



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n°35 – janvier 2021

*La langue à l'école, de l'institution à la
classe : quelles conceptions, quelles
normes, pour quels usages ?*

SOMMAIRE

- Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier : *Introduction*
- Catherine Delarue-Breton : *Des conceptions scolaires de la langue en tension : l'exemple du programme de 2015 pour l'école primaire et le collège*
- Véronique Miguel-Addisu : « Sport de riche je l'ai changé en sport élitiste » : *plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves*
- Claire Colombel-Teuira, Véronique Fillol : *Variation et approche polynomique : pour une conception plurielle de la langue à l'école calédonienne*
- Daphné Bloch : *Pratiques langagières, situations pédagogiques et construction d'inégalités d'apprentissage à Madagascar*
- Samatar Abdallah Doualeh : *Le français langue de l'école djiboutienne ou l'hégémonie de la norme exogène*
- Élise Vinel, Élisabeth Bautier : *Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques*
- Thierry Pagnier, Belinda Lavieu-Gwozdz : *Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement*
- Jacques Crinon, Georges Ferone, Hélène Font : *Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3*
- Christel Troncy : *Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative*
- Erwan Le Pipec : *L'école, planche de salut du breton ?*
- Argia Olçomendy : *La langue basque dans les instructions officielles (1976-2019)*

Compte rendu de lecture

- Par Katrin Pfadenhauer* : Ursula Reutner (Ed.), 2017, *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston, de Gruyter, 745 p.
- Par Robert Fournier* : Shana Poplack, 2018, *Borrowing: Loanwords in the speech community and in the grammar*. New York: Oxford University Press ; xxi, 246 p.
- Par Marie-Jeanne Verny* : Catherine Adam, 2020, *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*, éd. Peter Lang, coll. « Langue, multilinguisme et changement social », Berlin.

LE FRANÇAIS LANGUE DE L'ÉCOLE¹ DJIBOUTIENNE OU L'HÉGÉMONIE DE LA NORME EXOGENE

Samatar Abdallah Doualeh

**Centre de Recherche, de l'Information et de Production de l'Éducation Nationale
(CRIPEN), République de Djibouti / UR DIPRALANG, Université Paul-Valéry
Montpellier 3, France**

Introduction

Depuis les recherches initiales menées au sein du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD), fondé au lendemain des indépendances africaines, sur le français parlé et les interférences phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales avec les langues africaines, aux très récentes réflexions sur la didactique bi-plurilingue en Afrique de l'Ouest (ELAN-Afrique, entre autres) en passant par les travaux fondamentaux de sociolinguistes africanistes des années 80-90 du siècle dernier (P. Dumont, G. Manessy, A. Queffélec, M. Daff, S. Lafage, pour ne citer qu'eux)², la norme exogène du français ou le français dit standard a été constamment interrogé voire, parfois, remis en cause, tant sur le plan social qu'en milieu scolaire. La coexistence du français et des langues africaines a donné lieu à une « acclimatation du français » (Calvet, 2010 : 130-132) avec notamment l'émergence de normes endogènes dans certains pays d'Afrique francophone. Ce serait d'ailleurs un truisme de rappeler, ici, que la prise en compte du « français d'Afrique » (et des langues africaines), et leur introduction dans les systèmes éducatifs font partie désormais des acquis de la recherche, sociolinguistique comme didactique. Cependant, si aujourd'hui l'acceptabilité du « français langue africaine » (Dumont, 1990) en classe de français paraît de plus en plus admise (du moins dans les discours officiels), à Djibouti, l'enseignement du français reste prisonnier, plus de quarante ans après l'indépendance du pays, des traditions didactiques et pédagogiques héritées de l'époque coloniale. Le français de l'école est, comme nous le verrons, une langue mononormée, intangible, immuable et, par conséquent inaccessible pour des élèves ayant pour langues premières des langues locales minorées par une politique diglossique des langues.

Nous tenterons dans les paragraphes suivants, après une courte présentation du contexte de cette investigation (la république de Djibouti), de faire émerger les conceptions et représentations de la norme que véhicule le discours institutionnel (ou qui lui sont sous-jacentes) en nous intéressant aux orientations officielles ainsi qu'aux discours didactiques et

¹ Nous visons par ce terme uniquement l'école primaire et non l'ensemble du système éducatif djiboutien.

² Voir l'excellente synthèse de Boutin (2019) concernant l'état des lieux de la recherche sur le français en Afrique.

pédagogiques (qui, comme nous aurons l'occasion de le rappeler, se confondent avec celui de l'institution).

Éléments de contexte

Située dans la corne de l'Afrique, à l'entrée de la Mer Rouge, Djibouti est, depuis l'antiquité, une terre de commerce.

Si les Anglais sont les premiers parmi les Européens à amorcer, dès la première moitié du 19^{ème}, en s'installant à Aden en 1839, une politique expansionniste en Mer Rouge, c'est avec les Français qu'en Mars 1862 sera signé à Paris un tout premier traité d'alliance et d'amitié avec certains chefs locaux concluant la cession de droits sur des terrains à Obock (au nord du pays)³.

Ensuite, en raison de sa situation géographique, source de problèmes pour le commerce et le développement du pays, la capitale fut délocalisée vers le sud, à Djibouti-ville qui devient en 1888 la capitale du pays. Avec le décret du 09 Mai 1896, la France contrôle désormais une colonie réunissant le Territoire d'Obock, les protectorats de Tadjourah, le Gobaad ; le Goubbet-el-Kharab, le Territoire des Issas : c'est l'acte de naissance officiel de la « Côte Française des Somalis et Dépendances ». En 1967, à la suite d'un référendum, le pays de Djibouti est appelé Territoire Français des Afars et des Issas (TFAI) et ses structures gouvernementales modifiées mais toujours sous la tutelle française⁴.

La construction du chemin de fer entrepris au tout début du 20^{ème} siècle est un moment crucial dans la constitution du pays, tant pour sa configuration ethnique avec l'arrivée de nombreux de Somaliens et de Yéménites, venus chercher du travail à Djibouti, que dans le tracé de ses frontières :

C'est [...] bien l'administration coloniale qui est en charge du chemin de fer, et lorsque la convention de 1902 met la compagnie sous la coupe théorique du gouvernement, c'est en fait sous celle des Colonies, qui « veulent faire avancer les frontières jusqu'à l'Aouache », c'est-à-dire jusqu'à la limite que ce texte fixe à l'action de contrôle du gouvernement français sur la compagnie (art. 5 et 6). Il n'est pas anodin qu'à ce moment les Colonies aient la main sur les questions du chemin de fer. En effet, la philosophie de l'action coloniale est d'organiser le contrôle des territoires, c'est à cela que sont formés les fonctionnaires et agents sur le terrain. La diplomatie, elle, envisage la présence française sous l'angle des relations avec les autorités locales et de la négociation. Le contrôle colonial du chemin de fer est un argument de plus en faveur de l'hypothèse que nous défendons selon laquelle le chemin de fer est une extension territoriale, frontalière. (Imbert-Vier, 2008 : 125)

Le contexte d'après-guerre aidant⁵, c'est à partir des années 40 qu'une prise de conscience politique et nationaliste se développe dans le pays, non sans heurts et difficultés : elle devient

³ « Le traité du 11 mars 1862 signé entre la France et Dini Ahmed Aboubekr, agissant au nom des sultans afars de Tadjoura, de Raheita (Rehayto) et du Gobaad, prévoit la cession d'une partie du littoral autour d'Obock moyennant le versement de la somme de 10 000 thalers soit 50 500 francs de l'époque. » (Jolly, 2013 : 23)

⁴ Oberlé et Hugot, 2014 : 55-60.

⁵ « La fin de la seconde guerre mondiale, la naissance de la IV^{ème} République, ouvrent pour les colonies de l'Empire français une ère nouvelle. Les peuples noirs ont participé à la lutte du monde libre, ils ont combattu et ont souffert pour la cause de la liberté. Il n'était plus possible de leur refuser à eux-mêmes l'évolution vers la plus grande liberté. [...] Les hommes politiques africains, appartenant à la première génération formée dans des universités françaises, revendiquent pour leurs peuples le droit à la dignité. [...] l'Afrique prend conscience d'elle-même, et

bientôt irréversible. C'est en Mai 1977 que la population djiboutienne, consultée, opte pour l'indépendance et, le 27 juin, elle est proclamée, donnant naissance à la République de Djibouti avec à sa tête le président Hassan Gouled Aptidon.

Une colonisation française d'un peu plus d'un siècle n'est pas sans conséquence sur le choix de l'actuelle politique linguistique du pays : en effet, la langue française occupe une place pour la moins particulière⁶ dans la République de Djibouti, une situation linguistique que nous analyserons brièvement par la suite.

Situation sociolinguistique du français

En République de Djibouti (désormais RDD), la situation linguistique semble quelque peu paradoxale : on entend indiquer, par-là, la situation dans laquelle se trouve ce pays qui, bien qu'ayant adopté deux langues non maternelles comme langues officielles, est techniquement incapable de rendre le bilinguisme dans ces langues effectif.

La politique linguistique du pays affiche clairement le choix d'un bilinguisme officiel : elle favorise deux langues qui ne sont guère parlées par la population locale. Le français et l'arabe standard (ou littéraire) sont les seules langues reconnues selon l'article 1 de la constitution du 4 Septembre 1992 :

Article 1 : (...) 5. Ses langues officielles sont l'arabe et le français.

Cependant, dans les faits, il s'agit en réalité d'un bilinguisme d'apparat et inégalitaire :

Du fait de l'adhésion de la République à la Ligue des pays Arabes, il fut décidé que Djibouti marcherait vers un bilinguisme et que dans un premier temps tous les documents officiels auraient un caractère bilingue français-arabe. De fait, les entêtes des lettres officielles et de toute la correspondance sont bilingues ; sur les plaques minéralogiques des véhicules djiboutiens figurent côte à côte les deux systèmes de numération. Mais c'est à peu près tout. (Dumont et Maurer, 1995 : 85)

Contrairement à l'arabe littéraire qui « n'a qu'une existence théorique »⁷ (*ibid.*), le français jouit d'un prestige certain. En effet, Djibouti « a résolument choisi la langue française comme moyen d'expression de son identité nationale et de sa souveraineté politique » (Dumont, 1990 : 81). La langue française est en conséquence une langue d'État. Les lois sont rédigées en français (puis traduites en arabe le cas échéant), ainsi que les formulaires et autres documents administratifs ; mais c'est également la langue des médias écrits. « Son usage est socialement indéniable » (Cuq, 1991 : 133) dans les domaines formels à caractère professionnel, politique et administratif dans la mesure où toutes les fonctions de prestige, donnant accès au savoir ou aux médias, sont exercées par le français malgré des langues nationales qui restent pourtant les langues de la majorité (seule une mince élite peut d'ailleurs revendiquer une pratique courante de cette langue) ; l'on peut ainsi attribuer à la langue française le statut de langue seconde « qui

de la force énorme qu'elle représente. Le mouvement est déclenché, d'une évolution politique qui conduira en une quinzaine d'années la quasi-totalité des colonies vers l'indépendance. » (Oberlé et Hugot, 2014 : 119)

⁶ Eu égard surtout aux bouleversements, plutôt récents et plus ou moins grands, des politiques linguistiques africaines de revalorisation des langues dites nationales, suite aux États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne (Libreville, 2003) dont les recommandations finales, faut-il le rappeler, incitaient à l'adoption de politiques posant la coexistence du français et des langues nationales non pas « en termes de conflit, ou de "guerres des langues", mais bien en termes de solidarité et de complémentarité » (Dumont, 2003 : 69).

⁷ Il serait néanmoins opportun, aujourd'hui, de nuancer ce propos en mentionnant le projet tout récent d'un enseignement bilingue dont l'expérimentation est en cours dans deux établissements dits « écoles bilingues ». Le projet est timide pour l'instant, mais cela n'en demeure pas moins un grand pas à l'échelle du pays compte tenu de la longue tradition monolingue, héritée de la France, de l'école djiboutienne depuis sa création à la fin du XIX^e siècle.

en fait, si l'on veut être rigoureux avec l'emploi des termes, est plus une langue « privilégiée » qu'une langue « seconde » » (Maurer, 1997 : 15)⁸.

À cela s'ajoute le fait important que le français est d'abord la langue de l'école⁹ parce qu'il est enseigné dans les classes pour apprendre d'autres matières, pour travailler dans les autres disciplines scolaires : « [...] il s'agit d'une langue apprise pour apprendre d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social de l'élève » (Vigner, 1992 : 40). La langue française devient, donc, à la fois objet d'enseignement (parce que c'est une langue/matière enseignée) et moyen d'apprentissage : elle « permet de supporter la pensée dans ses différentes activités et de construire des représentations d'objet » (Vigner, 1989 : 42) et « participe (ainsi) au développement psychologique et cognitif de l'enfant » (Cuq, 1991 : 138). Le français est à bien des égards la langue de la réussite scolaire et donc de la réussite sociale :

Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations de tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime (...). (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 30)

C'est en ce sens qu'il faut plutôt parler de Français Langue Seconde/Langue de Scolarisation (FLS/SCO) car le français est et reste avant tout à Djibouti une langue de l'univers scolaire. Pour finir, ajoutons que plus récemment la montée en puissance de l'anglais devient un fait indéniable à Djibouti. Le succès grandissant des établissements privés, notamment avec les « Cours du soir » pour élèves en difficultés, dans un premier temps, puis des instituts anglophones, témoigne d'un réel engouement pour la langue anglaise¹⁰ : la clientèle se compose d'une majorité d'adultes à la recherche d'emploi ; elle s'explique par les changements rencontrés sur le marché du travail où la demande de main d'œuvre « maîtrisant » l'anglais a explosé ces dernières années¹¹.

⁸ Voir aussi Dumont et Maurer, 1995 : 189-190.

⁹ Bien que la loi d'orientation du système éducatif (loi n°96/AN d'été de Juillet 2000) issue des états généraux de l'éducation en 1999 stipule que « l'éducation et la formation [soient] dispensées dans les langues officielles et dans les langues nationales » (Article 5), la situation est restée la même. Pour de plus amples informations, voir A. Houssein Djama (2010).

¹⁰ <https://www.jeuneafrique.com/50068/societe/djibouti-le-fran-ais-tire-la-langue/>

¹¹ C'est le cas par exemple de la concession du Port de Doraleh confié à la gestion de Dubaï Port International (jusqu'en 2019) ou de l'installation d'une base militaire américaine (la plus grande en Afrique) dans le cadre de la lutte contre le terrorisme, depuis le début des années 2000, où y sont demandés des employés bilingues ou tout simplement anglophones. D'ailleurs, une enquête menée sur les représentations des langues en territoire djiboutien fournissait les conclusions suivantes : « Sur cette question relative aux langues qui ont le plus d'avenir à Djibouti, les réponses des sondés sont assez surprenantes : 54,3 % des sondés déclarent que l'anglais est une langue qui a de l'avenir à Djibouti, 25,9 % prédisent un avenir au français contre 18,1 % à l'arabe. Le français est talonné par l'arabe avec un écart d'environ 8 points mais il est devancé par l'anglais de plus du double. Il est bien évident que les réponses n'ont rien à voir avec des prédictions objectives puisqu'elles s'appuient uniquement sur la subjectivité des sondés. L'on comprend aisément que ces derniers projettent leurs désirs et leurs croyances sur l'hypothétique avenir qu'auraient ces langues. D'un autre côté, avec la présence d'une grande base américaine à Djibouti (le camp Lemonier), qui concurrence les bases françaises existantes déjà dans l'offre d'embauche et l'installation de plus en plus de sociétés travaillant en anglais, il semblerait que la tendance chez les sondés est à accorder à l'anglais plus d'importance qu'au français. En 30 ans de présence française, les bases militaires françaises ont moins de personnels locaux que les américaines qui se sont installées en 2003. Et dans un pays où plus de la moitié des jeunes sont au chômage, la langue dans laquelle ils pourraient trouver du travail est la langue d'avenir à Djibouti. » (Houssein Djama, 2010 : 163-164)

Quelle place pour langues nationales ?

La réalité sociolinguistique du pays est, à n'en point douter, assez représentative de ce qui se donne à lire en filigrane dans le discours politique sur les langues djiboutiennes, à savoir un paysage ethno-sociolinguistique qui, bien que relativement simple contrairement à « la situation vertigineuse qui prévaut dans la plupart des pays africains » (Dumont et Maurer, 1995 : 84), reste marqué par la diglossie langue officielle-langues nationales (ou maternelles)¹². Excepté les langues officielles, l'afar, l'arabe djiboutien et le somali sont les principales langues du pays¹³ ; elles correspondent aux vernaculaires des groupes ethniques des mêmes noms (*ibid.*). Il importe de préciser que les langues parlées au quotidien, bien que dotées d'un système d'écriture alphabétique pour ce qui est du somali et de l'afar, n'ont pas accès à beaucoup de fonctions prestigieuses (éducation, administration, justice, etc.)¹⁴. Elles constituent toutefois, bien que minorées, autant des moyens nécessaires de communication pour les ethnies respectives et des marqueurs identitaires forts, contrairement au français et à l'arabe standard.

En termes de politique éducative, la loi d'orientation (loi n°96/AN), promulguée en 2000 suite aux États généraux de l'éducation nationale, stipule :

Article 5 :

1) L'éducation et la formation sont dispensées dans les langues officielles et dans les langues nationales [c'est nous qui soulignons]

2) Un décret pris en Conseil des ministres fixe les modalités de l'enseignement en français, en arabe, en afar et en somali.

Or, dans les faits, il n'existe pas à proprement parler d'enseignement de langues maternelles, ne serait-ce qu'en tant que discipline enseignée. Le curriculum de l'enseignement de base (le primaire) avance que « l'introduction des langues nationales [se fera] de la 1^e à la 5^e année à travers les chants, poésies et contes » (2012 : 4). Mais on ne retrouve nulle part une quelconque entrée dans ce texte d'orientation pour cette matière qui n'en est pas une, en vérité, puisqu'il n'y a justement aucun contenu de programme à enseigner-apprendre. Aucune orientation didactique et pédagogique n'est fournie à cet égard, la chose étant laissée tout simplement à la discrétion du maître ou de la maîtresse, qui utilise généralement la demi-heure prévue à cet

¹² Si en Europe, l'émergence, au XIX^e siècle, du modèle de l'État-nation a donné lieu sur le vieux continent à des politiques linguistiques monolingues impliquant « une uniformisation linguistique horizontale et verticale de la communication sociale » et ce au détriment des langues dites régionales ; dans le cas des pays ayant connu une colonisation européenne et en Afrique particulièrement (Djibouti y compris), « le choix de la langue nationale aboutit souvent à sélectionner d'une part une langue officielle – qui n'est pas toujours, loin s'en faut, une langue autochtone, mais plus souvent celle de l'ancien colonisateur – et d'autre part, une langue nationale (ou plusieurs). On voit bien que, dans ce cas, la langue nationale, dénuée des attributs de la langue officielle est souvent réduite à des fonctions emblématiques [...]. Le terme de *langue nationale* semble alors se définir par opposition à celui de langue officielle [...] » (Baggioni, 1997 : 191-192).

¹³ Auxquelles il faut ajouter quelques langues de la région (Amharique, Oromo, etc.) qui font de Djibouti un véritable « melting pot » linguistique et culturel (Simone-Senelle, 2017 : 1).

¹⁴ Soulignons que toutes les langues minorées ne sont pas égales dans leur minoration. Selon les domaines, plusieurs hiérarchies entre langues dominées se dégagent. En termes de véhicularité, par exemple, le Somali tient le haut du pavé : « Dans ce domaine, le somali occupe la position dominante, sans doute même avant le français. Une sorte d'impérialisme de cette langue prend même naissance dans la capitale peuplée très majoritairement de Somalis. Un des fonctionnements polyglossiques de cette domination est l'émergence du lexème le *djiboutien* qui désigne la variété régionale de somali parlée à Djibouti. Le caractère unique de la langue ainsi désignée évacue de la réalité linguistique les autres langues minorées. Un autre de ces fonctionnements polyglossiques est le rejet affirmé de la langue de l'Autre, aussi bien chez les Afars que chez les Somalis. Dans ces conditions, les membres des deux communautés préfèrent s'adresser à l'Autre soit dans sa langue maternelle soit en français. » (Dumont et Maurer, 1995 : 88).

égard pour d'autres activités de classe. On peut entrevoir là tous les méfaits d'une approche éducative *folklorisante* des vernaculaires locaux qui conforte de fait une forme de hiérarchisation (politique) des langues et toute l'insécurité linguistique qu'elle ne peut que générer en retour. L'on peut par voie de conséquence affirmer, sans craindre de trop exagérer, que l'école djiboutienne reste globalement imperméable aux langues des élèves et ce à fortiori en cours de français. En témoigne, d'ailleurs, cette injonction du nouveau guide de l'enseignant, actuellement en expérimentation dans les écoles primaires, qui, à la suite d'une série de règles quant au comportement de l'enseignant en classe, énonce qu'en termes de « langage : il convient de veiller à produire des phrases correctement construites et d'éviter l'emploi d'un vocabulaire familier [et il faut] s'exprimer toujours en français » (*Guide de l'enseignant*, 2019 : 5)¹⁵. Cette recommandation est intéressante pour notre propos à plus d'un titre, dans la mesure où l'interdit des langues premières s'accompagne du rejet de la variation du français : l'incitation des maîtres d'école à « produire des phrases correctement construites » relève d'une conception (idéologie ?) de la langue selon laquelle on doit parler comme on écrit, la référence absolue étant, comme cela transparait au fil des textes officiels (cf. infra), la norme grammaticale écrite¹⁶.

Quelle(s) conception(s) de la norme ?

Comme mentionné plus haut, nous nous limiterons, dans le cadre de cet article, au cas de l'école primaire, à notre sens assez emblématique des représentations que l'on se fait de la norme linguistique scolaire. L'objectif général que nous poursuivons à cet effet, à savoir l'analyse du discours institutionnel sur la langue de l'école et la norme afférente, nous amènera à l'étude d'un corpus exclusivement écrit et constitué à la fois des curricula ou programmes de français, d'extraits de manuels et des guides destinés aux enseignants du primaire (de la première à la dernière année). Les supports didactiques et pédagogiques ayant été généralement conçus par les auteurs qui ont également rédigé les orientations officielles des programmes¹⁷, le discours didactique/pédagogique se faisant constamment l'écho du discours institutionnel, nous commenterons indifféremment ces différents documents au fil du texte.

Quel français enseigner ?

Après avoir rappelé, dans une longue introduction générale, l'inscription des programmes dans l'approche par les compétences de base¹⁸, le curriculum précise :

Le Français répond à une double finalité. Langue enseignée et langue d'enseignement à la fois, sa maîtrise conditionne la réussite des apprentissages. Par conséquent, l'enseignement du français doit permettre très tôt une communication naturelle tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour faciliter son acquisition, le maître proposera des activités dans le cadre de situations de communication réelles (provenant du vécu, de l'environnement de l'élève) ou simulées, afin de mieux

¹⁵ Consultable en ligne : <http://www.cripen.dj/ressources/guides/guide-maitre-francais>.

¹⁶ Si l'imposition d'une manière de parler de situations présentées comme ordinaires relève de l'imposition d'une norme sociale, il existe, comme on va le voir, une certaine confusion chez les concepteurs des programmes entre l'entreprise de normalisation de l'oral de communication et la nécessité de l'apprentissage d'un français spécifique, celui de l'écrit, essentiel dans le parcours scolaire des élèves en FLS.

¹⁷ Essentiellement, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des enseignants de français qui sont tous des acteurs au sein du ministère djiboutien de l'éducation.

¹⁸ Celle développée notamment par X. Roegiers (2000) et le BIEF (Bureau d'ingénierie en Éducation et en Formation) au tout début des années 2000.

impliquer l'élève dans la construction de son apprentissage. (Curriculum de l'enseignement de base, 2012 : 16)

Ainsi le français est-il conçu à la fois comme un objet d'enseignement et un vecteur d'apprentissage, caractéristique fondamentale que partage effectivement le français en Afrique francophone avec le français langue maternelle, son statut de langue seconde demeure tout de même non explicite dans les orientations officielles. Or, ne pas poser la question de la relation entre la langue de l'école et le sujet-apprenant n'est pas sans conséquence immédiate dans les instructions du curriculum, d'abord, parce que l'ensemble des programmes du primaire ne propose guère de contenus didactiques permettant l'appropriation du français dans une perspective d'apprentissage des disciplines non linguistiques (désormais DNL). On peut faire l'hypothèse que l'appropriation de la langue d'enseignement est perçue comme allant de soi, en même temps que l'on apprend le français, tout simplement : c'est en faisant des mathématiques en français que l'on finit par apprendre le français des mathématiques. C'est un apprentissage « sur le tas » en quelque sorte. Les programmes se réclament également d'une approche par compétences qui invite à présenter aux élèves des contenus faisant constamment référence au contexte social (et donc extrascolaire), par le biais notamment du concept de situation (ou situation-problème) ; la double fonction rappelée dans la citation ci-dessus semble, d'autre part, n'être qu'une simple déclaration de principe, sans réelles traductions didactiques et pédagogiques. C'est pourquoi, par exemple, les actes de parole qui jalonnent les manuels scolaires renvoient presque exclusivement à des réalités sociolinguistiques djiboutiennes où prédominent d'habitude les langues maternelles et à des situations de communication irréalistes du point de vue du vécu des élèves (ceux de Djibouti, bien entendu) telles que « raconter ses activités au campement », « raconter sa visite au refuge », « raconter ses activités à la plage » ou encore « raconter ce qu'on a vu à l'aéroport »¹⁹ que l'on rencontre dès le second module du manuel de première année du primaire. Ce hiatus entre le discours des instructions officielles sur le français et les pratiques didactiques est le résultat, nous semble-t-il, d'une approche curriculaire (celle des Approches par compétences²⁰) mettant un point d'honneur à « faire sortir » le plus possible les élèves du cadre scolaire pour les confronter à des réalités sociales qu'ils sont censées connaître (Perrenoud, 1997 ; Roegiers, 2000, entre autres) et sacrifiant par la même occasion, quand elle est mise en pratique aussi littéralement dans le contexte qui nous intéresse, la prise en compte du français, langue de l'accès au savoir scolaire, comme objet d'enseignement-apprentissage à part entière.

L'écrit au détriment de l'oral ?

Isolé géographiquement du noyau francophone de l'Afrique de l'Ouest, Djibouti a toujours eu comme partenaire privilégié (pour ne pas dire unique), en matière d'éducation (et dans d'autres domaines), la France : la « coopération » est si étroite que l'enseignement dans le Secondaire ne sera « contextualisé », « nationalisé », ou adapté pour le dire simplement, qu'à partir des années 2010 avec la tenue des premières épreuves du bac « national » organisées en 2016 (soit près de 40 ans après l'indépendance !)²¹. Les retombées d'une pareille dépendance sur la perception du français scolaire sont considérables et nous allons vite le démontrer.

¹⁹ Il est intéressant de noter, pour qui a une idée plus ou moins précise du public scolaire visé, que ces actes de paroles font référence à des situations connues seulement d'une infime partie des écoliers de Djibouti, ceux issus de classes sociales favorisées, contrairement à ceux, majoritaires, dont les conditions socioéconomiques actuelles ne rendent pas possible la fréquentation de tels lieux.

²⁰ Pour une synthèse critique des APC, voir Berkaine (2015).

²¹ Au moyen de conventions signées avec la France (avec l'académie de Bordeaux pour être plus précis et dont la toute dernière, signée au début de la réforme de l'enseignement dans le Secondaire, est toujours en vigueur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Europe_et_International/88/8/convention_Djibouti_331888.pdf), les programmes et le baccalauréat délivré à l'issue du Secondaire sont restés français, cela depuis l'époque coloniale.

En effet, comme dans l'Hexagone, apprendre le français à l'école pour l'élève de Djibouti, c'est apprendre d'abord et avant tout à lire et à écrire une langue qui, à la différence des écoliers français cette fois, n'est pas *la sienne*, qu'il ne parle généralement pas en dehors de l'établissement. La découverte simultanée, dès la première année²², et de l'écrit et de l'oral est suffisamment démonstrative de la chose :

Le savoir lire conditionne la réussite scolaire chez l'élève. Au cycle des apprentissages, l'élève découvre très tôt l'écrit et ses fonctions. Cette précocité de la lecture nécessite une familiarisation avec une variété de supports écrits sociaux et scolaires puisés dans l'environnement de l'élève et autorisant une prise d'indices. Pour cela, le maître place l'élève dans un milieu riche en supports et écrits composés de livres, journaux, albums, imagiers, de lettres, affiches, listes, recettes, récits... répondant aussi bien à la fonctionnalité, la raison d'être de la lecture, qu'à l'accès immédiat au sens. Il s'agit de faire acquérir une attitude de lecteur face à l'écrit. (Curriculum de l'enseignement de base, 2012 : 17)

L'entrée précoce dans l'écrit se justifie ici par le rôle jugé capital de la lecture comme condition *sine qua non* de réussite scolaire. Elle se fait dans l'immédiat par le biais d'une sorte d'immersion linguistique dans des écrits en tout genre. Aussi attend-on, en première année, que l'élève, en production écrite, « s'essaie à la légende d'images, à l'écriture de courts messages produits dans le cadre d'une situation de communication » (*op. cit.* : 18). La prégnance de l'écrit est d'ailleurs visible quand on examine les tableaux des contenus par année du curriculum : les contenus relatifs à la lecture et à l'écriture, assez fournis et plutôt conséquents, sont bien plus importants en taille que ceux relevant du domaine de l'oral dont on ne distingue pas, dans le texte, les éléments propres à la compréhension et à la production. Preuve en est l'absence d'activités d'écoute variées en dehors de la parole de l'enseignant qui représente le modèle à imiter :

Cycle 1 : 1^e et 2^e années

[...] le maître devra cultiver des activités d'écoute et d'imprégnation qui place l'élève dans un bain linguistique et où le maître dit, lit pour l'élève des contes, histoires, chants, comptines, poèmes ; ces activités suscitant en retour imagination et créativité chez l'apprenant et cultivant la création de comptines, de rimes. [...]


Cycle 2 : 3^e, 4^e et 5^e années

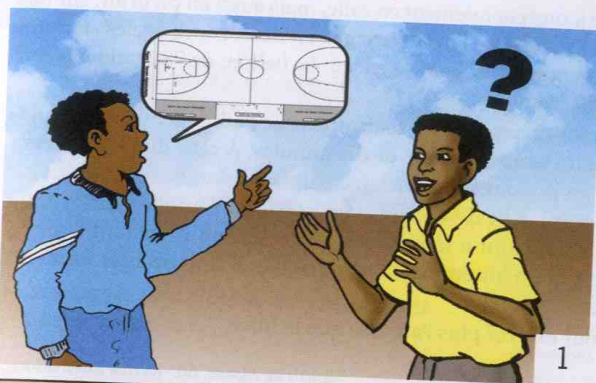
[...] le maître lit des histoires, des contes, des poèmes. À son tour, l'élève mémorise, dit, joue les poèmes, contes et histoires dans une intention de communiquer ses sensations. (op. cit. : 16-19)

La prise de parole prend le pas ici sur le travail, pourtant nécessaire en tout début du cursus, de compréhension. La compétence orale se résume alors au *parler*. Ci-dessous, un extrait du manuel de 5^{ème} année illustrant cela :

²² Précisons ici que le primaire, à Djibouti, constitué de cinq années, est divisé en 2 cycles : le cycle 1 correspondant à la 1^{ère} et à la 2^{ème} année du primaire, le second cycle au reste des classes. L'ensemble forme l'enseignement de base.

Langage Demander des renseignements sur le sport

 Je découvre l'image et je m'exprime

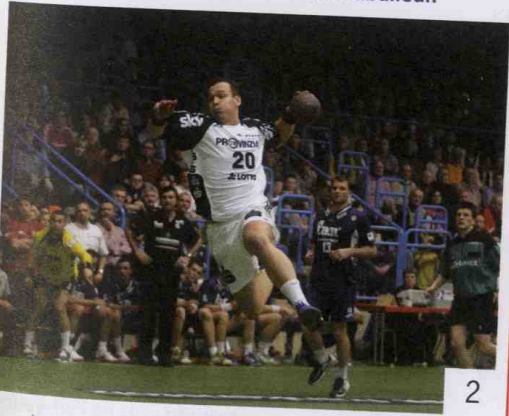


1

- Que vois-tu sur le dessin ?
- De quoi parlent-ils ?

Khaled : Tu veux bien jouer au basket-ball avec nous ?
Hassan : Oui, je veux bien. Mais je ne sais pas jouer.
Khaled : Ah bon ! Tu n'as jamais joué au basket ?
Hassan : Non. Alors, dis-moi comment on joue.
Khaled : On joue à la main. Il est interdit de courir avec le ballon et de le garder plus de cinq secondes.
Hassan : Combien de joueurs il y a ?
Khaled : Il y a deux équipes de cinq joueurs chacune.
Hassan : Un match de basket dure combien de temps ?
Khaled : Il dure 50 minutes et comprend deux mi-temps de 20 minutes chacune et un repos de 10 minutes.
Hassan : Comment fait-on pour marquer un but ?
Khaled : On lance le ballon dans un panier qui est accroché haut sur un poteau.


Je Joue
 Tu veux jouer au handball. Tu te renseignes auprès de ton camarade qui est un bon handballeur.



2

Expressions pour mieux parler

- Que faut-il pour jouer au handball ?
- Combien de joueurs il y a par équipe ?
- Quelle est la durée d'un match de handball ? Comment on joue au handball ? Peut-on courir avec le ballon dans la main ?
- Terrain de 40 m de long et 20 m de large, un ballon de handball, deux cages, deux équipes de sept joueurs, deux mi-temps de 30 minutes, jouer avec la main, faire des passes, dribbler, lancer le ballon, avancer vers la cage, tirer dans la cage/tirer au but, c'est interdit de..., il est interdit de..., le joueur doit..., le joueur peut...

 55

Extrait de *La caravane de français : 5^{ème} année, 2012* (réédition)

Il nous a semblé intéressant de relever comment les auteurs du manuel expliquent l'objectif de cette rubrique. Ils affirment dans leur avant-propos :

Les activités de langage « dialogue et jeu de langage » sont composées d'un dialogue et d'une situation de rôles. Elles prennent appui sur des supports imagés et des expressions pouvant aider l'élève à mieux s'exprimer et à construire un récit. (Avant-propos de La caravane du français, 5^e année, 2012 : 4)

Le but ultime est bien de « mieux s'exprimer », sans préalable en termes de compréhension orale dans la mesure où les documents de départ sont un support iconographique et un dialogue écrit destiné à être mémorisé, comme le suggère le guide de l'enseignant. On notera que le dialogue, dont la situation sociale de référence est quelque peu invraisemblable, met en scène un oral conforme au code de l'écrit, un français fictif qui consiste à continuer les pratiques pédagogiques à l'écrit, le réemploi systématique des notions linguistiques au programme, par la parole. Se dessine ici les contours d'une langue fantasmée à travers laquelle l'écrit et l'oral sont en parfaite équation et constituent les deux expressions d'une même réalité linguistique uniforme et immuable.

La forme que prend l'évaluation est de même un indice révélateur de ce que nous avançons ci-dessus. Citons en guise d'exemple les critères de notation (au nombre de quatre) retenus pour l'évaluation des acquis, tout au long du primaire, et qui portent exclusivement sur l'écrit :

C1 : Pertinence de la production. Ce critère est évalué de la 1^{ère} année à la 5^e année de l'enseignement de base. Il est atteint quand la réponse ou le discours produit par l'élève correspond à :

- *la situation proposée (lieu, personnage, déroulement des événements ...) ;*
- *à la consigne (respect du volume de la production, tâche à effectuer ...) et /ou à la question posée dans un texte de lecture.*

C2 : Cohérence de la production. Ce critère est évalué de la 2^e année à la 5^e année. Il est atteint quand le discours produit présente une unité de sens, respecte la chronologie, contient des pronoms personnels et des mots de reprises.

C3 : Correction grammaticale. Ce critère est évalué de la 1^e année à la 5^e année. Il est atteint quand dans le discours produit :

- *en 1^e année, l'agencement des éléments de la phrase est correct ;*
- *en 2^e année, quand en plus de l'agencement des éléments de la phrase, l'élève fait preuve d'un choix pertinent du genre des déterminants, respecte l'accord sujet-verbe, effectue la marque du pluriel en s ;*
- *de la 3^e à la 5^e année, quand le temps utilisé est convenable, la marque du pluriel en s et en x respectée, l'accord sujet-verbe, déterminant-nom-adjectif effectué, les déterminants possessifs et démonstratifs sont utilisés ...*

C4 : Respect de la forme. Ce critère est évalué à partir de la 3^e année. Il est atteint quand la production est conforme à l'aspect formel du type d'écrit : silhouette pour la lettre, paragraphe pour le récit. (2012 : 20)

La consécration de l'écrit et de sa norme devient de la sorte totale et sans ambiguïté. Il s'agit d'une approche (et aussi une vision) de l'enseignement du français qui influe fortement sur les représentations des enseignants et des élèves, voire oriente leurs pratiques quotidiennes de classe, attendu qu'ils passent le plus clair de leur temps à la préparation aux épreuves écrites de fin d'année comme de fin de cycle.

« Outils de la langue »

Avec l'adoption de l'approche par compétences, dont le discours théorique met en avant le souci constant du sens à donner à tout ce qui se fait en classe, les rédacteurs des programmes reconduisent plus ou moins directement, quant aux outils de la langue, le discours dominant des formations initiales et continues des deux dernières décennies ; celui arguant justement qu'il

n'est plus tolérable de « faire de la grammaire pour de la grammaire ». L'étude de la langue, c'est-à-dire du système, se fait désormais dans une visée pragmatique :

Sous ce terme [outils de la langue] sont regroupés le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. Les outils seront moins un programme d'enseignement mais une réponse à un besoin. Ils doivent être un moyen de faciliter l'expression de l'élève. Ils seront étudiés afin de permettre la réalisation du projet d'écriture que se fixe la classe dans le cadre d'une situation de communication et en fonction des besoins réels. [...] Il s'agira de faire acquérir un savoir-faire réutilisable dans toutes les situations. Par conséquent, l'analyse grammaticale devra passer par les textes, dépasser autant que possible le cadre de la phrase et s'intéresser davantage au sens et à l'emploi qu'à la forme, la structure. (op. cit. : 19-20)

C'est l'intention de communiquer, et par là de signifier, qui détermine les formes linguistiques à enseigner-apprendre. Il s'agit là d'une position qui tient à se démarquer de la démarche cumulative de la grammaire traditionnelle qui avait profondément marqué les programmes scolaires précédents. Les notions linguistiques deviennent ici des « outils », au sens technique du terme, des leviers d'actions communicatives. Un rapide examen des sommaires de n'importe quel manuel de français de l'enseignement de base permet de nuancer, toutefois, de telles affirmations. Car si les contenus sont organisés en actes de langage formulés en objectifs à atteindre, force est de constater que les notions linguistiques au programme sont celles de la grammaire scolaire traditionnelle, dont l'horizon indépassable est la phrase, à ceci près que ces contenus sont uniquement distribués en fonction des actes de paroles :

SOMMAIRE

Module 1

		Actes de langage	Lecture	Vocabulaire	Grammaire	Orthographe	Conjugaison	Poésie	Production écrite	Consolidation - Remédiation	Pages
Séquence 1	La ville	Décrire et localiser un lieu	- Omar en ville	- Décrire et localiser un lieu	- La phrase	- La ponctuation	- Passé - Présent Futur	Dikhil	- Texte descriptif : un immeuble	Consolidation - Remédiation	15 à 26
			- Le boubou noir (1)	- Le dictionnaire (1)	- Les types de phrases	- Les mots interrogatifs	- L'infinitif		- Décrire et localiser une villa		
Séquence 2	Le temps	Décrire le temps qu'il fait	- Vivre au Canada	- Les saisons	- La phrase affirmative et la phrase négative	- Les mots exclamatifs	- Les trois groupes de verbes + être et avoir	Météorologie	- Texte descriptif : l'hiver au Canada	Consolidation - Remédiation	27 à 38
			- Le boubou noir (2)	- Le dictionnaire (2)	- Le nom commun et le nom propre	- Le genre du nom commun	- Les verbes être et avoir au présent		- Décrire le temps : l'été à Djibouti		
Séquence 3	Le portrait d'un personnage	Décrire une personne	- Aidarous le boutiquier	- Des mots pour décrire une personne	- Les constituants de la phrase	- Le nombre du nom	- Les verbes être et avoir au passé composé	L'île des rêves	- Texte descriptif sur Aidarous le boutiquier	Consolidation - Remédiation	39 à 50
			- Le boubou noir (3)	- Autour du mot décrire	- L'adjectif qualificatif	- à / a	- Les verbes des 1 ^{er} et 2 ^e groupes au présent		- Décrire le boutiquier de son quartier		
			INTÉGRATION 3			INTÉGRATION 1		INTÉGRATION 1		51 à 52	

Module 2

		Actes de langage	Lecture	Vocabulaire	Grammaire	Orthographe	Conjugaison	Poésie	Production écrite	Consolidation - Remédiation	Pages
Séquence 1	L'hygiène et la santé	Inform sur l'hygiène	- La lettre de Moussa	- Autour de l'hygiène	- La groupe sujet : le sujet	- Les sons [wa] et [wɛ]	- Passé composé des verbes des 1 ^{er} et 2 ^e groupes	Le moustique	- La circoncision	Consolidation - Remédiation	53 à 64
			- La paysanne et la sorcière (1)	- Les mots de la même famille (1)	- Le groupe verbal	- et/ est	- Présent des verbes du 3 ^e groupe		- Lettre à compléter : la lutte contre le paludisme		
Séquence 2	L'espace	Inform sur la Lune et sur l'éclipse	- Un espion pour la Lune	- De la Terre à la Lune	- Le pronom personnel sujet	- Le son [ʒ]	- Passé composé des verbes du 3 ^e groupe (faire, savoir, dire, prendre)	Les astres	- L'espace	Consolidation - Remédiation	65 à 76
			- La paysanne et la sorcière (2)	- Les préfixes (2)	- Les déterminants	- Les sons [g] et [ʒ]	- Passé composé des verbes avec l'auxiliaire avoir		- Article à la Nation : L'éclipse solaire		
Séquence 3	Droits et devoirs	Inform sur un règlement	- Le règlement scolaire	- Les règlements : droits et devoirs	- Les déterminants (les articles)	- L'accord sujet/verbe	- Passé composé des verbes avec l'auxiliaire être	L'homme qui te ressemble	- Compléter une lettre	Consolidation - Remédiation	77 à 88
			- La paysanne et la sorcière (3)	- Les suffixes (3)	- Les adjectifs possessifs	- ou - où	- L'impératif et la défense		- Lettre à compléter : les droits de l'enfant		
			INTÉGRATION 2			INTÉGRATION 2		INTÉGRATION 2		89 à 90	
			REMÉDIATION 1			REMÉDIATION 1		REMÉDIATION 1		91 à 92	

Extrait de *La caravane de français : 4^{ème} année, 2012 (réédition)*

La simple ventilation des contenus morphosyntaxiques et lexicaux au gré des actes de langage est peut-être le seul élément nouveau, compte tenu de ce qui se faisait jusqu'alors. L'on peut voir aussi que plusieurs notions de langue (grammaire, vocabulaire, orthographe, etc.) ne sont pas directement mobilisables ou ne sont tout simplement pas aussi utiles que le prétendent les directives officielles aux actes de langage auxquels on les rattache. La volonté de « caser » le maximum de savoirs sur le français nous paraît évidente. Ajoutons à cela que l'ensemble des

manuels de français du primaire que nous avons consultés ne proposent pas d'activités autour de la grammaire du texte comme annoncé dans les instructions officielles. L'écart, la contradiction même, entre le discours institutionnel et le discours didactique témoigne bien, à notre sens, de la difficulté de se départir de pratiques et de représentations de la langue du savoir, héritées historiquement de la France ; ces pratiques et représentations demeurent, malgré l'effort de « contextualisation » revendiqué par les textes officiels, la référence absolue pour nombre de concepteurs de programmes et de manuels scolaires.

Conclusion

Disons, pour conclure succinctement, que le français de l'école djiboutienne est comme on vient de le voir un français aseptisé qui, en induisant une stricte équivalence entre écrit et oral, occulte les variations sociales de la langue voire les ostracisent si elles venaient à se manifester par le discours du maître dont la parole en classe, selon l'idéal de pureté des instructions officielles, est condamnée à n'être qu'un écrit verbalisé. Le recours aux actes de langage comme mode d'organisation des contenus au programme cache mal par ailleurs la rémanence d'une certaine tradition grammaticale, fut-elle présentée comme dépassée et inutile par le discours institutionnel. Aussi pensons-nous qu'à Djibouti, l'enseignement du français en général, et les représentations que l'on se fait de « sa » norme en particulier, restent largement, sans abus de langage, à décoloniser.

Bibliographie

- BAGGIONI, Daniel, 1997, « Langue nationale », dans : *Sociolinguistique - concepts de base* M-L. Moreau (dir.), Bruxelles : Madraga.
- BERKAINE, Mohamed Said, 2015, *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?*, Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry, Montpellier 3.
- BOUTIN, Béatrice Akissi, 2019, « État des lieux de la recherche sur le français en Afrique », dans : *Français d'Afrique. En Afrique. Hors d'Afrique*. C. Van den Avenne et G. Bordial Steien (dirs), *Langue française*, n° 202, p. 11-26.
- CALVET, Louis-Jean, 2010, *Histoire du français en Afrique : une langue en copropriété ?*, Paris : Écriture.
- CUQ, Jean-Pierre, 1991, *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette FLE.
- DUMONT, Pierre, 1990, *Le français langue africaine*, Paris : L'Harmattan.
- DUMONT, Pierre, 2003, *États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone (Rapport de synthèse)*, Libreville : AUF.
- DUMONT, Pierre et MAURER Bruno, 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris : Edicef/Aupelf.
- HOUSSEIN DJAMA, Abdourahman, 2010, *Pour l'enseignement du français et des « langues nationales » à Djibouti : conditions pour une didactique intégrée dans l'enseignement des langues*, thèse de doctorat, soutenue à l'Université Paul-Valéry.
- IMBERT-VIER Simon, 2008, *Frontières et limites à Djibouti durant la période coloniale (1884-1977)*, Thèse de doctorat, soutenue à l'Université Aix-Marseille 1.
- JOLLY, Lauren, 2013, *Le tirailleur somali : le métier des armes instrumentalisé (début XX^e siècle - fin des années 60)*, Thèse de doctorat, soutenue à l'École doctorale sciences sociales et humanités (Pau, Pyrénées Atlantiques).

- MAURER, Bruno, 1997, « FLS : la variété des situations », in M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Enseigner le FLS.*, *Diagonales*, n°43, pp.14-16.
- OBERLE Philippe et HUGOT Pierre, 2014 [réédition], *Histoire de Djibouti : des origines à la République*, Djibouti : Discorama.
- PERRENOUD, Philippe, 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF.
- SIMONE-SENELLE, Marie-Claude, 2017, *Linguistic research in the Horn of Africa*, Djibouti. [Disponible en ligne]
- ROEGIERS, Xavier, 2000, *Une pédagogie de l'intégration. Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles : Université de Boeck/PED.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (Dir.), 2007, *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Paris : PUF.
- VIGNER, Gérard, 1989, « Le français langue de scolarisation », *Diagonales*, n°12, Paris, Hachette-EDICEF.
- VIGNER, Gérard, 1992, « Le français langue de scolarisation », *Étude de linguistique appliquée*, n°88, Paris : Didier.

Corpus

- Curriculum de l'enseignement de base*, 2012, Djibouti : CRIPEN.
- La caravane de français : 1^{ère} année*, 2012 [réédition], Djibouti, CRIPEN.
- La caravane de français : 4^{ème} année*, 2012 [réédition], Djibouti, CRIPEN.
- La caravane de français : 5^{ème} année*, 2012 [réédition], Djibouti, CRIPEN.
- La caravane de français : 4^{ème} année, Guide du maitre*, 2012, Djibouti, CRIPEN.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Claude Caitucoli, Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Legrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Médéric Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Université de Rouen Normandie), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université Jean Monnet, Saint Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3).

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Directrice de publication : Fabienne Leconte.

Comité scientifique : Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université de Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainaut), Robert Nicolai (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Université Aix-Marseille).

Comité de lecture pour ce numéro :

Nathalie Auger, Michèle Auzanneau, Margaret Bento, Stéphane Bonnery, Josiane Boutet, Lucile Cadet, Danièle Cogis, Claudine Garcia-Deban, Marc Debono Régine Delamotte, Jean-François De Pietro, Marie-Laure Elalouf, Valentin Feussi, Laurent Gajo, Emmanuelle Huver, Christian Lagarde, Mylène Lebon-Eyquem, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Nadia Maillard, Maira Mamede, Bruno Maurer, Clara Mortamet, Fanny Rink, Valerie Spaëth, Marielle Rispail, Françoise Ropé, Eguzki Urteaga, Cécile Van den Avenne, Daniel Véronique

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425