manuels de français publiée en A.O.F. à partir de 1929.

inchangée jusqu'à l'arrêté du 25 octobre 1976. Le ministre signataire, Gaston Doumergue, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts de l'époque, reprend les termes de l'avis favorable voté par le Conseil supérieur de l'instruction publique et rédigé par F. Brunot et Ch. Maquet. On y trouve notamment ces réflexions:

Les mots que nous conservons ne se recommandent ni par leur signification propre, ni par leur valeur historique ; tout le monde sait que le vocabulaire grammatical laisse beaucoup à désirer ; la plupart des termes employés ont un sens très vague : article, pronom, adverbe ; quelques-uns n'en ont point du tout, imparfait, plus-que-parfait, subjonctif. Mais ils servent depuis longtemps ; ils sont appuyés sur des habitudes, des traditions, et on ne peut pas, pour le moment, les remplacer par d'autres. Tels quels, ils suffisent pour l'enseignement élémentaire de la grammaire.

[...] Dans l'enseignement primaire notamment, et pour les élèves qui n'ont pas à apprendre d'autres langues que le français, il conviendra de réduire autant que possible le vocabulaire technique. Les formes grammaticales doivent d'apprendre par des exercices pratiques appropriés et la syntaxe par l'observation méthodique des textes. (in A. Chervel, 1995 : p. 253)

On y a procédé à une simplification de la nomenclature grammaticale dans une approche essentiellement pragmatique. L'approche proposée est bien de nature inductive, à l'opposé de la tradition chapsalienne trop marquée, selon les auteurs du rapport, par les raisonnements philosophiques de la tradition logique de Port-Royal et dans laquelle tout énoncé devait être ramené à un modèle abstrait reconstruit sur la base d'un nombre limité d'opérations : ellipse...

La publication des nouvelles *Instructions officielles du 20 juin 1923* vient conforter ces choix. A quelques aménagements près, ces dernières instructions près resteront en vigueur jusqu'en janvier 1972. Ce modèle grammatical, sur le détail duquel nous ne reviendrons pas ici, sera plus connu sous le nom, péjorativement connoté dans les années 70, de **grammaire traditionnelle**, par les partisans d'une rénovation de l'enseignement grammatical fondée sur les apports de la linguistique moderne. On sait par ailleurs qu'à la même époque, en ce début de XXe siècle, en métropole sont publiés de très nombreuses grammaires scolaires. Marché important dans la mesure où le travail de diffusion et de consolidation du « français national » sur l'ensemble des territoires de la République, y compris dans les campagnes les plus reculées et en direction de populations partiellement francophones, s'appuie sur un important travail de mise à jour d'une norme partagée dans les formes et usages de la langue, en grammaire comme en orthographe. *Le Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson est explicite sur ce point. A l'article « grammaire », signé de Léon Flot, il est bien écrit :

Remarquons toutefois que le but de l'étude du français à l'école primaire est surtout l'acquisition de notions simples et précises, suffisantes donc pour permettre à l'élève de comprendre sa langue et de l'écrire de façon irréprochable. La plupart des enfants quittent l'école vers la treizième année : pour ceux-là, la grammaire ne saurait jamais être considérée comme une fin, mais seulement comme un moyen de s'éclairer sur le sens des lectures qu'ils pourront faire plus tard, de s'exprimer de façon correcte ou de rédiger convenablement une lettre, un rapport, un mémoire, en un mot les principales manifestations écrites de nos rapports sociaux.

b) Le transfert dans les territoires coloniaux

Même si, comme nous l'avons signalé plus haut, les territoires des colonies bénéficient d'une grande autonomie en matière d'organisation et de mise en place d'un curriculum primaire, les responsables pédagogiques empruntent à la métropole les métalangages nécessaires, quitte à procéder aux ajustements considérés comme indispensables par rapport aux publics considérés. A titre d'exemple, et en ce qui concerne les programmes de français pour l'Afrique noire, la relation se présente de la sorte : une première colonne dans laquelle sont rassemblés les éléments de référence de la

nomenclature de 1910, dans la colonne centrale, extraits du plan d'études de 1923 pour la France métropolitaine, les éléments grammaticaux présents dans le texte des programmes, dans la troisième colonne, le plan d'études de 1924, pour l'A.O.F., dans sa dimension grammaticalisante. Ceci à titre d'exemple, chacune des colonies ayant procédé aux transpositions qui lui paraissaient les plus pertinentes.

Nomenclature grammaticale 1910	Plan d'études 1923 France	Plan d'études 1924 A.O.
<p>Première partie : les formes</p> <p>Le nom</p> <p>Division des noms (nom propre, nom commun –simples et composés-) . Nombre des noms (singulier, pluriel). Genre des noms (masculin, féminin).</p> <p>L'article</p> <p>Division des articles (article défini, article indéfini, article partitif).</p> <p>Le pronom</p> <p>Division des pronoms (personnels et réfléchis, possessifs, démonstratifs, relatifs, interrogatifs, indéfinis). Personne et nombre des pronoms (singulier, pluriel). Genre des pronoms (masculin, féminin, neutre). Cas des pronoms (cas sujet, cas complément).</p> <p>L'adjectif.</p> <p>Nombres (singulier, pluriel). Genres (masculin, féminin). Division des adjectifs (adjectifs qualificatifs –simples et composés-, + comparatifs d'égalité, de supériorité, d'infériorité, superlatif relatif, superlatif absolu -) adjectifs numéraux (ordinaux, cardinaux), adjectifs possessifs, adjectifs démonstratifs, adjectifs interrogatifs, adjectifs indéfinis).</p> <p>Le verbe</p> <p>Verbe et locutions verbales. Nombre et personnes. Eléments du verbe (radical, terminaison). Verbes auxiliaires (avoir et être). Formes du verbe (active, passive, pronominale).</p> <p>Mode du verbe (mode personnel –indicatif, conditionnel, impératif, subjonctif- mode impersonnel -infinitif, participe-)</p>	<p>Cours préparatoire</p> <p>Langue française : . Récitation. Exercices très simples de vocabulaire et de prononciation. Courtes lectures faites par le maître, écoutées et résumées par les enfants. Initiation à l'orthographe en rapport avec la lecture</p> <p>Cours élémentaire</p> <p>Notions données oralement sur le nom l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe (temps les plus employés de la forme active). Formation du pluriel et du féminin. Accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet. Principaux compléments du verbe. La proposition simple.</p> <p>Cours moyen</p> <p>Diverses espèces de mots. Conjugaison des verbes (forme active, forme passive, forme pronominale). Règles générales du participe passé. Prépositions et adverbes. Conjonctions et interjections. Complément du nom. Les propositions. La phrase. Exercices d'analyse.</p> <p>Cours supérieur</p> <p>Verbes irréguliers.</p>	<p>Cours préparatoire</p> <p>Etude du vocabulaire- Les quelques centaines de mots français que le petit indigène ignore et que possède l'écolier français du même âge. Apprendre simultanément des noms, des verbes, des adjectifs.</p> <p>Cours élémentaires</p> <p>Notons orales. Distinguer les noms, les adjectifs, les pronoms, les verbes, etc. Distinguer les genres et les nombres. Conjugaison orale et écrite des verbes aux trois temps les plus employés.</p> <p>Cours moyen</p> <p>Espèce de mots. Accords de l'adjectif avec le nom, du verbe avec son sujet. Exercices oraux et écrits. Proposition. Analyse.</p> <p>Cours supérieur</p> <p>Revue méthodique des</p>

<p>Temps du verbe (le présent, le passé - l'imparfait, le passé simple, le passé composé, le passé antérieur, le plus-que-parfait- le futur -futur simple, futur antérieur-).</p> <p>Verbes impersonnels.</p> <p>La conjugaison (verbes du type aimer, verbes du type finir, tous les autres verbes).</p> <p>Mots invariables</p> <p>adverbes et locutions adverbiales. Prépositions et locutions prépositives. Conjonctions et locutions conjonctives (conjonction de coordination, conjonction de subordination)..</p> <p>Interjections.</p> <p>Deuxième partie : la syntaxe</p> <p>La proposition.</p> <p>Termes de la proposition (sujet, verbe, attribut, complément)</p> <p>Emploi du nom (sujet, apposition, attribut).</p> <p>Emploi de l'adjectif (épithète, attribut)f</p> <p>Les compléments. (compléments du nom, compléments de l'adjectif, compléments du verbe : direct et indirect)</p> <p>Division des propositions (propositions indépendantes, propositions principales, propositions subordonnées)</p> <p>Les propositions peuvent être : proposition sujet, proposition apposition, proposition attribut, proposition complément..</p>	<p>Notions de syntaxe.</p> <p>Les diverses sortes de propositions.</p> <p>Fonction des mots dans la proposition et des propositions dans la phrase.</p> <p>Principales règles relatives à l'emploi des modes et des temps. Exercices d'analyse.</p>	<p>dix parties du discours⁶.</p> <p>Conjugaison orale et écrite de verbes.</p> <p>Voix active, passive.</p> <p>Formes négatives, interrogatives.</p> <p>Fonctions des mots.</p> <p>Propositions.</p> <p>Exercices d'analyse et de syntaxe⁷.</p>
--	---	---

⁶ Il semble que l'on doive à Lhomond, dans ses *Eléments de grammaire française* (1780,) cette catégorisation en dix parties du discours qui comprend : *le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe, le participe, la préposition, l'adverbe, la conjonction et l'interjection.*

⁷ Les auteurs du plan d'études rappellent par ailleurs que : « La grammaire est prévue au programme de l'école indigène, mais il convient d'en délimiter l'importance et l'utilité. La grammaire n'est pas un but. Elle est un moyen, celui d'amener à parler et surtout à écrire plus correctement le français. Son étude n'est qu'un enrichissement de la leçon de langage. » (J.O.A.O.F. 10 mai 1924, p. 333)

On ne peut qu'être sensible à la fidélité de la transposition de la nomenclature métropolitaine vers celle des colonies d'Afrique noire. Reste bien évidemment à vérifier qu'il en va de même dans les autres colonies. Mais on peut faire l'hypothèse que les instructions de 1923 jouèrent un rôle modélisant particulièrement important en la matière.

LA PERIODE DE TRANSITION : DE LA CONFERENCE DE BRAZZAVILLE AUX INDEPENDANCES

La phase de décolonisation va s'étendre de 1945, dans la suite des recommandations de la conférence de Brazzaville, à 1962 qui marque la fin de l'empire avec l'indépendance de l'Algérie. Pour ce qui nous intéresse, cette phase de décolonisation correspond à la prise en main progressive, au détriment des prérogatives du ministère de la France d'Outre-mer (qui succède au ministère des Colonies), par le ministère de l'Education nationale, de l'enseignement primaire indigène⁸ et par la suppression, en Afrique noire et en Algérie de la filière indigène. Les programmes vont être alignés sur ceux de la métropole avec transfert correspondant de l'outillage grammatical en usage dans les écoles métropolitaines.

On rappellera en outre que la départementalisation se met en place dans ce que l'on appelait traditionnellement les « vieilles » colonies en 1946, Antilles et Réunion, ce qui se traduit par un quasi alignement des programmes et l'organisation des curriculums des écoles sur ceux de la métropole.

Dans les protectorats, Tunisie et Maroc, le maintien, à côté du réseau des écoles européennes/françaises, de filières franco-musulmanes ou franco-arabes, a pour effet de maintenir un dispositif d'enseignement en français qui ne s'aligne pas complètement sur celui de la métropole. Les éditeurs français publient des manuels spécifiques à ces pays, selon un principe d'allègement dans le contenu des apprentissages et de simplification des textes.

La proximité historique de ces évolutions, leur caractère peu spectaculaire, du moins en apparence, font que peu d'études y ont été consacrées. Les origines de l'enseignement du français dans l'espace colonial sont mieux connues de ce point de vue-là.

Nous suggérons dans ces conditions que sur la base des sources suivantes :

- textes officiels, plans d'études publiés dans les différents journaux officiels des territoires, émanant des directions locales de l'instruction publique
- bulletins publiés par les directions de l'instruction publique
- manuels de français, édités en métropole, mais rédigés avec le concours d'enseignants ou inspecteurs exerçant dans les territoires

on puisse examiner l'évolution des choix terminologiques, ainsi que le mode de structuration de la langue tel qu'il apparaît dans les exercices proposés. Ceci d'autant plus que la nomenclature de 1910 reste toujours, plus ou moins dirons-nous, en vigueur (en 1961 on procède à un certain nombre d'ajustements pour l'enseignement primaire, mais la circulaire concernant la terminologie

⁸ Harry GAMBLE, « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1960) », in Pasacle Barthélémy, Emmanuelle Picard et Rebecca Rogers, dir., *L'enseignement dans l'empire colonial français (XIXe-XXe siècles)*, Histoire de l'Education, 128, oct.-déc. 2010.

grammaticale pour l'enseignement primaire, qui s'inscrit dans la suite des nouvelles instructions pour le français de 1972, est publiée en octobre 1976, signée par René Haby, voir infra), alors même que l'élargissement des publics et une appréciation renouvelée de leurs besoins appelle certainement une réorganisation des apprentissages et à une évolution de fait dans les choix terminologiques.

Terminologie grammaticale pour l'école élémentaire (octobre 1976)

I. - Quelques notions générales.

Situations de communication : oral, écrit, registres, message, codé.

II. - La phrase.

- types de phrases (phrase verbale, phrase nominale) ;
- la proposition : proposition subordonnée, relative, conjonctive ;
- formes :
 - * affirmative, négative, interrogative,
 - * présentative,
 - * active, passive ;
- coordination, juxtaposition, subordination ;
- le groupe verbal, le groupe nominal ;
- la ponctuation (point, virgule, point-virgule, point d'interrogation, point d'exclamation, guillemets, parenthèses, deux points).

III. - Les classes de mots.

- le verbe ;
- le nom ;
- l'adjectif ;
- les déterminants (on insistera sur l'article) ;
- les pronoms; le pronom relatif ;
- marque du genre et marque du nombre ;
- l'adverbe ;
- la préposition ;
- la conjonction.

IV. - Les fonctions.

- le sujet du verbe ;

- l'attribut du sujet ;
- les compléments du verbe (construction directe - indirecte) ;
- les compléments de circonstance ;
- le nom complété

V. - La conjugaison.

- le verbe ; radical, terminaison ;
- le pronom de conjugaison ;
- les tournures active, passive, pronominale ;
- les modes (indicatif, subjonctif, conditionnel, impératif, infinitif, participe - les temps simples (présent, imparfait, passé simple, futur simple), et les temps composés (passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur, futur antérieur).

Les territoires de l'Indochine, dans leur diversité statutaire et dans la diversité des réseaux scolaires (la densité des écoles dans le Tonkin, l'Annam et la Cochinchine est ainsi infiniment plus forte qu'au Laos), mériteraient une étude à part.

LES INDEPENDANCES

La période des indépendances va de 1954, accès à l'indépendance des territoires de l'Indochine, à 1962 pour l'Algérie, en passant par 1956 pour la Tunisie et le Maroc et 1960 pour les territoires de l'Afrique noire et Madagascar. Période fondamentale à bien des égards dans les mesure où des territoires prenant place à l'intérieur d'un cadre politique commun, l'empire, vont se dissocier et conduire chacun de leur côté une politique éducative propre. Les indépendances, sur le plan scolaire et pédagogique, pour faire face à une demande scolaire particulièrement forte à laquelle l'autorité coloniale n'avait pas voulu ou pu répondre de manière satisfaisante, doivent recruter à la hâte des personnels nationaux que l'on n'aura pas toujours le temps de former convenablement. Programmes et méthodes vont connaître des bouleversements importants sur fond de remise en cause des approches scolaires traditionnelles.

a) Le découplage des programmes

A la gestion des programmes et apprentissages par l'Education nationale française, prise en charge de fait par les inspecteurs primaires en place dans les territoires, va se substituer une politique conduite par les ministères nationaux de l'Education, appuyée par des dispositifs de coopération élargis désormais à de nouveaux partenaires. L'Unesco, créée en 1946, avait mis en place dès sa création une politique d'éducation pour tous qui devait s'adresser à l'ensemble des populations intéressées dans les colonies, et notamment les publics adultes pour lesquels d'importants programmes d'alphabétisation étaient prévus. Les autorités coloniales françaises avaient considéré d'un fort mauvais œil de telles tentatives, perçues comme des immixtions insupportables dans des territoires placés sous leur autorité exclusive. Ce qui fut difficilement contenu donc entre 1945 et 1960, ne pouvait plus l'être après les indépendances et l'Education nationale perdit le monopole de

son intervention, non seulement à l'égard de partenaires étrangers, ce dont nous allons parler un peu plus loin, mais par rapport aussi à d'autres partenaires français, ce qui ne manqua pas de poser quelques problèmes

b) Les politiques de coopération et la linguistique appliquée

.Deux partenaires nouveaux apparaissent, le BELC et le CREDIF, qui sous des formes variées vont intervenir dans les pays d'Afrique noire et au Maghreb, à partir d'un concept didactique / pédagogique nouveau, pour l'époque, celui de français langue étrangère. Le « français fondamental » vient d'être mise au point par l'ENS de Saint-Cloud (1956, outil conçu en appui au programme d'Education pour tous de l'Unesco, faut-il le rappeler). et repris par le CREDIF dans la suite de ses travaux et activités. Ainsi, en 1964, une mission du CREDIF est organisée à Alger, à la demande des autorités algériennes, en vue de réorganiser l'enseignement du français⁹.

Le « français fondamental » porte en lui une grammaire¹⁰ dont les fondements et principes sont en décalage marqué avec les principes descriptifs de la grammaire traditionnelle (voir plus haut). On sait combien ce concept fut critiqué en ce temps, y compris dans les milieux de l'éducation des pays nouvellement indépendants.

Cette époque, celle des années 60, voit émerger la linguistique comme outil de référence pour l'enseignement des langues, notamment en FLE, et donnera naissance à ce que l'on a appelé par la suite à la linguistique appliquée. Et les tensions n'ont pas manqué d'être fortes entre les tenants d'une approche de la langue fondée sur les descriptions associées aux terminologies que l'on peut qualifier de « classiques » (1910 et 1961) et ceux qui privilégiaient un traitement métalinguistique qui prenait en compte ce que l'on appelait les « grammaires de l'oral » et passait par une approche essentiellement implicite de la langue.

Pour autant, l'école primaire française ne s'est pas enfermée dans l'immobilisme qui fut le sien, au moins en matière d'enseignement de la grammaire, entre 1945 et 1960. En effet, le souci d'actualiser un enseignement du français à la mesure de l'évolution d'une société désormais libérée de l'hypothèque des guerres coloniales, va se traduire par la mise en place de ce qui fut en son temps le fameux « Plan Rouchette » qui souleva bien des émotions, bien des polémiques mais aussi bien des espérances¹¹

c) Changements d'orientation méthodologique

⁹ Voir le projet de thèse en préparation à Paris 8, de Sakina Mekami, *Le Rôle du Credif dans le diffusion pédagogique du français à l'école algérienne*, www.theses.fr

¹⁰ Voir notamment, Dominique KLINGER et Georges Daniel VÉRONIQUE, « La grammaire du *Français fondamental*: Interrogations historiques et didactiques », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 36 | 2006, mis en ligne le 06 septembre 2011, consulté le 03 octobre 2012. URL : <http://dhfles.revues.org/1189>

¹¹ Sur cette question, lire Gérard VIGNER, « Un moment d'échange entre F.L.M. et F.L.E. dans la France des années 60. Le Plan Rouchette et le Manifeste de Charbonnières », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 43 | 2009, mis en ligne le 16 janvier 2011, consulté le 04 octobre 2012. URL : <http://dhfles.revues.org/91>

Car ces changements de références descriptives étaient accompagnés par ce que les acteurs de l'époque vécurent comme une véritable révolution pédagogique (et méthodologique), la mise en place d'un enseignement du français approché comme langue étrangère. La place et la fonction du français dans les colonies n'avait jamais fait l'objet d'une définition très précise, très claire, langue de la nation, langue de la République, mais dans tous les cas sans que jamais le français n'ait été envisagé comme une langue étrangère (même si l'on avait emprunté la méthode directe pour les premiers apprentissages du français aux techniques en usage dans les langues étrangères). L'idéologie de certains organismes, comme de certains des acteurs de la coopération sur le terrain, faisait que la rupture avec l'ère coloniale devait être proclamée haut et fort. En rappelant que le français était une langue étrangère on confortait de la sorte les équipes nationales nouvellement en place, notamment les partisans d'une arabisation rapide dans les pays du Maghreb et ceux d'une promotion des langues africaines dans les pays subsahariens ou à Madagascar.

Une voie moyenne sera cependant trouvée avec l'émergence du concept de « français langue seconde » dans la fin des années 60, d'abord en Tunisie, puis progressivement étendu au plus grand nombre des pays dits du champ, selon la terminologie du ministère de la Coopération et du Développement. Mais Madagascar choisira en 1972, avec l'arrivée du président Ratsiraka et l'instauration de la II^e République, la voie du français enseigné comme (et dans le statut de) LE. Et des contestations se feront jour en différents endroits d'Afrique dans la fin des années 70 sur les formes et objectifs de l'enseignement du français.

On peut concevoir que dans ces conditions les nomenclatures grammaticales de référence subissent de sérieux bouleversements qui jusqu'à présent n'ont pas été étudiés et mériteraient certainement de l'être, ou du moins que ces bouleversements se situent à deux niveaux de traitement :

- Le choix d'une approche de type FLE dans les phases initiales s'appuie sur des descriptions de la langue inspirées assez fortement par les travaux issus de la linguistique appliquée, mais portant surtout sur les formes orales de la langue. La phonétique trouve pour la première fois sa place dans cet ensemble.
- Dans les phases, suivantes, quand il faut passer à l'écrit (lecture, écriture, orthographe), les choix traditionnels reviennent en force

Ajoutons à cela la mise en place, en Afrique noire de projets considérables pour l'enseignement du français, *Pour parler français* au Sénégal (1965-1980)¹², en choisissant la radio comme vecteur et support complémentaire d'enseignement, le considérable projet d'enseignement télévisuel de Télé-Bouaké en Côte d'Ivoire (1968), de Radio-Niger au Niger, et plus tard de l'I.P.A.R. au Cameroun (1967-1972). Projets fondés sur une coopération multilatérale (Unesco, France, Belgique, Québec), mobilisant des financements considérables et un personnel expatrié non moins important et écartant, au moins provisoirement, les inspecteurs primaires des pays concernés. Pour ces différentes raisons, l'échec était inscrit au cœur même de ces projets.

S'agissant des changements d'orientation méthodologique, une distinction doit être faite entre le pays qui font le choix d'une arabisation progressive, qui aujourd'hui est parvenue à son terme, Algérie, Tunisie, Maroc, et qui placent la langue française dans une position minorée, ce qui devrait conduire à un allègement de l'appareil de description linguistique (mais est-ce bien sûr ?) et les pays

¹² Voir Pierre Dumont, *Le Français et les langues africaines*, ACCT, Khartala, 1983

d’Afrique subsaharienne qui restent dans une logique d’apprentissage monolingue, tout en prenant en compte l’existence d’une langue d’origine autre que le français (approche de type FL2¹³. Quelles conséquences sur les choix métalinguistiques ?

d) Les manuels et les politiques éditoriales

Les programmes sont une chose, les manuels en sont une autre. Plus proches des enseignants, ils doivent tenir compte de capacités d’adaptation plus limitées de personnels d’enseignement en matière d’évolutions des descriptions linguistiques.

En effet, si les pays du Maghreb acquièrent très rapidement leur autonomie en matière de publication de manuels de français, il n’en va pas de même pour l’Afrique noire. Les éditeurs français de manuels scolaires, Edicef, Fernand-Nathan pour les plus répandus, continuent à produire les manuels depuis Paris, avec l’aval bien évidemment des autorités éducatives locales, mais bien dans le souci de préserver un marché important en restant au plus près de la demande des enseignants, demande qui évolue fort peu. Il serait intéressant, dans ces conditions, d’entamer une recherche à partir d’un double corpus :

- La série de manuels de français *Mamadou et Bineta*, rééditée sans discontinuer de 1925/30 jusqu’à la fin des années 90, en suivant l’évolution des choix métalinguistiques (du début de la publication à la Deuxième Guerre mondiale, de 1945 à 1969, des indépendances à la fin des années 70, et après) sur une trame d’apprentissage commune
- Les manuels édités après les indépendances, de 1960 au tournant des années 80 et des années 80 à nos jours.

Une comparaison avec les choix entrepris dans les manuels édités dans les pays du Maghreb constituerait un point de comparaison utile dans l’appréciation des évolutions possibles à la lumière des choix culturels et politiques des pays.

Paris n’a plus la main sur ce qui furent ses anciennes colonies, mais l’a-t-il jamais eu ?¹⁴. Son influence reste cependant non-négligeable au travers du financement des politiques éducatives par le canal du ministère des Affaires étrangères et plus encore du ministère de la Coopération.

LES FRANCOPHONIES DU SUD

Sous cette étiquette commune, des situations politiques et économiques extrêmement diversifiées, des orientations éducatives qui le ne sont pas moins, mais des références toujours partagées¹⁵ en ce qui concerne le français sur un fond de crise des systèmes éducatifs.

¹³ Un effort plus important est actuellement consenti en direction des langues africaines à l’école au travers de ce l’on appelle actuellement les approches convergentes.

¹⁴ Sur ce point l’excellente analyse de Denise Bouche « Dans quelle mesure Paris a-t-il voulu diriger l’enseignement colonial ? », *Documents*, 25, 2000.

¹⁵ Des organismes comme l’*Organisation internationale de la francophonie*, l’*Agence universitaire de la francophonie*, tendent à diffuser, selon des modalités diverses, des descriptions plus ou moins partagées de la langue, même s’il ne s’agit pas là, on l’aura bien compris, ce qui constitue l’axe central de leurs activités.

a) Coopération bi/multilatérale et dissociation des modèles métalinguistiques

Nous l'avons déjà signalé, la France n'a plus, et depuis longtemps, le monopole en matière de politique de coopération éducative. Le Québec est aujourd'hui très présent, la Belgique dans une moindre mesure, ainsi qu'un certain nombre d'agences de coopération bilatérales qui interviennent en français (l'US Aid par exemple). La francophonie comme concept fédérateur se construit dans les années 60¹⁶, période qui voit la naissance d'organismes multilatéraux tels que l'AUPELF. Des pays hors du champ d'influence de la France coloniale prennent place dans cet espace, Haïti, les Seychelles, par exemple.

De manière plus significative, des opérateurs tels que les grandes banques de développement (*Banque mondiale, Banque africaine de développement*) ont acquis en matière de coopération éducative une visibilité bien plus grande. Des organisations telles que la CONFEMEN mettent en place des outils d'évaluation de l'action de l'école (en français de façon générale, en lecture ...). Mais ces opérateurs, dès le milieu des années 80, fondent leur analyse et leur action sur une référence constante à l'économie de l'éducation (l'IREDU de Dijon a joué et joue encore un rôle important en la matière). La pédagogie n'est plus la science de référence, ni même la préoccupation dominante. Toutes évolutions qui ont pour effet de considérer la/les langue(s) dans son/leur apprentissage comme une variable d'ajustement. Ce qui n'est pas sans effet sur le choix des formes de la langue et la sélection des étiquettes considérées comme les plus appropriées pour en rendre compte. Enfin, mais la chose demanderait à être plus nettement vérifiée, une réorientation des programmes, des classes de français, dans le sens d'une discipline de compétences plus qu'une discipline de contenus, ce que cette discipline fut durant toute la période coloniale et encore dans les années qui suivirent les indépendances.

b) Approches communicatives et enseignements grammaticaux

On est en droit de s'interroger sur la pertinence qu'il y a à introduire le concept de communication à l'école sans s'interroger sur les transformations qui doivent nécessairement l'accompagner pour le mettre tout à la fois à la portée des maîtres et des élèves et pour l'inscrire dans la tradition d'un enseignement qui fait de l'écrit, aujourd'hui encore, le vecteur et objectif principal des apprentissages. La communication orale en face à face, l'écrit à dimension d'interaction ne constituent pas en effet le cœur des apprentissages scolaires.

Mais les faits sont là, la communication prend progressivement place dans les programmes ; les moments de cette mise en place devraient être plus précisément identifiés, ainsi que les raisons qui sont à l'origine de cette introduction.

Valérie Spaëth a bien mis en évidence¹⁷ les tensions, sinon les contradictions, que l'on peut noter dans les programmes de français d'un certain nombre de pays africains, mais on pourrait faire des remarques identiques pour ce qui est des pays du Maghreb. D'une part sont signalés les objectifs en matière de compétence de communication (à l'oral, à l'écrit, en réception, en production), puis sont

¹⁶ Voir Jean-Yves Mollier et Gérard Vigner, dir. « L'émergence du domaine et du monde francophones », *Documents*, 2008, 40/41.

¹⁷ Valérie Spaëth, « La notion de français langue seconde. Le point sur sa prise en compte dans les programmes d'Afrique subsaharienne », in *Marges linguistiques*, 2004

signalés des contenus d'enseignement grammaticaux, dans la plus pure tradition scolaire, sans qu'à aucun moment ne soient établis les liens entre compétence de communication et compétence linguistique. Mais n'en va-t-il pas de même dans l'école en France aujourd'hui ? On juxtapose un métalangage « nouveau » à un métalangage ancien, faute de pouvoir les intégrer, l'intégration ne pouvant se faire qu'au prix d'une refondation complète des curriculums, ce vers quoi les autorités éducatives ne peuvent ou ne veulent pas s'orienter.

Il serait donc utile de comparer, d'un pays à l'autre, les choix entrepris, les modalités et les moments d'introduction, ainsi que les vecteurs d'influence associés.

c) Discours, énonciation, textualité : un métalangage sous influence

L'évolution des terminologies grammaticales, si lente qu'elle puisse être, n'en est pas moins perceptible dans les programmes de français proposés dans les différents pays des francophonies du Sud. Pour ne retenir ici que les éléments essentiels, on retrouve un peu partout :

- Le groupe fonctionnel (GN le plus souvent, parfois le GV, mais plus difficile à structurer, plus complexe°). Le GN est associé aux formes d'expansion bien connues : adjectivation, complément de nom et proposition relative.
- Des catégories autres que celles de la grammaire formelle de la phrase, celle de discours, voire d'énonciation. Mais mentionnées plus qu'utilisées comme éléments d'organisation de la compétence à communiquer. Dans ces pays, comme en France, les enseignants en perçoivent intuitivement l'intérêt, mais ne savent comme en faire un usage pertinent dans les classes.
- La textualité, en référence à ce que l'on appelle les grammaires du texte, mais dont les conditions de mise en œuvre se révèlent pour le moins problématiques.

Ce métalangage se surajoute aux métalangages traditionnels sans que l'on en revoie cependant l'économie générale. Mais la distribution de ces formes de la langue dans l'espace mérite d'être mieux connue. Madagascar, l'Algérie, Haïti avancent-ils au même rythme en la matière ? Sous quelles relations d'influence ? Et selon quelles traductions pédagogiques ?

LA BELGIQUE ET SES COLONIES

L'espace francophone africain ne se limite pas aux anciennes colonies françaises. La Belgique disposa d'un empire, plus restreint, en Afrique centrale, limité à trois pays, le Congo acquis en 1908, par don du roi des Belges Léopold II, et le protectorat du Ruanda-Urundi, territoire enlevé à l'Allemagne par le traité de Versailles et placé sous mandat de la SDN en 1923.

Appréhendées depuis la France, les particularités de l'enseignement du français développé à partir de la Belgique dans ses colonies sont mal connues, et à ce titre mériteraient d'être approfondies. D'une part, pendant une assez longue période semble-t-il, l'enseignement primaire fut confié aux missions religieuses, avec une place importante accordée aux langues africaines (différence majeure par rapport aux choix français).

D'autre part, la Belgique n'a pas disposé comme la France d'une nomenclature grammaticale unifiée. Toutefois un concours est lancé par arrêté royal du 11 décembre 1882 pour la rédaction d'une grammaire française. Le cahier des charges proposé fait cependant apparaître des choix terminologiques assez proches de ceux qui prévalaient dans les grammaires publiées à la même époque en France. En 1936 cependant est publié le premier code de terminologie grammaticale, *Unification de la terminologie grammaticale / Eenmaking van de spraakundige terminologie*, par le ministère de l'Instruction publique. Un autre code est publié en 1949.

Mais on ne sait pas dans quelle mesure ces codes ont exercé une influence sur l'enseignement du français dispensé au Congo et de quelle manière. Mais dans la mesure où le Congo, le Rwanda et le Burundi¹⁸ font partie de l'espace francophone du Sud, il est certainement nécessaire d'examiner dans quelle mesure les terminologies actuelles sont les héritières de choix venus de Belgique ou bien nous demander si des phénomènes de convergence se sont produits après les indépendances dans le cadre de politiques de coopération conduites par différentes instances francophones.

PERSPECTIVES

On ne peut à ce stade tracer un parcours qui rende pleinement compte des transformations opérées dans le champ des références métalinguistiques. Tel sera l'objet du programme de recherches à conduire dans ce domaine et que ce texte a voulu brièvement définir.

Quelques grandes hypothèses de travail :

- L'espace transnational constitué par les colonies, puis les post-colonies n'est pas un espace homogène, la circulation des références grammaticales et linguistiques y est soumise à différents filtres, à des processus de transformation correspondant aux modalités locales d'appropriation. Quels sont-ils ? Comment opèrent-ils ? La sociologie des personnels enseignants, trop souvent ignorée ou minorée, y a joué un rôle essentiel : personnel métropolitain ou indigène, laïque ou religieux. L'image de l'école, son statut, son antériorité historique interviennent comme autant de dispositifs différenciateurs. Le Tonkin, l'Algérie annexée à la France, Madagascar, la Haute-Volta, pour ne citer ici que quelques cas, ne peuvent être ramenés à une logique commune d'implantation. A l'époque coloniale, des références partagées, des mises en œuvres locales dont il importe de tracer le profil.
- La période des indépendances, plus délicate à cerner, dans sa diversité, dans sa complexité, tout à la fois soucieuse d'autonomie par rapport à une langue qu'il semble cependant difficile de dissocier de son contexte d'émergence, selon les traditions éducatives et grammaticales

¹⁸ On n'oubliera pas en effet que le CREDIF a supervisé l'élaboration d'une méthode pour l'école primaire rwandaise dans les années 80 et que la coopération française a été très active durant cette même période dans les deux pays, ce qui a certainement laissé des traces dans l'élaboration des curriculums.

françaises. Rôle que peuvent jouer en la matière d'autres partenaires dans les politiques de coopération, Québec, Belgique, agences de l'ONU, qui s'efforcent de diffuser des descriptions du français non soumises à la tradition intellectuelle française. A quoi il convient d'ajouter la répercussion des changements d'orientation méthodologique qui ne peuvent être complètement neutres. Diversité des champs de recherche pour mettre à jour l'hétérogénéité des références grammaticales et linguistiques et les contraintes de la forme-école qui opèrent comme autant de facteurs de réduction de la diversité.

- Les périodes contemporaines caractérisées par une circulation particulièrement intense des méthodologies, des idées en matière de description métalinguistique entrent en tension avec la singularité des situations d'enseignement. Une certaine homogénéisation du champ des références métalinguistiques est certainement en cours. Nous l'avons signalé plus haut, la généralisation du concept de communication (même si à l'école il revêt une signification différente de celle qui prévaut dans le FLE pour adulte qui constitue une source modélisatrice importante), les concepts de discours et d'énonciation se répandent plus largement, même si les malentendus à leur égard ne manquent pas ; la diffusion du CECR, dans des contextualisations approximatives, qui gagne du terrain, autant de flux qui vont dans le sens d'une reconfiguration du champ de références, mais dont les conditions d'appropriation demandent à être plus exactement identifiées et décrites.

On n'aura pas manqué d'observer, à la lecture de ces propositions de recherche, combien est marqué le lien entre l'évolution des cadrages institutionnels et politiques et les choix en matière d'outillage métalinguistique. Rien qui ne soit ici le fait du hasard. L'enseignement du français dans les francophonies du Sud est un enseignement sous influence. La référence aux travaux et évolutions engagés dans et par l'ancienne puissance coloniale est toujours présente, en relation avec des propositions venues d'autres acteurs des politiques de coopération. Lorsqu'un concept issu de la réflexion grammaticale/linguistique trouve sa place dans l'enseignement scolaire, les raisons liées à l'évolution des contextes d'apprentissage, sur le plan idéologique, social ou politique, doivent nécessairement être prises en considération.