

Identité nationale et laïcité en France

Jean BAUBÉROT

Résumé

Un débat académique sur l'identité nationale existe actuellement en France, lié à une controverse politique sur l'immigration. L'auteur veut y contribuer par une étude des relations historiques et actuelles entre l'identité nationale et la laïcité.

La Révolution française fut un événement décisif pour l'essor de la conscience nationale. Mais un violent conflit divisa les Français. Malgré un compromis imposé par Napoléon Bonaparte, deux représentations opposées de l'identité nationale se confrontèrent : une France catholique, qui se référait au baptême chrétien de Clovis (autour de 496 après J.C.) comme une fondation mythique de la France, et une France laïque fondée sur les changements révolutionnaires. La création d'une école publique laïque (1882) et la séparation des Eglises et de l'Etat (1905) fut une victoire de la France laïque, obtenue grâce à des accommodations avec le catholicisme. Mais des conflits concernant l'école durèrent jusqu'en 1984.

Ainsi la France est un pays où il existe un Etat fort et ancien et une unité nationale récente et fragile. Le développement d'une communauté musulmane, qui provient de l'immigration et coïncidant avec un islam politique transnational, a engendré de nouveaux conflits. Aux anciens adeptes de la laïcité peuvent s'ajouter des partisans d'une vision de l'identité française qui considèrent les musulmans comme des citoyens de seconde zone.

There is currently, in France, an academic debate about national identity, linked to a political controversy about immigration. The author gives his contribution through a study of the historical and current relationships between national identity and secularism.

The French Revolution was an essential event for an expansion of national conscience; however, a violent conflict divided the French. In spite of a compromise imposed by Napoleon Bonaparte, two antagonistic representations of French identity confronted each other: a Catholic France, who was referring to the Christian baptism of chief Clovis (around 496 AD) as a mythical foundation of France, and a secular France based on revolutionary changes. Establishing secular State schools (1882) and separating Church and State (1905) represented a victory for secular France, obtained by accommodations with Catholicism. However, some conflicts concerning education lasted until 1984.

Therefore, France is a country with a long-established powerful State and a recently weak national unity. The growth of a Muslim community, which stems from immigration, coinciding with transnational political Islam, has brought new conflicts. Long-term proponents of secularism might be added to supporters of a conception of French identity who regard the Muslims as second-rate citizens.

Mots clefs

Identité nationale, laïcité, France, catholicisme, immigration.

National identity, secularism, France, Catholicism, immigration.

Il existe en France un débat académique sur l'identité nationale, lié à une controverse de nature politique où l'immigration est au cœur de la polémique. Deux universitaires sont emblématiques des positions qui s'affrontent. Le premier, Gérard Noiriel, directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, est un spécialiste de l'histoire de l'immigration en France. En 2007, il écrit *À quoi sert l'identité nationale ?*, ouvrage où il met en cause « les usages politiques » de cette expression. Le second est Daniel Lefeuvre, professeur à Paris VIII-Saint-Denis, spécialiste de l'histoire coloniale, qui, l'année suivante, répond à Noiriel en publiant *Faut-il avoir honte de l'identité nationale ?*

Si je suis plus proche des positions adoptées par Noiriel, je ne disqualifie pas a priori les remarques de Lefeuvre. Je tente, surtout, de donner mon propre apport car les deux auteurs parlent de la laïcité d'une manière allusive, sans problématisation théorique distincte des représentations sociales. Or la question de l'identité nationale doit être d'autant plus étudiée sous l'angle de la laïcité que ce terme est actuellement socialement très utilisé comme marqueur de cette identité.

Construction de l'État-nation et préhistoire de la laïcité

L'ouvrage classique sur la construction des identités nationales en Europe est celui d'Anne-Marie Thiesse (1999). Sa thèse est la suivante : au XIX^{ème} siècle, les États européens vont imaginer des communautés nationales pour pouvoir unifier culturellement les populations qu'ils régulent politiquement. Ils veulent, en quelque sorte, naturaliser l'appartenance nationale, faire de la naissance une condition essentielle de cette appartenance. Il s'élabore donc alors un « roman national », une histoire qui prend la forme d'un « récit continu retraçant un long cheminement dont le sens, malgré toutes les vicissitudes, tous les obstacles, est donné par le génie national » (1999, p. 133).

Noiriel estime également que la notion de « nation » s'est imposée à la fin du XVIII^{ème} et dans la première moitié du XIX^{ème} siècle (2001, p. 131 *sq.*). Il ajoute à cette perspective

une distinction entre des pays d'émigration (Allemagne, Italie,...) qui privilégient le « droit du sang » (*jus sanguinis*) et des pays d'immigration, comme la France (mais aussi les USA ou le Brésil), où les nécessités économiques et démographiques font privilégier le droit du sol (*jus soli*), même si la naissance reste un paramètre important.

Lefeuve insiste, quant à lui, sur la pérennité d'une consistance nationale française, à travers les siècles. Il s'appuie, c'est l'aspect le plus pertinent de sa critique, sur un ouvrage de Colette Beaune (1985) consacré à la naissance de la « nation France ». Dans cette perspective, la Guerre de Cent Ans (1337-1475), qui était au départ un conflit dynastique, devient, *in fine*, un moment d'émergence du sentiment national et du loyalisme monarchique, qui ne se limite pas au cercle étroit des clercs¹. Cependant la thèse de Thiesse ne me semble pas disqualifiée : on assiste bien à une construction politique des nations surtout au XIX^{ème} siècle, mais celle-ci ne s'effectue pas *ex nihilo*, loin de là.

L'émergence progressive d'une certaine vision de l'identité nationale, enjeu politique pour l'État, peut constituer un analyseur dans la longue durée. Dans cette perspective, il faut brièvement indiquer quelques étapes de la préhistoire de la laïcité française, liée à la construction de l'État-nation.

- L'affrontement entre le puissant roi de France, Philippe le Bel, ses légistes, et le pape Boniface VIII atteint son sommet en 1303. Il favorise l'apparition du gallicanisme, catholicisme quasi-national sous l'égide du politique. La royauté française passera accord avec le pape (Concordat de 1516). Les « hérésies » du Moyen Age ayant été réprimées dans le sang et les juifs expulsés au XIV^{ème} siècle, la France est donc uniquement catholique lors des débuts de la Réforme en Europe.

- Après quarante ans de cruelles guerres de religions entre catholiques et protestants, l'Édit de Nantes du roi Henri IV (1598) comporte des clauses instaurant une liberté religieuse limitée pour les protestants qui le situent dans le contexte d'une société féodale et de ses rapports de force. Mais il se situe également dans le prolongement des théories du parti des Politiques (Jean Bodin, Michel de l'Hôpital,...) qui veulent dissocier la nation des violents conflits religieux. Et il porte en germe l'idée d'une citoyenneté nationale où des « hérétiques » peuvent être considérés comme de loyaux sujets du roi et avoir accès à tous les emplois.

- Louis XIV met fin à cette tentative en révoquant l'Édit en 1685. La devise « Une loi, une foi, un roi » fait coïncider l'unité nationale avec l'unité religieuse dans le cadre de l'absolutisme royal. La poursuite des persécutions au XVIII^{ème} siècle, au moment même où, en plusieurs endroits d'Europe, une relative tolérance va progressivement émerger

¹ À la fin de la guerre, 90 % des personnes exécutées par les armées anglaises sont des ruraux.

montre la difficulté de la France à acclimater le pluralisme. Le gallicanisme est réaffirmé (1682).

- Au-delà des petites communautés de bourgs et de quartiers, reposant sur des liens personnels et l'obéissance aux autorités traditionnelles, au-delà des spécificités locales et provinciales, la royauté et la religion constituent les deux piliers donnant une certaine cohésion sociale à l'ensemble français. Ce système se délite progressivement entre 1715 et 1789. L'Édit de tolérance de 1787 montre à la fois l'impossibilité de faire coïncider unité nationale et unité religieuse (on reconnaît qu'il existe des « non catholiques » dans le Royaume) et l'incapacité du régime à dissocier l'unité nationale de l'unité religieuse (la liberté religieuse n'est nullement instaurée).

La Révolution et le conflit des « deux France »

La Révolution française constitue un moment clef dans le développement et la reformulation de l'idée de nation. Protestants et juifs sont « émancipés ». C'est le « peuple souverain », non le roi qui incarne la nation. Celle-ci est déclarée « une et indivisible » (1793). Cependant, en fait, la Révolution induit une désunion nationale. La mise à mort légale du roi (janvier 1793) radicalise des positions déjà antagonistes : pour les adversaires de la Révolution, il s'agit d'un crime inouï, politique et religieux. Or une autre décision, la Constitution civile du clergé (juillet 1790) et l'obligation d'un serment d'allégeance à cette Constitution (1791), leur avait donné les troupes dont ils manquaient jusqu'alors (Tackett, 1986). Le grand historien de la Révolution, Albert Mathiez écrit (2005, p. 22) : Le « dessein profond » des révolutionnaires était « l'unité morale et religieuse du pays. Ils avaient cru y parvenir (...) en nationalisant l'Église catholique par la rupture des liens qui l'unissaient à Rome² et par l'infusion, dans son organisme, d'un sang nouveau au moyen de la souveraineté populaire appliquée désormais à son recrutement. (...) En poursuivant l'unité, ils ont provoqué le schisme. »

Le catholicisme devait ressembler à la Révolution pour mieux pouvoir légitimer la « nation régénérée ». L'échec entraîne une radicalisation qui se retourne contre l'Église constitutionnelle elle-même, et instaure « une religion civile d'inspiration rousseauiste, doublée (...) d'une politique active de déchristianisation » (Agier-Cabanes, p. 134). Cette politique religieuse a des effets à long terme : le vote aux élections et la pratique religieuse seront, jusque vers 1960, différenciés suivant les régions, selon le choix politico-religieux effectué sous la Révolution. Deux France sont nées alors (Poulat, 1987), que le conseiller de Bonaparte, Portalis, qualifie de « France catholique » et de « France libre » (à l'égard de

² Le gallicanisme de l'Ancien Régime est donc poussé à l'extrême.

la religion) (Langlois, 1979). « Deux visions du monde s'affrontent (...), soucieuses toutes deux de "régénération" », indique Pierre Birnbaum (2003, p. 99 *sq.*). Chacune veut bâtir, à sa manière « l'homme nouveau, l'adepte de la Raison, de l'universalisme, ou le partisan dévoué de la religion qu'incarne plus que tout autre nation la seule France. » Il s'agit de deux franco-universalismes.

L'œuvre du Consulat et de l'Empire vise à réconcilier les deux France. Une logique globale se dégage : la loi reste laïque (Code civil des Français, 1804) et le poids de la religion va être progressivement réduit dans les domaines qu'elle englobait : l'éducation et la santé ; la socialisation morale, en revanche, redevient imprégnée de religion. Prépondérant, le catholicisme est considéré comme la religion de « la grande majorité des Français » (Concordat de 1801-1802) dans le cadre, cependant, d'un régime pluraliste de « cultes reconnus ». Donc la nation garde un contact avec le catholicisme, sans rétablissement toutefois de l'unité religieuse³. Cette situation ambivalente fut perçue de deux manières : le retour d'une influence de la religion ou la rupture pérennisée avec un ordre politico-religieux séculaire.

Le compromis napoléonien crée un cadre institutionnel fixe sans rétablir un consensus idéologique. Cela suppose sa mise en œuvre par un pouvoir fort. Or le XIX^{ème} siècle français voit se succéder une demi-douzaine de régimes politiques différents, dont une des causes est ce dissensus. Dans ce contexte instable, le conflit des deux France ne peut s'éteindre, même s'il est circonscrit. De fait, il est récurrent et oppose, de façon souvent concrète⁴, deux visions de l'identité française.

- Pour un catholicisme contre-révolutionnaire qui se transforme, au cours du siècle, en « catholicisme intransigeant » dominant (Poulat, 1977), la France doit véritablement retrouver son identité catholique, supprimée par la « néfaste » Révolution et non réellement rétablie ensuite. Le catholicisme est « l'âme de la France ». Cela dépasse même les frontières de ce catholicisme intransigeant : tout au long du XIX^{ème} siècle, les catholiques convaincus, « malgré des sensibilités différentes allant de l'intransigeantisme au libéralisme en passant par le catholicisme social, [adhèrent] dans [leur] très grande majorité à une définition catholicocentrique de la nation » (Deloye, 1997, p. 72). Lors des commémorations du quatorzième centenaire du baptême de Clovis (1896), il est réaffirmé que c'est, en fait, la France qui fut alors « baptisée » : « elle est devenue la nation choisie de Dieu et la fille aînée de l'Église » (Deloye, 1997, p. 58). D'ailleurs, de fait, le

³ J'ai typifié cette situation par la notion de premier seuil de laïcisation (Baubérot, 2010, p. 25 *sq.*).

⁴ Cf. l'enjeu majeur dans le rapport à l'espace et au temps que constitue, au XIX^{ème} siècle, la maîtrise de la sonnerie des cloches des églises (cf. Corbin, 1994).

catholicisme représente non seulement la « grande majorité », mais la quasi-totalité des trente-six millions de Français⁵.

- Cette vision catholicocentrée ne tient pas compte, cependant, du fait que les Français d'alors entretiennent des rapports divers avec leur identité catholique. Une large mouvance se réfère aux « valeurs de 1789 », considérées comme la base de l'identité de la France moderne. Ces valeurs ne se réduisent pas aux idéaux de la Déclaration des droits de 1789, elles se sont concrétisées par la suppression de la dime, des droits féodaux et des contraintes collectives. La vente des biens nationaux a multiplié l'accès à la petite propriété d'une classe moyenne rurale qui veut avoir son « quant à soi » religieux, imprégné par une religiosité populaire. On souhaite bénéficier des « secours de la religion » sans forcément adhérer aux dogmes et obéir aux normes morales prônées par l'encadrement clérical. Ainsi, pour ne pas morceler à l'extrême les propriétés, on pratique le contrôle des naissances (avec les moyens de l'époque), même s'il apparaît condamnable aux yeux de « l'Église ».

Il en résulte, pour cette France libérale qui deviendra républicaine, un rapport au catholicisme fait de proximité et de distance⁶, où la répartition des tâches recouvre souvent une division par genre : aux femmes de maintenir la proximité, aux hommes d'établir la distance. Ce « partage sexué » va de pair avec une représentation où « femme et religion (...) » sont décrites à travers les mêmes catégories : celle du sentiment, de la passion, de la sensibilité..., et dans la version la plus anticléricale : celle de l'abus de pouvoir, de l'occulte » (Rochefort, 2005, p. 98). La sociabilité laïque, à la fin du XIX^{ème} siècle, sera une socialité essentiellement masculine, bénéficiant de la libéralisation de l'ouverture des débits de boisson. Au même moment, « la » femme constitue un enjeu dans le conflit des deux France et les Républicains cherchent à ôter l'instruction des jeunes-filles de l'influence des congréganistes. Jules Ferry indique, dans une déclaration restée célèbre : « Il faut que la femme appartienne à la Science [et non] qu'elle appartienne à l'Église. »

Bien sûr, cette présentation binaire schématise : il faudrait parler des nombreux conciliateurs, distinguer des sous-groupes, différencier les périodes plutôt calmes (avec des moments de réconciliation, comme en 1848) et les périodes où le conflit se ravive. De même, il faudrait insister sur l'importance des identités locales, des patois et des langues régionales dont le déclin n'est que très progressif⁷. Mais, précisément, un certain

⁵ Dans les frontières de 1814, la France compte moins de cent mille juifs, autour de sept cent, huit cent mille protestants.

⁶ Dans la seconde moitié du XIX^{ème} le mouvement libre penseur émerge et se développe (cf. Lalouette, 1997). Minorité active, il jouera un rôle important au tournant du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècle, et déclinera après 1905.

⁷ Y compris sous la Troisième République (cf. Chanet, 1996).

attachement à la Révolution et à son héritage constitue un facteur de dépassement des identités locales comme, en ce qui concerne l'autre France, dans les provinces qui ont soutenu des « curés réfractaires »⁸, le catholicisme revendiqué constitue un référent national où un lien fort est établi entre religion et nation.

Victoire de la « France laïque », apaisement du conflit des « deux France »

Parvenus au pouvoir à la fin des années 1870, les Républicains se trouvent devant une double tâche : d'une part accentuer le conflit pour sortir de l'ambiguïté et faire triompher leur vision de l'identité française comme collectivité politique issue de la Révolution ; de l'autre être une « République tempérée » (Ferry, *in* Girardet, 1985, p. 250) pour pouvoir s'inscrire dans la durée. Cette ambivalence explique les tensions internes du républicanisme français, notamment entre héritiers de la tradition jacobine et antijacobins (Furet, 1986).

Dans cette conjoncture, la Troisième République a politiquement construit les fondements d'une société civile grâce à des lois libérales (liberté de la presse, des syndicats, de réunion, d'association,...), dont la religion a été bénéficiaire comme d'autres segments de la société (développement de la presse catholique, création de syndicats « chrétiens »,...). Cependant, elle n'a pas pensé la société civile « dans sa différence avec l'État mais dans sa rupture avec le monde religieux » (Rosanvallon, 2004, p. 326)⁹. On reste, de façon dominante, dans l'optique de la « France libre » *versus* la « France cléricale ». Ainsi, la construction d'un espace public est marquée d'anticléricisme. On développe, dans cette optique, « l'idée de monument, (...) l'idée de républicaniser le décor comme l'Église l'avait christianisé, et pour contrebalancer cette ancienne influence, l'idée de belle place publique » (Aguilhon, 1989, p. 136).

Le Ralliement (conditionnel) des catholiques à la République prôné par le pape (1892) marque le passage à un « nouvel intransigeantisme » dominant (Poulat, 1977). Le quatorzième centenaire du baptême de Clovis (1996) montre, nous l'avons vu, que « s'il marque la rupture (...) avec le camp royaliste, le Ralliement ne se traduit pas par une modification sensible de la conception catholique du politique » : on célèbre les « fêtes chrétiennes de la patrie » (Deloye, 1997, p. 56 *sq.*). La représentation de la nation reste donc toujours conflictuelle, même si l'objet du conflit se déplace. La mobilisation nationaliste se fait le porte-parole d'un monde catholique qui se sent menacé dans son

⁸ C'est-à-dire ceux qui ont refusé de prêter serment à la Constitution civile du clergé.

⁹ Ainsi la loi (libérale) sur la liberté d'association, adoptée en 1901, crée un statut à part pour les congrégations religieuses, considérées comme dangereuses pour les libertés et la République (cf. Lalouette, Machelon, 2002).

identité (Birbaum, 1993). Ses adeptes vont opposer la « République des honnêtes gens » (les partisans d'une France à identité catholique et latine, même quand ils sont agnostiques et royalistes comme Charles Maurras) et les minorités (franc-maçonne, juive, protestante) considérées comme des « agents de l'étranger ». Cela culminera avec l'Affaire Dreyfus (Birbaum, 1998). Inversement, pour les anticléricaux, les « hommes en noir », les « cléricaux » font allégeance à un souverain étranger, le pape. Sa patrie est Rome et son cœur fidèle au Vatican¹⁰.

L'éducation constitue un enjeu essentiel du conflit. Dans d'autres pays l'enseignement de la religion à l'école publique passe sous le contrôle de l'État ou devient un vague christianisme a-confessionnel. En France, l'école publique devient religieusement neutre (Mely, 2004) et enseigne une morale laïque (Baubérot, 1997). Cependant, Ferry, tout en diminuant l'emprise de l'enseignement congréganiste, refuse de supprimer l'enseignement privé (essentiellement catholique) pour ne pas aboutir « à une sorte de religion laïque d'État » (Rudelle, 1996, I, p. 462). Cela n'empêchera pas certains d'affirmer ensuite qu'il aurait instauré une « école gratuite, laïque et obligatoire », comme si l'école publique était la seule école légitime en France.

Des catholiques intransigeants fustigent « l'école sans Dieu » avec des « maîtres sans foi » qui ne pourraient être qu'un facteur d'immoralité (Ozouf, 1963). Après l'affaire Dreyfus, le combat contre les congrégations enseignantes se radicalise et le Président du Conseil, Waldeck-Rousseau, dans un discours célèbre, met en opposition « deux jeunesses » auxquelles on enseignerait (dans l'école publique et l'école congréganiste) deux visions opposées de la France et qui deviendront si « dissemblables » qu'elles ne pourront plus se comprendre et formeront « deux sociétés différentes » : l'une « emportée par le large courant de la Révolution », l'autre « imbuë de doctrines » d'avant le XVIII^{ème} siècle (Debidour, 1909, II, p. 283)¹¹.

Durant toute cette période, le processus de laïcisation est tiraillé entre des tentatives de religion civile républicaine (Ihl, 1996) qui, par leurs aspects anticatholiques, exacerbent le conflit des deux France et des mesures libérales « destinées à vivre avec le pays, (...) à faire partie de son patrimoine »¹², susceptibles de dépasser ce conflit en incluant, autant que faire se peut, les catholiques dans la laïcité par divers accommodements. Laïcité de religion civile et laïcité patrimoniale vont en sens inverse. En 1889, lors du centenaire de la

¹⁰ L'adversaire constitue donc un corps étranger dans la nation, une menace pour l'identité française. Cela fut décrypté, dès cette époque, par Leroy-Beaulieu (1902).

¹¹ Cela induit une législation spécifique envers les congrégations (1901) et, de 1902 à 1904, à un virulent combat anticongréganiste (Sorrel, 2003 ; Cabanel, Durand, 2005).

¹² Circulaire du 2 novembre 1882 mettant en œuvre la loi laïcisant l'école publique.

Révolution, malgré une vive polémique historiographique sur cet événement structurant, les républicains au pouvoir choisissent plutôt la patrimonialisation que des éléments de religion civile. Une « vision moyenne » fait la distinction entre « le but » qui était « bon » et les « moyens » utilisés qui furent « mauvais ». Cela facilite « le ralliement des républicains spiritualistes » et de certains « chrétiens » qui « font de l'Évangile "le vrai fondement de la Révolution" » (Ory, 1992, p. 152)

Cette tension entre deux formes de laïcité est particulièrement vive lors de l'élaboration de la loi de séparation des Églises et de l'État. Les premiers projets de séparation vont dans le sens d'une religion civile républicaine et séparent davantage le catholicisme français de Rome que du pouvoir politique (Baubérot, 1990, p. 55 *sq.*, p. 60 *sq.*). Au bout du compte, cependant, la loi, avec notamment son Article 4 respectant l'aspect « monarchique » de l'organisation ecclésiale catholique et issu de la législation anglo-saxonne (Baubérot, 2007, p. 23), se situe, de façon dominante, dans le modèle politique libéral et la filiation de John Locke (Agier-Cabannes, 2007), alliant rupture et accommodations. Avec la loi de séparation de 1905, il n'existe plus ni Concordat ni « cultes reconnus », l'identité politique et actuelle de la France n'a plus de dimension religieuse, ce qui trouble des catholiques. Mais le catholicisme est partie prenante de son histoire¹³ et, comme les autres anciens « cultes reconnus » minoritaires, jouit de davantage de liberté.

Malgré le refus du pape d'accepter la loi de 1905¹⁴, la séparation fonctionne pacifiquement à partir de 1908, et un accord sera finalement trouvé en 1923-1924. Si le régime de Vichy apparaît à certains comme une « revanche » de la Troisième République, il garde pour l'essentiel les lois laïques (cf. Mayeur, 1997, pp. 161-176). En 1946 et 1958, les Constitutions de la Quatrième et de la Cinquième République proclament officiellement que « la France est une République (...) laïque ».

Du conflit des « deux France » à un nouveau conflit ?

La laïcité est-elle devenue consensuelle ? Pas vraiment car, jusque dans les années 1980, un reste de conflit des deux France subsiste, et l'usage social du terme de « laïcité », se focalise sur ce "reste" : la question des subventions publiques accordées à l'enseignement privé, le plus souvent confessionnel¹⁵. Ainsi, lors de la première élection du Président de la

¹³ Refus de supprimer les fêtes catholico-chrétiennes du calendrier des jours fériés républicains et, même, en 1906, rétablissement du dimanche comme jour férié officiel (mesure sociale et d'apaisement religieux).

¹⁴ Refus dû essentiellement, comme l'a magistralement démontré M. Larkin (2004, 1974), le meilleur historien sur le sujet, à la peur d'une « contagion » dans la dénonciation des Concordats qu'au contenu même de la loi.

¹⁵ Lois Marie et Barangé de 1951 et surtout création d'un enseignement privé sous contrat en 1959 par

République au suffrage universel (1965), ce problème empêche la gauche non communiste et le centre de s'unir pour vaincre le général de Gaulle. La stratégie d'« union de la gauche » est alors adoptée et parvient au pouvoir en 1981.

Une tentative d'unifier enseignement public et enseignement privé dans un grand ensemble laïque échoue (1984). Le projet était souple, mais le discours des laïques militants est apparu trop combatif et l'opinion publique leur signifie que, pour elle, les deux écoles ne socialisent plus « deux jeunesses » à deux France différentes. Désormais, la laïcité peut être un bien commun à ceux qui avaient fait partie de ces deux France¹⁶.

La célébration du bicentenaire de la Révolution (1989) célèbre « les droits de l'Homme » de manière plus festive que politique (Ory, 1992, p. 197 *sq.*). Et, quelques années plus tard, si la participation des pouvoirs publics à la célébration du quinzième centenaire du baptême de Clovis (1996) soulève quelques aigreurs chez des laïques militants, ceux-ci sont nettement minoritaires. « L'archevêque de Reims¹⁷, écrit Yves Deloye (1997, p. 71) se garde bien [alors] d'interpréter le baptême de Clovis comme celui de la nation française ». Un autre évêque indique¹⁸ : « Vouloir annexer l'identité française, ce serait d'une part illusoire, d'autre part, incompatible avec l'esprit évangélique et l'enseignement du dernier concile [de Vatican II] ».

La crise actuelle (2010-2011), où identité nationale et laïcité sont liées, se comprend à partir du cadre structurel qui découle de ce récit socio-historique. Car la conclusion qui peut en être tiré est qu'il existe, en France, une tension entre l'État et la nation. Réalité ancienne, l'État se veut unifié et fort. « Monarchie absolue », « jacobinisme », « République absolue » (Rudelle, 1986) : autant d'expressions qui montrent cette volonté de primauté de l'État. En revanche, la nation française s'est beaucoup divisée quant à la conception de son identité. Celle-ci a constitué un enjeu majeur dans le processus de laïcisation et, pour chaque camp, l'autre camp a été perçu comme une menace. Les blessures ne se sont que progressivement, et peut-être incomplètement, cicatrisées. Décrypter ce paradoxe entre importance de l'État d'une part, fragilité et passion quant à l'identité nationale de l'autre est nécessaire pour pouvoir comprendre et analyser de façon pertinente la situation présente.

Or, les années marquant la fin du conflit des deux France sont également celles où des bouleversements se produisent quant à l'islam. L'Empire colonial français comportait des populations musulmanes, et certains hommes venaient dans la métropole comme

la loi Debré.

¹⁶ Avec une ultime « queue » du conflit scolaire en 1994.

¹⁷ Ville où Clovis a été baptisé.

¹⁸ *Le Monde*, 17 septembre 1996.

« travailleurs émigrés ». Leur pratique de l'islam était, en général, discrète et les conflits qui se sont fait jour ont beaucoup plus eu trait aux soubresauts de la décolonisation qu'à la religion. À partir de 1975, cet « islam d'hommes seuls » se transforme en « islam des familles » (Kepel, 1987). Les revendications de lieux de prière au travail, de mosquées, et, chez certains musulmans, de non-mixité en certains lieux, se développent. Parallèlement l'image de l'islam se dégrade : aux souvenirs conflictuels liés à la guerre d'Algérie se mêle la condamnation à mort de l'auteur des Versets sataniques, Salman Rushdie, par l'ayatollah Khomeiny (février 1989). Par ailleurs, la fin du conflit Est-Ouest induit un transfert de la menace ressentie vers l'islam politique transnational et la globalisation.

Dans ce contexte, et alors que la gauche est toujours au pouvoir, le port du « foulard islamique » par des écolières musulmanes dans les écoles publiques laïques va être perçu, par une partie de l'opinion publique, comme une mise en cause de la laïcité et de l'égalité des sexes. Le Conseil d'État (en 1989 et en 1992) affirme que le port de signes religieux n'est pas, en soi, incompatible avec la laïcité scolaire. Il ne le devient que dans les cas où ce port s'accompagne de prosélytisme, de mise en cause de la discipline, des horaires ou du contenu des cours, ou d'une atteinte à l'ordre public. Cette décision sera appliquée pendant quinze ans, mais la perception politique du foulard augmente dans les années 1990, à cause notamment d'une guerre civile en Algérie entre l'armée et les islamistes.

Le 11 septembre et le retour de la droite au pouvoir changent la donne. En mai 2003, le député François Baroin remet au Premier ministre Raffarin un rapport significativement intitulé « Pour une nouvelle laïcité ». Prenant acte de la fin du conflit des deux France, il y explique que les enjeux de la laïcité se sont déplacés. Ils ne concernent plus « la sphère religieuse » (c'est-à-dire surtout le catholicisme) mais la « sphère culturelle et identitaire ¹⁹ ». Contestée par « le monde musulman » et « certaines populations immigrées », la laïcité devient, selon lui, « une valeur de la droite ». L'année suivante, en 2004, est votée en mars, à une très forte majorité, une loi interdisant le port « de signes religieux ostensibles à l'école publique ». Il semble alors que droite et gauche rivalisent pour apparaître comme les meilleurs défenseurs d'une laïcité qui serait menacée par un certain islam. Cependant, quelques mois plus tard, la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité) est créée. Elle va contenir la loi de 2004 dans les limites où elle a été votée et empêcher une interprétation extensive. Cela ne convient pas à tout le monde et, à partir de 2007, c'est le Haut Conseil à l'Intégration (HCI) qui émet des propositions en matière de laïcité. C'est signifier que, conformément au Rapport Baroin, on fait comme si celle-ci ne concernait pas tous les Français mais, essentiellement,

¹⁹ Souligné par nous J. B.

musulmans et immigrés. La laïcité est implicitement considérée alors comme un élément clef d'une identité française à préserver face aux immigrés et/ou aux descendants de l'immigration.

Président de la République depuis mai 2007, Nicolas Sarkozy veut promouvoir une « laïcité positive », qui « assume » et même « valorise » les « racines chrétiennes de la France », le « magnifique héritage de civilisation » légué à la France par la « chrétienté ». Face aux critiques, il ajoute parfois des allusions à d'autres « héritages » : la Rome Antique, le judaïsme, les Lumières du XVIII^{ème} siècle. Mais deux aspects restent constants dans ses propos. D'une part, l'identité nationale est essentiellement caractérisée par des « racines », par un passé lointain où la chrétienté prédomine, et non par la composition actuelle de la France, dans sa diversité, et par un devenir commun, un projet rassembleur pour l'avenir. D'autre part, ce passé magnifié est non conflictuel : les Croisades, l'expulsion des juifs, les guerres de religions, la Révocation de l'Édit de Nantes, le conflit des deux France ne sont jamais mentionnés. Ce silence, alors même que le président veut lutter contre toute « amputation de la mémoire » a deux conséquences. D'abord, on ne comprend pas, dans le récit sarkozien, la nécessité de la construction politique et historique de la laïcité. Celle-ci ne fait véritablement sens que face à l'islam. Ensuite, le « premier devoir » étant de « conserver » cet « héritage » de la « chrétienté », la laïcité qui doit s'imposer à l'islam est, implicitement, beaucoup plus que le respect des lois et la tolérance civile, c'est, en fait, l'assimilation à une identité patrimoniale non conflictuelle et donc imaginaire.

Il s'agit d'une tâche impossible et le HCI et d'autres instances auront beau proposer mesures sur mesures visant à « laïciser » certains citoyens issus de l'immigration (et non l'État laïque comme lors de la laïcité historique), l'islam et les musulmans apparaîtront toujours en déficit de laïcité. C'est d'ailleurs pourquoi un nouveau glissement s'opère et, parallèlement à la droite, l'extrême droite islamophobe s'empare du thème de la laïcité comme élément important d'un discours ouvertement nationaliste.

Deux laïcités françaises ?

Une nouvelle conception de la laïcité s'est donc développée en France, depuis 1989. Elle s'emboîte sur la laïcité historique²⁰, tout en étant structurellement différente. On peut comparer ces deux laïcités grâce à sept paramètres.

En premier lieu, ces deux laïcités ne se fondent pas sur la même historicité. La nouvelle laïcité plonge ses racines moins dans les conflits politico-religieux issus des guerres de

²⁰ Qui continuent à avoir des effets dans la réalité sociale, mais sans grande visibilité médiatique.

religions et de la Révolution que dans l'histoire de la colonisation où la République était aussi un Empire (colonial) ne fonctionnant pas selon les mêmes règles : ainsi les « Français musulmans » d'Algérie furent longtemps des « sujets » ayant un « statut personnel » qui les différenciait des Européens et des juifs d'Algérie.

Cette nouvelle laïcité, en second lieu, ne relève pas de la même géopolitique que la laïcité historique. Elle n'est plus liée au conflit des deux France, mais plutôt à une situation internationale difficile, et aux peurs qu'elle engendre : crainte d'une mondialisation « anglo-saxonne », des flux migratoires, d'un islamisme radical transnational²¹. Or, paradoxalement mais significativement, si la laïcité historique s'est référée à des exemples étrangers, depuis 1989, certains affirment volontiers que la laïcité serait une « exception française ». Cela alors même que réflexions et études sur la laïcité se développent au niveau international (Baubérot, Milot, 2011).

La construction sociale des représentations de la laïcité est, en troisième lieu, différente. La laïcité historique correspondait avant tout à des combats politiques, à des débats parlementaires autour de projets de loi, même si, progressivement, un certain poids de la presse s'est fait sentir. La nouvelle laïcité se focalise d'abord autour d'« affaires » construites de façon médiatique (Tévanian, 2005 ; Deltombe, 2007). Les politiques n'interviennent que dans un second temps et ils doivent se situer par rapport à une représentation médiatique dominante de la laïcité censée être ratifiée par l'opinion publique.

Quatrièmement, les forces sociales et politiques ne sont plus les mêmes. La laïcité a constitué, dans le long terme, un élément fondamental d'une identité politique de gauche car, même quand la droite en a accepté l'essentiel, la perpétuation de la « querelle scolaire » continuait de marquer à gauche la laïcité et ses organisations militantes. Actuellement, il n'existe plus de vision commune de la laïcité qui puisse structurer une identité de gauche. En revanche, le thème de la « défense de la laïcité » est, nous venons de le voir, repris par la droite, voire l'extrême droite. Un glissement s'est opéré et les débats, quand ils subsistent, sont devenus transversaux.

Cinquième point, les enjeux sont différents. Ainsi, la loi de 2004 sur l'interdiction des signes religieux « ostensibles » qui, ne s'appliquant pas à l'école privée, la favorise indirectement, ce qui était impensable trente ans auparavant. La laïcité historique a combattu le « cléricalisme » d'une religion majoritaire et dominante qui s'était liée à des régimes politiques antirépublicains. Aujourd'hui, l'enjeu essentiel est le refus du

²¹ Ce passé colonial non encore dépassé et cette crainte du développement des flux migratoires font que les révolutions démocratiques arabes du début de 2011 n'ont pas modifié le discours du président Sarkozy et de ses collaborateurs (notamment le Ministre de l'Intérieur, Cl. Guéant).

« communautarisme » perçu de façon dominante comme un instrument politique de groupes de pression minoritaires extrémistes²².

Sixièmement, historiquement tant que le catholicisme se trouvait visé par les mesures de laïcisation, la tendance à la religion civile et la recherche d'une laïcité patrimoniale divergeaient l'une de l'autre. Aujourd'hui, des aspects de religion civile et des aspects de laïcité patrimoniale peuvent aller de pair. Il en résulte, la mise en avant d'une sorte de catho-laïcité identitaire invoquant les « valeurs de la République », mises en avant sans débat interprétatif, quand un certain islam est en cause. Cette nouvelle laïcité apparaît donc comme un bien "naturel" des « Français de souche » alors que les Français récents issus de pays non européens devraient faire leur preuve en la matière.

Enfin, la laïcité historique, en tout cas celle de 1905²³, a concerné principalement l'État et a créé « une situation inédite dans l'histoire de France » : « L'enterrement républicain de tout gallicanisme », comme l'indique Émile Poulat (2010, p. 259, p. 265), qui précise : « et ce ne sont pas ses survivances observables qui lui rendront vie ». La laïcité dominante actuelle développe des exigences envers les citoyens, imposant un certain degré de sécularisation au nom de la laïcité, et semble, pour le moment en tout cas, bloquée au niveau de l'État (bioéthique, euthanasie, mariage entre personnes de même sexe, ...).

Cette laïcité identitaire et nationaliste est-elle encore en conformité avec les « valeurs républicaines » qu'elle prétend défendre ? Un malaise se développe actuellement (mars 2011), non seulement à gauche, mais également dans une partie de la droite devant les risques de dérives ethnocistes. Mais, faute d'avoir analysé le processus socio-historique qui a produit cette nouvelle représentation de la laïcité française, celles et ceux qui s'opposent politiquement à cette dérive se montrent, pour le moment du moins, bien démunis pour refonder intellectuellement la laïcité française et la lier à une identité en devenir.

Références

- Agier-Cabannes, I. (2007), « La laïcité, exception libérale dans le modèle français », *Cosmopolitiques*, 16, pp. 133-143.
- Agulhon, M. (1989), *Marianne au pouvoir*, Paris : Flammarion.
- Baubérot, J. (1990), *Vers un nouveau pacte laïque*, Paris : Le Seuil.
- Baubérot, J. (1997), *La morale laïque contre l'Ordre moral*, Paris : Le Seuil.

²² C'est notamment cela qui rend la droite plus à l'aise pour développer le thème de la « laïcité menacée », alors qu'une partie de la gauche perçoit le « communautarisme » d'abord comme le résultat de politiques publiques et d'attitudes entraînant ghettoïsation sociale et discriminations.

²³ La tendance qui visait (comme elle l'indiquait elle-même) une « laïcité intégrale » n'a pas été sans effet, notamment juste après l'affaire Dreyfus, entre 1899 et 1904, mais la loi de 1905 et ses suites ont induit une jurisprudence libérale. Cependant le discours laïque ne l'a pas toujours pris en compte.

- Baubérot, J. (2007), « Transferts culturels et identité nationale dans la laïcité française », *Diogène*, 218, pp. 18-27.
- Baubérot, J. (2010/b), *Les laïcités dans le monde*, Paris : PUF.
- Baubérot, J., Milot, M. (2011), *Laïcités sans frontières*, Paris : Le Seuil.
- Beaune, C. (1985), *Naissance de la nation France*, Paris : Gallimard.
- Birnbaum, P. (1993), *La France aux Français : Histoire des haines nationalistes*, Paris : Le Seuil.
- Birnbaum, P. (1998), *Le moment antisémite, un tour de la France en 1898*, Paris : Fayard.
- Birnbaum, P. (2003), *La France imaginée. Déclin des rêves unitaires ?*, Paris : Gallimard.
- Briand, A. (1905), *La Séparation des Églises et de l'État. Rapport à l'Assemblée nationale au nom de la Commission parlementaire* (rééd. partielle, 2005), Paris : Assemblée Nationale.
- Bruley, Y. (éd.) (2004), *1905, La séparation des Églises et de l'État. Les textes fondateurs*, Paris : Perrin.
- Cabanel, P., Durand, D. (dir.) (2005), *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914*, Paris : Cerf.
- Chanet, J.-F. (1996), *L'École républicaine et les Petites Patries*, Paris : Aubier.
- Corbin, A. (1994), *Les cloches de la terre. Paysage sonore et culture sensible dans les campagnes au XIX^{ème} siècle*, Paris : Flammarion.
- Debidour, A. (1909), *L'Église catholique et l'État sous la Troisième République*, II, 1889-1906, Paris : Félix Alcan.
- Deltombe, Th. (2007), *L'islam imaginaire. La construction médiatique de l'islamophobie en France 1975-2005*, Paris : La Découverte.
- Deloye, Y. (1997), « Commémoration et imaginaire national en France (1896-1996). France, fille aînée de l'Église, es-tu fidèle aux promesses de ton baptême ? », Birnbaum P. (dir.), *Sociologie des nationalismes*, Paris : PUF.
- Furet, F. (1986), *La gauche et la Révolution au milieu du XIX^{ème} siècle*, Paris : Hachette.
- Girardet, R. (1985), « Jules Ferry et l'image d'une République à fonder », Furet F. (dir.), *Jules Ferry fondateur de la République*, Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Ihl, O. (1996), *La fête républicaine*, Paris : Gallimard.
- Kepel, G. (1987), *Les banlieues de l'islam. Naissance d'une religion en France*, Paris : Le Seuil.
- Lalouette, J. (1997), *La libre pensée en France 1848-1940*, Paris : Albin Michel.
- Lalouette, J., Machelon, J.-P. (2002), *1901. Les congrégations hors la loi ?*, Paris : Letouzey & Ané.

- Langlois, Cl. (1979), « Philosophe sans impiété et religieux sans fanatisme : Portalis et l'idéologie du système concordataire », *Ricerche di storia social e religiosa*, 15-16, pp. 37-57.
- Larkin, M. (2004), *L'Église et l'État en France. 1905 : la crise de la séparation*, Toulouse, Privat (traduction de : *Church and State After the Dreyfus Affair*, London : Macmillan, 1974).
- Lefeuvre, D. (en collaboration avec Renard, M.) (2008), *Faut-il avoir honte de l'identité nationale ?*, Paris : Larousse.
- Leroy-Beaulieu, A. (1902), *Les Doctrines de la haine : l'antisémitisme, l'antiprotestantisme, l'anticléricalisme*, Paris : Calmann-Lévy.
- Mathiez, A. (2005), « La séparation des Églises et de l'État a-t-elle existé réellement sous la Révolution française ? », Schiappa J.-M. (coord.), *1905 ! La loi de séparation des Églises et de l'État*, Paris : Syllepse.
- Mayeur, J.-M. (1997), *La question laïque XIX-XX^{ème} siècle*, Paris : Fayard.
- Mély, B. (2004), *De la séparation des Églises et de l'École. Mise en perspective historique. Allemagne, France, Grande Bretagne, Italie*, Lausanne : Éditions Page deux.
- Noiriel, G. (2001), *État, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir*, Paris : Gallimard.
- Noiriel, G. (2007), *À quoi sert l'identité nationale ?*, Paris : Agone.
- Ory, P. (1992) *Une nation pour mémoire, 1889, 1939, 1989 trois jubilés révolutionnaires*, Paris : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Ozouf, M. (1963), *L'école, l'Église et la République 1871-1914*, Paris : Armand Colin.
- Poulat, É. (1977), *Église contre bourgeoisie. Introduction au devenir du catholicisme actuel*, Tournay : Casterman.
- Poulat, É. (1987), *Liberté Laïcité. La guerre des deux France et le principe de la modernité*, Paris : Cerf-Cujas.
- Poulat, É. avec le concours de Gelbard, M. (2010), *Scruter la loi de 1905. La République française et la Religion*, Paris : Fayard.
- Rocheftort, Fl. (2005), « Laïcité et droits des femmes : Quelques jalons pour une réflexion historique », *Archives de philosophie du droit*, 48, pp. 95-107.
- Rosanvallon, P. (2004), *Le Modèle politique français. La société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Paris : Le Seuil.
- Rudelle, O. (1986), *La République absolue*, Paris : Publication de la Sorbonne.
- Rudelle, O. (1996), *Jules Ferry. La République des citoyens*, 2 tomes, Paris : Imprimerie Nationale.
- Sorrel, Ch. (2003), *La République contre les congrégations. Histoire d'une passion*

française, Paris : Cerf.

Tackett, T. (1986), *La Révolution, l'Église, la France. Le serment de 1771*, Paris: Le Cerf.

Thiesse, A.-M. (1999), *La création des identités nationales - Europe XVIII^{ème}-XIX^{ème} siècle*, Paris : le Seuil.

Tévanian, P. (2005), *Le voile médiatique*, Paris : Raison d'Agir.

(École Pratique des hautes Études,
Centre National de la Recherche Scientifique)

Le fait créole : histoire et modernité

Michel BENIAMINO

Résumé

Cet article analyse le « fait créole » dans nos sociétés contemporaines volontiers entraînées par les charmes du « world ». Il s'agit d'un phénomène humain essentiel car le « fait créole » est un croisement de problématiques. Il ne s'agit pas seulement de lieux où se seraient produites des innovations linguistiques mais aussi de « laboratoires de mythes » qui ont élaboré une réponse endogène au problème de la sociogenèse. La créolisation est liée à la mondialisation, ce qu'elle a d'ailleurs effectivement été par le passé si l'on songe au commerce des esclaves, commerce dit « triangulaire » entre l'Europe, l'Afrique et les Amériques. Il est alors tentant, comme le fait Glissant d'opposer les « cultures ataviques », c'est-à-dire celles qui se développent dans le cadre d'une nation aux cultures nomades et mouvantes que seraient les cultures créoles.

本稿は、「ワールド」の魅力に安易にとりつかれている現代社会の中での「クレオール問題」を分析する。これは本質的に人間に関わる現象である。というのも「クレオール問題」はさまざまな問題群の交差する場だからである。これは言語学上の刷新が発生したような場であるばかりか、社会発生の問題に内因的な回答を与えた「神話の実験室」なのである。クレオール化はグローバル化と関連するもので、ヨーロッパとアフリカ、アメリカの間で行われた「三角貿易」とよばれる奴隷貿易を考えると、過去において確かにグローバル化は存在していた。そこでグリッサンの行ったように、クレオール文化というノマド的で動的な文化を、「先祖伝来の文化」、すなわちひとつの国民の枠組みで発展した文化と対比させることが魅力的なこととなる。

Mots-clefs

Sciences humaines, créolistique, aire culturelle, métissage, Glissant.
人文科学, クレオール語学, 文化領域, 混成, グリッサン

Notre propos est de réfléchir sur la place du « fait créole » dans nos sociétés contemporaines. Nous essaierons ici de voir ses origines ainsi que ses avatars contemporains et ceci dans l'ensemble des domaines de la langue, de la littérature et de la civilisation. On s'en tiendra ici pour l'essentiel aux créoles dits français car selon Chaudenson (1992) il existerait près de 200 langues pouvant être qualifiées de créoles

dans le monde...

Le « fait créole » relève de différentes disciplines des sciences humaines et de différentes aires culturelles, le plus souvent définies par la langue dominante dont sont issues les différentes variétés de créoles. Cette perspective est cependant discutée car certains chercheurs notent que, dans le domaine français du moins, les aires créoles ont été définies par les seuls linguistes, comme s'il allait de soi que le « monde créole » coïncidait avec l'aire de répartition des langues créoles. Or cela conduit à rejeter hors du champ d'autres cultures créoles, comme au Pérou par exemple, où des populations se qualifiaient elles-mêmes de « criollos ». De même, des groupes sociaux n'ayant pas de lien direct avec l'époque esclavagiste – les Asiatiques des Mascareignes ou les Syro-Libanais d'Haïti – se voyaient assignés à la culture créole puisqu'ils parlaient créole (Ans, 1994, pp. 79-80). Ainsi la langue était-elle un critère discriminant dans la définition de la créolité, ce qui pouvait être contesté d'un point de vue anthropologique.

En outre, à l'intérieur du « domaine franco-créole », il existe des différences importantes entre le créole martiniquais, basé sur le français parlé en Martinique mais aussi influencé par l'anglais et l'espagnol – suite à une occupation ancienne par ces deux nations – et le créole de l'île de La Réunion. À l'inverse, dans l'océan Indien, les créoles de l'île Maurice et des Seychelles sont fortement marqués par des anglicismes. Si l'on a bien affaire à des langues « créoles » il n'est pas sûr – et l'inverse est beaucoup plus probable – que l'intercompréhension soit certaine même si ces langues entretiennent un certain « air de famille ». La reconnaissance culturelle par l'État français des langues créoles a d'ailleurs abouti à la création de quatre cursus de formation d'enseignants portant chacun sur les quatre créoles parlés dans les départements français d'outre-mer.

Lorsqu'il s'agit des sociétés créoles, il est tentant de ramener leur analyse à de simples lieux où se seraient produites des innovations linguistiques voyant la naissance, pour ce qui est du domaine français, des dernières langues romanes. Mais cette vision est loin d'épuiser le problème car, si l'idée que la créolistique pouvait être un véritable laboratoire d'étude de la formation et de l'évolution des langues a fini par s'imposer, il faut admettre que ces sociétés peuvent aussi être un « laboratoire de mythes ». Par exemple la mythologie lémurienne, vivace dans la littérature de toutes les îles de l'océan Indien et qui trouve ses sources dans l'hypothèse de l'existence d'un super continent, le Gondwana, fracturé il y a 160 millions d'années, ne peut se comprendre en dehors de la problématique de la créolisation, ce qui pourrait faire de cet ancien super continent le « garant archétypal » du « procès civilisateur de la créolisation » (Joubert, 1991, p. 137). De la même façon que l'on peut suivre dans ces sociétés les processus conduisant à la naissance des langues créoles, il est possible d'y analyser la naissance de cultures créoles, de

pratiques artistiques (la musique, la littérature, le travail des plasticiens). Dans ces îles qui, comme La Réunion, ne sont habitées par l'homme que depuis trois siècles il n'existe en effet pas de mythologie spécifique et les légendes sont actuellement en train de se cristalliser en formes stables. Du côté antillais, des écrivains comme Chamoiseau insistent sur le naufrage de la mémoire entraîné par la traite et le rôle du « marqueur de parole » est donc de produire une « Parole » qui puisse être ancestrale et, de ce point de vue, plus que *Texaco*, c'est bien *L'Esclave vieil homme et le molosse* qui signale cette fonction fondatrice de la littérature, en tant qu'elle est capable de produire des mythes socialement efficaces dans la perspective d'un « vivre-ensemble » dont on imagine bien la fonction et les difficultés dans des îles qui ont connu l'esclavage.

Ce que l'on pourrait appeler le « personnel culturel » – intellectuels et artistes – doit dans ces situations fabriquer une réponse endogène au problème de la sociogenèse car le fait pour l'homme d'avoir à se situer dans un espace nouveau implique une expérience nouvelle du monde pour que sa place acquière une signification anthropologique et sociale. Si l'arrivée d'un groupe d'hommes dans un espace inhabité et isolé peut conduire pendant un temps à la reproduction d'un modèle de l'occupation de l'espace importé par le groupe socialement hégémonique, à terme, l'appropriation de l'espace nécessite que le groupe constitue des limites symboliquement signifiantes à l'égard de son identité.

Il faut considérer que la créolisation est d'abord un phénomène socio-historique. On ne sait pas avec précision quelle est l'origine du terme « créole » car le mot a été d'abord utilisé pour les animaux et les objets : les vaches, les poules et le café pouvant être créoles, à la condition qu'ils proviennent des colonies. Être « créole », c'était donc, avant tout, provenir ou avoir été élevé dans les terres des colonies. Biologiquement, le « fait créole » précède la créolisation. Une personne qu'on appelait à l'origine « Créole » désignait d'abord quelqu'un qui était « du pays ». C'est pourquoi le mot a servi d'abord à désigner l'enfant blanc né et élevé dans les colonies d'outre-mer et c'est pourquoi un poète comme Saint-John Perse, né en 1887 à Pointe-à-Pitre, prix Nobel de littérature en 1960, peut-être considéré comme un poète créole. Par la suite, le mot « créole » a été employé pour désigner la population noire : on parlait alors de « Créoles de couleur » et, par voie de conséquence, la langue de cette population était appelée « créole ». Quant au mot « créole », sans majuscule, il est employé, avec des connotations diverses, tenant à la considération que l'on a pour les « patois », pour désigner une langue qu'on appelle le « créole » et qu'on associe le plus souvent aux parlers des populations noires.

Il faut garder à l'esprit les dates et les circonstances historiques qui gouvernent les phénomènes dont nous parlons pour ce qui est du domaine franco-créolophone. Ils sont totalement liés à l'extraversion de l'Occident vers l'Ailleurs. Le « fait créole » révèle

l'ancienneté des contacts humains dans les zones concernées : les installations françaises dans la zone américano-caribéenne commencent au début du XVI^e siècle. Le phénomène créole est donc, pour la France, lié au Premier Empire colonial qui disparaît en 1763 et non au second qui se constituera au XIX^e. De cela témoignent des œuvres littéraires comme *Rouge Brésil* de Jean-Christophe Rufin (Goncourt 2001).

La créolisation est un phénomène très spécifique et l'on gagne en compréhension en le comparant à des situations voisines. Ainsi, dès leur arrivée dans la « Nouvelle France », qui deviendra le Québec, les Français tentèrent une politique, très hardie pour l'époque d'« intégration » des Amérindiens au moyen du mariage, de la culture et de la langue française. Dès 1618, Champlain disait aux Hurons : « Nos jeunes hommes marieront vos filles, et nous ne formerons plus qu'un peuple. » L'Église approuvait d'ailleurs cette politique de métissage dans la mesure où les mariés s'étaient préalablement convertis au catholicisme ! Plus tard, vers 1680, Versailles prévoira même des frais de 50 livres pour chaque Indienne qui épouserait un Français. Cette politique de mariages mixtes a échoué, avec seulement 120 unions officielles, mais il est intéressant de noter qu'elle a tenté d'exister. Le *Code noir*, ensemble de textes réglant la vie des esclaves dans les îles françaises, en particulier l'ordonnance de soixante articles, portant statut civil et pénal, promu en mars 1685 par Louis XIV va donner un coup d'arrêt à cette politique.

Du point de vue linguistique, le premier témoignage écrit dont on dispose sur les formes du langage né du contact date de 1640 : il s'agit d'un « baragouin » né de la proximité avec les Caraïbes aux Antilles. Mais il s'agit en fait d'une *lingua franca*. En revanche, selon un témoignage datant de 1655, on attend des premiers esclaves qui arrivent vers le milieu du XVI^e aux Antilles qu'ils apprennent le français à des fins économiques et d'évangélisation.

La façon dont se constituent les sociétés créoles dépend du facteur essentiel qu'est, au sein de ces sociétés, l'équilibre entre les populations d'origine blanche et noire. On a trop souvent tendance à juger de ces îles en fonction du visage ethnotypique qu'elles offrent actuellement et qui d'ailleurs est extrêmement nuancé entre les Antilles et les îles créoles de l'océan Indien. La question de l'équilibre Blancs/Noirs est tout à fait essentielle pour la compréhension de la manière dont ces sociétés se sont pensées et d'ailleurs se pensent encore.

La Réunion, par exemple, est occupée en 1655 mais l'équilibre entre Noirs et Blancs ne s'établit que vers 1720 et la population n'est alors que de l'ordre de 2 000/3 000 personnes, ce qui indique que les interactions sociales, culturelles et linguistiques sont un peu plus complexes qu'on ne l'entend couramment. Dans le cas de la Martinique, l'île est définitivement occupée en 1635 mais l'équilibre Blancs/Noirs n'est approximativement

atteint qu'en 1664 où on compte 2 700 Blancs contre 2 600 Noirs et mulâtres. Il faut donc éviter le cliché des « îles nègres » qui feraient de celles-ci des îles majoritairement dominées par l'élément africain. Ces sociétés, sans nier l'apport des esclaves, ont eu près d'une trentaine d'années pour mettre en place leur « vivre-ensemble », y compris du point de vue linguistique.

Le savoir quant à l'origine des populations des îles franco-créolophones est bien sûr très inégalement partagé entre ce que l'on sait des Européens et ce que l'on sait de l'origine des esclaves. A la Martinique, entre 1640 et 1660, plus de 60 % de la population vient du grand Ouest de la France. De la même manière, à La Réunion, pour la période allant de 1665 à 1715, 73 % des chefs de famille viennent de Normandie, de Bretagne, d'Anjou, etc. Pour mémoire, ce chiffre atteint 80 % pour la Nouvelle-France, futur Québec.

Le problème de l'origine des esclaves est bien sûr beaucoup plus complexe car si l'on peut savoir quand ils arrivent par les connaissements des navires négriers, ils peuvent avoir été capturés très loin du lieu où ils ont été finalement vendus par les marchands africains et arabes. Globalement et pour des raisons évidentes tenant aux routes maritimes, aux Antilles les esclaves viennent majoritairement de l'Afrique de l'Ouest. Mais à la Réunion se mêlent des esclaves originaires de l'Inde, de Madagascar, de l'Afrique de l'Est via Zanzibar. Il semble que dans cette île un seul essai ait touché entre 600 et 400 esclaves de l'Afrique de l'Ouest (soit 5 % du total). Mais en lui-même cet essai est intéressant dans la mesure où il indique que les maîtres avaient clairement conscience du danger d'avoir une main-d'œuvre esclave trop homogène et avaient une politique de mixage linguistique et culturel des nouveaux arrivants visant à une acculturation rapide. L'héritage dit « noir » est donc très hétérogène dans les îles créoles du domaine français. D'où hétérogénéité linguistique entre les zones et à l'intérieur de ces zones.

La question du développement socio-économique des îles créoles du domaine français doit aussi être soigneusement analysée afin d'éviter les anachronismes. Il est en effet tentant d'analyser ces situations à la lumière du best-seller planétaire qu'a été *La Case de l'Oncle Tom* sans se référer au rythme de l'histoire de ces îles en liaison avec le développement de leur économie.

Tout commence en effet non pas par le système de la plantation mais par la « société d'habitation ». Le terme, attesté dès 1645 au Canada, désigne l'exploitation rurale dans sa globalité, c'est-à-dire aussi bien la maison de l'« habitant » que les terres qu'il possède. Le terme de « plantation » au sens standard n'apparaîtra que plus tard. La période de la société d'habitation va de la première installation dans les îles au début du développement des cultures agro-industrielles (café, canne à sucre), cultures exigeantes en main-d'œuvre et qui vont profondément changer la donne sociolinguistique. Globalement, ces cultures

vont amener à multiplier le nombre des esclaves et donc à transformer la démographie insulaire puisqu'on arrivera rapidement à l'équilibre des populations blanches et noires puis à une domination écrasante du point de vue statistique de la population servile.

Il n'empêche que la phase de la société d'habitation est celle de l'adaptation à l'environnement : il faut défricher, planter, c'est-à-dire « faire une habitation » et survivre économiquement. Du point de vue des caractéristiques humaines, pour les Blancs comme pour les Noirs, cette phase est marquée par la difficulté des conditions de vie matérielles, un peu moins accentuée aux Antilles, car elles sont plus proches de la France qu'aux Mascareignes, davantage éloignées et isolées. L'île manque d'objets techniques, de médicaments ce qui conduira à des emprunts massifs à la culture matérielle des esclaves et favorisera une créolisation culturelle sans doute plus approfondie qu'ailleurs.

Dans cette phase de la société d'habitation, la domination blanche est bien sûr absolue du fait même de l'institution de l'esclavage, mais, dans le même temps, il y a aussi une intégration des Noirs dans le milieu blanc : en 1664, sur 684 habitations, 529 de celles-ci ont moins de 6 esclaves soit moins que le nombre moyen d'enfants blancs du maître. La domination sexuelle a été abondamment commentée, mais il y eut aussi dans cette phase des unions solides : en 1686, à La Réunion, 2/3 des mariages enregistrés par les registres paroissiaux se font avec des femmes non blanches.

Sans vouloir idéaliser la situation, dans la phase de la société d'habitation, Blancs et Noirs, maîtres et esclaves mènent une vie quotidienne identique. Mariages et naissances des uns et des autres sont inscrits sur les mêmes registres d'état civil et il n'est pas rare qu'un Blanc soit le parrain d'enfants noirs. Les interactions sont donc très nombreuses entre Blancs et Noirs, les Blancs constituant bien sûr le modèle (social, culturel et linguistique) à imiter. Ceci va contribuer rapidement à la créolisation linguistique dans des espaces où il n'existe bien sûr pas de système scolaire. Cette situation peut en outre varier suivant les zones créoles. Elles ont toutes connues la phase de la société d'habitation mais pour des durées différentes. Le code noir qui réglemente le statut juridique de l'esclave et qui, en 1724, prohibera durement le mariage interracial, sera appliqué dans les Antilles en 1687, en Guyane à partir de 1704 mais seulement en 1723 à La Réunion. De ce fait on passera à une autre configuration sociale.

A La Réunion, comme aux Antilles, la transition entre la société d'habitation et la société de plantation n'est pas brutale car des formes d'habitation ont pu survivre dans des lieux plus ou moins isolés ou par transformation vers une production orientée vers le ravitaillement des centres urbains en expansion. Pour La Réunion ce sera le ravitaillement de la flotte engagée dans le commerce vers les Indes orientales ou la guerre contre les Anglais. De ce fait, à La Réunion, la société d'habitation dure de 1665 à 1735 à cause du

rôle de Mahé de la Bourdonnais qui, gouverneur général des Mascareignes, spécialise l'île dans le rôle d'escale de ravitaillement. On assiste alors à un phénomène très spécifique, inconnu aux Antilles : le début d'un phénomène de prolétarianisation d'une partie de la population blanche à cause de la diminution des surfaces concédées et des héritages, ce qui fait de La Réunion une sorte de conservatoire de la phase de la société d'habitation.

Mais cette situation commence à changer dès les années 1720-1725 qui voient le début d'une politique visant au développement de la culture du café puis du sucre avec des investissements importants de la Compagnie des Indes et une pression de plus en plus forte sur les « habitants » pour qu'ils s'engagent dans cette culture lucrative mais qui implique un passage vers une économie capitaliste et une main-d'œuvre de plus en plus nombreuse. D'où l'explosion du nombre des esclaves : ils ne sont que 1 000 en 1717 mais plus de 26 000 en 1779. Une autre conséquence sera la diminution du nombre d'esclaves créoles qui de 30 % de la population esclave passe à 7 % mais dont le rôle social s'accroît. En effet, le développement de l'agro-industrie caféière puis sucrière implique la mise en place d'ateliers comme structures permettant d'encadrer les nouveaux arrivants que l'on désignera sous le nom de « bossales » ou « noirs de pioche ». Les « commandeurs », c'est-à-dire les chefs d'équipe de ces ateliers seront des esclaves créoles, mais il y a alors un changement essentiel qui aura des conséquences linguistiques fondamentales : les « bossales » n'ayant plus d'interaction linguistique avec les Blancs vont prendre les esclaves créoles comme modèle linguistique. De là naîtront les langues créoles. . .

Pour nous résumer, la créolisation résulte d'une rencontre asymétrique entre différents systèmes culturels d'origine européenne et d'origine « servile » mais pas seulement, car les fêtes religieuses montrent que le « vivre-ensemble » s'est construit au-delà du seul système esclavagiste et La Réunion a intégré aussi bien la religion des Malabars, Indiens venus comme engagés après l'abolition de l'esclavage en 1848 que les festivités du Nouvel An chinois du fait de l'arrivée d'une diaspora au début du vingtième siècle et depuis largement métissée. On parle donc parfois de « sociétés de recomposition » dans la mesure où les origines culturelles sont très complexes et, par exemple, moins influencées par l'Afrique que Cuba ou le Brésil. Dans ces pays où l'esclavage n'a été aboli qu'en 1880 et 1888 des importations massives et surtout homogènes de populations esclaves ont permis de véritables transferts culturels comme par exemple le vaudou, ce qui n'est le cas dans aucune des îles créoles du domaine français.

La créolisation est donc caractérisée par la brièveté de son histoire, ce qui conduit à revenir sur le problème de l'enracinement et de la sociogenèse, posé dès le XVIII^e siècle. De nombreux voyageurs font un même constat à propos de l'île de France, future île Maurice, tel Pierre Poivre qui écrivait :

Jusqu'ici, chaque colon, aveuglé par son intérêt privé, n'a regardé cette colonie que comme un lieu de passage, et ne s'est attaché qu'aux moyens de faire une rapide fortune par toutes sortes de voies, pour retourner promptement en France.

Un écrivain, Bernardin de Saint-Pierre, s'interrogeait sur les sociétés insulaires nées de la colonisation, et écrivait que c'était :

dans l'intention particulière d'attacher les habitants à leur pays que j'ai écrit l'histoire de *Paul et Virginie*, où j'ai tracé le tableau d'une vie plus heureuse qu'il soit possible. [...] j'ai vu qu'on pouvait s'y plaire et que le tout dépendait d'y fixer les hommes par le sentiment moral de l'enfance.

Or rien n'est plus rare aux îles qu'un sentiment moral qui attache les Créoles à leur pays.

La littérature, pour cet écrivain, est donc un des moyens de parvenir à fonder la sociogenèse insulaire. Le problème posé est celui de l'origine du lien social. Sa réflexion s'appuie sur les deux exemples antithétiques que constituent, selon lui, l'île de France et l'île Bourbon. La première, qui s'est bâtie sur le goût du lucre, n'a pas réussi à rassembler les conditions de la naissance d'une « véritable » société ; la seconde y est parvenue en fondant le « sentiment moral » qu'est l'attachement au pays natal sur la vertu de ses membres :

Les mœurs des anciens habitants de Bourbon étaient fort simples [...] Ils allaient nus pieds, s'habillaient de toile bleue, et vivaient de riz et de café ; ils ne tiraient presque rien de l'Europe, contents de vivre sans luxe pourvu qu'ils véussent sans besoins. Ils joignaient à cette modération les vertus qui en sont la suite, de la bonne foi dans le commerce, et de la noblesse dans les procédés.

Cette question de l'émergence d'une société est située ici dans l'horizon de la compréhension historique des Lumières. La formulation autochtone de cette question sera : pourquoi sommes-nous là ? Elle apparaît en filigrane dans toute la littérature des îles franco-créoles.

Pour développer l'aspect culturel des phénomènes de créolisation, on prendra deux exemples, celui de la musique et celui des fables. Avec quelque paradoxe on ne peut, et c'est normal, découvrir dans les îles créoles une forme culturelle qui serait « authentique ». Les types de musique les plus anciennes relèvent de la phase de la société d'habitation et

sont marquées par la domination blanche. Tous les témoignages montrent que les Noirs pratiquent la musique à l'imitation des Blancs, dans la même pratique mimétique qui aboutira à l'invention du jazz à La Nouvelle-Orléans. Cette musique est désignée par le terme de « séga », attesté dès 1770 et commun à tous les parlers de l'océan Indien. Les formes de musique les plus récentes relèvent quant à elles de la phase de la société de plantation et sont marquées par un caractère plus « africain » : il s'agit du « maloya » à La Réunion et du « moutia » aux Seychelles. Les mêmes remarques pourraient être faites pour la cuisine, la médecine populaire, la magie, etc.

Quant aux fables, il s'agit ici principalement de la fortune des fables de La Fontaine dans l'équipement linguistique et la promotion des langues créoles. Pour illustrer l'intérêt de ce propos, nous prendrons le simple exemple d'une fable que tout le monde connaît : « Le loup et le chien ». La volonté de liberté du loup par opposition à la servilité du chien, traduite en créole, pouvait passer pour une invitation au marronnage et à la résistance...

La preuve de la dignité des langues créoles sera *partout* apportée en démontrant que, dans ces langues minorées, les écrivains peuvent faire aussi bien que La Fontaine... Cependant, l'histoire littéraire locale n'a longtemps accepté qu'il puisse s'agir d'autre chose que d'une sorte de pré-littérature même si le genre est bien vivant en terre créole car, comme la chanson et la poésie, la fable est un genre littéraire proche de l'oralité et c'est bien cette tradition d'écriture qui a donné un premier élan à l'écrit en langue créole en général.

Ces fables, au début, vont s'écrire dans un contexte où les caricatures du créole visent à le ramener à une sorte de « génie patoisant ». Dans les années 50 encore, un chercheur affirmait que si « le créole a produit aussi, comme tous les dialectes ruraux, sa moisson de proverbes et de contes », des usages plus savants étaient obérés par l'extrême simplicité de la grammaire. Le créole resterait donc un dialecte régional dont les écrivains ne pourraient se servir qu'à des fins folkloriques (Viatte, 1969, pp. 74-75). Malgré ces affirmations, les classiques de la « périphérie » ne répondent pas à ce sombre pronostic : les *Fables créoles* de Sylvain sont en Haïti, autant que *Compère général soleil*, considérées comme des classiques de la littérature haïtienne.

L'histoire de la fable créole commence en 1822 quand François Chrestien fait paraître en créole mauricien les *Essais d'un bobre africain*, qui semble être la première « traduction créole » des fables. A La Réunion, le premier ouvrage imprimé localement en 1828 est *Fables créoles dédiées aux dames de l'île Bourbon* qui fera l'objet de nombreuses rééditions. Ces deux auteurs exposent pour la première fois, en créole, les représentations qu'ils ont de leurs espaces. Chrestien et Héry inaugurent une tradition indianocéanique qu'on retrouvera chez de nombreux fabulistes à La Réunion et à

Maurice... Pour être complet, en 1929, Rodolphine Young, publiera aussi un recueil de fables ; ses *Fables seychelloises* sont le tout premier ouvrage littéraire en créole seychellois, aujourd'hui langue co-officielle de la République des Seychelles aux côtés de l'anglais et du français.

Dans la zone antillo-guyanaise, le mouvement est initié par la parution en 1846 du recueil du Martiniquais François-Achille Marbot intitulé *Fables de la Fontaine, travesties en patois créole par un vieux commandeur*. C'est le texte littéraire qui a connu le plus grand succès de toute l'histoire littéraire antillaise : il a bénéficié de 7 rééditions, la dernière en 2001. Mais c'est en 1901 que la revendication linguistique va émerger : Georges Sylvain fait paraître *Cric ? Crac ! Fables de La Fontaine racontées par un montagnard haïtien et transcrites en vers créoles*, recueil où, dès l'introduction, il entreprend un plaidoyer pour l'avènement d'une littérature créole. Cette perspective sera reprise par l'Antillais Gilbert Gratiant dans *Fab Compè Zicaque*, un livre considéré en 1949 comme précurseur des efforts modernes vers l'écriture créole et qui sera réédité en 1958 et 1976 puis en 1996 avec une préface d'Aimé Césaire qui dépeint Gratiant comme le « réinventeur » de la langue créole...

Sans suivre dans les détails le rôle de la langue dans les revendications autonomistes voire indépendantistes qu'elle ont porté et justifié dans les années 60 au moment de la vague des indépendances, il faut pour finir s'interroger sur les représentations actuelles de la créolisation qui ont connu de notables transformations sous l'influence d'écrivains tel Édouard Glissant par exemple. La réflexion de Glissant n'est nullement isolée. Dans son dernier ouvrage, Clifford (1997) développe l'idée selon laquelle les différentes cultures de la planète seraient sujettes à un phénomène de mobilité généralisée, ce seraient des *traveling cultures* donnant aux sociétés contemporaines des contours essentiellement diasporiques.

À ce type de cultures nomades et mouvantes, Glissant oppose les « cultures ataviques », c'est-à-dire celles qui se développent dans le cadre d'une nation, ce qui interdit d'y reconnaître des phénomènes de mélange ce qui apparaît bien étrange si l'on connaît tant soit peu l'histoire de France par exemple. Au contraire, comme l'indique Jean-Loup Amselle, la réflexion doit postuler « que toute société est métisse et donc que le métissage est le produit d'entités déjà mêlées, renvoyant à l'infini l'idée d'une pureté originare » (2000, p. 209), ce qui relativise la portée de l'utopie de la créolisation du monde chère à Glissant.

En tout cas, il semblerait qu'aujourd'hui la créolisation doive être envisagée comme liée à la mondialisation, ce qu'elle a d'ailleurs effectivement été par le passé si l'on songe au commerce des esclaves, commerce dit « triangulaire » entre l'Europe, l'Afrique et les

Amériques. Selon Glissant, le monde serait entré dans une phase de créolisation généralisée et pour mieux traduire ce nouvel imaginaire de la (post-) modernité, Glissant emprunte à Deleuze et Guattari l'image du rhizome afin de réfuter cette :

conception sublime et mortelle que les peuples d'Europe et les cultures occidentales ont véhiculée dans le monde, à savoir que toute identité est une identité à racine unique et exclusive de l'autre. Cette vue de l'identité [...] s'oppose à la notion aujourd'hui « réelle », dans [les] cultures composites, de l'identité comme facteur et comme résultat d'une créolisation, c'est-à-dire de l'identité comme rhizome, de l'identité non comme racine unique mais comme racine allant à la rencontre d'autres racines. (1995, p. 19)

Ce que Glissant appelle la poétique de la Relation impliquerait que l'être humain doive accepter l'idée qu'il est un perpétuel processus, qu'il est « un étant changeant ». Glissant postule qu'un tel processus de « créolisation » se répandra graduellement à travers le monde par le biais des nouveaux modes de communication et d'échange qui accélèrent les rencontres d'éléments culturels divers. Cette rencontre créera, selon Glissant, autre chose que des phénomènes de métissage car le résultat d'un processus de métissage est prévisible en ce sens qu'il n'implique que deux « variables ». Au contraire, dans le monde actuel, les manifestations du Divers, seraient innombrables si bien que ce qui peut en naître échappe au prévisible. La créolisation serait « le métissage avec une valeur ajoutée qui est l'imprévisibilité » (1995, p. 17). En se généralisant, un tel processus donnerait lieu à tant de phénomènes imprédictibles que l'humanité vivra dans un « chaos-monde » qui échappera à toutes les « pensées de système ou systèmes de pensée » (1995, p. 15). La créolisation, selon Glissant, a une dimension planétaire :

J'appelle créolisation la rencontre, l'interférence, le choc, les harmonies et les disharmonies entre les cultures, dans la totalité réalisée du monde-terre. [...] Ma proposition est qu'aujourd'hui le monde entier s'archipélise et se créolise. (1997, p. 194)

Puisque les modes de pensée qui ont prévalu en Occident depuis des siècles ne sont pas aptes à cerner ce monde nouveau de l'imprévisible, il faudra en développer d'autres qui, pour Glissant, relèvent du poétique :

Je dis alors que la vision poétique permet de vivre avec l'idée d'imprédictibilité

parce qu'elle permet de concevoir l'imprédictibilité non pas comme un négatif mais comme un positif, et elle permet de changer notre sensibilité sur cette question alors qu'aucun concept ou aucun système conceptuel ne pourrait le faire. (1995, p. 75)

Glissant redéfinit le concept de créolisation, bien admis dans les recherches linguistiques et anthropologiques, avec des conséquences qu'il convient maintenant d'explicitier. Si « le monde entier se créolise », la créolisation, alors articulée à l'état contemporain des sociétés et non à ses sources socio-historiques, devient une réalité multiculturelle composite dont toute idée d'une compréhension exhaustive doit être abandonnée. Ceci impose par exemple de renoncer à définir l'identité par la souche, par l'origine, identité « exclusive et excluante », pour passer à une identité inachevée et surtout inachevable, en constant devenir, processus ouvert à l'échange, au changement et aux effets imprévisibles. En séparant la créolisation de la relation au créole, Glissant la détache des conditions historiques et économiques de la colonisation et de l'esclavage. La créolisation devient une réalité historique nouvelle, imprévisible...

La créolisation glissantienne s'émancipe donc de toute frontière et de toute région, elle s'applique à la situation du monde. Poussant d'ailleurs plus loin, Glissant pose que la créolisation peut se produire là où ne peut être reconnu aucun ferment linguistique créole. Pour Glissant le « multilinguisme » relève donc d'une transaction esthétique généralisée entre toutes les cultures du monde.

Mais dégager la créolisation des circonstances historiques, souligner l'imprévisible de ses effets fait de ce concept une sorte d'utopie politique. L'abandon de la Créolité au profit de la créolisation par Glissant s'inscrit dans l'évolution des notions qui ont servi à tenter de penser la désaliénation antillaise (Négritude, Antillanité, Créolité), évolution qui aboutit provisoirement aujourd'hui à la créolisation glissantienne, et à la tentative de définition d'une identité « mosaïque ». Si elle peut être la volonté d'éviter de figer les identités dans des essences, la démarche de Glissant implique surtout que la créolisation soit une sorte de processus mondial de contacts, de rencontres, de relations, sans contenu précis ni modalités, ce qui fait l'économie de l'histoire des sociétés créoles. En quelque sorte la créolisation glissantienne pensée autour de la métaphore du rhizome n'est peut-être qu'un « détour » mais un détour qui enregistre l'impossibilité de construire un rapport anthropologique stable, le lien social se construisant sur une sorte de déréliction du sujet face à l'horreur de l'histoire. Chez Glissant, il est difficile de dissocier son analyse de la créolisation du monde de préoccupations d'ordre identitaire : l'identité antillaise préfigurerait la voie dans laquelle s'engage la totalité des cultures de la planète.

L'espace antillais semble en effet propice à de nombreux discours programmatiques

incarnés dans divers « éloges de la créolité » marquant la tentation récurrente de superposer identité politique et identité culturelle. Chamoiseau et Confiant par exemple dénoncent une situation historique concrète d'aliénation par la langue du dominant. La conscience linguistique est alors marquée par le malheur puisque le créole est l'Autre de la langue coloniale : la langue n'est constituée que de langues étrangères. Le dilemme des allégeances multiples est ainsi au centre de la réflexion aux Antilles. Il ne s'agit certes pas d'enfermer Glissant dans une sorte de régionalisme mais de rappeler qu'il réfléchit à partir du lieu d'une expérience, à partir d'un pays né d'une histoire coloniale et de ses conséquences, ce qui constitue d'ailleurs le propos du *Discours Antillais* (1981). Car la pensée de Glissant se forme depuis un lieu où l'histoire est fragmentée de non-dits, d'opacités, de silences, de cassures, où l'histoire ne fait pas histoire :

Aux Antilles françaises, la recherche sociologique ou anthropologique s'est longtemps polarisée sur cette absence de centralité communautaire pour l'envisager comme le symptôme d'une histoire éminemment douloureuse où le collectif s'était vu privé de sa capacité à se « sédimer », à faire corps « un » et « uni ». Avec les écrits plus récents d'Édouard Glissant, une autre interprétation a pris le relais pour ne plus considérer cette sorte d'éparpillement collectif sous le seul angle d'un manquement à l'idée de « communauté » et même de « nation », mais pour l'envisager comme une manière spécifique de construire la relation sociale, à l'écart du modèle culturel occidental régi par le mode « linéaire » de la « filiation » et du « territoire ». (Chivallon, 2002, p. 64)

On pourrait s'étonner que les « modes de pensée » doivent être remplacés par une poétique, ce qui au fond dispenserait de devoir expliquer le réel avec des méthodologies tendant à une explicitation à vocation scientifique du réel humain : ce que l'on appelle précisément les sciences humaines. A analyser les fondements théoriques de cette vision de la créolisation, on peut se demander si l'on n'est pas en droit de s'interroger, comme Chancé (2005), lorsque Édouard Glissant en réfère aux lois de la physique quantique ou aux théories du chaos, plutôt qu'à l'exemple de la linguistique, pour expliquer des faits de langue et de culture, très intimement associés ?

Là encore, une simple perspective comparatiste éclaire le propos et ses enjeux. Il est certain que « la Traite installe une donnée singulière par rapport à d'autres dispersions comme la diaspora juive, où un peuple se continue ailleurs : une population transbordée par la force *se change en autre chose*, en une nouvelle donnée du monde, en un autre peuple » mais la créolité glissantienne se heurte au fait qu'envisagée depuis l'Amérique

latine, une telle créolité peut cependant :

apparaître comme un cas particulier par rapport aux processus plus complexes, car mettant en jeu l'élément proprement indigène, qui ont affecté le sous-continent, et qui ont abouti à des situations qui peuvent, à certains égards, être également qualifiées de créoles... Il en résulte que la créolisation ne peut être véritablement analysée que dans les contextes particuliers à l'intérieur desquels elle s'est développée. C'est dire pour en revenir à notre point de départ que « le point de vue de l'analyste est un facteur déterminant dans la labellisation 'créole' de situations historiques » (Boniol, 2006, p. 12).

Tout ceci implique que créolité et créolisation soient pensées avec précaution. Entre le déni du métissage biologique (propre d'ailleurs à de nombreux intellectuels antillais) et les grands vents de la mondialisation, la manière dont Glissant *ne pense pas* la modernité sous son aspect social et économique est assez intrigante.

Références

- Amselle, J.-L. (2000), « La globalisation 'Grand partage' ou mauvais cadrage ? », *L'Homme*, n°156, pp. 207-226.
- Ans, A.-M. d' (1994), « Langue ou culture : l'impasse identitaire créole », *Le métis culturel. Internationale de l'imaginaire*, nouvelle série, n°1, pp. 73-98.
- Boniol, J.-L. (2006), « Situations créoles, entre culture et identité », in Carlo A. Célius (dir.), *Situations créoles. Pratiques et représentations*, Québec : Éditions Nota bene, pp. 49-59.
- Chancé, D. (2005), « Créolisation », in M. Beniamino et L. Gauvin (dir.), *Les Études francophones. Concepts de base*, Limoges : Pulim, pp. 49-53.
- Chaudenson, R. (1992), *Des îles, des hommes, des langues. Essai sur la créolisation linguistique et culturelle*, Paris : L'Harmattan.
- Chivallon, C. (2002), « La diaspora noire des Amériques. Réflexions sur le modèle de l'hybridité de Paul Gilroy », *L'Homme*, n°161, pp. 51-74.
- Clifford, J. (1997), *Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, Cambridge : Mass./London, Harvard University Press.
- Glissant, É. (1981), *Le discours antillais*, Paris : Gallimard.
- Glissant, É. (1995), *Introduction à une poétique du divers*, Paris : Gallimard.
- Glissant, É. (1997), *Traité du Tout-monde. Poétique IV*, Paris : Gallimard.
- Joubert, J.-L. (1991), *Littératures de l'océan Indien*, Paris : EDICEF/AUPELF.
- Viatte, A. (1969), *La francophonie*, Paris : Larousse.

(Université de Limoges)

Transferts de concepts et de technologie de modèle en modèle : une question de mode ?

Pierre MARTINEZ

Résumé

Ce texte entend participer à une réflexion épistémologique sur l'intérêt du transfert de concepts et de technologies dans le cadre du plurilinguisme asiatique. Il prolonge une réflexion entamée de longue date sur la didactique générale des langues étrangères. Le plurilinguisme européen érigé en mythe fondateur par l'Union et différents projets élaborés dans le reste du monde sont mis à contribution ici pour préciser ce que peuvent recouvrir les termes de modèle et de mode dans le cours de la modernité où doit être situé un enseignement contextualisé des langues et des cultures.

本論文は、アジアの複言語主義において概念やテクノロジーを移転する意味についての認識論的考察を試みる。これは、外国語教育学一般において以前より議論されてきた考察の延長線上にある。ここでは、欧州連合によって神話の域に仕立てられたヨーロッパの複言語主義と世界各国で構築されている様々なプロジェクトを提示する。これらの例から、言語・文化についての文脈化した教育の位置づけられる現代社会の流れの中で、モデルと流行という用語がどのような意味を持つのかを明確にしたい。

Mots-clefs

Transfert, épistémologie, modèle, modernité, plurilinguisme.
移転, 認識論, モデル, 現代社会, 複言語主義

1 Introduction

La présente réflexion, ébauchée à Kyôto en novembre 2010, s'inscrit dans le débat actuel sur la circulation des langues et sur les moyens de leur diffusion, en Asie, dans une perspective plurilingue et pluriculturelle. Elle a l'ambition, peut-être immodeste, d'y apporter à sa manière ce que Jean Peytard appelait « un grément conceptuel », ce qui est de plus en plus nécessaire à nos navigations.

Les langues sont désormais considérées comme des instruments du développement humain parmi les autres, à la fois sur les plans culturel, technologique et économique. Ce point de vue, énoncé par l'UNESCO dans sa déclaration sur la diversité en 2005, est

particulièrement conforme à la position de l'Organisation Internationale de la Francophonie, comme on a pu le voir lors du Séminaire international, tenu à Paris en 2008, sur l'*Observation des langues*¹.

Plus précisément, pour les aspects qui nous concernent, on se reportera au volume coordonné en 2009 par G. Zarate et A. Liddicoat *La Circulation internationale des idées en didactique des langues*. Ayant contribué à cet ouvrage collectif, nous en reprenons, évidemment, l'esprit et le questionnement : à quelles transformations les concepts sont-ils soumis quand on passe d'un environnement linguistique et d'un environnement national à un autre ? Quels autres effets en sont induits ? Nous prolongeons ici une réflexion que nous menons depuis longtemps et qui nous semble indispensable dans le cadre d'une véritable didactique contextualisée du plurilinguisme telle qu'elle se dessine peu à peu (Blanchet, Moore et Asselah, 2008 ; Blanchet et Chardenet, 2011).

Dans cette section introductive, nous donnerons un seul exemple, mais éclairant, des problèmes que suscite tout transfert de concepts et de technologies. Nous l'emprunterons à une expérience significative de la modernité : celle des *Mille villages ruraux* en Algérie et de l'arrivée de l'eau au robinet domestique, dans les années d'après l'indépendance de 1962.

Là où, depuis des siècles, la fontaine ou le cours d'eau représentait un lieu d'échanges et de convivialité quotidienne pour les femmes des communautés rurales, la modernisation du pays introduisit une situation radicalement nouvelle. Disposer d'un réseau d'adduction d'eau, et donc de l'eau courante à la maison, interdisait dès ce moment aux femmes de jouir d'un temps de détente et de communication sociale extérieure, même si, bien entendu, leur était évité – en contrepartie – le travail éreintant que connaissent beaucoup d'entre elles dans bien des pays. On avait troqué un progrès technique contre une régression culturelle et humaine. Rétrospectivement, les travaux de G. Tillion et de P. Bourdieu sur les structures relationnelles et l'échange en Afrique du Nord montreront aisément au lecteur l'étendue de cette transformation².

On voit bien qu'un transfert technologique d'une société à une autre entre dans une histoire, une conception du monde et un environnement systémique. Pour en suggérer un

¹ Séminaire *Observation des Langues*, 2008, Organisation Internationale de la Francophonie et Agence Universitaire de la Francophonie, A. Wolff (éd). Synthèse (notre consultation du 24.07.2011) téléchargeable en ligne :

http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Synthese_Seminaire_methodologie_observation_langue_franc_aise-2.pdf

² On lira :

<http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1975/1975/VILLAGES-SOCIALISTES-ALGERIENS.pdf> (notre consultation du 25.07.2011)

certain modèle, nous suivons une définition empruntée à un autre domaine – c’est aussi une transposition épistémologique que nous assumons – celui de la physique :

Un modèle est une représentation théorique d'une réalité restreinte de la nature qui n'est pas accessible par les sens. Il a pour utilité de décrire, d'interpréter et de prévoir des événements dans le cadre de cette réalité et ne s'applique qu'à un nombre limité de phénomènes. Par exemple, le modèle atomique permet de décrire des phénomènes chimiques, mais pas la gravité. Le modèle se substitue parfois à la théorie à cause de sa simplicité relative. Il a donc comme rôle de décrire une réalité complexe de manière simple et compréhensible. (...) Un bon modèle comporte quatre qualités essentielles : Il permet d'expliquer certaines propriétés ou certains comportements de la réalité qu'il représente. Il met en relation diverses observations de manière à obtenir une interprétation structurée de la réalité qu'il représente. Il permet de prévoir, dans une certaine mesure, des événements nouveaux qui pourront ensuite être observés. Il peut être amélioré à la lumière de nouvelles observations³.

Le modèle choisi donne la priorité à des objectifs qui correspondent à des besoins repérés. A cet égard, dans notre domaine, les instruments de la planification et de l'aménagement linguistique comme ceux de l'ingénierie de formation, sont de première importance. Ils sont trop souvent négligés ou convoqués superficiellement, et cela pour des raisons extérieures au projet, qu'elles soient idéologiques, politiques ou financières. Ainsi, absence de phase d'expérimentation, donc de validation, défaut d'évaluation *post hoc*, etc. sont courants. A l'inverse, le technocratisme, un excès de précautions, résultant souvent en paperasserie et contrôle excessif, peuvent être facteurs d'inefficacité.

Nous aborderons la question du modèle de développement – en l'occurrence le développement de l'éducation et, spécifiquement, de l'enseignement des langues – selon le plan qui suit. Notre regard se dirigera d'abord vers l'Europe, qui se trouve représenter, à tort ou à raison, un champ attractif pour la réflexion sur la diffusion des langues à l'heure actuelle, y compris en Asie. C'est pour éviter de focaliser à l'excès sur la configuration européenne que, rapidement, nous élargirons ensuite notre observation à des situations prises dans d'autres parties du monde, en nous concentrant sur les implications linguistiques et pédagogiques. Nous en viendrons enfin à essayer de montrer la relation qui s'est construite et reste probablement très implicite, entre modèles, modes et modernité dans cette conceptualisation d'un avenir plurilingue.

³ <http://www.fsg.ulaval.ca/opus/scphys4/resumes/14a.shtml>

2 L'Europe et l'un de ses mythes fondateurs, le plurilinguisme pour tous

La configuration sociolinguistique et éducative complexe de l'Union Européenne s'étend désormais à vingt-sept Etats (Truchot, 2008)⁴. La communication y est en réalité un chantier en travaux. En attendant d'autres évolutions, l'Union est, en effet, un ensemble qui présente, du point de vue géolinguistique et politique, plusieurs particularités de nature à y rendre difficile toute transformation profonde.

C'est d'abord un ensemble hétérogène et fragile. Il est né il y a peu – pour les aspects qui nous intéressent – à la suite de décisions qui n'ont pas force de loi pour les participants. La gestion des questions linguistiques, que nous ne détaillerons pas ici faute de place⁵, est soumise à des politiques nationales (voire fédérales, régionales, etc.) divergentes. Elle est l'objet de remarques parfois défavorables, et parfois même d'avis de rejet pour inconstitutionnalité, de la part des instances gouvernementales en place localement. Cela a été le cas en France, en 1999, pour la ratification de la Charte des Langues régionales, quand le Conseil Constitutionnel a jugé, en gros, que le texte était acceptable dans ses modalités pratiques, mais pas dans les principes (Article 2, « Le français est la langue de la République »), dans la sphère privée, mais pas dans la sphère publique, etc. D'autre part, comme pour tout changement qui viserait à une harmonisation à l'échelle de l'Europe, les décisions de politique linguistique et éducative touchent à des usages, des coutumes, des modes de pensée et d'action en rupture avec la culture antérieure et qui peuvent susciter des résistances. L'éducation des enfants, par exemple, reste une prérogative que des parents ne concèdent pas si facilement.

Enfin, le chantier en question est, non seulement malaisé, mais il est, en plus, mal déterminé : sans parler du cas de minorités « déterritorialisées » tels que les Roms, son ampleur est en croissance permanente puisque des pays nouveaux accèdent et devraient accéder continûment à l'Union, avec leurs spécificités et leurs moyens financiers, qui ne sont pas illimités. Enfin, certains pays, comme la Grande-Bretagne, ont actuellement une politique des langues qui conduit plutôt à une régression : en Ecosse, apprendre une langue étrangère est toujours un droit mais pas une obligation. En Angleterre, on choisit, à l'école, à 14 ans, entre le français et l'éducation physique. Le modèle du plurilinguisme européen est donc pour le moment une utopie, sauf dans sa réalité historique, ce qui constitue la deuxième particularité.

L'Europe possède bien en effet vingt-trois langues : allemand, anglais, danois,

⁴ Voir notre analyse, mise en ligne le 13/03/2009 : <http://www.diploweb.com/Europe-l-enjeu-linguistique.html> (notre consultation du 25.07.2011)

⁵ On trouve toute l'information utile sur le site du Conseil de l'Europe dédié à la question : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp (notre consultation du 25.07.2011)

espagnol, français, finnois, grec, italien, néerlandais, portugais et suédois. Se sont ajoutés depuis 2004 estonien, hongrois, maltais, letton, lituanien, polonais, tchèque, slovaque et slovène, et depuis 2007, bulgare, roumain et irlandais (gaélique). La gestion d'un tel patrimoine auquel on peut adjoindre, comme dit plus haut, de multiples langues régionales (alsacien, breton, catalan, etc.), rend – on en conviendra – très difficile une politique concertée et qui satisfasse tout le monde en termes de reconnaissance et de place dans la société européenne en gestation.

Enfin, l'ensemble européen est inséré dans un contexte de mondialisation et de mobilité, où le marché des langues, pour reprendre la terminologie de Bourdieu, est en constante recomposition. Le projet européen est, à terme, de donner à tout enfant la maîtrise de sa langue maternelle (laquelle ?) et celle, plus ou moins partielle, de deux langues étrangères. Nous ferons remarquer, à cet égard, puisque nous sommes en Asie, que la place des langues dites non-européennes sur un tel échiquier serait forcément restreinte.

Cet ensemble géopolitique affirme pourtant vouloir se doter d'un dispositif d'enseignement des langues plurilingue et pluriculturel ambitieux, appuyé par un dispositif de référence (le *Cadre Européen*, examiné de près ici-même, naguère, à Kyôto⁶). L'idée d'une Europe de la connaissance, inaugurée par le concept d'Espace européen de la recherche à Bologne en 1999, a trouvé certaines concrétisations pour l'enseignement supérieur, avec de relatives réussites : ainsi, la mobilité étudiante⁷ préfigure-t-elle certainement un modèle européen de l'enseignement des langues. On nous pardonnera de laisser entendre que l'Europe n'a absolument pas les moyens de sa politique dans la conjoncture actuelle. L'ambition n'est-elle pas hors d'atteinte au moins pour de longues décennies ? Un linguiste finlandais, S. Maatta, concluait en ce sens que la langue est devenue un élément du discours sur l'Union Européenne et que « l'idéal du locuteur trilingue reste un idéal et une valeur publicitaire » (Maatta, in Martinez, Moore et Spaëth, 2008, pp. 97-99). Nous avons déjà suggéré que le modèle avancé par le Conseil de l'Europe est un « mythe fondateur »⁸, qui répond à des aspirations politiques d'ailleurs

⁶ Voir Castellotti, V. et Nishiyama, N. (coord.), *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, CLE International et FIPF, à paraître en 07/2011.

⁷ Mais on peut se demander, parfois, si les étudiants ne voyageaient pas plus, proportionnellement, de Göttingen à Padoue, et de Grenade à Montpellier, à l'époque de Villon. La question de la *peregrinatio academica*, un « cliché » mais aussi « un aspect très important de la vie des universités médiévales » (J. Verger), appartient aux historiens. Voir la remarquable étude citée ici : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH050_4.pdf (notre consultation du 25.07.2011)

⁸ La formule est de J.-C. Beacco, 2005. Voir http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf (notre consultation du 27.07.2011)

partiellement contestées et ne remplit pas les conditions de faisabilité d'un projet⁹.

Les problèmes à venir sont nombreux. Le cas de la traduction des documents et celui de la diffusion des interventions dans les instances européennes et dans l'Union sont complexes. Un homme politique, un élu européen doit, pour son pays d'origine, pouvoir montrer qu'il existe et qu'il agit dans sa propre langue. Mais la mise à disposition des documents, par exemple un dossier de presse, un rapport, fort coûteuse, prend par ailleurs du temps. Les choses n'évolueront pas positivement avec l'élargissement actuel de l'Europe, on s'en doute.

Cependant quelques points forts de ce dispositif sont intéressants et méritent d'être soulignés, comme contribuant à l'amélioration du modèle actuel, qui est parfaitement éclaté, comme on vient de le dire.

En premier lieu, il est sans doute important que les langues ne soient pas absentes dans l'expression d'une volonté politique commune à une aire qui vit à peu près en paix depuis soixante ans. D'autre part, le cadre économique semble favorable à un multilinguisme pragmatique, si toutefois l'anglo-américain ne vient pas régler la question en se posant comme véhiculaire quand, à l'occasion, un Italien parle avec un Espagnol en oubliant qu'ils sont tous deux locuteurs de langues romanes. D'autre part, une éducation au plurilinguisme est universellement reconnue comme l'indice d'une formation à la tolérance et à des valeurs recevables par le plus grand nombre. Le modèle européen, construit sur les ruines de 1945, s'inscrit dans cette idée. Enfin, l'impact sur la recherche, sur la formation de cadres, enseignants et formateurs, sur le développement des méthodologies d'enseignement et des sciences de l'éducation, bénéficie à n'en pas douter des intentions affichées par l'Europe.

On voit donc que la réflexion sur ces questions gagne à être nuancée et probablement apprendra-t-on plus, en Asie, des difficultés et des évolutions de la construction européenne que des solutions que celle-ci peut directement apporter.

3 Etudes de cas

Que dire alors d'autres configurations géolinguistiques prises dans le reste du monde ? Les écarts observables entre les situations et les finalités éducatives n'y sont pas moins grands. Très peu de situations répondent aux exigences éducatives actuelles et on sait d'ores et déjà que les attentes du programme mondial *Objectifs pour le Millénaire*

⁹ Ainsi en est-il de la non-définition de son envergure (combien de langues au total), des moyens engagés (il y a d'autres priorités pour certains pays), des « pilotes » du projet (est-ce la cellule de réflexion ? les Etats ?), etc. Même l'élaboration des curriculums et des manuels est soumise, dans chaque pays, à des fluctuations ministérielles imprévisibles.

(ONU, 2000) ne seront pas comblées pour l'objectif n°2 : assurer une éducation primaire pour tous¹⁰. En matière d'enseignement supérieur, les critères avancés par un expert de la Banque Mondiale¹¹ sont les suivants : analyser les spécificités, établir une planification stratégique, acquérir autonomie et responsabilité, se doter de moyens institutionnels et de capacités d'échanges régionaux, définir étapes et calendrier, prendre en compte les considérations de politique locale.

Beaucoup de ces contraintes ne sont pas satisfaites. Nous avons eu, lors de différentes opérations, enquêtes et expertises, l'occasion de recueillir sur certains programmes nationaux de politique linguistique et éducative un corpus de données concernant des pays aussi divers que Inde, Vietnam, Cambodge, Thaïlande, Corée, Ethiopie. Il nous montre que les réussites tiennent à des opportunités (une conjoncture favorable), une constance dans la volonté politique (diversification linguistique, nouvelles technologies, coopération régionale) et des objectifs limités à un domaine précis (un partenariat, l'introduction d'une seconde langue, une ouverture économique, un opérateur polyvalent, etc.). L'éclairage que nous apportent l'enseignement supérieur tunisien depuis 2004 et celui du Maroc (2009), qui ont réfléchi ou réfléchissent à la refonte de leurs curricula, peut être mis en parallèle. La délocalisation de formations et le transfert technologique pur et simple nous semblent inappropriés, comme on peut le voir dans le choix d'une méthodologie d'enseignement.

4 Une approche pédagogique de la question du transfert

Le modèle méthodologique européen d'enseignement des langues se superpose, en effet, depuis quelques années au modèle de l'approche communicative véhiculé largement hors de ses lieux d'origine, d'abord, par l'anglais et l'anglo-américain. Or aucun bilan, à notre connaissance, n'a jamais été fait de celui-ci sur une large échelle. On imagine bien qu'il y a des zones de fracture infranchissables, par exemple en Afrique subsaharienne, avec les faiblesses en ressources numériques, la présence de grands groupes d'apprenants, la question des langues d'alphabétisation. Mais dans des pays plus proches à certains égards, comme en Asie du Nord-Est, les études ne nous informent guère. Qu'en est-il des apprentissages de l'anglais en classe et des compétences acquises en dehors de l'école chez les jeunes ? Est-ce l'école ou les chansons d'AKB 48 et les leçons particulières qui

¹⁰ Données : www.un.org/fr/millenniumgoals/bkgd.shtml

¹¹ J. Salmi, 2009. Voir : *Le défi d'établir des universités de rang mondial* : http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/World-Class_Universities_French.pdf (notre consultation du 25.07.2011)

apprennent le mieux l'anglais aux jeunes Japonais ? Pour le français, la grande étude CECA¹² apportera sans doute quelques réponses sur la réalité de la diffusion/appropriation des langues.

La combinaison des modèles, leur articulation devraient imposer une théorisation dans une approche pluridisciplinaire qu'on voit rarement mise en œuvre après un déplacement méthodologique important, tels qu'un nouveau curriculum, une refonte de la formation des professeurs, un changement de manuels... On peut alors parfois avoir l'impression que ce déplacement méthodologique procède d'une évolution technologique, sociologique et économique tacitement acceptée sous couvert de « modernité ». L'exemple du paradigme de la recherche devrait nous suffire : autour des langues (une seule, en fait, la *lingua franca*, anglo-américaine, évidemment), sous des formes reçues, et avec les méthodes en vigueur, sous l'emprise de la recherche des financements, s'organise un fonctionnement presque « naturel ». Or, une analyse un peu approfondie dévoilerait qu'elle est en réalité une construction fortement interactionnelle aboutissant à des formes hybrides¹³. Tout cela appelle explicitation et c'est une partie de l'intérêt qu'il y a à modéliser. Modéliser, c'est expliquer, mettre en relation, prévoir, on l'a dit, pour chercher à perfectionner, créer des situations innovantes et plus pertinentes.

5 Modèles, modes, modernité ?

L'acceptation des transferts de technologie en matière linguistique et éducative peut certainement entraîner un nouveau conformisme, intellectuel, culturel et didactique. Nous avons eu l'occasion de montrer les raisons et les conséquences de cette passivité sur des questions aussi diverses que celles de l'approche communicative puis de la perspective actionnelle, du curriculum et des programmes, celle des LANSAD (enseignement à des non-spécialistes) ou encore de l'ingénierie éducative et de la formation d'enseignants.¹⁴

Dans tous les cas se pose une question récurrente : celle de l'impact des transferts de méthodologie sur les comportements et les représentations des acteurs en matière d'enseignement / apprentissage des langues, dans l'image des langues et leur diffusion et, au delà, dans la culture où, à terme, c'est un conflit qui s'amorce. Quand des pratiques créatives sont possibles (en musique, en littérature) (Blanchet et Martinez, 2010), la négociation, le jeu, l'indigénisation au sens d'Appadurai (2005) entre le local et le global

¹² CECA : Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage. FIPF/CRAPEL/AUF. Résultats attendus en octobre 2011.

¹³ Ce que s'est essayée à montrer, à propos du fonctionnement d'un laboratoire japonais, une sociologue française, S. Houdart, qui pointe une hybridité entre culture nationale et appartenance à la communauté mondiale des chercheurs. Houdart, 2008.

¹⁴ Martinez, « De quelques idées reçues... » in Zarate et Liddicoat (coord.), 2009, pp. 52-65.

sont sans doute plus faciles qu'en éducation où les évolutions sont plus génératrices de heurts. Elles sont ici plus imposées que choisies, dans un contexte de mondialisation où les décisions sont moins négociées et souvent plus difficiles vu l'interdépendance des institutions où elles se prennent.

En conclusion, passer de modèle en modèle est-il l'indice d'une réflexion qui fait son chemin ou une question de mode ? En apparence, la seconde réponse est la bonne : « (La) paresse du spectateur est aussi celle de n'importe quel cadre intellectuel, du spécialiste vite formé, qui essaiera dans tous les cas de cacher les étroites limites de ses connaissances par la répétition dogmatique de quelque argument d'autorité logique », écrit sèchement Guy Debord (1992, p. 47). Et Baudrillard fait remarquer que, après la contrefaçon et la production, la simulation est devenue le simulacre actuel ; elle est le schème dominant d'une époque régie par le code, par le signe : on ne sait pas pourquoi on change (comme on ne sait pas pourquoi on travaille, dit Baudrillard), mais on le fait quand même, parce qu'on a affaire à « une génération par le modèle » (Baudrillard, 1976, p. 93).

Nous penchons, quant à nous, pour l'hypothèse que le transfert est conforme à une démarche rationnelle, qu'il est conforme à une logique, en effet, dominante¹⁵. Notre compréhension du monde moderne passe par celle des structures profondes d'une « fausse crise » (Wallerstein, 2004) que la modernité nous invite à dépasser. Comme le disait Henri Meschonnic à Tôkyô, voici quelques années, elle n'est ni un malaise, ni une maladie de la société. Et la réflexion sur la modernité ne trouve sa chance de réussir que dans « l'implication réciproque et l'interaction »¹⁶.

Il nous semble qu'il s'agit, non pas de confronter tradition et changement, mais de savoir discerner ce qu'on peut gagner au transfert conceptuel – celui d'un outil intellectuel – ou technologique. Le reste est, ensuite, comme nous l'avons indiqué ailleurs, affaire de processus plus que d'idéologie : « Réception d'une technologie et des consignes afférentes ; analyse différentielle des besoins et attentes propres au lieu de transplantation et à son mode habituel de fonctionnement ; reconstruction mentale ; réorganisation avec une prise de risque ; évaluation des résultats ; corrections nécessaires et validation du changement. » (Zarate G et Liddicoat A., 2009, pp. 53-65.)

Mais la rencontre ne serait-elle pas aussi une occasion de revisiter nos concepts, d'infléchir nos méthodologies, de provoquer l'échange, mieux : la mutualisation des savoirs à l'échelle humaine ? L'ardeur avec laquelle nos collègues, en Asie du Nord-Est, traduisent nos philosophes, nos sociologues, nos linguistes pour faire avancer leurs

¹⁵ Voir notre *Post-face* à Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dirs.), 2011.

¹⁶ Colloque « La modernité après le post-moderne », Tôdai, 8-10 novembre 1996.
Voir <http://berlol.net/mod1.htm> (notre consultation du 25.07.2011)

conceptions de la personne, de l'avant-garde intellectuelle, de l'histoire, de la culture..., bref, leur représentation du monde, apporte un élément de réponse.

Références

- Appadurai, A. (2005, éd. fr.), *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris : Payot.
- Baudrillard, J. (1976), *L'échange symbolique et la mort*, Paris : Gallimard.
- Blanchet, Ph., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (dirs.) (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Blanchet, Ph. et Martinez, P. (dirs.) (2010), *Pratiques innovantes du Plurilinguisme*, Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Blanchet Ph. et Chardenet P. (dirs.) (2011), *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*, Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Breton, G. et Lambert, M. (dirs.) (2003), *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*, Québec : Presses de l'Université Laval et Unesco.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire. Economie des échanges linguistiques*, Paris : Payot.
- Debord, G. (1988), *Commentaires sur la société du spectacle*, Paris : Gérard Lebovici.
- Houdart, S. (2008), *La cour des miracles. Ethnologie d'un laboratoire japonais*, Paris : CNRS Editions.
- Martinez, P., Miled, M. et Tirvassen, R. (coord.) (2001), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, CLE International et FIPF, 01/2011.
- Martinez, P., (2011), « Postface » de l'ouvrage de : Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dirs.), *Guide de recherche en didactique des langues. Une approche contextualisée*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, pp. 435-444.
- Meschonnic, H. (éd.) (2005), *Modernité, modernité*, Paris : Folio Gallimard.
- Truchot, C. (2008), *Europe : l'enjeu linguistique*, Paris : La Documentation française.
- Wallerstein, I. (2004), *World-systems. Analysis. An Introduction*, London, Durham : Duke UP (trad. fr. *Comprendre le monde*, Paris : La Découverte, 2008).
- Zarate, G. et Liddicoat, A. (coord.) (2009), « La circulation des idées en didactique des langues », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, CLE International et FIPF, 07/2009.

L'enseignement du FLE dans le cursus universitaire face à l'invasion du néolibéralisme en éducation : le cas du Japon

ISHIKAWA Fumiya

Résumé

Cette contribution discute les enjeux de l'enseignement du FLE à l'université japonaise menacé actuellement par les vagues néolibérales. En examinant l'évolution des systèmes d'enseignement supérieur japonais et en resituant les politiques récemment mises en vigueur dans les tendances mondiales valorisant la « rentabilité » de l'éducation, nous tentons de mettre en lumière quelques points que l'enseignement du FLE à l'université pourrait exploiter pour survivre à ce bouleversement éducatif.

This paper discusses matters regarding the way French is taught as a foreign language in Japanese universities, and the present threat that neoliberalism poses to this education. It is particularly interested in the evolution of the Japanese education system and how it came to be situated in a global politic situation that places high educational priority on “profitability.” Finally, this paper clarifies some points concerning ways in which French education at the university level might survive this educational disorder.

Mots-clés

déréglementation, enseignement supérieur, néolibéralisme, politique éducative, réforme universitaire deregulation, higher education, neoliberalism, politics of education, university reform

Depuis la « Déréglementation de la norme d'établissement des universités » (*Daigaku-setchi-kijyun-no taikôka* ou plus simplement, *Taikôka*) en 1991, l'enseignement du FLE dans le cursus universitaire japonais n'a de cesse d'être ébranlé, voire menacé de disparition pure et simple. En effet, se posent et se reposent les questions de savoir comment le français peut être, et continuer à être, enseigné en tant que matière universitaire et donc académique, comment on peut relier son enseignement à celui des autres matières du programme universitaire et, qui plus est, quelles retombées économiques on peut attendre de l'enseignement d'une telle langue « moins valorisée » que l'anglais dans le contexte à la fois extra-européen et « hétéroglotte » (Porquier & Py, 2004). On se demande aussi – mais cela touche au cœur du problème – quelle est l'utilité du français pour les Japonais. Des mouvements se sont organisés, tantôt discrètement,

tantôt ouvertement, sur le terrain contre ces vagues néolibérales, issues du monde économique et qui, en passant par le domaine du service public, atteignent maintenant le champ de l'éducation – tout particulièrement celui de l'enseignement supérieur – et s'appêtent à le submerger.

La présente recherche ne consistera pas à s'aligner automatiquement sur cette lutte contre la réforme universitaire, ni à envisager de front les questions relatives au statut du français enseigné à l'université afin d'y trouver des réponses, « satisfaisantes » mais provisoires, ou bien des échappatoires palliatives. Elle tentera plutôt de cerner les enjeux profonds de l'enseignement du FLE à l'université en resituant ce dernier dans le système éducatif japonais en train de subir une transformation radicale. Dans cette perspective, nous rendrons d'abord compte des politiques éducatives japonaises en les rapprochant des tendances mondiales qui valorisent la « rentabilité » de l'éducation et, par là, poussent les universités à se concurrencer à cette aune (en 1). Puis, nous interrogerons, du point de vue chronologique, les mesures politico-linguistiques relatives à l'enseignement des langues, ainsi que les impacts du néolibéralisme mondialisé sur l'enseignement du FLE à l'université (en 2), pour dégager de cette réflexion quelques clés que ce dernier pourrait exploiter pour survivre à ce bouleversement éducatif (en 3).

1 Les réformes néolibérales de l'éducation : les influences occidentales sur l'enseignement supérieur japonais

Interroger les réformes du système d'éducation supérieure japonaise n'est pas inutile lorsqu'on envisage les enjeux essentiels de l'enseignement du FLE au Japon. Car au Japon, c'est l'université qui offre le premier contact avec le français en tant que langue d'apprentissage pour la majorité des Japonais apprenant cette langue (Ishikawa, 2006 et 2010). Nous appréhendons ci-dessous ces réformes dans leurs contextes international et national.

1.1 Les politiques éducatives depuis les années 1980 : de la libéralisation de l'éducation vers la mise en concurrence des universités

Dans la société capitaliste moderne, la politique d'éducation nationale est souvent influencée par l'idéologie du marché capitaliste internationalisé (Osborne, 2010).

La stagflation qu'ont connue les États-Unis dans les années 1970 où le plein emploi a été contesté incita Ronald Reagan, élu président américain en 1981, à remplacer, suivant particulièrement les critiques de M. Friedman (1962) – l'un des fondateurs de l'École monétariste de Chicago –, le régime keynésien d'« État-providence » construit par le Parti démocrate, par celui de « gouvernement limité » ou de gouvernement néolibéral. Ce dernier, caractérisé tout particulièrement par la valorisation de l'idéologie du marché libre

et par son élargissement au-delà du domaine économique, favorise la délégation des opérations nationales aux collectivités locales ou aux agents exécutants¹ ou la privatisation/déréglementation des secteurs nationaux et du service public, y compris l'éducation nationale. Côté britannique, Margaret Thatcher, adepte elle aussi du néolibéralisme, devenue le premier ministre britannique en 1979, impulsa dès le milieu des années 1980 la désétatisation/privatisation des entreprises publiques. Dans la sphère de l'éducation nationale, elle légiféra l'« Acte de réforme de l'éducation en 1988 »² pour introduire un curriculum unique (« National Curriculum ») et des examens communs nationaux (« National Curriculum Tests ») dans les écoles et les collèges publics et aussi pour promouvoir le libre choix de l'établissement scolaire chez les parents d'élèves (« Open Enrollment System ») (Chitty, 2004). Le but de ces réformes éducatives, américaines ou britanniques, est à la fois de standardiser le contenu enseigné, de faciliter le chiffrage des compétences acquises des élèves basé sur un critère commun et unique (ou le « *benchmarking* »), de favoriser l'émulation entre les établissements scolaires pour en avoir le meilleur et d'élever ainsi la qualité de l'enseignement³.

Une démarche comparable se retrouve dans les politiques éducatives japonaises dès le milieu des années 1980. La privatisation des sociétés nationales fut effectuée dans le deuxième cabinet de Nakasone (remanié deux fois en 1985 et en 1986) ainsi que dans son troisième (1986-1987). En 1984 fut instauré comme comité privé du Premier ministre, le Conseil extraordinaire pour la réforme sur l'éducation (*Rinji-kyōiku-shingi-kai*), qui avait pour but de promouvoir la libéralisation de l'éducation, à savoir la diversification des prestataires éducatifs, l'introduction d'examens communs et la multiplication des possibilités de choix en éducation chez les bénéficiaires (Imprimerie du ministère des Finances, 1988).

À l'issue de quelques « cheminements en zigzag » (Yotoriyama, 2008) provoqués par la relation souvent incohérente entre le gouvernement et le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT) et par les mouvements

¹ La « théorie de l'agence » est l'un des outils de référence souvent invoqués par cette « Nouvelle gouvernance publique » (Osborne, 2010). Selon cette théorie, le « principal », déléguant le droit de l'exécution du travail aux « agents », leur explique avant l'exécution du travail la règle standardisée à suivre, les met en concurrence entre eux, leur demande de faire un rapport sur le résultat obtenu – cette « responsabilité comptable » qu'on appelle « *accountability* » en anglais – et, en fonction de ce dernier, leur donne une récompense ou une sanction.

² Voir le site : National Archives of the United Kingdom government (1988), « Education Reform Act 1988 ».

³ Introduit initialement dans le champ éducatif américain en tant qu'aide financière destinée aux élèves issus de familles défavorisées, le système de bons et de crédits, ou celui de chèque éducatif (ou « *voucher* »), a accéléré la concurrence entre les établissements scolaires et transformé ces derniers en entreprises à but lucratif.

d'après-guerre plaidant pour le droit à l'éducation, deux comités consultatifs furent créés auprès du Premier ministre Obuchi (dont le cabinet fut remanié deux fois entre 1998 et 2000), dont l'un est le Comité consultatif de la « Programmation du Japon du 21^{ème} siècle » (« *Nijūis-seiki-nihon-no kōsō* » *kondan-kai*) et l'autre, la Conférence publique sur la réforme éducative (*Kyōiku-kaikaku-kokumin-kaigi*). En 2000, chacun de ces comités publia un rapport selon lequel le Japon, au même titre que les autres pays occidentaux, ne peut pas ne pas faire face à la mondialisation économique. Le rapport du premier comité y ajoute l'importance qu'on doit accorder à la « gouvernance » – c'est-à-dire la déréglementation des secteurs nationaux – (p. 16, p. 24 *sq.*, pp. 33-55), à l'enrichissement du savoir et du savoir-faire relatifs au monde mondialisé (« *global literacy* ») chez le peuple japonais (p. 20, p. 132) et à l'ajustement des règles endogènes à celles du monde, communes et uniques, qui offrent des critères d'évaluation clairs et facilitent ainsi la concurrence (p. 12). Incliné tout particulièrement vers les problèmes d'éducation, le rapport de la conférence *Kyōiku-kaikaku-kokumin-kaigi* met en relief à la fois la nécessité d'investir davantage dans l'éducation plutôt que de maintenir des mesures politiques dépourvues de performance (chapitre 5), et celle de construire des universités puissantes destinées à la formation des élites capables de rivaliser avec leurs homologues étrangers et de guider leurs domaines de recherche dans le monde entier (proposition 8).

Ces mouvements dans les mesures éducatives, y compris la *Taikōka* mentionnée plus haut, se trouvent dans la même lignée politique, néolibérale, relative à l'éducation supérieure. Avant de les interroger minutieusement pour mettre en lumière leurs répercussions sur l'enseignement du français à l'université, nous nous attarderons sur la mondialisation dans le domaine de l'enseignement, tout particulièrement sur celle qui s'est développée en Europe.

1.2 Mondialisation de l'enseignement : l'unification des critères évaluatifs en Europe

Selon Jessop (2008), les années 1990 ont marqué un tournant qui constitue la troisième « période » du capitalisme caractérisée – s'agissant du domaine économique – par l'« économie de la connaissance (ou du savoir) » qui valorise les connaissances immatérielles dans le marché mondialisant et – en matière de construction des sociétés – par le plurilinguisme/pluriculturalisme qui promeut le contact des personnes au-delà des frontières.

En Europe, la convention de Schengen, signée en 1985, puis mise en vigueur en 1990 et dont l'espace fut institutionnalisé en 1997 par le traité d'Amsterdam, a rendu facile le déplacement des gens à l'intérieur des pays signataires, cette unification de l'Europe retentissant tant sur les politiques linguistiques européennes que sur les systèmes éducatifs des pays membres. En relayant cette idée, la « déclaration de Bologne » fut signée en 1999

par 29 pays européens, d'où le processus de Bologne ayant pour but d'uniformiser le système de l'éducation supérieure⁴. Puis, ce processus fut conforté par la Stratégie de Lisbonne en 2000, dont l'objectif fixé par le Conseil européen est de faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde »⁵. Ainsi valorisé dans le domaine de l'éducation, le principe du marché l'a été aussi par les organisations internationales, commerciales et/ou économiques, comme entre autres la Commission européenne, l'OCDE, l'OMC et la Banque mondiale, qui soutiennent « la formation tout au long de la vie » (Abélard, 2003 ; Freitag, 1995 ; Renaut, 1995). Ces dernières contribuent à la construction d'une Europe économiquement performante, avec un système d'éducation unique et sans avatars régionaux ou nationaux susceptibles d'être des obstacles pour l'émulation libre entre les concurrents (Laval, 2003 ; Brunot, Clément & Laval, 2010). En conformité avec ces vagues, la France mit en place en 2002 le système LMD (Licence-Master-Doctorat), c'est-à-dire une nouvelle organisation du cycle universitaire rejoignant l'harmonisation des diplômes en Europe soulignée par la déclaration de Bologne, puis en mars 2007 établit l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) pour améliorer la performance des activités universitaires⁶ et adopta en août de la même année la « loi L.R.U. »⁷ – qui stipule l'autonomisation des universités – pour « rendre l'université attractive », « sortir de la paralysie de la gouvernance actuelle » et « rendre la recherche universitaire visible à l'échelle internationale »⁸, pour ne citer que quelques-unes des réformes effectuées⁹.

Une fois que la circulation des gens au-delà des frontières nationales a été ainsi assurée au sein de l'Europe, le problème de la frontière linguistique et culturelle chez les individus a été soulevé. Ayant interrogé la possibilité d'encourager la compréhension, la coopération et la mobilité entre Européens dans les années 1970 (Coste & al., 1976), le Conseil de l'Europe publia dès le début du XXI^{ème} siècle le *CECR*¹⁰. Cette publication

⁴ Voir le site : Conseil de l'Europe (1999), « Déclaration de Bologne ».

⁵ Voir le site : Conseil européen de Lisbonne (2000), « Conclusions de la présidence ».

⁶ Bien que problématique, faute de critères adéquats notamment en sciences humaines et sociales, le « classement académique des universités mondiales » (ou le « classement de Shanghai ») est souvent employé comme référence de repérage pour ordonner les universités à l'aune de la performance académique.

⁷ Voir le site : Legifrance (2007), « Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités ».

⁸ Voir le site : Nouvelle Université (2007), « Pourquoi la réforme de l'université ».

⁹ Toutes les réformes du système universitaire ayant eu pour conséquence un flux de protestations des enseignants-chercheurs et des (B)IATOSS ((bibliothécaires,) ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers et personnel de service et de santé) ainsi que des étudiants (Brisset, 2009 ; Barot, 2010).

¹⁰ Notons que le Conseil de l'Europe n'a pas la même idéologie que le Conseil européen de Lisbonne,

avait pour but non pas de légitimer une certaine langue européenne comme « lingua franca », mais de promouvoir à travers « l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. » (Conseil de l'Europe, 2005 : p. 9), la richesse de la diversité linguistique et culturelle en Europe, puis de « faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, [de] favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe [...] » (*ibid.* : p. 10) et encore, par là, de former des « citoyens européens » ayant une compétence interculturelle. Dans cette optique, l'échelle des compétences à communiquer langagièrement chez un apprenant (du niveau A1 à C2), a été établie dans le *Cadre*, ce qui a amené sur le territoire français à modifier les épreuves pour le DELF-DALF pour que leurs contenus et leurs critères d'évaluation soient conformes à ceux du *CECR* et à contrôler à l'entrée dans le cursus universitaire – notamment au moment de l'inscription en 1^{ère} ou 2^{ème} année de licence – le niveau de la compétence en français des candidats étrangers, lequel est vérifié soit par le résultat à ces épreuves, soit par celui aux tests : TCF-DAP ou TEF¹¹.

L'harmonisation des critères évaluatifs des compétences relatives à l'usage du langage chez les apprenants, de même que l'installation du contrôle, issu de ces critères, des candidats étrangers non européens à l'entrée dans le cursus universitaire, ne vont pas sans infléchir, comme nous venons de le voir, le système de l'enseignement du FLE en France et, de plus, – tant que le besoin est d'y aller faire des études – celui de pays tiers extra-européens, parmi lesquels le Japon. Nous examinerons les impacts de l'unification de l'Europe sur ce pays après avoir détaillé les particularités des politiques de ce dernier relatives à l'enseignement des langues dans l'éducation supérieure.

2 Politiques éducatives de l'enseignement des langues

2.1 La didactique du FLE dans le système universitaire japonais : quelques-unes des particularités des politiques éducatives

Le statut académique d'une langue étrangère enseignée dans le cursus universitaire se définit non seulement en fonction de celui que l'université attribue à l'enseignement d'autres langues, mais aussi par la politique éducative que l'État met en œuvre pour diriger l'ensemble des établissements d'éducation supérieure.

L'enseignement du français dans le cursus de l'éducation supérieure remonte au début

ni que l'Union européenne. Ce sont ces derniers qui ont exploité les idéologies du premier pour promouvoir le néolibéralisme en Europe.

¹¹ Voir le site : Agence nationale pour la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger (CampusFrance) (2010), « Choisir la France ».

de l'ère Meiji (1868-1912), pendant laquelle le système éducatif fut aménagé sur le modèle de celui des pays occidentaux. Le français, comme d'autres langues relatives aux États-nations occidentaux – à savoir, l'anglais et l'allemand – a été introduit en tant que matière scolaire dans les systèmes secondaire et supérieur, ce qui avait pour but d'importer la pensée moderne, de conforter à l'aide de cette dernière le pouvoir gouvernemental non seulement à l'intérieur du pays, mais aussi à l'extérieur et, par là, d'enrichir les qualités humaines du peuple japonais. Pourtant, le français ne pouvait avoir autant d'importance en nombre d'apprenants que lesdites deux langues tant qu'il était considéré comme étant idéologiquement marqué – c'est-à-dire démocratique et critique – et, partant, susceptible de saper la loyauté que le peuple japonais devait jurer à son régime (Izumi, 1981). On dut attendre la promulgation de la Norme d'établissement des universités (*Daigaku-setchikijyun*) en 1956 pour trouver le français au côté de l'anglais et de l'allemand dans le système universitaire en tant que composante des « matières de langues étrangères » (*Gaikokugo-kamoku*), accolées aux « matières d'éducation générale » (*Ippan-kyōiku-kamoku*) – telles que les sciences humaines, sociales et naturelles – et qui les complètent. Dans ce système, les étudiants devaient choisir au moins une langue étrangère et en acquérir au minimum huit unités de valeur pour être diplômés (article 32). Selon le rapport publié en 1972 par la Commission spéciale sur le cursus en culture générale du premier cycle universitaire (*Kyōyō-katei-ni-kansuru-tokubetsu-inkai*) de l'Association japonaise des universités nationales (*Kokuritsu-daigaku-kyōkai*)¹², sur 70 universités d'État ayant répondu à l'enquête menée par cette commission, 54 dispensaient alors des cours de français en tant que matière pouvant être comptée parmi celles qui sont exigées pour l'obtention d'un diplôme de fin d'études, alors que l'enseignement de l'anglais ainsi que celui de l'allemand l'étaient dans la totalité des réponses obtenues.

En 1991, l'enseignement du français connut une conversion : la Norme d'établissement des universités fut révisée à l'issue des discussions menées au sein du Conseil extraordinaire pour la réforme sur l'éducation (*Rinji-kyōiku-shingi-kai*), installé comme conseil privé du Premier ministre Nakasone, qui désirait « réaliser une éducation correspondant au changement accru de la société et au développement de la culture, traduits par la mutation de la structure industrielle, par le progrès de la société informatisée, par l'accroissement de l'espoir fondé sur l'éducation à la vie et par la tendance à l'internationalisation des domaines respectifs » (Imprimerie du ministère des Finances, *op. cit.* : p. 5). Dans cette perspective, le conseil conduit à balayer la répartition des matières

¹² Il s'agit du « Rapport de l'investigation sur les conditions de l'éducation générale, le cursus des arts libéraux, l'enseignement des langues étrangères et les matières d'hygiène et de gymnastique ». Le nombre total des universités nationales est de 75.

universitaires fixée par la Norme de 1956¹³, pour réaliser la *Taikōka*. Il en résulte que chaque université est devenue libre de décider si les cours de langue sont comptés parmi les unités de valeur nécessaires pour la délivrance du diplôme de fin d'études¹⁴; certaines universités ont rendu les cours de deuxième langue étrangère facultatifs, voire les suppriment en accordant la primauté à d'autres disciplines. Notons à cet égard que cette tendance s'accélère depuis l'autonomisation des universités nationales en avril 2004 et celle des universités départementales ou municipales en avril 2005 (Ishikawa, 2010).

Par ailleurs, la Loi fondamentale sur l'éducation (*Kyōiku-kihon-hō*) fut révisée en 2006, cette révision visant à réaliser « une université [qui] consiste à cultiver la haute culture et les compétences spécialisées et à créer des connaissances nouvelles à travers la recherche approfondie de la vérité, pour finir par contribuer, en les propageant dans la société, au développement de cette dernière » (article 7). C'est dans ces circonstances qu'en 2008 le « Rapport : pour la construction de l'enseignement en licence » (« *Gakushikai-kyōiku-no kōchiku-ni muke-te (tōshin)* ») fut publié par le Conseil central de délibération sur l'éducation (*Chūō-kyōiku-shingi-kai*), qui souligne tout particulièrement l'importance de l'enseignement des langues étrangères au vu de la tendance mondiale dans laquelle « le désir exprimé par le monde industriel de voir satisfait le résultat de la formation visant à faire développer les compétences de base à acquérir pour être un adulte citoyen (« *shakai-jin* ») devient de plus en plus fort » (p. 3). De plus, ce rapport stipule que l'université doit aussi « prendre garde à lier l'enseignement des langues étrangères à celui des domaines spécialisés » (p. 18), mais ce, – soulignons-le – sans en préciser les modalités.

En relayant l'idée principale de la nouvelle Norme d'établissement des universités publiée en 1991 et en rejoignant la ligne de pensée configurée en 2000 par le rapport du Comité consultatif de la « Programmation du XXI^{ème} siècle » et par celui de la conférence *Kyōiku-kaikaku-kokumin-kaigi*, qui relatent l'un comme l'autre la nécessité de la réforme de l'ensemble du cadre de l'éducation nationale, la publication du rapport : « *Gakushikai-kyōiku-no kōchiku-ni muke-te (tōshin)* » en 2008, au même titre que la révision de la Loi fondamentale sur l'éducation en 2006, ont incité les universités à se pencher sur les

¹³ La Norme de 1956 distingue les « matières d'éducation générale », les « matières de langues étrangères », les « matières d'hygiène et de gymnastique » (*Hoken-taiku-kamoku*) et les « matières spécialisées dans une discipline » (*Senmon-kamoku*) (article 19).

¹⁴ L'article 20 de la nouvelle Norme d'établissement des universités stipule que les matières sont réparties en trois catégories : les « matières obligatoires » (*Hisshū-kamoku*) impératives pour finir le cursus, les « matières optionnelles » (*Sentaku-kamoku*) qui ne sont pas obligatoires, mais nécessaires pour obtenir le diplôme universitaire, et les « matières facultatives » (*Jiyū-kamoku*) qui ne remplissent pas les conditions nécessaires pour l'obtention du diplôme de fin d'études.

matières d'enseignement susceptibles d'avoir plus de « rendement » auprès du monde économique et à se concurrencer plus vivement entre elles suivant la règle du marché économique. À cet égard, ajoutons que cette lutte pour la survie entre les universités s'accélère de plus en plus sous l'effet – ce qui est propre au Japon – de la diminution démographique progressive de la population des bacheliers¹⁵. Dans ce contexte, à la différence de l'enseignement de l'anglais, langue que le Comité consultatif de la « Programmation du Japon du XXI^{ème} siècle » appréhende comme « langue véhiculaire internationale » (*op. cit.* : p. 13, p. 20) et, dans ce sens, préconisée par le marché économique japonais pour son développement mondial, celui des autres langues, y compris le français, dans le cursus universitaire subit plus directement les conséquences de la déréglementation du système universitaire, conséquences que l'on peut traduire comme peu favorables au développement de ces langues sur l'archipel japonais.

Victime ainsi de l'infiltration du néolibéralisme dans l'éducation nationale, l'enseignement du FLE au Japon l'est aussi de la mondialisation qui s'est développée en France, point sur lequel nous nous attarderons maintenant.

2.2 Les impacts de la mondialisation sur l'enseignement du FLE au Japon dans le cursus universitaire

Rénovées à la lumière des critères d'évaluation établis par le *CECR* et comme outils de contrôle de la connaissance langagière chez les candidats étrangers voulant entrer dans une université française, les nouvelles épreuves du DELF-DALF influencent aussi l'enseignement du FLE dans les universités japonaises, dont un nombre important adoptent traditionnellement, pour valider certaines unités de valeur de l'apprentissage du français dans le cursus, une certification endogène de la compétence langagière des apprenants : il s'agit du *Futsuken*, épreuve du Diplôme d'Aptitude Pratique du Français (DAFP) élaborée par l'Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français au Japon (APEF)¹⁶ et patronnée par le MEXT.

Conçu sur la base des « descripteurs de compétence » du *CECR* caractérisés par le croisement des « domaines » et des « situations » (*CECR*, § 3.6 et § 4.1) et invoquant en même temps l'« approche actionnelle » (*ibid.*, p. 15 *sq.*) comme théorie vertébrale, le nouveau DELF-DALF se distingue par l'importance qu'il accorde aux actes de langage réalisés dans des activités langagières, inscrites elles-mêmes à l'intérieur d'actions en

¹⁵ Voir le « Rapport : pour la construction de l'enseignement en licence » ainsi que le site : Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (2010), « Statistiques fondamentales des établissements scolaires. Statistiques annuelles ».

¹⁶ C'est une association reconnue d'utilité publique ayant mission de développer l'enseignement du français au Japon. L'APEF ne précise pas les buts éducatifs du DAFP.

contexte social concret et précis (*ibid.*, p. 15). Ainsi, par exemple, déjà au niveau du DELF A2 correspondant au niveau A2 du *Cadre*, on requiert une compétence relative aux actions quotidiennes simples qu'on pratique dans une situation où se parle la langue à apprendre¹⁷.

À la différence de cette épreuve européenne, le DAPF ne se focalise pas autant sur les actions quotidiennes à mener en situation concrète et précise. Constitué de sept étages – c'est-à-dire du niveau 5 au 1 en passant par les niveaux 1 bis et 2 bis –, l'échelonnement de l'épreuve japonaise est établi par les fameuses quatre compétences linguistiques qui sont souvent détachées de contextes réels et aussi, pour certains niveaux, par la connaissance grammaticale : pour les quatre niveaux supérieurs, les quatre compétences ainsi que la connaissance grammaticale sont mentionnées ; pour le niveau 3, les compréhensions écrite et orale, l'expression écrite et la connaissance grammaticale ; uniquement les compétences de compréhensions écrite et orale fondées sur une connaissance grammaticale élémentaire, pour les deux autres niveaux basiques 4 et 5 (Ishikawa, 2010)¹⁸. Ni l'évocation précise d'un contexte social concret, ni la prise en compte des activités langagières dans leur ancrage contextuel diversifié ne sont ainsi soulignées dans cette épreuve japonaise¹⁹.

Bien que le DAPF soit ainsi différent du DELF/DALF, l'APEF a essayé de faire correspondre les niveaux de ces deux épreuves et propose sur son site depuis l'été 2009 un tableau de correspondance de leurs niveaux respectifs²⁰. Ceci, avec la tendance actuelle à exiger l'obtention d'un diplôme certifiant une bonne connaissance linguistique auprès des étudiants envisageant de partir en France pour leurs études complémentaires, pousse certaines universités à employer le diplôme européen employable comme dispositif d'évaluation intra-universitaire de certaines unités de valeur du cours de français dispensé en cursus de licence, sans qu'il ait eu pour autant de discussion de fond sur la discordance patente entre ces deux épreuves relatives auxdites conceptions, ni sur l'employabilité effective du critère européen conçu originairement pour les Européens, censés avoir beaucoup de chances de se déplacer en Europe, auprès de ceux qui apprennent la langue

¹⁷ Comme pour beaucoup de Japonais, le premier contact avec le français comme langue étrangère dans le cursus scolaire arrive à leur entrée à l'université, rares sont ceux qui peuvent atteindre le niveau B2 et les niveaux supérieurs (Ishikawa, 2010).

¹⁸ Voir le site : APEF (2005), « Contenu des sept niveaux ».

¹⁹ Ce n'est que vaguement que le contexte est mentionné dans la description des compétences exigées pour le niveau 1, 1bis, 2 et 2 bis. Voir le site de l'APEF cité dans la note précédente.

²⁰ Selon ce tableau, les niveaux 4 et 5 du *Futsuken*, qui constituent les deux premiers étages basiques, n'ont pas d'équivalents dans le DELF-DALF. De plus, le niveau 1, le plus avancé, recouvre les C1 et C2 du DALF. Voir le site : APEF (2005), « Traduction française de chaque niveau (version remaniée) ».

L'enseignement du FLE dans le cursus universitaire face à l'invasion du néolibéralisme en éducation : le cas du Japon en situation extra-européenne et qui n'ont ainsi pas de telles possibilités (*ibid.*).

3 Quelques mots de conclusion

Le néolibéralisme n'est pas entièrement qualifié de « libéral » au sens originel du terme²¹. S'il est libéral, c'est dans la mesure où il encourage la mise en concurrence des établissements, qu'ils soient privés, privatisés ou désétatisés, mais en tous cas autonomes dans leur domaine d'investigation régi par la logique du marché. Pourtant, il ne l'est pas – plutôt, il est digne d'être qualifié de « néo » –, en ce sens que la concurrence est indirectement contrôlée par l'autorité gouvernementale qui, retirée de l'arène, dirige néanmoins cette dernière depuis les coulisses, en imposant aux établissements une règle du jeu unique et impérative suivant laquelle elle décide de récompenser le gagnant et de donner une sanction au perdant.

C'est des vagues néolibérales ainsi caractérisées, provenant du marché économique mondialisé et englobant maintenant l'éducation publique en Europe et celle du Japon, en plus de la politique linguistique de l'Europe uniformisant les critères évaluatifs des compétences linguistiques et ayant des impacts non négligeables sur ceux du Japon, que découlent les enjeux de l'enseignement du FLE dans le cursus universitaire japonais que nous avons tenté de circonscrire.

Aucun système éducatif n'est exempt des contraintes sociales contextuelles qui l'entourent. Les défis réels que l'enseignement du FLE dans le cursus universitaire japonais a à affronter ne consistent donc pas à chercher – probablement en vain – et à trouver une réponse à la question de savoir comment annihiler ces contraintes. Il lui faut plutôt dévoiler, sans s'acharner directement sur ces dernières, le mécanisme de l'émergence du rapport de force régi par elles, rapport que l'enseignement de cette langue a non seulement vis-à-vis de celui d'autres langues et de celui d'autres matières universitaires, mais aussi face à l'exigence sociale imposée par le marché économique japonais qui nous demande de justifier l'utilité du français en tant qu'instrument pour le développement de « l'économie de connaissance » du pays. De nos jours, ce rapport de force règne dans l'ensemble du système éducatif, rapport dont le mécanisme pourrait être mis en lumière par des réflexions épistémologiques plus approfondies et, pour nous, par celle qui tente de trouver un point d'ancrage de la didactique du FLE dans le cursus des sciences humaines et sociales – point que le rapport publié par le *Chûô-kyôiku-shingi-kai* en 2008 n'a pas approfondi – et de se demander quelle avantage l'enseignement du FLE

²¹ Nous pensons tout particulièrement au courant « classique » du libéralisme économique bâti et développé, par exemple, par J. Locke et d'A. Smith et caractérisé par la pensée du « laissez-faire ».

nous apporte face à l'invasion du néolibéralisme dans l'enseignement supérieur du Japon²².

Références

- Abélard (2003), *Universitas calamitatum : le livre noir des réformes universitaires*, Paris : Éditions du Croquant.
- Barot, E. (2010), *Révolution dans l'Université. Quelques leçons théoriques et lignes tactiques tirées de l'échec du printemps 2009*, Montreuil-sous-Bois : Éditions La Ville brûlée.
- Brisset, C.-A. (éds.) (2009), *L'université et la recherche en colère. Un mouvement social inédit*, Paris : Éditions du Croquant.
- Brunot, I., Clément, P. & Laval, C. (2010), *La Grande Mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris : Éditions Syllepse.
- Chitty, C. (2004), *Education Policy in Britain*, New York: Palgrave Macmillan.
- Comité consultatif de la « Programmation du Japon du 21^{ème} siècle » (2000), *Conception du Japon du 21^{ème} siècle. La frontière japonaise se trouve au sein du Japon : le nouveau siècle à construire à travers l'indépendance et la gouvernance coopérative*, Tokyo : Kôdansha.
- Commission spéciale sur le cursus en culture générale du premier cycle universitaire de l'Association japonaise des universités nationales (éd.) (1972), *Rapport de l'investigation sur les conditions de l'éducation générale, le cursus des arts libéraux, l'enseignement des langues étrangères et les matières d'hygiène et de gymnastique*, Tokyo : Association japonaise des universités nationales.
- Conseil de l'Europe (2005), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Les Éditions Didier.
- Coste, D. & al. (1976), *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Paris : Hatier/Didier.
- Freitag, M. (1995), *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec : Nuit blanche éditeur.
- Friedman, M. (1962), *Capitalism and Freedom*, Chicago: University of Chicago Press, Fortieth Anniversary Edition of 2002.
- Imprimerie du ministère des Finances (éd.) (1988), *Rapports sur la réforme de l'éducation – Premier à quatrième (ou dernier) rapports du Conseil extraordinaire pour la réforme de l'éducation –*, Tokyo : Imprimerie du ministère des Finances.
- Ishikawa, F. (2006), « L'“alloglotteté” de la classe de langue en milieu institutionnellement

²² Le travail de Freitag (1995) pourrait donner quelques pistes de réflexion de base.

- “homoglotte” : l’articulation entre le discours didactique et le quotidien des apprenants », in Abry, D. & Fiévet, M. (éds.), *L’enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, Actes du 2^{ème} colloque international de l’ADCUEFE, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 55-68.
- Ishikawa, F. (2010), « Le FLE comme matière universitaire en contexte “ hétéroglotte ” et extra-européen : statut académique et représentations sociales du FLE au Japon », communication présentée au Colloque Forum et Université de Perpignan-Via Domitia : « Le Français sur Objectifs Universitaires », organisé à l’Université de Perpignan-Via Domitia par le Forum Héraclès et l’Université de Perpignan-Via Domitia, 10-11 juin 2010.
- Izumi, T. (1981), « À propos des problèmes de l’enseignement de langues étrangères dans le système éducatif du Japon moderne », *Bulletin du Centre de recherche de l’éducation générale et des autres enseignements à l’Université Kansai*, 5, pp. 61-93.
- Jessop, B. (2008), *State Power. A Strategic-Relational Approach*, Cambridge : Polity Press.
- Laval, C. (2003), *L’école n’est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l’assaut de l’enseignement public*, Paris : Éditions La Découverte.
- Osborne, S. P. (ed.) (2010), *The New Public Governance? Emerging Perspectives on the Theory and Practice of Public Governance*, Oxon/New York : Routledge.
- Porquier, R. & Py, B. (2004), *Apprentissage d’une langue étrangère : contextes et discours*, Paris : Les Éditions Didier.
- Renaut, A. (1995), *Les révolutions de l’université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris : Éditions Calmann-Lévy.
- Yotoriyama, Y. (2008), « Le développement de la théorie basique des mesures néolibérales et ses caractéristiques générales », in Sanuki, H. & Yotoriyama, Y. (éds.), *Réformes néolibérales de l’éducation*, Tokyo : Ôtsukishoten, pp. 36-52.
- Agence nationale pour la promotion de l’enseignement supérieur français à l’étranger (CampusFrance) (2010), « Choisir la France » : <<http://www.campusfrance.org/fr/a-etudier/choisir01.htm>>, 03.06.2011.
- Association pour la Promotion de l’Enseignement du Français au Japon (2005), « Contenu des sept niveaux » : <<http://www.apefdapf.org/france/about/index.html>>, 03.06.2011.
- Association pour la Promotion de l’Enseignement du Français au Japon (2005), « Traduction française de chaque niveau (version remaniée) » : <<http://www.apefdapf.org/france/mark/index.html>>, 03.06.2011.
- Conférence publique sur la réforme éducative (2000), « Rapport de la Conférence

- publique sur la réforme éducative : 17 propositions pour réformer l'éducation » : <<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>>, 03.06.2011.
- Conseil central de délibération sur l'éducation (2008), « Rapport : pour la construction de l'enseignement en licence » : <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm>, 03.06.2011.
- Conseil de l'Europe (1999), « Déclaration de Bologne » : <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/KeyDocs/BologneD%C3%A9cl_FR.asp>, 03.06.2011.
- Conseil européen de Lisbonne (2000), « Conclusion de la présidence » : <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm>, 03.06.2011.
- Legifrance (2007), « Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités » : <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315>>, 03.06.2011.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (2010), « Statistiques fondamentales des établissements scolaires. Statistiques annuelles » : <<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001015843&cycode=0>>, 03.06.2011.
- National Archives of the United Kingdom government (1988), « Education Reform Act 1988 » : <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>>, 03.06.2011.
- Nouvelle Université (2007), « Pourquoi la réforme de l'université » : <<http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/-pourquoi-la-reforme-de-l-universite-.html>>, 03.06.2011.

(Université Rikkyo & Delca-Diltec [Paris III])