

Antoine Afeli
Politique et Aménagement Linguistiques au Togo:
Bilan et Perspectives

Thèse de Doctorat d'Etat

2003

Université de Lomé - TOGO

Membres du jury

1. Professeur Issa TAKASSI
2. Professeur Lébénè Philippe BOLOUVI
3. Professeur Gilbert ANSRE
4. Professeur Amétépé Yaovi AHADJI
5. Mr Mamoud Akanni IGUE, Maître de Conférences

INTRODUCTION

Le présent travail a pour objet de décrire, d'analyser et d'évaluer la politique linguistique pratiquée au Togo de la période coloniale à nos jours en vue de faire des propositions dont pourraient s'inspirer les décideurs en matière de politique linguistique pour améliorer la politique de langues actuelle.

C'est maintenant un fait généralement établi qu'aucun programme de développement pour un pays n'a qu'une chance de succès infime sinon nulle s'il ne prend sérieusement en compte la dimension socioculturelle des populations concernées (Calvet 1993 : 166). Dans le cas d'espèce, les langues sont, comme l'écrit Chaudenson (1989 : 6-7),

"le moyen incontournable de la mise en œuvre de toute politique de développement puisqu'elles sont les codes indispensables de la communication et donc du transfert des connaissances, des techniques, des savoir-faire, etc....qui caractérisent toute action de développement endogène ou exogène...Un 'développeur' technocratique peut à la rigueur ignorer les 'mentalités' des populations dont il traite..., en revanche, il ne peut pas raisonnablement ne pas se poser la question de la communication et de la diffusion de ses intentions et des techniques qu'il souhaite voir mises en œuvre. En d'autres termes, les codes linguistiques et communicationnels devraient être, dans toute entreprise de développement urbain ou rural, industriel ou agricole, l'objet d'une attention première, prioritaire et spéciale ; en effet, quelles que soient la pertinence du projet, la qualité, l'efficacité et l'adaptation du message, la fiabilité des encadrements et des média, si les codes linguistiques sont défectueux ou inefficaces, les résultats seront irrémédiablement limités ou mauvais."

L'importance de la donnée socioculturelle ou de ce que Chaudenson appelle les "mentalités" dans toute action de développement, le Gouvernement togolais paraît

en avoir pris assez tôt conscience en le soulignant dans le Programme du Rassemblement du Peuple Togolais (RPT)¹ dans la rubrique relative à l'enseignement :

"Si l'on veut éviter que l'enseignement soit un frein au développement économique et social, un énorme gaspillage, et que l'école devienne une fabrique de chômeurs, il importe qu'une réforme fondamentale et profonde soit opérée."

Cette réforme sera opérée en 1975, dans laquelle le Gouvernement togolais inaugure une politique linguistique officielle visant à promouvoir les langues africaines en général, les langues togolaises en particulier, aux fins de les introduire progressivement à l'école, d'abord comme matières d'enseignement, ensuite comme véhicules d'enseignement, deux fonctions pédagogiques (Houis 1976) jusque-là remplies par le français seul. Dans *La Réforme de l'Enseignement au Togo* (1975 : 8), il est écrit notamment :

"Il faut absolument réhabiliter nos langues et nos valeurs culturelles qui ne sont pas des freins au développement socio-économique. Toutes les valeurs philosophiques positives doivent pouvoir s'exprimer à l'École ainsi que toutes les formes d'expression proprement togolaises et africaines : expression orale, plastique, musicale, technologique, etc."

Plus loin, on lit ceci : *"Dès la rentrée 1975, l'enseignement dans les Jardins d'enfants sera donné dans la langue de la localité."* Aux étapes suivantes de l'enseignement, l'utilisation des langues est envisagée comme suit :

- en un premier temps, le français restera la langue d'enseignement et les langues togolaises seront introduites comme matières ;

¹ Alors parti unique créé en 1969.

- en un deuxième temps, l'enseignement sera donné en langues togolaises et le français "*prendra le statut de langue étrangère*" (*La Réforme* 1975 : 19).

Notre analyse de la politique linguistique au Togo portera sur les trois secteurs principaux de la vie sociale, où des décisions officielles en matière de politique de langues sont prises. Il s'agit de **l'enseignement, du service de l'alphabétisation et des mass média**, trois secteurs relevant respectivement du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, du Ministère des Affaires Sociales et du Ministère de la Culture et de la Communication. Néanmoins, pour être le domaine ayant le plus fait l'objet d'une politique systématique de la part des autorités publiques en raison de l'importance centrale qui lui est accordée, et donc fournissant le plus de matières d'analyse, c'est l'enseignement qui retiendra le plus notre attention.

Concernant **l'enseignement**, le Togo, de l'époque coloniale à nos jours, a connu des situations diverses en matière de politique de langues. Celle-ci a été marquée par trois phases principales à l'époque coloniale :

- la politique linguistique pratiquée durant la période allemande (1884-1914) et caractérisée, à ses débuts tout au moins, par un "libéralisme linguistique", où les autorités coloniales laissent faire, en laissant dispenser l'enseignement en anglais et en langues endogènes (plus précisément en ewè) avant de chercher à l'imposer en allemand à partir de 1906 (Ahadji 1976) ;
- la politique linguistique sous l'occupation franco-britannique (1914-1920) pendant la Première Guerre Mondiale, menée à la convenance de chaque puissance : si une

certaine souplesse est observée dans la partie du territoire sous domination britannique (enseignement en èwè, en anglais et/ou en allemand), dans la partie sous domination française, en revanche, toutes les écoles ferment purement et simplement dès le début de l'occupation, à la suite de l'expulsion des missionnaires allemands qui tenaient la quasi-totalité des écoles de la colonie. La première école française s'ouvre en 1915 ;

- après le partage officiel du territoire, à l'issue de la Guerre, entre la France et la Grande Bretagne en 1922, la France, fidèle à sa politique assimilationniste, instaurera dans le *Togo français* un enseignement entièrement véhiculé en français à tous les niveaux.

S'agissant de la politique linguistique post-coloniale, nous aurons à distinguer deux périodes essentielles : (1) la période qui s'étend de 1960 à 1975 ou période de la pré-Réforme, et (2) la période qui court de 1975 à nos jours ou période de la Réforme. En fait, si l'on voulait affiner l'analyse, on pourrait distinguer une troisième période, celle courant de 1991 à nos jours, mais l'instabilité socio-politique qui la caractérise la situe mieux, comme on le verra, dans la seconde période :

- la période de la pré-Réforme reconduit d'abord la politique linguistique de l'époque coloniale française avant de s'infléchir ensuite par un début d'enseignement de l'anglais dans le primaire et par un projet d'enseignement de l'èwè et du hawsa au niveau national, expérience et initiative qui cependant tourneront court avec le renversement du premier Gouvernement du Togo indépendant en 1963 par un putsch militaire ;

- la période suivante ou période de la Réforme prétend inaugurer une politique linguistique qui se veut qualitativement différente par rapport à celles des périodes précédentes en se proclamant officiellement une politique de promotion des langues nationales (*La Réforme*, 1975). A bien des égards, on peut considérer cette politique de promotion des langues nationales comme une profession de foi qui apparaît, à l'époque, comme un fait plutôt rare et même révolutionnaire, sinon en Afrique "anglophone" subsaharienne, du moins en Afrique "francophone" subsaharienne. Aussi une telle politique méritera-t-elle une attention particulière dans la mesure où elle pourrait être bien instructive pour tout l'espace dit francophone. En effet, elle voulait promouvoir et développer les langues africaines en général, les langues togolaises en particulier, en vue de leur utilisation comme langues d'enseignement dans les écoles. A cette fin, deux langues togolaises, l'èwè et le kabiyè, vont être choisies comme les deux langues nationales officielles par le Gouvernement togolais. Dans la foulée, des agences de planification linguistique sont créées, chargées de la mise en œuvre de cette politique.

Quant à l'**alphabétisation**, ses débuts remontent à la fin des années 50. Initialement, il s'agissait d'une alphabétisation d'adultes menée quasi exclusivement comme une œuvre sociale par les institutions religieuses (catholiques et protestantes) pour permettre à leurs fidèles de lire en langues togolaises les livres religieux. C'était donc une action relativement marginale au niveau national.

Ce n'est qu'en 1968 que le Gouvernement, ayant fini par réaliser que la faible participation des populations au programme de développement socio-économique est en grande partie liée à leur état d'analphabètes, décide d'élaborer et de mettre en œuvre un programme d'alphabétisation. Celui-ci est essentiellement axé sur

l'alphabétisation fonctionnelle. Quatre langues togolaises sont retenues à cet effet: l'èwè pour les Régions Maritime et des Plateaux, le tem (plus populairement appelé **kotokoli**) pour la Région Centrale, le kabiyè pour la Région de la Kara et le ben (plus populairement connu sous le nom de **moba**) pour la Région des Savanes. Pour soutenir cette action, deux journaux de la presse rurale, entièrement écrits chacun dans l'une des deux langues nationales officielles : **Game Su** en èwè, et **Tew Fema** en kabiyè, voient le jour respectivement en 1972 et 1977.

S'agissant des **mass média** pendant la période post-coloniale (Presse écrite, Radiodiffusion et Télévision), la langue de base en usage est le français. De ces trois organes d'information, la *Presse écrite* est née la première durant cette période. Dans la période coloniale, elle paraît d'abord comme une presse religieuse, soit monolingue (rédigée entièrement en èwè), soit bilingue (rédigée partiellement en èwè et partiellement en l'une des langues coloniales: allemand, anglais ou français). Vient ensuite la presse indépendante, qui doit sa naissance surtout au mouvement nationaliste et qui est soit monolingue (èwè) ou plurilingue (èwè plus l'une ou les deux langues coloniales : français, anglais). Enfin en 1952 voit le jour la première presse d'Etat, **Mɔtabiala**, monolingue, rédigée en èwè. La première presse d'Etat du Togo indépendant est **Togo-Presse** ¹, un quotidien fondé en 1962 et comportant une page en èwè intitulée "*Denyigba*" signifiant "Patrie". Le numéro du 1er Février 1977 (trouvé à la Bibliothèque de l'Editogo) semble être celui où figure aussi pour la

¹ Le numéro premier de **Togo-Presse** que nous avons trouvé à la Bibliothèque de l'Editogo date du 1er Août 1962. Il semble cependant pour le moins curieux et invraisemblable que le Togo indépendant n'ait fondé sa première presse d'Etat qu'en 1962, soit plus de deux ans après son accession à l'indépendance. Bien que l'année 1960 indiquée par Amégbléame (1975 : 97) comme l'année de sa création paraisse plus vraisemblable, l'année 1962 est, aussi étrange que cela puisse paraître, bel et bien l'année de la naissance du premier quotidien togolais dans le Togo indépendant. Et de fait il ne nous a pas été possible de mettre la main sur un seul numéro antérieur à celui du 1er Août 1962. Dans les beaux jours du RPT, **Togo-Presse** sera débaptisé pour devenir **La Nouvelle Marche** et

première fois une page en kabiyè sous le titre de "*Decadé* " (récrit plus tard "*De-εjadé*", signifiant aussi "Patrie").

En 1953 voit le jour la *Radiodiffusion Togolaise*. Mais ce n'est qu'au début de l'indépendance que quatre langues togolaises (èwè, tem, bassar et hawsa) y sont utilisées chacune dans une seule émission de cinq à dix minutes par jour. A partir de 1975, l'utilisation par cet organe des langues togolaises connaîtra des fortunes diverses comme on le verra par la suite.

Quant à la *Télévision Togolaise* (TVT), elle naît le 31 juillet 1973 et, dès le début, seules les deux langues togolaises, l'èwè et le kabiyè (décrétées deux ans plus tard "langues nationales" du Togo), y sont aussi utilisées pour une durée totale de trente minutes par jour, soit à raison de quinze minutes par langue, aux côtés du français dans lequel sont réalisées toutes les autres émissions.

L'idée de promouvoir les langues africaines ou togolaises est, sans aucun doute, fort louable en soi. A cet égard, on peut même dire que le Gouvernement togolais a fait montre de plus d'audace que bien d'autres Gouvernements africains qui ont toujours eu peur de s'attaquer au problème pour des raisons d'unité nationale (Ansre et Birnie 1969 ; Kozelka 1984).

Toutefois, un examen quelque peu approfondi des conditions dans lesquelles est menée la politique linguistique actuelle au Togo montre qu'elle est pour le moins empêtrée dans de sérieuses difficultés et contradictions, dont nous mentionnons quelques-unes, qui nous paraissent les plus caractéristiques :

- manque ou insuffisance de formation (socio) linguistique des planificateurs linguistiques;
- non expérimentation préalable ou insuffisante expérimentation préalable de la politique linguistique avant sa généralisation ;
- manque de collaboration ou même conflits subtils entre les différentes agences de planification linguistique ;
- manque ou insuffisance d'enseignants qualifiés desdites langues nationales (LN) et de matériels didactiques dans ces LN et, par voie de conséquence, large amateurisme dans l'enseignement de ces langues ;
- enfin, par-dessus tout, manque ou insuffisance de conviction vis-à-vis de cette politique linguistique de la part des responsables mêmes chargés de sa promotion et/ou de son application.

Deux faits corrélatifs à cette attitude linguistique négative sont, d'une part l'inexistence jusqu'ici de l'Institut National de Langues pourtant promis tambour battant par les autorités dans la Réforme et destiné à être chargé de la gestion et de la coordination rationnelles de l'ensemble de la politique de langues au Togo, et d'autre part la tendance à favoriser ou à renforcer une situation conflictuelle entre les langues togolaises officielles et les langues togolaises non officielles d'un côté, entre le français et les langues togolaises de l'autre, au lieu d'une situation complémentaire et adjuvante.

Il n'est nullement exagéré d'affirmer que, sans la prise en compte sérieuse de ces problèmes et sans un réel souci de les aplanir de façon efficace, les chances de succès de la politique de langues actuelle au Togo sont quasiment nulles malgré des

fonds colossaux que l'on peut y injecter et que, pire même, cette politique risque bien de ne produire que le résultat contraire à celui qui était escompté : dégoûter les populations destinataires et dévaloriser davantage à leurs yeux leurs propres langues et cultures sans que pour autant elles en maîtrisent mieux la langue exogène européenne (le français en l'occurrence), pour laquelle elles auront pourtant joyeusement opté dans leur subconscient collectif. A ce sujet, les recommandations présentées au IXe Colloque International sur les langues secondes en avril 1967 à Tunis sont fort instructives :

"L'effort poursuivi, dans de nombreux pays du Tiers Monde, en faveur de l'apprentissage des langues secondes, devrait s'accompagner, simultanément, d'un effort comparable au profit de la langue nationale de ces pays. Sans cet effort, au processus d'enrichissement mutuel de deux cultures, justification du bilinguisme, se substituerait un processus de désaffection des maîtres et de leurs élèves vis-à-vis de leur langue et de leur culture propres, ainsi qu'une mauvaise assimilation de la culture étrangère.

Le colloque formule le vœu que soient créés les moyens d'une véritable égalité pédagogique entre langue nationale et langue étrangère et que les nations coopérantes tiennent compte de cet impératif dans la manière d'orienter leur coopération. En particulier, le colloque souhaite que les centres existant dans les pays représentés au colloque puissent non seulement étendre leurs activités de recherche et d'aide à l'enseignement des deux langues, mais aussi accomplir un effort comparable en vue d'améliorer l'enseignement de la langue nationale." (cité par Houis 1971 : 176).

Plus de trente ans après ce colloque, le problème qui y avait été posé reste d'actualité au Togo : une part inégale continue d'être faite aux langues endogènes africaines et à la langue exogène européenne, un déséquilibre pédagogique ne cesse de s'accroître entre les deux groupes de langue au profit de la langue

européenne, le tout résultant en la marginalisation des langues endogènes, en un sentiment de frustration chez ceux qui s'intéressent à elles, en la création et/ou en le renforcement de leur perception négative et donc en leur rejet tacite ou en leur bouderie par d'autres. En fait, c'est peut-être sinon toute la politique de langues au Togo, du moins une bonne partie de cette politique qu'il faudrait revoir. Quelle en était la base démocratique? Engagée dans le cadre d'un Etat monopartite caractérisé par la non-association et la non-implication des parties concernées, aurait-elle pu être autre chose? Encore une fois, s'il n'est pas question de nier le bien-fondé en soi d'une politique de promotion des langues togolaises ou africaines, il faut aussi admettre que celle-ci ne saurait cependant être viable que si elle se fait non pas contre mais avec et pour ceux qui sont censés en être les bénéficiaires (Rubin 1977 ; Corbeil 1980).

Le présent travail consacré à la description critique de la politique linguistique au Togo s'organise en cinq parties :

- la première partie s'emploie à définir un corps conceptuel qui va lui servir de base théorique ;
- la seconde partie donne un aperçu historique du Togo et sa situation linguistique;
- la troisième partie décrit et analyse de façon approfondie la politique linguistique proprement dite pratiquée au Togo de la période coloniale à nos jours ;
- la quatrième partie tente de faire un bilan critique de cette politique afin d'en faire ressortir les forces et les faiblesses ;

- au vu de tout ce qui précède, la cinquième partie propose quelques perspectives à l'intention des décideurs et planificateurs qui pourraient s'en inspirer pour essayer d'améliorer la politique linguistique actuelle.

PREMIERE PARTIE :
CADRES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES

CHAPITRE I :

POLITIQUE LINGUISTIQUE ET AMENAGEMENT LINGUISTIQUE

1.1. PROBLEME TERMINOLOGIQUE : PLANIFICATION LINGUISTIQUE OU AMENAGEMENT LINGUISTIQUE ?

Alors que les pays anglo-saxons ou anglophones ne font usage que d'un seul terme, *language planning* (LP), les pays francophones utilisent indifféremment les termes de *planification linguistique* (PLAL) ou *d'aménagement linguistique* (AMEL)¹. En réalité, ce dernier terme s'y impose de plus en plus aux dépens de celui de *planification linguistique* qui, après avoir été la première traduction en français de *language planning*, semble maintenant connoté négativement, avec des relents technocratiques et totalitaristes (Chaudenson 1989 : 24).

Il semble que le terme récent *d'aménagement linguistique*, dont la paternité est attribuée à Valdman (Robillard 1989 : 87), doive sa bonne fortune, dans le monde scientifique francophone, aux Québécois, qui lui trouvent un air plus "humaniste" et s'en servent ainsi pour traduire *language planning* au Canada (Chaudenson 1989: 24). Dénotant un caractère plus consensuel et moins froid, il serait donc perçu comme plus démocratique, moins dirigiste et moins rationnel que le terme de *planification linguistique* (Robillard 1989 : 88).

Chaudenson (1989 : 25), cependant, tente de récupérer et de réhabiliter autrement le terme de *planification linguistique* en proposant de distinguer entre *politique linguistique*, *planification linguistique* et *aménagement linguistique*. Ainsi pour lui :

¹ L.-J. Calvet, par exemple, n'emploie pratiquement que le terme de *planification linguistique* (Cf. 1987, 1993a, 1993b).

- **Politique linguistique** désignerait "*l'ensemble des choix nationaux en matière de langue et de culture. Cette politique linguistique se définirait en objectifs généraux à longs termes (niveaux éducatifs, formations, emplois, fonctions et statuts de langue(s), etc...) et se fonderait sur une analyse aussi précise et complète que possible de la situation de départ.*" (Chaudenson 1989 : 25). Si nous interprétons correctement l'idée de Chaudenson, nous croyons pouvoir dire, sur cette base, qu'au Togo, par exemple, la politique linguistique officielle retient quatre langues togolaises pour l'alphabétisation, mais seulement deux pour l'enseignement aux côtés du français. Dans ce dernier cas, les deux langues togolaises sont prévues pour être utilisées, en un premier temps, comme matières d'enseignement, en un deuxième temps, comme langues d'enseignement, fonction actuellement remplie par le français seul, celui-ci étant appelé à prendre, à terme, le statut de langue-matière. Dans les médias, les choses sont plutôt floues, mais on peut retenir que c'est le français qui détient, par rapport aux langues togolaises, la place prépondérante. En fait, la politique linguistique générale du Togo est loin d'avoir été définie de façon très claire et précise.

- **Planification linguistique** "*s'appliquerait à toutes les opérations visant à la mise en œuvre et à la programmation (à court, moyen et long termes) des objectifs définis par la politique en fonction des moyens dégagés et des procédures envisagées pour leur réalisation.*" (Chaudenson 1989 : 25). Placée dans le contexte d'un pays, cette planification consisterait, par exemple, en la description scientifique et en la normalisation des langues choisies, en la mise en place des agences de planification, en la mobilisation des moyens financiers, en la formation des formateurs et en l'établissement du calendrier relatif à l'exécution des opérations, à

l'expérimentation et à la généralisation de la politique linguistique engagée. Mesuré à cette grille, le Togo se révèle qualitativement bien en deçà de cette planification.

- **Aménagement linguistique** se rapporterait "à l'ensemble des opérations (d'ordres très divers) permettant la réalisation concrète des opérations définies dans les cadres précédents." (Chaudenson 1989 : 25). Il pourrait s'agir concrètement, par exemple, de l'élaboration du matériel didactique ou d'un travail ponctuel de réforme orthographique, de création lexicale ou terminologique, etc.

Si l'on ne peut nier la commodité de la distinction dans laquelle Chaudenson affecte à *planification linguistique* et à *aménagement linguistique* des emplois spécifiques, nous ne la retiendrons cependant pas intégralement. Nous lui apportons quelque aménagement. En effet, le sens véhiculé jusqu'ici par *planification linguistique*, comme premier équivalent français de *language planning*, nous semble suffisamment imposé dans la littérature pour pouvoir être sérieusement ébranlé par le nouveau sens que veut lui donner Chaudenson. De ce fait, en ce qui nous concerne, nous considérerons plutôt les deux termes, *planification linguistique* et *aménagement linguistique*, rigoureusement comme deux synonymes parfaits et nous emploierons l'un ou l'autre de façon interchangeable, sans parti pris, même si, pour des raisons de cohérence et de lisibilité dans la présentation, nous pouvons être amené à n'utiliser qu'un seul des termes tout au long du travail. Mais une autre raison à cela est que ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas tant le contenant que le contenu, la manière de nommer une pratique que la pratique elle-même, quand bien même, dans le cas précis, une manière de nommer pourrait apparaître comme plus heureuse (*aménagement linguistique*) qu'une autre (*planification linguistique*). De

fait, ce n'est pas une manière de nommer une pratique qui la change : dans le cas précis, celle-ci peut, en réalité, être "totalitaire" et cependant s'appeler "*aménagement*" (des situations de ce genre sont une caractéristique des régimes dictatoriaux) ; elle peut être "démocratique" et pourtant s'appeler *planification*.. Par exemple, plutôt que d'*aménagement familial*, on parle de *planning familial* ou de *planification familiale* ; mais il faut bien reconnaître que celle-ci (la planification familiale) ne marche que là où les populations concernées y adhèrent librement. Une dernière raison est que ce que Chaudenson met sous les termes de *planification linguistique* et d'*aménagement linguistique* nous semble se rapporter seulement à une partie de l'AMEL, ce que Nahir (1984) appelle les processus ou les opérations de l'AMEL (après le terme anglais *Language planning processes*) ; l'autre partie de l'AMEL est constituée par les buts ou fonctions de l'AMEL (après le terme anglais *Language planning goals or functions*) comme nous le verrons dans la définition de l'AMEL (cf. 1.2.2). Si la distinction opérée par Chaudenson entre *planification linguistique* et *aménagement linguistique* comporte un avantage méthodologique certain, d'un autre côté, elle nous paraît atomiser la définition de l'AMEL (ou PLAL) et la restreindre. Nous ramènerons donc cette distinction tripolaire de Chaudenson: Politique linguistique / Planification linguistique / Aménagement linguistique, à un modèle bipolaire du type : Politique linguistique / Planification linguistique (ou Aménagement linguistique), comme le fait par exemple L.-J. Calvet. Toutefois par solidarité avec le monde francophone, le terme que nous emploierons préférentiellement sera celui d'*aménagement linguistique*, dont nous examinons à présent l'élaboration théorique.

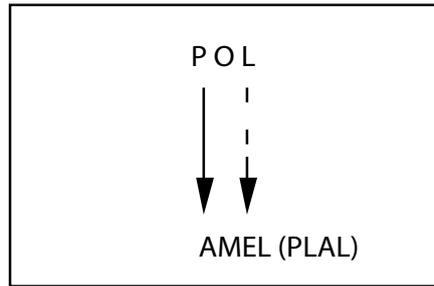
1.2. THEORIE D'AMEL

1.2.1. Politique linguistique (POL)

"Contrairement à la planification, la politique linguistique n'a reçu que de rares définitions." (Garmadi 1981 : 186). Le mérite de Chaudenson d'en proposer une n'en ressort que plus. Calvet (1993 : 111), pour sa part, la définit comme "*un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale.*" Dans cette perspective, n'importe quel groupe humain (famille, classe d'âge, pays, etc.) peut, selon lui, avoir une politique linguistique. Pour Neustupsny (1968 : 293), il s'agit d'un effort conscient pour résoudre un problème de langue.

Tout pays a forcément une politique linguistique (POL) (Eastman 1983), que celle-ci soit clairement définie ou non, mais il n'opère pas nécessairement ou automatiquement de planification linguistique ou d'aménagement linguistique. Ainsi dans les pays dits en développement, un pays pratiquant la politique linguistique amodale (cf.1.2.1.1.1.1.) a une POL, mais ne connaît presque pas d'AMEL. Il s'alignera plutôt, le plus souvent, sur les normes de la langue exogène¹ telles qu'elles sont pratiquées dans le pays d'origine de celle-ci. En revanche, un pays ayant opté pour la politique linguistique unimodale ou multimodale (cf.1.2.1.1.1.2. et 1.2.1.1.1.3.) accompagnera nécessairement celle-ci d'AMEL (ou PLAL), par lequel une ou des langues endogènes vont se voir promues au statut de langue(s) nationale(s) standard(s) ou officielle(s) et dotées des moyens d'assumer une telle fonction. Nous pouvons donc établir le schéma correspondant suivant, où POL apparaît comme englobant AMEL :

¹ En fait celle-ci a nécessairement déjà fait l'objet d'aménagement systématique à un moment donné de son histoire dans son pays d'origine.

Tableau 1.**N.B**

- La flèche à trait plein indique que POL s'accompagne d'AMEL.
- La flèche brisée indique que seule existe POL.

Il ne semble pas étonnant que n'existe pas un modèle général de POL universellement appliqué ou applicable comme la théorie de l'AMEL. En fait, chaque pays ou nation, en fonction de ses critères et motivations propres, aura une politique linguistique spécifique. Il s'ensuit que d'une nation à l'autre, il va y avoir non pas une politique linguistique uniforme, mais des politiques linguistiques, du reste susceptibles de révision ou de modification radicale. S'il ne semble donc pas possible d'élaborer une théorie générale de POL, on peut, en revanche, mentionner les politiques linguistiques pratiquées par les différents pays comme le font par exemple l'UNESCO (1977) dans *Langues et Politiques de Langues en Afrique Noire* et d'autres travaux (Fishman 1974) ou en établir une typologie comme le font Fishman (1969), Kloss (1968), Houis (1976), Houis et Bole-Richard (1977) et Takassi (1992) pour les pays dits en développement. Un examen de ces différents types de POL ne peut qu'être intéressant et c'est à cela que nous nous proposons à présent de nous consacrer.

LES DIFFERENTS TYPES DE POL DANS LES PAYS EN DEVELOPPEMENT.

1.2.1.1. Typologie de Fishman

Selon cet auteur (1969), on peut identifier trois types de POL dans les nations dites en développement : le **type A** ou **type amodal**, le **type B** ou **type unimodal** et le **type C** ou **type multimodal**.

1.2.1.1.1. La politique linguistique de type A ou politique linguistique amodale

La politique linguistique de type A ou politique linguistique amodale est celle où la nouvelle équipe dirigeante nationale (formée à l'école occidentale) choisit l'ancienne langue coloniale¹ à la fois comme **langue nationale** et comme **langue officielle** pour tout le pays, par suite d'un manque de sentiment national capable d'intégrer toutes les composantes de la jeune nation. Ce choix résulte donc d'un consensus qui réunit la nouvelle classe dirigeante du pays sur la base du constat fait par elle qu'il n'existe pas de Tradition culturelle supra-ethnique ou commune susceptible de fonder l'unité de la nouvelle nation. La politique linguistique, dans ce cas, va s'élaborer non pas sur l'"*authenticité ethnique*" (Fishman 1969 : 113) ou sur le *nationalisme*, mais sur le "*nationisme*" (Fishman 1969 : 113), dont la préoccupation essentielle est l'"*efficacité opérationnelle*" (Fishman 1969 : 113) de la nation, c'est-à-dire une intégration politique opérationnelle. Cette intégration se réalise par le choix de l'ancienne langue coloniale comme constituant le lien minimum par lequel vont être maintenues ensemble dans cette entité des communautés au départ différentes les unes des autres linguistiquement, politiquement, socialement, culturellement ou

¹ Au lieu d'ancienne langue coloniale, Fishman parle volontiers de langue de grande communication (en anglais LWC : Language of Wider Communication), masquant par là le facteur fondamental auquel ces langues doivent leur appellation de langues de grande communication : le phénomène colonial. Nous avons choisi, pour notre part, de ne parler, dans ces cas précis, que d'ancienne langue

économiquement. L'attachement dont jouit la langue exogène européenne dans une nation de ce type est donc seulement ou essentiellement instrumental (Eastman 1983 : 36) : c'est en elle que sont desservies toutes les institutions officielles de la nation, c'est par elle que s'obtient la promotion sociale et ainsi elle permet de souder cette nation et de la faire fonctionner comme une unité politique.

Les notions d'"*attachement sentimental*" et d'"*attachement instrumental*" à une nation ont été développées pour la première fois par Kelman (1971 : 24-25). Un peuple sentimentalement attaché à sa nation se sent représenté par celle-ci, se reconnaît en elle et s'identifie à elle comme une part de lui-même. Un peuple instrumentalement attaché à sa nation considère celle-ci comme un moyen d'atteindre ses propres buts et ceux des membres d'autres nations. Une langue jouissant d'un attachement instrumental est utilisée à des fins spécifiques : favoriser le développement des institutions politiques, économiques et sociales qui servent toute la nation. Un sens plus fort d'attachement sentimental serait l'"*attachement primordial*" chez une personne, qui se caractérise par des liens très profonds et très intimes provenant du lieu de naissance, des liens de parenté, de la religion, de la langue et des pratiques sociales qui sont "naturels" pour cette personne et qui forment une base pour que s'établisse entre cette personne et d'autres personnes venant du même milieu qu'elle une affinité facile (Brass 1979 : 1). Ainsi une nation jouissant d'un attachement primordial de la part de ses citoyens est pour ceux-ci d'une valeur inestimable. Les primordialistes opposeront donc à l'attachement instrumental non pas l'attachement sentimental mais l'attachement primordial.

Le nationalisme de Fishman s'apparente fort au "*nationalisme ouvert*", par opposition au "*nationalisme fermé*", deux concepts élaborés par Kohn (1968 : 66) dans le cadre de la constitution de nations d'immigrants et repris par Bratt-Paulston (1985 : 36) sous les termes de "*nationalisme géographique*" et de "*nationalisme ethnique*" respectivement. Selon ces deux auteurs en effet, le "*nationalisme géographique*" ou "*ouvert*" est celui qui caractérise une nation qui, dans le processus de sa formation, ne se préoccupe nullement de l'appartenance ethnique de ses citoyens, rejette toute idée de nation basée sur un passé commun, sur une religion commune ou sur une culture commune (comme c'est le cas du nationalisme ethnique ou fermé) et où la citoyenneté ne se définit que par l'"*affirmation des courants modernes d'émancipation, d'assimilation, de mobilité et d'individualisme*" (Kohn 1968 : 66, cité par Bratt-Paulston 1985 : 36). Les USA, le Canada ou l'Australie en constitueraient des cas typiques.

On voudrait ainsi, dans la construction d'une nation de type amodal, faire coexister, par le biais de l'ancienne langue coloniale, des groupes différents en essayant par là de faire abstraction de leurs différences et en évitant de favoriser la culture et la langue d'un groupe spécifique afin de prévenir d'éventuels conflits qu'on pense que cela pourrait engendrer. Le Ghana des dix premières années de son indépendance en constitue un cas typique : alors que l'enseignement des langues nationales y était actif pendant la période coloniale, il allait connaître un net relâchement sous le régime de Nkrumah pour des raisons d'unité nationale et économiques :

"Dans leur lutte pour réaliser l'unité nationale et éliminer le tribalisme, et dans leur souci de réaliser une rapide industrialisation et un développement économique accéléré du pays, les politiciens virent dans les langues

ghanéennes un obstacle au progrès^{* 1} (Ansre & Birnie 1969 : 3).

On peut donc dire que l'objectif visé dans le type amodal est l'espoir de voir se fusionner ces différences ethniques pour permettre l'émergence d'une nation caractérisée aussi par cette "*affirmation des courants modernes d'émancipation, d'assimilation, de mobilité et d'individualisme*" (Kohn, 1968 : 66). Aux USA, on parlait, à cet effet, de "*melting pot*". Au Togo, une raison invoquée, entre autres, pour justifier la création du parti unique, le *Rassemblement du Peuple Togolais* (RPT), était que celui-ci constituait un cadre politique idéal devant favoriser la fusion des diverses forces vives du pays en un "*creuset national*".

Il apparaît cependant évident que l'intégration nationale par le nationalisme géographique est plus facile à opérer dans les nations d'immigrants que dans les nations amodales de type classique dans la mesure où ce qui caractérise essentiellement les immigrants, c'est leur mobilité territoriale et leur volonté marquée de s'intégrer à leur pays d'accueil en adoptant la langue et la culture dominantes (l'anglais et la culture anglo-saxonne en l'occurrence) alors que les grands traits distinctifs des différents groupes en présence dans une nation amodale classique sont la fixité territoriale de chaque groupe, le sentiment d'une autonomie culturelle précoloniale, l'appartenance à une histoire commune propre et la pratique d'une langue propre, toutes conditions idéales pour une revendication territoriale potentielle.

Cherchant à établir les caractéristiques générales du *maintien linguistique* (après le terme anglais *language maintenance* : désir et ensemble d'actions engagées par un

¹ Toute fin de citation marquée d'une astérisque est une traduction de l'anglais en français par nos

groupe généralement minoritaire pour préserver sa langue face à une langue majoritaire dominante; pour plus de détails, voir 1.2.2.2.10.) et de la *substitution linguistique* (après le terme anglais *language shift* : abandon par un groupe généralement minoritaire de sa langue maternelle pour adopter la langue dominante ; pour plus de détails, voir 1.2.2.2.5.), Bratt-Paulston (1985 : 8-9) relève que l'un des facteurs essentiels qui rend compte de ces deux phénomènes consiste à déterminer l'origine de la situation de contact, c'est-à-dire la situation initiale dans laquelle les langues en présence en sont venues en contact. Elle écrit notamment :

*"Une migration volontaire, surtout d'individus et de familles, aboutit à une rapide substitution alors que l'annexion et la colonisation où des groupes entiers sont mis ensemble pour former une nation, avec chaque groupe conservant telles quelles ou les gardant plus ou moins intactes ses institutions sociales de mariage et de parenté, tendent à résulter en une substitution linguistique plus lente si tant est que celle-ci se fasse jamais".** (Bratt-Paulston, 1985 : 9).

En un premier temps, la politique amodale dans la nation en développement va se caractériser par un bilinguisme et un biculturalisme qui vont se traduire par l'usage concomitant des langues endogènes régionales et de l'ancienne langue coloniale ; mais c'est un bilinguisme considéré comme purement transitoire : il est appelé à disparaître, à plus ou moins long terme, au profit d'un monolinguisme et d'un monoculturalisme permanents dans la langue exogène européenne qui devra alors devenir la langue unique et supra-ethnique de la nation. Ce monolinguisme et ce monoculturalisme manifestent donc une *diffusion linguistique* (après le terme anglais *language spread* : ensemble d'actions engagées pour répandre l'usage d'une langue aux dépens des autres langues dans un contexte plurilingue ; pour plus de détails,

voir 1.2.2.2.5.) de l'ancienne langue coloniale qui est le résultat d'une substitution linguistique opérée aux dépens des langues endogènes. La politique linguistique amodale est ainsi la reconduction pure et simple de la politique linguistique prévalant à l'époque coloniale et n'est autre qu'une politique d'"*assimilation facilitée par les élites détentrices du pouvoir qui sont formées à l'école occidentale.*" (Robillard 1989 : 463). Entrent dans cette catégorie de politique linguistique presque tous les pays africains (surtout d'influence française), du moins dans les premières années de leur indépendance. L'assimilation n'est plus ici imposée de l'extérieur (comme au temps de la colonisation), mais elle est délibérément voulue et activement recherchée par les élites nationales elles-mêmes qui, convaincues de son efficacité, vont l'adopter et la prôner comme un objectif pour leurs nouveaux Etats à atteindre.

Le type amodal ne semble pas cependant être un système irréversible et, selon l'évolution de la situation (politique, économique, sociale ou culturelle), il est susceptible de mutation vers un autre type, généralement le type unimodal. En effet, comme l'écrit Fishman (1969 : 116), une remarque notable que l'on peut faire chez ces élites ayant opté pour la politique linguistique de type A n'est pas qu'elles revendiquent invariablement la culture occidentale mais qu'elles sont plutôt à la recherche de nouveaux systèmes idéologiques et comportementaux efficaces qui puissent favoriser une rapide intégration nationale sur une vaste échelle. L'acceptation ou le rejet d'occidentalisation, la revendication d'une philosophie et d'un passé africains emblématiques (Empire du Ghana, Empire du Mali, etc.) pour opérer l'intégration au niveau régional ou continental sont ainsi des tendances que l'on rencontre tour à tour avec une rapidité ambivalente chez ces élites qui, de ce fait,

apparaissent comme étant plutôt en quête d'une identité pour elles-mêmes et pour leurs nations.

Une critique majeure que l'on peut cependant faire à Fishman pour son type amodal en général est de n'en avoir pas souligné (peut-être parce qu'il veut lui donner un caractère objectif et scientifique) l'aspect idéologique qui est solidement niché dans le subconscient collectif des nouvelles élites nationales et qui est un élément déterminant dans leur choix de ce type. En effet, c'est un choix qui s'explique aussi et surtout par le fait que celles-ci, encore mentalement colonisées dans une large mesure, ne croient pas en réalité à l'efficacité des langues endogènes de leurs nations et à leur capacité intrinsèque à faire face aux exigences du monde moderne. Seule la langue européenne y est apte à leurs yeux. Parlant par exemple du cas spécifique des élites africaines, Nicolas Agboh, dans *Le Franc CFA et l'EURO contre l'Afrique* (1999 : 167) décrit le comportement de ces élites en ces termes :

" L'élite de l'Afrique Noire, marquée par plusieurs siècles d'esclavage et de colonisation, semble avoir intégré des valeurs étrangères. Elle aspire à devenir « blanche » (le noir-blanc) et à perdre toute sa culture, son identité africaine et toute confiance en elle-même. Tout porte à croire que pour cette élite, « l'histoire » de l'Afrique Noire racontée par certains auteurs occidentaux apporte la preuve de son infériorité dont essentiellement l'esclavage et la colonisation ont laissé des traces indélébiles."

D'une façon générale donc, pour ces nouvelles élites nationales, l'option du type amodal ne se justifie pas seulement de façon conjoncturelle, elle n'est pas seulement pour favoriser l'intégration pragmatique de la nation, elle est ontologiquement et structurellement la seule possible. La langue européenne et les langues endogènes de ces nouvelles nations sont ainsi mises en rapport hiérarchique, avec la langue

européenne considérée comme intrinsèquement supérieure en tout point de vue aux langues endogènes. Comme le note judicieusement P. Dumont (1983 : 217) pour le cas du Sénégal, l'enseignement monolingue amodal pratiqué par la nouvelle classe dirigeante

"conserve surtout les contenus idéologiques élitistes qui étaient ceux de l'école coloniale, ainsi que des méthodes et des manuels conçus pour des élèves français. Les rares références aux réalités socioculturelles africaines sont, généralement, utilisées pour mettre en valeur la civilisation française, occidentale et moderne. Ce type d'enseignement repose sur une méconnaissance des réalités sociolinguistiques africaines, sur une péjoration des langues africaines et sur une mauvaise appréciation des besoins spécifiques des élèves africains et des divers progrès réalisés dans le domaine des sciences humaines et particulièrement de la linguistique africaine, de la linguistique appliquée et de la pédagogie."

Les élites nationales reproduisent ainsi la pratique et/ou le discours colonial qu'au cours de la lutte anticoloniale elles avaient elles-mêmes combattu. Ceci est une caractéristique fondamentale du type amodal. Nous y reviendrons plus à fond dans l'analyse du courant assimilationniste (cf. Troisième Partie). Mais P. Dumont (1983 : 217) reconnaît aussi des cas, rares bien entendu, d'enseignement amodal aménagé ou adapté aux réalités africaines qui ,

"tout en restant monolingues et en accordant encore au français un statut privilégié, repose(nt) sur la reconnaissance des réalités sociolinguistiques africaines (avec une) méthodologie... fondée sur des études de linguistique contrastive et (des) contenus... adaptés au contexte socioculturel et aux besoins des élèves ."

C'est le cas du Sénégal avec la méthode du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) créé en 1963.

1.2.1.1.2. La *politique linguistique de type B* ou *politique linguistique unimodale*

La politique linguistique de type B ou politique linguistique unimodale est celle où seule une grande langue endogène ou autochtone est choisie à la fois comme la **langue nationale** et comme la **langue officielle** pour toute la nation par suite du fait qu'elle est considérée par l'ensemble ou la majorité de la population du pays comme le symbole d'une Grande Tradition culturelle mythifiée et à laquelle les citoyens s'identifient. Au niveau national donc, une telle langue jouit d'un sentiment de loyauté. Ainsi la politique unimodale apparaît comme fondée sur l'"authenticité ethnique" (Fishman 1969 : 113), ou sur le "nationalisme ethnique ou fermé", dans lequel le groupe ethnique devient isomorphe ou se confond avec la nation-Etat (Bratt-Paulston 1985 : 36). A la différence du nationalisme qui implique l'attachement instrumental, l'authenticité ethnique ou le nationalisme ethnique implique un attachement sentimental à l'entité politique (Eastman 1983 : 36), c'est-à-dire qu'il n'intervient que dans une nation où existe un véritable sentiment national né de la reconnaissance et de la fidélité à un grand passé historique commun précolonial. Le choix de la langue endogène, dans ce cas, est collectivement perçu comme la réhabilitation et la consolidation de ce passé historique commun bafoué par le fait colonial, et comme l'authentification ethnique ou nationale de l'entité politique avec laquelle la langue est identifiée.

Comme le type amodal, le type unimodal se caractérise aussi à ses débuts par un bilinguisme et un biculturalisme, se matérialisant par l'usage à la fois de l'ancienne langue coloniale dans les activités officielles et éducatives et de la langue endogène

dans les autres situations de communication. De même, ce bilinguisme et ce biculturalisme y sont considérés comme purement transitoires ; mais, contrairement au type amodal, ils sont destinés, dans le type unimodal, à aboutir au monolinguisme et au monoculturalisme dans la langue endogène qui, estimée capable, avec le temps, d'assimiler tous les apports de la culture occidentale et d'exprimer tous les besoins du monde moderne, doit pouvoir finalement supplanter la langue exogène européenne dans tous les domaines de la vie nationale : moderne et traditionnel. L'attachement à la langue endogène est à ce moment complet : sentimental et instrumental. Dans ce type, le monolinguisme et le monoculturalisme auxquels on veut atteindre manifestent une *diffusion linguistique* de la langue endogène qui doit résulter aussi, comme dans le type amodal, d'une *substitution linguistique* ; mais à la différence du type amodal, celle-ci se fait aux dépens de l'ancienne langue coloniale qui, évincée de son rôle de langue officielle, ne devient plus alors qu'une simple langue étrangère enseignée comme matière et perdant par là l'attachement instrumental dont elle jouissait naguère. Des exemples de nations caractérisées par la politique linguistique unimodale seraient la Chine, la Turquie, Israël, l'Indonésie, la Thaïlande, la Somalie, l'Éthiopie, bon nombre de pays arabes et, dans une mesure de plus en plus sensible, la Tanzanie.

1.2.1.1.3. La politique linguistique de type C ou politique linguistique multimodale

La politique linguistique de type C ou politique linguistique multimodale est celle qui est fondée sur plusieurs Grandes Traditions culturelles rivales et se traduit par conséquent par le choix de plusieurs grandes langues régionales de statut égal ou similaire (sur le plan politique, économique, culturel ou idéologique) et symbolisant chacune une de ces Grandes Traditions. Comme dans le type unimodal, il y a ici

aussi manifestation de nationalisme ethnique, mais, au contraire de la nation de type unimodal caractérisée par un seul nationalisme ethnique à l'échelle nationale, la nation de type multimodal comporte plusieurs nationalismes ethniques de dimension régionale chacun.

Devant l'impossibilité évidente pour une nation multimodale de choisir sans conflit l'une de ses grandes langues régionales comme l'unique moyen de communication au niveau national, c'est à l'ancienne langue coloniale qu'on aura recours pour assurer cette fonction, officiellement ou non, et à titre permanent ou non. La politique multimodale implique donc des dispositions spécifiques à prendre en vue de l'apprentissage concomitant de l'ancienne langue coloniale et de chaque grande langue régionale.

Comme dans les deux types précédents, il y a aussi dans le type multimodal manifestation de bilinguisme et de biculturalisme, mais alors qu'ils sont considérés là comme transitoires, ici ils sont appelés à devenir stables et permanents : bilinguisme permanent dans l'une des grandes langues régionales en tant que langue officielle régionale, et dans la langue exogène européenne, dont la fonction est d'assurer la communication supra-régionale et partant l'intégration nationale. Dans ce type, l'ancienne langue coloniale jouit d'un attachement instrumental, qui semble permanent et les langues régionales d'un attachement sentimental, qui semble permanent également. Ici il n'y a pas de *substitution linguistique*, mais au contraire, *maintien* des grandes langues régionales et en même temps *diffusion* de l'ancienne langue coloniale au niveau national. Ressortiraient au type multimodal des pays comme l'Inde, le Pakistan, la Malaisie.

1.2.1.1.4. *Insécurité/sécurité linguistique*

Le choix de l'une des trois politiques (amodale, unimodale ou multimodale) par les élites nationales révèle chez elles une *insécurité linguistique* ou au contraire une *sécurité linguistique*. Labov (1972 : 200), qui, le premier, a développé le concept d'insécurité linguistique, le définissait comme une attitude linguistique se caractérisant par des

"fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours".

Francard (1997 : 171-172) l'explique comme

"la manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguisée tout à la fois des formes qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale. En d'autres termes, les locuteurs dans une situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominante le marché linguistique."

Labov et Francard traitent d'une insécurité linguistique *intra-linguistique*, c'est-à-dire portant sur différentes variétés (l'une valorisée ou légitime, l'autre stigmatisée ou non légitime) d'une seule et même langue (l'anglais pour Labov, le français pour Francard). A l'inverse, la *sécurité linguistique* sera la situation où le (groupe) locuteur d'une langue parlera la langue ou la forme d'une langue valorisée ou "légitime".

Dans le cas qui nous occupe ici, il s'agit d'une insécurité/sécurité linguistique *interlinguistique*, c'est-à-dire d'une insécurité/sécurité qui se manifeste entre des langues différentes, non apparentées (en l'occurrence entre la langue africaine et la

langue européenne) (cf. aussi Afeli 1998 et, pour de plus grands approfondissements, Calvet 1999: 146-182). Donc le choix de la politique amodale par les élites nationales témoigne chez elles d'une insécurité linguistique dans la mesure où la langue africaine est pour elles en position de langue stigmatisée ou non légitime face à la langue européenne perçue comme en position de langue valorisée ou légitime (Bourdieu 1982). En revanche, lorsqu'elles optent pour la politique unimodale ou multimodale, elles manifestent la tendance inverse : elles promeuvent, réhabilitent et revendiquent la ou les langues africaines et témoignent ainsi d'une sécurité linguistique.

1.2.1.1.4. *Caractérisation synthétique des problèmes linguistiques de chaque type et des attachements*

La nation amodale n'est pratiquement jamais confrontée à un problème d'AMEL ou, plus précisément, à un problème de standardisation linguistique, dans la mesure où celui-ci est déjà résolu ou pris en charge par l'ancienne puissance coloniale : la nation de type amodal ne fait donc qu'en appliquer les normes établies par celle-ci. La nation amodale est par là dite exonormative. Par contre, un tel problème est nécessairement lié aux nations de type unimodal et multimodal, mais avec la différence que dans la nation de type unimodal, la standardisation ne concerne qu'une seule langue et que dans la nation de type multimodal elle en concerne plusieurs. Dans cette perspective, les choses sont de loin plus faciles pour la nation de type amodal que pour les nations de type unimodal et multimodal. Contrairement à la nation amodale, la nation unimodale est endonormative ; mais la nation multimodale est à la fois endonormative et exonormative.

Une nation de type amodal et sa langue (i.e. l'ancienne langue coloniale) jouissent ensemble d'un attachement instrumental et opèrent avec le nationalisme ou le nationalisme géographique ou ouvert, dont l'objectif avoué est l'efficacité ou l'intégration opérationnelle. Parce que c'est une nation fragile, encore en cours de constitution, les langues endogènes n'y font l'objet d'aucune préoccupation ou très peu de la part des élites dirigeantes. Aussi l'attachement sentimental que leur manifestent ou peuvent leur manifester leurs locuteurs natifs est-il soit stigmatisé, soit découragé soit encore marginalisé et se neutralise-t-il de lui-même puisque non reconnu officiellement. Une nation de type unimodal et sa langue (la langue endogène) jouissent d'un attachement à la fois sentimental et instrumental et opèrent avec le nationalisme ethnique ou fermé, dont le but avoué est l'authentification ethnique. L'attachement instrumental dont jouit la langue endogène ne s'obtient cependant qu'à la suite d'un processus plus ou moins long. Une nation de type multimodal et ses langues (l'ancienne langue coloniale et les langues endogènes régionales) jouissent aussi comme dans le type unimodal d'un attachement à la fois sentimental et instrumental, mais à la différence du type unimodal, seules la nation et la langue exogène européenne jouissent de façon permanente de l'attachement instrumental tandis que seules les langues endogènes régionales et les régions jouissent de l'attachement sentimental de façon permanente.

Les types amodal et unimodal impliquent à la fois la *diffusion linguistique* comme une situation permanente et la *substitution linguistique* qui doit en être la conséquence. Dans le type amodal, c'est la *diffusion* de l'ancienne langue coloniale qu'on espère voir s'instaurer dans toute la nation sur la *disparition* ou *l'abandon* des langues endogènes. Dans le type unimodal au contraire, c'est la *diffusion* de l'unique langue

endogène dans toute la nation qui est visée comme objectif et qu'on espère voir s'ériger sur la *substitution* de l'ancienne langue coloniale.

A la différence des deux types précédents, le type multimodal implique à la fois la *diffusion* de l'ancienne langue coloniale au niveau national et le *maintien* des langues endogènes régionales au niveau régional. Dans ce type, diffusion linguistique et maintien linguistique semblent tous envisagés comme des situations permanentes.

Suivent deux tableaux, dont le premier, celui de Fishman, récapitule les principaux traits de sa typologie ; le second, le nôtre, présente de nouvelles dimensions en complément à la typologie de Fishman :

Tableau 2

<u>Factors</u>	<u>I. Type A Decisions</u>	<u>II. Type B Decisions</u>	<u>III. Type C Decisions</u>
1. Perceived socio-cultural integration	a. No integrating Great Tradition at the national level	a. One Great Tradition at the national level	a. Several Great Traditions seeking separate socio-political recognition
2. Selection of National language	b. Governed by considerations of political integration : nationalism	b. Governed by considerations of authenticity : nationalism	b. Governed by need to compromise between political integration and separate authenticities
3. Adoption of LWC	c. Yes, as permanent symbol	c. Often transitionally : for modern functions	c. Yes, as unifying compromise (working language : W)
4. Language Planning Concerns	d. Minor : exonormative standardization of LWC	d. Modernization of traditional language: H or L?	d. Modernization of several traditional languages
5. Bilingualism Goals	e. Local, regional transitional to LWC	e. National, transitional indigenous monolingual	e. Regional bilingual (H & L, W & N) & national bilingual (W & N)

6. Biculturalism Goals	f. Transitional to modernity or new integration	f. Transitional plus modern spheres	f. Tradional plus modern spheres
Types	I. A-modal Nations	II. Uni-modal Nations	III. Multi-modal Nations

Fishman (1969)

Tableau 3

Traits	Type amodal	Type unimodal	Type multimodal
Nationalisme	géographique (nationisme)	Ethnique	géographique et ethnique
Situation finale envisagée	Monolinguisme	Monolinguisme	Bilinguisme
Standardisation	Pas de standardisation	Standardisation d'une langue endogène unique	Standardisation de plusieurs langues endogènes régionales
Attachement	Instrumental	sentimental et instrumental	sentimental pour les langues endogènes régionales ; instrumental pour la langue exogène
Diffusion	de la langue exogène	de la langue endogène	de la langue exogène
Substitution	des langues endogènes	de la langue exogène	Non
Maintien	Non	Non	des langues endogènes régionales
Sécurité/insécurité linguistique	Insécurité	Sécurité	Sécurité

Les trois types de POL établis par Fishman peuvent se réduire à deux grandes politiques dans une perspective indiquée par Stewart (1968 : 532) :

- 1. La première vise comme objectif l'édification d'une nation monolingue avec l'élimination au bout du compte, par l'éducation ou par décret, de toutes les langues de la nation pour n'en retenir qu'une seule comme langue nationale standard : c'est un tel objectif qui est poursuivi par le type amodal (monolinguisme en langue exogène) et par le type unimodal (monolinguisme en langue endogène), chaque type, bien entendu, avec ses spécificités.

- 2. La seconde reconnaît et maintient les grandes langues de la nation pour les utiliser comme moyens de communication officiels supra-ethniques : rentre dans cette catégorie le type multimodal avec aussi ses spécificités.

Malgré l'économie qui semble caractériser le modèle de Stewart, sa trop grande généralité le rend cependant moins fort que celui de Fishman qui présente le net avantage d'être à la fois général et plus précis.

1.2.1.2. Typologie de Kloss

A part le type amodal, les types unimodal et multimodal dans la typologie de Fishman ne cadrent pas parfaitement avec la situation des nations africaines en général, du Togo en particulier. Créées dans leur ensemble de toute pièce par le fait colonial, ces nations sont soucieuses de forger, surtout au cours de leur lutte anticoloniale et dans les premières années de leur indépendance, plus un nationalisme géographique qu'un nationalisme ethnique. C'est ce qui explique pourquoi au début des indépendances ces pays opteront dans leur quasi-totalité pour une politique linguistique amodale avant que certains ne tentent de la moduler par la suite vers un type soit fortement endoglossique (enseignement en et de langues endogènes), soit

modérément endoglossique (enseignement de langues endogènes) lorsqu'ils se sont sentis plus assurés d'une relative cohésion nationale. Les catégories unimodale et multimodale nous semblent donc trop restrictives ou trop rigides (marquées par la revendication d'une Grande ou de plusieurs Grandes Traditions) et pas assez générales ou assez souples (marquées par la présence ou l'absence de telles Traditions) pour pouvoir être généralisables intégralement aux pays africains en général, au Togo en particulier. En effet dans ces pays, l'absence de ces Traditions semble en être plutôt le trait dominant comme Fishman le reconnaît du reste lui-même (1968 : 46) :

*"Les 'nouvelles' nations africaines ne sont pas encore des nations ethniques, des unités socioculturelles, issues d'une longue et pénible lutte commune d'une population qui a fondu en un creuset les différences locales et a produit des héros et une histoire, des chansons et des drames en vue d'atteindre certains buts communs" **

De ce fait, les langues africaines ont rarement fonctionné comme un symbole dans la construction d'une nation. Dans cette construction nationale, on vise à l'intégration nationale le plus souvent plutôt avec d'autres symboles : une langue exogène européenne, un drapeau national, un leader national le plus souvent charismatique (Fishman 1968 : 6). Par ailleurs, construit pour les nations en développement, le modèle de Fishman n'est pas applicable à la période coloniale que nous analysons aussi. Aussi allons-nous explorer en complémentarité une autre typologie, celle de Kloss, dont l'avantage certain est sa généralité, qui la rend ainsi applicable aussi bien à la période coloniale qu'à la période post-coloniale.

Dans sa typologie, Kloss (1968 : 71) distingue entre **pays endoglossique** et **pays exoglossique**. Un pays est dit pratiquer une *politique endoglossique* lorsque sa/ses

langue(s) officielle(s) est/sont constituée(s) par sa/ses langue(s) endogène(s) ou autochtone(s). Le pays, par contre, pratique une *politique exoglossique* lorsque sa langue officielle est constituée par une langue exogène ou étrangère ou ce que Fishman appelle une langue de grande communication (i.e. une ancienne langue coloniale dans le cas des anciennes colonies).

S'agissant des nations en développement qui nous occupent ici, une nation qui opte pour une politique endoglossique vise à promouvoir sa/ses langue(s) endogène(s) au statut de langue(s) nationale(s) officielle(s). Mise en parallèle avec la typologie de Fishman, une telle politique s'apparente fort à la politique unimodale (toutes deux sont basées sur la mise en valeur d'une ou des langues endogènes) et, dans une certaine mesure, à la politique multimodale (dans la mesure où celle-ci est aussi basée en partie sur la mise en valeur des langues endogènes régionales officielles). La politique exoglossique, par laquelle une nation adopte comme sa/ses langues exogène(s) officielle(s) une/des langue(s) exogène(s), s'identifie parfaitement à la politique amodale et s'apparente à un moindre degré à la politique multimodale (dans la mesure où celle-ci est aussi basée sur la pratique d'une langue exogène officielle supra-régionale).

On peut toutefois affiner la typologie de Kloss pour obtenir des nuances fort intéressantes et utiles. Ainsi peut-on poser la politique endoglossique comme un cadre général ou, pour emprunter un terme à la sémantique, comme un hyperonyme, recouvrant plusieurs aspects spécifiques ou hyponymes, qui sont : la *politique mono-endoglossique*, la *politique parti-endoglossique* et la *politique pan-endoglossique*. Dans son ensemble, la politique endoglossique, et donc ses différents aspects, peut se caractériser soit par un nationalisme ethnique (lorsqu'il y a une unité ethnique et

éventuellement aussi une Grande Tradition), soit par un nationalisme géographique (on tente alors d'opérer l'intégration dans la nouvelle nation plurilingue avec une ou quelques langues endogènes dominantes ou représentatives).

La *politique mono-endoglossique* vise à promouvoir une seule langue endogène au statut de langue nationale standard. Si elle s'opère dans le cadre du nationalisme ethnique, alors elle est identique à la politique unimodale de Fishman. Si c'est dans le cadre du nationalisme géographique qu'elle s'opère, alors l'intégration nationale se réalise avec une seule langue endogène choisie parmi toutes les autres langues endogènes de la nation et qu'on tente de "déséthniser" pour la "nationaliser", c'est-à-dire pour en faire un patrimoine national commun. C'est par exemple le cas du swahili en Tanzanie, du sango en République Centrafricaine, du bahasa indonesia en Indonésie ou du malais en Malaisie, etc.

Dans la *politique parti-endoglossique*, seules sont promues un nombre réduit de langues endogènes au statut de langues nationales standards à l'exclusion des autres langues endogènes de la nation et c'est avec elles qu'on espère réaliser l'intégration nationale. Tel était par exemple l'objectif initial de la réforme linguistique du Togo avec la promotion de l'èwè et du kabiyè. Dans la *politique pan-endoglossique*, en revanche, c'est toutes les langues endogènes de la nation qui sont appelées à jouir du statut de langues nationales standards. Dans une nation plurilingue, selon que c'est la politique mono-endoglossique, parti-endoglossique ou pan-endoglossique, qui est pratiquée, on peut les qualifier respectivement de minimaliste, d'intermédiaire ou de maximaliste.

Okonkwo, de son côté, (1975 : 43 ; voir aussi Kozelka 1984 : 54) développe la notion de "**politique exendoglossique**", et la définit comme une politique timide de développement des langues endogènes, souvent plutôt symbolique, menée avec des moyens réduits, sans enthousiasme et sans conviction tandis que la langue exogène continue d'occuper une large place dans les fonctions officielles.

Nous trouvons très commode le terme de "*politique exendoglossique*" et le retenons, mais non la définition qui en est donnée par Okonkwo. Nous nous en expliquons plus largement plus loin. En fait, ce que Okonkwo (et à sa suite Kozelka) appelle "politique exendoglossique" n'est fondamentalement rien d'autre qu'une politique exoglossique ou amodale qui ne veut pas dire son nom. Les ouvertures peu convaincues vers la valorisation des langues endogènes qu'elle prétend faire ne relèvent que de déclarations d'intention et, dans la pratique, c'est la langue exogène qui est toujours privilégiée et qu'on entend toujours privilégier.

Nous proposons donc de la politique exendoglossique la définition personnelle suivante : *la politique exendoglossique est celle qui vise à promouvoir et à faire coexister officiellement et de façon permanente, obligatoire et équitable, une politique exoglossique et une politique endoglossique dans une nation.* Ainsi dans une nation pratiquant la politique exendoglossique, langue(s) exogène(s) et langue(s) endogène(s) ont toutes, en principe, ou sont toutes appelées à avoir le statut de langues officielles au niveau national et à offrir les mêmes avantages socio-économiques aux citoyens. Théoriquement, aucune ne devrait l'emporter sur l'autre et l'acquisition de chacune est obligatoire pour les citoyens. Il s'agit donc d'un bilinguisme équilibré ou stable officiel, dont les termes sont constitués par une langue

exogène et une langue endogène. Ce que l'on peut schématiser par la formule suivante : $Lg1 \text{ Endo} = Lg2 \text{ Exo}$.

Dans le cas spécifique des nations en développement cependant, il est évident qu'on ne saurait obtenir du premier coup une exendoglossie équilibrée : il faut y prévoir un stade intermédiaire d'*endoglossie mineure*, nécessairement lié à une *exoglossie majeure*, où la langue endogène est moins forte que la langue exogène, dans la mesure où, étant encore dans un état peu développé, il en est fait moins usage que de la langue exogène dans les fonctions officielles, éducatives et scientifiques. Ce cas de figure, selon le point de vue auquel on se place, peut se traduire par la formule suivante : $Lg1 \text{ Endo} < Lg2 \text{ Exo}$ ou $Lg2 \text{ Exo} > Lg1 \text{ Endo}$. Théoriquement, dans le cadre d'une politique exendoglossique, l'*endoglossie mineure*, avec comme corollaire l'*exoglossie majeure*, constitue une étape transitoire vers l'exendoglossie équilibrée et l'atteinte de cet objectif peut constituer un processus plus ou moins long selon la foi qu'y mettent les autorités compétentes et par conséquent en fonction des moyens mis par elles à la disposition des agences de planification pour la faire aboutir. Mais une nation peut aussi, en définitive, opter pour l'*endoglossie mineure*, et, par conséquent, pour l'*exoglossie majeure* comme un objectif à atteindre (pour plus de détails, cf. 1.2.1.1.3.). Il s'agit là d'un bilinguisme transitoire, où la langue endogène est utilisée comme véhicule d'enseignement seulement dans les stades inférieurs de l'éducation pour le céder à la langue exogène dans les niveaux supérieurs. Dans tous les cas, la politique exendoglossique est considérée comme permanente. Il faut par ailleurs noter que si la politique exendoglossique est envisagée comme équilibrée et qu'elle soit menée dans une nation comportant plusieurs langues endogènes, elle ne pourra opérer avec le maximum d'efficacité

qu'avec une seule langue endogène ou qu'avec un nombre réduit de langues endogènes, mais probablement jamais avec toutes les langues endogènes à la fois. Dans le premier cas (avec une seule langue endogène), l'aspect endoglossique de la politique exendoglossique qui est mis en relief est l'aspect mono-endoglossique ; dans le second cas (avec un nombre réduit de langues endogènes), l'aspect endoglossique de la politique exendoglossique appuyé est l'aspect parti-endoglossique.

La typologie suivante que nous allons voir est celle de Houis (1976 ; Houis et Bole-Richard 1977). Très complète, elle présente aussi l'avantage d'être un outil théorique capable de rendre compte des politiques linguistiques des périodes coloniale et post-coloniale comme celui de Kloss.

1.2.1.3. Typologie de Houis et de Bole-Richard

Houis (1976) et Houis et Bole-Richard (1977) identifient dans les politiques linguistiques pratiquées ou préconisées par les nouvelles nations africaines quatre types : (1) la **position attentiste** ou **passive**, (2) la **position techniciste**, (3) la **position intégrationniste** et (4) la **position prospective**.

1.2.1.3.1. La position attentiste ou passive

La position attentiste ou passive consiste à observer "*une indifférence tranquille à l'égard des problèmes*" (Houis & Bole-Richard 1977 : 20) en laissant perdurer le statut quo linguistique de la période coloniale (un bilinguisme africano-européen déséquilibré) jusqu'à ce qu'un équilibre de fait se dégage de lui-même de la

dynamique des langues. Selon ces deux linguistes, cette position est très répandue, mais non élaborée théoriquement ni réclamée ouvertement par aucun Etat.

1.2.1.3.2. *La position techniciste*

La position techniciste ne conçoit le développement et l'ouverture de l'Afrique sur le monde moderne que par le truchement de l'usage exclusif de la langue exogène européenne considérée comme le véhicule par excellence d'"*une civilisation universaliste et techniciste*" (Houis & Bole-Richard 1977 : 21). Les langues africaines n'y sont pas prises en compte et sont destinées à disparaître à plus ou moins long terme. Cette position est tout à fait identique à la politique amodale de Fishman ou à la politique exoglossique de Kloss. Mais s'y apparente fort bien aussi la position attentiste, même si elle ne l'affirme pas ouvertement, dans la mesure où, dans le cadre du bilinguisme africano-européen laissé à lui-même, c'est, sans conteste, le triomphe de la langue exogène européenne comme langue de promotion sociale et d'échange international qui est assuré au bout du compte aux dépens de la langue endogène africaine inévitablement condamnée aux usages non valorisés ou marginaux. Nous pouvons donc considérer la politique attentiste et la politique techniciste comme deux variantes d'une seule et même politique, que nous appellerions politique techniciste, dont une variante est explicite, la "position techniciste" proprement dite, et l'autre, non explicite, la "position attentiste".

1.2.1.3.3. *la position intégrationniste*

A l'inverse de la position techniciste, qui repose sur l'exclusion affirmée ou latente de la langue endogène africaine de tout processus de développement, la position intégrationniste vise à réaliser et à pérenniser à terme ce développement uniquement avec la langue africaine (ou avec quelques-unes d'entre elles) comme étant la seule

capable à la fois d'exprimer la sensibilité et l'identité culturelle africaines et d'enraciner profondément le développement et l'ouverture sur le monde moderne. La langue européenne n'a rien à y voir : elle est une langue étrangère, et doit être traitée comme telle, sans plus. La position intégrationniste s'apparente ainsi tout à fait à la politique unimodale de Fishman ou à la politique endoglossique de Kloss.

1.2.1.3.4. *La position prospective*

La position prospective rejette la position techniciste et la position intégrationniste comme étant deux termes d'une alternative peu réaliste et prône plutôt le bilinguisme africano-européen comme le vrai facteur de développement. La prise en compte officielle de ce bilinguisme africano-européen implique dès lors une intégration harmonieuse et équilibrée de la langue africaine et de la langue européenne dans le processus du développement et de l'ouverture de la nation sur le monde moderne. La politique prospective s'apparente ainsi en quelque sorte à la politique multimodale de Fishman, mais tout à fait à la politique exendoglossique (au sens que nous lui avons donné, c'est-à-dire se traduisant par un bilinguisme africano-européen officiel équilibré ou parfait) .

C'est dans le prolongement par Houis (1976) de sa réflexion sur la politique linguistique que Houis et Bole-Richard (1977) élaborent une typologie de politiques linguistiques basées sur une série de solutions appliquées ou susceptibles d'être appliquées par les nations africaines dans le cadre d'un enseignement bilingue où les langues ont à assurer trois fonctions pédagogiques :

1. dans quelle langue (africaine ou européenne) l'enfant est-il introduit à la communication écrite, qui est pour lui "une nouvelle technique de communication"? (Houis 1976) ;

2. quelle(s) langue(s) est/sont enseignée(s) comme matière(s) ? ;

3. quelle est la langue (africaine ou européenne) d'enseignement ?

Il s'agit donc du statut officiel des langues (langues d'enseignement et/ou langues-matières) dans les différentes nations africaines. Six solutions possibles sont ainsi répertoriées ou envisageables, allant de celles qui sont relativement radicales (politique essentiellement endoglossique ou essentiellement exoglossique) à celles qui sont intermédiaires avec des nuances diverses (politique exendoglossique équilibrée, ou privilégiant relativement soit la langue endogène, soit la langue exogène), et de celles qui sont bien efficaces à celles qui le sont moins :

Tableau 4

	Sol I Lg1ALg2E	Sol II Lg1ALg2E	Sol III Lg1ALg2E	Sol IV Lg1ALg2E	Sol V Lg1ALg2E	Sol VI Lg1ALg2E
Langue d'accès à l'écrit	X	X	X	X	X	X
Langue comme matière	X X	X X	X X	X X	X X	X X
Langue comme véhicule	X	X	X X	X	X	X X

Lg1A = Langue première africaine

Lg2E = Langue seconde européenne.

Commentaire

Les solutions I et IV apparaissent, dans cet enseignement bilingue, comme les plus radicales et correspondent essentiellement à une politique endoglossique et à une politique exoglossique, respectivement.

- La solution I est celle pour laquelle le Togo post-colonial a officiellement opté depuis 1975 bien que, dans la réalité, ce soit toujours une politique monolingue exoglossique qu'il pratique ou, dans quelques rares cas, la solution IV, et bien qu'il se soit, au fil des ans, rétracté sur la pointe des pieds, proclamant de plus en plus la solution III comme son objectif à atteindre. La solution I serait celle adoptée, partiellement (dans l'enseignement de base) par des pays comme le Nigeria, le Ghana, le Rwanda, le Burundi, et certains Etats du Zaïre, et quasi totalement (dans l'ensemble du cursus scolaire) par des pays comme la Guinée, la Somalie ou la Tanzanie (Houis et Bole-Richard 1977 : 37).

Visée comme objectif, la solution IV laisserait entendre que pour la nation qui l'a choisie, l'enseignement de la langue africaine est juste une formalité ou une concession faite à la pression internationale ("faire comme les autres", par exemple pour plaire à l'UNESCO). Mais envisagée comme une étape transitoire, elle serait destinée à aboutir à la solution III.

Fondées sur une large place accordée à la langue endogène africaine, les solutions I, II et III apparaissent comme des variantes d'une même catégorie et peuvent donc être regroupées en un seul grand bloc :

- La solution III peut recevoir deux lectures possibles : elle peut correspondre à une politique exendoglossique équilibrée ou parfaite et donc être envisagée comme

un objectif à atteindre (Lg1 = Lg2). C'est elle qui a été pratiquée avec plus ou moins de bonheur au Togo durant la colonisation allemande. Mais elle peut s'interpréter aussi comme une étape intermédiaire vers la solution I, en attendant que les conditions soient réunies. Dans ce cas, son choix s'expliquerait par le fait que les matériaux pédagogiques en langue africaine n'existent que pour certaines matières et qu'alors "*la langue européenne est utilisée comme véhicule pour les autres matières*" (Houis & Bole-Richard 1977 : 37). Il ne s'agirait donc pas, selon ces auteurs, d'une répartition fonctionnelle hiérarchisée entre la langue africaine, utilisée pour l'enseignement des matières littéraires considérées comme "matières faciles ou non sérieuses", et la langue européenne, utilisée pour l'enseignement des matières scientifiques considérées comme "matières dures ou sérieuses". Il ne s'agirait pas, en d'autres termes, d'une diglossie reposant sur l'idée de l'incapacité des langues africaines à exprimer les concepts scientifiques. Cette situation ne serait que temporaire.

- La solution II peut aussi être envisagée comme un objectif à atteindre, ou, au contraire, comme une étape transitoire soit vers la solution I, soit vers la solution III, si celle-ci est envisagée comme un objectif. Lorsque la solution II est choisie comme une étape transitoire, cela impliquerait que "*les matériaux pédagogiques en langue africaine ne sont pas encore disponibles pour la totalité de l'enseignement, mais seulement un syllabaire et des textes de lecture*" (Houis & Bole-Richard 1977 : 37). La différence alors par rapport à la solution III envisagée comme une étape transitoire est qu'ici il y a encore moins de manuels en langue africaine que dans la solution III. La différence entre les deux solutions n'est donc que de degré ou de qualité.

De même, les solutions IV, V et VI, qui accordent une grande place à la langue exogène européenne, constituent aussi des variantes d'une même catégorie et peuvent, sur cette base, être regroupées en un grand bloc :

- Elles ont toutes ceci de commun que c'est la langue européenne qui assure la fonction d'accès à l'écrit. En cela, elles sont toutes moins naturelles, donc moins efficaces et moins économiques que les solutions I, II et III, puisqu'elles introduisent l'enfant africain à l'écrit par le biais de la langue européenne pour lui enseigner seulement après la langue africaine et éventuellement l'enseigner en celle-ci. La supériorité de la qualité pédagogique des solutions I, II et III est démontrée par les recherches en psychopédagogie (Poth 1979 ; Lange 1991; Calvet 1993 & 1996). Houis et Bole Richard (1977 : 40) d'ailleurs relèvent eux-mêmes l'"*anti-économie du point de vue pédagogique*" des solutions IV, V et VI dans la mesure où "*l'accès à l'écrit à travers la langue européenne, donc à travers une langue chronologiquement seconde, historiquement marquée comme la langue de l'ancien colonisateur, est par là-même une solution qui exige du jeune enfant africain un double effort : accès à une langue pratiquement nouvelle, accès à une nouvelle technique de communication. Cette situation est conflictuelle*".

- Aucune de ces trois dernières solutions, pour ces raisons, ne semble pouvoir être raisonnablement envisagée comme un objectif absolu, mais seulement comme une étape vers la solution I ou vers la solution III, en attendant que les conditions soient réunies. En effet, le caractère indéniablement sommaire de cet enseignement

bilingue peut tenir à la nette insuffisance de manuels, d'enseignants qualifiés ou au manque de motivation de la part des parties concernées (enseignants, parents, responsables de l'éducation, élèves, etc.). Mais c'est l'introduction de la langue africaine, peu importe dans quelle condition, qui constitue le facteur minimal pour qu'on puisse parler de bilinguisme africano-européen.

On peut cependant émettre de sérieux doutes sur la validité des solutions V et VI : celles-ci sont très peu vraisemblables. En effet, on ne voit pas très bien comment la langue africaine peut être utilisée comme véhicule d'enseignement sans pouvoir en même temps assurer la fonction d'accès à l'écrit. Si celle-ci peut se concevoir sans l'autre, l'inverse n'est pas vrai. Les deux fonctions sont dans un rapport hiérarchique, et une langue susceptible d'assurer la fonction de véhicule d'enseignement (niveau supérieur) devrait pouvoir assurer aussi celle de l'accès à l'écrit (niveau inférieur). La contradiction semble d'ailleurs sentie par Houis et Bole-Richard eux-mêmes (1977 : 41), qui écrivent par exemple : "*De telles solutions peuvent apparaître comme les seules possibles dans des cas où la langue africaine n'a encore donné lieu à aucun travail de recherche ou pose des difficultés phonologiques et morphologiques qui retardent l'élaboration cohérente de matériaux pédagogiques, et cela dès la phase initiale, à savoir celle du syllabaire*". Si donc on ne dispose pas encore de matériaux pédagogiques sérieux en langue africaine, condition première pour introduire l'enfant à l'écrit, comment peut-on alors l'enseigner en cette langue? Il ne s'agirait peut-être, dans ce cas, au mieux, que d'une prise de contact oral avec les élèves en langue africaine, mais non d'un enseignement dans cette langue.

Bien que les auteurs recommandent de ne pas écarter ces solutions, nous pensons que celles-ci s'éliminent d'elles-mêmes (surtout si elles doivent être envisagées comme une situation définitive) dans la mesure où elles ne sont pas du tout pédagogiquement opérationnelles. Les solutions d'enseignement bilingue qui nous paraissent convaincantes et recevables dans le modèle de Houis soit comme objectif absolu, soit comme étape transitoire, soit enfin comme les deux à la fois, sont donc les solutions I, II, III dans le premier ensemble, et, dans une certaine mesure, la solution IV dans le second ensemble. Sur cette base, on peut réaménager le modèle de Houis comme suit :

Tableau 5.

	Sol I Lg1A Lg2E	Sol II Lg1A Lg2E	Sol III Lg1A Lg2E	Sol IV Lg1A Lg2E
Langue d'accès à l'écrit	X	X	X	X
Langue comme matière	X X	X X	X X	X X
Langue comme véhicule	X	X	X	X

N.B. Les solutions V et VI sont écartées comme n'étant pas opérantes.

Face à ce modèle d'enseignement bilingue à six possibilités (réduites à quatre dans notre perspective), une nation peut opter pour un enseignement monolingue à deux possibilités : soit pour un enseignement mono-endoglossique, où seule une langue endogène africaine assure les trois fonctions pédagogiques ; soit pour un enseignement mono-exoglossique, où seule une langue exogène européenne

assure les trois fonctions. Ces deux politiques extrêmes correspondent respectivement à la solution VII (enseignement mono-endoglossique) et à la solution VIII (enseignement mono-exoglossique) et sont symbolisées dans le tableau ci-après (Houis et Bole-Richard 1977 : 39) :

Tableau 6

		Solution VII		Solution VIII	
		Lg1A	Lg2E	Lg1A	Lg2E
Langue d'accès à l'écrit	à	X			X
Langue matière	comme	X			X
Langue véhicule	comme	X			X

Si la solution VII n'est encore attestée, à notre connaissance, dans aucun pays d'Afrique "francophone", par contre, la solution VIII, pratiquée pendant la colonisation française, est celle qui y est encore soit exclusivement, soit majoritairement, attestée en période post-coloniale. En fait, si les types d'enseignement bilingue (Solutions I, II, III et IV) sont pratiqués ou peuvent se pratiquer aussi bien au cycle primaire qu'au cycle secondaire ou supérieur, l'enseignement monolingue exoglossique (Solution VIII) ne se vérifie, strictement parlant, qu'au cycle primaire. A partir du secondaire, cet enseignement est, en réalité, que ce soit pendant ou après la colonisation, un enseignement bilingue plutôt rudimentaire ou étriqué du type européen-européen : à côté du français assurant les trois fonctions pédagogiques, sont aussi enseignées comme disciplines d'autres langues européennes : anglais, allemand ou espagnol. La solution VIII pourrait donc être reformulée de la manière suivante :

Tableau 7

	Solution VIII		
	Lg1A	Lg2E	Lg3E
Langue d'accès à l'écrit	—	X	
Langue comme matière	—	X	(X)
Langue comme véhicule	—	X	

(x) : la langue européenne n'est pas enseignée comme matière au primaire.

La dernière typologie, dont nous allons faire état, est celle de Takassi (1992) qui, comme celle de Fishman, n'est applicable qu'à la période post-coloniale.

1.2.1.4. Typologie de Takassi

S'inspirant du modèle de Houis et de Bole-Richard, mais l'interprétant d'une manière quelque peu différente, Takassi (1992) identifie dans les politiques de langues en Afrique trois tendances : (1) la **tendance attentiste**, (2) la **tendance idéaliste** et (3) la **tendance réaliste**.

La *tendance attentiste* se contenterait du statut quo linguistique, tel qu'il est depuis l'époque coloniale et se refuse à formuler une politique linguistique claire. La *tendance idéaliste* prônerait "l'unicité linguistique" (avec une seule langue endogène) ou, à défaut, opterait pour la promotion d'un nombre réduit de langues endogènes à l'exclusion de toutes les autres. Pour la *tendance réaliste*, "toutes les langues méritent d'être promues et l'Etat doit aider chaque langue à se développer et aider également chaque communauté à accepter la langue de l'autre pour une meilleure

intégration nationale. L'unicité linguistique n'est pas forcément l'unité nationale"
(Takassi 1992 : 3).

S'il faut établir une correspondance entre les types de Takassi et les types précédents, on peut dire que la tendance idéaliste s'apparente à la politique unimodale (dans la perspective de Fishman), aux politiques mono-endoglossique ou parti-endoglossique (dans la perspective de Kloss réaménagé). La tendance attentiste s'apparente à la politique amodale (chez Fishman), exoglossique (chez Kloss), techniciste (chez Houis). La tendance réaliste s'identifierait à la politique pan-endoglossique que nous avons définie dans le cadre global de la politique endoglossique.

La typologie de Takassi appelle toutefois quelques remarques :

-1° On n'y voit mentionné nulle part (sauf implicitement dans la tendance attentiste) le rôle ou le statut de la langue exogène européenne et son rapport avec la ou les langues endogènes dans les politiques linguistiques qui s'élaborent. De même, n'est pas précisé le rôle ou le statut des langues endogènes et leur rapport les unes avec les autres.

-2° On se demande bien si la tendance qualifiée de réaliste n'est pas plutôt une tendance idéaliste, et inversement si la tendance dite idéaliste n'est pas plutôt une tendance réaliste. En effet, loin de nous l'idée de porter une exclusive contre une quelconque langue africaine, mais la question se pose réellement de savoir si on peut raisonnablement demander aux pays africains plurilingues de promouvoir toutes leurs langues sans tomber dans la démagogie. En auraient-ils les moyens quand

bien même ils le voudraient ? Déjà, même pour l'Union Européenne, la question des moyens pour gérer son plurilinguisme se pose avec acuité. A fortiori pour l'Afrique, elle se pose avec plus d'acuité encore. A ce sujet, Calvet (1993 : 206) fait une observation pertinente qui mériterait d'être prise en compte dans la définition des politiques linguistiques en Afrique. Si

"pour les linguistes, dit-il, toutes les langues se valent..., cette affirmation signifie simplement que toutes les langues sont des langues, et n'implique nullement que toutes les langues puissent jouer le même rôle dans la société. Sur ce point, vouloir assurer à toutes les langues de l'Europe le même statut, les mêmes fonctions, est profondément irréaliste et relève de la déraison".

Concernant les langues africaines spécifiquement, Chaudenson (1989 : 160) aussi soutient que le droit à la langue ne doit pas se confondre avec la revendication de la scolarisation dans toutes les langues africaines :

"Une telle revendication, qu'on doit distinguer très clairement du droit reconnu à chacun de 'vivre dans sa langue', procède soit de la démagogie, soit de la provocation".

Vingt ans plus tôt, Kloss (1968 : 74) faisait une remarque similaire :

*"...Une totale égalité de plusieurs langues semble impossible à réaliser en un milieu où existent plus de trois langues. La conduite des affaires par le gouvernement d'un pays s'empêtrerait terriblement si l'on devait traiter dix langues sur le même pied d'égalité. Dans les pays véritablement multilingues, une seule langue ou deux langues - généralement une seule langue - devraient jouir du statut de langue prima inter pares" .**

Kloss reconnaît certes que le choix d'une ou de deux langues dans un pays plurilingue est plus susceptible de créer des tensions internes que dans un pays bilingue ou trilingue, mais il pose là un véritable problème qu'on ne saurait nier sans mauvaise foi ou qu'on ne saurait sous-estimer sans grave préjudice. En effet, en milieu plurilingue il y a une dynamique des langues et la gestion du plurilinguisme s'opère par un choix de langues (Calvet 1993). Si donc le choix apparaît comme inévitable, tout le problème est alors de le fonder en raison, de le faire sur des bases sereines, rigoureuses et moins passionnées. Ce à quoi seule une analyse sérieuse de la situation sociolinguistique peut contribuer.

-3° Pour une étude qui se veut scientifique, les termes "idéaliste", "réaliste" et "attentiste" nous paraissent trop subjectifs pour être retenus. Si l'on veut analyser sommairement les représentations mentales qu'ils génèrent, on voit que des trois termes, "réaliste" est un terme à connotation méliorative, tandis que les deux autres, "idéaliste" et "attentiste", sont à connotation péjorative. Or ce ne sont sûrement pas les soi-disant idéalistes ou attentistes qui se désignent eux-mêmes ainsi. A coup sûr, ils sont ainsi appelés par les soi-disant réalistes qui, croyant avoir une vision plus claire qu'eux de la situation, s'attribuent le droit de se nommer positivement et de nommer les autres négativement. Il conviendrait donc d'éviter de tels termes pour leur en substituer d'autres plus neutres. C'est dans ce sens que nous emploierons désormais à leur place les termes de Fishman et de Kloss qui leur correspondent respectivement.

1.2.1.5. Caractérisation typologique des politiques linguistiques au Togo

Pendant la période coloniale, le Togo a connu deux types différents de politique linguistique que, grâce aux modèles de Kloss et de Houis, nous caractériserons :

- pour le premier type, comme une *politique exendoglossique* (Kloss) ou prospective (Houis) correspondant à la solution III (dans la perspective de Houis). C'est la politique pratiquée par les Allemands et consistant en un enseignement bilingue exendoglossique, c'est-à-dire à la fois en langue endogène, l'èwè, et en langue exogène, l'anglais et/ou l'allemand.

- pour le second type, comme une *politique exoglossique* (Kloss) ou amodale (Fishman) ou techniciste (Houis), correspondant à la solution VIII (dans la perspective de Houis). C'est la politique pratiquée par les Français et qui consistait en un enseignement monolingue exoglossique, c'est-à-dire, en français exclusivement.

Confrontée à la typologie de Fishman, la politique linguistique du Togo post-colonial peut se qualifier comme une politique amodale de 1960, année de l'indépendance du pays, à 1975, année de la Réforme : l'intégration nationale se fait par le biais de l'ancienne langue coloniale, le français. Dans la perspective de Kloss et de Houis, la politique linguistique du Togo pendant cette période se caractérise comme une politique exoglossique ou techniciste et correspond à la solution VIII.

A partir de 1975, la politique linguistique du pays ne rentre dans aucune catégorie précise de Fishman. En effet, en cette année, devait se définir une nouvelle politique linguistique officielle voulant promouvoir deux langues togolaises, l'èwè et le kabiyè, au statut de langues nationales officielles et laissant ainsi augurer d'une politique parti-endoglossique.

D'après le discours officiel, on veut assurer à l'avenir l'intégration nationale non plus avec le français comme avant 1975, mais avec les deux langues endogènes précitées, choisies, à cette fin, pour des raisons d'"unité nationale" (La Réforme 1975 : 19), mais aussi pour leur caractère véhiculaire, leur importance numérique, leur longue tradition écrite et leur littérature (Gnon 1988). Cependant, dans un premier temps considéré comme phase transitoire, l'intégration nationale continuera d'être assurée par le truchement du français en attendant que les deux langues nationales officielles soient suffisamment standardisées pour pouvoir prendre le relais. Lorsque ce sera le moment, les enfants togolais, après leur éveil dans leurs langues maternelles ou locales dans le préscolaire, devront apprendre ces deux langues nationales officielles et devenir ainsi des bilingues équilibrés ou parfaits (Mackey 1985 : 15). De ces deux langues, croit-on savoir, devait se dégager une culture togolaise unique. Le français n'aurait plus alors que "*le statut de langue étrangère*" (La Réforme 1975 : 19). Ainsi pourrait se caractériser, à grands traits, la politique linguistique du Togo depuis la Réforme de l'enseignement en 1975.

Il apparaît que cette politique linguistique engagée en 1975 visait un bilinguisme exendoglossique officiel qui se voulait stable et permanent, mais dans lequel

l'endoglossie, constituée par les deux langues nationales officielles, devait être forte, et l'exoglossie, constituée par le français, modérée.

La nouvelle politique linguistique du Togo se présente donc, dans la perspective de Kloss, essentiellement comme une politique endoglossique et plus spécifiquement comme le type parti-endoglossique, qui correspond chez Houis à la politique intégrationniste et à la solution VII.

Mais, comme on le verra dans la quatrième partie, la politique linguistique parti-endoglossique telle qu'elle est pratiquée jusqu'ici au Togo, est très ambiguë : pleine d'incohérences, démagogique, manquant de conviction et de volonté politique, une telle politique est marquée par un discours officiel (celui d'une politique fondamentalement endoglossique), qui diverge totalement de la praxis (pratique d'une politique amodale ou exoglossique). En ce sens, la politique parti-endoglossique du Togo, que Okonkwo et Kozelka appelleraient "exendoglossique", est une négation de type ou un anti-type et l'on peut alors se demander si ce type trouve une place justifiée dans une typologie qui ne devrait s'établir qu'avec des catégories plausibles, crédibles et viables. Si nous nous en tenons aux faits, cette place ne se justifie pas (puisque c'est une politique de faillite totale), mais si nous nous en tenons à l'esprit (i.e. à l'idéal visé), qui devrait être à la base de toute politique, cette place se justifie. Or nous nous en tenons à l'esprit qui, seul, doit caractériser, selon nous, une véritable typologie. La politique parti-endoglossique est donc bien un type avec lequel nous enrichirions la typologie de Fishman, même si elle est plus ou moins un échec au Togo pour les raisons que l'on sait.

La politique "exendoglossique" au sens où l'entendent Okonkwo et Kozelka ne peut donc être une politique à proprement parler. Car aucun dirigeant politique qui se respecte ne la revendiquerait officiellement comme un idéal ou comme un objectif à atteindre et ne l'engagerait pour son pays, à moins d'être particulièrement cynique ou paranoïaque. En réalité, il est plus exact de dire que cette manière de caractériser cette situation relève plutôt d'un jugement porté, a posteriori, sur une politique linguistique délibérément bâclée, dont nous dirons qu'elle est conduite par des pays comme le Togo d'une façon 'hétéromodale', c'est-à-dire contradictoire. En d'autres termes, la politique linguistique du Togo à l'ère de la Réforme reste foncièrement une politique amodale ou exoglossique et peut se caractériser comme ce que nous appellerions une *planification illocutoire* (c'est-à-dire la politique réellement visée, celle à laquelle on croit réellement et qu'on entend effectivement appliquer). Mais, sous prétexte d'indépendance politique et économique, on la maquille avec un endoglossisme verbal ou de façade, (c'est-à-dire la politique officiellement proclamée mais à laquelle on ne croit pas du tout et qu'on n'entend nullement appliquer). Nous qualifierions cet endoglossisme de façade de *planification locutoire*.

1.2.1.6. Tableau synoptique harmonisé des typologies des politiques linguistiques examinées

Les différents types de politiques linguistiques examinés peuvent se fusionner en un tableau unique qui permet de les visualiser tous :

Tableau 8

Politique Exoglossique	Politique Endoglossique	Politique Exendoglossique
-------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

Encore appelée amodale ou techniciste, elle correspond à la Solution VIII.	Encore appelée intégrationniste, elle peut se manifester comme : 1. Mono-endoglossique ou unimodale. 2. Parti-endoglossique. 3. Pan-endoglossique. Dans les trois cas, elle correspond à la Solution VII.	Encore appelée prospective, elle se rapproche du type multimodal et correspond aux Solutions I, II, III et IV.
--	---	--

1.2.2. Aménagement linguistique (AMEL)

Employé pour la première fois, à en croire la littérature sur la matière (Kozelka 1984 : 7), par Uriel Weinrich en 1957, le terme de *language planning*, dont l'équivalent français, nous l'avons vu, est *planification linguistique* (PLAL) ou *aménagement linguistique* (AMEL), est une notion qui a beaucoup évolué à travers le temps. Comme pratique interventionniste, la PLAL ou l'AMEL remonterait déjà au 16^e siècle avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts prise par le roi François 1^{er}.

Mais une des premières tentatives de définition théorique de PLAL ou d'AMEL comme discipline universitaire à l'époque contemporaine a été faite par Haugen (1959 : 8). Pour ce dernier, en effet, l'AMEL est une activité consistant en

*"l'élaboration de manuels d'orthographe, de grammaire normative et de dictionnaires à l'usage des écrivains et des locuteurs d'une communauté sociale linguistiquement hétérogène" * (Haugen 1959: 8),*

avant de réviser plus tard cette position pour considérer ces activités plutôt comme le résultat de l'AMEL que comme sa définition (Haugen 1966 : 162, cité par Eastman 1983 : 69).

V. Tauli (1974 : 56) le définit comme :

*"une activité méthodique de réglementation et d'amélioration de langues existantes ou de création de nouvelles langues à usage régional, national ou international. L'aménagement linguistique peut porter sur tous les domaines de la langue parlée et écrite : phonologie, morphologie, syntaxe, lexicologie (vocabulaire) et orthographe".**

C'est là une conception idéaliste de l'AMEL, qui ne doit faire que ce que les linguistes ou les autorités veulent et ne tenir aucun compte de la volonté du peuple. L'AMEL, dans ce sens, est plus une planification du corpus qu'une planification du statut (Eastman 1983 : 153). C'est donc plus une affaire du linguiste-technicien. Selon Tauli, c'est ce type d'AMEL qui seul est susceptible de produire ce qu'il appelle une *"langue idéale"* : une langue grâce à laquelle on doit pouvoir atteindre le maximum de résultats avec le minimum de moyens. En d'autres termes, c'est une langue capable non seulement de faire ce que toute langue naturelle peut faire, mais aussi d'être "économique" dans la forme, facile autant que possible pour le locuteur et pour l'auditeur, capable de procurer un plaisir esthétique et d'être élastique, c'est-à-dire propre à s'adapter à toute nouvelle situation de communication (Tauli 1974 : 59-60). Cette approche technocratique de l'AMEL est à l'opposé de celle de Fishman et de Haugen, basée sur la réalité sociale et généralement adoptée dans le milieu (Eastman 1983 : 135). C'est une gestion in vitro (Calvet 1993) de la politique linguistique qui ignore toute prise en considération de la gestion in vivo :

"La théorie de l'AMEL a pour tâche d'évaluer les faits et de fournir des normes destinées à les améliorer en conformité avec un idéal." (Tauli 1974 : 59).*

De ce fait,

"on peut évaluer, modifier, corriger, réglementer, améliorer une langue et ses composantes, et les remplacer par d'autres, et on peut créer à volonté de nouvelles langues et des composantes d'une langue." (Tauli 1974 : 51).*

Selon Rubin (1984 : 4),

*"l'aménagement linguistique consiste en des changements consciemment opérés dans une langue, changements portant soit sur la structure de la langue, soit sur ses règles d'utilisation, soit sur les deux à la fois, et qui sont décidés par des organismes institués ou mandatés à cet effet".**

On trouve une définition similaire sous la plume de Nahir (1984 : 294), pour qui l'AMEL consiste en

*"des tentatives délibérées et institutionnellement organisées pour affecter le statut ou le développement linguistique ou sociolinguistique de la langue".**

Rubin et Nahir intègrent ainsi dans leur définition de l'AMEL la variable sociale absente chez Tauli.

En fait, à la différence de la POL, l'AMEL a fait l'objet de multiples définitions dont Garmadi (1981 : 185) recense quelques-unes :

- *"La planification linguistique est un ensemble de tentatives et d'efforts conscients et organisés pour résoudre des problèmes linguistiques.*
- *Ce sont des décisions prises pour influencer, encourager ou décourager des pratiques et des usages linguistiques.*
- *C'est la somme des efforts faits pour changer délibérément la forme d'une langue et son usage, le discours.*
- *C'est parfaire une langue exprimant une individualité nationale.*
- *C'est réformer et standardiser une langue de façon normative.*
- *C'est donner un code écrit à une langue qui n'en a pas.*

- *C'est déterminer les moyens scientifiques de parvenir au bilinguisme en période coloniale ou post-coloniale.*
- *C'est adapter aux réalités linguistiques des pays décolonisés l'expérience acquise dans l'histoire des langues européennes.*
- *C'est mettre le lexique d'une langue en adéquation avec le développement économique, social, technique ou culturel d'un pays".*

En réalité, il faut convenir que l'AMEL est tout cela à la fois, mais il mettra l'accent, en fonction des besoins, sur tel ou tel point ou sur telle ou telle série de points. Pour Calvet (1993 : 111), l'AMEL est "*la mise en pratique concrète d'une politique linguistique.*" Garmadi et Calvet reconnaissent de plus que seul l'Etat a le pouvoir et les moyens de mettre en œuvre un AMEL.

Robillard (1989 : 87) propose de l'AMEL une définition plutôt encyclopédique :

"Aménagement linguistique : activité scientifique intégrant souvent des acquis pluridisciplinaires compte tenu de la complexité des réalités abordées, s'appliquant à décrire, étudier et proposer des solutions et des moyens concrets pour améliorer des situations linguistiques perçues comme étant "problématiques". L'aménagement linguistique se conçoit comme l'une des forces visant à influencer délibérément les comportements linguistiques des locuteurs quant à l'emploi de (variétés de) langues ou de formes linguistiques (orthoépiques, graphématiques, orthographiques, morpho-syntaxiques, lexicales...). Les moyens les plus divers peuvent être mis à contribution : législation, appareils de référence et de diffusion (dictionnaires, manuels, enseignement, médias, académies) généralement dans le but d'influencer les comportements en situation formelle surtout. L'aménagement linguistique réfléchit simultanément sur les systèmes conceptuels de description et d'intervention linguistique dont dépend le succès des opérations entreprises. Un plan d'aménagement linguistique s'insère le plus souvent dans une

restructuration plus vaste de la société, dont il est l'instrument, en bénéficiant de l'appui d'une instance du pouvoir social (étatique ou non) : Diminution des inégalités, consolidation de l'unité nationale, résolution de tensions entre groupes, etc."

Si la POL existe comme quelque chose de plus ou moins diffus ou de non général de pays à pays, l'AMEL apparaît, à la lumière des définitions données ci-dessus, comme une entreprise destinée à affecter consciemment et délibérément la forme ou le statut d'une ou des langues, et peut, à ce titre, être envisagée comme une discipline, à l'inverse de la politique linguistique.

Pour Neustupny (1974 : 39) et Dalhsted (1976 : 19), l'AMEL comporte deux domaines, qu'ils appellent respectivement "cultivation approach" et "language cultivation" d'une part, "policy approach" et "language planning" d'autre part. Le "language cultivation", que nous traduisons par élaboration ou enrichissement de la langue, concerne les opérations visant à améliorer la langue ou à la rendre correcte et efficace pour lui permettre d'être apte à remplir toutes les fonctions spécialisées. Le "language planning" concerne les activités destinées à résoudre les problèmes de langue. Selon Neustupny, l'"élaboration de la langue" (language cultivation) est une activité plutôt caractéristique des pays dits développés, dont elle constitue une préoccupation majeure, et le "language planning" plutôt caractéristique des pays dits en développement, où l'accent est mis sur le choix de la (variété de) langue à standardiser. Cette conception de "language planning" ou d'AMEL chez Neustupny est, on le voit bien, très restrictive et ne constitue, en fait, qu'un aspect de l'AMEL dans la perspective où nous le traitons.

C'est avec Ray (1963 : 12) qu'on va commencer à identifier les buts de l'AMEL, buts qu'il formule en termes d'*efficacité, de rationalité et de communalité*. Haugen (1966a : 17), lui, les caractérise comme : *efficacité, adéquation et acceptabilité*, et dégage quatre étapes ou processus (choix de la norme, codification de formes, élaboration de fonctions et acceptation et exécution par la communauté), par lesquels l'AMEL doit passer pour atteindre les objectifs qui lui sont fixés. Kloss (1969) propose une approche bidimensionnelle de l'AMEL en distinguant entre *aménagement du corpus* et *aménagement du statut* (Cf. infra 1.2.2.1.5.). Une troisième dimension, qualifiée d'*aménagement de ressource* (Kozelka 1984 : 6), se rapporte aux coûts et bénéfices de l'AMEL en termes de temps, d'argent et d'autres ressources à mobiliser pour sa réalisation. Pour Rubin (1974), un véritable AMEL doit s'appuyer sur les préoccupations socio-politiques de la nation et doit être projectif.

A la lumière de ce qui précède, il ressort que l'AMEL implique la prise en compte de plusieurs facteurs : sociaux, politiques, linguistiques, économiques, culturels, juridiques, etc. Certes à tel ou tel moment de l'AMEL, il peut s'avérer nécessaire de mettre l'accent sur tel facteur plutôt que sur tel autre, mais on ne saurait, sans préjudice pour l'ensemble de l'AMEL, privilégier tel facteur au détriment de tel autre. L'AMEL apparaît donc comme devant être une opération souple et suffisamment ouverte pour se donner une chance de succès. Ainsi, par exemple, il devrait y avoir une constante interaction entre les planificateurs et les "planifiés", les premiers devant toujours sinon se faire une règle, du moins s'efforcer d'être autant que possible à l'écoute des seconds. Comme l'écrit Rubin (1977 : 9), l'AMEL

*"doit s'assurer la coopération de la population cible ou cliente, condition de succès de la politique. Un aménagement linguistique digne de ce nom se doit de reconnaître que la langue sert des fonctions sociales importantes".**

Dans ce sens, la définition de l'AMEL par Corbeil (1980 : 9) nous paraît fort appropriée, singulièrement dans le cas des nations en développement, où la question est particulièrement sensible. Selon Corbeil, l'AMEL est

"un effort à moyen et long termes pour mieux tirer parti d'une ressource collective, la ou les langues, en fonction des besoins et intérêts de la nation, selon un plan souple qui oriente l'évolution de la solution sans la brusquer mais au contraire en réclamant son adhésion et sa participation". (Le soulignement est de notre fait).

On le constatera, est présente dans cette définition de Corbeil la base démocratique et consensuelle qui devrait caractériser tout AMEL digne de ce nom.

Nahir (1984) distingue deux grandes catégories en AMEL : les *processus* de l'AMEL (après le terme anglais *Language planning processes*) et les *buts* ou *fonctions* de l'AMEL (après le terme anglais *Language planning goals or functions*).

1.2.2.1. Les processus de l'AMEL

Les processus se rapportent aux voies et moyens mis en œuvre pour réaliser l'AMEL. Ils consistent en les différentes étapes ou opérations que les planificateurs doivent exécuter pour mener à bonne fin l'AMEL. Ces étapes sont élaborées par Haugen (1972 et 1983) dans un modèle quadripartite, où l'on fait passer le système linguistique concerné par l'AMEL du statut de "dialecte" au statut de "langue", du statut de "langue vernaculaire" à celui de "langue standard". Il s'agit : (1) du choix de la norme ou de la (variété de) langue, (2) de la codification de la forme, (3) de l'élaboration de la fonction, et (4) de l'acceptation ou de l'exécution par la population destinataire de la norme choisie. C'est l'effectuation de ces quatre étapes qui constitue ce que Haugen (1972 : 110) appelle le "développement de la langue". Les

processus de l'AMEL, qui sont des opérations ou des activités concrètes, correspondraient spécifiquement à la définition que Chaudenson donne d'aménagement linguistique.

1.2.2.1.1. Choix de la norme

Le choix de la norme est l'opération par laquelle une (variété d'une) langue est choisie parmi d'autres (variétés de) langues pour être promue au statut de langue standard (ou officielle) et est développée en vue de servir de moyen de communication au niveau national dans une nation. Le choix peut être fait soit par les autorités publiques (comme c'est le plus souvent le cas), soit par des institutions privées, soit encore par des individus isolés. En général, la (variété de) langue choisie est considérée comme la "meilleure" ou la plus prestigieuse parmi les autres (Ferguson 1968 : 31), même si, en fait, cette hiérarchisation n'a aucun fondement linguistique et est purement arbitraire (Aléong 1983 : 261).

S'agissant des pays en développement, la norme choisie peut être soit une (variété d'une) langue endogène (dans le cadre d'une politique endoglossique), soit une langue exogène (dans le cadre d'une politique exoglossique). Dans ce dernier cas, il s'agit souvent d'une langue dite internationale ou de grande communication (LGC), tels que l'anglais, le français ou l'espagnol, ou plus précisément, d'une ancienne langue coloniale.

Le choix peut aussi porter sur deux ou plusieurs (variétés de) langues à la fois, avec chacune affectée d'un statut égal ou assumant des fonctions spécifiques (nationale, officielle, éducationnelle, commerciale, etc.). Il peut cependant se révéler impossible

de choisir une (variété de) langue déjà existante parce qu'elle n'a pas reçu l'adhésion générale. Dans de tels cas, on peut être carrément amené à créer une toute nouvelle langue standard (Ansre 1971), soit par la méthode comparative, soit par la méthode statistique, soit encore par la méthode du recours à une forme ancienne (Haugen, 1972 : 109). Lorsque le choix porte sur un seul dialecte ou une seule langue, il est dit avoir une base *unitaire* ; lorsque la langue standard choisie est créée à partir de plusieurs langues en présence, le choix est dit avoir une base *compositionnelle* (Haugen 1968 : 267).

Le choix peut enfin soit résulter d'une longue et fastidieuse discussion ou être décidé du jour au lendemain. Dans tous les cas, il consiste en définitive à établir qu'une forme linguistique donnée, qu'il s'agisse d'un terme unique ou de toute une langue, jouira ou ne jouira pas d'un statut donné dans la société (Haugen 1983 : 270-271).

1.2.2.1.2. Codification de forme

La codification est l'opération par laquelle on tâche de stabiliser ou de fixer la variété (de langue) choisie par la normalisation de son système phonologique, grammatical et lexical. Plus concrètement, il s'agit de doter la langue de manuels et d'ouvrages de référence : une orthographe, une grammaire normative et un dictionnaire.

1.2.2.1.3. Exécution de norme

La mise à exécution de la (variété de) langue choisie se rapporte au fait qu'un écrivain, une institution ou le gouvernement adopte et tente de diffuser la langue choisie et codifiée en l'utilisant systématiquement dans toute situation de communication. Elle passe donc par l'acceptation par la population destinataire de la

langue choisie, acceptation qui se traduit par la production de livres, de journaux, de manuels scolaires, de textes juridiques et législatifs dans cette langue, et par les lois et réglementations qui encouragent ou découragent son emploi. Fishman (1968 : 10) mentionne de façon très précise un certain nombre de moyens par lesquels on peut faciliter cette exécution de la langue choisie : des écoles pour enfants et des classes d'adultes subventionnées ; des publications et matériels audiovisuels gratuits ; des agences de langues avec des bureaux nationaux, régionaux et locaux ; l'institution d'examens et de concours dotés de prix honorifiques ou matériels ; la création d'instituts de traduction pour traduire la littérature mondiale dans la langue choisie, etc.

1.2.2.1.4. Elaboration de fonction

Comme le souligne encore Haugen (1983 : 273), l'élaboration continue, sous une autre forme, l'exécution de la norme pour permettre à celle-ci de faire face aux exigences du monde moderne. Elle consiste donc en l'extension des fonctions de la langue par la création de nouvelles terminologies dans les domaines scientifiques et technologiques et par son développement ininterrompu dans tous les autres domaines, que Haugen (1983 : 275) appelle le développement stylistique : culturel, littéraire, politique, philosophique, etc. De ce point de vue, l'élaboration est un processus infini (Fishman 1968 : 10).

Dans son modèle revu de 1983, Haugen, à la suite des remarques de Fishman (1974b), intègre des dimensions qui ne figuraient pas dans celui de 1966 c.

Tableau 9

	Norm	Function
Society	(1) selection	(3) implementation
Language	(2) codification	(4) elaboration

Modèle de 1966

Tableau 10

	Form (policy planning)	Function (language cultivation)
Society (status planning)	1. Selection (decision procedures) a. identification of problem b. allocation of norms	3. Implementation a. correction procedures b. evaluation
Language (corpus planning)	2. Codification (standardization procedures) a. graphization b. grammatication c. lexication	4. Elaboration (functional development) a. terminological modernization b. stylistic development

Modèle revu de 1983

1.2.2.1.5. Aménagement de statut et Aménagement de corpus

Le choix et l'exécution de la norme d'une part, la codification de la forme et l'élaboration de la fonction d'autre part, correspondent respectivement à l'*aménagement de statut* (**AS**) et à l'*aménagement de corpus* (**AC**), deux notions clés développées pour la première fois par Kloss (1969) pour caractériser deux types d'aménagement linguistique et incorporées par Haugen dans son modèle revu de 1983.

Par aménagement de statut Kloss entend les interventions ayant pour objet de modifier le statut et /ou les fonctions attribuées à une (variété de) langue par rapport aux autres (variétés de) langues :

"Ceux qui se préoccupent de ce type de planification linguistique considèrent que la langue est un 'donné' dont ils n'ont pas à s'occuper ; ils s'intéressent d'abord au statut de la langue , afin de déterminer s'il est satisfaisant ou devrait être relevé ou abaissé" (Kloss 1969, in Cobarrubias 1983b : 42).

En revanche, l'aménagement du corpus modifie les formes mêmes de la langue :

"Ces innovations ont ceci en commun : de modifier la nature même de la langue, comme si on en changeait le corpus" (Kloss 1969, in Cobarrubias 1983).

Tout en reconnaissant le caractère très commode de la distinction entre les deux types d'aménagement, Rubin (1983 : 341) relève les ambiguïtés que celle-ci recouvre :

"En somme la distinction entre aménagement du statut et aménagement du corpus est peut-être floue. Une modification dans l'orthographe ou la grammaire ne constitue-t-elle pas un changement de statut? Un changement de variété linguistique relève-t-il de l'aménagement du corpus ou du statut ?"

D'après Robillard (1989 : 89-90), ce n'est pas tant l'opposition qui est ambiguë que l'emploi qui en est fait. Une telle ambiguïté, en fait, ressortirait à la fâcheuse dichotomie que la tradition saussurienne et chomskyenne a voulu établir entre langue et parole, entre compétence et performance, bref entre langue et société. Robillard pense que la solution à cette tension serait de réconcilier la langue avec le social en comprenant désormais aménagement du corpus ou du statut tout simplement comme la traduction d'aménagement sociolinguistique du corpus ou du statut. Ainsi

"en parlant d'aménagement socio-linguistique du corpus, il serait clair qu'il s'agit d'intervenir de manière immédiate sur le corpus (objectif primaire) et que cela n'exclut nullement une incidence sur le statut (plus solidaire de l'aspect social), et inversement la planification socio-linguistique du statut contiendrait en germe la possibilité que le corpus soit modifié en conséquence de cela". (Robillard 1989 : 91).

Il apparaît ainsi que dans la notion d'*aménagement sociolinguistique* proposée par Robillard les deux types d'aménagement y sont toujours présents de façon latente tandis que l'accent peut être mis sur tel ou tel type considéré selon les cas comme étant la dominante.

Si le choix et la codification "*impliquent des décisions touchant à l'aspect formel de la langue*" (Haugen 1983) et, à ce titre, relèvent d'une planification de la politique (*policy planning*), l'exécution et l'élaboration concernent les fonctions de la langue et de ce fait appartiennent à ce que Neustupny (1970) appelle l'enrichissement de la langue (*language cultivation*).

Selon Rubin (1974) et Haugen (1983), l'AMEL commence par l'identification des problèmes linguistiques et s'efforce ensuite de trouver les voies et moyens les meilleurs pour les résoudre. Rubin pense que ces problèmes sont de deux ordres: linguistique, lorsqu'ils se rapportent à l'aménagement du corpus, et sociétal, lorsqu'ils se rapportent à l'aménagement du statut. Pour Jernudd et Das Gupta (1971), l'AMEL ne peut vraiment réussir que si une attention particulière est accordée à l'aspect sociétal. Haugen (1983 : 273) est très explicite là-dessus :

"Le choix et la codification demeurent de simples exercices sur papier s'ils ne sont pas accompagnés par l'exécution et l'élaboration... Pour rester en vie, une

*langue doit avoir des usagers, pour qui elle remplit des fonctions utiles". **

Il convient de préciser ici que, sur la base des aménagements faits par Robillard, problèmes linguistiques et sociétaux ne doivent plus être perçus comme deux domaines très tranchés comme cela semble se sentir chez Rubin et Haugen. Mais sur un plan méthodologique, il paraît bon de les distinguer.

Les processus de l'AMEL que l'on vient de voir ne se justifient cependant que dans le cadre de buts précis visés par les agences de planification.

1.2.2.2. Les buts de l'AMEL

Lachman Khubchandani (1975) et Nahir (1984) notent que la majeure partie de la littérature sur l'AMEL est consacrée aux processus ou, d'une façon générale, à l'aménagement du corpus tandis que très peu d'attention est accordée à ses buts ou fonctions. Or un AMEL ne saurait être viable que s'il commence par l'identification des problèmes linguistiques pour s'efforcer ensuite de trouver les voies et moyens les meilleurs pour les résoudre (Rubin 1974 ; Haugen 1983).

Les buts ou fonctions de l'AMEL ne sont autres que les intentions qui le soutendent, "*les buts à atteindre, ou les idéaux et motivations qui guident les planificateurs linguistiques*"* pour résoudre un problème (Haugen 1983 : 270). Il s'agit du pourquoi de l'AMEL. Il s'ensuit que la définition des buts doit précéder la mise en application des processus destinés à les réaliser (Haugen 1966c et 1983 ; Kloss 1970 ; Rubin 1971 et 1974 ; Eastman 1983 ; Nahir 1984). La prise en compte des buts dans l'élaboration de la théorie de l'AMEL permet ainsi de doter celle-ci

d'une capacité explicative, dimension qui lui avait jusque-là manqué quand elle n'était basée que sur les processus.

Nahir (1977 et 1984) identifie donc à titre heuristique onze (11) buts ou fonctions de l'AMEL, qu'il intègre au modèle de Haugen : (1) le *purisme linguistique*, (2) le *renouveau linguistique*, (3) la *réforme linguistique*, (4) la *standardisation linguistique*, (5) la *diffusion linguistique*, (6) la *modernisation lexicale*, (7) l'*unification terminologique*, (8) la *simplification stylistique*, (9) le *maintien ou la préservation linguistique*, (10) la *communication interlinguistique* et (11) la *standardisation de codes auxiliaires*.

Plusieurs buts peuvent être simultanément poursuivis dans un AMEL ; toutefois, ils ne revêtiront pas tous la même importance : en fonction des préoccupations des planificateurs, certains buts seront considérés comme majeurs, d'autres comme mineurs. Par ailleurs, ils ne sont pas statiques : dès que ceux-ci sont atteints, les planificateurs, compte tenu des changements survenus dans les besoins et aspirations de la ou des communautés concernées, peuvent en cibler de nouveaux ou mettre fin à leurs activités (Nahir 1984 : 298).

1.2.2.2.1. Le purisme linguistique

Le purisme linguistique a pour objet de "*prescrire l'usage 'correct' en vue de défendre et de préserver la 'pureté' de la langue contre les influences étrangères et contre les 'incorrections' et 'corruptions' internes*" * (Nahir 1977 et 1984). Le purisme linguistique comporte ainsi deux aspects :

- un aspect **interne**, lorsqu'il prescrit le "bon usage" dans la langue et proscrit d'autres formes jugées "incorrectes" ou "corrompues" ;
- un aspect **externe**, lorsqu'il est dirigé contre les "influences étrangères", plus précisément contre les emprunts, même techniques, qu'il veut éliminer de la langue ou empêcher de pénétrer dans la langue en leur substituant ou en y pourvoyant avec des mots créés grâce aux ressources propres de la langue (dérivation, composition, métaphore, etc.).

Le purisme linguistique présuppose la standardisation linguistique et implique la modernisation lexicale.

1.2.2.2. Le renouveau linguistique

Le renouveau linguistique consiste à restaurer ou à redonner vie à une langue ne possédant que peu ou plus du tout de locuteurs natifs vivants, de façon à en faire à nouveau le moyen de communication naturel d'une communauté (Nahir 1984 : 301). Ce but de l'AMEL implique la standardisation linguistique (qui peut avoir été déjà réalisée), la réforme linguistique, la modernisation lexicale et la diffusion linguistique.

Les cas de rénovation linguistique, qui seraient peu nombreux dans le monde, doivent satisfaire, selon Nahir (1984 : 302), certaines conditions pour avoir une chance de succès : *"Il faut qu'il y ait une ancienne langue à restaurer et que celle-ci ait une affinité historique ou culturelle directe avec la nation historique dont on envisage de restaurer la langue."* * C'est ainsi que, selon Nahir, à part Israël, toutes les autres tentatives de restauration linguistique attestées dans le monde (irlandaise, galloise, bretonne, franco-provençale, frisonne, etc.), ont échoué parce qu'elles ne

remplissaient pas les conditions susmentionnées. Point de vue que ne partagerait sûrement pas Rubin (1974) à propos du cas de l'Irlande.

1.2.2.2.3. La réforme linguistique

Cette fonction cherche à faciliter l'emploi d'une langue en en simplifiant l'orthographe, le système d'écriture, la grammaire ou le lexique. Elle peut intervenir à tous moments. Elle présuppose la standardisation linguistique.

1.2.2.2.4. La standardisation linguistique

La standardisation linguistique vise à "*faire accepter une (variété de) langue parlée dans un pays comme la (variété de) langue dominante dans le pays et de ce fait comme en étant la meilleure forme*" * (Nahir 1984 : 303-304).

En fait, les différents processus de l'AMEL (choix de la norme, codification, exécution et élaboration) sont les différentes phases de la standardisation linguistique. Celle-ci apparaît donc comme la plus déterminante des fonctions de l'AMEL : sans une standardisation préalable, aucune des dix autres fonctions ne saurait avoir lieu. Si les pays dits développés se préoccupent de nos jours beaucoup plus d'autres fonctions que de standardisation, c'est parce que celle-ci a été réalisée depuis longtemps : le français a été standardisé depuis le 17^e siècle, l'allemand depuis le 19^e siècle, l'anglais depuis le 18^e siècle. Par contre, dans les pays dits en développement, c'est la standardisation linguistique qui constitue leur préoccupation majeure à l'heure actuelle. On peut donc dire que c'est la standardisation linguistique qui est à l'origine de la théorie de l'AMEL. De fait, c'est à cette fonction que les pères fondateurs de la théorie semblent avoir consacré le plus d'attention dans leurs travaux : Ray (1963), Le Page (1964), Haugen (1966), Ferguson (1968), Tauli (1968), Fishman (1971).

Selon Ray (1963), la standardisation linguistique doit comporter trois composantes nécessaires :

- l'**efficacité**, dans le sens d'une capacité d'adaptation maximum de la langue aux gammes variées des sollicitations modernes. C'est cette composante que Haugen (1966) et Tauli (1974 : 60) appellent respectivement élaboration et élasticité.
- la **rationalité**, qui consiste en ce que la langue à standardiser doit correspondre autant que possible à une connaissance objective et valable telle qu'on peut en trouver sur place et à l'heure actuelle. Autrement dit, la langue à standardiser doit avoir fait l'objet d'une description scientifique solide et complète qui doit être disponible ou facilement accessible. C'est un préalable à tout processus de standardisation.
- la **communalité**, qui veut que la langue soit le plus largement possible adoptée et employée sous une forme unifiée. C'est cette composante qui correspondrait chez Haugen à l'exécution ;

Le Page (1964 : 77f), pour sa part, propose sept facteurs possibles à prendre en compte par une agence de planification dans le choix d'une (variété de) langue à standardiser :

- 1° la démographie et la sociologie de la ou des langues en question. Il s'agit ici d'analyser les situations des langues (Calvet 1993 : 113) ;
- 2° l'histoire passée de la situation linguistique, éducative et littéraire du pays ;
- 3° les descriptions systématiques de la ou des langues concernées par les linguistes ;

- 4° la situation politique, sociale, économique et culturelle du pays ;
- 5° l'organisation et la structure du système éducatif ;
- 6° le coût de tout changement dans la situation linguistique, et
- 7° le degré de coercition que le gouvernement ou l'agence de planification est prêt à appliquer dans l'exécution des décisions.

Pour Garvin (1974 : 75), les traits d'une langue standard sont :

- la "**stabilité flexible**" : pour pouvoir fonctionner efficacement, une langue standard doit être fixée par une codification qui, cependant, doit être assez souple pour prendre en compte toute modification nécessaire. C'est la "**graphisation**" chez Ferguson (1968) ou la phase codificative dans le modèle de Haugen ;
- l'"**intellectualisation**", qui correspond à la **modernisation** chez Ferguson (1968) ou à l'**élaboration** chez Haugen (1966 et 1983), et
- la "**fonction participative**", qui "*facilite la participation aux développements culturels à l'échelle mondiale*" * (Garvin 1974 : 76). Ce trait semble ici subrepticement exclure de la standardisation linguistique toute autre langue que les langues dites mondiales ou internationales. Ce qui resterait à justifier.

A part le coût du changement linguistique à opérer, tous les autres traits mentionnés par les auteurs ci-dessus se retrouvent en gros dans le modèle de Haugen.

1.2.2.2.5. La diffusion linguistique

Cette fonction vise "*à augmenter le nombre des locuteurs d'une langue aux dépens d'une autre ou d'autres langues en vue de faciliter le fonctionnement de*

*l'administration et d'autres institutions ou de contribuer à l'unification politique du pays" * (Nahir 1984 : 305).*

Une relation étroite existe entre diffusion linguistique et substitution linguistique d'une part, entre diffusion linguistique et standardisation linguistique d'autre part. La diffusion linguistique implique forcément à plus ou moins long terme l'abandon par une autre communauté ou plusieurs autres communautés de leurs langues maternelles pour adopter celle qui fait l'objet de diffusion. La diffusion linguistique résulte donc objectivement en une substitution linguistique. Les langues susceptibles d'abandon par leurs locuteurs natifs sont souvent des langues appartenant à des minorités en position de faiblesse (économique, démographique, politique, sociale ou culturelle) par rapport à la langue qu'on veut diffuser. C'est le cas, par exemple, des langues des minorités face à l'anglais aux USA.

Concernant la relation entre la diffusion linguistique et la standardisation linguistique, la première soit présuppose, soit va de pair avec ou au moins implique la seconde. Dans les pays dits en développement, elle se mène de front avec ou est au moins étroitement accompagnée par la standardisation linguistique, car *"cela paraît politiquement bien absurde de chercher à diffuser une langue afin d'en faire une langue nationale sans envisager en même temps de la codifier et de l'employer comme une langue standard" * (Nahir 1984 : 306).*

1.2.2.2.6. La modernisation lexicale

La modernisation lexicale consiste à créer des termes nouveaux en vue de permettre aux langues standard(isée)s de faire face aux exigences du monde moderne, par le

forgeage ou l'adaptation de termes pour exprimer les réalités, idées ou concepts nouveaux introduits dans ces langues et pour lesquels, bien évidemment, il n'y existait pas d'appellations préalables propres (Nahir 1977 ; 1984).

Selon Nahir (1984), deux types de modernisation lexicale sont à distinguer : la *modernisation lexicale* comme **activité**, caractéristique des pays en développement, dont les langues sont en cours de standardisation, et la *modernisation lexicale* comme **fonction** ou **objectif** d'AMEL, caractéristique des pays développés.

La modernisation comme *activité* constituerait une partie intégrante des processus de codification et d'exécution mis en œuvre pour atteindre un objectif (standardisation, purisme, renouveau ou réforme linguistiques). Par ce type de modernisation, il s'agirait d'enrichir le lexique d'une langue en cours de standardisation avec de nouvelles terminologies pour combler ou rapprocher l'écart entre elle et la technologie, la pensée et le savoir modernes. De plus, ces nouveaux termes sont souvent juste présentés dans des lexiques bilingues sans être définis et sont plutôt des traductions des termes correspondants des langues d'origine (Jernudd 1973, cité par Nahir 1977 : 117). Ce type de modernisation serait propre aux pays en développement.

La modernisation lexicale comme *fonction ou objectif*, par contre, serait propre aux pays développés, dont les langues sont depuis longtemps déjà standardisées et bien établies. La modernisation serait ici un moyen pour adapter la langue standard aux technologie, pensée, et savoir nouveaux pour lesquels il n'existait pas d'appellations préalables propres dans la langue. Contrairement à la *modernisation-activité*, les

termes des listes de mots de la *modernisation-fonction* sont souvent définis de façon détaillée et comportent même des équivalents en langue étrangère (Jernudd 1973, cité par Nahir 1977 : 117).

La distinction entre modernisation lexicale-activité et modernisation lexicale-fonction ne nous paraît cependant pas convaincante. En effet, dans chaque cas on opère le même type d'activité : on crée de nouveaux termes pour nommer des réalités ou idées nouvelles auparavant inconnues de la langue d'accueil. En créant ces termes nouveaux, c'est évidemment, nous semble-t-il, pour permettre à la langue ("*développée*" ou "*en développement*") à la fois de combler un vide et de s'ajuster aux exigences du monde moderne. Mais lorsque Nahir prétend que dans un cas on modernise seulement pour combler un vide et dans l'autre seulement pour s'ajuster au monde moderne, on se trouve face à une dichotomie pour le moins arbitraire, floue et à la limite idéologique : "*Terminological work may be dichotomized as belonging in either of two categories. 1. It may constitute an activity that is part of either the process of codification or implementation (perhaps also elaboration) while seeking either one of the language planning goals, such as revival and reform in Hebrew and Turkish, respectively, at the turn of the century. This often involves developing, growing, or previously unwritten languages (at times referred to as "immature"), where the attempt is made, among other activities, to enrich their lexicon so as to close the gap¹ between them and modern technology, thought and knowledge. This, then, is an activity², not a goal or function. 2. Term creation may serve as a mean to adjust (1) developed standard languages in which newly borrowed ideas and concepts or technological and scientific innovations find the lexicon "unprepared", that is, the natural development of the language has not*

¹ Souligné par notre fait.

supplied the necessary terminology. What is required for such a language is the collection of concepts imported into the community, or even formed within it, and the creation or designation of new terms for them. This is not an activity in the process of achieving some goals- say, revival, reform, or standardization- but the goal or the function itself (2), that of aiding a language in keeping up with modern life as represented in the language of an outside speech community... It presupposes a developed, standard status for the given language." (Nahir 1984 : 307).

Quels que soient les subtilités ou artifices oratoires dans lesquels Nahir enrobe son idée profonde, celle-ci ne se laisse pas moins bien appréhender : les pays "en développement" ou de la "périphérie" n'étant généralement pas créateurs de technologie, de pensée ou de savoir modernes, la modernisation lexicale dans leurs langues "en développement" ne consisterait en rien d'autre qu'une pose passive d'étiquettes nominales sur des réalités à la création desquelles ces pays n'ont pas contribué ou sur lesquelles ils n'ont pas prise. En revanche, la modernisation lexicale dans les pays technologiquement avancés ou du "centre" n'est qu'un réajustement de leur répertoire lexical à un monde (moderne) auquel ils appartenaient déjà, qui leur était déjà familier et dont ils maîtrisaient déjà les grands mécanismes.

En réalité, si on admet, comme Nahir lui-même le fait, qu'on peut viser plusieurs objectifs à la fois dans un AMEL avec, cependant, certains objectifs considérés comme majeurs et d'autres comme mineurs, alors la distinction de Nahir se prête à un aménagement plus recevable. Ainsi il apparaîtrait plus probant de dire que dans les pays en développement, où la standardisation linguistique est une fonction

² Souligné par Nahir lui-même.

dominante, la modernisation lexicale menée concurremment serait une fonction mineure ou un pendant nécessaire de la standardisation. Par contre, dans les pays développés où le problème de la standardisation semble depuis longtemps résolu, la modernisation lexicale peut être envisagée comme une fonction dominante.

Une autre remarque générale qu'on peut faire est que Nahir réduit la modernisation seulement à l'expansion ou à la création lexicale. Or Ferguson (1968 : 32-33) en distingue un second aspect, qui serait souvent négligé par les linguistes et qu'il appelle le "*développement de styles et formes nouveaux de discours*". En fait, il définit la modernisation comme le processus par lequel une langue devient, à l'image des langues développées du monde, un moyen de communication adéquat pour exprimer toutes les formes modernes du discours (Fishman 1968 : 32). A ce titre, la modernisation concerne non seulement la création de nouveaux termes techniques ou scientifiques mais aussi la capacité pour une langue à exprimer adéquatement presque toutes les expériences de la vie humaine requises par les besoins de la communication.

1.2.2.2.7. L'unification terminologique

La fonction d'unification terminologique vise à "*l'unification sémantique des terminologies, surtout techniques, en donnant des définitions claires et non équivoques, afin de réduire les risques d'ambiguïté qu'elles peuvent créer, surtout dans les domaines scientifiques et technologiques*" * (Nahir 1984 : 308).

Selon Nahir (1984), cette fonction est caractéristique des langues des pays développés, dans lesquelles il arrive bien souvent que les mêmes concepts ou les

mêmes phénomènes aient des noms différents ou, inversement, que les mêmes appellations soient utilisées pour décrire différents concepts ou phénomènes, et qu'il en résulte des confusions aux conséquences fâcheuses. Un cas tragique rapporté à ce sujet est celui du mot inflammable, dont le préfixe in- fut lu par erreur pendant la Deuxième Guerre Mondiale par une unité de l'armée britannique comme un préfixe privatif. Pour avoir compris cet adjectif comme "*ne pouvant pas s'enflammer*", des soldats ont dû, sans méfiance, allumer des cigarettes près du produit dangereux. On imagine facilement la suite. C'est certainement la raison pour laquelle l'emploi de la forme flammable se généralise de plus en plus, surtout aux USA, comme la forme standard, quoiqu'on trouve encore simultanément les deux formes dans bien des dictionnaires avec un sens identique (Cf. notamment *The American Heritage Dictionary*, édition de 1985 et *Funk & Wagnalls Standard Desk dictionary*, édition de 1984).

C'est certainement dans le cadre de l'unification terminologique que s'inscrit le mouvement dit des politiquement corrects, un mouvement né aux USA et ayant maintenant gagné l'Europe, en particulier la France, et qui a pour objet de remplacer par des euphémismes, par des termes considérés comme plus valorisants, bref par des termes dits politiquement corrects, des mots du vocabulaire jugés insultants, choquants, racistes, machistes ou sexistes. En fait, il s'agit, comme le décrit Jean Boissonnat (2001 : 244) de ce qu'"*il convient de dire et, finalement, d'être pour sacrifier au conformisme ambiant.*" Ainsi par exemple :

- pour "*femme au foyer* ", on dirait, de préférence, de manière "politiquement correcte" : "*personne de sexe féminin non rémunérée*" ;
- pour "*chairman* ", on dirait de préférence : "*chairperson* " ;

- pour "*prostituée*", on dirait de préférence : "*personne sexuellement rémunérée*" ;
- pour "*personne âgée*", on dirait de préférence : "*personne chronologiquement datée*" ;
- pour "*Noir Américain*", on dirait de préférence: "*Afro-Américain*", qu'une nouvelle tendance voudrait remplacer par : "*Africain-Américain*" ;
- l'ancienne "*Mme le Ministre* ", est devenu maintenant : "*Mme la Ministre* " ;
- l'ancienne "*Mme le Député* ", est devenu maintenant : "*Mme la Députée*" ;
- l'ancienne "*Mme le Juge* ", est devenu maintenant : "*Mme la Juge*" ;
- "*une femme avocat*", est devenu maintenant: "*avocate*" ;
- pour "*agent de ménage*", on dirait de préférence : "*sanitary engineer*", en français : "*technicienne de surface*" ;
- pour "*secrétaire*", on dirait de préférence : "*assistante*"
- "*Mademoiselle*" et "*Madame*", aux USA, vont être fondues en une graphie unique: *Ms.*
- pour "*éboueur*", on dirait en langage politiquement correct : "*employé aux services techniques de la ville*" ;
- etc.

Ainsi l'activité importante menée dans la poursuite de la fonction de l'unification terminologique est la définition terminologique, qui délimite les fonctions et les frontières sémantiques, permettant ainsi de parvenir à ce que Jernudd (1973 : 20) appelle "*la systématique de la terminologie*".

1.2.2.2.8. La simplification stylistique

La simplification stylistique se propose de "*simplifier l'usage de la langue sur les plans lexical, grammatical et stylistique, afin de réduire les ambiguïtés intervenant dans la communication entre professionnels et bureaucrates d'une part, entre ceux-ci et le public d'autre part, et entre professionnels et bureaucrates eux-mêmes*" * (Nahir 1984 : 310).

Il semble, en effet, que les gens éprouvent de plus en plus de difficulté à se comprendre par suite de l'emploi d'un lexique et d'un style très techniques, ambigus ou souvent archaïques et de structures grammaticales extrêmement complexes. Ainsi avec les progrès de la science et de la technologie, la communication fonctionne de plus en plus mal entre le spécialiste et le profane. Un exemple typique est celui du domaine juridique et législatif aux USA, à propos duquel une étude réalisée par Veda et Robert Charrow (1979, cité par Nahir 1984: 311) a montré que 50% des termes juridiques sont mal compris par la population et que cette mauvaise compréhension avait des causes linguistiques et stylistiques. La simplification stylistique consisterait donc à ramener la communication technique et scientifique à un niveau de langage courant pour permettre la participation pleine et effective du public profane.

L'unification terminologique et la simplification stylistique appellent cependant quelques remarques :

1)- S'il peut être effectivement souhaitable et même vital de "réformer" des domaines comme le juridique ou le législatif afin de favoriser une participation pleine et consciente de la population, ou de "réformer" des terminologies techniques

courantes mais dangereuses comme inflammable pour prévenir des accidents regrettables, des questions n'en demeurent pas moins :

- peut-on imaginablement éliminer d'une langue naturelle l'ambiguïté, les connotations, les implicites comme le laisserait entendre la simplification stylistique? Est-il possible qu'une langue naturelle devienne un jour limpide et univoque sans perdre du même coup son caractère de langue naturelle, qui est d'être créative et multiforme, pour devenir une langue artificielle et transparente? Bref peut-on inhiber la culture véhiculée par une langue naturelle, soustraire celle-ci aux contingences sociales, imaginer le locuteur d'une langue sans compétence de communication ou plutôt des interlocuteurs possédant la même compétence, parfaite et idéale, ce type chomskyen de locuteur/auditeur idéal ?

- est-il possible (même si c'est l'idéal) que la communication se fasse sans accroc entre le spécialiste et le profane étant donné la spécialisation de plus en plus poussée dans les différents domaines de la science, spécialisation qui, pour cela, nécessite un jargon de plus en plus sophistiqué ? A notre avis, il s'agit de ne pas confondre deux choses : le spécialiste devrait avoir tout loisir d'élaborer son domaine avec un outil conceptuel adéquat, mais, dans une phase d'application, lui ou l'applicateur devrait essayer de délayer son message pour le rendre accessible au profane. De même, le mouvement des "politiquement corrects", malgré son intention louable, pourrait paraître ridicule, faisant penser par certains de ses aspects au jargon des *Précieuses Ridicules* de Molière.

2)- Rien ne s'oppose à ce qu'on range plus économiquement les deux fonctions d'*unification terminologique* et de *simplification stylistique* dans la *réforme*

linguistique, dont elles constituent, selon nous, un aspect spécifique, à savoir l'aspect sémantico-lexical. En effet, la fonction de la réforme linguistique vise à la simplification de la langue sur tous les plans : orthographique, morpho-syntaxique et lexical ou sémantique, afin de permettre le meilleur fonctionnement possible de la langue. De ce fait, elle devrait aussi englober logiquement les deux fonctions susmentionnées. Il en résulterait ainsi une fusion des trois fonctions en une seule.

1.2.2.2.9. La communication interlinguistique

Cette fonction a pour objet de faciliter la communication linguistique entre membres de différentes communautés linguistiques en favorisant l'utilisation d'une langue seconde comme lingua franca dans le monde entier ou dans de vastes régions du monde pour la communication orale ou écrite, cette langue seconde pouvant être une langue artificielle (ou "auxiliaire", ex. l'espéranto) ou une "langue de grande communication" (par exemple l'anglais). Mais la communication interlinguistique peut aussi concerner les tentatives de modification de certains traits linguistiques dans une ou plusieurs langues apparentées pour faciliter la communication entre leurs usagers (Nahir 1984 : 312).

Une activité importante liée à cette fonction est, selon Nahir, la diffusion linguistique. La définition de Nahir l'amène à distinguer deux types de communication interlinguistique : la *communication interlinguistique mondiale* (CIM) et la *communication interlinguistique régionale* (CIR).

La CIM concerne une grande lingua franca comme l'anglais et les Langues Auxiliaires (LA) comme l'espéranto.

La langue auxiliaire est définie comme "*une langue parlée dans une communauté pleine de bonne volonté, non marquée ethniquement, sans appartenance territoriale et constituée plutôt par un choix linguistique conscient que par la qualité de membre acquise par droit de naissance*" (Wood 1979a : 43, cité par Nahir 1984: 312). L'utilisation d'un tel type de langue à l'échelle mondiale vise "*à promouvoir les relations d'amitié entre les peuples du monde*" * (Rubin 1979, citée par Nahir 1984 : 313).

Selon Nahir, le fait que l'anglais soit étudié, appris et employé dans de vastes régions du monde soit comme une langue nationale, soit comme une langue seconde, ou encore comme une troisième ou une quatrième langue, milite en faveur de son adoption comme une langue véhiculaire mondiale.

La CIR concerne (1) les langues véhiculaires régionales comme le russe et (2) l'effort pour faciliter l'intercompréhension au sein d'un groupe de langues apparentées dans une région donnée comme l'Europe du Nord (Haugen 1966b et Molde 1975).

1.2.2.2.10. Le maintien linguistique

Le maintien linguistique vise à "*préserver l'utilisation de la langue maternelle d'un groupe soit comme première langue ou même comme seconde langue, là où des pressions politiques, sociales, économiques, éducatives ou autres sont perçues comme menaçant de faire perdre à cette langue son statut de moyen de*

*communication, de moyen culturel, de symbole de groupe ou d'identité nationale " **
(Nahir 1984 : 315) .

Pour Nahir, le maintien linguistique peut concerner aussi bien une langue dominante (qui peut être dominée ailleurs comme le français au Canada, en Louisiane aux USA ou comme l'anglais au Cameroun) qu'une langue ethnique, bien que ce soit les langues ethniques ou minoritaires qui le sont le plus souvent. Dans le cas du maintien linguistique de la langue ethnique, il s'agit de relever son statut en facilitant et en encourageant son étude, son apprentissage et son emploi large par les membres de sa communauté.

Le maintien linguistique serait un phénomène largement observé dans le monde, dans des communautés où les loyautés linguistiques de l'ethnie ont faibli. Nahir identifie un certain nombre de facteurs qui en seraient à la base aux USA :

(1)- la reconnaissance aux USA au début des années 60 de l'utilité des langues autres que l'anglais comme une ressource nationale précieuse qui devrait être reconnue comme telle ;

(2)- un mouvement général pour le pluralisme culturel, l'égalitarisme et la reconnaissance des différences ;

(3)- le droit reconnu aux groupes ethnolinguistiques de se sentir citoyens américains à part entière tout en "*se sentant tout aussi bien Français, Portugais, Espagnols, ou autres.*"

Une des activités majeures liées à la réalisation du maintien linguistique est l'éducation bilingue, qui s'est développée dans diverses régions du monde, notamment aux USA où, jusqu'à date récente, elle a connu beaucoup de succès auprès des minorités ethniques (Nahir 1984 : 317).

On peut donc dire que le maintien linguistique est une fonction qui lutte contre la phagocytose des langues minoritaires par les grandes langues véhiculaires et donc essentiellement pour leur préservation à côté ou dans l'environnement des langues dites de grande diffusion. Un problème délicat s'il en est, qui nécessite de la part des agences de planification beaucoup de tact et de doigté pour prévenir ou neutraliser d'éventuels conflits que cela pourrait engendrer. Dans cet esprit, la gestion in vitro du plurilinguisme devrait beaucoup tenir compte de la gestion in vivo (Calvet 1993).

1.2.2.2.11. La standardisation de codes-auxiliares

Cette fonction vise à "*standardiser ou à modifier les aspects marginaux ou auxiliaires de la langue, tels que le langage des sourds-muets, les noms de lieux et les règles de translitération ou de transcription, soit pour réduire les risques d'ambiguïté et ainsi améliorer la communication, soit pour satisfaire les aspirations sociales, politiques ou autres*" * (Nahir 1984 : 318).

Au Togo, dans le feu de la politique d'authenticité au temps glorieux du Parti unique, le RPT, des noms de lieux furent débaptisés de leurs noms "coloniaux" pour être rebaptisés avec des noms autochtones ou de couleur locale, ex. : "*Place Fréau Jardin*" devient : "*Place de la Libération*" ; des rues furent baptisées avec des noms de personnalités locales, ex. : "*Boulevard Général Gnassingbé Eyadéma*", "*Avenue*

Maman N'Danida", *"Avenue Akei"*, *Boulevard du Mono*", *Boulevard de la Kara*", etc. avec baptême d'autres rues, contradictoirement, avec les noms de personnalités originaires de pays européens en principe considérés comme le symbole du colonialisme et de l'impérialisme, ex. : *"Avenue Pompidou"*, *"Avenue Mitterand"*, *"Avenue Franz Joseph Strauss"*, etc.

Pour Nahir, bien que cette fonction puisse apparaître comme un aspect des fonctions comme l'unification terminologique ou la simplification stylistique, elle se manifeste cependant de façon suffisamment marginale et unique pour constituer une fonction indépendante.

Nous ne partageons pas cette position. Nous pensons, pour notre part, que tout comme pour les deux fonctions ci-dessus, la standardisation de codes-auxiliaires pourrait tout aussi bien être rangée dans la réforme linguistique, dont la caractéristique principale est la simplification de la langue en vue de son meilleur fonctionnement, simplification qui se trouve être aussi la préoccupation majeure des trois fonctions en question.

Si l'on adoptait cet aménagement que nous proposons, on n'aurait plus alors que neuf (9) fonctions ou buts d'AMEL au total solidement établis au lieu de onze (11) dans la classification de Nahir.

Le croisement des buts et des processus se présente comme ci-après tel qu'établi par Nahir (1983 : 296) :

Tableau 11

GOALS	PROCESSES			
	Selection	Codification	Implementation	Elaboration
Purification	X	X	X	X
Revival	X	X	X	X
Reform	X	X	X	X
Standardization	X	X	X	X
Spread	X	X	X	X
Lexical Modernization	X	X	X	X

1.3. La problématique du concept de langue nationale

Allégrement employé par nombre de chercheurs, surtout en zone anglophone, comme un fait acquis, le terme de *langue nationale* est cependant loin de faire l'unanimité sur son sens lorsqu'on le considère dans le cadre d'une nation plurilingue.

A la Conférence des experts de l'UNESCO en 1951, à Paris, le terme a été défini comme "*la langue d'une entité politique, sociale et culturelle*". (UNESCO, *Langues et Politiques de Langues en Afrique Noire*, 1977 : 172).

Une remarque immédiate que suscite une telle définition est l'ambiguïté qui la caractérise. Qu'entend-on par "*entité politique, sociale et culturelle*"? S'agit-il d'une nation ou de chacune des communautés ethniques et linguistiques composant une nation ? Si cette entité se confond avec la nation, cela voudrait-il dire qu'il n'y aurait qu'une langue nationale par nation? Ce qui se concevrait dans le cas d'une nation monolingue. Mais alors dans le cas d'une nation plurilingue, comment en appeler les différentes langues constitutives, d'autant plus d'ailleurs qu'il y a dans le monde plus de nations plurilingues que monolingues? La définition de l'UNESCO, malgré son caractère autorisé, ne satisfait pas donc pas pour son imprécision.

Dans le *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (1985 : 187), la *langue nationale* est définie comme "*une langue généralement considérée comme la langue principale d'une nation*". Ainsi par exemple, l'allemand est la langue nationale de l'Allemagne. Et le *Dictionary* d'ajouter que la *langue nationale* est généralement aussi *langue officielle* (exemple toujours de l'allemand à la fois langue nationale et langue officielle de l'Allemagne), mais que dans une nation plurilingue comportant plus d'une langue officielle, on parlera plutôt de langues officielles que de langues nationales. Par exemple, la République de Singapour et la Suisse ont chacune quatre langues officielles, et la Belgique trois langues officielles, à savoir : l'anglais, le chinois, le malais et le tamoul pour Singapour ; le français, l'allemand, l'italien et le romanche pour la Suisse ; le français, le flamand et l'allemand pour la Belgique. Mais on ne les appellera pas langues nationales.

Si la définition de la langue nationale par le *Dictionary* semble plus claire que celle de l'UNESCO, elle reste tout aussi peu satisfaisante pour au moins trois raisons. La première est qu'elle tend à restreindre le terme à une nation monolingue (ce que semble dire aussi, en définitive, la définition de l'UNESCO, mais en des termes plutôt flous). La seconde raison est qu'elle ne précise pas ce qu'on doit entendre par "*langue principale d'une nation*". Quels en sont les traits caractéristiques? Ainsi dans le cas des nations dites en développement, les anciennes colonies britanniques ou françaises par exemple, qui font usage de l'anglais ou du français dans leurs activités officielles, peut-on dire que ces deux langues en sont des langues principales et partant des langues nationales de ces nations? Ou bien le caractère principal de la langue nationale tient-il au nombre de ses locuteurs natifs? Ou bien encore doit-elle

remplir les deux conditions à la fois? La définition du *Dictionary* ne permet pas de répondre avec précision à l'une ou l'autre question. Mais on peut essayer d'inférer la réponse à partir des exemples mêmes donnés par le *Dictionary*. D'après celui-ci, l'allemand est la langue nationale de l'Allemagne parce qu'il en est la langue principale. Or nous savons que l'allemand est la langue parlée nativement par les Allemands et utilisée dans les activités officielles de ce pays. Si c'est ainsi qu'il faut entendre une langue principale, on peut donc affirmer qu'une langue nationale doit être à la fois la langue maternelle de la population d'une nation et la langue officielle de cette nation. Mais alors - et c'est la troisième raison de notre insatisfaction - une telle définition ne permet pas de distinguer entre langue nationale et langue officielle, la première englobant la seconde.

Pour notre part, nous considérons que deux langues comme l'anglais ou le français utilisées dans les fonctions officielles par les anciennes colonies sont, à ce titre, des langues principales de ces pays, mais on ne saurait pour autant les considérer comme leurs langues nationales. Ici le caractère endogène ou natif, qui semble être un critère déterminant dans la définition du terme, est escamoté dans la définition du *Dictionary*, ce qui laisserait entendre qu'une langue exogène dans un pays (comme par exemple le français au Togo, au Bénin, en République de Côte d'Ivoire, ou l'anglais au Ghana, au Nigeria, etc.) peut aussi en être une langue nationale. Telle semble être aussi la position de Fishman (1969). Or nous verrons que le trait spécifiquement définitoire de la langue nationale, ce n'est ni l'importance (en terme de nombre de locuteurs) de la langue ni son caractère officiel, mais son caractère endogène. En d'autres termes, c'est une langue maternelle en référence à un Etat,

c'est-à-dire une langue nativement parlée par une communauté linguistique dans les frontières d'un pays ou d'une nation donné.

Pour Garvin (1973 : 71), la langue nationale couvre et sert la nation tout entière et ne se réduit pas à une région ou à une ethnie. De plus, elle fonctionne comme un symbole national. Une telle définition suppose ou implique que la nation ne peut qu'être monolingue avec la langue nationale jouissant d'un attachement instrumental et sentimental (Kelman 1971). Dans sa définition, il apparaît que Garvin ignore la nation de type amodal ou de type multimodal pour ne retenir que la nation unimodale (Fishman 1969). Cette définition rejoint celle de l'UNESCO et du Dictionary. Ce qui laisse entière la question.

Pour Takassi (1983 : 31), la langue nationale est "*liée à l'idée de nation et bénéficie d'un statut juridique*". Prise dans l'absolu, cette définition n'est pas très claire non plus. Par exemple, le français est utilisé dans la nation togolaise (donc liée à l'idée de la nation togolaise) et bénéficie d'un statut juridique (langue officielle). Cependant Takassi ne le considère pas pour autant comme une langue nationale pour le Togo, mais c'est plutôt l'èwè et le kabiyè qu'il considère comme telles en se fondant sur un décret pris dans ce sens par le Gouvernement togolais en 1975. Or l'èwè et le kabiyè sont deux langues maternelles parlées par deux communautés du Togo. Il apparaît ainsi que chez Takassi seule une langue maternelle ou endogène dans une nation peut être qualifiée de langue nationale de cette nation. Telle est aussi notre position comme nous l'indiquions plus haut. En revanche, le fait d'attribuer ce statut juridique à une ou à quelques langues endogènes d'une nation et pas aux autres langues de

la même nation nous paraît arbitraire et pose, à notre avis, problème sur le plan théorique et politique.

Dans le cas d'une nation plurilingue dont nous nous occupons ici, la question n'est pas pour nous de rejeter l'appellation de *langue nationale*, mais elle est d'en donner une définition que nous voudrions plus rigoureuse et satisfaisante. Ainsi la question qui se pose est de savoir si la notion de *langue nationale* s'étend à toutes les langues endogènes d'une nation plurilingue ou si, au contraire, elle n'en concerne qu'une seule ou quelques-unes d'entre elles, choisies par les autorités compétentes de cette nation pour être promues au statut de langues officielles. Dans le premier cas, toutes les langues de la nation plurilingue seraient des langues nationales, quelle que soit la taille de chacune d'elles. Ainsi au Cameroun où on aurait inventorié quelque deux cents langues, il y aurait deux cents langues nationales. Dans le second cas, seule une langue ou quelques langues de la nation plurilingue jouiraient, par décision politique, de ce statut de langues nationales. Tel est, par exemple, le cas au Togo, où deux langues togolaises, l'èwè et le kabiyè, ont été choisies parmi les autres langues togolaises comme les seules langues nationales du pays. Mais alors quel est le statut des autres langues non choisies? C'est une question qui, à notre connaissance, n'a pas reçu de réponse de la part des décideurs ou des planificateurs togolais.

- Faut-il les appeler langues maternelles comme en 1974 à Bamako (UNESCO 1977 : 7) - la *langue maternelle* étant définie comme "*une langue qu'une personne acquiert au cours de ses premières années et qui devient normalement son instrument naturel de pensée et d'expression*" (UNESCO 1977 : 172) -? Or toutes les langues

endogènes d'une nation en sont aussi des langues maternelles, y compris donc la seule ou les quelques langues officiellement décrétées langues nationales. Cette appellation ne nous paraît donc pas dissiper le flou qui entoure le terme.

Dans le cas où toutes les langues d'une nation plurilingue seraient à considérer comme des langues nationales, comment distinguer alors celles parmi elles qui sont choisies pour remplir les ou certaines fonctions officielles de celles qui ne le sont pas?

- Faut-il les appeler langues vernaculaires? A la même Conférence de l'UNESCO, la *langue vernaculaire* a été définie comme "*une langue qui est la langue maternelle d'un groupe de ressortissants d'un pays mais qui n'est la langue officielle ni de ce pays ni d'aucun autre pays*" (UNESCO 1977 : 173). Cette définition ayant été jugée peu satisfaisante, il sera purement et simplement recommandé d'abandonner le terme et l'année suivante sera adopté à sa place celui de *langue africaine* au cours d'une autre réunion d'experts de l'UNESCO à Jos, au Nigeria, après une dernière vaine tentative de redéfinition du terme toujours trouvée inapplicable universellement.

Malgré l'insatisfaction qui entache la définition de *langue vernaculaire* et qui a conduit à son abandon, des linguistes - surtout de la veine anglophone - n'en continuent pas moins cependant de l'employer sans état d'âme. Pour Haugen (1972 : 110), par exemple, dans un processus de standardisation linguistique, on élève la langue à standardiser du statut de *langue vernaculaire* à celui de *langue standard*. Par *langue*

vernaculaire, terme qu'il préfère à celui de *dialecte*¹, il entend une langue "sous-développée" ou "non-développée", c'est-à-dire non employée systématiquement dans toutes les fonctions qu'une langue peut remplir dans une communauté plus grande et plus complexe que celle de la tribu ou du village (Haugen 1972 : 103). D'une façon générale, la langue vernaculaire apparaît comme une langue utilisée essentiellement à l'état oral, non écrite et dont le cadre d'utilisation ne dépasse guère les frontières de sa localité d'origine. La langue standard, par contre, est écrite, codifiée, modernisée et dotée de l'instrumentalisation nécessaire pour fonctionner comme une "*langue développée*" dans une société complexe, développée.

Chaudenson (1989 : 110 ; 2001 : 57 ; 59) non plus ne se laisse pas embarrasser par les préjugés défavorables attachés, selon lui, au terme de *langue vernaculaire* (un des sens étymologiques du terme est "*langue d'esclave*", du latin *vernaculus*, qui veut dire "*d'esclave*") et qui expliqueraient qu'il soit évité par les milieux intellectuels. Or se fondant sur d'autres sens de *vernaculus* que celui "*d'esclave*", tels que "*né dans le pays, indigène, national, particulier ou propre au pays*", Chaudenson ne trouve aucune raison de rejeter le terme et l'emploie plutôt dans ce deuxième sens. Les langues vernaculaires, dit-il, présentent des contours flous en raison de l'imprécision de la limite entre langue et dialecte, elles comportent souvent de grandes variations régionales et ne sont généralement pas écrites.

L'approche de Chaudenson est, à cet égard, voisine de celle de Haugen (les langues vernaculaires ne sont pas codifiées parce que généralement non écrites et, de ce fait, sujettes à beaucoup de fluctuations), mais elle appelle quelques réserves.

¹ Il préfère réserver le terme de "dialecte" pour un emploi génétique, pour désigner une des variétés

Chaudenson, en effet, utilise le terme de langue vernaculaire dans le sens de langue indigène ou nationale. Or dans sa classification des différentes catégories de langues qu'on peut trouver, selon lui, en Afrique subsaharienne, il identifie une catégorie qu'il appelle "*langues vernaculaires nationales*" (Chaudenson 1989 : 110). En fait, c'est comme s'il disait en d'autres termes "langues nationales nationales", puisque "vernaculaire" veut dire aussi "national". C'est évidemment là un pléonasme, qui n'apporte aucune nouvelle information significative. Or l'on sent en même temps que ce n'est pas l'intention de l'auteur de traiter ces deux termes comme des synonymes et que ceux-ci recouvrent des réalités différentes, mais qu'il ne précise pas. Son emploi du terme de *langue vernaculaire* ne nous satisfait donc pas davantage.

Si l'approche de la *langue vernaculaire* par Haugen semble plus claire et plus rigoureuse que celle des experts de l'UNESCO et de Chaudenson, trois types de définition dont fait état le *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (1985 : 306-307) le rendent cependant trop élastique pour être d'un emploi rigoureux et commode :

- 1) On y parle de *langue vernaculaire* par opposition à une *langue classique*, tel que le latin. Exemple : *les services religieux dans l'Eglise catholique se faisaient habituellement en latin, maintenant ils se font en langue vernaculaire* (i.e. dans la langue du pays, qui peut être une langue standard comme l'anglais, le français, le swahili ou le chinois, etc., ou une langue non standard comme l'ikposso ou le ncam au Togo). Sens qui n'est pas en accord avec la définition de Haugen, pour qui la langue vernaculaire ne saurait jamais se confondre avec une langue standard.

-2) On y traite une langue de *vernaculaire* par opposition à une *langue internationale*, tel que l'anglais. Exemple : *si vous voulez enseigner l'anglais dans ce pays, il serait utile d'en connaître la langue vernaculaire* (i.e. la langue du pays, qui peut être une langue standard comme par exemple l'allemand, le chinois, le japonais ou l'italien, ou une langue non standard, tels que, par exemple, le breton ou le corse en France). Sens qui n'est pas en accord non plus avec la définition de Haugen pour les mêmes raisons qu'en (1).

-3) Dans les pays bilingues ou plurilingues, on parlera de *langue vernaculaire* lorsqu'une langue est parlée par une majorité ou une minorité de la population, mais qu'elle n'est ni la *langue officielle* ni la *langue nationale* (au sens qu'en donne le *Dictionary* et vu plus haut) de cette nation. Exemple : *outré les écoles qui enseignent dans la langue nationale, il y a aussi les écoles vernaculaires*. C'est, par exemple, le cas des "écoles de catéchisme" au Togo au temps de la colonisation française ou dans les colonies françaises d'alors, écoles qui étaient autorisées à donner l'enseignement religieux dans les langues endogènes (i.e. vernaculaires, ici l'èwè pour le Togo), mais qui n'étaient pas reconnues comme des établissements d'enseignement officiels, ceux-ci ne pouvant enseigner qu'en français (la langue officielle). C'est aussi, par exemple, le cas de la Tanzanie où l'enseignement primaire est donné dans la *langue nationale*, le swahili, et les services religieux dans les *langues vernaculaires*, c'est-à-dire les langues maternelles tanzaniennes autres que le swahili (Eastman 1983 : 43).

Ce troisième sens de *langue vernaculaire* n'a que très peu à voir avec la définition de Haugen (le seul point commun semblant être que la langue vernaculaire n'est généralement utilisée qu'à l'état oral). Cette troisième définition de *langue vernaculaire* a été très vraisemblablement reprise par les auteurs du *Dictionary* aux experts de l'UNESCO, qui, d'ailleurs, l'ont rejetée par la suite comme n'étant pas opérationnelle ainsi que nous l'avons déjà vu. Il faut ensuite souligner que l'emploi qui est fait de *langue nationale* dans ce troisième type de définition de la langue vernaculaire suggère qu'il n'y aurait qu'une langue nationale par pays, point de vue qui est suggéré par la définition du *Dictionary* et qui rejoindrait celui de Garvin (1973) et de l'UNESCO (1977).

Des trois types de définition de *langue vernaculaire* donnés par le *Dictionary*, il ressort qu'une *langue standard* peut aussi être traitée, selon les cas, de *langue vernaculaire*. Ce qui est tout simplement en contradiction avec l'approche de Haugen. Ce triple sens de *langue vernaculaire* crée ainsi plus de confusion et de cafouillage qu'il ne clarifie les choses. On retrouve la même confusion dans le *Dictionnaire de Didactique et des Langues* de Galisson et Coste (1978 : 587), où la *langue vernaculaire* est définie comme une langue "*qui n'est guère utilisée hors des frontières de la communauté linguistique dont c'est la langue maternelle*" et qui, en illustration, donne l'exemple du chinois et du wolof, dont le premier (le chinois) serait une *langue vernaculaire* (il est assez peu employé hors de Chine) et l'autre (le wolof) une *langue véhiculaire* (il est largement employé hors des frontières de sa communauté d'origine). Classer le chinois parmi les langues vernaculaires alors que par ailleurs c'est la langue standard de Chine est tout simplement en contradiction avec l'approche de Haugen.

Nous ne retiendrons donc pas le terme de *langue vernaculaire*, qui va même souvent être employé, surtout en Afrique, pour caractériser toute langue non-européenne quel que soit son statut (national, officiel, par exemple) dans le pays où elle est pratiquée. En revanche, nous allons reconsidérer le terme de *langue nationale*, qui nous paraît être toujours le plus approprié pour résoudre le problème qui se pose. Nous trouvons en effet malaisé de réserver, par décret politique, l'appellation de *langue nationale* seulement à une ou à quelques langues d'une nation plurilingue et l'appellation de *langues vernaculaires* aux autres langues de la même nation, ou même, comme c'est souvent le cas, sans qu'on précise du tout le statut de celles-ci. A notre avis, il serait plus adéquat de qualifier toutes les langues d'une telle nation de langues nationales dans la mesure où elles participent toutes de la même nation (même si celle-ci n'est pas encore une nation au sens plein du terme et qu'elle est plutôt en cours de constitution). C'est ce que font par exemple beaucoup de pays africains comme le Bénin, le Burkina, le Cameroun, la République de Côte d'Ivoire, le Mali ou le Niger (CONFEMEN 1986) et que propose aussi de faire la Sous-Commission des Langues Nationales des Etats Généraux de l'Education au Togo (1992), à l'inverse de pays comme le Ghana, le Sénégal, la Tanzanie, le Togo ou l'ex-Zaïre, dont seules quelques langues sont officiellement déclarées langues nationales à l'exclusion des autres.

En Mauritanie, la conception de la langue nationale est encore plus singulière. Ainsi la Constitution du pays stipule que :

- l'arabe est la langue officielle du pays ;
- le hassaniya, le pulaar, le sarakholé et le wolof en sont les langues nationales ;

- le français et l'anglais en sont les langues d'ouverture (Calvet 1996 : 59) : les langues jouissant du statut de *langues nationales* curieusement se trouvent être les langues négro-africaines et visiblement ce statut est ici le plus bas dans l'échelle sociale alors que c'est un statut élevé dans les autres pays africains ; le hassaniya, qui fondamentalement est aussi langue nationale, a plutôt ici le statut de langue officielle, visiblement le statut le plus élevé dans l'échelle sociale par rapport aux langues nationales, et se trouve être une variété d'arabe. Une chose intéressante cependant à remarquer dans le cas de la Mauritanie est que toutes les catégories de langues qui y sont déterminées ont un statut officiellement défini par la Constitution, ce qui n'est pas le cas par exemple au Togo.

Dans notre optique donc, toutes les langues d'une nation en sont des langues nationales. Mais cela n'implique pas du tout, comme le pense Calvet (1996 : 59) qu'une politique linguistique doive porter sur elles toutes, ce qui serait effectivement difficile à imaginer. En fait, sur la base du principe de la gestion du plurilinguisme (Calvet 1993), seules certaines d'entre ces langues nationales vont être choisies par les autorités compétentes pour remplir les fonctions officielles dans la nation. Ce sont elles que nous proposerions d'appeler *langues nationales standards* ou *langues nationales officielles*. Quant à celles qui ne le sont pas, on les appellerait *langues nationales non standards* ou *langues nationales non officielles*. Une telle appellation paraît plus juste politiquement en ce sens qu'elle est moins frustrante pour les communautés de la nation dont les langues ne sont pas choisies et éviterait de créer chez elles un sentiment de marginalisation ou même d'exclusion et de les braquer éventuellement comme cela a pu se vérifier à un certain moment donné au Togo dans le cadre de la nouvelle politique linguistique.

L'application indifférenciée de *langue nationale* à toutes les langues endogènes d'une nation (qui peuvent alors se spécifier soit comme standards soit comme non standards) permet ainsi d'écarter le terme trop flou et fourre-tout de *langue vernaculaire* et donc théoriquement peu opérationnel, tel qu'on le trouve dans le *Longman Dictionary*. D'autre part il permet, de façon générale, à la fois de favoriser un climat politique convivial (toutes les langues de la nation sont des langues nationales) et de sauvegarder une certaine rigueur scientifique (éviter de porter un jugement de valeur).

Ainsi en reprenant les catégories du *Dictionary* :

- dans le premier cas, on parlera simplement de *langue nationale* (qui peut être standard ou non standard) par opposition à la *langue classique* ;
- dans le second cas, on parlera de *langue nationale* (qui peut être standard ou non standard) ou plus généralement de *langue endogène* par opposition à la *langue internationale* ;
- dans le dernier cas, on parlera de *langue nationale non standard ou non officielle* par opposition à la *langue nationale standard ou officielle*.

Cet emploi de *langue nationale* présente, pour l'Afrique (ou pour les nations en développement en général), un troisième avantage, celui d'avoir une fonction symbolique : amener les Africains à percevoir leurs propres langues et cultures positivement et à en être fiers, attitude plutôt rare chez eux. C'est dans cet esprit, par exemple, que Poth (1979, 1984, 1987) n'emploie pratiquement que le terme de

langue nationale, parfois celui de *langue maternelle*, jamais celui de *langue vernaculaire*. Démarche que nous partageons pleinement et adoptons.

Le sens dans lequel est employé le terme de *langue nationale* au Togo étant flou (aucune définition précise n'en est donnée et la politique linguistique officielle ne clarifie point la question du statut des autres langues du pays), chaque fois que nous l'emploierons avec son sens officiel, nous le mettrons entre guillemets.

Sur la base de la définition que nous avons donnée du terme de *langue nationale*, il y aurait donc au Togo une trentaine de langues nationales contrairement à la politique officielle qui n'en reconnaît que deux, l'èwè et le kabiyè. Dans notre perspective, ces deux dernières langues sont des langues nationales standards ou plus exactement semi-standards. Semi-standards ou semi-officielles, dans la mesure où elles n'ont pas encore atteint le statut plénier d'une langue standard type par un travail d'équipement (Calvet 1996).

Il reste maintenant à définir ou à préciser certains autres termes que nous avons employés dans le cadre de cette réflexion sur le concept de langue nationale et que nous emploierons tout au long de ce travail. Il s'agit de : langue, dialecte, langue standard et langue officielle.

Une *langue* est un moyen de communication utilisant des signes vocaux (secondairement écrits) et dont se servent les membres d'une même communauté historique pour communiquer entre eux. Parlée par un nombre tant soit peu important de personnes, elle comporte des différences dans sa façon d'être parlée d'une région

à l'autre tandis que l'intercompréhension est maintenue sans trop de difficulté entre ces différents locuteurs. Ces différentes façons de parler la seule et même langue constituent ce que nous appelons les *dialectes* ou les *variantes dialectales* ou encore les *variétés* de cette langue. C'est le sens génétique ou structurel du terme *dialecte*. La dialectalisation est plus accusée lorsque la langue n'est pas écrite et n'a pas fait l'objet d'une politique systématique de normalisation. C'est dans ce sens génétique que nous emploierons toujours le terme *dialecte* et non dans le sens politico-idéologique qui veut que la *langue* soit une "langue supérieure, de culture et de prestige" et que le *dialecte* soit une "langue inférieure ou sans culture". Cette conception, on le sait, n'a aucun fondement scientifique. Elle suppose, en effet, un rapport de forces entre un groupe dominateur et un groupe dominé, dans lequel le groupe dominateur se confère tous les attributs positifs et mélioratifs et au groupe dominé tous les attributs négatifs et péjoratifs. Si le phénomène colonial est la meilleure illustration de cette pratique, celle-ci est, en fait, caractéristique de tout système de domination.

La *langue standard* (voir 1.2.2.2.4. La standardisation linguistique) est en concentré une langue nationale équipée et codifiée ou normalisée, mais suffisamment souple pour s'adapter aux complexités du monde moderne. Selon Haugen (1972), la population qui l'utilise doit la trouver adéquate et, pour ce faire, une telle langue doit concilier deux tendances apparemment contradictoires, la *variation minimale sur le plan formel* ou la *codification*, pour assurer une communication optimale, et la *variation maximale sur le plan fonctionnel* ou l'*élaboration*, qui vise à l'enrichissement ou à la modernisation de la langue. Ce sont ces deux tendances que Garvin (1974) appelle la *stabilité flexible*. De plus, une langue standard est nécessairement à la fois

une langue nationale et une langue officielle. Ainsi par exemple le français en France, l'anglais en Angleterre, l'èwè et le kabiyè au Togo.

La *langue officielle* est une langue utilisée dans les activités officielles d'un pays, c'est-à-dire dans l'administration (les domaines exécutif, judiciaire et législatif), l'enseignement et les médias. Elle peut être la langue standard (i.e. la langue nationale et la langue officielle) d'une nation ou n'en être que la langue officielle. C'est le cas des anciennes langues coloniales en Afrique qui, langues standards dans leurs pays d'origine (France, Angleterre, Portugal, Espagnol...), sont constitutionnellement adoptées comme langues officielles en Afrique depuis les indépendances.

DEUXIEME PARTIE :

QUELQUES REPERES HISTORIQUES ET LINGUISTIQUES

DU TOGO

CHAPITRE II :

HISTORIQUE DU TOGO ET SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE

2.1. Naissance du Togo

Jusqu'à la création de la colonie allemande du Togo en juillet 1884, la portion de territoire comprise entre la colonie britannique d'alors, la Gold Coast (l'actuel Ghana), et la colonie française d'alors, le Dahomey, (l'actuel Bénin), était toujours appelée la "Côte des Esclaves" (Paku 1984). En fait, le terme désignait toute la côte de l'Afrique de l'Ouest, où l'esclavage fut intensivement pratiqué quelque temps plus tôt. Ce qui allait devenir le Togo était, pour ainsi dire, un no man's land à l'époque, qui n'était sous la domination d'aucune puissance coloniale.

Le fragment du littoral s'étirant entre Kéta, à l'ouest en pays ànlò (aujourd'hui au Ghana) et les cités "mina" à l'est, Agbodrafo, Aného (aujourd'hui au Togo) et Agoué (aujourd'hui au Bénin) était, jusqu'en 1874, à l'écart de tout commerce maritime. Selon Marie-France Lange (1991 : 20) , *"l'actuelle côte togolaise ... n'avait pas connu de présence européenne précoce du fait de son accès particulièrement difficile (passage de barre) et de l'inexistence, dans l'arrière-pays, de royaumes qui, à l'instar de ceux des pays ashanti et fon, auraient pu être des fournisseurs d'esclaves et de marchandises."* En réalité, cette remarque vaut pour tout le fragment du littoral que nous indiquions plus haut. Se développait alors, en toute liberté, en pays ànlò avec Kéta comme principal centre, un commerce florissant entre les navires européens et une classe de marchands ànlò.

L'annexion de Kéta et du pays ànlò en 1874 par les Britanniques à leur colonie de la Gold Coast qu'ils viennent de créer la même année paralyse le libre commerce en pays ànlò par les lourdes taxes imposées par les conquérants. Les commerçants ànlò réagissent alors en se transportant vers l'est pour y créer de nouveaux centres commerciaux, dont les plus actifs, Dénu et Aflao, ne tardent pas à concurrencer sérieusement les anciens centres annexés par les Britanniques, lesquels réagissent à leur tour en annexant purement et simplement aussi Dénu et Aflao.

Les commerçants ànlò se rabattent alors vers l'est d'Aflao, bientôt rejoints par les commerçants mina. Des compagnies européennes, pour la plupart allemandes, s'implantent à leur tour. Ainsi naît la ville de Lomé, créée en 1880 par les commerçants ànlò, venus de Kéta, de Dénu et d'Aflao.

Devenue un centre commercial d'importation et de redistribution des produits européens (tabac, tissus, alcool, armes, poudre,...) vers l'arrière-pays, Lomé ne tarde pas à prendre un essor foudroyant et en vient à être très mal vue par les Britanniques qui réalisaient ainsi qu'un substantiel trafic d'importation leur échappait. Dès lors, ils placent la population dans l'alternative d'expulser les commerçants allemands ou de voir la ville annexée. C'est cette dernière mesure qui allait être mise à exécution lorsque les notables autochtones et les commerçants allemands vivant sur la portion de zone "libre" comprise entre Aflao et les cités mina demandent à l'Empire allemand de les prendre sous sa protection. Ce qui va être fait le 5 juillet 1884, avec la signature du traité de protectorat par l'explorateur le Dr. Gustav Natchigal, au nom de l'Empire, et par le roi Mlapa de Togoville, à Baguida : le Togo venait de naître.

Limité au nord par la Haute-Volta (l'actuel Burkina Faso), au sud par l'Océan Atlantique, à l'ouest par la Gold Coast (l'actuel Ghana) et à l'est par le Dahomey (l'actuel Bénin), le *Togo allemand* couvrait une superficie de 85 000 km². Mais lors de la Première Guerre Mondiale, l'Allemagne perd sa colonie au profit de la France et de la Grande-Bretagne qui, après l'avoir provisoirement occupée pendant une période de six ans (1914-1920), se la partagent officiellement entre elles, respectivement pour les deux tiers (2/3) et le tiers (1/3) en 1920. Le *Togo britannique* va être définitivement rattaché au Ghana depuis l'indépendance de celui-ci en mars 1957. Réduit du tiers de sa taille (il ne couvrait plus que 55 000km²), le *Togo français*, qui est l'actuel Togo (sous la forme d'un long couloir rectangulaire) devenu indépendant en 1960, garde néanmoins les mêmes frontières qu'avant la Première

Guerre Mondiale. La population actuelle du pays est estimée à 4,5 millions d'habitants.

2.2. Configurations linguistiques du Togo

2.2.1. Les Langues du Togo

Le Togo est un pays plurilingue, où sont parlées une trentaine de langues et de dialectes d'importance inégale et répartis entre trois grandes familles linguistiques, dont l'une, la *famille indo-européenne*, est exogène, et les deux autres, les *familles afro-asiatique et nigéro-congolaise*, endogènes :

1) la **famille indo-européenne** est représentée par le *français*, du **groupe des langues romanes**, ancienne langue coloniale, érigée par la Constitution togolaise en langue officielle du Togo depuis l'indépendance du pays en 1960. C'est une langue exogène, non nativement parlée par aucune communauté endogène du Togo ;

2) la **famille afro-asiatique** est la moins représentée des langues endogènes du Togo, avec le *hawsa*, du **groupe tchadique**, parlé dans des îlots localisés dans le Nord du pays et dans « Hawsa Zongo » à Lomé ;

3) la **famille nigéro-congolaise** est la plus représentée des autres langues endogènes du Togo, réparties en cinq groupes linguistiques :

- dans la moitié sud du pays, on a le **groupe des langues kwa** et le **groupe des langues dites résiduelles ou rémanentes** ;

- dans la moitié nord du pays on a le **groupe des langues gur**, le **groupe des langues ouest-atlantiques** et le **groupe des langues mandé**.

Malgré l'existence d'un atlas sociolinguistique du Togo réalisé dans le cadre du Projet Atlas Sociolinguistique (ASOL) initié par l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) à la fin des années 70, il n'est pas toujours possible de

déterminer avec précision le nombre de langues parlées au Togo, encore moins le nombre exact de locuteurs par langue. Ce que reconnaît Takassi en écrivant dans *Inventaire linguistique du Togo* (1983 : 31) :

"Au stade actuel de la recherche que nous venons d'effectuer, nous n'avons pu dénombrer que des parlers. La liste des langues¹ ne pourra être mise au point définitivement qu'après un certain nombre de recherches complémentaires. Les travaux de dialectologie, par exemple, nous permettront de décider de rattacher un ensemble de parlers à une seule et unique langue ou, au contraire, de dire si chacun des parlers en question constitue une langue distincte. La distinction langue/dialecte est très importante et nous savons que la confusion des deux notions entraîne des conséquences dont on ne mesure jamais assez la portée."

Si nous partageons cette analyse de Takassi, celui-ci glisse cependant imperceptiblement par la suite entre "langue" et "parler", et se crée ainsi une confusion entre les deux termes. Il dit, par exemple, que l'èwè et le kabiyè étant les deux systèmes linguistiques décrétés langues nationales au Togo, ce sont des langues dans la mesure où, à ce titre, *"ils sont liés à l'idée de nation et bénéficient d'un statut juridique... A ces deux langues nationales viennent s'ajouter 42 parlers..."* (Takassi 1983 : 31). Que doit-on entendre par "parlers"? S'agit-il de *langues* ou de *dialectes*? La réponse ne vient que dans la suite de son *Inventaire*, où Takassi ne parle que de "langues" et jamais de "parlers". Il s'agit donc bien pour lui de "langues" et non de "dialectes". Mais alors pourquoi ne pas les appeler "langues" dès le début au lieu de les appeler du terme flou de "parlers"? Une langue a-t-elle besoin, pour être langue, d'être absolument écrite (normalisée) et/ou décrétée langue nationale? On a pu inventorier entre 4000 à 5000 langues à travers le monde sans que pour

¹ Le soulignement est de l'auteur lui-même.

autant beaucoup parmi elles aient été écrites et encore moins décrétées langues nationales!

Cela dit, le problème que soulève Takassi de la nécessité d'une bonne description dialectologique pour déterminer ce qui est *langue* et ce qui est *dialecte* est réel, et c'est à tel point que cela lui a fait prendre des dialectes d'une seule et même langue pour des langues distinctes (cf. la carte linguistique N° 1). Cela est très net, par exemple, avec l'èwè dont nous connaissons le mieux le cas. L'auteur de *l'Inventaire* considère, en effet, comme des langues distinctes l'èwè, *le wàtsí*, *le gèn-mina*, *le kpesi* et *le wudu* alors qu'en réalité ce sont des variantes dialectales d'une langue commune : l'èwè, exactement comme il distingue à l'intérieur de ce qu'il appelle l'èwè différentes variétés (Takassi 1983 : 34 - 51). On dira la même chose :

- des "langues" èwè et àjá, entre lesquelles il y a une intercompréhension unidirectionnelle: les Aja comprennent plus facilement les Ewè que ceux-ci ne les comprennent ;
- de la "langue" hwe par rapport à l'àjá, dont elle est une variante dialectale (c'est l'aja du Bénin et les "Hwe" sont d'ailleurs souvent considérés comme venant du Bénin ; voir, pour plus de détails, Egah & Sakponou 1997) ;
- des "langues" moba, gurmance, ngangam, très voisines l'une de l'autre ; il y a intercompréhension unidirectionnelle entre les Moba et les Ngangam : les premiers comprennent plus facilement les seconds que ceux-ci ne les comprennent ; il en va de même entre les Moba et les Gurma, les Moba comprenant plus facilement les Gurma que l'inverse ;

- des "langues" *lugba*, *kabiyè* et *yaka*, très voisines l'une de l'autre : les Kabiyè comprennent plus facilement les Lugba, dont l'aire est plus étendue au Bénin, que ceux-ci ne les comprennent : l'intercompréhension est ici unidirectionnelle ; en revanche, les Kabiyè et les Yaka se comprennent assez facilement entre eux ;
- peut-être aussi des "langues" *delo* et *bago*, proches du kabiyè (Takassi 1983 : 41 et 44) ;
- des "langues" *kabiyè*, *tem* et *lama*, voisines l'une de l'autre : les Kabiyè comprennent plus facilement les Tem que ceux-ci ne les comprennent. Cette compréhension serait encore plus facile sans les nombreux mots d'emprunt arabes en tem.

Les Lama comprennent plus facilement les Kabiyè que ceux-ci ne les comprennent et bien plus facilement encore les Tem que les Kabiyè ; dans les deux cas, l'intercompréhension est unidirectionnelle ; les Tem et les Kabiyè comprennent plus difficilement le lama en raison d'un amuïssement vocalique important qui caractériserait cette "langue" et qui donne l'impression que son débit est plus rapide que celui des deux autres "langues" ; (communication personnelle d'un collègue locuteur natif lama).

- des "langues" *ncam*, *konkomba* et *kasele*, voisines l'une de l'autre : il y a mutuelle intelligibilité entre les Ncam et les Konkomba et une relative intelligibilité mutuelle entre les Ncam et les Kasele, et entre les Ncam et les Gurma ;
- des "langues" *anyanga* et *akpè*, très proches l'une de l'autre (Takassi 1983 : 42).

De même, si les Xlwa-Xweda existent bien comme une ethnie au Togo, ils n'auraient plus, en revanche, de langues propres, le *xlwa* et le *xweda*, et seraient maintenant complètement assimilés linguistiquement à l'èwè, soit sous sa forme *wàtsí*, soit sous sa forme *gèn-mina* (Abassa 1995), ce que semble confirmer aussi la carte linguistique du Togo de Takassi (1983), sur laquelle ne figure aucune de ces deux langues qui, par contre, existeraient de façon distincte au Bénin.

Si bien d'autres cas pouvaient être ainsi clarifiés par une recherche dialectologique systématique, le nombre de langues distinctes au Togo en serait certainement réduit et l'impression de "damier linguistique" qui semble caractériser particulièrement le Nord-Togo, pourrait bien n'être que trompeuse (cf. Carte linguistique du Togo N° 2 aménagée par nos soins). Il s'ensuit, comme l'admet Takassi lui-même, que cet atlas du Togo reste à parfaire. De plus, les chiffres qu'il donne ont maintenant vieilli (ils datent des années 70), et sont actualisés par ceux plus récents de la SIL dans *Ethnologue* (1996).

2.2.1.1. Les Langues kwa du Togo

Ce sont des langues de type économique (Houis 1977), c'est-à-dire sans classes nominales, à structure syllabique ouverte et en général avec opposition de nasalité vocalique et sans harmonie vocalique. Au Togo, les langues kwa sont constituées par quatre sous-groupes :

1. le sous-groupe adja-tado (Houis 1977), plus récemment redénommé **tadoïde** (1989) ou **gbè** (Capo 1980).

C'est le sous-groupe majoritaire des langues kwa du Togo. Il comprend :

- l'**èwè** (è•è) [èβè], parlé par environ 863 919 locuteurs natifs (cf. 2.2.2.). Si on y ajoutait les locuteurs des variantes watsi (365 500), gèn-mina (200 900), kpesi (3100) et wudu (dont le nombre n'est pas connu), l'èwè comporterait environ 1 433 419 locuteurs natifs, soit 35,85% de la population totale du Togo ;
- l'**àjá** [àjá], parlé par environ 110 600 locuteurs natifs. Si on y incluait les locuteurs hwe, dont le nombre s'élève à 31 719, l'àdjá totaliserait donc environ 142 319 locuteurs natifs, soit 3,55% de la population du Togo ;
- le **mahi** [màxí], parlé par environ 25 300 locuteurs natifs, soit 0,63% de la population du Togo. On le désigne généralement au Togo sous le nom de **fon**, dont le mahi est très proche ;
- le **hwe^a** [xwēdá] et le **hlwa** [xlwā], appelés aussi **fè^a** ou **pè^a** et **flà** ou **plà** et parlés par environ 11385 locuteurs natifs, soit 0,28% de la population du Togo. Mais il faut ici rappeler l'assimilation linguistique à l'èwè subie par leurs locuteurs natifs (cf. 2.2.1).

2. Le sous-groupe yoruba,

représenté par la langue **ifè** [ifè], appelée aussi **ana** (certainement par une apocope de **anago** « Yoruba ») et parlée par environ 74 000 locuteurs natifs; mais l'ifè est le nom que ceux-ci donnent eux-mêmes à leur langue, rejetant l'appellation ana comme insultante. Lui est très proche le **kambole**, parlé par environ 20 000 locuteurs natifs. Si on considérait ces deux "langues" comme des variantes d'une seule langue, sans doute l'ifè, le nombre total des locuteurs natifs ifè s'élèverait à environ 94 000 âmes, soit 2,35% de la population du Togo.

3. Le sous-groupe **ga-adame**,

représenté par l'**adangbe** [àdãgbè], une langue minoritaire en nette régression, les locuteurs natifs adoptant volontiers le parler dominant de la région où ils résident, c'est-à-dire l'**èwè** (pour ceux qui se sont établis dans les Préfectures des Lacs, du Zio et du Yoto) et l'**ikposo** (pour ceux qui se sont installés dans la Préfecture de l'Amou) (Takassi 1983 : 33). Le nombre de leurs locuteurs natifs est inconnu.

4. Le sous-groupe **tano**,

représenté par l'**anufu** [ānūfó], plus communément connu sous le nom de **tchokossi** et parlé par environ 41 800 locuteurs natifs, soit 1,04% de la population du Togo. L'anufu est la seule langue kwa au Togo attestée en zone gur .

5. Les langues "résiduelles"

De plus en plus cependant, les linguistes comparatistes (Stewart dans Bendor-Samuel 1989; Takassi 1992) rangent dans les langues kwa les langues dites résiduelles, en fait encore très peu étudiées. Il s'agit :

- de l'**ikposo** [ɪkpõsõ], plus communément connu sous le nom d'**akposo** et parlé par environ 94 900 locuteurs natifs, soit 2,37% de la population du Togo ;
- de l'**igo** [igò], plus communément connu sous le nom de **ahlon**, mais l'igo est le nom que donnent à la langue les locuteurs natifs eux-mêmes, qui sont environ au nombre de 6 300, soit 0,15% de la population du Togo. Il s'agirait d'une langue apparentée à l'**igbo** du Nigeria avec lequel elle présenterait de grandes ressemblances ;
- de l'**akebu** [àkébù], parlé par environ 40 700 locuteurs natifs, soit 1,01% de la population du Togo ;

- de l'**adele** [àdélé], encore appelé **bedere** et parlé par environ 12 000 locuteurs natifs, soit 0,3% de la population du Togo, et
- de l'**anyanga**, parlé par environ 7 200 locuteurs natifs. Lui est très proche la "langue" **akpè**, parlé par 3400 locuteurs natifs. Ces deux parlers n'appartiennent donc pas au groupe gur comme l'indique la classification de Takassi (1983) sur sa carte. Si, par ailleurs, on les considérait comme les variantes d'une même langue, l'*anyanga*, le nombre total des locuteurs natifs anyanga avoisinerait 10 600 âmes, soit 0,26% de la population du Togo.

Takassi (1983) note que les langues *akebu* et *adele* sont des langues à classes et présentent ainsi les caractéristiques que l'on trouve dans les langues gur, mais il classe l'*adele* dans les langues kwa et l'*akebu* dans les langues gur. De même, il classe l'*anyanga* et l'*akpè* dans les langues gur (Cf. Carte linguistique N°1). D'autres classifications, par contre, rangent toutes celles-ci dans les langues kwa (cf. Stewart dans Bendor-Samuel 1989 : 228 ; *Encyclopédie Universalis* 1989). *Gur Nouvelles* (N°3 - IV/98) semble abonder aussi dans le même sens que Stewart et *Encyclopédie Universalis* en ne mentionnant aucune de ces deux langues dans son répertoire. Avec la disparition du groupe des langues "résiduelles" désormais fondu dans le groupe kwa, il n'y aurait plus alors au Togo que quatre groupes linguistiques (au lieu de cinq) dans la *famille nigéro-congolaise* : le groupe kwa, le groupe gur, le groupe ouest-atlantique et le groupe mandé.

2.2.1.2. Les Langues gur du Togo

Ce sont des langues à morphologie différenciée (Houis 1977), c'est-à-dire avec classes nominales, à structure syllabique fermée et en général avec harmonie

vocalique et seulement avec voyelle orale. Ce groupe linguistique se subdivise lui-même en quatre sous-groupes (cf. Naden dans Bendor-Samuel 1989 : 144-147; Takassi 1983 et 1992) :

1. Le sous-groupe gurma

Il comprend :

- le **ben** [bèn], plus généralement connu sous le nom de **moba** au Togo et au Burkina Faso et de **bimoba** au Ghana. Il est parlé par environ 189 400 locuteurs natifs, soit 4,73% de la population du Togo ;
- le **gurmance** [gùlmancé], plus connu sous le nom de gurma au Togo et de **gulmancema** au Burkina Faso et au Bénin. Il est parlé par environ 120 500 locuteurs natifs, soit 3,01% de la population du Togo ;
- le **ngangam**, parlé par environ 33 500 locuteurs natifs et dont l'aire est partagée en deux par le Parc National de la Kéran, soit 0,83% de la population du Togo ;

Comme on l'a vu plus tôt, on peut considérer les trois parlers ci-dessus, sur la base de leur intelligibilité mutuelle relative, comme les variantes d'une même langue, vraisemblablement le ben, qui comporterait ainsi environ 343 400 locuteurs natifs, soit 8,58% de la population totale du Togo ;

- appartiendrait au même sous-groupe gurma l'**uyobe**, plus communément appelé **sola**, parlé par environ 1700 locuteurs natifs et assez proche du ngangam, soit 0,04% de la population du Togo ;
- le **ncam** [ncàm], plus connu sous le nom de **bassar** et parlé par environ 100 000 locuteurs natifs, soit 2,50% de la population du Togo ;

- le **konkomba**, parlé par environ 50 100 locuteurs natifs, soit 1,25% de la population du Togo ;

- le **kasele** ou **l'akasele(m)**, plus connu sous le nom de **tchamba** et parlé par environ 34 300 locuteurs natifs, 0,85% de la population du Togo.

Si, sur la base de leur intelligibilité mutuelle plus ou moins relative, comme on l'a vu plus haut, on considèrerait les trois parlers (le ncam, le konkomba et le kasele) comme les variantes d'une même langue, vraisemblablement le ncam, on pourrait donc estimer le nombre des locuteurs natifs ncam à 184 400 âmes, soit 4,61% de la population totale du Togo.

2 - Le sous-groupe gurunsi ou grusi

Il comprend :

- le **kabiyè** [kàbyè], parlé par environ 489 200 locuteurs natifs. Si on y incluait les locuteurs **bago** (la "langue" bago est encore appelée **kusuntu** et est parlée par environ 6100 locuteurs natifs) et les locuteurs **lugba** (environ 83 000 âmes), le nombre des locuteurs natifs kabiyè s'élèverait à environ 578 300 âmes, soit 14,45% de la population totale du Togo.

- le **tem** [tèmè?], plus populairement connu sous le nom de **kotokoli** et parlé par environ 204 100 locuteurs natifs, soit 5,10% de la population du Togo ;

- le **lama** [lama], parlé par environ 117 400 locuteurs natifs, 2,93% de la population du Togo ;

- le **delo**, parlé par environ 5 000 locuteurs natifs appelés Ntribou, voisins des Akébù et des Adèlè, soit 0,12% de la population du Togo ;

- le **yaka**, parlé par les Yaka, dont le nombre n'est pas connu.

3. Le sous-groupe nawdm,

représenté par le **nawdm** [nàwdém], plus connu sous le nom de **loso** et parlé par environ 145 600 locuteurs natifs, soit 3,64% de la population du Togo.

4. Le sous-groupe moore,

représenté par :

- le **mooré**, parlé par environ 7155 locuteurs natifs, soit 0,17% de la population du Togo, et par

- le **ya:n**, encore appelé **yanga** et parlé par environ 7908 locuteurs natifs, soit 0,19% de la population du Togo.

Les deux parlers sont mutuellement intelligibles. Ainsi, si, sur cette base, on les considèrerait comme les variantes d'une même langue, soit le mooré, le nombre des locuteurs natifs mooré au Togo s'élèverait à environ 15 063 âmes, soit 0,37% de la population totale du Togo.

Le groupe gur est souvent qualifié comme un "damier linguistique" au Togo qui, nous l'avons déjà indiqué, pourrait cependant se révéler, à l'analyse, plus léger qu'il n'y paraît à première vue, dans la mesure où certaines de ces langues gur sont ou

pourraient n'être, en fait, que des variantes dialectales d'une seule et même langue. Ce qui devrait faciliter grandement et fonder plus solidement le choix linguistique en atténuant ou en dissipant d'éventuelles frustrations. Mais, dans tous les cas, de tous les groupes linguistiques attestés au Togo, le groupe gur est de loin celui qui comporte le plus grand nombre de langues et variétés, dont beaucoup se caractérisent comme des langues minoritaires, avec leurs locuteurs très souvent plurilingues : en plus de leurs langues maternelles, ceux-ci sont aussi locuteurs seconds de la langue dominante de la localité où ils résident. C'est ainsi que certains (surtout les femmes) en viennent parfois à parler et/ou à comprendre trois à quatre langues togolaises ou même plus.

A part les langues gur des quatre sous-groupes ci-dessus indiqués, on peut mentionner d'autres langues gur, tels que :

- le **ditammari**, appelé aussi, plus communément, **tamberma** et parlé par environ 19 800 locuteurs natifs, soit 0,49% de la population du Togo ;
- le **nyende**, le **kusaal** et le **mamprusi** ou **mampruli**, qui sont des langues très minoritaires, parlées, pour le *nyende*, dans une ou deux fermes dans la Préfecture de l'Oti et, pour les deux autres, dans de petites localités (respectivement Goulougousi et Tamin Warkambou et Wokombo) dans la Préfecture de Tône (Takassi 1983 : 33). Le nombre de leurs locuteurs natifs n'est pas connu.

2.2.1.3. Les langues ouest-atlantique, mandé et tchadique du Togo

Elles sont représentées chacune au Togo par une seule langue, à savoir le **fulfulde** (plus connu sous le nom de **peul** et parlé par environ 48 200 locuteurs natifs, soit

1,20% de la population du Togo) pour le *groupe ouest-atlantique*, le **bisa** pour le *groupe mandé* (du sous-groupe mandé sud-oriental et parlé par environ 3 000 locuteurs natifs, soit 0,07% de la population du Togo) et le **hawsa** pour le *groupe tchadique* et parlé par environ 9600 locuteurs natifs, soit 0,24% de la population du Togo. Le fulfulde est parlé par une population nomade qui tend cependant à se sédentariser dans la Préfecture de Tône.

Les langues de ces trois groupes sont toutes nativement parlées (sauf peut-être le hawsa parlé aussi à Lomé-Zongo) en zone gur, plus précisément dans la Préfecture de Tône.

Conclusion

Trois sous-groupes linguistiques des groupes kwa et gur apparaissent comme les plus importants (en nombre de locuteurs) au Togo et formant une unité linguistique qui mérite de retenir l'attention dans une gestion in vitro: il s'agit du sous-groupe tadoïde ou gbè, (avec **40,31%** de la population totale du Togo), du sous-groupe gurma (avec **13,19%** de la population totale du Togo) et du sous-groupe gurunsi ou grusi (avec **22,62%** de la population totale du Togo), les trois sous-groupes représentant **76,12%** de la population totale du Togo.

2.2.2. Situation sociolinguistique du Togo

Parmi les langues togolaises, la langue èwè est la plus importante, avec environ 1

433 419 locuteurs natifs d'après les chiffres d'*Ethnologue* (1996) de la SIL. C'est la langue maternelle de la quasi-totalité et la langue véhiculaire de la totalité du Sud-Togo : elle est parlée comme langue seconde par toutes les communautés ethniques du Sud, surtout sous sa forme *gen-mina*, qui est le parler dominant de la capitale (Afeli 1992) et de la Préfecture des Lacs. En fait, en se basant sur le rapport du *Groupe de Réflexion* (1982 :106), on peut affirmer que l'èwè est aussi langue véhiculaire, dans une certaine mesure, dans le reste du pays. En effet, la population du Togo à l'époque (en 1982) était estimée à 2 500 000 habitants ; or d'après le rapport, l'èwè était parlé alors par plus de 1 500 000 personnes à la fois comme langue maternelle et comme langue seconde. Dans la partie septentrionale, c'est surtout le long des axes routiers que ce caractère véhiculaire est le plus marqué.

Par rapport à la sous-région, l'èwè est une *langue transnationale*, nativement parlée aussi dans l'est du Ghana (appelé la **Région de la Volta**, l'ancien "*Togo britannique*" plus le pays ànlò) par environ 1 615 700 locuteurs natifs et dans le sud du Bénin par environ 236 000 locuteurs natifs. Le nombre total des locuteurs natifs èwè dans les trois pays (Bénin, Togo, Ghana) s'élèverait ainsi à environ 3 285 119 âmes, la population èwè du Ghana étant la plus importante (d'après *Ethnologue* 1996) avec 1 615 700 habitants. C'est une langue qui, grâce aux premiers missionnaires allemands d'abord, au Gouvernement britannique de la Gold Coast et aux Ewè du Ghana ensuite, est aujourd'hui internationalement connue et enseignée dans les universités ghanéennes et européennes (Allemagne, USA).

Au Ghana, elle est officiellement utilisée dans l'enseignement primaire, dans les médias, dans l'alphabétisation, dans les services religieux, les assemblées législatives

nationales, les échanges commerciaux, les tribunaux et l'administration nationale. Par ailleurs des institutions gouvernementales (le Bureau des Langues Ghanéennes, la Division de la Recherche sur les Programmes Scolaires, l'Ecole des Langues Ghanéennes, l'Université du Ghana, le Conseil des Examens pour l'Afrique de l'Ouest et le Ghana Broadcasting Corporation) et non gouvernementales (surtout l'Eglise Presbytérienne Evangélique, l'Eglise Presbytérienne du Ghana, les Presses méthodistes et plus récemment la SIL) existent, qui travaillent au développement de la langue (Ansre 1979 : 35-42).

Le tem, le kabiyè et le ben sont les trois autres langues nationales importantes du Togo avec un net caractère de langue véhiculaire régionale pour le tem, sinon dans tout le nord du pays, du moins dans le centre du pays. Mais seul le ben est aussi, de façon sûre, parmi eux trois, une langue *transnationale*, (formant une unité géographique de part et d'autre de la frontière Togo-Ghana), nativement parlé au Ghana (sous le nom de bimoba) et au Burkina Faso. Peut-être pourrait-on dire aussi la même chose du kabiyè, parlé sous sa variante lugba au Bénin.

Les langues nationales pratiquées uniquement à l'intérieur des frontières du pays semblent être le tem, l'igo, l'anyanga, le ngangam, le mooré, le nawdm, le kasele, l'ife, l'adangbe, le mamprusi, le yaka, le nyende et le kusaal. Elles relèvent ainsi uniquement du plurilinguisme du Togo (Chaudenson 1989). Toutes les autres langues togolaises seraient *transnationales*, parlées aussi soit au Ghana (pour celles qui sont dans la bordure occidentale du Togo), soit au Burkina Faso (pour le bisa et

le gurma, dans la bordure septentrionale du Togo), soit enfin au Bénin (pour celles qui sont dans la bordure orientale du pays). Elles relèvent ainsi à la fois du plurilinguisme du Togo et du multilinguisme de l'Afrique de l'Ouest (Chaudenson 1989). Il faut cependant signaler que, bien que transnationaux aussi et même d'importance continentale, le hawsa et le fulfulde du Togo ne se présentent en continuité géographique avec aucun pays frontalier du Togo. De même le mooré, tout en étant l'une des langues nationales les plus importantes du Burkina Faso, n'est nativement parlé au Togo que par des îlots de Mossi enclavés en pays ben et gurma.

Dans le cadre de la Réforme de l'Enseignement, le kabiyè et l'èwè ont été officiellement promus par le Gouvernement togolais en 1975 au statut de *langues nationales* ou plus précisément de *langues nationales standards* ou *langues nationales officielles* (dans notre perspective, cf. 1.3.), ce qui leur a valu d'être introduits, depuis lors, dans quelques écoles primaires et secondaires comme matières d'enseignement ainsi que nous le verrons plus loin. Mais, en pratique, la véritable langue officielle du Togo est le français, une langue exogène parlée par une infime minorité de la population (moins de 20%). Le Togo reconnaît donc trois langues officielles, dont deux endogènes, le *kabiyè* et l'*èwè*, et une exogène, le *français*.

Quatre langues togolaises sont utilisées dans l'alphabétisation fonctionnelle: l'*èwè*, le *tem*, le *kabiyè* et le *ben*.

Toutes les autres langues togolaises sont des langues nationales non standards (y compris les deux autres langues d'alphabétisation : *tem* et *ben*), dont le nombre total

des locuteurs natifs peut avoisiner 1 000 000. Trois langues exogènes : *anglais*, *allemand*, *espagnol*, sont aussi enseignées comme matières au collège et à l'Université (s) et/ou utilisées comme langues d'enseignement (e) à l'Université, jouissant ainsi d'un statut spécial (Spc), dont jouissent également le *latin* et l'*arabe*, appelés aussi langues classiques (C) et qui sont enseignés comme matières à l'Université (s) et en plus employés dans les services religieux (r), respectivement dans les religions catholique et musulmane.

En nous basant sur les modèles de Stewart (1968) et de Ferguson (1971), nous pourrions donc présenter le profil sociolinguistique du Togo comme suit :

30+ = 3 Lmaj (Sowej, Swse, Sse) + 22 Lmin (1 Vwe, 1 Ve, 20 Vg),
{V} + 5 LSpC (3 Sse, 2 Crs).

Légende

L	=	Langue
maj	=	langue majeure ou dominante
min	=	langue mineure ou minoritaire
S	=	langue endogène ou exogène standardisée, langue standard
o	=	langue officielle
w (wide)	=	langue véhiculaire ou de grande communication
e	=	langue d'enseignement

i	=	langue internationale
g	=	langue grégaire ou ethnique
V	=	langue nationale non standard
Spc	=	langue à statut spécial
s (school)	=	langue enseignée comme matière à l'école
C	=	langue standard classique non plus utilisée comme langue vivante
r	=	langue utilisée dans les services et cultes religieux.

Commentaire

On dénombre donc au Togo une trentaine de langues et de dialectes se répartissant en trois grandes catégories :

1 - la première catégorie comporte trois langues majeures ou principales sur le plan officiel, dont :

- la première se caractérise comme une langue exogène standardisée (S), de grande diffusion (w), d'enseignement dans tout le cursus scolaire (e) et internationale (i) : le français ;

- la seconde se caractérise comme une langue nationale standardisée (S), véhiculaire (régionalement) (w), enseignée comme matière à l'école (s) et utilisée comme langue d'alphabétisation fonctionnelle (e) : l'èwè ;

- la troisième se caractérise comme une langue nationale standardisée (S), enseignée comme matière à l'école (s), et utilisée comme langue d'alphabétisation fonctionnelle (e) : le kabiè ;

2 - La seconde catégorie comporte vingt-deux (22) langues mineures, dont :

- une se caractérise comme une nationale non standard (V), véhiculaire (régionalement) (w), d'alphabétisation (e) : le tem ;
- une autre comme une langue nationale non standard (V), d'alphabétisation (e) : le ben ;
- les autres comme des langues nationales non standards (V) et grégaires (g).

3 - La troisième catégorie comporte 5 langues à statut spécial, dont :

- trois se caractérisent comme des langues exogènes standardisées (S), enseignées comme matières au collège et à l'Université (s) et/ou employées comme langues d'enseignement à l'Université (e) et internationales (i) : l'anglais, l'allemand et l'espagnol ;
- deux comme des langues exogènes standards non plus utilisées comme langues vivantes, mais comme langues classiques (C), enseignées comme matières à l'Université (s) et employées dans les services religieux (r) : le latin et l'arabe.

Des zones d'ombre subsistent cependant. Nous en discutons ci-dessous en donnant là-dessus nos points de vue personnels. Ainsi se pose la question de savoir

i) si l'on peut considérer l'allemand comme une langue internationale au même titre que l'anglais et l'espagnol comme nous l'avons fait dans la troisième catégorie de langues ;

ii) si le *ye•egbe* ou le *vaudougbé* (langue parlée par les adeptes du vaudou *Ye•e*) attesté au Sud-Togo devrait figurer aussi à côté de l'arabe et du latin comme une langue à statut spécial.

A en croire Calvet (1996 : 32), les deux questions devraient recevoir une réponse affirmative. Dans ce cas, pour ce qui concerne le premier point, l'allemand serait une langue internationale. Strictement parlant, c'est vrai, puisqu'il est parlé dans plusieurs pays ou nations : Allemagne, Autriche, Suisse, Pays-Bas, Belgique, Luxembourg, etc.. Sur cette base, toute langue, européenne ou non-européenne, parlée dans plus d'un pays à la fois serait une langue internationale. Ainsi l'èwè serait aussi une langue internationale puisque parlé au Togo, au Ghana et au Bénin ; il en irait de même du swahili, parlé en Afrique orientale et centrale : Tanzanie, Kenya, Mozambique, Ouganda, Zaïre, Rwanda, etc. Or, en règle générale, l'on semble faire aussi la distinction entre *langue transnationale* (parlée nativement dans deux ou plusieurs pays frontaliers ou non, ex. l'allemand, l'èwè, le bambara, le swahili, le hawsa, etc.) et *langue internationale* proprement dite (parlée dans plusieurs pays mais aussi et surtout utilisée comme *langue de travail* dans les institutions internationales, ex. : l'anglais, le français, l'espagnol, le portugais, le russe). Ainsi considéré, on voit que les deux types de langue internationale ne jouissent pas du même statut : le statut des langues traditionnellement appelées *langues*

internationales semble manifestement plus prestigieux que celui de l'autre catégorie de langues internationales.

La question est donc de savoir s'il faut entériner cette dichotomie langue internationale vs. langue transnationale. Discutant le modèle de Fasold (1984), qui spécifie comme un attribut sociolinguistique de la fonction internationale d'une langue le fait pour celle-ci d'être "*présente sur la liste des langues internationales potentielles*", Calvet (1996 : 33) lui reproche de donner l'impression de ne considérer comme langues internationales que "*les langues de travail à l'ONU et à l'UNESCO*" et de "*faire ainsi la preuve d'une grande cécité sur des langues comme l'arabe, le swahili, le kichua, le bambara, le malais, etc., parlées dans plusieurs pays et donc au sens propre du terme internationales*". Et, poursuit Calvet, "*plutôt que de donner une définition univoque de la notion de langue internationale, qui lui permettrait de classer sans ambiguïté telle ou telle langue dans cette catégorie, il (Fasold) entérine le résultat d'un rapport de forces, d'un moment de l'histoire*" (Calvet 1996: 33).

En effet, ces langues internationales se trouvent être, presque toutes, d'anciennes langues coloniales, phénomène colonial auquel elles doivent de nos jours d'être utilisées dans de vastes régions du monde : d'où aussi leur appellation de *langues mondiales* ou *langues de communication mondiale* ou encore *langues de grande communication* (en anglais l'expression consacrée étant *languages of wider communication* : LWC), grâce auxquelles on peut aujourd'hui se débrouiller un peu partout dans le monde sans trop de problème (même s'il est vrai que, sur ce plan, la langue anglaise a maintenant largement ravi la vedette à toutes ses homologues).

Si l'on peut être théoriquement d'accord avec Calvet pour qualifier d'internationale toute langue parlée dans plus d'un pays, il n'en demeure pas moins vrai que certaines de ces langues internationales pèsent d'un poids "international" plus lourd sur le plan mondial, dans les relations internationales, (les anciennes langues coloniales en l'occurrence) que les autres. Il nous paraît donc plus judicieux de maintenir la distinction entre les deux types de langue internationale pour éviter des confusions. Personnellement, nous serions pour la distinction *langue internationale* / *langue transnationale*. Mais, du même coup, cela entraînerait un remaniement du modèle de Fasold avec une redéfinition de l'attribut de la langue internationale et avec la création d'une nouvelle fonction "langue transnationale", définie aussi de façon précise. Cela se présenterait de la façon suivante :

- t* : *transnationale*: 1. parlée dans plusieurs pays ;
- i* : *internationale*: 1. transnationale, utilisée dans les institutions internationales et/ou dans de vastes régions du monde.

S'agissant du second point, nous allons procéder par élimination, c'est-à-dire par ce que le *ye•egbe* ou le *vaudougbé* n'est pas par rapport au latin ou à l'arabe : ce n'est pas une langue classique standardisée ni une langue enseignée comme matière à l'école comme le sont le latin et l'arabe. C'est plutôt une langue uniquement religieuse, plus spécifiquement une langue sacrée, secrète et initiatique, dont l'usage n'est réservé qu'aux adeptes du **Ye•e**. Or un fait curieux, qui mérite d'être noté chez les adeptes fraîchement sortis du couvent, est qu'ils ne s'adressent et ne répondent aux profanes que dans cette langue comme s'ils ne connaissaient qu'elle et comme si leurs interlocuteurs étaient aussi supposés ou devaient la connaître. Il résulte de ce qui précède que le *ye•egbe* ne partage avec le latin et l'arabe que le caractère

religieux. Devrait-on alors le mettre dans la même catégorie que ces deux langues ou dans une autre catégorie ? Il nous semble qu'il faut le ranger dans la même catégorie ; mais alors il faut affecter l'attribut *classique* du signe +/- , c'est-à-dire que la langue religieuse peut être une langue classique ou non. En effet, sauf si on a "*une conception limitative de la religion*" (Calvet 1996: 33), une langue n'a pas du tout besoin, pour être religieuse, d'être classique. Les églises protestantes en sont un témoignage vivant, où les services religieux ont toujours été célébrés dans les langues nationales. C'est aussi le cas d'ailleurs dans l'Eglise catholique depuis le Concile Vatican II, où les langues nationales ont trouvé droit de cité à côté du latin. Il convient cependant de préciser que l'impact du *ye•egbe* sur le plan social est quasiment nul comparativement à celui du latin ou de l'arabe.

Nous pouvons donc reformuler le profil sociolinguistique du Togo, en y ajoutant le *ye•egbe*, comme ci-après :

31+ = 3 Lmaj (Sowei, Swset, Swse) + 22 Lmin (1Vwe, Ve, 20 Vg), {V} + 6 LSpc
(2 Ssei, 1 Sset, 2 Crs, 1 r) ;

Légende

t = transnationale : langue parlée dans plusieurs pays.

En fait, à l'issue de quelques discussions suivies avec des étudiants originaires des différentes régions du Togo ou y ayant longtemps résidé - et aussi d'observations occasionnelles discrètes personnelles du comportement langagier de bien d'autres personnes -, nous pensons qu'on peut en venir à réduire le nombre des langues

togolaises à environ vingt-cinq (25) ensembles de langues distinctes et peut-être encore à un nombre inférieur, en nous demandant par exemple si des langues très minoritaires comme le *nyende*, le *kusaal* ou le *mamprusi* au Togo et signalées par Takassi en 1983 se pratiquent encore. Autrement dit, leurs locuteurs natifs ne seraient-ils pas aujourd'hui complètement assimilés linguistiquement dans l'ensemble ben (ou moba)? C'est cette impression de nombre restreint que donnent les Tableaux 12 et 13.

Mais le Tableau 13 spécifiquement soulève la question de la sincérité des locuteurs sur l'intercompréhension unidirectionnelle entre certaines formes d'un même ensemble linguistique : par exemple, quand un locuteur gurma dit comprendre moins facilement le ben que le locuteur ben ne le comprend, est-ce vrai ou le dit-il parce qu'il ne veut pas délibérément le comprendre, s'imaginant parler une forme de la langue plus prestigieuse que le locuteur ben et dénotant par là une attitude sociolinguistique bien connue? La même question peut se poser pour un locuteur kabiyè par rapport à un locuteur lama, pour un locuteur lugba par rapport à un locuteur kabiyè, ou pour un locuteur tem par rapport à un locuteur kabiyè ou à un locuteur lama ou encore pour un locuteur èwè par rapport à un locuteur aja. Notre avis est que les étudiants interrogés (et quelques autres personnes consultées) sont sincères et ne semblent pas du tout réagir ou raisonner en termes de locuteurs de formes "légitimes" ou "hautes" ou en termes de formes "non légitimes" ou "basses" (Ferguson 1959 ; Bourdieu 1982). En revanche, il semble que ce soit le cas entre le locuteur gen et le locuteur èwè : le locuteur gen dit souvent ne pas comprendre le locuteur èwè et pense parler une forme plus légitime ou plus prestigieuse que ce dernier. On y reviendra dans la dernière partie de ce travail (cf. 5.4.).

Quoi qu'il en soit, nous maintiendrons cependant le nombre des langues togolaises autour de la trentaine comme nous l'avons fait plus haut en attendant de les affiner définitivement par des enquêtes complémentaires.

Tableau 12
Les langues et variétés du Togo

Dénomination des langues	Nombre de locuteurs	Classification phylogénétique
		Langues Gur (NC)
Moba (ben, bimoba)	189 400	sous-groupe gurma
Gurma (gulmancema)	120 500	
Ngangam	33 500	
Uyobe (biyobe, sola)	1 700	
Ncam (bassar)	100 000	
Konkomba	50 000	
Kasele (akasele(m), tchamba)	34 300	
Kabiye	489 200	sous-groupe gurunsi ou grusi
Lugba (lokpa, dompago)	83 000	
Bago (kusuntu)	6 100	
Tem (kotokoli)	204 100	
Lama (lamba)	117 400	
Delo (ntribu, ntrubo)	5 000	
Yaka	—	
Moore	7155	sous-groupe moore
Yan	7908	
Nawdm (nawdem, loso)	145 600	sous-groupe nawdm
Ditammari (tamberma)	19 000	sous-groupe ditammari

Mampruli, mamprusi, mampuli)	—	sous-groupe mampruli
Kusaal (kusaasi)	—	sous-groupe kusaal
yende	—	sous-groupe nyende
		Langues Kwa (NC)
E•e (ewe, eve)	863 919	sous-groupe tadoïde ou gbe
Watsi (waci)	365 500	
Gengbe (gen-mina, anexogbe)	200 900	
Kpesi	3100	
Wudu (hudu)		
Adja (aja)	110 600	
Hwe	31 719	
Mahi (maxi)	25 300	
Ife (ana)	74 000	sous-groupe yoruba
Kambole	20 000	
Adangbe	—	sous-groupe adangbe
Anufo (tchokosi, chakosi)	41 800	sous-groupe tano
Ikposo (akposo, kposo)	94 000	sous-groupe ikposo
Igo (ahlon)	6 300	sous-groupe igo
Akebu	40 700	sous-groupe akebu
Adele (bedere)	12 000	sous-groupe adele
Anyanga	7 200	sous-groupe anyanga
Akpe	3 400	
		Langues mandé (NC)
Bisa	3 000	sous-groupe mandé sud-oriental
		Langues ouest-atlantiques (NC)
Fulfulde (peul, fulani, pulaar)	48 200	sous-groupe fulfulde
		Famille Afro-asiatique (AFA)

Hawsa	9 600	groupe tchadique
-------	-------	------------------

NC : Famille Nigéro-cogolaise

AFA : Famille Afro-asiatique

Tableau 13

Continua linguistiques au Togo basés sur l'intelligibilité mutuelle

<p>1. <u>Continuum e•e</u> (+ 85%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - E•e - Waci - Gengbe - Wudu - Kpesi
<p>2. <u>Continuum aja</u> (+ 85%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aja - Hwe
<p>3. <u>Continuum ikposo</u> (+ 85%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ikposo d'Amou - Ikposo du Wawa
<p>4. <u>Continuum ife</u> (+ 85%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ife - Kambole
<p>5. <u>Continuum anyanga</u> (+ 80%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anyanga - Akpe
<p>6. <u>Continuum tem 1</u> (+ 85%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem de Tchaoudjo - Tem d'Assoli - Tem de Fazao
<p>7. <u>Continuum tem 2</u> (unidirectionnel : kabiyè -----> tem ; lama -----> tem)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem - Kabiyè - Lama

<p>8. <u>Continuum kabiye 1</u> (+ 75%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kabiye - Yaka - Bago
<p>9. <u>Continuum kabiye 2</u> (unidirectionnel : kabiye -----> lugba)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kabiye - Lugba
<p>10. <u>Continuum kabiye 3</u> (unidirectionnel : lama -----> kabiye)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kabiye - Lama
<p>11. <u>Continuum ncam 1</u> (+ 85%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ncam - Konkomba
<p>12. <u>Continuum ncam 2</u> (+ 50%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ncam - Kasele
<p>13. <u>Continuum gurma 1</u> (unidirectionnel: moba -----> gurma ; moba -----> ngangam)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moba - Gurma - Ngangam
<p>14. <u>Continuum gurma 2</u> (bidirectionnel : gurma <-----> ncam)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gurma - Ncam
<p>15. <u>Continuum moore</u> (+80%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moore - Yan

Ces deux tableaux sont adaptés de **Afeli** et **Bolouvi** (1998).

TROISIEME PARTIE :

**POLITIQUE LINGUISTIQUE COLONIALE ET POST-
COLONIALE AU TOGO DANS L'ENSEIGNEMENT,
L'ALPHABETISATION ET LES MASS MEDIA**

CHAPITRE III :

POLITIQUE LINGUISTIQUE AU TOGO DANS L'ENSEIGNEMENT

3.1. INTRODUCTION

Comme de coutume à l'époque, les premiers contacts des Européens avec l'Afrique étaient presque entièrement limités à la côte. Ainsi les missionnaires européens qui vinrent sur la Côte des Esclaves quelque temps avant l'entreprise coloniale proprement dite, développèrent, pour des raisons religieuses, les langues des populations côtières. La langue èwè fut l'une d'entre elles. Le contact avec les régions septentrionales, même après l'implantation de la colonisation, fut beaucoup plus tardif et plus lent. Il en est résulté que les langues des régions du Nord en général, du Nord-Togo en particulier, ne furent étudiées que bien plus tard.

Dans la politique linguistique du Togo que nous analysons, trois périodes sont à distinguer : (1) la politique linguistique à l'époque précoloniale, (2) la politique linguistique à l'époque coloniale et (3) la politique linguistique post-coloniale.

La politique linguistique de l'époque précoloniale et coloniale sera cependant abordée et présentée dans une perspective surtout socio-historique.

L'examen de cette politique à ces époques n'est pas pour faire de l'histoire pour de l'histoire ou pour faire le procès d'un passé révolu et sur lequel les pays africains ne peuvent d'ailleurs aujourd'hui avoir aucune prise rétrospectivement.

Le rappel de ce passé est intéressant et se justifie à plus d'un titre. Comme le dit Patrick Henry, homme d'Etat américain du XVIII^e siècle, "*je ne connais pas d'autre moyen de prévoir l'avenir que l'étude du passé*" (cité par Kodjo 1986 : 89). L'ancien Directeur Général de l'UNESCO, Amadou Makhtar M'bow, renchérit : "*Un pays qui n'a pas de mémoire est un pays qui n'a pas d'avenir*". (Interview donnée à Africa N° 1 le 9-12-95). Ainsi d'une part, cette rétrospective constitue pour les Togolais une mémoire très utile. En effet, beaucoup d'entre eux ignorent presque tout de la politique de langues exacte pratiquée à cette période. D'autre part elle permet une comparaison fructueuse entre les politiques linguistiques pratiquées par la colonisation allemande et la colonisation française. Enfin elle aide à saisir les réflexes et attitudes que ces politiques linguistiques ont générés et profondément ancrés dans le subconscient collectif des Togolais, et qui expliquent aujourd'hui soit leur manque de volonté pour entreprendre une politique linguistique digne de ce nom, soit l'échec qu'ils font à une telle politique lorsqu'elle vient à être tentée par quelques rares audacieux d'entre eux qui sont conscients de son bien-fondé.

Ce rappel révèle ainsi l'existence de deux courants opposés, l'un **assimilationniste**, fondé sur l'usage exclusif et la survalorisation de la langue (et de la culture) exogène, l'autre, **identitaire**, favorable au développement et à la promotion de la langue endogène, deux courants que l'on retrouve dans la politique linguistique du Togo

post-colonial et qui déterminent largement les représentations et attitudes linguistiques chez les Togolais en général, chez les cadres en particulier.

Ces réflexes et attitudes correctement identifiées, il serait alors possible d'agir efficacement sur eux et d'engager une politique de langues adéquate ayant des chances de succès. Cette rétrospective s'articule donc solidement sur le présent pour aider à une vision plus claire de l'avenir.

3.2. POLITIQUE LINGUISTIQUE PRECOLONIALE

3.2.1. Naissance du courant assimilationniste avec les premières écoles de type occidental

Bien que le Togo n'existât pas officiellement comme une entité politique avant le fait colonial, la portion du territoire qui allait le devenir en 1884, avait connu, ainsi d'ailleurs que toute la Côte des Esclaves, une scolarisation de type européen depuis le 17^e siècle. Action sporadique et de portée limitée au début, cette scolarisation ira s'amplifiant au cours des siècles, devenant sensiblement un fait de masse avec l'implantation des missionnaires européens. Il nous paraît absolument nécessaire de signaler, dans cette présentation liminaire, cette situation qui, comme on le verra, sera déterminante dans la compréhension de la politique linguistique ultérieure du Togo dans les périodes coloniale et post-coloniale.

M.F. Lange (1991) nous renseigne fort bien sur cette scolarisation occidentale des débuts. En effet, à l'intérieur des forts et des comptoirs construits par les Européens commerçants sur la côte (le premier port est construit en 1482 par les Portugais à El

Mina (aujourd'hui au Ghana), ceux-ci "*ouvraient de petites écoles..., surtout destinées aux enfants métis (pour) une raison simple : leurs pères étaient souvent contraints par la loi de leur payer des études... L'éducation donnée dans les forts ou comptoirs fut aussi parfois complétée par un séjour en Europe*" (Lange 1991 : 19 et 21).

Cependant quelques Africains et "Afro-Brésiliens" (attirés sur la Côte par la traite) bénéficient aussi de cette instruction occidentale. S'amorce ainsi l'émergence graduelle d'une nouvelle classe de commerçants autochtones et s'étalant sur plusieurs siècles. Nantie dans sa grande majorité des bases d'une éducation occidentale d'un niveau équivalent à celui de ses homologues européens, cette nouvelle élite, qui "*pratique aisément une ou plusieurs langues européennes*" (Lange 1991 : 21), ne tarde pas à détenir un grand pouvoir économique (et plus tard le pouvoir politique), dont elle découvre très vite qu'elle le doit à l'école occidentale. Celle-ci devient ainsi pour elle la voie royale de la promotion sociale : "*Education was viewed by the Africans as an entrée to financial success*". (Reynolds 1974 : 104, cité par Lange 1991 : 22).

C'est dans ce contexte que la première école précoloniale de type occidental, implantée sur l'actuelle côte togolaise, fut l'œuvre d'un Togolais, Akuété Zankli Lawson, vers 1842, dans la ville de Petit Popo, l'actuelle ville d'Aného, dont il avait été un commerçant influent (Lange 1991 : 22).

Les langues dans lesquelles furent éduquées ces élites de la première heure étaient, bien entendu, les langues européennes, dont la pratique d'ailleurs par ces élites était

perçue comme un signe de distinction : le **courant assimilationniste** a pris là ses sources.

Ce qu'on vient de dire semble tellement évident qu'il serait inutile de le préciser si les missionnaires ne devaient pas pratiquer, eux, une politique linguistique toute différente. En effet, celle-ci fut basée sur la scolarisation et l'évangélisation des populations dans leurs propres langues pour mieux les atteindre et, par ce biais, contribuait à les ancrer dans leurs cultures : ce sera l'origine du **courant identitaire**.

3.2.2. Naissance du courant identitaire avec l'enseignement missionnaire

Cinq Missions sont alors présentes sur la Côte :

- les Missionnaires catholiques portugais dès la fin du XIV^e siècle, installés à El Mina et supplantés plus tard par les Capucins britanniques ;
- la Congrégation des Frères Moraves dès 1737 ;
- la Société des Missions de Bâle en Gold Coast vers 1872 ;
- les Missions méthodiste (fondée par le théologien anglais John Wesley) et anglicane de Freetown en 1837, avec la Mission méthodiste installée à Petit Popo.
- la Norddeutsche Missiongesellschaft (Mission Evangélique de Brême) en 1847, installée d'abord à Péki et à Christianborg, puis à Kéta, Anyako, Wegbe, à Ho (tous dans l'actuel Ghana) et à Atakpamé (dans l'actuel Togo).

Mais, pour différentes raisons (décès important des missionnaires dû aux maladies tropicales, hostilité des populations autochtones, guerres entre ces populations elles-mêmes - notamment la guerre des Ashantis), les actions de ces Missions furent au

début plutôt limitées et n'avaient pu commencer à se déployer véritablement que vers le milieu du 19^e siècle.

Sur le territoire du futur *Togo allemand* opéraient donc déjà trois Missions :

- les Catholiques, avec la Société des Missions Africaines (SMA) de Lyon (remplacées, pendant la colonisation allemande, par la Mission allemande de la Société du Verbe Divin (SVD), dont le siège se trouve à Steyl, en Hollande, d'où aussi l'appellation de Mission de Steyl) ;
- les Protestants, avec la Mission Evangélique de Brême ;
- les Méthodistes, avec la Mission Méthodiste de Wesley.

En se mettant à l'œuvre, les Missions couplent étroitement évangélisation et scolarisation. Utilisant l'école comme le "*moyen de la Mission*", elles lui assignent trois objectifs principaux :

- a) apprendre aux populations à lire pour faciliter leur accès à la Bible et aux Ecritures Saintes ;
- b) procurer aux élèves des connaissances qui leur permettront de rester au service des Missions ;
- c) rassembler les jeunes qui ne sont pas encore touchés par la prédication et les convertir (Komlan 1982 : 58).

Pendant l'administration coloniale allemande, c'est le même principe qui guide les Missions. Ainsi, pour l'Inspecteur Martin Schlunk de la Mission de Brême, (1912 : 83), "*l'école est au Togo, comme partout sur la côte occidentale de l'Afrique, le moyen indispensable pour christianiser le pays. La mission ne peut rien sans elle*"

(Komlan 1982 : 61). Pour le compte de la Mission Catholique, le Père Joseph Schmidlin voit en l'école "*le moteur essentiel de l'éducation ; une école à laquelle il faut apporter une attention et un soin particuliers... (car) c'est à travers elle qu'on peut gagner une génération montante et par là même l'avenir, elle peut changer et régénérer la jeunesse sur des bases chrétiennes, ceci d'autant plus que les adultes sont plus généralement et plus solidement ancrés dans leurs habitudes païennes.*"

(Komlan 1982 : 60).

De son côté, la Mission Méthodiste, plusieurs années auparavant, avait aussi proposé ses services à Akuété Zankli Lawson pour l'aider à faire fonctionner son école, ainsi que le rapporte le Pasteur méthodiste Thomas Bireh Freeman de Freetown :

*"Je rendis visite à Lawson, l'un des notables autochtones les plus influents et les plus respectables, qui avait visité l'Angleterre voilà maintenant bien des années, où il avait appris quelques rudiments de la langue anglaise. Il me reçut gentiment et me souhaita la bienvenue. Ce qui me surprit le plus était de découvrir que ce vieux monsieur essayait de monter une petite école où l'on pût enseigner les premiers rudiments de l'éducation anglaise aux petits enfants. Je lui demandai s'il aimerait que nous envoyions un maître ou un missionnaire à Popo ; il répondit que sa joie serait comble si nous pouvions faire quelque chose pour cette ville, comme nous le faisons déjà ailleurs. Je promis de lui fournir immédiatement des livres pour son école et d'en faire davantage dès que possible" * (Freeman 1843, cité par Lange 1991 : 21).*

Pour permettre à l'école de toucher le plus grand nombre possible de gens et ainsi d'atteindre les objectifs qui lui sont fixés, les Missions, et particulièrement la Mission de Brême, sont convaincues que le meilleur moyen d'y parvenir est d'assurer

l'enseignement dans les langues endogènes. L'Inspecteur de la Mission de Brême, le Pasteur Zahn, est très formel à ce sujet :

"Si on peut encore espérer christianiser un peuple entier et trouver des congrégations aptes à conduire la chrétienté, c'est un préalable pour ce devoir, de donner aux autochtones une éducation de chez eux, c'est-à-dire dans leur langue maternelle" (Zahn 1897 : 81).

Il suit en cela fidèlement le fondateur de leur Mission, Martin Luther, qui, trois siècles plus tôt, déclarait :

"Je ne suis pas du tout d'accord avec ceux qui se cramponnent si obstinément à une seule langue et méprisent tout le reste. Car j'aimerais entraîner les gens, les jeunes et les vieux, qui peuvent servir le Christ dans les pays étrangers, et peuvent parler aux autochtones de sorte que nous n'ayons pas à connaître les mêmes sorts que les Hussites ; ils avaient si fermement fixé leur foi dans leur propre langue qu'ils ne pouvaient parler intelligiblement et clairement à une personne qui n'avait pas d'abord étudié leur langue" (cité par Anson 1974 : 2, Annexe I).

Aussi les missionnaires s'engagent-ils dans d'importants travaux ethnologiques et linguistiques qui donneront lieu à *"l'éclosion de nombreux livres scolaires (une quinzaine de livres de lecture, de calcul, d'histoire, de géographie et de sciences naturelles)"* (Lange 1991 : 31) et d'ouvrages de référence, œuvre qui se poursuivra tout au long de la colonisation allemande et même au-delà.

La langue africaine privilégiée du futur Togo sur et/ou dans laquelle étaient réalisés ces travaux était l'èwè. C'est de cette époque que date l'essor prodigieux de cette langue jusqu'à ce jour, surtout en Gold Coast, plus tard devenue le Ghana, où cet élan a continué à rencontrer un écho assez favorable aussi bien auprès du

Gouvernement colonial britannique que des différents Gouvernements nationaux successifs de la période post-coloniale, Gouvernements qui, dans leur ensemble, mais à des degrés divers, seront pour une politique de développement des langues endogènes.

Cependant ce n'est pas une variante unique de l'èwè qui est utilisée par toutes les Missions : les missionnaires catholiques français basés dans les cités mina (Grand Popo, Petit Popo et Porto-Seguro, aujourd'hui respectivement Agoué, Aného et Agbodrafo) ainsi que les méthodistes utilisent la variante gèn-mina, parlée à Aného. Quant à leurs confrères protestants allemands, ils utilisent la variante à̀njlò, parlée à Kéta et ses environs. Chaque Mission mène donc son œuvre missionnaire et de scolarisation dans la variété de l'èwè qu'elle s'est choisie. Il en sera ainsi jusqu'à la colonisation, où le problème du choix d'une variante unique va être posé par l'administration coloniale comme on le verra plus loin.

En fait, les missionnaires ont choisi ces deux variétés de l'èwè pour les raisons déjà indiquées en 3.1. : leur contact avec l'Afrique est, en un premier temps, limité à la côte et ne s'étend à l'arrière-pays que par la suite. L'à̀njlò et le gèn-mina sont les deux principales variétés de l'èwè parlées¹ sur la côte (du territoire qui nous concerne). Pour ces raisons, les autres variantes de l'èwè parlées à l'intérieur du pays ne furent pas prises en considération, comme l'évoque Ansre (1971 : 684) à propos du problème du choix entre l'à̀njlò et le gèn-mina :

"Pour l'essentiel les discussions ont porté sur l'à̀njlò et le gèn-mina, les deux principaux dialectes de la côte à l'ouest du pays fon. Les dialectes de l'intérieur tels que ceux de Ho-Adaklu, Tonu, Gbi, Agu et Kpele ne furent pas sérieusement

¹ Il y avait aussi le parler èwè des Bè, mais il semble que le contact des missionnaires avec les Bè ait eu lieu bien plus tard.

*envisagés comme des langues standards possibles. La raison en est que, à l'époque, ces dialectes n'avaient pas grande importance au-delà de leurs localités d'origine" *.*

3.3. LES POLITIQUES LINGUISTIQUES COLONIALES AU TOGO

Elles sont au nombre de trois : (1) la politique linguistique à l'époque allemande, (2) la politique linguistique durant la période transitoire et (3) la politique linguistique à l'époque française.

3.3.1. La politique linguistique dans le *Togo allemand* (1884-1914)

3.3.1.1. Introduction

Au début du processus colonial, l'Administration allemande, absorbée par la pacification du territoire, n'a pas le temps de définir une politique scolaire et laisse donc faire en un premier temps les Missions qui, *"durant toute cette période..., pourront donc poursuivre leur travail de scolarisation sans entraves ."* (Lange 1991: 34).

Elle ne tarde pas cependant à intervenir, d'abord pour procéder à une répartition des zones d'activités entre les trois Missions afin de prévenir d'éventuels conflits entre elles. C'est ainsi que les Catholiques, interdits à Aného et dans ses environs, où opèrent déjà les Méthodistes, s'installent à Lomé. Il faut signaler qu'entre-temps, les autorités coloniales obtiennent de Rome le remplacement des missionnaires catholiques français par leurs homologues allemands. Arrivent alors au Togo en 1892 les missionnaires de la Société du Verbe Divin (SVD). Quant aux protestants, ils couvrent le reste du pays èwè (Lange 1991 : 29 et 34).

La deuxième intervention des autorités coloniales a consisté à demander aux missionnaires de choisir une variété unique de l'èwè devant être utilisée dans l'ensemble du sud de la colonie à des fins de scolarisation.

La question du choix de (la variété de) langue comme médium d'enseignement au cours de la période allemande est, on va le voir, très intéressante d'un double point de vue : elle déclenche une petite "guerre de langues" (Calvet 1987) qui, en un premier temps, oppose Missions entre elles, et, en un deuxième temps, oppose Missions et Administration. Dans le premier cas, l'Administration joue le rôle d'arbitre; dans le second cas, elle est juge et partie. Dans les deux cas, c'est elle qui prend la décision finale.

3.3.1.2. Choix de la norme : une petite guerre de langues

3.3.1.2.1. Politique endoglossique des Allemands

Lorsque la colonie allemande du Togo est créée, l'èwè, qui se trouve en être une des langues autochtones, était depuis longtemps déjà décrit et utilisé comme langue d'enseignement dans une éducation primaire de base¹. De ce fait, son choix officiel ou, si l'on veut, sa consécration par les autorités coloniales parmi les autres langues endogènes de la colonie pour continuer à assurer cette fonction paraît ne devoir faire aucun problème et n'être qu'une simple formalité. C'est ce qui est effectivement arrivé. Le problème fut plutôt de savoir quelle variété de l'èwè, le gèn-mina ou l'ànjò, il fallait promouvoir comme la forme standard pour cet enseignement de base. Telle

¹ Il est donc faux, comme l'écrit la Sous-Commission des Langues Nationales des Etats Généraux de l'Education (1992 : 2) que l'èwè, le gèn-mina et le kabiyè n'ont été transcrits qu'à la fin du 19^e siècle.

fut la tâche confiée par les autorités coloniales aux missionnaires au tournant du siècle dernier.

En fait, en matière de politique de langues, Administration coloniale et Missions, du moins au début, semblent avoir un point de vue similaire sur le rôle des langues endogènes : pour les Missions, on l'a déjà vu, les populations autochtones ne peuvent qu'être évangélisées et scolarisées d'abord dans leurs propres langues. Pour l'Administration aussi, ces populations ne peuvent accéder à l'autonomie et à la culture européenne que par la biais de sa propre langue :

*"Il était du devoir d'un gouvernement colonial sain de protéger et de promouvoir les populations indigènes. Cette promotion pouvait se réaliser particulièrement à travers leur propre langue (dialecte?). Par ce biais, les populations pourraient évoluer vers l'autonomie et être introduites à la culture européenne" * (Ansre 1971 : 687).*

Mais l'Administration coloniale avait aussi pour cette éducation une autre visée, qui n'était pas celle des Missions : l'éducation économique, car "*le rayonnement d'une puissance coloniale se mesurait aux résultats et aux perspectives économiques du pays colonisé : sa grandeur, ses richesses naturelles et humaines*" (Ahadji 1976 : 177). Les Missions finirent cependant par se rallier à cette thèse économique de l'Administration comme en témoigne la déclaration de Schachschneider, un dignitaire de l'Eglise : "*Mission et éducation économique ne sont ni identiques ni opposées. La mission peut aborder cette tâche (l'éducation économique) d'autant plus que les forces de l'Evangile constituent le levier du progrès économique*". (cité par Ahadji

1976 : 177). Mission et Administration coloniale semblent ainsi filer pratiquement le parfait amour¹. Du moins pour l'heure (les soulignements sont de notre fait).

La question du choix de la variété de l'èwè à standardiser a conduit les missionnaires à se constituer en deux camps opposés : le camp des Catholiques, représenté par le Père Schmidt, et le camp des Protestants, avec pour porte-parole les pasteurs Bürgi et Härter. Ansre (1971) rapporte l'histoire de ce choix, qui tournera à l'avantage de l'àṅlò, depuis lors enrichi par les autres parlers èwè. Les Catholiques proposent le gèn-mina, variété dans laquelle ils mènent leur œuvre d'évangélisation et de scolarisation, comme la forme à standardiser. Les Protestants, de leur côté, défendent la cause de l'àṅlò pour les mêmes raisons.

Selon Ansre (1971 : 685), les arguments avancés par chaque camp pour justifier son choix entremêlaient arguments linguistiques, pseudo-linguistiques, politiques, sociaux et économiques. Ainsi pour Härter, le choix de l'àṅlò se justifiait par le grand nombre de travaux déjà réalisés dans ce parler et par la "*pureté et la clarté*" de celui-ci : "*Une masse importante de travail a déjà été réalisée dans le dialecte aṅlo dont la pureté et la clarté justifient mieux son choix que celui du dialecte d'Aného corrompu dans son expression et de plus mélangé de mots ga et yoruba*". A quoi Schmidt devait répondre que les prétendues formes étrangères étaient en réalité les formes "originelles" de l'èwè et que les mots d'emprunt ne venaient que du ga et étaient en outre en très petit nombre. De plus, selon lui, le système morphologique du parler d'Aného était plus simple que celui de l'àṅlò et était, de ce fait, plus facile pour les

¹ Il est donc inexact, comme le dit Amégbléamé (1975 : 71), que cet alignement du colonisateur sur la politique des missionnaires est pour lui "une manière efficace de se faire accepter par les populations autochtones."

Européens à apprendre. Bürgi répliqua alors que, s'agissant d'une langue qu'on voulait utiliser à des fins littéraires et commerciales, Schmidt était complètement tombé à côté de la plaque en mettant l'accent sur les étrangers. Car non seulement ceux-ci n'allaient pas être en grand nombre dans la colonie à cause du climat, mais encore parmi ceux qui y vivaient, très peu étaient intéressés par l'apprentissage de cette langue. Bürgi soutenait donc que le premier souci devant guider la standardisation de la langue èwè était celui de rendre service aux autochtones, non aux Européens. Schmidt affirmait de son côté que le gèn-mina, originaire d'Aného, ville côtière et capitale du Togo, constituait un meilleur choix que l'ànɔ̀lò, originaire, lui, d'une petite région obscure du pays èwè et du Togo. Il conclut en invoquant les raisons commerciales qui devaient être plus déterminantes que toute autre dans le choix de la langue standard : "*En fin de compte ce ne sont pas des considérations d'ordre littéraire, religieux ou éducationnel qui allaient déterminer le choix de la langue commune, mais des considérations d'ordre commercial*". (Ansre 1971 : 687). Bürgi répond qu'à ce sujet la décision était déjà prise de transférer pour bientôt la capitale à Lomé, avec ce que cela allait conférer d'importance politique, administrative, sociale et économique à cette ville, où justement l'ànɔ̀lò était le parler dominant¹.

Sûrement impressionné par l'ampleur des travaux réalisés par les missionnaires protestants, l'Office Colonial Allemand trancha finalement le problème en faveur du parler ànɔ̀lò. Il est cependant très intéressant de noter que, bien que ce soit l'Office Colonial qui ait pris l'initiative de demander aux Missions de proposer une variété de l'èwè à standardiser pour "*des raisons éducatives, littéraires, économiques et*

¹ Lomé commerciale était d'ailleurs fondée en 1880 par les Anɔ̀lo venus de Kéta et de Denu.

sociales dans le sud de la colonie" (Ansre 1971 : 685), il ne semble pas qu'il ait pris une part active et influente dans les discussions et ait donc pesé sur les débats. Mais plus intéressante encore est sa décision officielle de promouvoir une langue endogène au statut de langue standard. Ce qui sera exactement l'attitude inverse adoptée par la colonisation française qui, dès le départ, va systématiquement pratiquer une politique d'exclusion à l'égard des langues endogènes.

Ainsi vient d'avoir lieu entre les Missions une petite guerre de langues, heureusement dénouée, concernant le choix d'une norme. Une mention relativement longue a été faite des débats de ce choix pour montrer qu'aucun des arguments développés par leurs différents protagonistes n'autorise à dire qu'une variété est intrinsèquement supérieure à l'autre, ce qui confirme les deux thèses maintenant solidement établies en linguistique, selon lesquelles : (1) toutes les langues se valent ; (2) le choix d'une langue (ou d'une de ses variantes) plutôt que d'une autre à des fins de standardisation est purement arbitraire et en fin de compte fondé sur des critères plutôt essentiellement extralinguistiques (politiques, socioculturels, historiques, économiques) que linguistiques (Aléong 1983 : 261).

Ferguson (1968 : 32) a identifié un certain nombre de traits qui, selon lui, sont récurrents dans la standardisation d'une langue :

1. La base du standard est le parler d'une bourgeoisie instruite vivant dans un important centre urbain.

2. La langue à standardiser vise à évincer une autre langue de sa position de langue jouissant d'une tradition écrite normale.

3. Un écrivain ou un petit nombre d'écrivains sont pris comme modèles pour l'usage littéraire de la langue à standardiser.

4. La langue à standardiser est perçue soit comme un symbole religieux soit comme un symbole d'identité nationale.

Au regard de ces traits de Ferguson, aucun ne se retrouve dans le choix de la variété de l'èwè à standardiser. Cela ne paraît pas étonnant : les deux variétés rivales de cette langue n'étaient pas écrites avant l'arrivée des missionnaires et ne disposaient donc pas d'une littérature animée et défendue par des élites nationales préalablement constituées. Leur dotation d'une écriture est le fait d'étrangers (les missionnaires allemands en l'occurrence), dont l'objectif était l'évangélisation des populations autochtones en langue endogène et non la revendication de ces langues comme un symbole religieux ou d'identité nationale. Le facteur qui semble donc avoir été déterminant dans le choix de l'ànɔ̀ aux dépens du gèn-mina est le nombre important des travaux réalisés dans cette variété qui la positionnait ainsi mieux que le gèn-mina.

Une autre remarque importante qui mérite d'être faite est que les traits de Ferguson suggèrent que la standardisation est plutôt une initiative des élites nationales ; or dans le cas du Togo, celle-ci fut le fait d'étrangers, ce qui apparaît comme révolutionnaire.

La question qui se pose donc est de savoir si l'on doit considérer les deux remarques que l'on vient de faire comme des traits de standardisation d'une langue que l'on peut intégrer à la liste de Ferguson et si oui comment les formuler? Ou bien sont-elles

plutôt des cas exceptionnels de standardisation? Il apparaît évident que Ferguson parle dans ce cas précis de situations européennes et non de cas de pays de tradition essentiellement orale ou de tradition écrite récente. C'est donc son modèle qui doit, à notre avis, intégrer ces nouvelles situations.

Quoi qu'il en soit, le choix relève bien de l'aménagement du statut. Dans le cas du Togo, une fois ce problème résolu, le processus de la standardisation de l'èwè, donc l'aménagement du corpus (codification, élaboration, exécution), va s'amplifier, accompagné en fonction secondaire par la diffusion de la langue. En effet, toutes les communautés linguistiques du Sud-Togo vont être scolarisées et/ou évangélisées en cette langue endogène unique. Enfin bien que les objectifs visés par la Mission (évangélisation) et par le pouvoir politique (productivité économique) soient différents, les deux institutions sont unanimes pour trouver que le meilleur moyen pour atteindre ces populations est leur scolarisation ou leur alphabétisation dans leurs propres langues : il s'agit là d'une politique endoglossique ou, plus exactement, d'une politique mono-endoglossique qui n'est pas à confondre ici avec une politique typiquement unimodale, qui, en fait, ne peut être engagée que dans le cadre d'un Etat ou d'une nation indépendant. Or le Togo était alors une colonie qui, par définition, n'est pas indépendante.

La politique endoglossique, dont la langue èwè a été le bénéficiaire privilégié, va être, dans le cadre de la politique linguistique du Togo datant de la Réforme de 1975, à l'origine de conflits souterrains d'une part entre les deux groupes èwè, les Gèn et les autres Ewè, d'autre part entre le Comité de Langue Nationale Ewé (CNLE) et le Comité de Langue Nationale Kabiyè (CLNK), les deux principales agences de

planification officielles chargées de l'aménagement du corpus de ces deux *langues nationales*.

3.3.1.2.2. Codification

Une fois le choix de la variété d'èwè officiellement ratifié, le processus de codification s'intensifie : les manuels d'orthographe, de grammaire, de lecture, de calcul, d'histoire, de géographie, etc., ainsi que les dictionnaires se multiplient. Intensification semble bien être le mot, car l'ànjò, la variété de l'èwè choisie, était déjà suffisamment codifié par les missionnaires de Brème pendant la période précoloniale. Son choix par l'Administration coloniale n'a donc qu'impulsé un nouvel élan à cette codification déjà avancée.

L'un des auteurs les plus féconds par ses travaux dans et sur la langue èwè était le Pasteur Diedrich Westermann. Ses travaux, à la fois d'ordre théorique et d'ordre pédagogique, sont nombreux et continuent toujours d'inspirer ou de servir de référence pour ceux qui travaillent sur cette langue. Westermann comme bien d'autres Allemands (dont certains sont toujours vivants) parlaient couramment l'èwè. Nous mentionnons ci-après les travaux réalisés en èwè pendant cette période ou dans la veine allemande par les différents auteurs pour permettre à cette langue d'atteindre un statut plénier de langue standard. Ces travaux, qui sont à la fois des ouvrages de codification et d'exécution de la langue, peuvent se classer en quatre catégories : manuels d'orthographe, manuels de grammaire, manuels de lecture et dictionnaires. La plupart de ces ouvrages étant aujourd'hui soit épuisés, soit

introuvables (il faut aller en Allemagne pour en trouver certains), nous ne les connaissons que par leurs titres que nous avons recueillis çà et là au cours de nos recherches (Afeli 1984). Nous ne pouvons donc garantir que tous les titres soient reproduits avec exactitude.

I/ - MANUELS D'ORTHOGRAPHE ET DE PRONONCIATION

Ceux-ci sont, à notre connaissance, au nombre de :

- deux (2) durant la période allemande. Il s'agit de :

1) *Beitrag zur Feststellung der Ewe Orthographies*, écrit par E. Bürgi en 1896.

2) *Rules of the Ewe orthography for the schools of the North German Missionary Society*, par Y. Knüsli, 1890.

- sept (7) après la période allemande, soit entre 1927 et 1951, mais quatre (4) semblent être plutôt des articles théoriques que des manuels. Il s'agit de :

3) *A common script for Twi-Fante and Ewe: report*, par D. Westermann, 1927.

4) "*Notes on the Ewe writing*", in *Teacher's journal*, Vol. 3 London, par F. K. Potakey, 1931.

5) "*Diacritical marks used in Ewe writing in Gold Coast*", in *Teacher's journal*, 9, 2 Londons, par F. K. Potakey, 1939.

6) "*Ewe spelling*", in *Ewe Studies*, Achimota Press, par F. K. Potakey, 1924.

7) *The pronunciation of Ewe*, par Berry, 1951.

8) *Phonetisches aus den Ewe*, par D. Westermann, 1917.

9) "*Über die Begriffe Seele, Geist, Schicksal bei dem Ewe und Tchivolf*" in *Archiv für Religionwissenschaften* 8, par D. Westermann, 1917.

II/- MANUELS DE GRAMMAIRE

Pendant la période allemande, on en dénombre au moins huit (8). Il s'agit de :

1) *Kurzgefasste Grammatik der Ewe-Sprache*, par E. Bürgi, 1897.

2) *Ewe-Gespräche für Anfänger, Bearbeitet*, par E. Bürgi, 1909.

3) *Ewe syntax : Ewe-Deutsch*, par A. Knüsli, 1897.

4) *Schlüssel zur Ewe-Sprache* (1er livre de grammaire ewe), par J. B. Schlegel, 1857.

5) *Togo-Sprachen : Kurze grammatiken, Vocabulare und Phrasensammlungen der drei Haupt sprachen von Togo : Anglo-Ewe, Anecho-Ewe und Hausa*, par A. Seidel, 1905.

6) *Grammatik der Ewe-Sprache*, par D. Westermann, 1907 (traduit de l'allemand en anglais sous le titre : *A study of the Ewe language*, par A. L. Smith, 1930).

7) *Grammatikalische Elemente von Süd-West Togo*, par J. Ewens, 1906.

8) *Die Ewe Stämme*, par J. Spieth, 1906.

Pendant la période post-allemande entre 1923 et 1954, on dénombre au moins sept (7) manuels de grammaire écrits soit par des missionnaires allemands, soit par des missionnaires français (dans le *Togo français*) soit enfin par des nationaux (du *Togo britannique* rattaché à la Gold Coast) :

9) *Eléments de Grammaire Ewée*, par le Père E. Riebstein, 1923.

10) *Grammaire Ewée simple et complète* (2è édit. revue et augmentée), par E. Riebstein 1951.

11) *Grammar on the Ewe language*, par D. Trotter, 1927.

12) "*Die Ewe-Sprache in Togo. Eine praktische Einführung*" , in *Lehrbücher der Auslandshochschule an der Universität zu Berlin*, par D. Westermann, 1939 (traduit de l'allemand en français sous le titre : *La langue Ewe du Togo. Méthode pratique*, 1942).

13) *E•egbe ηuti Nunya. Akpa gbātø*. (An Ewe Grammar. Première Partie), par S. Obianim, 1953.

14) *E•egbe ηuti Nunya. Akpa evelia*, par S. Obianim, 1954.

15) *Nusiwo woafia le mia fe ewe Missionsuku* ("Ce qu'il faut enseigner dans nos écoles missionnaires ewe"), par E. K. Paku, 1928.

III/- MANUELS DE LECTURE

Pendant la période allemande, on en dénombre au moins une dizaine. Il s'agit de :

1) *Ewe xexle. Agbale na gomedzelawo*, par G. Daüble, 1897.

2) *Ewegbalehehlè gbātò na Anyiehe Germania Osofo dodo de we sukuwo* (1er livre de lecture èwè pour l'envoi des pasteurs de l'Allemagne du Nord dans les écoles èwè), par G. Daüble, D. Härter et J. Spieth, 1901.

3) *Ewegbale xléla le we sukuwo, IV kple V* (Livre de lecture èwè, niveau IV et V dans les écoles èwè) par G. Daüble, G. Härter et J. Spieth, 1906.

4) *Ewegbalehehlè II. : Band 2. Auflage* (2è Livre èwè) par G. Daüble, G. Härter et J. Spieth, 1907.

5) *Ewegbalehehlè II : Band 2. Auflage : Ðᵠᵠᵠᵠᵠ etōlia* (3è Livre èwè), par G. Daüble, G. Härter et J. Spieth, 1908.

6) *Evhegbe xléla, I, II, III*. (Livre de lecture, niveaux I, II, III), par la Norddeutsche Missionsgesellschaft, 1906.

7) *Evhegbe xexle na gomedzelawo I, II, III* (Syllabaire èwè. Niveaux I, II et III), par la Norddeutsche Missionsgesellschaft, 1908.

8) *Lehrbuch der Ewe-Sprache in Togo (Anglo-Dialekt) mit Übungstücken, einem systematischen Vokabular und einem Lesebuch* (Manuel de l'éwé du Togo (dialecte à̀njo) avec exercices, un vocabulaire systématique), par A. Seidel, 1907.

9) *Epe gbe gbale na gomedzelawo* (Syllabaire èwè), par K. Stangler, 1903.

10) *Wingyi abale deka-Eibe Kasem* (Syllabaire èwè pour les tout petits), par L. Wolf, 1843.

11) *Nufiafia vevitōa ðeviwo le kristotōwo fe konyinyi nuti hena sukuvu de ngowo*, par Osofo E. Bürgi, 1914.

Existaient aussi en èwè des manuels de calcul, d'histoire, de géographie et de sciences naturelles (Lange 1991 : 31), mais nous n'en connaissons pas les titres pour les mentionner ici.

Pendant la période post-allemande entre 1925 et 1944, on dénombre au moins une trentaine de livres de lecture écrits soit par les Allemands, soit par des nationaux du Togo britannique. Il s'agit de :

1) *Ðeviwo fe agbale xexle gbātō*. (Livre de lecture pour les enfants, 1ère Partie), par le R. P. Dogli, 1925).

2) *Epe gbe gbale hehle na gomedzelawo* (édition revue par E. Riebstein & C. Mensah), par K. Stangler, 1930.

3) *E•egbegbalexexle fe akpa gbātō*. (Livre de lecture èwè, 1ère Partie), par P. Wiegräbe, 1931.

- 4) *E•egbegbalexexle fe akpa gbātø*. (Livre de lecture èwè, 2è Partie), par P. Wiegräbe, 1931.
- 5) *Gømedzegbale* (Livre pour débutants), par P. Wiegräbe, 1932.
- 6) *E•egbegbalexexle fe akpa etōlia* (Livre de lecture èwè, 3è partie), par P. Wiegräbe, 1934.
- 7) *Gømedzegbale* (Livre pour débutants), par P. Wiegräbe, 1937.
- 8) "*Ewelieder*" (Les chansons èwè), in *Afrika und Übersee Band XXXVIII*, 1, par P. Wiegräbe, 1953.
- 9) "*Ewelieder*" in *Afrika und Übersee, Band XXXVIII* 3, par P. Wiegräbe, 1953.
- 10) "*Ewelieder*", in *Afrika und Übersee, Band XXXVIII* 4, par P. Wiegräbe, 1954.
- 11) *E•egbegbalexexle fe akpa enelia* (Livre de lecture èwè, 4è Partie), par P. Wiegräbe, 1958.
- 12) *Xlēm kpø. Agbale gbātø*. (Lis-moi voir, 1er Livre), par L. G. Baeta et C ; K. Dovlo, 1944.
- 13) *Xlēm kpø. Agbale evelia* (2è Livre), par L. G. Baeta et C. K. Dovlo, 1944.
- 14) *Xlēm kpø. Agbale etōlia* (3è Livre), par L. G. Baeta et C. K. Dovlo, 1945.
- 15) *Xlēm kpø. Agbale enelia*. (4è Livre), par L. G. Baeta et C. K. Dovlo, 1947.
- 16) *Xlēm kpø. Agbale atōlia*. (5è Livre), par L. G. Baeta.
- 17) *Xlēm kpø. Agbale adelia*. (6è Livre), par L. G. Baeta et C. K. Nyomi
- 18) *E•edukø kple Kristotønyenye*. (Le peuple èwè et le christiannisme), par J. K. Adzomada, 1956.
- 19) *Vovoyi* (Temps de loisirs), par E. K. Amegashie, 1947.

- 20) *Gliwo tso Arabia* (Les contes d'Arabie), traduit par E. A. Anthonio, 1949.
- 21) *Zã akpe^aeka kple^aeka* (Les mille et une nuits), traduit de l'anglais en èwè par L. G. Baeta, 1949.
- 22) *Shakespeare fe ñutinyawo* (Les contes de Shakespeare), traduit de l'anglais par Miss L. Baeta, 1959.
- 23) *Tøkø atõlia* (La cinquième lagune), par F. K. Fiawoo, 1937.
- 24) *Grim fe gliwo na^aeviwo* (Les contes de Grimm pour les enfants), traduit par C.A.R. Necku, 1947.
- 25) *Anyigba vovovowo dzi gliwo* (Les contes de divers pays), par B. Nkansa, 1952.
- 26) *Kofi Nyamekø ñutinya* (Biographie de Kofi Nyameko), par K. Nyaku, 1955.
- 27) *Wodzi Xøla na mi* (Un sauveur nous est né), par C. K. Nyomi, 1945.
- 28) *Yosef Kwaku Famfatø* (Joseph Kwaku Famfatø) par G. K. Tsekpo, 1948.
- 29) *Amegbetøa alo Agbezuge fe ñutinya* (Amegbeta ou l'histoire d'Agbezuge), par S. Obianim, 1951.
- 30) *E•e Kønuwo* (Les coutumes èwè), par S. Obianim, 1955.

IV/ - DICTIONNAIRES EWE

Pendant la période allemande, on en dénombre au moins huit (8). Il s'agit de :

- 1) *Wörterbuch English-Ewe*, par E. Bürgi, 1896.
- 2) *Ewe-German-English vocabulary : Ewe-Deutsch-English Wörterbuch* (1er Dictionnaire Ewe-allemand-anglais), par Knüsli, 1891.
- 3) *Wörterbuch Deutsch-Ewe*, par Frau Anna Knüsli, 1892.

4) *Anlo-Franco-Dahomian grammar and vocabulary* par A. Rhodes, 1907.

5) *Wörterbuch der Ewe-Sprache: 1-Ewe Deutsches Ewe Wörterbuch*, par D. Westermann, 1905.

6) *Wörterbuch der Ewe-Sprache: 2-Deutsches Ewe Wörterbuch*, par D. Westermann, 1906.

7) *Ewefiala: Ewe-English Dictionary*, par D. Westermann, 1910.

8) *Gbesela: English-Ewe Dictionary*, par D. Westermann, 1910.

Pendant la période post-allemande, entre les années 20 et 50, on en dénombre huit (8) environ écrits par les missionnaires allemands et français. Il s'agit de :

9) *Vocabulaire de la langue Ewée : 1ère Partie : Ewe-Français*, par E. Riebstein, 1923.

10) *Dictionnaire Français-Ewé : 2è Partie*, par E. Riebstein, 1926.

11) *Gbesela yeye (le Nouvel Interprète)*, par D. Westermann, 1922.

12) *Gbesela or English-Ewe Dictionary*, par D. Westermann, 1922.

13) *Gbesela yeye : New English-Ewe Dictionary*, par D. Westermann, 1930.

14) *Wörterbuch der Ewe-Sprache*, par D. Westermann, 1954.

15) *Wörterbuch der Ewe-Sprache*, par D. Westermann, 1954.

16) *E•efiala or Ewe-English Dictionary*, par D. Westermann, 1973. (Kraus Reprint). 348p.

VI- MANUEL DE CALCUL

Le Professeur Gilbert Ansre nous a aimablement communiqué un titre :

1) *Akonta fiafia'gbale le wè gbeme (A Manuel of Arithmetic)*, par Rev. J. Jungling, 1881.

On le voit bien, les missionnaires allemands (non entravés, en un premier temps tout au moins, par l'administration étatique) ne se sont pas contentés de décréter une politique linguistique, ils se sont aussi donné les moyens de l'exécuter. Ils se sont donc montrés cohérents avec eux-mêmes, tout comme les colonisateurs français qui vont prendre leur relève et qui, ne voulant pas, eux, entendre parler de promotion des langues africaines, ont pris des mesures pour écarter celles-ci de l'arène des activités officielles. Ce va être tout le contraire dans la période post-coloniale, surtout à partir de 1975 avec la Réforme de l'enseignement, où le discours officiel et la pratique vont être en divorce constant.

3.3.1.2.3. Réforme linguistique

La langue èwè va connaître une première réforme importante à la fin des années 20. Celle-ci a porté sur l'orthographe. En 1927, les symboles de l'Institut Africain International (IAI) nouvellement créé ont été adoptés pour remplacer certains caractères avec lesquels on écrivait jusque-là certains sons de l'èwè. Il s'agit notamment :

- des fricatives bilabiales écrites avec les nouveaux symboles de l'IAI: *f*, *•*, en remplacement des anciens notés : *f* et *w* , respectivement :

- de l'occlusive rétroflexe sonore: ^a (IAI), en remplacement de l'ancien graphème : *ɖ* ;

- de la fricative vélaire sourde désormais notée : *x* (IAI), en remplacement de l'ancien symbole : *ɣ* ;

- de la nasale vélaire désormais notée : *ŋ* (IAI), en remplacement de l'ancien symbole noté avec le < n > pointé : *ṇ* ;

- de la voyelle postérieure orale du 3^e degré d'aperture: \emptyset (IAI), initialement orthographiée avec le symbole : \underline{o} ;
- de la semi-voyelle vélaire γ , initialement orthographiée avec le symbole : \acute{g} .

Particulier à l'èwè et non représenté dans l'IAI, ce dernier son est noté, dans la réforme orthographique, avec le symbole de la fricative vélaire sonore de l'IAI, γ . En fait, sur le plan phonologique, c'est un allophone en distribution complémentaire avec [w], les deux étant des variantes combinatoires de contact d'un seul et même phonème : / w /. Le premier, [γ], ne se réalise que devant voyelle antérieure et le second, [w] , que devant voyelle postérieure (Afeli 1978).

Il est tout à fait probable que cette réforme orthographique a été consécutive aux nombreuses critiques portées contre les premiers systèmes d'écriture surchargés de signes diacritiques (Venezky, 1974 : 39). Il est à remarquer cependant que dans le cantique catholique èwè, *Dzifomø* ("Chemin du Ciel"), ces premiers symboles sont toujours employés. A cela, il semble qu'il y ait deux raisons : la première est que le cantique, imprimé en France par les missionnaires français pendant la période coloniale française, a continué de l'être au Togo après l'indépendance avec la même planche d'impression comportant ses anciens caractères. La seconde est que les catholiques en général, les catholiques èwè en particulier, ne sont pas connus comme de grands champions de la promotion des langues des néo-évangélisés. (Les catholiques èwè du Ghana semblent faire exception, qui, voici quelque temps, ont composé un nouveau *Dzifomø* entièrement avec les symboles de l'IAI après avoir en vain tenté d'y associer l'archidiocèse de Lomé du temps de Mgr Dosseh. Cette coopération a pu enfin se réaliser avec l'arrivée de Mgr Kpodzro qui a

remplacé Mgr Dosseh et le nouveau *Dzifomø* est maintenant utilisé dans tous les diocèses de langue èwè du Togo et du Ghana).

Deux attitudes contradictoires peuvent être notées dans la communauté protestante èwè aussi bien du Togo que du Ghana : la version avec portée musicale de leur cantique, *Hadzigbalè* continue aussi d'être reproduite avec les symboles d'avant la réforme, tandis que celle sans portée (la nouvelle) n'utilise que les symboles de l'IAI; pourtant les deux versions sont maintenant éditées au Ghana.

3.3.1.2.4. Politique exoglossique des Allemands

A/ Bataille contre l'èwè

Bien avant l'approbation officielle de la politique endoglossique dans l'enseignement primaire depuis fort longtemps déjà pratiquée par les Missions, les autorités coloniales allemandes ont voulu instaurer une politique scolaire exoglossique. En effet, à partir de 1888, celles-ci ont commencé à manifester leur désir d'introduire l'allemand dans les écoles de la colonie non seulement comme matière mais aussi comme médium d'enseignement. Depuis lors jusqu'à au moins la reconnaissance officielle de l'èwè comme langue d'enseignement, les rapports entre Gouvernement et Missions ne cesseront plus d'être conflictuels. En fait, c'est au niveau de toute la politique linguistique pratiquée par les Missions que se ressent le conflit entre les deux institutions : les Missions enseignent en langue endogène (l'èwè) et enseignaient l'anglais, et le Gouvernement veut imposer l'enseignement en allemand. Des missionnaires résistent à la pression du Gouvernement. Celui-ci réagit en essayant de les faire remplacer par "*un personnel missionnaire (plus) favorable*". (Lange 1991 : 37).

Pour ce qui concerne le cas de l'èwè, c'est von Puttkamer, le Chef de territoire du Togo de 1889 à 1895, qui va donner le ton en déclarant que *"l'èwé était un dialecte nègre barbare et extrêmement primitif ; que les idées de culture ne pouvaient être transmises au peuple èwé qu'à travers une langue de culture et qu'à ce titre, seule la langue allemande pouvait être considérée dans une colonie allemande"* (Réf. Lettre officielle du 18/07/1894 de l'Inspecteur Zahn à Spieth par Baëta).

Selon Ahadji, (1976 : 188) le système scolaire des Missions de Brême et de Steyl avant l'intervention du Gouvernement était organisé en trois grands niveaux s'étalant sur une douzaine d'années au total :

- Le premier niveau correspondait à l'école élémentaire, encore appelée école de village, où un enseignement de base d'une durée de quatre ans était donné en èwè aux élèves qui apprenaient à lire, écrire, calculer et chanter des cantiques bibliques.

- Le deuxième niveau correspondait au cours moyen généralement constitué par l'école dite de station, d'une durée de deux à trois ans et où une formation plus approfondie en calcul, histoire, géographie et en religion (cette dernière se taillant toujours, comme à l'école de village, la part du lion dans le programme) était dispensée aux élèves en èwè. C'est à ce niveau que ceux-ci recevaient aussi leurs premiers cours d'anglais et plus tard d'allemand.

- Le troisième niveau était constitué par le Séminaire. Il y en avait deux : celui de Kéta, en Gold Coast, et celui d'Amedzøfe, au Togo, respectivement fondés en 1881 et en 1893. Seuls pouvaient y entrer *"les élèves les plus doués qui manifestaient leur désir de se mettre au service de la Mission"* et qui y recevaient,

toujours en èwè, une formation de deux ans à l'issue de laquelle ils sortaient instituteurs ou prédicateurs (Ahadji 1976 : 188). Comme dans le second niveau, l'anglais y était aussi enseigné.

L'introduction de l'anglais dans les écoles de Missions ne s'est pas faite sans orage. A cet égard, la Mission de Brême constitue un cas typique et très intéressant.

Tenant absolument à un enseignement religieux et à une scolarisation en langue du pays, l'Inspecteur Zahn de la Mission de Brême refuse d'abord toute collaboration avec le Commissariat de l'Education (Board of Education) chargé des questions d'inspection, d'examens et de manuels scolaires, comme le lui propose le Gouvernement britannique dans les années 1880. La Mission de Bâle, qui accepte cette collaboration, se voit allouer chaque année une subvention substantielle par le Gouvernement. Elle reçoit ainsi pour la seule année de 1899 l'équivalent de 35 638 livres pour ses 60 écoles tandis que la Mission de Brême n'a eu droit qu'à 75 livres. Lorsque le Gouvernement britannique a voulu introduire l'anglais non seulement comme matière mais aussi comme langue d'enseignement, la Mission de Brême, toujours sous la houlette de Zahn, a préféré renoncer tout simplement à cette aide déjà modique (Ahadji 1976 : 187). C'est peut-être à cette époque que Zahn devait adresser à ses collaborateurs ces propos, dont il devait faire plus tard son cheval de bataille contre la politique exoglossique du pouvoir colonial allemand :

"Si on peut encore espérer christianiser un peuple entier et trouver des congrégations aptes à conduire la chrétienté, c'est un préalable pour ce devoir, de donner aux autochtones une éducation de chez eux, c'est-à-dire dans leur langue maternelle. Nous devons toujours demeurer conscients du fait que chaque fois que nous cédon au Gouvernement sur ce point, nous enfonçons un clou dans le cercueil de nos

meilleurs espoirs missionnaires. Nous avons raison de résister de façon acharnée, et sommes obligés d'agir ainsi, partout où nous pouvons espérer, comme en Afrique de l'Ouest, que les Européens ne s'installeront pas en plus grand nombre. Si la Mission ne peut promouvoir la langue maternelle dans les écoles, elle doit sérieusement se demander s'il ne vaut pas mieux abandonner toutes ses écoles". (Zahn cité par Anson 1972: Annexe I : 2).

Mais les Missions doivent bientôt battre en retraite et finir par accepter de collaborer avec le "Board" en 1902, sous la pression même des populations autochtones, qui soutiennent le Gouvernement anglais, voyant dans l'acquisition de l'anglais un moyen de promotion sociale sûr pour eux (Ahadji 1976 : 187). En effet, devenu la langue du commerce et de l'économie qui, en se développant, favorisaient son expansion sur toute la côte de l'Afrique de l'Ouest, l'anglais était "*simplifié, schématisé (et) enseigné de telle manière que les indigènes l'assimilaient aisément avec un accent quelque peu déformé*". (Ahadji 1976 : 187).

On voit donc bien à travers cette attitude du colonisé face à la langue du colonisateur une nette affirmation du courant assimilationniste dont nous parlions plus haut (cf. 3.1.2.1.) et qui, fondé sur des raisons économiques, fait facilement passer au second plan par les populations autochtones leur propre langue, dont elles pensent qu'elle ne peut pas leur procurer les mêmes avantages que la langue coloniale. Ce courant, qui semble plus fort chez le colonisé que le courant identitaire dans le cadre de la politique linguistique de la colonie, contribuera, à bien des égards, à infléchir la politique linguistique des Missions dans le sens souhaité par l'Administration coloniale.

L'hostilité de von Puttkamer à l'égard de la politique endoglossique prévalant dans les premières années du *Togo allemand* n'est pas restée sans réaction de la part des Missions. Au Congrès Colonial de Berlin tenu en octobre 1905, celles-ci, en effet, protestent contre cette position du Chef de territoire. Un aménagement est alors trouvé, recommandant que "*la possibilité soit laissée aux écoles missionnaires de continuer à utiliser la langue indigène dans les classes élémentaires*" (*Verhandlungen des Deutschen Kolonial Kongress*). Mais sur le fond, l'Office Colonial est d'accord avec von Puttkamer, dont il reconnaît le bien-fondé des arguments, en invitant une fois de plus les Missions à insérer l'enseignement de l'allemand dans leur programme. (Ahadji 1976 : 194). On peut donc dire que la position de l'Office Colonial par rapport à ce problème relève d'une *planification indicative* tandis que celle de von Puttkamer ressortit à une *planification impérative* (Calvet 1996 : 10 et 73).

B/ Bataille contre l'anglais

Il ne restait plus qu'à régler son sort à l'anglais qui était enseigné dans les écoles des Missions alors que l'allemand ne l'était pas ou très peu. En fait, la bataille contre l'anglais et l'èwè avait toujours été menée simultanément.

Dans tous les cas, les Missions qui enseignaient l'anglais dans leurs écoles avaient-elles encore de sérieuses raisons de refuser plus longtemps l'enseignement de l'allemand? Il devenait, en effet, de plus en plus intolérable pour l'administration coloniale allemande de voir enseigner dans sa colonie la langue d'autres colonisateurs alors que la sienne propre ne l'y était pas. La bataille contre l'anglais devenait dès lors un enjeu décisif.

Il faut ici préciser une chose concernant la Mission de Steyl. La dernière venue dans la colonie, en 1892, en remplacement des Missions Africaines de Lyon, elle avait réalisé très peu de travaux linguistiques sur les langues des indigènes. Aussi, avec l'accord du Gouvernement colonial, donnera-t-elle au début l'enseignement en anglais dans ses écoles. (Ahadji 1976 : 191). Ceci devait la mettre, le moment venu, dans une position privilégiée par rapport à la Mission de Brême, car, encore une fois, le courant assimilationniste allait triompher chez les colonisés sur le courant identitaire.

A l'instar du Gouvernement colonial britannique, le Gouvernement colonial allemand va lui aussi lier à l'enseignement de l'allemand dans les écoles de la colonie une aide matérielle après avoir, en un premier temps, accordé aux Missions une subvention annuelle de 1000 Marks sans exiger de compensation. C'est encore pendant le mandat de von Puttkamer que l'aide allait être subordonnée à l'enseignement de l'allemand, car, pour le Chef de territoire, "*elle était destinée aux écoles allemandes (et non) aux écoles anglaises*". (Ahadji 1976: 190).

Si, au début, le Gouvernement colonial, pour des raisons pratiques (usage courant de l'anglais sur la côte de Kéta à Lagos, utilisation de cette langue par les fonctionnaires coloniaux qui ne s'intéressent pas à l'apprentissage des langues indigènes), laisse enseigner l'anglais uniquement dans les classes supérieures, il supporte de moins en moins l'influence croissante de cette langue pour plusieurs raisons :

1) - l'anglais commercial drainait une grande partie du potentiel économique vers les villes de Kéta et d'Accra ;

2) - il facilitait l'émigration des Togolais en Gold Coast où les salaires des ouvriers et des employés étaient plus élevés que dans la colonie allemande ;

3) - la civilisation allemande risquait de se noyer dans le flot des dialectes indigènes ou de disparaître sous l'influence de la langue anglaise. (Ahadji 1976 : 192) ;

4) - selon A. M. Komlan (1982 : 94-113), l'administration coloniale trouvait aussi l'enseignement de l'anglais dans la colonie dangereux au double plan politique et social. Car *"les bons éléments du Togo vont dans les régions appartenant à la Grande-Bretagne parce que là ils peuvent apprendre quelque chose et revenir avec des idées humanitaires de ce peuple insulaire"*, et *"Tout noir qui connaît l'anglais ou qui a été ne serait-ce qu'une fois dans une colonie britannique se considère comme sujet de la couronne : une telle situation est dangereuse au double point de vue économique et social"*.

A en croire pourtant Ahadji (1976 : 193), les inquiétudes du Gouvernement colonial ne se justifiaient guère, car l'anglais était loin d'avoir autant envahi les écoles confessionnelles qu'il le craignait. En effet, si l'on considère le cas des écoles de la Mission de Brême en pays èwè dans les années 1893-1894, *"422 élèves au total bénéficiaient des cours èwé contre 85 élèves des classes supérieures et des cours moyens qui apprenaient l'anglais"* (Ahadji 1976 : 193). Soit seulement 20,14% des élèves avaient l'anglais comme matière et non comme langue d'enseignement, une nuance de taille qu'il ne semble pas inutile de préciser.

En 1891, sous la pression du Chef de territoire par intérim, Pfeil, le Pasteur protestant Jacob Spieth introduit de son propre chef l'enseignement de l'allemand dans les classes supérieures à la place de l'anglais. L'Inspecteur Zahn de la Mission de Brême désavoue son initiative et proteste contre cette "*ingérence*" du Gouvernement "*dans les affaires intérieures de la Mission*". (Ahadji 1976 : 193). Il devra cependant céder, en fin de compte, à la pression du Gouvernement mais en posant des conditions :

- 1) - La Mission doit accueillir les élèves venus de la Gold Coast et du Togo.
- 2) - L'école de Péki (en Gold Coast) doit être indépendante et dirigée par un maître ayant des connaissances en anglais.
- 3) - L'un des cours moyens de la côte doit enseigner l'anglais.
- 4) - L'enseignement au Séminaire peut se dispenser en ewè.
- 5) - Les élèves de ce Séminaire peuvent lire en privé des livres en anglais ou en allemand. (Zahn, cité par Ahadji 1976 : 194).

Devant le refus par le Gouvernement d'exécuter ces conditions, l'enseignement de l'allemand dans les écoles protestantes de la colonie est resté à l'état de vœu pieux jusqu'en 1895. Mais les choses se précipitent avec l'arrivée du Chef de territoire August Köhler qui, en 1897, rend obligatoire le principe de l'enseignement de l'allemand dans toutes les écoles de la colonie : la Mission de Brême se plie et décide de remplacer en 1898 l'enseignement de l'anglais par celui de l'allemand dans les classes supérieures de ses écoles, à la seule condition que les élèves du Séminaire soient enseignés en anglais ou en allemand selon leur zone d'appartenance politique.

Dans les écoles catholiques et méthodistes, l'anglais et l'allemand sont enseignés, respectivement comme première langue étrangère obligatoire et comme deuxième langue étrangère facultative. S'apercevant que la suppression de l'anglais lui a fait perdre un grand nombre de ses élèves au profit des écoles catholiques et méthodistes, la Mission de Brême rétablit son enseignement en 1903.

La grande majorité des écoles de la colonie étant aux mains des Missions (selon Lange 1991 : 37, jusqu'en 1913, veille de la Première Guerre Mondiale, le nombre d'enfants scolarisés dans les écoles confessionnelles représente 97,6% de l'ensemble des élèves contre 2,4% dans les écoles publiques), le Gouvernement réalise le danger que représente pour l'allemand et pour la colonie l'enseignement prolongé de l'anglais . Aussi réagit-il fermement et sans délai.

En 1904, le Gouverneur Zech réunit les Missions et leur fait savoir qu'il ne saurait plus être toléré dans les écoles de la colonie l'enseignement d'une langue européenne autre que celui de l'allemand et que toute aide à accorder dorénavant aux écoles des Missions sera subordonnée à la "*diffusion de cette langue dans les colonies*" (*Staatsarchiv* Bremen 1904, cité par Ahadji 1976 : 198). Pour rendre la mesure effective, le Gouvernement assortit l'aide de toute une série d'autres conditions très précises :

1) - Contrôle par le Gouverneur ou ses agents :

- . de l'enseignement à n'importe quel niveau ;
- . de l'emploi du temps ;
- . du registre que les maîtres doivent tenir à jour ;
- . de l'examen des élèves assuré par le Gouverneur ou ses agents.

2) - Seul l'enseignement de l'allemand est autorisé en dehors des dialectes des indigènes.

3) - Enseignement intensif des matières suivantes :

- . lecture et orthographe de la langue allemande ;
- . grammaire de la langue allemande ;
- . histoire de l'Allemagne ;
- . histoire de la colonie du Togo ;
- . géographie du Reich et de ses colonies ;
- . calcul (Ahadji 1976 : 198).

Les missionnaires donnent leur accord de principe au projet gouvernemental. Zech leur fait adopter un emploi du temps provisoire, qui "*prévoit un enseignement de l'allemand dans cinq classes, à savoir dans les deux classes supérieures des écoles de station et dans trois classes du cours moyen à raison de 10 heures par semaine*" (Ahadji 1976 : 199). L'année suivante, une plate-forme commune est adoptée par Missions et Gouvernement sur les points suivants :

- la suppression définitive de l'enseignement de l'anglais au Togo est fixée au 1^{er} janvier 1906 ;

- seules seront subventionnées par le Gouvernement allemand les écoles où on enseignera l'allemand pendant 150 jours par an, et ceci pendant 5 ans, à raison de 6 heures par semaine pour les petites classes, 8 heures pour les cours moyens et 10 heures pour les classes supérieures ;

- sont considérées comme des heures d'allemand toutes les matières qui sont enseignées en langue allemande ;

- le Gouvernement se réserve le droit d'inspection et de contrôle des examens (Ahadji 1976 : 200).

Le glas semble avoir ainsi sonné pour l'anglais au Togo. Une ère de triomphe sans partage s'inaugure pour l'allemand. Dans les années suivantes, les subventions ne vont plus cesser d'augmenter : de 8000 Marks en 1905, elles passent à 15 000 Marks en 1910 pour atteindre 30 000 Marks en 1914.

C/ Période faste de l'allemand au Togo et contradictions

Après cinq ans de cette expérience dans les écoles, les Missions se rendent compte que bon nombre d'élèves des écoles de village ne maîtrisent pas suffisamment l'allemand pour pouvoir en donner la preuve à l'examen final et répondre aux offres d'emploi de l'Administration. Un réaménagement se révèle alors nécessaire, qui est apporté par les Missions à l'ancien programme :

- il ne sera plus accordé d'importance aux examens annuels ;
- à l'avenir seuls les bons élèves seront enseignés en allemand, les autres n'en recevront que quelques connaissances élémentaires tandis qu'ils apprendront à lire, écrire, et s'exprimer correctement dans la langue maternelle ;
- au lieu d'apprendre l'allemand aux enfants dans les classes inférieures, on pourra utiliser ce temps à les faire travailler dans les plantations scolaires de village, ce qui serait profitable à la fois aux indigènes, au Gouvernement et aux Missions, (Ahadji 1976 : 202).

Ces difficultés aplanies, c'est bientôt les Missions mêmes qui, "*saisies par un courant nationaliste*", se font le chantre de la politique linguistique et culturelle du Gouvernement allemand :

"C'est le mérite du Gouvernement allemand, dira l'Inspecteur Schlunk [qui n'aurait probablement jamais été approuvé par son confrère Zahn] d'avoir introduit avec fermeté la langue allemande comme langue d'enseignement et de l'avoir imposée par des lois énergiques... Il va dans le sens historique du développement que le programme exigé dans les écoles confessionnelles soit conforme à celui des écoles officielles" (Schlunk, cité par Ahadji 1976 : 204).

Le Pasteur Bürgi avouera aussi l'impuissance des Missions aux mains liées par les subventions gouvernementales :

"Devrait-on laisser à la mission l'inspection de ses propres écoles quand elle reçoit des aides gouvernementales? Qui garantirait les diplômes? Même si le Gouvernement a été maintes fois très superficiel, il constitue pour les élèves, les maîtres et les directeurs, la force motrice puissante, utile à notre appareil scolaire..." (Ahadji 1976 : 205).

Les Missions, en particulier celle de Brême, dont des éléments influents (les Pasteurs Schreiber, Spieth et Däuble) seront même décorés par le Gouvernement, ont dû sentir une chaleureuse félicitation dans les propos ci-après, tenus à leur endroit par un membre du Reichstag en voyage d'information au Togo en 1905 :

"La Mission de l'Allemagne du Nord propage dans l'enseignement l'histoire de notre patrie. Le thème central en est l'empereur et l'impératrice... Ainsi les Noirs pourront connaître la grandeur de l'œuvre allemande et sa valeur... Ils chantaient "Deutschland über alles" le coeur ému : le livre scolaire de l'école officielle consacre une grande partie de son programme à l'empereur sur lequel les élèves sont interrogés à l'examen final." (Debrunner, cité par Ahadji 1976 : 206).

Les Missions comblent alors on ne peut plus l'orgueil national de l'empire allemand.

Deux faits importants méritent cependant d'être précisés par rapport à la diffusion de l'allemand dans la colonie :

1) - jusqu'en 1911, la quasi-totalité des scolarisés sont du Sud avec les 2/3 venant de l'ethnie èwè. En effet, la région septentrionale de la colonie, qui commence au nord du Cercle d'Atakpamé, est interdite d'accès par les ordonnances des 20 Septembre et 5 Octobre 1907 aux Missions et aux commerçants européens afin de "*protéger les chefs musulmans du Nord, favorables à la présence allemande*". (Lange 1991 : 36). L'interdiction ne sera levée qu'à la fin de 1912 et l'action scolaire et évangélisatrice des Missions ne touchera cette région qu'avec soixante-dix ans de retard par rapport au Sud ;

2) - dans la même année de 1911, sur les 350 écoles que compte le pays, seules 179 écoles confessionnelles sur les 347 dispensent un enseignement en allemand, et "*encore cet enseignement y était-il souvent secondaire*" (Lange 1991: 37). L'allemand n'est donc langue d'enseignement que dans 51,58% des écoles confessionnelles, soit dans une proportion de 58,56% pour les écoles catholiques (106 sur 181), de 41,66% pour les écoles protestantes (65 sur 156) et de 71,42% pour les écoles méthodistes (5 sur 7) (Cornevin 1959 : 202).

Malgré ces deux états de faits, les autorités coloniales peuvent se frotter les mains d'aise et chanter victoire pour l'allemand, dont le redoutable concurrent, l'anglais, s'il n'est pas encore totalement éliminé de la colonie, est en tout cas supposé largement affaibli.

Les écoles se multiplient. En 1912, on en dénombre 352 au total tant dans le public que dans le confessionnel, avec un effectif de 14 246 élèves, réparties entre les divers ordres d'enseignement comme suit :

Situation des écoles au Togo en 1912

Ordres d'enseignement	Ecoles	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves
Enseignement officiel	Ecoles professionnelles	1	37
	Ecoles élémentaires	3	304
		<u>4</u>	<u>341</u>
Privé Protestant	Ecoles complémentaire	1	11
	Ecoles élémentaires	156	5643
		<u>157</u>	<u>5654</u>
Privé Catholique	Ecoles complémentaires	1	37
	Ecoles normales	1	42
	Ecoles professionnelles	1	95
	Ecoles élémentaires	181	7479
		<u>184</u>	<u>7653</u>
Privé Méthodiste	Ecoles élémentaires	7	598
		<u>352</u>	<u>14.246</u>

Source : Komlan (1982 : 124)

Grâce au noyau catholique très dynamique du Sud issu des "Afro-Brésiliens", la Mission catholique finira par prendre une extraordinaire avance sur la Mission protestante de Brême qui, pourtant à l'œuvre dans le pays depuis déjà un demi-siècle, était bien placée dans la course au départ (Cornevin 1959 : 198).

La politique scolaire essentiellement exoglossique du Gouvernement (l'utilisation des langues endogènes est tout juste tolérée : Lange 1991 : 40) ne tarde pas à porter ses fruits, avec l'émergence d'une élite indigène scolarisée en allemand, nantie de diplômes allemands et pétrie de culture allemande.

Au début, cela arrange économiquement le Gouvernement et les commerçants européens de la place, qui peuvent recruter parmi celle-ci "*des interprètes, des petits employés de poste et de douanes, des agents de commerce... et limiter[ainsi] l'envoi de fonctionnaires et de cadres moyens qui [leur] revenaient plus cher*" (Ahadji 1976: 208). De plus, les résultats de cette politique scolaire exoglossique répondent parfaitement à l'objectif de "*l'éducation économique*" du Gouvernement : créer et encourager par cette éducation chez le colonisé le goût et le besoin de la consommation. A cet effet d'ailleurs, au Congrès Colonial de 1905, il a été vivement recommandé aux Missions d'organiser leur système d'éducation de manière à pouvoir envoyer en Allemagne des Togolais bien choisis chez lesquels on développera non seulement l'amour de la culture allemande, mais aussi le besoin de la consommation pour qu'à leur retour ils servent d'exemples pour les autres (Ahadji 1976 : 176). En fait, c'est une pratique déjà en cours, mais pour d'autres raisons, chez la Mission de Brême qui, depuis 1871, a entrepris d'organiser la formation de jeunes Ewé en Allemagne afin de réduire l'envoi de pasteurs européens.

Cependant de façon apparemment contradictoire, le Gouvernement colonial met un coup de frein brutal à sa politique linguistique scolaire, qu'il avait arrachée de haute lutte aux Missions, en demandant à celles-ci de "*maintenir les enfants à la terre*". A cela deux raisons, l'une d'ordre économique, l'autre d'ordre politique. Dans le premier

cas, il semble que le Gouvernement ne puisse pas employer tous les nouveaux diplômés qui se déversent sur le marché du travail, l'administration locale étant peu développée. Aussi donnera-t-il des subventions aux Missions pour qu'elles développent l'enseignement agricole (Lange 1991 : 41). Dans le second cas, le Gouvernement, qui s'attendait à voir former des gens soumis, obéissants, admiratifs et reconnaissants de "*l'œuvre civilisatrice*" du colonisateur, va plutôt s'en prendre violemment aux Missions (qu'il avait pourtant vivement encouragées) d'avoir produit "*un prolétariat de demi-lettrés, d'intellectuels aliénés, arrogants, détournés du travail pratique et sombrant dans l'autosatisfaction et l'orgueil*", se vantant de parler la langue du colonisateur et osant se comparer à lui. (Ahadji 1976 : 208 ; 210).

C'est pour détruire ce mythe d'égalité entre colonisé et colonisateur que le Gouvernement prend, à partir des années 1912, des mesures énergiques tels que:

- l'instauration et l'encouragement des travaux manuels, agricoles et artisanaux. A cet effet est créée l'école d'agriculture cotonnière de Notsé, dont Schütze, un des idéologues de la colonisation, dira qu'elle "*a beaucoup plus de valeur que toutes les écoles missionnaires ou gouvernementales*". (Schütze, cité par Ahadji 1976 : 211) ;

- la fermeture des deux cours complémentaires de la Mission pour ne maintenir que le cours complémentaire public, où les entrées des élèves sont contrôlées par une sélection sévère "*afin de limiter la surproduction d'intellectuels prétentieux*" (Ahadji 1976 : 212) ;

- le renforcement du principe de la séparation de l'école en deux catégories: *l'école de type I*, (le Fortbildungsschule ou cours complémentaire), véritable école d'élite, avec pour langue d'enseignement l'allemand, réservée à une minorité et

préparant celle-ci de façon intensive, sur la base d'un programme très sélectif (interprétariat, sténo- dactylo et calcul), à l'examen de fin d'études ; *l'école de type II*, réservée à la grande masse et où l'enseignement, assuré en langue indigène (èwè), consiste en une formation à l'ordre, à la ponctualité, à la propreté et, naturellement aussi, en la formation pratique ;

- une scolarisation toujours rudimentaire donnée aux filles, considérées comme plutôt bonnes pour être de braves femmes au foyer, en les limitant au niveau le plus bas possible et en les décourageant d'acquérir une connaissance solide en allemand ou en anglais (Ahadji 1976 : 213-214).

Ce train de mesures gouvernementales contre le danger du Noir "*dénaturé*" par l'instruction va être complété par les théoriciens de la colonisation comme Rohrbach ou Schütze, qui proposent la suppression pure et simple de la lecture et de l'orthographe de l'enseignement des langues dans les écoles confessionnelles, non seulement pour prévenir le danger politique que cela représente à terme pour les colonisateurs, mais aussi pour que la lecture de journaux européens par les colonisés ne leur fasse pas découvrir les désaccords existant entre les différentes puissances coloniales et donc les faiblesses et la fragilité du système colonial, ce qui pourrait les inciter un jour à contester la supériorité raciale des Blancs (Ahadji 1976 : 209). Cette peur de l'Africain connaissant l'allemand semble d'ailleurs être une caractéristique du Gouvernement Colonial Allemand. En effet, celui-ci, en Afrique orientale aussi, incitait beaucoup plus à l'enseignement du swahili qu'à celui de l'allemand, car "*pour nous les Allemands, il est préférable et politiquement plus sage de ne pas laisser l'Africain nous découvrir par la connaissance de l'allemand*" (tiré de *Deutsch Ostafrikanische Rundschau*, April, 13, 1910, cité par Wright (1965) et repris

par Ansre 1971 : 693). Cette politique devait par contrecoup contribuer à l'essor foudroyant du swahili.

Tel donc va être le nouvel esprit de la politique scolaire du Gouvernement colonial jusqu'à la Première Guerre Mondiale. Il apparaît ainsi clairement que l'objectif visé par le colonisateur est de former non pas des citoyens conscients et responsables, mais une main-d'œuvre économiquement rentable et politiquement docile. Et de fait, c'est en fonction de ces deux grands paramètres (économique et politique) que le Gouvernement a toujours organisé sa politique scolaire dans la colonie, politique qui se trouve ainsi marquée par trois grands moments :

- En un premier temps, le Gouvernement se montre favorable à une politique scolaire essentiellement (ex)endoglossique, mais dont la langue exogène est non pas l'allemand mais l'anglais.

- En un deuxième temps, le Gouvernement tente d'instaurer une politique scolaire essentiellement exoglossique au profit exclusif de l'allemand : l'enseignement en allemand va être imposé et l'enseignement de l'anglais va être (du moins théoriquement) supprimé pour lutter contre le départ massif des indigènes (qui ont appris cette langue) dans la colonie britannique voisine de la Gold Coast, où ils vont soit poursuivre leurs études, soit chercher du travail mieux rémunéré et d'où ils reviennent avec des idées dangereuses en se considérant comme des "*gentlemen*" (Ahadji 1976 : 210) et/ou comme des "*sujets de la couronne*" (Lange 1991 : 40). De même, pour prévenir tout risque de nationalisme chez les Ewé, le Gouvernement tente, mais vainement, l'éviction de l'enseignement en èwè (Lange 1992 : 484). Pour favoriser et accélérer la diffusion de la langue et de la culture allemandes, le

Gouvernement accorde aux Missions des subventions substantielles et prend en main l'organisation du programme scolaire. C'est la période de diffusion triomphante de l'allemand : ici les raisons économiques et politiques sous-jacentes à cette position sont évidentes.

- Enfin, toujours pour des raisons économiques, mais surtout politiques, le Gouvernement réfrène brusquement sa politique de diffusion de l'allemand : celui-ci va dès lors être distillé avec parcimonie pour contenir et/ou contrer les prétentions du colonisé à l'égalité avec le colonisateur et pour le remettre au travail par le truchement d'une "*formation pratique*". En 1909, Zech demande, contradictoirement, la réduction des moyens pour l'expansion de l'allemand (Lange 1992 : 485). S'institutionnalisent alors une éducation de masse essentiellement dispensée en èwè avec des rudiments d'allemand et tournée vers le "*travail pratique*", et un enseignement d'élite donné en allemand à une minorité et associé avec le travail intellectuel ou semi-intellectuel (administratif, commercial). C'est la période de diffusion limitée ou sélective de l'allemand, particulièrement mis en relief par l'exclusion des filles du processus d'appropriation de cette langue. Car du fait de leur position de dominées dans la hiérarchie sociale qui les "*voue à la docilité à l'égard des usages dominants et par la division du travail entre les sexes, qui les spécialise dans le domaine de la consommation*" (Bourdieu 1982 : 35), si elles avaient été autorisées ou poussées à la scolarisation, elles auraient été plus promptes que les hommes "*à accepter, et d'abord à l'Ecole, les nouvelles exigences du marché des biens symboliques*", c'est-à-dire "*à adopter la langue légitime*" (Bourdieu, idem), l'allemand, et en auraient été les meilleures propagatrices. (Qu'on songe par exemple comment l'expression "langue maternelle" s'est imposée même si cette langue est celle du père!).

On remarquera dans cette troisième phase de la politique linguistique allemande la nette dichotomie qui s'est installée entre la langue du colonisateur et celle du colonisé. En fait, si elle est plus accusée ici, cette dichotomie n'en est pas moins présente de façon diffuse dans les deux autres phases : dans la première phase, se voyant la tâche grandement facilitée par un système scolaire déjà mis en place par les Missions, le Gouvernement colonial se contente d'en tirer le meilleur parti en acceptant la politique scolaire endoglossique. Dans la seconde phase, le Gouvernement, plus solidement implanté, va se faire offensif : après l'élimination de l'anglais de la course pour la gestion et la domination économiques et politiques de la colonie, seules vont rester en lice la langue du colonisé (ici l'èwè) et la langue du colonisateur (l'allemand). Mais à défaut de pouvoir être éliminée de l'enseignement, la langue du colonisé va être sérieusement marginalisée et péjorée (langue primitive, barbare, sans culture, etc.) face à la langue du colonisateur valorisée (langue de prestige, langue de culture, langue de promotion sociale, etc.).

Cette discrimination entre la langue indigène et la langue coloniale trouvera, étrangement, plusieurs décennies plus tard, un écho dans des pays africains nouvellement indépendants où, dans le cadre d'une politique de développement, on entreprendra d'alphabétiser fonctionnellement les populations dans les langues africaines alors que l'accès au pouvoir est toujours réservé en langue européenne. Ainsi, comme l'écrit L. J. Calvet (1984 : 113), la "*voie de garage que l'on réserve à ces langues [africaines]*" apparaît fort bien. En effet,

"pour des raisons idéologiques pleines de générosité, on a ici et là commencé à alphabétiser dans leurs langues des millions de gens vivant dans des sociétés de tradition orale,

mais ces langues continuant à être dominées par les langues européennes, anciennes langues coloniales qui sont le seul accès réel au pouvoir, l'alphabétisation apparaît comme une nouvelle forme de péjoration. Après avoir suggéré que seules les langues écrites pouvaient être porteuses de culture, n'est-on pas en train de tracer une frontière entre langues écrites 'nobles' et 'roturières' ? (Calvet 1984 : 144 ; cf. aussi Houis & Bole-Richard 1977 : 49).

Mais au moins, peut-on faire remarquer, c'est à l'honneur de ces pays africains de reconnaître à leurs langues un certain statut officiel même si cela se révèle nettement insuffisant par rapport à la langue exogène. C'est un premier pas louable si on les compare à d'autres pays africains qui continuent à ignorer purement et simplement les leurs et à pratiquer toujours une politique monolingue exoglossique exclusive.

L'école au temps de la colonisation allemande au Togo apparaît donc comme un "*marché linguistique*", où cohabitent deux "*langues légitimes*", la langue du colonisateur et la langue du colonisé, mais hiérarchisées entre elles : la langue du colonisateur est plus valorisée que la langue du colonisé, puisque c'est par elle que s'obtiennent l'ascension sociale et la considération. Colonisé et colonisateur acceptent les règles du jeu de ce marché fixé par le colonisateur.

Dès lors va se manifester chez le colonisé un courant assimilationniste quasi morbide, ne laissant aucune place ou très peu au courant identitaire : voulant "*arriver*", les colonisés sont avides d'acquérir la langue du colonisateur, reconnue comme "*seule langue commerciale et de culture*" (Ahadji 1976 : 215), en y sacrifiant bien volontiers leurs propres langues et valeurs, qu'ils rejettent et méprisent : "*Notre langue n'est pas une langue commerciale, elle ne nous apporte rien et il ne sert à*

rien de l'apprendre". Ils vont jusqu'à orthographier leurs noms à l'occidentale, les rendant ainsi méconnaissables et vides de sens : Nosi (troncation de Novisi, "solidarité") devient Norcey; Novienyeku ("c'est de sa propre famille que vient la mort") devient Norviegnecoo (Ahadji 1976 : 216). Ces faits constituent de bons exemples d'hypercorrection et d'insécurité linguistique (Labov 1972 ; Calvet 1993 : 55 ; Francard 1997 : 170-176) et dénotent un complexe d'infériorité ou, comme dirait encore Capo (1989. 37) un "*impérialisme linguistique*" dont sont victimes ces Africains "évolués", et qui se manifeste "*comme un phénomène par lequel les mentalités et les comportements des locuteurs d'une langue sont contrôlés par la croyance que leur langue et leur culture sont intrinsèquement inférieurs à la langue et à la culture de l'étranger. Son effet moins sensible, mais tout aussi réel, est la valorisation de la langue et de la culture de l'autre dans sa propre langue, ainsi que le dénigrement de sa propre langue et de sa propre culture*". Les deux exemples de déformation des noms notamment (il en existe de nos jours pas mal d'autres similaires chez les Ewè et chez d'autres peuples africains) sont rapportés par deux pasteurs allemands (de la Mission de Brême), D. Westermann et P. Wiegräbe, deux grands spécialistes et locuteurs de la langue èwè, qui déplorent "*la difficulté des populations à comprendre que la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère est de bien connaître la leur*" (Ahadji 1976 : 216) et qui sont attristés d'entendre les Togolais instruits dire qu'ils ne se sentent nullement troublés par leur non-maîtrise de leur propre langue du moment que leur instruction dans la langue exogène leur assure un gagne-pain. Comme pourtant les propos de ces deux linguistes et pédagogues allemands sont d'actualité!

La "*langue légitime*" du colonisateur va être d'autant plus survalorisée aux yeux du colonisé que son offre sur le marché linguistique va être de plus en plus restreinte face à la demande. L'aura dont sont entourés les heureux élus qui ont réussi à acquérir cette denrée précieuse et rare n'en ressort donc que plus. Corrélativement l'indifférence du colonisé à l'égard de sa propre langue s'accroît d'autant.

Mais c'est à un renversement complet de tendance qu'on va assister avec la défaite des Allemands au Togo lors de la Première Guerre Mondiale et leur éviction de la colonie par la coalition franco-britannique.

3.3.2. La politique linguistique franco-britannique pendant la période transitoire (1914-1920)

3.3.2.1. Introduction

Dès le début de la Première Guerre Mondiale, les Allemands perdent leur colonie togolaise. Les Britanniques et les Français l'occupent pendant une période de six ans (1914-1920) et se la partagent entre eux, avec les deux tiers (l'Est et le Nord du pays), pour la France et le tiers (le Sud-Ouest) pour la Grande Bretagne. Chaque puissance coloniale applique dans sa zone une politique linguistique scolaire différente.

3.3.2.2. La politique linguistique des Britanniques

Dans la zone d'occupation britannique, nombre d'écoles ferment pour des raisons financières : les biens des Missions sont confisqués. Pour celles d'entre elles qui restent ouvertes, l'enseignement y reprend en allemand dans certaines et en anglais dans d'autres (surtout dans les cercles de Lomé et de Palimé). Entre octobre 1917 et janvier 1918 tous les missionnaires allemands sont expulsés.

3.3.2.3. La politique linguistique des Français

Contrairement aux Britanniques, les Français expulsent dès le début de l'occupation les missionnaires allemands de leur zone. La conséquence en est la fermeture pure et simple de toutes les écoles. Dès 1915, l'allemand est interdit et l'anglais en 1920. La première école française s'ouvre en 1915 à Zébé, transférée l'année suivante à Aného. La langue d'enseignement y est exclusivement le français, ainsi que dans les

autres écoles qui vont voir le jour. Telle sera d'ailleurs la politique linguistique de la France durant toute la période coloniale.

D'une façon générale, l'école au Togo pendant l'occupation franco-britannique connaît une crise profonde. La Mission protestante de Brême, grâce à une politique de formation précoce d'une élite autochtone, a pu assurer vaille que vaille la continuité. Mais la situation est franchement catastrophique chez les catholiques dont la conception unitaire d'"*une église catholique universelle*" (Komlan 1982 : 64) n'a pas su favoriser l'émergence d'une telle élite autochtone. Ainsi de 198 écoles catholiques en 1914, le nombre de celles-ci est tombé à 61, celui des instituteurs de 228 à 81, celui des élèves de 7 911 à 2 759. En zone française, toutes leurs écoles ferment purement et simplement à la suite de l'expulsion systématique de tous les missionnaires allemands. (Lange 1991 : 44).

3.3.3. La politique linguistique dans le *Togo français* (1920-1960)

3.3.3.1. Introduction

Un second partage du Togo effectué par les Français et les Britanniques le 10 Juillet 1919 et entériné par le Conseil de la Société des Nations (SDN) le 20 Juillet 1922 fixe les frontières du Togo actuel : les Britanniques cèdent au Français, contre des portions de territoire dans le Nord, Lomé et la région des Plateaux, et rattachent leur portion à leur colonie de la Gold Coast, à laquelle elle sera définitivement intégrée à l'indépendance en 1957 de cette dernière depuis lors devenue le Ghana.

Officiellement les deux Togo "*britannique*" et "*français*" sont d'abord *territoires sous mandat*, puis après la Deuxième Guerre Mondiale, *territoires sous tutelle*, confiés par la SDN (plus tard devenue ONU), respectivement à la Grand Bretagne et à la France. Par ces régimes, ces deux puissances coloniales avaient, en principe, seulement pour mission d'administrer ces territoires au nom de la SDN puis de l'ONU et de les préparer à l'indépendance politique. Cependant dès que la France entre en possession de sa partie, elle se met à l'administrer comme une de ses colonies¹. Sur le plan éducatif, cela se traduit en général par une réorganisation de l'enseignement public et religieux à tous les niveaux (primaire, élémentaire, primaire supérieur, professionnel et commercial) conformément au décret de 1903 réglementant l'enseignement dans toutes les colonies françaises (Amégbléamé 1975 : 36) ; cela se traduit en particulier par une politique exoglossique sans partage, c'est-à-dire par un

¹ En réalité, elle affichait déjà une telle attitude dès la période transitoire de l'occupation franco-britannique lorsqu'elle multiplia dans sa zone les écoles, dont le nombre d'élèves atteignait dès 1921 déjà 1242 élèves dans les écoles publiques, soit le triple des effectifs allemands de 1914, sur un territoire réduit de plus d'un tiers (Lange 1991 : 47).

enseignement monolingue exclusif en français, malgré des protestations qu'une telle politique soulèvera ici et là.

Mais avant de revenir sur l'application concrète de cette politique linguistique de la France coloniale dans le cas du Togo, il conviendrait de nous pencher un peu sur les bases idéologiques qui la sous-tendent.

3.3.3.2. Les bases et la doctrine de la politique exoglossique des Français

En 1539 François 1^{er} promulgue l'ordonnance de Villers-Cotterêts imposant l'usage du seul français dans les actes judiciaires et notariés en remplacement du latin et à l'exclusion des autres langues du royaume. C'est depuis lors que l'on peut dire que les bases officielles d'un futur Etat français monolingue sont posées.

Mais c'est à partir de la Révolution de 1789 qu'avec l'édification de la nation française républicaine va se reposer avec acuité le problème de l'unité linguistique du pays, la nation étant perçue comme ne pouvant qu'être une entité monolingue. La loi de Jules Ferry sur l'enseignement obligatoire et gratuit au début des années 1880 va faire entrer la nation française monolingue dans les faits : l'enseignement, devenu obligatoire et gratuit, est dispensé uniquement en français, à l'exclusion des autres langues du pays, traitées de "*dialectes*" au mieux, d'"*idiomes*" ou "*patois*" au pire, réduites à des usages locaux et vouées à disparaître à plus ou moins brève échéance.

C'est la même politique linguistique que la France pratiquera dans ses colonies, mais avec une rigueur toute scientifique comme on le verra. La première colonie en Afrique à laquelle elle l'applique est le Sénégal, en 1826, dans une école de jeunes filles, à Saint-Louis, par le décret N° 14 du 14 Juillet 1826, qui stipule :

"La langue française sera seule employée par les élèves"

(Turcotte 1981b : 28).

C'était la condition d'ouverture de cette école.

Cette politique linguistique de la France dans les colonies était justifiée par la théorie de la "*mission civilisatrice*", dont la France se sentait investie envers les peuples dits primitifs et arriérés et qui consistait pour elle, nation civilisée, à aller arracher ceux-ci à la nuit de la barbarie pour les conduire aux lumières de la civilisation (Calvet 1974). Mais la théorie de la mission civilisatrice tirait elle-même ses sources d'une idéologie assimilationniste.

Caractéristique essentielle de la colonisation française, l'assimilationnisme voulait faire des peuples des colonies des citoyens français à part entière sans distinction de race ni de croyance et faire boire colonisés et Français de souche à une source culturelle commune, la culture française (Bokamba 1984 : 6-7). C'était là, selon Spencer (1974 : 170), l'expression de la vieille philosophie égalitariste et de l'idéalisme démocratique prônés par la Révolution Française et la Première République qui en est issue.

En réalité, il s'agissait d'assimiler ces peuples culturellement, politiquement et économiquement pour pouvoir mieux les dominer. Sur le plan linguistique, cela se traduit à la fois par la péjoration de la langue du colonisé, qualifiée de "*dialecte*", de langue inférieure et sans culture, exactement comme sont traitées les langues provinciales françaises, et par la valorisation de la langue du colonisateur, dotée de tous les attributs positifs : langue supérieure, langue de culture, langue de prestige etc. (Calvet 1974). Il s'agissait par là de placer les peuples des colonies en situation d'humiliation et en état d'infériorité permanents (Lange 1992 : 488).

Pour la puissance coloniale, le moyen le plus efficace par lequel réaliser l'assimilation était l'école. Dans sa lettre circulaire du 22 Juin 1897 adressée à ses Administrateurs territoriaux, E. Chaudié, le Gouverneur-Général de l'Afrique Occidentale Française (AOF), le spécifie clairement :

"L'école est, en effet, le moyen d'action le plus sûr qu'une nation civilisatrice ait d'acquérir à ses idées les populations encore primitives et de les élever graduellement jusqu'à elle. L'école est, en un mot, l'élément de progrès par excellence. C'est aussi l'élément de propagande de la cause et de la langue françaises le plus certain dont le Gouvernement puisse disposer". (Turcotte 1981b : 51).

Comme les missionnaires allemands au Togo, Chaudié aussi est convaincu que la couche sociale par excellence que l'école doit viser est la jeunesse :

"Ce ne sont pas, en effet, les vieillards imbus de préjugés anciens, ce ne sont même pas les hommes faits, pliés déjà à d'autres coutumes, que nous pouvons espérer convertir à nos principes de morale, à nos règles de droit, à nos usages nationaux. Pour accomplir avec succès cette œuvre de transformation, c'est aux jeunes qu'il faut s'adresser, c'est l'esprit de la jeunesse qu'il faut pénétrer et c'est par l'école seule, que nous y arriverons.

C'est vous dire, Monsieur l'Administrateur, quelle importance j'attache au développement de l'instruction publique, à la diffusion de la langue et des idées françaises et au bon fonctionnement des écoles" (Turcotte 1981b : 51).

Le successeur de Chaudié, le Gouverneur-Général William Ponty, parlant du cas spécifique du Sénégal, souscrit sans réserve au bien-fondé de la même politique scolaire que Chaudié et le réaffirme dans sa lettre circulaire N° 82c, datée du 30 Août 1910 :

"L'école est le meilleur instrument du progrès ; c'est elle qui sert le mieux les intérêts de la cause française et qui en transformant peu à peu la mentalité de nos sujets nous permettra de les acquérir à nos idées sans heurter aucune de leurs traditions. Nul n'ignore en effet que l'étude du français est le remède le plus efficace qui puisse être opposé au fanatisme et l'expérience nous apprend que les musulmans qui connaissent notre langue sont moins imbus de préjugés que leurs coreligionnaires qui ne savent que l'arabe". (Turcotte 1981b : 74).

Outre l'assimilation culturelle, l'école garantit aussi l'assimilation économique. Ainsi, toujours selon W. Ponty, dans sa lettre circulaire ci-dessus mentionnée :

"Même si on n'envisage que le point de vue commercial de notre colonisation, il faut reconnaître que l'instruction sert les intérêts de la Métropole plutôt que de leur nuire. Ainsi que je l'ai dit : l'instruction en transformant le goût de nos sujets augmente aussi leurs appétits, c'est-à-dire leur puissance de consommation et les oblige à travailler. En créant des écoles nous contribuerons donc à l'accroissement de la richesse dans le pays et nous obtiendrons des indigènes une collaboration d'autant plus active que mieux renseignés sur nos intentions à leur égard, ils auront une confiance plus marquée dans notre autorité et deviendront moins dociles aux suggestions intéressées des marabouts ignorants ou fanatiques.

Il me paraît d'ailleurs inutile d'insister encore une fois sur les avantages de tout ordre que nous pouvons avoir à recruter sur place les fonctionnaires nécessaires à notre Administration ou les ouvriers indispensables au développement de notre outillage économique" (Turcotte 1981b : 74).

On remarquera à ce sujet, en passant, la similitude de vue frappante entre le pouvoir colonial allemand au Togo et le pouvoir colonial français, qui montre qu'il y a une logique de la colonisation qui est la même chez toutes les puissances colonisatrices.

L'enseignement se fera donc exclusivement en français comme l'a stipulé le décret de 1826 et comme le rappelleront d'autres semblables, mais de plus en plus précis et de plus en plus stricts au fil des ans. La disposition s'adresse en particulier aux écoles des institutions privées, qui donnent l'enseignement en langues africaines (pour les écoles missionnaires) en arabe (pour les écoles coraniques). Si jusqu'en 1910 l'interdiction des langues africaines à l'école n'est qu'implicite dans les différents décrets, à partir de 1911 les choses vont changer. En effet, le premier décret interdisant explicitement ces langues va être promulgué en Octobre 1911 en relation avec la création d'écoles de maternité au Sénégal :

"L'emploi des idiomes locaux est rigoureusement évité"
(Turcotte 1981b : 80).

De 1911 à 1914, les décrets vont déferler en avalanche, au rythme d'un au moins par an (Turcotte 1981b : 83-85, cité par Bokamba 1984 : 31-32). C'est ainsi que :

- l'Arrêté N° 1633 du 2 Novembre 1912, tout en réaffirmant le français comme la seule langue d'enseignement, interdit l'usage à l'école de tout livre ou document étranger à l'enseignement sans l'autorisation des autorités politiques :

"Aucun livre ni brochure, aucun imprimé ni manuscrit étrangers à l'enseignement ne peuvent être introduits à l'école sans autorisation du Lieutenant-Général (sic). La langue française seule est en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays" :

- l'Arrêté N° 302 du 22 Février 1913 reprecise avec plus de force l'utilisation du français à l'exclusion des langues africaines :

"La langue française doit être la seule employée. Les dialectes locaux sont rigoureusement interdits."

Certainement excédé par le non-respect de la politique linguistique officielle par l'enseignement privé, le Gouverneur-Général William Ponty adresse à ses Administrateurs territoriaux une lettre circulaire datée du 1er Juillet 1914, où il leur enjoint de veiller à l'application sans faille de la politique du Gouvernement :

"...Il est inadmissible que l'enseignement privé, confessionnel ou non, échappe à tout contrôle et demeure libre de développer dans l'esprit des enfants des tendances qui puissent contrarier nos desseins. De même que l'école officielle, l'école privée n'a de raison d'être que comme instrument de la cause française, et comme telle, elle est tenue aux mêmes obligations que l'école officielle et son existence ne peut être tolérée que dans la mesure où elle observe les principes suivants, dont vous voudrez bien imposer l'application dans votre colonie." (Turcotte 1981b : 85, cité par Bokamba 1984 : 32).

On voit ici que, à la différence du Gouvernement colonial allemand, l'école revêt pour le Gouvernement colonial français une importance si capitale qu'il n'est pas question pour lui d'en laisser le contrôle aux mains d'institutions religieuses que l'Etat français, depuis la Révolution, a toujours considérées comme *"the enemy of reason, the stronghold of conservatism and an obstacle to development and progress"* (Awoniyi 1976 : 32). Serge Berstein (1997, cité par Jean Sévillia 2003 : 282) note que les fondateurs de la III^e République *"influencés par la franc-maçonnerie ou par la Ligue*

de l'enseignement, professent une véritable foi laïque qui leur paraît signe de progrès et tiennent l'Eglise pour une force rétrograde, obscurantiste, fondée sur l'ignorance et la superstition, et qui ne peut que disparaître avec les progrès des Lumières". Car, déclare sans cesse l'instituteur Jean Macé, le fondateur de la Ligue de l'enseignement en 1866 : *"Qui tient les écoles de France tient la France"* (cité par Sévillia 2003 : 284). L'éducation du peuple, libre ou colonisé, est, par conséquent, l'affaire du Gouvernement. Ainsi s'expliquent la lutte acharnée de Jules Ferry pour arracher les écoles au contrôle de l'Eglise Catholique en France, et celle du Gouvernement colonial contre les écoles coraniques au Sénégal.

Dans ce dernier cas et dans celui des écoles missionnaires de l'empire colonial, c'est surtout au niveau de la langue d'enseignement que le problème va se poser entre les religieux et le pouvoir colonial. Celui-ci, vu le prix qu'il lui accorde, a donc à coeur de réglementer l'enseignement privé et religieux en la matière et, par l'arrêté du 14 Février 1922, assigne aux langues africaines une fonction précise par rapport à l'enseignement : elles sont autorisées seulement dans les services et enseignement religieux :

"L'enseignement général doit être donné en langue française... Les écoles coraniques et les "écoles de catéchisme" sont autorisées à donner dans le dialecte local un enseignement exclusivement religieux. Ces écoles ne sont pas considérées comme des établissements d'enseignement." (Spencer 1974 : 171).

La politique linguistique de la France dans ses colonies est donc, de façon bien affirmée, une politique exoglossique, se traduisant par un enseignement monolingue exclusif en français. C'est l'application de la solution VIII dans la typologie de Houis

(1976). C'est dans ce contexte que le Togo passe officiellement aux mains de la France en 1922.

3.3.3.3. La politique linguistique de la France au Togo

La France applique au Togo la même politique scolaire que dans ses autres colonies. Ce qui se traduit par la réorganisation vigoureuse de l'enseignement public, par le contrôle rigoureux de l'enseignement confessionnel à défaut de pouvoir l'éliminer et par l'imposition du français comme unique langue d'enseignement (donc à l'exclusion des langues endogènes). Contrairement à l'enseignement bilingue exendoglossique pratiqué dans le système allemand, dans le système français, l'enseignement devient monolingue exoglossique, où l'enfant togolais est appelé à acquérir les trois fonctions pédagogiques de la langue au travers du français seul : accès à l'écrit en français, apprentissage du français comme matière et enseignement reçu en français. Cette politique mono-exoglossique trouvera sa base juridique dans l'article 5 de l'Arrêté de 1922 consigné au Journal Officiel du Togo :

"L'enseignement doit être donné exclusivement en français. Sont interdits les langues étrangères et les idiomes locaux."
(Journal Officiel du Togo 1922 : 213).

Selon Lange (1992 : 486), deux types d'arguments ont été développés par l'Administration pour justifier le choix exclusif du français : le premier invoque *"le grand nombre de dialectes africains et en déduit qu'aucun ne peut s'imposer comme langue de communication. En choisir un au détriment des autres serait un acte de discrimination, générateur de conflits... Selon le second (argument), les langues africaines sont "primitives", inaptes à l'enseignement, à l'opposé de la langue française décrite comme "supérieure."*

Si l'on reste seulement sur le terrain du pouvoir sans même chercher à entrer plus à fond dans les choses, il est facile de démontrer que ces arguments ne résistent nullement à l'analyse. En effet, en considérant le premier, on ne peut manquer de relever que la France avait, elle aussi, plusieurs langues avant que les autorités politiques n'en extraient une d'entre elles pour l'imposer comme la seule langue officielle du pays à l'exclusion des autres sans que pour autant cela ait résulté en une guerre civile. Bien plus, dans le cas du Togo, une politique mono-endoglossique était pratiquée dans le Sud du pays à l'époque allemande et n'avait jamais généré non plus ces prétendus conflits. Enfin si conflit il pouvait y avoir, pourquoi alors, pour les prévenir, n'aurait-on pas pu aussi envisager une politique parti-endoglossique ou une politique exendoglossique avec quelques grandes langues endogènes, au lieu d'imposer une politique monolingue exoglossique comme étant la meilleure ou la seule possible?

De même on peut relever l'inanité du second argument qui peut être retourné contre ses propres tenants. En effet, bien des langues régionales de France, aux dépens desquelles le français a été choisi comme l'unique langue officielle du pays, n'avaient rien à envier en créations littéraires au français. Peut-on alors raisonnablement soutenir qu'elles n'avaient pas été choisies parce qu'elles étaient "*primitives*" et inaptées à l'enseignement? Dans le cas spécifique du Togo et d'autres colonies semblables telles que les colonies britanniques, cet argument ne tient pas non plus : l'enseignement y a été dispensé largement en langue endogène à l'époque précoloniale et partiellement, mais toujours solidement, en langue endogène à l'époque allemande. N'est-il donc pas pour le moins contradictoire de dire que les

langues africaines étaient "*primitives*" et inaptes à l'enseignement? A la vérité, les raisons avancées par l'Administration pour imposer l'usage exclusif du français à l'école sont, comme on le verra, plutôt révélatrices d'une mauvaise foi ou plus exactement d'un impérialisme linguistique, dont les racines plongent dans l'ordonnance de Villers-Cotterêts.

Quoi qu'il en soit, comme pour donner un poids de plus à cette politique linguistique, le Gouverneur d'alors du Togo, Bonnacarrère, devait déclarer :

"Notre génie national, que des juges impartiaux à l'étranger ont reconnu plus particulièrement apte à guider les peuples arriérés vers un mieux-être social, matériel et intellectuel, ne saurait jeter tout son éclat si la langue nationale n'était pas généralisée." (Agbobly-Atayi 1980, cité par Lange 1992 : 486).

C'est donc profondément convaincu de la solidité de sa politique que le Gouvernement reste intraitable, sinon même plus dur devant les nombreuses protestations suscitées par une telle politique. Les adversaires de l'enseignement monolingue exoglossique sont les missionnaires et les responsables de la Commission des mandats de la SDN, plutôt favorables à un enseignement bilingue exendoglossique. Selon Lange (1992 : 487), leurs arguments dans ce sens "*sont d'ordre linguistique et pédagogique*". En effet, Mgr Cessou, le premier évêque français au Togo, plaide pour l'enseignement de l'èwè qui "*est une langue écrite [et qui] a une littérature, des journaux, des revues...*" (Agbobly-Atayi 1980, cité par Lange 1992 : 487). Se fondant sur la psychopédagogie, représentants de la SDN et missionnaires soutiendront que l'apprentissage de la lecture et l'accès à l'écriture en langue maternelle ne peuvent que faciliter l'apprentissage du français. L'exemple de la Gold Coast, "*où l'étude de la langue locale sert de base et de préliminaire à l'étude de l'anglais*" est cité. (Lange 1992 : 487). Pour les missionnaires et les fonctionnaires

de la SDN donc, la validité d'un enseignement bilingue équilibré (solution III de Houis), plus ou moins bien pratiqué à l'époque allemande, est indéniable. Mais pour toute réponse aux adversaires de sa politique linguistique scolaire, la France promulgue en 1928 un arrêté plus radical encore que ceux de 1922 et qui stipule :

"Le français est seul en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir entre eux ou avec les élèves, en classe ou en récréation, des idiomes du pays." (SDN 1928, cité par Lange 1992 : 487).

A partir de ce moment, l'Administration va mener une politique scolaire que l'on peut diviser en trois périodes : la première période couvre les années 20, la seconde s'étend du début des années 30 à l'après-guerre et la troisième des années 46 à l'indépendance en 1960.

1. Période des années 20 : un enseignement de masse

La première période ou période des années 20 est marquée par un très grand développement de l'enseignement public. En 1926-27, on dénombre 52 écoles publiques (tous niveaux et secteurs confondus : cours primaire, cours complémentaire, école ménagère, école professionnelle, cours d'adulte), fréquentées par 4335 élèves au total, dont 4106 garçons et 249 filles. C'est l'année scolaire où l'on enregistre le plus grand nombre d'écoles et d'élèves dans les années 20 (Lange 1991 : 53-54).

Dans l'enseignement confessionnel, à l'inverse, on note un tassement du nombre des écoles et des élèves. Contrairement à l'époque allemande où le nombre des écoles confessionnelles en 1912 était de 352 avec un total de 14.246 élèves, celui-ci va tomber en 1920-21 à 63 écoles avec 4.063 élèves pour remonter mais dégressivement en 1928-1929 à 116 écoles avec 7.573 élèves (Lange 1991 : 47, 50

et 54). Cette baisse notable du nombre des écoles missionnaires ainsi que de leurs effectifs par rapport à l'époque allemande tient à trois raisons : difficultés financières, non reconnaissance par le Gouvernement d'un certain nombre d'écoles considérées comme des cours de catéchisme (Lange 1991 : 58). Enfin c'est la preuve que le Gouvernement donne la priorité à l'enseignement public, enseignement qu'il considère comme une affaire de l'Etat et que donc il reprend vigoureusement en main comme on l'a vu plus tôt. Dès 1922 d'ailleurs, dans l'arrêté du 4 Septembre de la même année réglementant les problèmes d'enseignement sur le territoire, l'Administration le fait gentiment comprendre aux Missions :

"Tout en appréciant le concours incontestable des Missions au point de vue scolaire, l'Administration a le devoir de fournir aux populations du Togo un enseignement absolument gratuit.." (Agbobly-Atayi 1980 : 65).

Il semble que le Togo avait été l'un des territoires français les plus scolarisés sinon le territoire le plus scolarisé de l'Afrique française ou à tout le moins de l'AOF au moment des indépendances. (Voir aussi Toulabor 1986 : 33 et Lange 1998 : 301). Deux raisons auraient été à la base de cette situation : d'abord le statut de territoire sous mandat qui lui était conféré par la SDN après la Première guerre Mondiale (et plus tard surtout de territoire sous tutelle conféré par l'ONU après la Deuxième guerre Mondiale), et dont va se prévaloir la bourgeoisie de Lomé pour faire pression sur le Gouvernement français; ensuite la revendication par l'Allemagne de ses anciennes colonies dans l'entre-deux-guerres (Cornevin 1969 : 221).

Le développement important de l'enseignement par le Gouvernement dans les années 20 a donc été une stratégie utilisée par la France à la fois pour donner une bonne impression à la SDN (et ainsi contrer les prétentions de l'Allemagne) et pour se concilier les bonnes grâces de la bourgeoisie locale de Lomé plutôt favorable au

Gouvernement britannique dont elle réclame le retour par des pétitions désespérées adressées à la SDN et au Gouvernement de la Gold Coast après le second partage du Togo entre la France et la Grande-Bretagne (Lange 1991 : 47). Il semble alors que l'un des moyens les plus efficaces utilisés par le Gouvernement français pour circonvenir ces notables a été d'octroyer des bourses scolaires et d'offrir la possibilité à leurs enfants de poursuivre leurs études dans les écoles de l'AOF ou de France (Lange 1991 : 47).

Dans cette période des années 20, l'enseignement de type classique, comme dans les autres colonies françaises d'Afrique, va être structuré en trois niveaux (comme à l'époque allemande) : l'école de village, l'école régionale et le cours complémentaire. A côté de ce type d'enseignement classique, vont être créés des cours d'adultes, des écoles professionnelles et des écoles ménagères, en 1920-21 et 1921-25 (Lange 1991: 52 ; Cornevin 1959 : 263-264).

- L'école de village comprend quatre années de scolarité couvrant les cours préparatoires et élémentaires. Y sont enseignés le français parlé, la lecture, l'écriture, l'hygiène, le calcul.

- L'école régionale comprend le cycle complet de l'enseignement primaire (aussi bien les cours de l'école de village que les cours moyens) et débouche sur le Certificat de fin d'Etudes Primaire (CEPE). Il y en avait une par cercle. L'enseignement primaire durait en tout six ans, à l'issue desquels les meilleurs élèves titulaires du CEPE pouvaient se présenter au concours d'entrée au cours complémentaire.

- Le cours complémentaire, qui correspond au cours primaire supérieur, dure trois ans et est sanctionné par le diplôme de fin d'études du cours complémentaire (DFECC). Les meilleurs élèves titulaires du DFECC pouvaient aussi se présenter au concours pour les grandes écoles de l'AOF.

Mais cet enseignement colonial s'occupe plutôt de la quantité que de la qualité. En effet si, au départ, il semble ouvert au plus grand nombre d'élèves possible, seule une infime minorité parmi ceux-ci réussit à traverser les mailles du filet pour parvenir dans les classes terminales du cours primaire et donc à passer le CEPE et le concours d'entrée au cours complémentaire comme le montrent les Tableaux 5, 6, et 7 de Lange (1991) et dont nous analysons, à titre indicatif, les résultats des années 1927 et 1930, d'abord collectivement pour les deux ordres d'enseignement (public et confessionnel), ensuite séparément. (Il eût sans doute été très intéressant de faire la même chose pour chaque type d'enseignement confessionnel si les données avaient été disponibles). D'une façon générale, les effectifs scolaires montent régulièrement chaque année pour atteindre leur taux le plus élevé dans les deux ordres d'enseignement en 1929-30 avec 11.603 élèves, dans l'enseignement public en 1926-27 avec 4.335 élèves et dans l'enseignement confessionnel en 1928-29 avec 7.573 élèves. Par contre, les résultats des examens indiquent une sélection très sévère.

Année 1926-27

- Pour les deux enseignements, il y avait au total 11102 élèves, dont seulement 230 étaient en classe de CEPE ou jugés dignes d'être présentés à cet

examen, soit 2,06% des élèves de tout le Togo. Parmi eux, 27 sont reçus, soit 11,73% des candidats présentés.

Seront présentés au concours d'entrée au cours complémentaire 23 candidats, soit 10% des élèves de la classe terminale. En seront reçus 15, soit 65,21% des candidats.

- Pour l'enseignement public, il y avait au total 4335 élèves, dont seulement 99 étaient en classe de CEPE ou jugés dignes d'être présentés à cet examen, soit 2,28% de l'ensemble des élèves de l'enseignement public du Togo. Parmi eux 24 sont reçus, soit 24% des candidats présentés.

Au concours d'entrée au cours complémentaire, 22 candidats seront présentés, soit 22,22% des élèves de la classe terminale du public. En seront reçus 15, soit 68,18% des candidats.

- Pour l'enseignement confessionnel, il y avait au total 6767 élèves, dont seulement 113 étaient en classe de CEPE ou jugés dignes d'être présentés à cet examen, soit 1,66% de l'ensemble des élèves de l'enseignement confessionnel du Togo. Parmi eux, 3 sont reçus, soit 2,65% des candidats présentés.

Au concours d'entrée au cours complémentaire, un (1) seul candidat est présenté, soit 0,88% des élèves de la classe terminale du confessionnel. Il ne sera pas reçu.

- Pour les candidats libres, 18 sont présentés au CEPE, aucun n'est reçu.

Année 1930

- Pour les deux enseignements¹, il y avait au total 7709 élèves, dont 149 seulement étaient en classe de CEPE ou jugés dignes d'être présentés à cet examen, soit 1,93% de l'ensemble des élèves du Togo. Parmi eux, 82 sont reçus, soit 55,03% des candidats présentés.

Seront présentés au concours d'entrée au cours complémentaire 52 candidats, soit 34,89% des élèves de la classe terminale. En seront reçus 15, soit 28,84% des candidats.

- Pour l'enseignement public, il y avait au total 4030 élèves, dont seulement 98 étaient en classe de CEPE ou jugés dignes d'être présentés à cet examen, soit 2,43% de l'ensemble des élèves de l'enseignement public au Togo. Parmi eux, 69 sont reçus, soit 70,40% des candidats présentés.

Seront présentés au concours d'entrée au cours complémentaire 52 candidats, soit 53,06% des élèves de la classe terminale du public. En seront reçus 15, soit 28,84% des candidats.

- Pour l'enseignement confessionnel, il y avait au total 3679 élèves, dont seulement 51 étaient en classe de CEPE ou jugés dignes d'être présentés à cet examen, soit 1,38% de l'ensemble des élèves de l'enseignement confessionnel du Togo. Parmi eux, 13 sont reçus, soit 25,49% des candidats présentés.

Au concours d'entrée au cours complémentaire, aucun candidat n'est présenté.

- Il n'y a pas non plus de candidats libres cette année-là.

De l'examen des tableaux et des deux années analysées, il ressort que :

¹ Y sont inclus les candidats libres.

1) le nombre de diplômés produits est très faible par rapport au nombre total des élèves des deux ordres d'enseignement, ce qui dénote la pratique d'une sélection et/ou une mauvaise qualité de l'enseignement.

2) ce nombre est encore plus faible dans l'enseignement confessionnel que dans l'enseignement officiel, qui apparaît ainsi comme qualitativement meilleur que l'enseignement confessionnel.

Selon Lange (1991 : 54), ces faibles taux de diplômés s'expliquent par le fait que "*la majorité des enfants scolarisés ne parvient pas à maîtriser les connaissances dispensées*" et donc aussi sans aucun doute la langue d'enseignement. En fait, c'est là une situation qui obéit à une logique de la politique coloniale française prévalant alors, comme l'attestent ces propos de Carde, le Commissaire colonial de l'Afrique Equatoriale Française (AEF) et du Cameroun, au sujet de l'école de village : celle-ci "*est l'école populaire par laquelle le plus grand nombre d'enfants doit passer.*" Le but visé est la plus large diffusion possible du français à travers les populations indigènes, et d'un "*français d'abord parlé,... accessoirement lu et écrit*". A cette fin, l'école "*recherche la quantité plutôt que la qualité.*" (cité par Makouta-Mboukou 1973 : 36).

L'enseignement au Togo dans les années 20 était donc, comme très probablement dans les autres colonies françaises, un enseignement de masse conformément à la politique assimilationniste. Mais contradictoirement, c'était aussi un enseignement sommaire, caractérisé par un niveau de connaissance en français très médiocre chez les élèves, ce qui, on le devine facilement, était le handicap expliquant que

seuls très peu parmi eux aient réussi à monter dans les classes supérieures. Bien évidemment, la non prise en compte des langues endogènes dans cet enseignement a contribué aussi à aggraver la situation. Dans les années 30, avec la crise et aussi pour d'autres raisons, cet enseignement de masse va être remis en cause par l'Administration en faveur d'un enseignement officiellement sélectif et élitiste.

2. Période des années 30 à l'après-guerre : reflux de l'enseignement

Malgré les nettes insuffisances de l'enseignement de masse des années 20, quelques éléments en parviennent à percer et à poursuivre leurs études dans les lycées et Universités de France. C'est ainsi que le Togo aura en 1931 ses quatre premiers bacheliers, tous fils de notables de la côte, qui ont fait le lycée Mignet d'Aix-en-Provence (où ils sont entrés entre 1926 et 1928) et qui poursuivront leurs études à l'Université.

Après s'être réjouie en un premier temps de cette réussite scolaire, l'Administration va se raviser et changer de politique par la suite. Il semble en effet que l'obtention de diplômes français par les colonisés pose problème pour le Gouvernement qui réalise alors les effets pervers de la politique d'assimilation. Lange (1991 : 54) résume bien le problème :

"A diplôme égal, responsabilité et salaires égaux s'imposent. Or comment concevoir en situation coloniale¹ qu'un indigène puisse être l'égal ou le supérieur d'un cadre français? Un revirement de politique s'opère alors."

Ce revirement est concrétisé par les mesures suivantes :

¹ Souligné par l'auteur lui-même

- les bons élèves diplômés du cours primaire supérieur sont désormais envoyés dans les grandes écoles de l'AOF, dont les diplômes ne sont plus reconnus comme équivalents aux diplômes français ;

- à la faveur de la crise économique des années 30, on prône une politique ambiguë d'"africanisation" de l'enseignement : "*on parle volontiers de "retour aux sources" et de "culture franco-africaine"*. Robert Delavignette exhorte Français et Africains à "*sauver la culture noire, à rendre les Noirs à eux-mêmes*". G Handly plaide en faveur d'une redécouverte de la tradition "*et propose qu'on adapte l'enseignement au contexte africain.*" (Komlan 1980 : 185). L'enseignement, qui se voulait de masse dans les années 20 même si, on l'a vu, il ne l'était point qualitativement, va être ainsi officiellement biaisé vers un enseignement sélectif dans les années 30, ainsi que l'indique le Gouvernement Général de l'AOF : "*instruire la masse et dégager l'élite*" (Spencer 1974 : 170). Ainsi se met en place au Togo un Comité consultatif qui, pour appliquer les directives du Gouvernement de l'AOF, propose :

a) de réduire le nombre des écoles régionales à deux (précisons ici qu'il y avait six écoles régionales en tout et pour tout au Togo, soit une par cercle : Lomé, Anécho, Palimé, Atakpamé, Sokodé et Mango) ;

b) de n'admettre dans les écoles régionales que les bons élèves, choisis dans les écoles élémentaires et susceptibles de former une élite ;

c) de créer des écoles populaires où un plus grand nombre d'enfants apprendront "*à penser et à parler français. Instruire l'enfant dans son propre milieu*

pour ne pas en faire un déclassé, développer en même temps l'enseignement pratique agricole... Faire, en un mot, du fils d'un cultivateur, non pas un diplômé, mais un cultivateur plus instruit que ses parents et susceptible de comprendre et d'adopter de nouvelles méthodes de travail, d'élevage, d'appliquer les règles d'hygiène..." (Cornevin 1969 : 264).

Dans la foulée, un arrêté est pris en 1933, réorganisant l'enseignement :

- en un enseignement populaire rural, donné dans les écoles rurales et visant *"à diffuser le français dans la masse et préparer les élèves à devenir dans leur propre milieu de bons travailleurs."* (Cornevin 1969 : 264). L'école rurale se veut ainsi un enseignement complet, à l'issue duquel l'élève est supposé prêt à être versé dans la vie active dans son milieu rural. Seuls les meilleurs éléments, c'est-à-dire une infime minorité, passée par le crible de la sélection, pourront continuer dans les classes supérieures des écoles régionales ;

- en un enseignement primaire élémentaire donné dans les écoles urbaines et en un enseignement primaire supérieur réservé aux écoles régionales.

En 1935, le cours complémentaire de Lomé, qui est aussi le seul de tout le pays, est fermé, et une *"section Togo"* est ouverte à l'école primaire supérieure Victor-Ballot à Porto-Novo.

De son côté, l'enseignement confessionnel connaît un reflux analogue. Les mêmes tableaux 5, 6 et 7 de Lange (1991) donnent une image de l'ensemble de la situation scolaire au Togo dans les années 30. D'une façon générale, les effectifs scolaires baissent (beaucoup plus dans le confessionnel que dans le public), atteignant leur

niveau le plus bas en 1930-31 aussi bien dans les deux enseignements confondus (5994 élèves) que dans chaque ordre d'enseignement (3541 élèves pour le public) et (2453 élèves pour le confessionnel). Ici aussi les résultats des examens reflètent la sélection qui a d'ailleurs toujours existé depuis le début. Comme pour la période des années 20, nous allons prendre, ici aussi, à titre d'exemple, pour nous faire une idée, deux années scolaires représentatives, 1930-31 et 1936-37, dont nous analyserons et commenterons les résultats scolaires :

Année 1930-31

- Pour les deux enseignements compris¹, il y avait au total 5994 élèves, dont seulement 76 étaient en classe de CEPE ou jugés dignes d'être présentés à cet examen, soit 1,26% de l'ensemble des élèves du Togo. Parmi eux, 36 sont reçus, soit 47,36% des candidats présentés.

Aucun candidat n'est présenté au concours d'entrée au cours complémentaire cette année-là.

- Pour l'enseignement public, il y avait au total 3541 élèves, dont seulement 52 étaient en classe de CEPE ou jugés dignes d'être présentés à cet examen, soit 1,46% des élèves de l'enseignement public du Togo. Parmi eux, 30 sont reçus, soit 57,69% des candidats présentés.

- Pour l'enseignement confessionnel, on dénombre 2453 élèves au total, dont seulement 24 étaient en classe de CEPE ou jugés dignes d'être présentés à cet

¹ Y sont inclus les candidats libres.

examen, soit 0,97% de l'ensemble des élèves de l'enseignement confessionnel. Parmi eux, 6 sont reçus, soit 25% des candidats présentés.

- Il n'y a pas de candidats libres.

Année 1936-37

- Pour les deux enseignements confondus¹, on dénombre 10019 élèves au total, dont seulement 230 étaient en classe de CEPE ou jugés dignes d'être présentés à cet examen, soit 2,29% de l'ensemble des élèves du Togo. Parmi eux 182 sont reçus, soit 79,13% des candidats présentés.

Au concours d'entrée au cours complémentaire, 5 candidats sont présentés, soit 2,17% des élèves de la classe terminale. Ils seront tous reçus, soit 100% des candidats.

- Pour l'enseignement public, on dénombre 5025 élèves au total, dont seulement 84 étaient en classe de CEPE ou jugés dignes d'être présentés à cet examen, soit 1,67% de l'ensemble des élèves de l'enseignement public du Togo. Parmi eux 74 sont reçus, soit 88,09% des candidats présentés.

Au concours d'entrée au cours complémentaire, 5 candidats seront présentés, soit 5,95% des élèves de la classe terminale du public. Tous les 5 seront reçus, soit 100% des candidats présentés.

- Pour l'enseignement confessionnel, on dénombre 4974 élèves au total, dont seulement 126 étaient en classe de CEPE ou jugés dignes d'être présentés à cet examen, soit 2,53% de l'ensemble des élèves de l'enseignement confessionnel du Togo. Parmi eux 92 sont reçus, soit 73,01% des candidats présentés.

¹ Y sont inclus les candidats libres.

Au concours d'entrée au cours complémentaire, aucun candidat n'est présenté cette année-là.

- Il n'y a pas non plus de candidats libres cette année-là.

L'examen du tableau et des deux années analysées appelle les mêmes remarques et commentaires que pour les années 20. Mais en outre, il indique par rapport à cette période un net reflux des effectifs scolaires d'une façon générale et même une sensible diminution des écoles confessionnelles, ce dernier cas "*s'expliquant en partie par les difficultés financières que connaissent les Missions, mais aussi par le fait que le Gouvernement se refuse dorénavant à reconnaître un certain nombre d'écoles, qu'il considère comme des cours de catéchisme*" (Lange 1991 : 58).

L'idéologie assimilationniste de la France est ainsi bien mise à mal.

Dans la période de l'après-guerre cependant, un revirement significatif s'opère dans la politique scolaire de la France au Togo. Sous la pression des nationalistes, les effectifs se regonflent peu à peu.

3. Période des années 46 à l'indépendance : remontée des effectifs sous la pression des nationalistes

Le régime de tutelle permet aux Togolais de participer à la gestion du pays par la création d'une *Assemblée représentative territoriale*. Sous la pression de celle-ci, l'indigénat est abandonné, l'égalité des droits et l'extension des libertés obtenues. Sur le plan scolaire, les programmes et les diplômes de la métropole sont progressivement rétablis comme dans les années 20. Les effectifs scolaires se

décuplent. Mais cet accroissement affecte essentiellement le cycle primaire et seulement de façon modérée le secondaire comme le montrent les tableaux 8, 9 et 10 de Lange (1991). Cependant de façon générale, bien qu'on ne connaisse pas les effectifs des classes terminales ou d'examens officiels (CM2, classes de 3^e, de 1^{ère} et terminale), on peut dire que l'admission aux examens et concours reste congrue. Ainsi on dénombre :

en 1950-51

- dans le primaire 40 800 élèves, 953 reçus au CEPE, dont 102 admis au concours d'entrée en 6^e, soit à peine plus de 10% des nouveaux certifiés ;
- dans le secondaire 830 élèves, 37 reçus au BEPC, 9 au Probatoire et 2 au Baccalauréat ;

Deux autres caractéristiques du système scolaire de l'époque méritent d'être signalées: (1) le nombre très faible de filles scolarisées, tous cycles confondus et (2) la scolarisation disparate des régions. Ainsi concernant le premier point, on note que :

en 1950-51

- sur les 40 800 élèves du primaire, seules 7752 sont des filles, soit seulement 19% du total des effectifs ;
- sur les 35 élèves reçus au BEPC, seules trois sont des filles, soit 8,57% du total des effectifs ;
- sur les 12 élèves reçus au Probatoire, seule on compte une fille ;
- sur les 2 élèves reçus au Baccalauréat, on ne compte aucune fille ;

en 1959-60

- sur les 87 300 élèves du primaire, seules 22 698 sont des filles, soit 26% du total des effectifs ;

- sur les 233 reçus au BEPC, seules 33 sont des filles, soit 14% du total des admis ;

- sur les 54 élèves reçus au Probatoire, seules 2 sont des filles, soit 3,70% du total des admis ;

- sur les 39 reçus au Baccalauréat, seules 4 sont des filles, soit 10% du total des bacheliers.

Lange (1991: 63) précise : "*Encore est-il certain que parmi les reçues figurent quelques enfants de fonctionnaires coloniaux qui viennent "gonfler" ces résultats*".

Concernant la deuxième caractéristique, qui se rapporte à la scolarisation disparate des régions, on note que :

en 1950-51

- sur 41 668 élèves tous cycles confondus, 32 628 sont de la région méridionale, 9040 de la région septentrionale, soit respectivement 78% et 22% ;

en 1959-60

- sur 85 946 élèves tous cycles confondus, 62 256 sont du Sud et 23 681 du Nord, soit respectivement 72% et 28%.

Le Nord du pays et les filles apparaissent donc comme les parents pauvres de la politique scolaire coloniale au Togo, que ce soit à l'époque allemande ou à l'époque française.

Il doit ainsi être clair que les disparités régionales observées dans la scolarisation du pays après l'indépendance ne sont nullement le résultat d'une politique de discrimination à imputer aux élites du Sud qui ont pris les rênes du pays au lendemain des indépendances comme on a toujours voulu le faire accroire, mais elles plongent leurs racines dans la nuit de la période coloniale. (Voir aussi Toulabor 1986: 33).

Sur la politique scolaire de la France coloniale, Lange (1991 : 63) note :

"Approximativement, on peut estimer que le Togo disposait, au moment de l'indépendance, d'environ 1200 brevetés, d'un minimum de 250 bacheliers et d'une centaine de diplômés du supérieur, compte tenu des boursiers effectuant leurs études en métropole",

et conclut :

"Nous sommes en présence d'un enseignement primaire légèrement développé, d'un enseignement secondaire atrophié et d'une élite non négligeable,... qui, pour des raisons tant politiques qu'économiques, sera souvent forcée d'émigrer. Par contre, les employés, les enseignants du primaire et du secondaire, les cadres moyens feront cruellement défaut à l'indépendance." (Lange 1991 : 63).

Contrairement à la colonisation allemande, c'est une tout autre politique linguistique qui va être appliquée pendant la colonisation française. Alors que pendant la colonisation allemande, c'est la politique exendoglossique, donc un enseignement bilingue en langue endogène et en langue exogène, qui est appliquée (certes avec

ses insuffisances), pendant la colonisation française, c'est la politique exoglossique, c'est-à-dire un enseignement monolingue exoglossique, qui va être appliquée, fondée sur l'utilisation exclusive de la langue du colonisateur, le français, posée comme la seule "*langue légitime*" et sur l'élimination, dès le départ, du marché linguistique, de la langue du colonisé considérée comme inapte à la culture et comme facteur de division. Fondamentalement, les deux colonisations ont les mêmes attitudes linguistiques vis-à-vis de la langue du colonisé, mais elles diffèrent l'une de l'autre dans les modalités d'application de leur politique linguistique.

Vues sous l'angle du modèle de Houis, la politique linguistique de la période allemande apparaît comme relevant de la solution III (avec toutes ses insuffisances bien entendu) et la politique linguistique de la colonisation française comme relevant de la solution VIII.

Il eût été fort intéressant de disposer, pour l'époque allemande aussi, de données statistiques sur les résultats scolaires comme c'est le cas pour l'époque française. La comparaison des résultats eût permis de déterminer, toutes proportions gardées, quel système scolaire colonial, le système exendoglossique pratiqué par l'Allemagne ou le système exoglossique pratiqué par la France, était meilleur. Malheureusement de telles données pour l'époque allemande n'existent pas, du moins pas à notre connaissance. Certes, Lange (1991 : 37) parle "*d'un incontestable succès scolaire*" obtenu par les Missions à l'époque allemande et qui "*tient au fait qu'elles ont assuré la scolarisation en langue vernaculaire (essentiellement en éwé), ce qui leur permettait une alphabétisation plus aisée et rapide*". Mais en l'absence de chiffres précis, on ne peut pas effectuer une comparaison significative entre les deux

systèmes scolaires coloniaux. Cependant sur la base des recherches contemporaines en psychopédagogie, on peut affirmer sans l'ombre d'un doute que la politique exendoglossique des Allemands était de loin meilleure que la politique exoglossique des Français (Calvet 1993 : 166-167 ; Chaudenson 1989 : 150-152), contrairement à ce qu'affirme Cornevin (1969 : 338) à propos du cours facultatif de langue èwè initié à Lomé dans les années 1949-1950 :

"Un cours de langue èvhé organisé à Lomé groupait au début 115 élèves. Au bout de six mois il restait une dizaine; l'expérience ne fut pas renouvelée".

Et Cornevin de conclure :

"Il est certain que l'élite du pays est pleinement consciente du retard qu'apporterait dans le développement intellectuel un stade préliminaire d'enseignement en langue vernaculaire".

Commentant ces propos de Cornevin, Amégbléamé (1975 : 64) remarque fort justement :

"Conclusion hâtive, démunie de tout effort d'analyse objective et destinée à donner une bonne conscience au colonisateur. Il est évident que l'éwé, enseigné dans un cours marginal, sans finalité pratique, dans une situation de domination du français dont la connaissance confère une ascension sociale à l'individu, ne pouvait nullement motiver la population, encore que ce soit sa propre langue."

Les bons résultats scolaires de l'époque allemande sont toutefois à mettre plus à l'actif des Missions qu'à celui de l'Administration coloniale étatique, qui n'avait elle-même que fort peu investi dans l'enseignement. Ainsi alors que dans le budget de 1914 de la colonie, 40% des dépenses sont destinées aux "affaires économiques" (les infrastructures), seulement 7% en sont attribués au "affaires sociales" (santé et instruction publique), dont 1,3% à l'instruction publique (Lange 1991 : 39).

Comparés aux sommes investies par la France dans l'enseignement (247 550 F en 1922, 1 369 172 F en 1927, 2 365 000 F en 1930 : Cornevin 1959 : 265), celles consenties par l'Allemagne (8.000 M en 1905, 15 000 M en 1910, 30 000 M en 1914: Ahadji 1976) paraissent tout à fait dérisoires. Mais avec ces "gros" efforts financiers de la France pour de si bien maigres résultats scolaires, on peut se demander si elle a mieux fait que l'Allemagne. Elle a peut-être réussi, par son enseignement de masse, à rendre des Africains capables de baragouiner mais non de parler le français, ce qui était d'ailleurs le but visé, comme l'indiquent les propos du Gouverneur Carde déjà rapportés : "*L'école recherche la quantité plutôt que la qualité.*" (Makouta-Mboukou 1973 : 36). En d'autres termes, comme qui dirait, l'action de la France fut quantitativement importante, mais qualitativement peu efficace.

Dans tous les cas, chaque colonisation a pratiqué la politique scolaire qu'elle voulait pour satisfaire ses intérêts personnels. On ne peut en blâmer aucune pour cela. C'est dans la logique de n'importe quelle colonisation, qui est tout sauf une œuvre de bienfaisance ou une société philanthropique.

Mais qu'il s'agisse de l'Allemagne ou de la France, une chose apparaît claire : une diglossie idéologique ou conflictuelle du type langue coloniale / langue indigène et/ou du type langue coloniale à fonction valorisée / langue coloniale à fonction stigmatisée s'est avérée nécessaire pour le maintien des puissances coloniales. La langue coloniale ou plus précisément sa variété valorisée est la langue de prestige, la langue de la domination politique, économique et culturelle, que ne peuvent s'approprier un grand nombre de colonisés sans danger pour les puissances

coloniales. Seule donc une minorité de ceux-ci, triée sur le volet et facilement "contrôlable" sera autorisée à y accéder pleinement tandis que la majorité n'aura droit qu'à la variété marginalisée et créolisée, caractérisée justement par une connaissance rudimentaire de la variété valorisée, tout juste ce qu'il lui faut pour être bonne à remplir les fonctions subalternes. Dans le cas de la colonisation allemande, outre son acquisition de la variété marginalisée et stigmatisée de la langue coloniale, la grande masse sera en plus scolarisée dans la langue endogène qui est affectée du même coefficient dépréciatif que la variété stigmatisée de la langue coloniale. La situation linguistique à l'époque coloniale était donc une situation éminemment conflictuelle.

L'analyse des politiques linguistiques pratiquées au Togo à l'époque coloniale a montré que les courants assimilationniste et identitaire sont nés à l'époque précoloniale.

Dans le *Togo allemand*, ils vont se renforcer et s'équilibrer à peu près, avec peut-être même un léger avantage au courant identitaire, dans la mesure où la quasi-totalité des écoles était aux mains des Missions, génératrices de ce courant.

Dans le *Togo français*, un renversement de tendance s'opère, le courant assimilationniste se renforçant aux dépens du courant identitaire. La tendance assimilationniste consolide sa position d'autant plus facilement que l'Administration coloniale étatique, tout en organisant une politique de péjoration et d'exclusion des langues autochtones et tout en faisant miroiter les avantages de l'assimilationnisme aux yeux des colonisés, ne laisse ceux-ci y accéder qu'au compte-gouttes, les frustrant ainsi d'un "*idéal*" auquel ils aspiraient de toutes leurs forces mais auquel ils

n'atteignaient jamais ou presque jamais. Les quelques rares qui y parvenaient étaient considérés par la grande masse et se considéraient eux-mêmes comme de véritables privilégiés et comme des modèles. Le courant identitaire était ainsi sérieusement ébranlé et marginalisé, devant se confiner aux affaires religieuses. Il n'allait retrouver quelque tonus qu'avec l'éveil du nationalisme au lendemain de la Deuxième Guerre Mondiale, lorsque naquirent des journaux en langues nationales pour propager les idéaux nationalistes. Le courant identitaire déborde alors son cadre traditionnel des affaires religieuses pour prendre aussi pied sur le terrain politique grâce auquel il va se raffermir jusqu'au début de l'indépendance.

3.4. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE POST-COLONIALE AU TOGO

3.4.1. Introduction

Deux périodes essentielles sont à distinguer dans la politique linguistique du Togo au lendemain de son indépendance : (1) la politique linguistique menée de 1960 à 1975, qui n'était que la continuation de la politique linguistique coloniale française, et (2) la politique linguistique menée depuis 1975, qui se veut plus nationaliste et plus identitaire.

3.4.2. La Politique linguistique de 1960 à 1975

La politique linguistique au cours de cette période était pour l'essentiel la même que celle pratiquée durant la colonisation française. L'enseignement était entièrement dispensé en français depuis les premiers stades jusqu'au niveau supérieur, même si dans les établissements confessionnels du Sud, surtout protestants, l'èwè était

encore enseigné comme matière. Dans les écoles primaires, les enseignants togolais sévissaient avec une joyeuse verdeur pour faire acquérir aux petits Togolais la langue française, perçue par tous comme le symbole d'un avenir garanti et radieux à ce début des indépendances, où le manque de cadres était crucial. Le courant assimilationniste était au mieux de sa forme. La Constitution de la Première République proclame le français langue officielle du Togo.

Néanmoins, on ne pouvait pas caractériser cette politique linguistique comme un type amodal ou exoglossique intégral. En effet, malgré le statut de langue officielle du français, il n'était officiellement spécifié nulle part que l'objectif final visé était le monolinguisme en français. De fait, deux décisions importantes en matière de politique de langues allaient être prises par le premier Gouvernement du Togo. Il s'agissait d'un projet de promotion de deux langues togolaises et d'un projet d'enseignement de l'anglais dans le primaire.

3.4.2.1. Le projet de promotion de deux langues togolaises

Deux langues togolaises sont choisies pour être enseignées au cours primaire et au cours secondaire. Deux critères essentiels auraient guidé ce choix : le critère de territorialité ou d'équilibrage régional et le critère de véhicularité. Ainsi sont choisis comme répondant à ces critères l'èwè, une langue du Sud, et le hawsa, une langue du Nord. Il faut ici préciser que le hawsa n'est pas une langue véhiculaire au Togo, mais il l'est en Afrique de l'Ouest et est la deuxième langue véhiculaire de dimension continentale après le swahili. Par son choix, le Gouvernement voulait donc non seulement intégrer le facteur national mais aussi donner à sa politique une

dimension africaine. Cette décision n'a pu cependant être appliquée avant le coup de force militaire de Janvier 1963.

Dans la foulée, va être mise en place, en 1961, sur l'initiative du Gouvernement, une commission chargée de réviser les manuels èwè et de veiller à la pureté de la langue èwè. Elle devient "*E• egbe Akademi*" (Académie Ewé) l'année suivante, le 17 Mai 1962.

Les objectifs de l'institution sont définis dans les articles 1 et 2 de ses statuts :

- épurer la langue et codifier une forme standard à partir d'une harmonisation des différents parlers èwè ;

- "*servir la cause de l'éducation*", et contribuer à la diffusion de la langue èwè par l'édition de manuels èwè, la production d'une littérature en èwè, l'encouragement de jeunes écrivains, la traduction en èwè de livres écrits dans d'autres langues.

Le critère d'admission à l'Académie est la "*compétence*" des postulants "*en philologie négro-africaine*".

L'institution, dont le nombre des membres actifs est fixé à 37, est composée des instances suivantes :

- une Assemblée Générale (AG), comprenant tous les membres actifs ;
- un Conseil de direction de 11 membres, ayant pour rôle de proposer un programme de travail pour une période déterminée et de veiller à son exécution après son approbation par l'AG, de nommer les commissions, de proposer l'admission de nouveaux membres dans l'Académie et d'administrer ses biens ;

- un Bureau Exécutif de 4 membres émanant du Conseil de direction ;
- des Commissions spécialisées.

Les membres fondateurs de l'Académie sont presque tous soit des religieux, soit des instituteurs d'établissement confessionnels, soit des professeurs d'Anglais. C'est ainsi que le premier Président était un prêtre, le R.P. Pierre Kondo, remplacé à sa mort par le pasteur Jacques Kofi Adzomada, aujourd'hui décédé lui aussi et remplacé par Georges Kwasi Fiagan, un instituteur de l'Enseignement évangélique à la retraite et ancien Secrétaire Général de l'institution.

S'il n'est peut-être pas nécessaire de s'appesantir sur les raisons de la prépondérance des religieux et des instituteurs du confessionnel dans l'Académie (on se rappellera que ce sont les Missions qui avaient développé les langues locales), en revanche, on peut à juste titre se demander pourquoi la présence massive de professeurs d'Anglais dans l'institution. Formés pour la plupart au Ghana, où les langues africaines, dont l'èwè, ont toujours été enseignées à l'école et même servent de langues d'enseignement dans les premières années, ces professeurs d'Anglais possédaient, de ce fait, une bien meilleure connaissance de la langue èwè que leurs collègues formés dans le système laïc français¹. A la création de l'Académie, ils apparaissaient ainsi, en l'absence de vrais cadres formés à cet effet, comme tout à fait indiqués pour l'animer. De plus, beaucoup parmi eux s'intéressaient à titre personnel à la langue èwè.

¹ L'aliénation culturelle de certains Togolais et Africains formés dans la filière française était et reste largement affligeante : beaucoup d'entre eux ont pu s'en faire même un titre de gloire de ne pas savoir parler, lire ou écrire leur propre langue avec la même perfection que le français.

Malgré ces structures apparemment solides dont l'Académie est dotée, ses travaux sont peu visibles par rapport à son vaste et ambitieux programme qu'on a vu ci-dessus. D'après l'actuel Président, les seuls travaux réalisés ou en cours de réalisation sont la traduction en èwè du code du travail (réalisé) et de la route (en cours). Logée dans un petit bureau affecté par l'Etat dans une école primaire publique de Lomé ("*Ecole des Etoiles*"), où siège en permanence son Secrétaire Général (un Instituteur détaché et payé par l'Etat), et équipée d'une machine à écrire èwè offerte par l'Etat, l'Académie ne dispose presque pas de budget autonome lui permettant de fonctionner de façon efficace. D'autre part ses membres n'en sont pas des fonctionnaires à plein temps, et n'y exercent leurs activités qu'à titre bénévole (sauf le Secrétaire Général), parallèlement à leurs activités principales. Enfin après la mort de son premier Président en 1963, pour des raisons, semble-t-il, de susceptibilité ou de conflit d'autorité, l'Académie fut réduite pendant longtemps à un seul membre, le second Président, dont les seuls travaux ont constitué les activités de l'institution. En fait, comme la plupart des manuels et livres èwè produits venaient du Ghana, l'impact de l'Académie sur les usagers de la langue èwè a été pratiquement sinon tout à fait nul.

Cependant comme elle a toujours existé comme une institution semi-officielle, c'est à elle que tout naturellement le Gouvernement s'adressera en 1975 pour recruter ses premiers enseignants de la langue èwè tandis que pour la langue kabiyè c'est des personnes-ressources qui en seront chargées.

3.4.2.2. L'enseignement de l'anglais dans le primaire

La deuxième décision prise par le premier Gouvernement a été celle d'introduire l'enseignement de l'anglais dans le cycle primaire à partir du cours moyen. La raison qui en est donnée est que l'anglais est une langue internationale dont une bonne connaissance par les Togolais faciliterait la communication entre le Togo et le Ghana notamment et contribuerait à l'avènement rapide de l'unité africaine. De fait, le courant panafricaniste, qui était alors très fort, n'était pas étranger aux deux décisions du premier Gouvernement togolais.

Celles-ci laissent ainsi entrevoir les tendances d'un Etat exoglossique, dont la politique exoglossique ou amodale au début de l'indépendance aurait très probablement évolué vers un type exendoglossique, où le terme exoglossique aurait été constitué non plus seulement par le français, mais aussi par l'anglais et peut-être par l'allemand¹ et le terme endoglossique par l'èwè et le hawsa.

Mais peut-être faut-il voir aussi dans cet enseignement précoce de l'anglais la marque personnelle du premier Président du Togo, Sylvanus Olympio, qui était lui-même d'une solide formation anglo-saxonne et fut le Directeur de la société anglaise United African Company (UAC) au Togo et, d'une façon générale, la forte influence que continuait d'exercer sur la bourgeoisie locale de Lomé la culture anglaise.

Contrairement à la décision relative aux langues nationales, la politique d'enseignement de l'anglais dans le primaire a connu un début d'application avant de

¹ L'Allemagne, qui était en très bons termes avec le premier Gouvernement du Togo au lendemain de l'indépendance, avait créé l'industrie textile de Datcha, ouvert un centre de formation artisanal à Agou-Nyogbo et construit la brasserie du Bénin, le port autonome de Lomé et le Lycée de Tokoin de Lomé. Trois centres d'enseignement de la langue allemande étaient ouverts et connaissaient beaucoup de succès: l'Institut Goethe de Lomé, l'Ecole allemande d'Agou-Nyogbo et l'Ecole allemande de Kpalime (les deux derniers ont aujourd'hui disparu).

tourner court au lendemain du putsch militaire. En effet, cet enseignement est prévu pour la rentrée 1961-62, mais avec pour condition préalable d'être assuré par les enseignants du primaire titulaires du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) (donc ayant déjà fait l'anglais au secondaire) après une formation de trois mois. C'est à l'issue de celle-ci, donnée par les Américains pendant les vacances d'été 1961, que le Gouvernement recrute ses premiers professeurs d'Anglais du primaire. Ceux-ci devaient enseigner, à titre bénévole, cette langue cinq heures par semaine, soit à raison d'une heure par jour, pendant deux années scolaires¹. Il serait intéressant, si les données étaient disponibles, d'établir le nombre d'écoles touchées par l'initiative. Mais même en l'absence de telles données, il est à présumer que très peu avaient pu l'être, surtout en ces temps où les diplômés du BEPC se comptaient sur le bout des doigts.

3.4.2.3. L'étude d'Anson

Après ces deux décisions qui ne survivront pas au renversement du Gouvernement, il faut attendre 1969 avant qu'une allusion officielle soit encore faite aux langues nationales. En effet, c'est dans le *Programme du Rassemblement du Peuple Togolais* (RPT) qu'on trouve cette allusion :

"Par ailleurs, un effort devra être fait en vue d'adapter les programmes et le contenu de notre Enseignement aux problèmes qui se posent à notre pays. Le même effort sera entrepris dans le domaine précis du développement de l'Enseignement des langues nationales dans le but essentiel de préserver et de bonifier tout à la fois ces éléments culturels de tout premier plan qui font partie intégrante de notre personnalité" (cité par Takassi 1991 : 3).

Puis, plus rien d'officiel sur la politique linguistique scolaire jusqu'en 1975. Pourtant une mission de consultation linguistique financée par l'UNESCO sera effectuée,

¹ Nous tenons ces informations de Georges Kwassi Fiagan, que nous remercions.

"*sous l'égide du Gouvernement togolais*", par G. Anson du 14 Juillet au 13 Août 1972. Dans cette mission, il est demandé au consultant de l'UNESCO de "conseiller le Gouvernement de la République togolaise, en effectuant auprès des Ministres de l'Education et des Affaires Sociales, en étroite coopération avec l'Institut National de la Recherche Scientifique, les tâches suivantes :

1. Etudier les possibilités de transcription de certaines langues représentatives, et notamment les problèmes que posent la normalisation et la standardisation de leurs orthographe ;

2. Préparer un programme minimum de recherche et de production du matériel pédagogique nécessaire à l'alphabétisation en langues véhiculaires et définir les moyens de la mise en œuvre de ce programme qui doit être exécutée dans le cadre de l'INRS ;

3. Examiner les possibilités de coordination des expériences avec les pays limitrophes qui utilisent les mêmes langues (Dahomey, Ghana, Haute-Volta en particulier) ;

4. Envisager les possibilités pratiques d'utilisation des langues véhiculaires à des fins culturelles : enseignement, éducation, alphabétisation... "(Anson 1974 : 1).

Dans le rapport final de mission remis par Anson au Gouvernement, il apparaît que cinq "*langues nationales représentatives*" ont été officiellement retenues : l'èwè, le kabiyè, le tem, le ncam et le ben. Anson recommande, entre autres, au Gouvernement togolais un enseignement bilingue obligatoire dès le cycle primaire selon le schéma ci-après :

"Dans cinq zones linguistiques préalablement délimitées selon les aires d'influence des cinq langues choisies (Ewé, Kabiyè, Ncam, Tem, Ben), on doit enseigner la langue de la zone d'emblée à tous les scolarisés. Ensuite, après maîtrise de celle-ci, enseigner une langue du deuxième groupe de la famille Niger-Congo. Par exemple, dans une zone d'influence de la langue Ewé, tous les scolarisés s'initieront à lire, écrire et parler¹ cette langue. Dans le second stade du cycle, tous les scolarisés de la même zone apprendront à lire, écrire et parler (1) Kabiyè, le plus grand véhiculaire appartenant au deuxième groupe Niger-Congo figurant au Togo. On obtiendra le bilinguisme local (1) suivant, dans les cinq zones : Ewé-Kabiyè, Kabiyè-Ewé, Ben-Ewé, Ncam-Ewé, Tem-Ewé" (Anson 1974 : 4, Annexe I).

Dans le cycle primaire conçu pour dix ans, l'enseignement se ferait dans la langue de la zone pendant les deux premières années, dans une langue togolaise du second groupe les trois années suivantes, en français les sixième, septième et huitième années et en anglais les deux dernières années. Chaque langue, une fois introduite, continuerait d'être enseignée comme matière jusqu'à la fin du cycle, le français étant cependant la langue d'enseignement depuis le cycle primaire jusqu'au cycle supérieur.

Dans le cycle secondaire conçu pour quatre ans, une des grandes langues frontalières africaines : le twi, le yoruba ou le hawsa, serait, au choix de l'élève, substituée aux langues togolaises, cependant que le kiswahili deviendrait obligatoire pour tous. A l'Université, une des langues africaines enseignées dans le secondaire serait choisie pour perfectionnement (Anson 1974 : Annexe : 5). Nous reviendrons plus amplement sur le document d'Anson. Il nous paraît être une bonne base de travail, rappelant, à certains égards, la politique linguistique que se préparait à mettre en œuvre le premier Gouvernement du Togo avant sa chute et contenant des idées analogues dans *L'Europe et ses langues* de L. J. Calvet (1993).

¹ Les soulignements sont le fait de l'auteur lui-même.

Or nulle part jusqu'ici, dans aucun document officiel, que ce soit notamment dans le Projet de Réforme de l'Enseignement élaboré en 1973 ou dans sa forme définitive publiée en 1975 sous le titre de *Réforme de l'Enseignement au Togo*, les autorités togolaises n'ont fait mention de l'étude d'Anson. Pourtant elle était parrainée par elles (Anson 1974 : 1) et le Ministre de l'Education Nationale d'alors, Benoît Malou, semblait l'accueillir favorablement en déclarant à son auteur le 6 Septembre 1972 : "*Au Togo, tout le monde désire l'introduction des langues togolaises dans les classes, le Ministre en premier*" (Anson 1974 : 3).

Alors pourquoi cet ostracisme systématique dont sera frappée l'étude d'Anson de la part des autorités? On peut ne pas être d'accord avec les propositions qui y sont faites. Mais cela justifierait-t-il pour autant cette volonté de l'occulter ? Ou bien ce black-out serait-il dû à la part trop belle qui y semble faite, au niveau national, à l'èwè par rapport au kabiyè, langue de l'ethnie du Président du Togo et du Ministre de l'Education Nationale, et/ou à une langue africaine dont la prise en compte serait considérée comme contraire aux préoccupations du développement national ? Ou bien la référence à ce document aurait-elle été perçue comme de nature à ternir ou diminuer "*l'équation personnelle*" du chef de l'Etat érigé par le Parti unique d'alors en visionnaire du Togo et donc comme le seul homme capable d'inspirer la politique linguistique la plus judicieuse pour le pays? Voilà autant de questions qu'on se pose et auxquelles nous tenterons de répondre dans la section suivante. Toujours est-il que cette attitude des autorités indique clairement que l'aménagement du statut est, en fin de compte, le cap décisif dont dépendra le succès ou l'échec de tout aménagement linguistique, surtout dans un pays plurilingue comme le Togo. Une preuve certaine que l'étude d'Anson était un document indésirable qu'il fallait à tout

prix soit caviarder, soit gommer de la mémoire collective, soit encore empêcher de pénétrer cette mémoire apparaît au cours de l'élaboration du Projet de Réforme de l'Enseignement. En effet, alors que l'étude mentionne clairement qu'au Togo l'èwè et le kabiyè sont les deux langues plus importantes du Togo (Anson 1974 : Annexe : 4), dans le Projet de Réforme ce sont l'èwè et le tem qui sont d'abord retenus comme les deux plus importantes langues togolaises à promouvoir au statut de langues nationales standards avant que le tem ne soit remplacé par le kabiyè dans la forme définitive de la Réforme. Or si les responsables de l'Education chargés d'élaborer le Projet de Réforme avaient consulté le travail d'Anson ou avaient bien voulu en tenir compte, ils auraient pu s'en apercevoir et éviter de donner l'impression de cafouiller et d'obéir plutôt au fait du prince qu'à l'intérêt national. Est-ce également pour cette raison que le Projet de Réforme de l'Enseignement serait aussi "introuvable" aujourd'hui que le document d'Anson? Quoi qu'il en soit, dans le contexte d'un régime de parti unique dans lequel évoluait le Togo depuis 1969 et où le pouvoir était fortement personnalisé par le Président de la République, surtout après son accident d'avion en 1974¹, il n'est pas étonnant que l'aménagement linguistique qui s'enclenchera dans le pays à partir de 1975 s'annonce sous des couleurs plus politiques que sociales. Et en effet, comme on le verra, la langue de bois sera la règle.

3.4.3. La Politique linguistique depuis 1975

3.4.3.1. Déclarations officielles

En Mai 1975, le Gouvernement togolais décrète la Réforme de l'Enseignement, dans laquelle il accorde une place importante aux langues africaines en général,

¹ Voir à ce sujet *Le Togo sous Eyadéma*, de Comi M. Toulabor, 1986, Karthala.

togolaises en particulier. Dans cet esprit, il choisit deux langues togolaises, l'èwè et le kabiyè, qu'il promet au statut de "langues nationales", destinées à être introduites dans l'enseignement dès la rentrée de 1975-76².

Les objectifs visés par cette politique de promotion des langues nationales et africaines sont plus ou moins clairement définis dans la Réforme de 1975 et dans l'ordonnance N° 16 du 6/5/1975 et explicités dans Gnon (1988). Ils se veulent :

- politiques : rechercher l'unité nationale ; enraciner l'élève et l'école dans le milieu par la réhabilitation et la promotion des langues nationales traitées avec mépris par la colonisation ; désaliéner la personnalité africaine en général, togolaise en particulier ; démocratiser le savoir ;

- philosophiques : donner une vision originale du monde à travers les langues nationales ;

- socio-culturels : revaloriser le patrimoine culturel authentiquement africain qui ne constitue pas un frein au développement socio-économique ;

- économiques : rentabiliser le système scolaire en l'adaptant à la vie et aux besoins réels des populations, démocratiser le savoir pour permettre la plus large participation possible de la population au développement du pays ;

- pédagogiques : utiliser le milieu comme support pédagogique, et les langues nationales comme un outil pédagogique par excellence, faciliter chez l'élève par l'enseignement des langues nationales l'acquisition des connaissances instrumentales à l'école et des langues étrangères.

² Comme à l'égard de l'étude d'Anson, le Projet de politique linguistique entrepris par le 1^{er} Gouvernement va être complètement passé sous silence dans la Réforme linguistique de 1975. Le hawsa n'y figure pas parmi les langues choisies pas plus que dans le Projet de Réforme. Aucune

Selon Lange (1992 : 490), les objectifs assignés à la politique des langues nationales et exprimés dans la *Réforme* étaient au départ uniquement l'indépendance politique et économique, les autres objectifs ayant été seulement rajoutés récemment par Gnon (1988), soit treize ans après le lancement de la Réforme. Nous pensons que cette opinion n'est pas tout à fait exacte. En fait, tous les objectifs y figuraient, mais nous reconnaissons bien volontiers qu'ils étaient plutôt diffus et n'avaient pas été développés de façon claire et précise, ce qui est révélateur d'un certain empirisme ou amateurisme qui a toujours caractérisé la politique des langues nationales au Togo. L'ancien chef section des langues nationales à la Direction de la Formation Permanente, de l'Action et de la Recherche Pédagogique (DIFOP), N. K. Gbekobu, le reconnaît lui aussi, qui déplore notamment l'absence d'un "*texte officiel définissant d'une façon explicite la politique du Gouvernement en matière de langue*" (Gbekobu 1991 : 4). Cependant, même s'il est vrai que les objectifs visés par le Gouvernement n'étaient que l'indépendance politique et économique, n'est-il pas tout aussi vrai que ce sont là, après tout, les objectifs primordiaux vers lesquels convergent les autres objectifs?

L'argument avancé à l'époque pour justifier le choix des deux langues togolaises était "*le souci de l'unité nationale*" (*La Réforme* 1975 : 19). C'est bien plus tard que trois autres arguments ont été rajoutés, à savoir : "*le poids démographique des Ewé et des Kabiyè (plus de 75%)*" (Gnon 1988 : 3), la transnationalité et la longue tradition écrite des deux langues :

"Les deux langues retenues, l'Ewé et le Kabiyè, avec leurs variantes sont aussi communes au Ghana et au Bénin. D'autre part, depuis l'époque coloniale, pour des raisons d'évangélisation, elles ont bénéficié d'importants travaux de recherche qui continuent de faire autorité. Pour ce qui est de l'Ewé, on sait que le Ghana a une inestimable expérience dans le domaine de la recherche et de l'enseignement" (Gnon 1988 : 4).

Aux termes de la Réforme, "les deux langues (nationales) seront enseignées simultanément sur toute l'étendue du Togo". (La Réforme 1975 : 19). La position officielle voulait par ailleurs qu'elles partagent le pays en deux zones linguistiques égales : la "zone éwéphone", couvrant la moitié Sud du pays, de Lomé à Blitta, et la "zone kabiyèphone", couvrant la moitié Nord du pays, de Blitta à Dapaong. Par conséquent, au cours primaire l'èwè serait enseigné en zone èwéphone et ne serait introduit en zone kabiyèphone qu'au cours secondaire. Pareillement, le kabiyè serait d'abord enseigné en zone kabiyèphone au cours primaire et ne le serait en zone èwéphone qu'au secondaire. L'enseignement de ces deux langues nationales correspond ainsi au schéma suivant :

	Langue I	Langue II
Zone I De Lomé à Blitta	Ewé	Kabiyè
Zone II De Blitta à Dapaong	Kabiyè	Ewé

(Source : La Réforme 1975 : 19)

Par rapport au français, l'enseignement de ces langues est prévu en deux étapes :

" - Dans la première étape, le français reste la langue d'enseignement et les langues nationales sont introduites dans les programmes :

- Dans la seconde étape, lorsque l'enseignement sera donné dans nos langues, le français prendra le statut de langue étrangère". (*La Réforme* 1975 : 19).

Il est donc tout à fait inexact de déclarer, comme le fera Gnon, que "*les autorités politiques togolaises ont refusé toute démagogie : dans tous les degrés, le français reste le véhicule d'enseignement et d'apprentissage*" (Gnon 1988 : 4). En 1975, en engageant la nouvelle politique linguistique, les autorités laissaient bien entendre que celle-ci était appelée à devenir, à l'étape finale, une politique endoglossique basée sur l'enseignement dans les deux langues nationales (le français devenant non pas même *langue seconde* mais "*langue étrangère*"), après un passage par une étape initiale exendoglossique, où le français serait encore langue d'enseignement aux côtés des langues nationales enseignées comme matières. En réalité, la déclaration de Gnon ne fait que d'une part confirmer les soupçons du public depuis longtemps éveillés que le Gouvernement a, probablement sous les coups de boutoir de la crise économique, pratiquement renié sa première politique linguistique même s'il ne l'avoue pas¹, et d'autre part conforter les détracteurs de cette politique qui ne lui accordent aucun crédit ou très peu.

Dans la *Réforme*, il est prévu aussi que les enfants seraient éveillés dans les écoles maternelles dans les langues du milieu :

¹ Comme tout régime monopartite, le gouvernement togolais s'est toujours cru infaillible et ne fait jamais son autocritique.

"Dès la rentrée scolaire 1975, l'enseignement dans les Jardins d'enfants sera donné dans la langue de la localité" (La Réforme 1975 : 19).

Ils ne seraient introduits aux langues nationales qu'à partir du cours primaire à moins que celles-ci ne soient déjà leurs langues maternelles.

Enfin, bien que ce ne soit pas explicitement dit dans la Réforme, la variété de l'èwè choisie est celle qui avait été standardisée par les missionnaires allemands et enrichie depuis lors par les autres parlers èwè. La norme choisie pour le kabiyè prendra quelque temps avant d'être fixée sur le parler de Pya, village natal du Président. Le choix du parler Pya ne manquera pas donc d'être perçu comme le fait du prince (Lange 1992 : 493). Mais au Comité de Langue Nationale Kabiyè (CNLK), on le justifiera par l'argument, évoqué par Lange aussi (1992 : 493), que c'est sur ce parler que les premiers missionnaires protestants installés dans la région de Pya (après la Deuxième Guerre Mondiale) ont commencé un travail linguistique. Mais le choix de la variante de Pya est loin de faire l'unanimité parmi les Kabiyè eux-mêmes. Pour la Société Internationale de Linguistique (SIL) aussi, le choix de ce parler qu'on appelle encore le parler *kewe* (ou *kabiyè ouest*) est fondé : dans une enquête dialectale kabiyè qu'elle a réalisée en 1978 pour mesurer son taux de compréhension, elle a montré que c'est la variété kabiyè le plus largement comprise par les Kabiyè.

Quoi qu'il en soit, la phase du choix des langues apparaît comme la plus délicate d'une politique linguistique engagée par un gouvernement. On y reviendra plus en détail. Pour l'instant, on peut se borner à énoncer le problème en deux volets : (1) Comment sont perçues par la population "planifiée" le nombre de langues choisies?

(2) Au sein des langues choisies, comment sont perçues les variétés retenues comme formes standards en général par les locuteurs des autres variétés non retenues?

3.4.3.2. L'identification des problèmes

Si le point 3.4.3.1. constitue bien la définition plus ou moins claire d'une nouvelle politique linguistique par les autorités (policy formulation), par contre la Réforme ne dit pratiquement rien des problèmes qui ont motivé une telle politique. Or l'identification de ces problèmes (fact-finding) devrait précéder la définition d'une politique. En effet comme le dit Rubin (1974 : 5).

*"L'aménagement linguistique commence avec l'identification d'un problème, en particulier avec l'identification de secteurs concrets de la société qui requièrent une action planifiée en matière de ressources de langues. L'aménagement linguistique est ainsi centré sur la solution de problèmes et tâche de trouver l'alternative la meilleure (optimale, la plus efficace ou la plus valable) pour résoudre un problème." **

Rubin distingue et définit alors quatre phases fondamentales dans l'AMEL : (1) l'identification des problèmes (fact-finding), (2) la définition de la politique (policy formulation), (3) la mise en œuvre de la politique (implementation) et (4) l'évaluation.

Selon Kozelka (1984 : 31), qui essaie d'en donner une définition théorique et générale, ces quatre phases sont interdépendantes ou cycliques, et leur prise en compte est indispensable pour un AMEL digne de ce nom :

1. L'identification des problèmes consiste à repérer les problèmes linguistiques et les sources de conflits dans une communauté sociale ; à y évaluer les besoins de

communication et les motivations possibles pour opérer des changements de structures et d'usage ; à déterminer l'étendue de l'usage de la langue 1 et de la langue 2, et de ce fait la "*taille*" et la délimitation des communautés sociales, et à évaluer les ressources disponibles pour résoudre les problèmes identifiés.

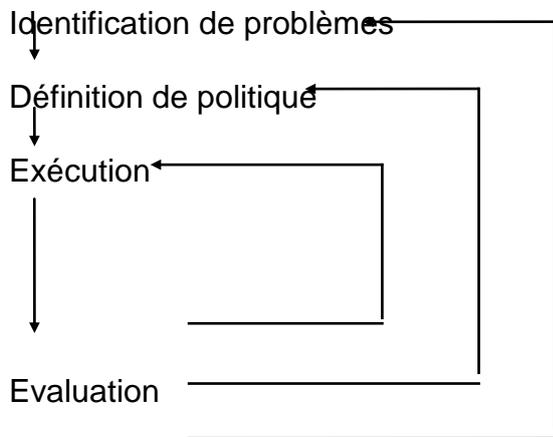
2. La définition de la politique concerne les décisions prises en vue des objectifs politiques et socioculturels que les politiques linguistiques doivent atteindre ainsi que la mise en œuvre des politiques appropriées pour atteindre ces objectifs.

3. L'exécution consiste en la mise en place des structures, institutions ou programmes pour l'application de ces politiques; en la désignation des agents d'exécution et des responsables, bref en l'exécution effective des politiques et décisions prises.

4. L'évaluation a pour objet d'évaluer les résultats atteints par rapport aux objectifs fixés, et surtout par rapport au degré de motivation manifesté par les communautés sociales particulières pour accepter les politiques décidées (Kozelka 1984 : 31).

De ce qui précède, il ressort que seule une identification correcte des problèmes peut permettre la définition d'une politique linguistique judicieuse et rationnelle, dont le succès dépend à son tour d'une politique d'exécution appropriée, qui se fortifie elle-même par des évaluations régulières, lesquelles permettent de prendre la mesure des résultats atteints en fonction des objectifs fixés et de déterminer si des

ajustements sectoriels ou globaux sont nécessaires au niveau de la politique engagée. Ce qui peut se schématiser par la figure ci-après :



L'évaluation apparaît donc comme un processus infini en tant qu'elle intervient à tous moments dans les autres phases qui, de ce fait, ne sont aussi jamais closes. A ce titre, l'évaluation apparaît comme une catégorie cruciale de l'AMEL (Rubin 1977 : 7). Malheureusement dans le cas du Togo, comme on le verra, c'est l'aspect de l'AMEL le plus négligé. On comprendra dès lors le cafouillage qui y a toujours caractérisé l'AMEL initié. Comme l'indique Rubin (1974 : 7), il ne suffit pas de décider une politique linguistique pour prétendre faire de l'aménagement linguistique.

Précisons tout de suite que ni dans le Projet de Réforme de l'Enseignement élaboré en 1973, ni dans la Réforme qui en émanera en 1975, les catégories de l'exécution et de l'évaluation n'ont été abordées. La phase de l'identification des problèmes, qui n'est pas non plus traitée dans la Réforme, existe cependant, mais c'est dans le Projet de Réforme qu'il faut aller la chercher. Or ce Projet est introuvable. Selon Lange (1992 : 490), par qui nous en connaissons quelques bribes, *"le texte du projet explicite les principes des choix effectués, tandis que celui de la Réforme a surtout*

pour objet de donner des directives". La décision des autorités d'introduire les langues africaines à l'école est motivée par le souci de "*poser les bases d'une école nouvelle démocratique, en rupture avec l'école coloniale*" (Lange 1992 : 489), pour former des citoyens togolais d'un type nouveau : débarrassés du mythe de "l'intellectuel pur", confiants en eux-mêmes, enracinés dans les réalités togolaises et africaines, alliant théorie et pratique, ouverts et disponibles (*La Réforme* 1975 : 17) :

"La langue est un outil de communication, de structuration et d'expression de la pensée (...). Aussi en nous privant de nos langues, le système scolaire colonial entendait-il assurer à jamais sa mainmise sur nos esprits (...). Tout effort pour résoudre le problème du sous-développement passe d'abord par la conquête d'une langue nationale (...). Pour assurer la promotion politico-économique de notre pays, il nous faut réhabiliter nos langues" (*Education Nationale* 1973 : 31-32, cité par Lange 1992 : 489).

Mais comme on peut le voir, cette identification des problèmes se présente plutôt sous la forme d'un slogan politique que comme une analyse systématique et rigoureuse de la politique linguistique préexistante, où les différents problèmes liés à cet aspect soient clairement identifiés et examinés. C'est ainsi qu'aucune analyse n'est faite de la situation sociolinguistique du pays permettant de déterminer de façon précise la dynamique des langues, les statuts et fonctions des langues en présence, les attitudes linguistiques, le degré d'implication et d'adhésion des populations concernées à la politique qu'on veut mettre en œuvre, etc. Bref, pour l'essentiel, "*l'état des lieux*" restait à faire.

Dans le même Projet de Réforme, on apprend que c'est non pas le kabiyè qui était initialement choisi avec l'èwè, mais plutôt l'èwè et le tem, dont on disait alors que c'étaient les deux grandes langues véhiculaires du pays :

"Au Togo, l'argument utilisé pour assurer la suprématie du français, l'argument de la diversité de nos dialectes, n'est que pure mystification... Notre pays, certes, compte une quinzaine de parlars locaux, dont l'apprentissage serait lent à réaliser mais dans l'ensemble, le Togo a une vocation "Ewéphone" et "Tem'phone", car ces deux langues regroupent de grands ensembles et sont parlées en principe respectivement de Lomé à Blitta, et de Blitta à Dapaong". (Education Nationale 1973 : 32, cité par Lange 1992 : 490).

Or une page seulement plus loin, un curieux amalgame commence à se faire entre le tem et le kabiyè, sans aucune explication :

"Bien entendu, l'idéal serait d'enseigner toutes les langues locales du premier degré au quatrième degré, mais le souci de l'unité nationale nous impose ces deux langues : l'èwé et le tem (kabrè)". (Education Nationale 1973 : 33, cité par Lange 1992 : 491).

Dans le texte de la Réforme, c'est le kabiyè qui va apparaître à la place du tem comme on l'a déjà vu. Interrogé par nos soins à ce sujet, un ancien responsable de l'Education aujourd'hui à la retraite et membre de la Commission ayant élaboré le Projet de Réforme et la Réforme, nous donne en substance cette réponse :

"Nous avons nous aussi posé la question au Ministre de l'Education Nationale de l'époque, Benoît Malou. Il nous avait répondu que tout comme c'est l'èwé qui est choisi plutôt que la variante gèn-mina, qui en est dérivée, de même c'est le kabiyè qui doit être choisi, plutôt que la variante tem, qui en est dérivée".

C'est donc là un fait du prince indéniable qui explique sans doute pourquoi le document d'Anson a été occulté. Mais on doit aussi reconnaître qu'il a été favorisé par l'empirisme et le louvoiement de la Commission. L'empirisme ressortit à un

manque incroyable de travail de terrain préalable (analyse de la situation sociolinguistique, enquêtes), rendant ainsi la Commission techniquement désarmée et partant facilement manipulable. Sinon comment expliquer que de hauts responsables de l'Education puissent affirmer que "*le Togo a une vocation Ewéphone et Tem'phone*" en 1973 et qu'ils découvrent brusquement, sans sourciller, deux ans plus tard, que cette vocation est plutôt éwéphone et kabiyèphone? Sur quelle (s) étude (s) fondent-ils les deux affirmations contradictoires? Or la réalisation préalable d'un travail de terrain leur aurait à coup sûr servi de garant scientifique, sur lequel ils se seraient appuyés pour défendre une politique cohérente et objective et refuser d'avaliser l'arbitraire. A l'époque, il était encore relativement possible d'avoir cette audace. Mais naviguant plutôt à vue au lieu d'agir en spécialistes, ces responsables n'avaient pu que se prêter à des manipulations qui les déshonoraient et les discréditaient. Bien plus, on peut se demander si des linguistes avaient participé à cette Commission ou si au moins on avait demandé leurs avis.

3.4.3.3. Les structures d'exécution des LN

3.4.3.3.1. Leur Présentation

L'introduction des langues nationales (LN) à l'école était prévue pour la rentrée 1975-76. Or dans *La Réforme*, on ne sait rien des structures mises en place à cet effet. Il y sera tout simplement dit : "*Un Institut National de Linguistique sera créé pour aider à l'étude de toutes les langues du Togo*". (*La Réforme* 1975 : 19). Jusqu'à ce jour l'Institut attend d'être créé.

S'étant aperçu à la rentrée que ce n'est pas par décret que cet enseignement se fera, le Gouvernement s'éveille alors aux mesures à prendre : création des agences de

planification pour la formation des enseignants de LN, confection du matériel didactique et recherche sur les LN.

Dans l'immédiat, il s'adresse à l'Académie Ewé pour la langue ewè et à des personnes ressources pour la langue kabiyè. Au dire de K. N. Gbekobu, Chef section des Langues Nationales à la Direction de la Formation Permanente, de l'Action et de la Recherche Pédagogique (DIFOP), (entretiens personnels, Sept. 1992), l'enseignement des LN prévu pour la rentrée 1975-76 a effectivement commencé officiellement à cette date, surtout dans les établissements confessionnels qui le pratiquaient d'ailleurs déjà. Mais faute d'enseignants qualifiés et de matériels, cet enseignement avant 1978 avait tenu plutôt du bricolage et de l'amateurisme. En réalité, toutes les personnes sollicitées à cet effet ont plutôt eu à expédier les affaires courantes jusqu'en 1977, date à laquelle vont voir le jour les premières véritables structures d'exécution officielles (Comités de Langues Nationales, Groupe de Langues Nationales, etc.). En effet, ce n'est qu'à partir de la rentrée 1978-79 et de la rentrée 1981-82 que cet enseignement des LN devient effectif, respectivement au cours primaire et au cours secondaire après justement mise en place des agences de planification comme ci-dessus mentionné et que nous examinons maintenant dans la section suivante. Celles-ci sont une bonne douzaine, mais l'on s'interroge toujours sur l'efficacité de la plupart d'entre elles sur la politique linguistique engagée.

3.4.3.3.1.1. Les Comités de Langues Nationales (CLN)

Par Arrêté N° 163 /MENRS du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, deux Comités de Langues Nationales sont créés le 18 Mai 1977 comme les toutes premières structures officielles chargées de l'exécution de la politique

d'enseignement des L N. Il s'agit du Comité de Langue Nationale Ewè (CLNE) et du Comité de Langue Nationale Kabiye (CLNK), respectivement dénommés au départ Groupe d'Etude de Langue Ewè (GELE) et Groupe d'Etude de Langue Kabiye (GELK), composés de 16 membres chacun et chargés de la formation des enseignants, de la conception des manuels et de la recherche. Les CLN sont donc les agences de planification dorsales de la nouvelle politique de langues nationales.

Pour leur permettre de "*répondre à des besoins de type nouveau*", les Groupes seront remaniés pour devenir en 1983 le Comité de Langue Nationale Ewé (CLNE) et le Comité de Langue Nationale Kabiye (CLNK) par arrêté N° 72-METQD pris en 1983 par le Ministre de l'Education des Troisième et Quatrième Degrés et de la Recherche Scientifique (Gbekobu 1989 : 6).

Le nombre des membres de chaque Comité est alors porté à 18, nommés par décision ministérielle. Depuis 1991, il est adjoint à ceux-ci 5 suppléants. Pour le CLNE, la nomination des membres s'est faite sur demande de proposition de noms adressée par le Secrétaire Permanent du Conseil Supérieur de l'Education d'alors, Komlan Agbétiafa, au Président de l'Académie Ewè d'alors, feu Pasteur Jacques K. Adzomada, et à Ewonuku Tsévi, l'actuel Secrétaire Permanent du CLNE travaillant à l'époque à la section Langues Nationales à l'Institut National de la Recherche Scientifique (INRS).

Les nominations des membres sont basées sur le critère d'une bonne maîtrise desdites langues nationales par ceux-ci (qui sont tous ou presque des locuteurs natifs) et/ou de leur intérêt personnel porté en tant que chercheurs individuels à ces

langues. C'est ainsi que chaque Comité est constitué dans sa grande majorité par des enseignants des établissements primaires confessionnels (toujours en fonction ou à la retraite), quelques religieux de l'Eglise Catholique et de l'Eglise Evangélique, deux ou trois universitaires. Certains de ces membres sont aussi auteurs de manuels écrits en et/ou sur les LN. Les membres de l'Académie Ewè se retrouvent pratiquement tous d'emblée dans le CLNE. La plupart des membres du CNLE appartiennent à l'Eglise Evangélique qui, par tradition depuis l'époque allemande, est bien connue pour la place de choix qu'elle accorde à l'èwè dans ses écoles et ses services religieux. Il semble en être de même au Comité de Langue Nationale Kabyè.

Contrairement à l'Académie Ewé, les CLN ne possédaient pas de statuts jusqu'en 1997. Cependant chaque Comité s'est doté de façon informelle d'un bureau composé d'un Président, d'un Vice-Président, d'un Secrétaire Général, d'un Secrétaire Général Adjoint et d'un Coordinateur ou d'un Secrétaire Permanent. En l'absence de statuts ou d'un règlement intérieur, on ne savait pas les fonctions et attributions précises des différents membres du bureau. C'est donc toujours un peu l'improvisation qui y prévalait. Cependant depuis août 1998, le CLNE s'est doté d'un règlement intérieur, où tous ces problèmes sont maintenant résolus. Mais il convient d'ajouter aussi, peut-être à la décharge des membres des CLN, qu'ils ne sont pas détachés de façon permanente pour les Comités et qu'ils y travaillent à titre bénévole (sauf le Secrétaire Permanent, qui est payé par l'Etat), à côté de leurs activités principales. A la différence de l'Académie Ewé, un crédit de 2 500 000 F CFA est alloué chaque année par l'Etat à chaque Comité depuis 1979 et est porté à 5 000 000 F CFA à partir de 1982, pour leur permettre de faire face aux tâches qui leur sont assignées.

C'est ainsi que le Président du CNLE perçoit depuis quelque temps une modique subside chaque mois.

Les Comités ont eu pour premières tâches :

- " - l'harmonisation des alphabets ;
- la production des documents de base ;
- l'institution d'une orthographe ;
- la formation des enseignants locuteurs ;
- la supervision ou censure des documents en langues nationales" (Gbekobu 1989 : 5-6).

Pour remplir ces différentes tâches avec efficacité, chaque Comité s'est structuré en diverses Commissions spécialisées composées chacune de huit membres au plus et devant soumettre périodiquement les résultats de leurs travaux à l'appréciation des Comités (Gbekobu 1989 : 6). Chaque membre peut appartenir à plus d'une Commission .

3.4.3.3.1.1.1. Les Commissions du CNLE

Au début de sa création, le CNLE comportait en son sein 4 commissions :

- la Commission de Recherche ;
- la Commission de Censure ;
- la Commission de Formation, et
- la Commission Pédagogique.

Par la suite sont créées 6 autres Commissions :

- la Commission de Grammaire et d'Orthographe ;
- la Commission des Tons ;
- la Commission de Modernisation et d'Enrichissement de la langue ;
- la Commission du Dictionnaire ;
- la Commission du DIMO-LEXIS, qui sera la toute dernière.

Mais depuis 1989 ces Commissions ont été réduites à 5, soit parce que certaines se chevauchent et font double emploi entre elles, soit parce que d'autres se sont transformées en une autre structure. C'est ainsi qu'on n'a plus que :

- la Commission de Recherche ;
- la Commission de Censure ;
- la Commission d'Orthographe ;
- la Commission Pédagogique et
- la Commission du Dictionnaire (monolingue).

Les Commissions de Recherche, de Modernisation et des Tons se sont fusionnées en une seule : la Commission de Recherche, et les Commissions Pédagogique et de Formation aussi en une seule : la Commission Pédagogique. Cette dernière constitue actuellement l'équipe de Langue Nationale Ewè de la DIFOP. Après expiration du Projet DIMO-LEXIS initié par l'ACCT au milieu des années 80, il ne reste plus que la Commission du Dictionnaire.

3.4.3.3.1.1. 2. Les Commissions du CLNK

Le CNLK est structuré en 3 Commissions. Elles restent toujours les mêmes :

- la Commission de Recherche Linguistique et Culturelle ;

- la Commission Pédagogique et Littéraire ;
- la Commission de Publication, qui est subdivisée en sous-Commissions.

3.4.3.3.1.2. Les Groupes de Langues Nationales de la DIFOP

Composés du Groupe de Langue Ewé et du Groupe de Langue Kabiyè, les Groupes de LN de la DIFOP sont, en fait, une émanation des Comités et en sont, à proprement parler, la branche pédagogique et de formation. En effet, chargés d'assurer dans un laps de temps court l'enseignement des LN à l'école, les Comités ont eu, pour ce faire, à proposer au Ministre de l'Education Nationale de dégager des enseignants locuteurs des LN (venant surtout du privé confessionnel) à installer à l'Institut Pédagogique National (IPN) devenu, après restructuration, la Direction de la Formation Permanente, de l'Action et de la Recherche Pédagogique (DIFOP) en 1979. C'est ainsi que naissent en Mars 1978 les deux Groupes de LN de la DIFOP, dont bien des membres sont aussi membres des Comités et qui ont pour tâches de former les enseignants de LN, de produire et d'expérimenter le matériel didactique.

3.4.3.3.1.3. Les Académies de LN

On a déjà vu l'Académie Ewè. C'est sur son modèle qu'on a voulu aussi créer l'Académie Kabiyè, qui se révèle en fin de compte n'être qu'une autre appellation du CNLK. Depuis belle lurette, on n'en entend plus parler. En fait, la politique officielle voulait que tout ce qui est fait pour ou dans l'une des LN soit fait aussi systématiquement pour ou dans l'autre.

3.4.3.3.1.4. Le Département de Linguistique

Ce Département est créé à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLESH) de l'Université du Bénin à Lomé (aujourd'hui Université de Lomé) par arrêté rectoral en juin 1979 avec pour objectifs, entre autres, de prendre une part active dans la nouvelle politique linguistique officielle par ses recherches sur les langues togolaises et africaines et par la formation de linguistes. Pour qu'il ne soit pas perçu exclusivement comme un Département de Langues Togoaises et que son caractère international d'institution de recherche universitaire soit clairement affirmé, il devient en 1984 le Département de Linguistique et des Langues Africaines (DELLAF), puis le Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLCC) à la rentrée 1996-1997.

3.4.3.3.1.5. La Commission Nationale de Linguistique (CNL)

Créée par arrêté ministériel N° 02/MENRS du 16 janvier 1979, cette Commission est chargée de coordonner les activités dans le cadre du Projet Atlas Sociolinguistique (ASOL) initié par l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) vers la fin des années 70. Mais il ne semble pas du tout que les travaux de la CNL aient été exploités par la Réforme. Le Projet ayant pris fin en 1983, la Commission a aussi cessé d'exister depuis lors.

3.4.3.3.1.6. L'Ecole Normale d'Institutrices de Jardins d'Enfants (ENIJE)

Initialement appelée Centre de Formation de Jardinières d'Enfants (CFJE), cette Ecole a été créée en 1965 à Kpalimé par l'Enseignement Evangélique du Togo pour former en un an ses propres jardinières d'enfants, choisies parmi ses enseignants titulaires au moins du Certificat de Fin d'Etudes Primaires et Elémentaires (CEPE).

Prévoyant aussi de former des jardinières d'enfants dans le cadre de la Réforme de l'Enseignement, mais ne disposant pas encore d'un centre de formation propre, le Gouvernement a recours aux services du CFJE, qui va être érigé alors par arrêté ministériel en Ecole Normale d'Institutrices de Jardinières d'Enfants (ENIJE) le 8 Novembre 1976. Recrutées sur concours parmi les titulaires du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) au moins, les élèves y reçoivent une formation de trois ans (en mathématiques, lecture et graphisme), sanctionnée par le Certificat de Fin d'Etudes Normales (CFEN). La formation est cependant assortie d'un pré-requis linguistique : à l'issue de celle-ci, la jardinière locutrice native ou habituelle d'une langue togolaise doit, en principe, être affectée dans une école de la région où est utilisée cette langue. C'est en effet dans celle-ci que la Réforme prévoit d'éveiller l'enfant dans le préscolaire :

"Dès la rentrée 1975, l'enseignement dans les Jardins d'Enfants sera donné dans la langue de la localité" (Réforme 1975 : 19)

"afin d'assurer la continuité du développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'enfant togolais" (Planning pour l'enseignement des Langues Nationales de la DIFOP).

En principe donc appelées à préscolariser les enfants dans la langue du milieu, les jardinières reçoivent, en fait, leur formation en français, mais apprennent aussi obligatoirement, en tant qu'élèves, les deux langues nationales officielles, même pour celles qui devront travailler plus tard dans une localité dont la langue maternelle ou dominante est autre que ces deux langues. Aucune autre langue togolaise n'est enseignée à l'ENIJE. En fait, comme c'est les Jardinières qui doivent élaborer elles-mêmes leur matériel lorsqu'elles seront en activité, il est demandé à celles dont les langues maternelles ne sont pas enseignées à l'ENIJE de constituer, une fois sur le terrain, une banque de données terminologiques dans ces langues. Mais le résultat,

la plupart du temps dans ce dernier cas, est que les enfants sont préscolarisés en français.

La formation en LN est assurée par l'ENIJE elle-même, et non par la DIFOP ou avec son concours et/ou par les enseignants formés et suivis par celle-ci, comme c'est le cas au cours primaire. De plus, rien n'est dit du contenu de cette formation en LN, ni de qui le définit, ni de la formation reçue par les enseignants de LN dans cet établissement. Après neuf ans d'activités, l'ENIJE a dû fermer ses portes en 1985 pour raison financière, mais elle a continué d'assurer le recyclage des contingents déjà formés. Elle a réouvert ses portes depuis quelques années.

3.4.3.3.1.6.1. Le nombre de Jardinières d'enfants formées

Entre 1965 et 1976, 40 jardinières d'enfants ont été formées par le CFJE. Entre 1976 et 1985, l'ENIJE en formera 216, dont 2 Gabonaises et 2 Camerounaises.

3.4.3.3.1.6.2. Les Jardins d'Enfants (JE) au Togo

A/ Structure

Le JE est structuré en principe en trois sections distinctes, mais dans la pratique celles-ci s'entremêlent le plus souvent. Il y a :

- la section des petits, qui accueille les enfants de 2 à 3 ans, et où l'éveil est supposé se faire uniquement en langue togolaise ;

- la section des moyens, pour les enfants de 4 à 5 ans, où l'éveil continue en langue togolaise, mais avec de temps en temps une légère exposition des enfants au français sous forme de lecture de contes en français. Il semble que cela plaît aux enfants même s'ils n'y comprennent rien ;

- la section des grands, pour les enfants de 5 à 6 ans, où l'éveil en langue togolaise reste essentielle, mais avec une utilisation plus fréquente du français. L'utilisation des deux langues (togolaise et française) y serait combinée de façon rationnelle.

En 1989-90, le nombre des JE au Togo est de 238, dont :

- 111, pour l'enseignement public ;
- 59, pour " catholique ;
- 45, pour " évangélique ;
- 33, pour " privé laïc (PL).

En 1990-91, il est passé à 270 pour tomber à 252 en 1991-1992.

B/. Lieu d'implantation des Jardins d'Enfants

Les JE sont plutôt implantés dans les villes et chefs-lieux de Préfecture. Les campagnes ne sont pas desservies. Lomé et la Région des Plateaux sont les plus fournies en JE en raison d'une tradition missionnaire qui y avait développé depuis le début une politique de garderie.

Lomé en compte 93, dont :

- 32, pour l'enseignement public ;
- 28, pour l'enseignement catholique ;
- 14, pour l'enseignement évangélique ;
- 29, pour l'enseignement privé laïc.

En 1989-90, la région des Plateaux en compte 124, dont :

1) - 95, pour la Préfecture de Kloto, répartis comme suit :

- 16, pour l'enseignement public ;
- 51, pour l'enseignement catholique ;
- 19, pour l'enseignement évangélique ;
- 1, pour l'enseignement privé laïc.

2) - 9 pour la Préfecture de Wawa, dans la proportion de :

- 1, pour l'enseignement public ;
- 7, pour l'enseignement catholique ;
- 1, pour l'enseignement évangélique ;
- néant pour l'enseignement privé laïc.

3) - 9, pour la Préfecture d'Amou, à raison de :

- 5, pour l'enseignement public ;
- 2, pour l'enseignement catholique ;
- 2, pour l'enseignement évangélique ;
- néant pour l'enseignement privé laïc.

4) - 10, pour la Préfecture du Haho, à raison de :

- 6, pour l'enseignement public ;
- 2, pour l'enseignement catholique ;
- 2, pour l'enseignement évangélique ;
- néant pour l'enseignement privé laïc.

5) - 9, pour la Préfecture de l'Ogou, à raison de :

- 4, pour l'enseignement public ;
- 5, pour l'enseignement catholique ;
- néant pour l'enseignement évangélique ;
- néant pour l'enseignement privé laïc.

Les écoles du Nord-Togo sont les plus démunies en JE. Ainsi par exemple dans les Préfectures de Bassar, de Doufelgou, de la Kéran, etc. Cela serait dû au fait que, en fin de formation, les institutrices destinées à ces écoles viennent très souvent alléguer toutes sortes de raisons, notamment matrimoniales (rejoindre leurs maris), pour se faire muter dans une autre région, surtout à Lomé. Il en est résulté que les JE prévus pour ces écoles soit n'ont jamais vu le jour soit ont dû purement et simplement fermer faute d'animatrices. C'est ainsi par exemple que sur les 10 écoles de l'Enseignement Evangélique dans la Préfecture de la Kozah, seule l'école évangélique de la ville de Kara possède un JE.

Les institutrices ainsi affectées dans d'autres régions que celles pour lesquelles elles étaient prévues assurent la plupart du temps l'éveil des enfants en français.

C/. Les Jardins d'Enfants du Privé Laïc (JEPL)

Devant l'incapacité de plus en plus marquée de l'Etat à faire face à la demande de scolarisation sans cesse croissante, les écoles privées laïques se sont mises à proliférer de façon anarchique depuis le milieu des années 80 dans les villes du Togo et particulièrement à Lomé. Et cela va s'aggravant avec le délabrement dans lequel

s'enforce chaque jour l'Etat surtout depuis les années 90. Beaucoup de ces écoles privées comptent des JE.

Mais la plupart des jardinières du privé laïc n'ont pas reçu de formation initiale. Elles se forment généralement sur le tas par visite et observation des JE animés par les jardinières d'Etat formées à l'ENIJE.

Sentant pour leurs jardinières le besoin aigu d'une formation solide, les écoles privées laïques ont sollicité, à cet effet, le concours de l'Etat. C'est ainsi que celui-ci, malgré la fermeture de l'ENIJE, a eu à recruter en 1989, sur concours, 25 élèves parmi les candidates proposées par l'enseignement privé laïc et les a formées pendant deux ans, soit de 1989 à 1991, à ses frais, pour le compte du privé laïc.

Bien que jugée fort satisfaisante, l'expérience ne sera pas renouvelée pour des raisons financières. La promotion formée s'est seulement vu décerner une attestation et non un diplôme. En fait, il se serait agi d'une très bonne promotion, recrutée avec le BAC ou un niveau équivalent et qui aurait souhaité compléter la troisième année pour obtenir le diplôme du CFEN et avoir droit aux avantages afférents.

Contrairement au JE d'Etat (public, privé confessionnel), l'éveil des enfants dans les JE du privé laïc se fait entièrement en français dans les trois sections. Cela leur vaut beaucoup de succès auprès de beaucoup de parents, dont nombre d'entre eux n'hésitent pas, pour cette raison, à retirer leurs enfants des JE d'Etat (JEE) pour les mettre dans les JE du privé laïc (JEPL). Payants, les JEPL seraient en général plus

fournis en matériel que les JEE, par rapport auxquels ils semblent ainsi plus avantagés.

L'exigence des parents de préscolariser leurs enfants en français ou leur nette préférence pour la préscolarisation en français est, à n'en pas douter, une survivance encore tenace chez eux du courant assimilationniste et témoigne ainsi de leur part d'une image négative, et plus spécifiquement d'une insécurité linguistique (Calvet 1993) vis-à-vis des langues togolaises. Les parents ont ainsi réussi à créer à leur tour à l'Inspection des Jardins d'Enfants (IJE) cette insécurité linguistique, dans la mesure où cette Inspection envisage depuis la rentrée 1992 de modifier la politique linguistique officielle toujours en vigueur (en principe tout au moins) par un usage plus important du français, même si elle tâche de dorer la pilule en affirmant que cet emploi sera rationnellement combiné avec celui des langues togolaises.

Ceci ne semble pas une concession tactique de la part de l'IJE, en ce sens qu'elle serait dictée par sa volonté d'arrêter ou de freiner le dépeuplement des JEE en faveur des JEPL : les JEE reçoivent toujours des demandes que leurs structures d'accueil limitées ne leur permettent pas de satisfaire toutes. Il s'agit bien plutôt d'une remise en cause directe et d'une reculade à peine camouflée vis-à-vis de la première politique officielle, qui confirme l'enracinement profond du courant assimilationniste dans l'imaginaire collectif, que la politique officielle, malgré ses discours identitaires (*planification locutoire*), ne fait que renforcer par sa politique que nous avons qualifiée ailleurs de *planification illocutoire*.

3.4.3.3.1.7. Les Centres de Promotion de la Petite Enfance (CPPE)

Nous avons vu (3.4.3.3.1.6.2./B.) que les JE étaient implantés dans les zones urbaines et périurbaines tandis que les zones rurales en étaient totalement dépourvues. Il apparaît ainsi que seulement 3% des enfants togolais bénéficient d'une structure préscolaire et que "les 97% restants sont plutôt avec leurs mères ou sont confiés à des substituts (parente ou bonne)" (cf. *Informations relatives à l'implantation des Centres de Promotion de la Petite Enfance* 1990). C'est pour pallier ce déséquilibre que le Ministre des Affaires Sociales et de la Condition Féminine a conçu, à la demande même de regroupements de femmes exerçant des "activités génératrices de revenus" (AGR), le projet de créer, comme une solution possible, des centres d'encadrement de la petite enfance (de 0 à 6 ans) dans les milieux ruraux. A cet effet, le document ci-dessus mentionné, *Informations relatives à l'implantation des Centres de Promotion de Petite Enfance en milieu rural*, a été élaboré en 1990, dans lequel sont définis les objectifs et caractéristiques principaux de ces CPPE. Nous en dégageons ci-après les grandes lignes :

3.4.3.3.1.7.1. Définition et objectifs du CPPE

Le CPPE, qui s'apparente fort à une crèche, est, contrairement au JE, une structure non formelle de garde et d'éducation des enfants âgés de 0 à 6 ans, financée et gérée en grande partie par la communauté bénéficiaire et où l'encadrement des enfants est assuré par les femmes issues du milieu et formées à cet effet. Il est créé pour :

- libérer momentanément les mères de la garde et des soins des enfants afin qu'elles puissent se consacrer à leurs activités socio-économiques ;

- améliorer la qualité de la garde et de l'éducation des enfants en leur donnant de bonnes habitudes d'hygiène et un enseignement adapté à leurs besoins fondamentaux ;

- libérer les fillettes à qui était confiée jusque-là cette garde la plupart du temps afin de favoriser leur accès à l'école ;

- contribuer d'une part à une plus large et meilleure diffusion de l'information sur la santé et la nutrition des enfants, d'autre part au renforcement de l'alphabétisation fonctionnelle des mères, intégrée au CPPE comme une activité annexe.

3.4.3.3.1.7.2. Les différents types de CPPE

Selon les cas, le CPPE peut être **fixe** ou **mobile**. Le CPPE fixe est destiné à fonctionner en permanence et est prévu pour accueillir 30 enfants au maximum, de 2 à 6 ans, par mère-encadreur. Il requiert des équipements et aménagements plus importants que le CPPE mobile. Le CPPE mobile est lié aux activités saisonnières et à grande mobilité qui occupent les mères entre 30 et 50% de leur temps. Il accueille 10 enfants au maximum, de 0 à 2 ans, par mère-encadreur, et requiert moins d'équipements.

3.4.3.3.1.7.3. Les conditions d'ouverture d'un CPPE

Elles sont de deux ordres : (1) la procédure d'identification du problème et (2) les moyens à mettre en œuvre .

A/. Procédure d'identification

Celle-ci consiste pour la communauté concernée à constater l'existence d'un problème de garde d'enfants et à exprimer le désir d'ouverture d'un CPPE. Elle en discute avec les techniciens du milieu et une solution appropriée (CPPE fixe ou CPPE mobile), unanimement ou largement adoptée, est arrêtée.

B/. Moyens à mettre en œuvre

Ils consistent en :

1) - une phase de sensibilisation générale animée par des "*persuadeurs*" volontaires du milieu préalablement formés à cet effet ;

2) - une demande d'ouverture d'un CPPE adressée au Ministère de tutelle ;

3) - l'acquisition et/ou l'aménagement de l'espace ;

4) - la formation à cet effet du personnel d'encadrement au préalable choisi en fonction de critères bien précis :

- résider dans le milieu ;

- avoir des enfants ou en avoir élevé ;

- avoir des notions élémentaires sur la petite enfance ;

- parler la langue du milieu ;

- être volontaire et être accepté par la communauté ;

- être, si possible, alphabétisé en français ou dans l'une des LN ;

5) - la conception, l'élaboration et l'achat du matériel didactique et autres équipements nécessaires pour le personnel d'encadrement.

Une fois le CPPE implanté, il est prévu d'assurer un suivi régulier de la formation du personnel, de continuer la sensibilisation des populations et d'organiser des

évaluations périodiques des activités du CPPE. Mais quels sont les formateurs des formateurs de ces CPPE (personnel d'encadrement et de sensibilisation)?

3.4.3.3.1.7.4. La formation des formateurs

Elle est assurée par trois ministères (Santé, Education Nationale et Affaires Sociales et Condition Féminine) et par les Organisations Non Gouvernementales (ONG) :

- la formation en santé et le suivi sont assurés par les agents de la santé ;
- le Ministère des Affaires Sociales et de la Condition Féminine est chargé de la formation et du suivi des agents de sensibilisation, de la conception et de l'élaboration des outils de sensibilisation, ainsi que de l'alphabétisation fonctionnelle des mères ;
- le Ministère de l'Education Nationale, au travers de l'Inspection des Jardins d'Enfants, (IJE) s'occupe de la formation pédagogique et du suivi du personnel d'encadrement, de la conception et de l'élaboration du matériel didactique ;
- les ONG participent à la formation et à l'encadrement en s'associant aux différents ministères en fonction de leurs spécificités.

Rappelons que les CPPE ne sont pas encore devenus effectifs. Seule l'étude de leur faisabilité, qui est en est la condition préalable et nous paraît une démarche tout à fait rationnelle, a été réalisée. Le sérieux et la responsabilité qui se dégagent de cette étude laissent augurer de ces CPPE avec optimisme à moins qu'il s'agisse là aussi d'une planification locutoire.

3.4.3.3.1.8. L'Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé (ENS)

Créée à Atakpamé au milieu des années 60 avec le concours financier du Gouvernement canadien pour la formation d'abord en deux ans, puis en trois ans, de Professeurs de Collèges d'Enseignement Général (CEG) correspondant au Second Degré (de la 6^e à la 3^e), l'ENS s'est dotée au cours de l'année académique 1981-1982 d'un nouveau Département : la Section des Langues Nationales. La première promotion de Professeurs de Langues Nationales de CEG a été formée aussi en trois ans, mais les promotions suivantes l'ont été en deux ans. Cependant, sans qu'aucune raison officielle ait été donnée, (mais il semble que ce soit à cause de la suspension par le Gouvernement des recrutements de fonctionnaires), cette section, après formation de seulement trois promotions, a été fermée à la fin de l'année académique 1985-1986, soit après seulement sept ans de fonctionnement. Il faut aussi noter que non seulement la création de la section des LN à l'ENS n'est pas le fait des CLN ou des Groupes de la DIFOP mais encore que ceux-ci n'y avaient jamais été associés ni de près ni de loin et que, de ce fait, ils n'avaient aucun droit de regard là-dessus.

3.4.3.3.1.9. Les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI)

Le départ en est l'*Ecole Normale du Togo (ENT)* créée à Atakpamé à l'époque coloniale après la Deuxième Guerre Mondiale, pour la formation en quatre ans d'Instituteurs de l'enseignement public recrutés par concours de bourses. Après l'indépendance, la durée de la formation est passée à trois ans, le recrutement se faisant désormais avec le BEPC.

Au début des années 80, l'ENI est transférée d'Atakpamé et, grâce à l'aide financière de l'UNESCO, deux ENI sont ouvertes, l'une à Notsé, l'autre à Kara, pour la formation en un an d'Instituteurs recrutés cette fois-ci avec le BAC. Dans leur cursus, elles incluent aussi la formation dans les deux langues togolaises officielles, mais comme à l'ENS, cette formation ne relevait pas du ressort des CLN ou des Groupes de la DIFOP, mais de celui du Ministre des Premier et Deuxième Degrés.

Ecoles de formation initiale au départ, elles ont été entièrement converties depuis Janvier 1984 en écoles de recyclage pour les enseignants sous-qualifiés (moniteurs, répétiteurs) massivement recrutés dans les années antérieures dans le cadre de la démocratisation de l'enseignement voulue par la Réforme de 1975.

Elles ne devraient redevenir structures de formation classiques qu'après mise à niveau complète de ces enseignants sous-qualifiés. Ainsi le recrutement d'instituteurs-élèves susceptibles de bénéficier des cours de LN a-t-il été suspendu depuis 1983, le recyclage étant prévu pour durer jusqu'en 1989. En fait, les ENI n'ont formé qu'une seule promotion (en formation initiale) et entre temps elles ont fermé leurs portes pour raison financière. Depuis 1994 on envisage leur réouverture. C'est maintenant chose faite.

3.4.3.3.1.10. Le Comité de Coordination des Activités sur les Langues Nationales (CCALN)

Le CCALN est créé par arrêté ministériel N° 72 du 30 Mars 1984 avec pour mission de coordonner tous les projets de recherche, de publication et de formation qui se

font dans les LN. Mais c'est un Comité fantôme dont on ne sait rien de plus, à part l'arrêté de sa création.

3.4.3.3.1.11. Les cours de Langues Nationales

Devant le piétinement de la politique des LN engagée lors de la réforme de 1975, le Ministre Akossou de l'Enseignement des Premier et Second Degrés initie, de son propre chef, en 1980-1981, une formation des enseignants de langues nationales en vue de l'introduction de celles-ci à l'école. Pour le primaire, cet enseignement était prévu pour se faire classe par classe en commençant par les CP. Pour le secondaire, il était prévu pour couvrir d'abord les classes de 4^e et de 3^e, car on espérait ainsi recruter parmi les nouveaux brevetés des enseignants de LN. Mais cette formation des enseignants en LN a été confiée non pas aux CLN ou aux Groupes de la DIFOP, de la compétence desquels elle relève en principe, mais aux Directeurs d'enseignements et Inspecteurs qui l'auraient organisée sous forme de cours du soir à Lomé et à Notsé pour l'èwè et à Kara pour le kabiyè (Takassi 1989 : 12)¹.

3.4.3.3.1.12. L'Institut National de la Recherche Scientifique

- Section Langues Nationales (INRS-LN)

C'est au milieu des années 70 que la Section Langues Nationales a été créée à l'INRS soit en même temps que l'initiation de la Réforme. Elle était animée par deux membres de l'Académie Ewè et de l'Académie Kabiyè qui les avaient proposés. En prévision de l'introduction des LN à l'école, ils furent envoyés en Côte d'Ivoire par le Gouvernement pour être formés à la confection du matériel didactique. Il en est

¹ Ces cours du soir étaient en fait fictifs.

résultat, pour la langue ewè, un syllabaire élaboré par E. Tsévi qui, cependant, ne sera pas retenu par le CLNE comme le manuel de base pour l'enseignement de l'ewè à l'école. La raison invoquée en serait le caractère trop transparent des feuilles. C'est le manuel du Pasteur Nénonéné qui, après retouche par le CLNE, va être utilisé à cet effet jusqu'à la préparation des manuels par les Groupes de la DIFOP.

Ainsi une bonne douzaine au moins d'institutions officielles ont été créées, chargées de la mise en œuvre de la politique linguistique décidée par la Réforme, et dont les toutes premières n'ont vu le jour que deux ans après la Réforme. Dans la foulée, ou parallèlement, existent ou vont naître des associations ou cercles de LN plus ou moins officiels, à caractère plutôt culturel, pour soutenir ou renforcer la politique linguistique et culturelle du Gouvernement ou aller dans le même sens. Sur ce terrain également, c'est en ewè que se déroule la grande majorité des activités. Il s'agit des clubs de langues togolaises, du Cercle Ewèto, des institutions religieuses et des troupes théâtrales.

3.4.3.3.1.13. Les Clubs de Langues Togoïses (CLT)

Ils étaient d'abord au nombre de trois : *le Club Ewè, le Club Adja et le Club Kabiyè*. A en croire le descriptif de "*Togo yedzedze*", le nom du Club Ewè, les trois clubs ont tous les mêmes aspirations fondamentales :

- "*étudier et développer la langue*" de chaque club (la langue ewè pour le Club Ewè, la langue adja pour le Club Adja et la langue kabiyè pour le Club Kabiyè) ;

- "*établir une relation culturelle ouverte et continue entre les masses et les intellectuels*". (Le Club Ewé, p, 1) ;

- apprendre à parler, lire et écrire la langue de chaque club aux membres et à toute personne qui s'y intéresse et le désire ;

- promouvoir et revaloriser la langue et la culture de chaque club.

Le Club Adja a aujourd'hui disparu, seuls subsistent vaille que vaille le Club Ewè et le Club Kabiyè.

A/. Le Club Ewè

Né entre 1971 et 1974, le Club Ewè se veut un groupe de recherches réunissant des universitaires (professeurs et étudiants) afin d'établir un lien étroit entre les intellectuels et les masses. Il crée alors un organe annuel d'information, *Togo yedzedze* ("*Lumière sur le Togo*")¹ dont le premier numéro paraît en Décembre 1973.

Le journal est alimenté par des articles en ewè d'origines diverses (fermes, villages, villes, collèges, lycées et université) et traitant de sujets variés : contes, devinettes, proverbes, poèmes, instructions sur le Code de la Route, leçons d'hygiène, extraits de romans, histoire, etc. Animé par un groupe d'étudiants dynamiques, le Club suscite l'intérêt d'un large public. Pour les débuts, le journal est distribué gratuitement au Togo et à l'étranger : Gabon, Ghana, France. Il augmente constamment son tirage (180 exemplaires au premier tirage, 350 au second 500 au troisième), mais il

¹ "Lumière sur le Togo " a été expliqué comme suit: le soleil s'est levé sur le Togo pour que chacun

répond difficilement à la demande accrue des lecteurs. Le Club dispose d'une machine à écrire offerte par l'administration de l'Université du Bénin et d'un dactylographe recruté pour lui et payé par la même institution.

Répondant à l'appel du public, les membres du Club effectuent des contacts directs avec les paysans. Ces rencontres sont une occasion à la fois d'information, de recherche sur le terrain et de manifestation culturelle. C'est ainsi que lors de la fête traditionnelle d'Agbogbo des Ewè, en septembre 1973, le Club a eu à jouer devant 1000 spectateurs la pièce *Gbe Medzi* de Kodzo Anika.

Le Club effectue aussi des sorties hors du territoire national vers les autres pays africains évoluant dans la même aire culturelle que le Togo (Nigéria, Bénin, Ghana). Ainsi en 1992, lors d'une excursion effectuée à l'Université du Ghana, Legon, le Club y a rencontré un groupe d'étudiants ghanéens qui, ayant trouvé beaucoup de bien à l'existence d'un tel Club au Togo, avait décidé d'en implanter aussi un au sein de l'Université de Legon en vue d'une collaboration étroite entre les deux institutions. La création d'un tel Club est maintenant chose faite à Legon depuis 1993. Il avait été également envisagé à l'époque d'y intéresser par la suite l'Université Nationale du Bénin de Cotonou. Mais les troubles socio-politiques, qui secouaient alors le Togo, n'avaient pas permis la réalisation entière de cette idée de coopération. Au cours de la même rencontre, le Club Ewé-UB et le groupe du Ghana avaient élargi leurs objectifs par les points suivants, qui avaient tout l'air d'un véritable programme d'action pan-èwè :

- instaurer une entraide et une collaboration étroite entre les peuples èwè en vue de leur progrès ;
- conserver et revaloriser les traditions positives du peuple èwè et écrire des livres qui contribuent à son plein épanouissement. A ce sujet, l'idée a été émise de récrire l'histoire du peuple èwè ;
- combattre toute forme d'obstacle empêchant le développement du peuple èwè ;
- rechercher toute occasion susceptible de favoriser le progrès social, culturel et économique du peuple èwè ;
- travailler à la promotion et à l'ascension socioprofessionnelle de tous les fils èwè.

Outre le journal, le Club Ewé-UB publie aussi chaque année un calendrier en èwè.

Les cours de langue èwè, qui sont un des objectifs du Club comme nous le signalions plus haut, sont donnés bénévolement par les agents de la DIFOP (cf. A.2.) dans leurs locaux tous les mercredis de 15h à 17h. Ces cours, qui ont probablement commencé au début des années 80 (les Groupes de la DIFOP qui les assurent n'ayant été créés qu'en 1978), ne semblent cependant pas mobiliser un grand nombre d'étudiants ou de gens désireux de les suivre : ils n'y trouveraient pas de *motivation instrumentale* (Gardner et Lambert 1982).

B/. Le Club Kabiye

De dix ans plus jeune que le Club Ewè, le Club Kabiye poursuit les mêmes objectifs que celui-ci.

Le nom du journal du Club, *Tebiyè*, est très significatif. "*Tebiyè*", qui veut dire "*aube, aurore*", a été expliqué comme suit : en milieu kabiyè, un bon paysan ou une bonne ménagère se lève très tôt pour commencer son travail surtout si celui-ci est vaste. Le champ kabiyè étant très étendu, il convient donc de se lever de bonne heure pour commencer à le débroussailler et avoir l'espoir de le finir un jour. Le journal s'appelle *Tebiyè* parce que les recherches sur la langue et la culture kabiyè n'en sont qu'à leur début et il y a encore tellement à faire.

Le premier numéro du journal paraît en 1983 et le tirage augmente sans cesse (15 au premier et au second tirage, 30 au troisième, 20 au cinquième, 45 au sixième, 70 au septième, 100 au huitième, 116 au neuvième et 126 au dixième).

Les cours de langue kabiyè sont assurés aussi par les agents de la DIFOP, en fonction des disponibilités des apprenants, les mercredis et vendredis de 15h à 17h, et le samedi de 10h à 11h30. Mais depuis 1990, ils sont dispensés par les responsables mêmes du Club, surtout par le Président et le Secrétaire Général. D'ailleurs la condition d'éligibilité au poste de Président est que le candidat sache parler, lire et écrire couramment la langue kabiyè.

Les cours sont organisés en niveaux :

- le niveau 1 concerne les apprenants non-locuteurs ;
- le niveau 2 concerne les locuteurs natifs qui ne savent ni lire ni écrire la langue kabiyè ;
- le niveau 3 concerne les apprenants sachant parler, lire et écrire la langue mais désirant approfondir leur connaissance de la langue et le de la culture kabiyè.

Les matières enseignés sont : la lecture, le vocabulaire, la grammaire, la rédaction et la culture. Les cours de langue sont obligatoires pour chaque membre actif et sanctionnés par un examen de fin d'études. De plus, ils constituent les critères de sélection pour faire partie des excursions organisées chaque année en pays kabyè ou en milieu kabyèphone. C'est ainsi que :

- 41 personnes ont été formées en 1985-86 ;
- 45 personnes ont été formées en 1987-88 ;
- 58 " " 1988-89 ;
- 33 " " 1989-90 ;
- 49 " " 1990-91, dont 1 non-locuteur ;
- 62 " " 1991-92, dont 2 non-locuteurs ;
- 50 " " 1992-93, dont 1 non-locuteur ;
- 51 " " 1993-94.

Malheureusement, comme pour le Club Ewè, les cours ne mobilisent que peu d'étudiants, qui sont par ailleurs presque tous des locuteurs natifs (ce qui est encore révélateur de la forte influence du courant assimilationniste et, de façon générale, des conditions peu favorables faites par les autorités de l'Education aux LN). Ce qui est à déplorer. Car les Clubs auraient pu constituer un relais efficace pour la promotion des langues togolaises en milieu étudiant.

Certes, depuis maintenant une douzaine d'années (plus précisément depuis 1983), soit dix ans après la création du club Ewè, les deux Clubs reçoivent chaque année des autorités universitaires un subside pour mener leurs activités, voyant ainsi leurs

difficultés d'ordre financier et matériel (insuffisance de papier, de stencils, d'enveloppes et de magnétophone) des débuts largement réduites. Mais ils seraient encore plus efficaces si les trois conditions suivantes étaient satisfaites:

1) - que les Clubs ne soient plus seulement des groupes culturels mais deviennent aussi des institutions officielles ;

2) - qu'ils œuvrent à dépasser leur caractère ethnique pour être désormais perçus comme des institutions nationales dans lesquelles tout Togolais puisse se reconnaître et qu'il puisse s'approprier ;

3) - que des mesures officielles soient prises en faveur de la promotion des Langues Nationales à l'Université.

Les Clubs restent donc un atout précieux et un canal efficace pour une telle politique de promotion des Langues Nationales à l'Université, atout qu'on pourrait exploiter à tous moments avec profit.

3.4.3.3.1.14. Ewèto ou le Cercle des Ewè

Fondé en 1957, Ewèto (le Cercle des Ewè) est un mouvement réunissant tous les Ewè tant du Ghana que du Togo autour de leurs chefs traditionnels sur la base de l'idée de leur appartenance à une histoire et à une culture communes et pour la promotion de cette culture. Il se réunit une fois par an et prévoit dans son programme un projet de recherche sur la culture èwè et de création d'un musée et d'un village èwè à Notsé, berceau du peuple èwè. Il est à l'origine de l'ampleur actuelle que connaît la fête d'Agbogbo organisée chaque année à Notsé.

3.4.3.3.1.15. Les milieux confessionnels

Les Eglises (en particulier l'Eglise Protestante et ses dérivées) demeurent de grands usagers des LN et des langues togolaises en général, dans lesquelles elles ont toujours privilégié leur œuvre d'évangélisation et la célébration de leurs cultes religieux. Au Séminaire protestant d'Atakpamé, les élèves-pasteurs reçoivent une bonne partie de leur formation en ewè. Dans les établissements confessionnels du Sud, en particulier évangéliques, une bonne place est accordée à l'enseignement de l'ewè.

3.4.3.3.1.16. Les groupes culturels informels

Il s'agit des troupes de théâtre populaire comme le "*Concert-party*" et les groupes de cantate, très florissants dans le Sud du pays dans les années 60 et 70 et faisant un usage prédominant (le Concert-party) ou exclusif (groupes de cantate) de la langue ewè dans leurs représentations.

3.4.3.3.1.17. La Société Internationale de Linguistique (SIL)

Société américaine de traduction biblique, elle s'est installée au Togo dans les années 70. Elle a décrit beaucoup de langues togolaises non officielles afin d'y traduire la Bible et de rédiger des manuels d'alphabétisation pour les populations locutrices. Elle apporte parfois son concours, sur demande du Gouvernement, aux CLN pour des séminaires de formation.

3.4.3.3.2. Les travaux réalisés par Institutions des LN

Après cette présentation des agences de LN instituées par le Gouvernement dans le cadre de la Réforme, il convient maintenant d'examiner les tâches proprement dites qu'elles ont eu à exécuter.

3.4.3.3.2.1. Les campagnes de sensibilisation

Dès l'initiation de la nouvelle politique linguistique, de vastes campagnes auraient été organisées pour sensibiliser et mobiliser les cadres de l'Education (Inspecteurs, Conseillers Pédagogiques, Directeurs d'Ecoles), les enseignants et les populations (Gnon 1988 : 6).

Sur les débuts de ces campagnes jusqu'en 1985, on ne sait pas grand-chose. Mais d'après la pratique du Parti-Etat maintenant familière à tous les Togolais, il est bien facile d'imaginer le scénario de ces campagnes : les cadres du Parti et membres du Gouvernement (Ministres, Préfets) sillonnaient les différentes régions du pays et délivraient le discours officiel aux populations, en leur vantant les bienfaits de la nouvelle politique inspirée par la clairvoyance du Président "*Guide Eclairé*" et "*Timonier national*". Bien entendu, les populations ne pouvaient pas poser de questions, ou si c'était le cas, celles-ci étaient orientées, posées plutôt par les chefs de village ou les commissaires locaux du Parti et allant dans le même sens que le discours officiel. A la fin des réunions, les populations applaudissaient et l'on se dispersait. Les média d'Etat pouvaient alors parler d'une adhésion spontanée et enthousiaste de la population à la politique engagée par le Parti-Etat.

Le type de campagne de sensibilisation dont nous venons de faire état est caractéristique de celui qui est mené de façon informelle en direction des populations urbaines et rurales. Celui qui est organisé en direction des cadres en général, des cadres de l'Education en particulier, l'est le plus souvent sous forme de séminaires ou de colloques et parfois de conférences-débats. Là aussi, la langue de bois et

l'autocensure (ou l'"*auto-castration*" comme l'a traumatiquement appelé un enseignant de l'Université de Lomé) sont de règle. Alors que fin janvier 1985, des responsables de l'Education proclamaient que la sensibilisation au niveau des cadres notamment était chose acquise (Gnon 1985 : 3-4), il s'avéra nécessaire d'organiser à la mi-février de la même année un séminaire de sensibilisation et de formation politique et civique des cadres de l'Education Nationale aux problèmes de promotion des LN (Takassi 1985; Agbetiafa 1985; Voulé 1985).

3.4.3.3.2.2. Les travaux réalisés par les Comités de Langues Nationales

C'est au travers des différentes commissions formées au sein du CLN que ces travaux seront examinés. Les CLN sont, rappelons-le, le Comité de Langue Nationale Ewè (CLNE) et le Comité de Langue Nationale Kabiyè (CLNK).

3.4.3.3.2.2.1. Les tâches exécutées par les Commissions du CLNE

A/. La Commission de Recherche

La recherche fondamentale systématique en linguistique ou en sociolinguistique n'existe pratiquement pas en raison du fait que la quasi-totalité des membres du Comité (des deux Comités pour être précis) sont des enseignants du primaire dont le niveau d'instruction le plus élevé est le BEPC. Sporadiquement des séminaires sont organisés pour les initier à la linguistique, mais cette formation non continue et plutôt légère se révèle absolument insuffisante pour les armer d'un outil théorique grâce auquel ils peuvent se lancer dans des travaux de recherche en linguistique dignes de ce nom. Cinq membres des deux CLN (3 pour le CLNK et 2 pour le CLNE) ont été envoyés à l'Université de Nice pour une durée de deux ans (1978-1980). Bien qu'ils soient revenus nantis d'une attestation de Maîtrise de linguistique appliquée, l'impact

de cette formation ne semble guère transparaître dans leurs prestations au niveau des CLN. D'autres raisons expliquent la faiblesse de la Commission de recherche : le fait que les membres des Comités n'en sont pas des fonctionnaires, l'âge assez avancé des membres, l'absence d'une bibliothèque de linguistique, etc. Quelques travaux néanmoins ont été réalisés par quelques membres de niveau universitaire travaillant en même temps dans le Groupe de Langue Ewè de la DIFOP, c'est-à-dire travaillant à temps complet sur les LN :

- *Règles d'orthographe éwé* (pour les Premier et Deuxième Degrés), par K. N. Gbekobu en 1990.

- *Grammaire éwé* (pour le Premier Degré), par K. Akpakli en 1990.

En fait, le projet de recherche sur les règles de l'orthographe èwè, après avoir été initié par Gbekobu, a fait l'objet de plusieurs séances de travail avec les autres membres de la Commission de Recherche avant de prendre une forme plus ou moins définitive sous le titre de : *Numekuku tso E•egbenjølø se yeye ηuti* ("Recherche sur une réforme de l'orthographe èwè"). Le présent auteur y a collaboré aussi pour la partie théorique, notamment en ce qui concerne les problèmes morphologiques : les différents procédés de formation de mots en èwè, le découpage des mots en èwè, etc.

L'une des toutes premières tâches sur laquelle s'est penchée la Commission a été la notation des tons en èwè. La question, malheureusement, est restée entière, soit parce que les membres de la Commission ne la maîtrisent pas scientifiquement, soit parce que, locuteurs natifs de la langue, ils pensent que ce n'est pas un problème, soit pour les deux raisons à la fois (Afeli 1985). On y reviendra dans la phase

d'évaluation. L'èwè continue donc d'être écrit sans marque tonale alors que cela pose problème non seulement pour les locuteurs étrangers, mais aussi pour les locuteurs natifs. Pour les deux raisons indiquées ci-dessus à propos des membres du CLNE (impéritie et argument de locuteur natif), le CLNE dans son ensemble a pu apparaître parfois plutôt comme un appendice des institutions ghanéennes de langue èwè auxquelles il a tendance à prendre pratiquement tout ce qu'elles font. Or au Ghana où la recherche sur l'èwè est bien avancée, la notation tonale de la langue est aussi ignorée. Heureusement un travail de recherche sur la réforme de l'orthographe èwè vient démentir cette impression de passivité ou de suivisme du CLNE. En effet, bien qu'il reste à améliorer sur certains points, ce travail n'a manqué de faire bonne impression chez les Ghanéens qui, en juin 1995, au travers du Bureau of Ghana Languages (BLG), ont fait appel au CLNE pour venir les aider à se départager sur certains problèmes d'orthographe qui justement les opposaient gravement entre eux. Ce séminaire conjoint, dont les débats ont été très féconds, a fait l'objet de la publication en 1997 d'une brochure par le BLG intitulée : *Nyamama le E•egbenɔ̃ɔ̃lɔ̃ me* ("Découpage des mots dans l'orthographe èwè") et destinée à l'usage des écoles togolaises et ghanéennes. Un souci constant qui guide les équipes togolaises et ghanéennes de langue èwè est la standardisation monocentrique (Stewart 1968 : 534), consistant à sauvegarder une orthographe èwè harmonisée de part et d'autre de la frontière. Le CNLE, pour sa part, se propose de publier une version revue de cette brochure pour le Togo. C'est cette version qui allait être vulgarisée.

Une autre tâche confiée à la Commission de Recherche a été l'élaboration d'un Dictionnaire monolingue èwè. Celle-ci a d'abord été l'initiative personnelle de Kodzo Anika, Professeur d'Anglais au Collège Protestant de Lomé, ancien étudiant de l'Université du Bénin et membre fondateur du Club Ewé-UB. Ne pouvant pas faire

face seul aux problèmes financiers et scientifiques posés par une telle entreprise, il a sollicité le concours du CLNE. Celui-ci a accepté le financement du travail, mais en a requis la paternité et a intégré en retour en son sein l'auteur initial. Dès lors la rédaction du Dictionnaire est devenue la nouvelle tâche assignée à la Commission de Recherche avant la création par la suite d'une Commission spéciale à cet effet : la Commission du Dictionnaire. C'est cette Commission qui a été chargée du Projet DIMO-LEXIS (Dictionnaire monolingue/Lexique spécialisé) initié peu après, en 1984, par l'ACCT. Mais là aussi, pour les raisons déjà évoquées, le travail n'a pas beaucoup avancé. Après l'expiration du Projet DIMO-LEXIS, la Commission a continué de fonctionner et travaille sporadiquement au Dictionnaire qui en est toujours à la lettre A.

La Commission de Recherche s'est aussi attaquée au problème de la modernisation lexicale et cela a abouti à la production de la brochure *E•egbetutu^o* ("Création lexicale en èwè") en 1986. C'est un dictionnaire bilingue thématique français-èwè, où les termes techniques et scientifiques français de différents domaines d'activités (école, agriculture, médecine, commerce, etc.) sont traduits en èwè avec recours (le plus souvent) aux ressources propres de la langue (composition, dérivation) ou (plus rarement) à l'emprunt. La trop grande préférence accordée aux ressources propres de création terminologique par rapport au procédé de l'emprunt donne souvent lieu à des mots kilométriques, qu'on tâche alors de tronquer, ou à des mots peu évocateurs pour les populations, à côté des emprunts déjà existants et bien ancrés dans la langue mais qu'on veut remplacer par ces nouveaux mots. On y reviendra plus à fond dans la partie de l'évaluation proprement dite du travail (cf. Poth 1985 : 51).

Au départ, il y avait une Commission de Modernisation bien distincte de la Commission de Recherche. Elle a dû être créée lors du Projet DIMO-LEXIS pour s'occuper de la partie LEXIS et c'est sûrement le travail réalisé dans ce cadre qui a donné lieu à *E•egbetutu^o*, dont nous parlions plus haut. Après expiration du Projet, la Commission a été fondue dans la Commission de Recherche, qui continue de travailler sur le lexique avec ses moyens matériels et intellectuels précaires et insuffisants.

B/. La Commission d'Orthographe Ewè

(Cf. ce qui en a été dit en 3.4.3.3.2.2.1/A.).

C/. La Commission de Calendrier

Chaque année, depuis 1983, cette Commission publie au nom du CLNE un Calendrier èwè contenant des informations culturelles : noms et explications des jours de marché, moment approprié pour les semailles, photos de chefs èwè historiques, etc. Chaque mois est épitaphé d'un proverbe instructif. Depuis 1991, le Calendrier comporte sur sa page de garde les photos de tous les membres du CLNE contrairement à la pratique antérieure qui ne mettait que celles des membres du bureau.

Fort appréciés du public, les calendriers sont vendus à un prix modique : 200 F CFA l'unité en 1983, 125 F en 1984, 1985 et 1988, 100 F en 1990, 150 F en 1995, et constituent ainsi une petite source de revenu pour le CLNE. Il est envisagé de vendre ceux de 1996 à 250 F l'unité. C'est essentiellement à l'occasion de la fête d'Agbogbo (cf. supra 3.4.3.3.1.14.) que le gros lot des calendriers est vendu.

Le CLNE explique la modicité du prix de vente du calendrier (ils sont en effet vendus au moins moitié prix de leur prix de revient) par le souci majeur de promouvoir la langue èwè. Mais même ainsi, le nombre d'exemplaires vendus chaque année est pratiquement insignifiant par rapport au nombre d'exemplaires imprimés et distribués gratuitement. C'est ainsi que :

- en 1983, sur 1000 exemplaires imprimés, 991 exemplaires ont été distribués, 9 ont été mis en vente et seuls 2 ont pu être vendus ;

- en 1984, sur 5000 exemplaires imprimés, 1523 ont été distribués, 3477 ont été mis en vente et seules 525 ont pu être vendus ;

- en 1985, sur 5000 exemplaires imprimés, 1920 exemplaires ont été distribués, 3080 ont été mis en vente et seuls 515 ont pu être vendus ;

- en 1988, sur 3000 exemplaires imprimés, 1982 exemplaires ont été distribués, 1018 ont été mis en vente et 450 ont pu être vendus ;

- en 1990, sur 3000 exemplaires imprimés, 761 exemplaires ont été distribués, 2239 ont été mis en vente et 2174 ont pu être vendus.

Les critères de distribution du calendrier ne sont pas définis. Si l'on comprend que la première année de parution du calendrier, 1983, soit utilisée pour faire connaître et lancer le calendrier et que pour cette raison la distribution gratuite ait été très

importante cette année-là (99,10% du nombre d'exemplaires imprimés), on ne s'explique pas pourquoi elle l'est aussi les trois années suivantes (1984, 1985 et 1988) et de toute manière de façon inégale d'année en année. Certes la production du calendrier n'est pas à but lucratif et son prix de vente très faible le démontre. Mais il faut reconnaître qu'il y a mévente pratiquement chaque année, ce qui n'est pas pour arranger la situation financière du CLNE déjà précaire. On devrait donc sûrement revoir à la baisse la distribution car la plupart de ceux à qui on distribue le calendrier chaque année sont ceux qui sont aussi susceptibles de l'acheter et n'hésiteraient pas à le faire par intérêt pour la langue ou pour la soutenir. Le CLNE semble d'ailleurs en avoir pris conscience, qui a commencé à diminuer la distribution avec 761 exemplaires seulement distribués en 1990 sur 3000 exemplaires imprimés, et 489 exemplaires distribués en 1991 sur 3000 exemplaires imprimés. Enfin la multiplication des points de vente et une vigoureuse publicité menée là-dessus par le CLNE devrait permettre de réduire sensiblement le nombre anormalement grand d'exemplaires invendus chaque année.

D/. La Commission du Dictionnaire

(Cf. ce qui en a été déjà dit en 3.4.3.3.2.2.1./A)

E/. La Commission de Censure

Aucun nouveau manuel en èwè écrit à titre individuel ou collectif (livre de lecture, de grammaire, d'orthographe, de mathématique, dictionnaire, etc.) ne saurait en principe être mis en circulation avant d'avoir été soumis à l'examen préalable de cette Commission, qui assure ainsi depuis la création du Comité la fonction de censure relevant auparavant du ressort de l'Académie Ewé. C'est ainsi que les travaux suivants ont passé par cette Commission :

Nya e•egbe, de K. N. Gbekobu ; *Apprenons l'e•e*, de J. Rongier ; les calendriers èwè du CNLE.

3.4.3.3.2.2. Les tâches exécutées par les Commissions du CLNK

A/. La Commission de Recherche Linguistique et Culturelle

Comptant actuellement dix (10) membres, cette Commission s'occupe de l'étude scientifique de la langue kabiyè et de la recherche sur la culture kabiyè. Celles-ci consistent surtout à recueillir les textes de la tradition orale et à les transcrire. Une autre tâche de cette Commission est la traduction en kabiyè de la Constitution de la IV^è République et du Code électoral. Actuellement la Commission travaille sur les tons en essayant de trouver un moyen de leur notation efficace qui facilite la lecture des textes aux usagers et aux apprenants de la langue.

B/. La Commission Pédagogique et Littéraire

Composée de sept (7) membres, pour la plupart des enseignants, la Commission pédagogique et littéraire s'occupe du Projet DIMO-LEXIS initié par l'ACCT dans les années 80. Dans la partie LEXIS (lexique spécialisé), il s'agit de trouver des termes spécialisés pour les différents domaines d'activités, ainsi par exemple la métalangue en kabiyè pour l'enseignement de la grammaire, des mathématiques, des sciences naturelles, des sciences physiques, de l'histoire et de la géographie dans cette langue. C'est aussi la Commission pédagogique et littéraire qui travaille au Dictionnaire monolingue kabiyè (DIMO).

Un lexique bilingue kabiyè-français/français-kabiyè pour l'enseignement des 1er et 2è Degrés du Togo a été publié en 1995 par Balouki Tetuehaki avec le concours de l'ACCT.

Il semble cependant que cette Commission ne soit pas à confondre avec le Groupe de Langue Kabiyè de la DIFOP, dont la tâche est spécifiquement la conception et la formation des formateurs.

C/. La Commission de Publication

La Commission de publication, qui compte actuellement cinq (5) membres, est chargée de la publication du calendrier kabiyè et de la revue *Ebe Laba*. ("Les nouvelles du jour").

Elle a commencé à publier le calendrier kabiyè depuis quelque temps et la revue *Ebe Laba* depuis 1988. Le calendrier se tire entre deux à trois mille exemplaires chaque année et se vend à 150 F l'unité. *Ebe Laba*, qui en est à son seizième (16è) numéro, comporte un éditorial, donne des cours de langue kabiyè à travers des leçons de grammaire et d'orthographe, traite de l'évolution de la langue et présente dans la dernière partie des contes et jeux kabiyè.

Au début le tirage était de six cent (600) à sept cent (700) exemplaires par numéro, mais en raison de problèmes financiers, il est réduit, depuis quelque temps, à cinq cent (500) exemplaires. Un exemplaire est toujours envoyé dans les écoles où le

kabiyè est enseigné. La revue est à usage général, mais un enseignant peut se servir d'une de ses leçons pour faire son cours. Revue bilingue (écrite à la fois en kabiyè et en français), *Ebe Laba* n'est donc pas destiné aux seuls locuteurs de la langue mais aussi à tous ceux qui désirent apprendre celle-ci. Il est vendu à 100 F l'unité à ses points de dépôt et de distribution que sont le Bureau de Langue Kabiyè (sis à la Bibliothèque Nationale) et à la Direction Régionale de la Recherche Scientifique de Kara.

A part le calendrier et la revue *Ebe Laba*, la Commission n'a pas publié d'autres travaux, mais il lui arrive de subventionner des publications individuelles si les moyens le lui permettent. Celles-ci peuvent être d'ordre général ou pédagogique comme par exemple le lexique bilingue (de l'enseignement des 1er et 2è degré du Togo) de Balouki publié en 1995.

Il existe aussi une Commission de Censure, mais elle n'est pas indépendante des autres Commissions. En fait, au sein de chacune des trois Commissions susmentionnées, une Commission de Censure ponctuelle peut se constituer pour examiner et censurer un travail précis.

3.4.3.3.2.3. Les tâches exécutées par les Groupes de LN de la DIFOP

3.4.3.3.2.3.1. Introduction

Nous avons vu que la fonction essentielle assignée aux Groupes de LN de la DIFOP était une fonction pédagogique : la formation des enseignants de LN, la confection et l'expérimentation du matériel didactique. Mais inévitablement cette fonction

pédagogique se double en filigrane d'un volet de recherche en méthodologie de l'enseignement des LN (ou comme on l'appelle à la DIFOP la recherche appliquée aux LN : Gnon 1988 : 7 ; Gbekobu 1989 : 2), qu'elle présuppose. Il n'en a pas été fait mention dans les Commissions de Recherche des CLN parce que celles-ci étaient plutôt spécifiquement consacrées à la recherche linguistique. La recherche en méthodologie des LN sera donc étroitement liée aux activités des groupes des LN de la DIFOP. Nous n'en parlerons pas cependant, cela sortant de nos compétences, et n'examinerons que la fonction pédagogique proprement dite : la formation des enseignants, la production, l'expérimentation du matériel didactique et l'enseignement des LN.

3.4.3.3.2.3.2. La formation

Celle-ci est organisée sous forme de formation initiale et permanente et est destinée à deux catégories de formateurs : les équipes de la DIFOP et les enseignants de LN dans les écoles.

La DIFOP semble avoir pris à cœur l'enseignement des LN, qui, dès le départ, établit pour cet enseignement un plan détaillé, dans lequel elle définit le contenu des programmes de formation. Il est ainsi prévu d'initier les deux catégories de formateurs à la linguistique théorique et appliquée, à la didactique des LN, à l'élaboration des manuels en LN, aux techniques d'évaluation des méthodes et d'auto-évaluation et de les recycler périodiquement.

Dans le volet linguistique il est prévu de les initier à l'analyse phonologique et morpho-syntaxique, aux éléments de sociolinguistique, de planification linguistique, aux problèmes de bilinguisme, aux fonctions du langage, etc. (cf. *Planning pour*

l'enseignement des Langues Nationales dans le cursus scolaire togolais, pp. 1-3).

D'une façon générale, pour cette formation, il est prévu de solliciter le concours de l'Université du Bénin de Lomé (actuelle Université de Lomé), de la SIL ou de faire appel à des missions de consultation auprès de l'UNESCO.

A/. La formation des Groupes de la DIFOP

C'est une formation permanente, que ce soit en linguistique ou en méthodologie.

En linguistique

Les groupes de la DIFOP reçoivent cette formation presque toujours ensemble avec les autres membres des CLN. C'est d'ailleurs les CLN qui en sont les organisateurs :

- Cinq membres des CLN, dont trois du CLNK et deux du CLNE ont été envoyés à l'Université de Nice, en France en 1978, pour une formation de deux ans en Linguistique Appliquée.

- Au cours de l'année 1981, nous avons donné quelques cours d'initiation à la linguistique au CLNE et à l'équipe de Langue Ewè de la DIFOP pour un mois ou deux à raison d'une heure par semaine. La formation déjà fort étriquée n'a pu être poursuivie plus longtemps pour raison de disponibilité de la part du CLNE et du groupe de la DIFOP.

- Entre 1984 et 1986 les deux CLN ou chacun séparément ont bénéficié de séminaires de formation en lexicologie encadrés par la SIL selon le calendrier suivant

:

- i) du 2 au 28 Février 1984, le CLNE ;
- ii) du 2 Octobre au 16 Novembre 1984, les deux Comités réunis ;
- iii) du 25 Février au 9 Mars 1985, les deux Comités réunis ;

iv) du 1er au 8 Avril 1986, le CLNE.

- Du 15 au 17 Juillet 1987, un séminaire sur la structure des langues Gbè a été organisé à l'intention des deux CLN sous l'encadrement de T. Tchitchi de l'Université Nationale du Bénin (République du Bénin).

- En 1990, dans le cadre du projet d'élaboration des règles d'orthographe ewè, le présent auteur a eu à initier à l'analyse morphologique, pendant 3 jours, la Commission d'Orthographe Ewè, dont il fait aussi partie.

- K. Lebikaza de l'Université du Bénin de Lomé (aujourd'hui Université de Lomé) donne lui aussi de temps à autre des cours d'initiation à la linguistique aux membres du CLNK, dont il est d'ailleurs, depuis quelque temps, le Secrétaire Général.

En méthodologie

Ici sont plus spécifiquement concernés les Groupes de la DIFOP. Ainsi entre 1985 et 1986, ils ont bénéficié de missions ponctuelles d'encadrement en méthodologie effectuées par Joseph Poth, un consultant de l'UNESCO et spécialiste en didactique des langues.

Cette formation a débuté par un séminaire sur l'enseignement des LN à l'école organisé conjointement par le Gouvernement togolais et le PNUD avec l'appui technique de l'UNESCO, du 28 janvier au 1er février 1985, à l'intention des cadres de tous les degrés d'enseignement au Togo (1er, 2è, 3è et 4è Degrés) : Directeurs des différents Degrés d'enseignement, DIFOP, CLN, Inspecteurs, Conseillers Pédagogiques, Directeurs d'écoles et Université du Bénin (actuelle Université de Lomé).

Animé par Poth, le séminaire a été axé sur deux thèmes principaux : le pourquoi de l'utilisation des LN dans le cursus scolaire, et le comment de l'enseignement de ces langues. Si le *pourquoi* développe les raisons, qui sont politiques et psychopédagogiques, justifiant l'introduction des langues endogènes à l'école, le *comment* définit les conditions de réussite de cette politique linguistique : sensibilisation et adhésion de la population dans son ensemble à la réforme, formation des agents d'exécution de la réforme, mise en place des structures de conception, de production et de diffusion du matériel didactique, définition d'un cadre juridique, administratif, financier et technique de la réforme linguistique, enfin conception et élaboration d'un schéma directeur comme support scientifique de l'opération. (Poth 1985 : 12-21).

Si les motivations à l'origine de la réforme linguistique semblent tout à fait légitimes, celle-ci paraît cependant n'avoir de chance de succès que si les moyens appropriés sont mis en œuvre pour sa réalisation. Mais la mobilisation de ces derniers est étroitement fonction du degré de conviction qu'on a de cette réforme. Il en ressort que le comment de la réforme linguistique constitue une étape cruciale et décisive, dont nous examinerons systématiquement, dans la phase de l'évaluation de la réforme et dans les perspectives, les différents points en relation avec la situation du Togo.

Au regard des recommandations et propositions faites dans les travaux en commission du Séminaire, il est clairement apparu que la réforme linguistique au Togo, dix ans après son lancement, était encore sinon dans une période de balbutiement, en tout cas largement en deçà de ses objectifs initiaux.

Après ce séminaire, une série d'autres missions au Togo a été effectuée, par la suite, par Poth pour former les équipes de la DIFOP à la méthodologie de l'enseignement des LN et à la méthode d'évaluation de cet enseignement à l'école.

La formation en méthodologie, assurée en deux séminaires, a permis aux équipes de la DIFOP d'élaborer "*des méthodes plus adaptées à l'enseignement des Langues Nationales*" (Gbekobu 1991 : 13), basées sur la méthode directe et tenant compte de deux catégories d'apprenants et d'enseignants identifiées : élèves et enseignants locuteurs des LN d'une part; élèves et enseignants non-locuteurs des LN d'autre part. Cette situation se présente spécifiquement sous deux aspects :

1ère situation

Langue nationale (Ign) = langue maternelle (Igm) : la *langue nationale* est aussi la langue maternelle de l'apprenant. Dans ce cas, la méthodologie d'enseignement sera celle d'une langue maternelle ;

2è situation

Ign # Igm : la *langue nationale* est différente de la langue maternelle. Dans cette seconde situation, plusieurs variables ont pu être distinguées :

- 1ère variable : Ign = 0 : l'apprenant a une connaissance nulle de la *langue nationale* et n'utilise que sa langue maternelle ;

- 2è variable : Ign < Igm : l'apprenant a une faible connaissance de la *langue nationale* et utilise essentiellement sa langue maternelle ;

- 3^è variable : $I_{gn} > I_{gm}$: la relation de l'apprenant avec la *langue nationale* est plus forte qu'avec sa langue maternelle ;

- 4^è variable : $I_{gm} = 0$: la langue maternelle n'est plus pratiquée et est supplantée par la *langue nationale* qui est devenue la langue principale de l'enfant.

En fonction des différents types de situation identifiés dans les écoles, des méthodologies spécifiques sont proposées. Les matières concernées dans cet enseignement des LN sont : l'expression orale, l'expression écrite, la grammaire, le vocabulaire et la lecture.

Une analyse plus fine de cette deuxième situation aurait certainement permis de déterminer le pourcentage d'apprenants concernés par chaque variable et ainsi d'établir l'importance des différentes catégories d'apprenants. Il serait sûrement apparu que certaines catégories sont plus représentatives que d'autres. Sur cette base, on pourrait, par économie, appliquer leur méthodologie d'enseignement aux catégories moins représentées. Même si une telle analyse n'existe pas, il semble qu'on peut affirmer que les trois premières variables sont attestées au Togo mais non la quatrième, qui constituerait plutôt un cas de *substitution linguistique* (sauf peut-être pour le kusaal, le nyendé et le mamprusi ?).

B/. La formation des enseignants de LN

C'est aux Groupes de la DIFOP, rappelons-le, qu'il revient d'assurer cette formation, dont le contenu est le même que pour les Groupes de la DIFOP tel qu'on l'a déjà vu. Or il faut souligner que, si la formation des Groupes de la DIFOP n'a commencé que dans les années 80, celle des enseignants de LN, en revanche, a commencé en

mars 1978, précisément date de la création des Groupes de la DIFOP. Cela peut paraître a priori bizarre et donner légitimement à penser que la charrue a été mise avant les bœufs. En fait, avant leur prise en main par les Groupes de la DIFOP, ces enseignants des LN étaient formés par les CLN constitués par des pédagogues de l'enseignement privé confessionnel et par l'Institut Pédagogique National (IPN).

La formation des enseignants de LN a été une formation initiale et continue, organisée sous forme de stages, de recyclages ou de séminaires (Gbekobu 1989 : 3). La formation initiale est donnée aux Elèves-Instituteurs dans les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) ainsi qu'aux Elèves-Inspecteurs et Elèves-Conseillers Pédagogiques, mais on ne possède là-dessus aucune information, sans doute à cause de la bien courte vie de ces institutions (cf. supra 3.4.3.3.1.9.). La formation a donc consisté essentiellement en une formation continue, donnée aux enseignants en exercice.

Le premier stage a eu lieu en 1979 et a réuni au départ 120 enseignants et 41 normaliens de l'ENS d'Atakpamé auxquels "*un minimum de connaissance sur la langue (nationale) et sa didactique*" (Gbekobu 1989 : 3) a été donné. Après un test organisé à l'issue du stage, 100 stagiaires sur les 120 ont été retenus. Il s'agissait de former par ce stage des encadreurs régionaux (ER) de LN et de les mettre à la disposition des Circonscriptions Pédagogiques, à raison de trois par Circonscription. Après ce stage, d'autres sessions de formation et de recyclage ont été organisées et animées par les équipes de la DIFOP chaque année. Travaillant en étroite collaboration avec les Inspecteurs, les ER étaient chargés de renforcer l'action des équipes de la DIFOP en circulant dans les différents établissements de leur

Circonscription Pédagogique pour y veiller à la formation des enseignants de LN par les encadreurs locaux (EL) et à l'enseignement de ces langues et donner des coups de main s'il y a lieu.

L'idée de la formation d'encadreurs locaux a été lancée lors du stage d'approfondissement organisé par la DIFOP pendant l'été 1982 et a été mise en application dès la rentrée scolaire 1982-1983 : des locuteurs des LN choisis parmi les enseignants ayant suivi les stages de formation et de recyclage depuis 1979 furent chargés de former dans leurs établissements respectifs leurs collègues locuteurs natifs et non-locuteurs natifs des LN. Au début, il n'y avait qu'un seul EL par établissement, mais trois ans après l'expérience, le nombre a été porté à deux. Tous les mercredis et vendredis, à raison d'une heure et demie (1 h 30) par semaine, les EL ont eu à réunir leurs collègues pour les former en LN. Les deux groupes d'étudiants (locuteurs et non-locuteurs) ont été chacun pris en charge par un EL. Il incombait aussi aux EL d'intervenir dans les classes qui n'avaient pas d'enseignants de L N. Mais le nombre des EL s'étant révélé insuffisant au fil des ans, la DIFOP, depuis la rentrée 1988-1989, a dû se rendre dans les différentes Circonscriptions Pédagogiques pour en former sur place pendant une semaine. C'est ainsi que trente (30) EL sont formés depuis lors chaque année dans chaque Circonscription.

Au total environ cinq mille (5000) enseignants de L N dans le 1er Degré et cent quatre-vingt six (186) dans le 2è Degré ont été formés ou recyclés par les équipes de la DIFOP (Gbekobu 1989 : 3).

3.4.3.3.2.3.3. La production du matériel didactique

Avant la création des Groupes de LN de la DIFOP en 1978, les premiers documents pour l'enseignement des L N à l'école ont été élaborés par les CLN, l'IPN et, pour le cas de l'èwè, surtout par l'Académie Ewé. C'étaient d'abord des syllabaires, complétés par la suite avec des manuels de lecture et de langage dans les 1er et 2è Degré. A partir de 1978 la production des manuels en LN a relevé du ressort exclusif des équipes de la DIFOP. Nous reproduisons ci-après tels qu'établis par la DIFOP (Gbekobu 1991 : 9-10) deux tableaux des différents manuels élaborés.

En l'absence de la mention de leur année de publication, nous ne sommes pas en mesure de dire si les documents signalés incluent ceux qui ont été produits aussi bien avant qu'après 1978. Il semble cependant qu'il ne s'agisse que des manuels de la DIFOP, c'est-à-dire ceux qui ont été produits après 1979.

PREMIER DEGRE

TITRE	COURS	AUTEURS	REMARQUES
-------	-------	---------	-----------

1) - Manuel de Langage	CP1 à CP2	DIFOP	Ewé, Kabyè
2) - Manuel de Lecture (TOME I)	CP2	DIFOP	Ewé, Kabyè
3) - Manuel d'enseignement pour locuteur	CE1 & CE2	DIFOP	Ewé, Kabyè
4) - Manuel d'enseignement pour non locuteur	CE1 & CE2	DIFOP	Ewé, Kabyè
5) - Manuel de Lecture (Tome II)	CE1 & CE2	DIFOP	Ewé, Kabyè
6) - Manuel de Lecture (Tome III)	CM1 & CM2	DIFOP	Ewé, Kabyè
7) - Manuel de Lecture (Tome I)	Tous les cours	K. N. Gbekobu	Ewé
8) - Règles d'Orthographe Ewé	1er & 2è Degrés	K. N. Gbekobu	Ewé
9) - Contes et Légendes du Togo	Tous les cours	Traduit par K. N. Gbekobu	Ewé
10) - Syllabaire Kabyè	CP1 & CP2	T. Paaluki	Kabyè
11) - Règles d'Orthographe Kabkiyè	1er & 2è Degré	F. S. Tchangai	Kabyè
12) – Grammaire Ewé	1er & 2è Degré	K. Akpakli	Ewé

DEUXIEME DEGRE

TITRE	COURS	AUTEURS	REMARQUES
-------	-------	---------	-----------

1) - Manuel d'enseignement pour locuteurs	4è	DIFOP	Ewé, Kabyè
2) - Manuel d'enseignement pour non-locuteurs	4è	DIFOP	Ewé, Kabyè
3) - Manuel d'enseignement pour locuteurs	3è	DIFOP	Ewé, Kabyè
4) - Manuel d'enseignement pour non-locuteurs	3è	DIFOP	Kabyè
5) - Manuel de Lecture (Tome IV)	6è, 5è	DIFOP	Kabyè
6) - Manuel de Lecture (Tome V)	4è, 3è	DIFOP	Kabyè
7) - Manuel d'orthographe kabyè	Toutes les classes	S. F. Tchangai	Kabyè
8) - Cours trilingue : Kabyè-Ewé Français	1er & 2è Degrés	T. Paaluki	Kabyè
9) - Le Kabyè sans peine	Toutes les classes	K. S. Panla	Kabyè
10) - Apprenons l'Ewé	Toutes les classes	J. Rongier	Ewé
11) - Grammaire	Toutes les classes	K. N. Gbekobu	Ewé
12) - Règles d'orthographe éwé	Toutes les classes	K. N. Gbekobu	Ewé
13) - Grammaire	Toutes les classes	K. Akpakli	Ewé

A ces documents s'en ajoutent d'autres d'ordre théorique, tels que des guides méthodologiques élaborés par les équipes de la DIFOP en collaboration avec les consultants de l'UNESCO. Il s'agit notamment de :

- *Guide méthodologique pour l'Enseignement des Langues Nationales à l'Ecole Primaire.*

- *Guide pour le suivi pédagogique dans les classes expérimentales.*

- *Conception et réalisation des manuels scolaires en Langues Nationales.*

3.4.3.3.2.3.4. L'enseignement des LN

Cette activité n'est pas à proprement parler exécutée par les équipes de la DIFOP elles-mêmes, mais comme elle est supposée se faire sous leur contrôle direct, nous la considérerons comme une de leurs tâches.

En réalité, si la formation des enseignants de LN a été la plupart du temps assurée par les Groupes de la DIFOP, l'initiative de l'introduction des LN à l'école, jusqu'en 1985, leur avait complètement échappé. Avant cette date, cet enseignement des LN tous degrés d'enseignement confondus a toujours été exclusivement initié par les différents Ministres de l'Education Nationale qui ne demandaient pas l'avis des Groupes de la DIFOP sur l'opportunité des moments de cet enseignement. On leur faisait tout juste appel pour la formation ou les recyclages des enseignants en LN.

L'enseignement de LN à l'école aurait commencé de façon effective à la rentrée de 1977-78 pour le Premier Degré (le cycle primaire) et à la rentrée de 1981-82 pour le Deuxième Degré (le cycle secondaire de la 6^è à la 3^è).

Pour le Premier Degré :

- 12 heures de cours de LN devaient, en théorie, être assurées dans chaque classe du Cours Préparatoire (CP) par semaine pendant deux jours, à raison de 6

heures par jour, soit 4 heures le matin, de 7h 30 à 11h 30 et 2 heures l'après-midi, de 3h à 5h.

- 2 heures et demie de cours de LN devaient être assurées dans chaque classe du Cours Élémentaire (CE) et du Cours Moyen (CM) par semaine.

Pour le Deuxième Degré :

- 2 heures par semaine devaient être consacrées à l'enseignement des LN dans chaque classe de la 6^e à la 3^e. Cet enseignement était assuré par les Professeurs d'Histo-Géo, de Français, et en majorité par les Professeurs d'Anglais venus pour la plupart du Ghana, ce dernier cas étant surtout valable pour l'èwè.

Depuis peu, il semble qu'il existe de plus en plus dans ce degré des Professeurs de Langues Nationales à temps plein avec l'introduction des LN comme épreuve facultative au BEPC en 1984.

Le Troisième Degré :

n'a jamais été touché par l'enseignement des LN faute d'enseignants qualifiés ou faute de bonne volonté pour l'y introduire.

Le Quatrième Degré :

l'a été de façon irrégulière et inégale. Nous l'avons vu avec l'ENS (cf. supra 3.4.3.3.1.8.) et les ENI (cf. supra 3.4.3.3.1.9.). Nous le verrons en 3.4.3.3.2.4. avec l'Université du Bénin (actuelle Université de Lomé).

3.4.3.3.2.3.5. L'expérimentation du matériel didactique

Cette fonction est loin d'avoir été clairement définie par les équipes de la DIFOP. Consiste-t-elle à tester uniquement la qualité ou l'efficacité des instruments

didactiques élaborés ou s'agit-il d'une évaluation visant à déterminer le degré de maîtrise en LN atteint par les élèves, à identifier les problèmes rencontrés par eux et par les enseignants et à y porter remède ? Il semblerait que l'expérimentation du matériel didactique soit à comprendre comme le second volet de la question, ainsi que le laisse entendre Gbekobu (1991 : 15) à propos de l'évaluation des classes expérimentales instituées par la DIFOP dans le cycle primaire : "*cette évaluation avait pour objectif de tester les acquisitions linguistiques en Langues Nationales dans les cours élémentaires expérimentaux (fin CE1, début CE2)*".

Aux termes de la Réforme, l'introduction des LN à l'école était prévue pour être généralisée immédiatement sans passer du tout par une phase expérimentale. Or plus de 10 ans après la Réforme, cet enseignement des LN cafouillait toujours. S'apercevant, après un bilan de cet enseignement dans les cours préparatoires, que "*la généralisation a été un peu trop hâtive*" (Gbekobu 1989 : 3), les équipes de la DIFOP vont adopter, à partir de 1985, "*une nouvelle stratégie, consistant à poursuivre l'enseignement (des LN) au CE1 dans 140 classes expérimentales*" (Gbekobu 1989 : 3). C'est à cette fin que vont être formés 140 maîtres expérimentateurs, dont 70 pour la zone dite èwèphone et 70 pour la zone dite kabiyèphone.

Du 23 Novembre au 2 Décembre 1988, une évaluation des classes expérimentales a été conjointement effectuée par les équipes de la DIFOP et par Joseph Poth de l'UNESCO. Les apprentissages testés chez les élèves étaient : la lecture, le

vocabulaire et l'orthographe. Trois objectifs principaux immédiats visés par cette évaluation étaient de :

- "- déterminer objectivement le niveau d'acquisition des élèves dans la maîtrise de la langue nationale en procédant à une évaluation interne des apprentissages réalisés ;*
- mesurer le degré de réalisation des programmes proposés dans ce domaine ;*
- identifier les raisons des contre-performances éventuelles observées dans les résultats pour pouvoir y porter remède". (Rapport d'évaluation 1988 : 3).*

Quant au dispositif d'évaluation, il était destiné à *"fournir aux autorités de décision et aux responsables pédagogiques les moyens d'apprécier aussi objectivement que possible les résultats de l'action éducative et l'efficacité de l'enseignement dispensé dans et sur les langues nationales"* (Rapport d'évaluation 1988 : 2).

3.4.3.3.2.4. Les tâches exécutées par le Département de Linguistique

L'association ou la participation de l'Université de Lomé aux activités de la Réforme Linguistique a été quasiment nulle. Pourtant c'était l'une des raisons essentielles à la base de la création du Département de Linguistique en 1979.

Certes, des enseignants de l'Université ont été nommés membres des Comités de Langues Nationales par arrêté ministériel. Ainsi au début de sa création, le CLNE comptait-il en son sein trois enseignants de l'Université, dont un de la Faculté de Droit (il est d'ailleurs le Vice-Président du CLNE), les deux autres de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (venant du Département de Linguistique et du Département de Lettres Modernes). Les deux derniers enseignants ont cependant perdu depuis quelques années leur qualité de membre pour non assiduité immotivée

aux activités du Comité. Au cours des années 80, deux autres enseignants de l'Université (tous du Département de Linguistique) ont été nommés membres des CLN, l'un pour le compte du CLNE (il s'agit du présent auteur), l'autre pour celui du CLNK.

Par ailleurs, I. Takassi, l'ancien Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, qui est linguiste, a été quelquefois sollicité par les autorités pour des communications ponctuelles sur la Réforme linguistique. Mais toutes ces communications et interventions n'avaient qu'un caractère individuel et n'engageaient pas l'Université à titre officiel.

Une seule fois cependant, celle-ci a été officiellement sollicitée par les autorités. En 1983, le Gouvernement avait laissé entendre qu'il voulait introduire les LN à l'Université afin de former des enseignants de LN pour les lycées et collèges. A cet effet, deux enseignants du Département de Linguistique, au sein duquel cet enseignement devait s'implanter, furent chargés d'étudier la faisabilité du projet. Ils visitent tout à tour le Ghana et le Nigeria, deux pays ayant de solides expériences en la matière. Leur rapport de mission a dû être jugé convaincant, puisque peu après le Recteur de l'Université demandait au Département de Linguistique et au Décanat de lui soumettre une étude sur les possibilités d'emploi de ces nouveaux formés sur le marché du travail. L'étude a montré que ceux-ci pouvaient devenir professeurs de Lettres et de LN dans les lycées ou être recrutés dans les diverses institutions de LN en vue de les renforcer scientifiquement : CLN, Groupes de la DIFOP, Service d'Alphabétisation, etc. D'autres encore pouvaient être recrutés comme Maîtres-Auxiliaires de LN à l'Université ou poursuivre leurs études jusqu'au Doctorat dans la

perspective de la création d'un Département autonome de Langues Togolaises à l'Université. Bref l'étude montrait que ces nouveaux diplômés pouvaient être rationnellement utilisés (cf. Annexe IV).

Le Département de Linguistique fut alors chargé d'élaborer un programme d'enseignement des LN et autorisé à procéder au recrutement d'étudiants pour la rentrée universitaire 1983-84.

Contrairement aux craintes du Département, beaucoup d'étudiants ont manifesté un vif intérêt pour cette nouvelle filière et des inscriptions ont été enregistrées pour les trois années de la formation.

Les enseignements au Département ont été alors réarticulés en trois sections : l'option purement linguistique, l'option Langue Nationale Kabiyè et l'option Langue Nationale Ewè, respectivement appelées Option A, Option B et Option C (cf. Annexe IV).

L'option A, qui était la plus ancienne, ne fonctionnait qu'en troisième année, où elle délivrait une Licence en Lettres (option Linguistique). Y sont recrutés les étudiants titulaires du DEUG au Département de Lettres Modernes ou dans un Département de Langues (Anglais, Allemand) et ayant obligatoirement suivi des cours de linguistique dans les deux premières années. Mais c'est essentiellement du Département de Lettres Modernes que provenaient la majorité des étudiants. Au Département de Linguistique, ils reçoivent une formation approfondie en linguistique, qui est leur dominante; mais en même temps des enseignements de littérature

française et africaine, de langue française (grammaire, stylistique) et de méthodologie leur sont dispensés. A l'issue de leur formation, ils pouvaient devenir professeurs de Lettres dans les lycées. Ainsi fonctionnait le Département de Linguistique avant l'initiation des options *Langues Nationales*. C'était d'ailleurs la condition posée par les autorités universitaires à l'époque pour autoriser sa création.

Les options B et C, les options de LN, étaient prévues pour courir de la première année à la troisième année. Les étudiants y sont recrutés au niveau du Baccalauréat ou avec un niveau équivalent.

Leur formation, au cours des trois années, était organisée en deux volets : une formation en linguistique et en méthodologie, qui constituait un tronc commun, et une formation en LN, spécifique à l'option de chaque catégorie d'étudiants.

Tel fut donc réorganisé, dans le courant de l'année 1983, pour la rentrée académique 1983-1984, le Département de Linguistique, devenu depuis lors le Département de Linguistique et des Langues Africaines (DELLAF). Il ne restait plus que le feu vert officiel du Rectorat pour démarrer l'expérience à la rentrée 1983-84. Ce feu vert ne sera jamais donné. Sans explication. Ainsi seule l'option A a continué de fonctionner. Après cette expérience, qui s'est terminée en queue de poisson comme on vient de le voir, l'Université ne sera plus jamais associée officiellement, de près ou de loin, à notre connaissance, à aucune autre activité relative à la réforme linguistique.

Conclusion

De ce qui précède, il ressort que les véritables piliers de la politique des LN sont les CLN et les Groupes de la DIFOP. Les autres structures soit furent mort-nées et n'existent que de nom (ex.: CCLAN), soit n'ont connu qu'une courte période d'activités (ex.: ENS, ENI, ENIJE, CNL), soit encore ne sont point impliquées dans (ou sont tenues en marge des) les activités de la Réforme (ex. Université, INRS).

Comme on a pu le constater, c'est l'enseignement qui s'est taillé la part du lion dans la politique linguistique du Togo, que ce soit à l'époque coloniale ou à l'époque post-coloniale. Dans le Togo indépendant, la réforme linguistique ne concerne que l'enseignement. A cet égard, il ne nous est pas possible de nous faire une idée d'ensemble de la politique de langues du Togo sans examiner comment celle-ci a été aussi menée dans les deux autres secteurs concernés également par les problèmes de langues : le Service de l'Alphabétisation et les Mass média. C'est ce que nous nous proposons de faire dans les pages qui suivent. Mais il convient de préciser, d'entrée de jeu, que ces deux domaines, en particulier celui des média, sont les parents pauvres de la politique linguistique officielle du Togo par rapport à l'enseignement qui, considéré comme le lieu d'acquisition privilégié de la langue, a polarisé presque le gros de l'attention des autorités aux dépens des deux autres domaines.

Par rapport à l'époque coloniale, cela se comprend parfaitement : l'alphabétisation, une notion moderne essentiellement liée aux Etats post-coloniaux ou dits en développement, y était tout simplement inconnue ou très peu développée. De même, il apparaissait évident que les langues des colonisés ne pouvaient pas être utilisées dans les organes d'information de l'administration coloniale.

CHAPITRE IV :

POLITIQUE LINGUISTIQUE AU TOGO DANS L'ALPHABETISATION

4.1. Introduction

Les débuts d'une alphabétisation officielle remonteraient à la fin des années 40, certainement sous la pression conjuguée des Missions et des Représentants de l'ONU au Togo. En 1948, l'enseignement de l'èwè est introduit, sur l'initiative du Ministère des Affaires Sociales, comme matière facultative au Lycée officiel de Lomé. Mais cet enseignement dispensé en dehors des heures de cours disparaît des programmes en 1952 (Anson, 1977 : 357). Selon Cornevin (1969 : 338), ce cours de langue n'avait duré que six mois :

"Un cours de langue évhé organisé à Lomé groupait au début 115 élèves. Au bout de six mois il en restait une dizaine ; l'expérience ne fut pas renouvelée".

Cornevin explique l'échec de cet enseignement par la conscience qu'a l'élite du pays *"du retard qu'apporterait dans le développement intellectuel un stade préliminaire d'enseignement en langue vernaculaire"*. Nous avons déjà vu comment ces propos ont été réfutés par Amégléamé (1975 : 64) .

Mais peut-on véritablement parler ici d'alphabétisation? Serait-ce de l'alphabétisation parce que cet enseignement a été initié par le Ministre des Affaires Sociales ou parce que c'est l'enseignement d'une langue africaine ou pour les deux raisons à la fois? Outre le fait que c'est une notion moderne surtout liée aux nations en développement, ce que le Togo, en tant que colonie, n'était pas encore, le terme d'alphabétisation nous paraît ici impropre dans la mesure où il est appliqué à des élèves, c'est-à-dire à des gens en cours de scolarisation, donc sachant déjà lire et écrire. Or l'analphabète se définit justement comme quelqu'un qui ne sait ni lire ni écrire. Surtout conçue de nos jours comme une alphabétisation fonctionnelle, l'alphabétisation est destinée à apprendre à lire et à écrire à des adultes non

scolarisés de façon classique de manière à les aider à se prendre en main en matière de développement et à contribuer ainsi aussi au développement de leur pays. Il s'agit d'une alphabétisation étroitement liée aux centres d'intérêt des différents groupes sociaux ou professionnels alphabétisés qui leur permette d'améliorer leur niveau de vie ou d'acquérir une promotion professionnelle. L'enseignement de l'èwè de ce début des années 50 ne semblait donc pas être un cours d'alphabétisation à proprement parler, mais une matière comme tout autre dispensée dans le cadre du système scolaire classique même si cette matière était enseignée de façon marginale et dans des conditions plutôt peu stimulantes par rapport aux autres matières d'école.

Il serait donc plus juste, à notre avis, de faire remonter les débuts de la véritable alphabétisation au Togo à la fin des années 50 comme le fait d'ailleurs le Ministère des Affaires Sociales du Togo en 1979. Il s'était d'abord agi d'une alphabétisation de masse en langues togolaises, organisée à l'intention des adultes. Mais l'initiative en revenait essentiellement aux institutions religieuses qui voulaient, par ce biais, apprendre à lire la Bible et le catéchisme à leurs fidèles. Encore une fois, c'est la langue èwè qui allait ravir la vedette aux autres langues togolaises dans ce domaine. Ainsi dans les premières années de l'indépendance pouvait-on compter nombre de néo-alphabétisés dans bien des villages du Sud-Togo. L'expérience qui, de toute évidence, avait intéressé le premier Gouvernement et commencé à recevoir son soutien, fit cependant long feu avec le putsch militaire de 1963.

4.2. Institution officielle de l'alphabétisation

Ce n'est qu'en 1968 que le Gouvernement a commencé à s'intéresser à nouveau à l'alphabétisation. Se rendant enfin compte (sans aucun doute aussi sous l'impulsion

de l'UNESCO), que la faible participation des populations au programme de développement socio-économique était en grande partie liée à leur état d'analphabète (90% de la population adulte), il met sur pied un programme expérimental d'alphabétisation de 1968 à 1970. Jugé satisfaisant, celui-ci devient, à partir de janvier 1971, l'une des priorités du second plan quinquennal du développement socio-économique du pays.

L'objectif visé par cette politique d'alphabétisation était de

"familiariser les populations avec les projets locaux de développement en leur donnant une formation ou un complément de formation qui leur permettra de participer plus consciemment et plus efficacement au programme de développement économique et social de la nation et arriver à créer par ce moyen des communautés rurales responsables, capables de répondre aux besoins de l'évolution des nouvelles techniques agricoles". (Séminaire opérationnel sur la post-alphabétisation 1979 : 81).

Il s'agissait donc bien d'une alphabétisation fonctionnelle, dont l'idée a été lancée à la Conférence de Téhéran en 1965 par l'UNESCO, qui la soutiendra également financièrement et techniquement. Par cette alphabétisation fonctionnelle, il s'agissait plus concrètement de donner progressivement aux adultes :

- un complément de formation professionnelle qui leur permette de mieux accomplir leurs tâches d'agriculteurs ;
- un complément de formation socio-économique qui leur donne un sens civique élevé et les incite à prendre une part plus active dans l'amélioration de leur niveau de vie ;

- une formation intellectuelle qui leur permette d'utiliser les connaissances acquises dans le domaine de la lecture, de l'écriture et du calcul pour résoudre leurs problèmes quotidiens tant sur le plan personnel, familial que social.

4.2.1. Les langues de l'alphabétisation

Quatre langues togolaises sont officiellement retenues pour l'opération :

- l'èwè, pour les Régions Maritime et des Plateaux,
- le tem (ou kotokoli), pour la Région Centrale,
- le kabiyè, pour la Région de la Kara, et
- le ben (ou moba), pour la Région des Savanes.

D'après le Directeur du Service d'Alphabétisation, le choix de ces langues est dicté par le fait qu'elles sont dotées d'un système d'écriture, disposent de manuels didactiques et d'ouvrages de référence.

Les couches de la population concernées sont pour la plupart les jeunes, parmi lesquels il faut distinguer deux catégories : (1) ceux qui sont déjà scolarisés et (2) ceux qui ne l'ont jamais été. D'après le Directeur du Service d'Alphabétisation, si la première catégorie accepte bien volontiers son alphabétisation en langues togolaises, la seconde, en revanche, la préfère en français. Mais il semble aussi que les non-locuteurs (scolarisés ou non scolarisés) des langues choisies manifestent une réticence à l'égard de cette alphabétisation et souhaitent être alphabétisés dans leurs langues maternelles ou, à défaut, en français. Toutes ces réticences auraient cependant été vaincues par un travail d'explication et de persuasion à l'endroit des intéressés : les conditions n'étaient pas encore réunies pour donner satisfaction à

leurs revendications qu'on trouvait par ailleurs légitimes, ces langues n'étaient pas encore décrites et donc non écrites, n'avaient pas de manuels didactiques ni d'enseignants formés.

D'une façon générale, on peut dire que l'alphabétisation en langues togolaises est le type d'alphabétisation le plus ancien au Togo. Elle vise essentiellement le secteur non formel (agricole, artisanal, etc.). Depuis peu cependant (Takassi 1989), certaines sociétés togolaises, tels que la Société Togolaise de Coton (SOTOCO) ou l'Office Togolais des Phosphates (OTP), demanderaient que leurs agents soient alphabétisés en français. L'ampleur de ce deuxième cas d'alphabétisation reste à déterminer pour l'OTP ; pour ce qui concerne la SOTOCO, l'alphabétisation y continue toujours en langue nationale.

4.2.2. Les moyens d'exécution

Ceux-ci sont au nombre de trois : les centres d'alphabétisation, les agents d'alphabétisation et le suivi post-alphabétisation.

4.2.2.1. Les centres d'alphabétisation

Dans le second plan quinquennal (1971-1975), il a été prévu d'installer 550 centres pour alphabétiser 25 000 personnes. A la fin du quinquennat, 449 centres ont pu être créés et 23 000 adultes alphabétisés, soit 81,63% des centres prévus ont été installés et 92% des effectifs visés formés. Le nombre de gens initialement prévu à alphabétiser n'aurait pas été atteint parce que les femmes n'auraient pas beaucoup participé au programme. Il semble, en effet, que leurs maris n'ont pas accepté de les laisser aller aux cours d'alphabétisation organisés à des heures qui ne leur

convenaient pas. De plus, les femmes elles-mêmes, écrasées de travail et fatiguées le soir, ne pouvaient pas souvent se libérer pour y aller. Il sera donc tenu compte de cette situation dans le troisième plan quinquennal par la mise en place, à côté des programmes mixtes traditionnels, de programmes exclusivement féminins, financés par un organisme norvégien, la NORAD, et animés par les femmes elles-mêmes à leurs heures de convenance.

Le troisième quinquennat (1976-1980) prévoyait l'implantation de 1250 centres au total et la formation de 70.000 personnes. Cela aurait été un succès total. Ces objectifs auraient tous été atteints, et même largement au-delà de la prévision initiale en ce qui concerne le nombre des personnes à alphabétiser : au lieu de 70.000 personnes, c'est près de 100.000 personnes qui auraient été alphabétisées!

Dans les périodes suivantes¹, le programme national d'alphabétisation a été plutôt appuyé par des projets ponctuels, tels que le Projet TOG 87008, un projet d'alphabétisation intégré aux groupements de production, financé par l'UNESCO et exécuté par le PNUDD, et le Projet TOG 91003, un projet d'assistance multisectorielle, partiellement financé par les Volontaires des Nations Unies (VNU) qui le voulaient comme un projet de développement local et participatif.

4.2.2.2. Les agents d'alphabétisation

Ils sont de trois types : (1) les superviseurs d'alphabétisation, (2) les chargés d'alphabétisation et (3) les alphabétiseurs volontaires. Les deux premières catégories sont constituées par des fonctionnaires, la troisième par des bénévoles.

¹ Le Service d'Alphabétisation et de l'Education des Adultes disposerait en 1985 de 1300 centres pour le

4.2.2.2.1. Les superviseurs d'alphabétisation

Ils élaborent et gèrent le programme national de l'alphabétisation fonctionnelle, qui comporte quatre sections :

- (1) la section de conception, de planification, de formation et d'évaluation ;
- (2) la section d'alphabétisation ;
- (3) la section du matériel didactique, de l'imprimerie et de l'audiovisuel ;
- (4) la section de la formation continue.

4.2.2.2.2. Les chargés d'alphabétisation

Basés dans les différentes régions économiques du pays, dans les chefs-lieux de Préfecture, les chargés d'alphabétisation ont pour tâches de former les alphabétiseurs volontaires, de fournir les centres en équipements et en matériel didactique et d'évaluer les néo-alphabétisés.

4.2.2.2.3. Les alphabétiseurs volontaires

Basés dans les cantons et villages, ce sont des alphabétiseurs bénévoles choisis par les populations concernées en leur propre sein. La condition pour être alphabétiseur volontaire est de savoir lire et écrire et de résider dans le milieu. Ils sont deux par centre, de façon que l'un puisse remplacer l'autre en cas d'empêchement.

Formé en dix jours, l'alphabétiseur volontaire a pour rôle de former à son tour les néo-alphabétisés. La durée de la formation de ces néo-alphabétisés est en principe de six mois, pendant lesquels l'alphabétiseur leur apprend à lire, écrire et calculer. A l'issue de la formation, le Service d'Alphabétisation leur fait subir un test d'évaluation.

4.2.2.2.4. Méthodologie

Elles est assez intéressante. Le contenu des enseignements (cf. le Document de 1979) serait élaboré avec la participation active des apprenants. Chaque leçon (lecture, écriture ou calcul) est composée par ceux-ci, à partir de leur discussions avec les différents agents de développement sur un problème touchant à leur vie.

Prenons, pour l'illustrer, un exemple relatif à l'épandage d'engrais. L'agent d'agriculture fait une démonstration devant les paysans et les invite à faire de même. Après les séances de démonstration et d'essai nourries de discussions, s'engage la phase théorique ou le cours d'alphabétisation proprement dit. Si celui-ci porte sur la lecture, on partira alors de la phrase qui résume la résolution pour aller à un mot clé que l'on décompose en syllabes, puis en lettres. A partir des lettres, objet de la leçon, et de celles précédemment étudiées, les apprenants composent eux-mêmes leur texte de lecture par une chasse aux mots en rapport avec leur vie.

Si telle est effectivement la méthodologie suivie, il se pose alors quelque problème. En effet, il a été dit que c'est par les superviseurs d'alphabétisation que le matériel didactique est conçu et produit. Il n'est donc pas bien clair à quel moment cette production du matériel est réalisée et à quel moment les néo-alphabétisés participent à son élaboration, d'autant plus d'ailleurs que c'est par les alphabétiseurs volontaires et non par les superviseurs d'alphabétisation que la formation proprement dite des apprenants se fait. Ce point reste donc à élucider, à moins qu'il s'agisse d'initiatives prises par les alphabétiseurs volontaires en supplément au matériel élaboré par les superviseurs d'alphabétisation.

4.2.2.3. Le suivi post-alphabétisation

Pour éviter que les néo-alphabétisés ne tombent pas dans un analphabétisme de retour, il est prévu à leur intention un suivi post-alphabétisation, conçu sous deux formes : la **responsabilisation** et la **formation permanente**.

La *responsabilisation* veut que les néo-alphabétisés se prennent en charge en utilisant leurs connaissances acquises pour résoudre des problèmes de développement ou pour prendre des initiatives en matière de développement : recensement des besoins de la communauté en produits de première nécessité ou en matériels agricoles, conduite de la commercialisation, campagnes de vaccination, actions sanitaires, expérimentation des nouvelles techniques rurales et la presse rurale.

La *formation permanente* est (ou est supposée être) assurée par les bibliothèques rurales et la presse rurale.

Les bibliothèques étaient prévues pour être implantées dans les différents centres d'alphabétisation et pour être équipées avec divers types de brochures et de livres.

Au début, les brochures envisagées étaient :

- une brochure de synthèse contenant le programme d'alphabétisation fonctionnelle rédigé dans les quatre langues d'alphabétisation ;

- trois brochures de l'EDICEF traitant de l'éducation sanitaire et traduites dans les langues d'alphabétisation ;

- une brochure traitant de tous les domaines d'activités et éditée avec le produit d'un concours littéraire que le Service d'Alphabétisation se proposait de

lancer dans tout le pays à l'adresse de tous les Togolais intéressés, y compris des néo-alphabétisés ;

- des livres de contes.

A l'heure actuelle, il y aurait environ 130 bibliothèques villageoises dans tout le pays contre 60 en 1979, équipées de livres relatifs aux domaines social, économique et sanitaire, et de livres de contes et de distraction. Elles seraient très bien accueillies par la population.

Le second axe de la formation permanente est la presse rurale. Vivement recommandé par l'UNESCO comme un moyen très efficace de suivi post-alphabétisation, cet organe d'information paraît au Togo, d'abord en ewè, le 8 Septembre 1972, sous le titre de : *Game Su* ("L'heure a sonné"), puis cinq ans plus tard, le 13 Janvier 1977, en kabiyè, sous le titre: *Tew Fema* ("L'heure a sonné"). Les deux autres langues togolaises d'alphabétisation, le tem et le ben, ne sont pas encore prises en compte certainement pour des raisons logistiques.

Les objectifs de la presse rurale sont de consolider la formation reçue par les néo-alphabétisés en développant chez ceux-ci le goût de la lecture, en leur fournissant les informations sur les nouvelles techniques agricoles et sur l'amélioration de leurs conditions de vie et enfin de leur servir de moyens de distraction.

Mais pour atteindre ces objectifs, la presse rurale doit résoudre deux types de problèmes fondamentaux auxquels elle est confrontée : la *réalisation du journal* et la *diffusion*.

4.2.2.3.1. La réalisation du journal

Celle-ci consiste en la rédaction et en l'impression.

A/ La rédaction

Le journal est rédigé à partir des informations provenant de diverses sources. Ainsi sont sollicités pour y collaborer :

- au niveau national, les divers départements ministériels, qui fournissent les informations techniques : agriculture, santé, éducation, information, économie et finances, etc.

Les articles envoyés par ces différents services au Programme National d'Alphabétisation sont pour la plupart rédigés en français et pour quelques-uns dans l'une des deux langues togolaises officielles : l'èwè et le kabiyè. Les textes en français sont traduits dans ces deux langues togolaises par deux agents du Service d'Alphabétisation (chacun chargé d'une des deux langues), lesquels sont en même temps chargés de revoir, s'il y a lieu, la correction de la langue nationale dans laquelle sont envoyés les autres textes.

- au niveau régional et local, les "*communicateurs*" ou correspondants de la presse rurale, chargés de participer activement à la vie de celle-ci par l'envoi d'articles et par la diffusion du journal ;

- enfin les lecteurs eux-mêmes (les néo-alphabétisés ou autres), qui sont vivement conviés à envoyer des articles, leurs critiques et suggestions au journal pour son amélioration.

B/ L'impression

Avec les informations ainsi collectées, le journal est entièrement composé et dactylographié par le Service d'Alphabétisation qui le fait ensuite imprimer par les imprimeries privées ou parapubliques. Le problème du coût élevé de cette impression devait se résoudre avec la dotation envisagée du Service d'Alphabétisation d'une imprimerie propre. C'est maintenant chose faite depuis 1980 avec l'aide suisse d'alphabétisation sociale.

En 1979, il était prévu de créer, dans les années à venir, des bulletins régionaux et locaux animés par les néo-alphabétisés ou autres Togolais intéressés, à la fois pour encourager le goût d'écrire chez les gens et pour fournir une gamme plus variée d'informations. Ces bulletins régionaux sont parus, pour la Région de la Kara, en langue kabiyè, sous le titre de *Montozo* ("Lumière") et pour la Région des Savanes, sous le titre de *Lafia* ("Vie") en ben. Les autres régions ne seraient pas couvertes pour des raisons de manque de personnel.

4.2.2.3.2. La diffusion du journal

Dès leur parution, les journaux sont acheminés vers le chef-lieu de chaque centre d'alphabétisation. De là ils sont ventilés par les agents d'alphabétisation dans les différents centres d'alphabétisation. Ceux-ci, à leur tour, se chargent de les distribuer aux néo-alphabétisés et autres lecteurs. En fait, il y a deux modes de diffusion du journal : la distribution gratuite et la vente. C'est ainsi que dans le premier cas, une centaine d'exemplaires dans chacune des deux langues togolaises sont à chaque fois gratuitement distribués aux services publics et juridiques du pays et à l'étranger aux organismes internationaux ou interafricains s'occupant de formation publique

(UNESCO, Bureau Régional pour l'Education en Afrique, Centre de Formation de Journaliste, Centre d'Alphabétisation de pays étrangers...). Quant à la vente, elle est assurée par les centres d'alphabétisation ou par voie d'abonnement, ce dernier mode étant surtout utilisé par les lecteurs qui veulent ainsi s'assurer que chaque numéro leur parviendra. En 1973, le Journal *Game Su* comptait 91 abonnés dont 18 de soutien.

Un problème sérieux auquel était toujours confrontée la presse rurale en 1979 et signalé par le Service d'Alphabétisation était sa mévente. Celui-ci ne fournit cependant pas de données chiffrées à ce sujet, mais on peut s'en faire une idée avec *Game Su* dans Amégbléame (1975).

Les tirages sont d'abord modestes comme l'attestent les sept premiers numéros (mensuels) de *Game Su* :

N ^o	Nombre d'exemplaires
1	4265
2	3710
3	4295
4	3260

5	3210
6	2860
7	3100

"En sept ans, sur le nombre d'exemplaires tirés, à peine la moitié est vendue", dit Amégléame (1975 : 45), qui attribue cette mévente à trois causes :

1) - l'inefficacité de la distribution : "*les agents distributeurs circulent à vespas et ne peuvent atteindre que les populations se trouvant sur leur route*" ;

2) - l'habitude du journal non encore acquise par le paysan ;

3) - le pouvoir d'achat presque nul du paysan pour acheter le journal.

Quant au Service d'Alphabétisation (1979), il explique cette mévente par la non-intégration encore forte du concept de journal dans la mentalité du monde rural en général, du néo-alphabétisé en particulier. Selon lui, il importait donc d'y éduquer celui-ci. En d'autres termes, il ne reconnaît que la deuxième raison d'Amégléame (la culture de journal). Pour le Service d'Alphabétisation, les Togolais lettrés pouvaient beaucoup contribuer à cette éducation du paysan en lui donnant l'exemple, c'est-à-dire en tâchant d'acheter chacun un journal au lieu de se passer à tour de rôle un numéro de journal comme on le voyait souvent faire.

S'il est effectivement à déplorer que le réflexe d'acheter le journal ne soit pas encore acquis par le paysan d'autant plus que le numéro ne lui est vendu jusqu'ici qu'à 10 F CFA, par contre, la solution proposée par le Service d'Alphabétisation pour les y inciter (que les Togolais lettrés achètent plus souvent chacun un journal) est loin d'être convaincante. D'abord, les responsables nationaux de l'Alphabétisation auraient dû procéder à une enquête systématique auprès des populations concernées pour connaître leur véritable attitude vis-à-vis du journal. Par ailleurs, à supposer que ce soit vrai que les néo-alphabétisés ne sont pas entraînés à acheter le journal par les Togolais lettrés qui ne leur en donnent pas l'exemple, les responsables de l'Alphabétisation auraient pu, avant d'émettre une telle plainte, se poser un certain nombre de questions :

(1) Est-ce que les Togolais lettrés achetaient et lisaient leur unique journal national rédigé en français, le quotidien d'Etat, *Togo Presse*?

(2) Parmi ces Togolais lettrés combien étaient capables de lire une presse (rurale ou non) en langues togolaises?

(3) Parmi ceux qui en étaient capables, combien étaient intéressés par les thèmes qui y étaient traités, surtout si cette presse rurale s'était vu assigner aussi comme tâche de servir de courroie de transmission du pouvoir entre lui et le monde rural?

Des investigations pour élucider ces questions auraient à coup sûr permis aux responsables de l'Alphabétisation de comprendre pourquoi les Togolais étaient si peu enclins à acheter la presse rurale. Dans tous les cas, une chose semblait

certaine, ce n'est pas le principe de la presse qui était en cause chez ces lettrés ni même chez les paysans, mais sûrement leur désaffection vis-à-vis d'une certaine presse d'Etat, essentiellement caractérisée par la langue de bois et la pensée unique. Or financée et gérée par l'Etat, la presse rurale ne pouvait pas ne pas être perçue aussi et se comporter d'ailleurs comme une presse d'Etat. On peut légitimement se demander, à la lumière des récents événements politiques survenus au Togo, si le même effet n'avait pas joué aussi chez les néo-alphabétisés, qui étaient les plus concernés par la presse rurale. En effet, lors du processus démocratique qui allait se déclencher au Togo au début des années 90, il nous avait été donné d'apprendre et de constater que nombre de Togolais analphabètes, surtout parmi les femmes, achetaient régulièrement les journaux privés (pourtant tous écrits en français), qui appuyaient le processus et qui coûtaient chacun au moins vingt fois plus cher (250F CFA le numéro) que la presse rurale et au moins cinq fois plus cher que le quotidien d'Etat (à l'époque 50F CFA le numéro). Ils se les faisaient lire, traduire et interpréter par leurs enfants ou connaissances scolarisés. En fait, cet engouement pour la presse privée d'opposition pendant cette période était devenue un phénomène général et sa contamination des Togolais analphabètes n'était que révélatrice de son ampleur, qui n'avait pu être égalée peut-être que par celle connue par la presse nationaliste à l'époque coloniale. En d'autres termes, l'immense popularité dont jouissait cette presse privée était manifestement liée au fait qu'elle traitait de sujets qui tenaient à cœur aux populations. Les raisons avancées par Amégbléame et le Service d'Alphabétisation pour expliquer la mévente de la presse rurale, surtout celles qui concernent la faiblesse du pouvoir d'achat du paysan et l'inefficacité de la distribution, certes, sont fondées, mais ne paraissent pas être les plus décisives. Il y a aussi et surtout la motivation du lectorat. L'engouement

n'était certainement pas conjoncturel mais bien structurel. En effet, lorsque le processus démocratique a commencé à s'essouffler au Togo, avec le sentiment chez la population que ce qu'elle en attendait n'était pas atteint, la presse privée d'opposition, naguère très adulée par cette même population qui se l'arrachait comme des petits pains, en a fait les frais en connaissant une mévente à nulle autre pareille comme si elle avait été responsable de l'échec du processus de démocratisation. En témoignent les plaintes de deux journaux de la presse privée d'opposition : *La Lettre de Tchaoudjo* et *L'Eveil du peuple*.

Dans son numéro 057 du 4 Mai 1994, page 5, *La Lettre de Tchaoudjo* écrivait dans un article titré : **Les journaux privés et leur mévente aujourd'hui** : "*Au début des années 90, la presse privée vit le jour au Togo. La naissance de cette presse a suscité un très grand engouement de la part du public togolais réputé ne pas être un public de lecteurs. Ceci peut s'avérer exact. Il convient de préciser que si le peuple s'est subitement découvert le goût de la lecture, c'est parce qu'il a été longtemps sevré d'informations autres que celles servies à coups de mensonges par les média d'Etat. Il y a quelques années, un journal comme "Jeune Afrique" avec un article critiquant le régime Eyadéma se censurait. Et si, par hasard, ce numéro venait à être introduit discrètement dans le pays, il était très recherché et circulait en catimini d'une main à l'autre. Avant le vent de l'Est, seul l'Etat avait au Togo le monopole de l'information et les informations étaient au seul avantage du Président et de sa politique. Depuis l'avènement du multipartisme, les journaux privés ont proliféré... Aujourd'hui force est de constater que les journaux ne se vendent plus comme avant. Les principales raisons de cette mévente sont par ordre d'importance :*

- la déception des Togolais, résultant d'une lutte ardue et soutenue contre la dictature qui n' a pratiquement abouti à rien; sinon à des trahisons ;
- l'absence de salaires ou de régularité des salaires ;
- les effets pervers de la dévaluation du franc CFA qui en a ajouté à la souffrance du peuple."

Faisant écho, quatre mois plus tard, à son confrère dans son numéro 049 du 5 - 11/Août 1994, p. 5, *L'Eveil du Peuple*, dans un article intitulé: **La presse privée d'opposition fait les frais de l'échec de l'opposition**, écrivait : "L'échec des leaders de l'opposition dans leur engagement de changer l'ordre politique autocratique établi au Togo depuis plus de deux décennies, fait payer à la presse privée d'opposition un lourd tribut.

Depuis plusieurs mois, les organes de presse d'opposition traversent une sérieuse crise, caractérisée par une mévente généralisée. Situation qui a conduit nombre de publications à mettre la clé sous le paillason. Tout a commencé avec l'élection présidentielle du 25 Août, réinstallant Eyadéma dans son fauteuil et a empiré avec l'occupation du perchoir par un baron du RPT, en l'occurrence M. Dahuku Péré...

Du coup, les citoyens en général, et les lecteurs des journaux privés d'opposition en particulier, sont frappés d'un découragement qui se traduit par le désintéressement à tout ce qui se rattache à l'opposition..."

CHAPITRE V :

POLITIQUE LINGUISTIQUE AU TOGO DANS LES MEDIA

5.1. Introduction

Des trois organes de l'information qui existent au Togo (la Presse écrite, la Radiodiffusion et la Télévision), la presse écrite est née la première (1894), suivie par la radio (1953) et la télévision (1973). Ces trois organes ont fait, dès leur création, usage des langues togolaises mais à des degrés divers.

5.2. La presse écrite¹

L'origine de la presse écrite en langue togolaise remonte à la fin du XIX^e siècle, en 1894, grâce à l'œuvre des missionnaires allemands.

Pour la période coloniale, trois catégories de journaux en langue togolaise ont été identifiées : (1) la presse religieuse, (2) la presse indépendante et/ou nationaliste et (3) la presse gouvernementale.

5.2.1. La presse écrite en langue togolaise à l'époque coloniale

Comme dans l'enseignement, la langue togolaise utilisée dans la presse écrite à cette époque était l'èwè.

5.2.1.1. La presse religieuse

Des trois types de journaux identifiés à cette période, la presse religieuse est née la première, partagée entre les Eglises catholique et protestante et visant l'éducation religieuse de leurs fidèles. Il s'agit de:

1) - *Mia Holõ* ("Notre Ami"), un journal catholique paru pour la première fois en 1894 et qui fonctionnera jusque dans les années 60. C'était un mensuel dirigé par

¹ Nous tirons l'essentiel de nos informations sur la presse écrite en langue togolaise d'Amégbléame (1975), dont nous saluons les recherches inestimables à ce sujet.

des prêtres allemands, français et togolais. D'abord monolingue (rédigé en èwè seul), il devient par la suite bilingue : èwè-allemand, èwè-français et èwè-anglais.

Il était diffusé dans le Sud-Togo et en Gold Coast. Les articles sont constitués par des études religieuses et doctrinales, par des nouvelles concernant les activités de l'Eglise (mariage religieux, fêtes, nominations de prêtres...) et par des contes. Entre 1947 et 1959, le journal a atteint un tirage de 800 à 2000 exemplaires ;

2) - *Nutifafa nami* ("La paix soit avec vous"). C'était un mensuel protestant paru de 1903 jusqu'en 1975, imprimé d'abord à Brême, en Allemagne, puis au Togo à partir de 1925 et dirigé par des pasteurs, catéchistes et moniteurs.

Entièrement rédigé en èwè, il est diffusé dans la même zone que *Mia Hglõ*. Les articles sont constitués par des informations religieuses, des traductions de passages bibliques, des nouvelles nationales, des lettres des fidèles et faits divers.

5.2.1.2. La presse indépendante

Il s'agit de :

1) - *Le guide du Togo*. Paru de 1935 à 1952, c'était un mensuel dirigé par Occansey, Savi de Tové et Sylvanus Olympio. Rédigé en français, en anglais et en èwè, il avait d'abord pour but de promouvoir la coopération entre le Togo et la France. Après la guerre, il s'affiche comme un journal nationaliste par ses revendications politiques et sociales, notamment par son exigence de la réunification des deux Togo et plus tard de l'indépendance. On ignore son tirage.

2) - *Mia Denyigba* ("Notre Patrie") dont la page en èwè dans *Togo-Presse* a hérité le nom. Il paraît de 1954 à 1960, d'abord comme un quotidien ensuite comme un hebdomadaire et est entièrement rédigé en èwè. Fondé à Accra et dirigé par Tsekpo, il couvre les 5/6 du pays. Il s'assigne comme tâche d'informer la population èwè sur le problème èwè et prône la constitution d'un Eweland puis l'unification des deux Togo. En raison de son hostilité au Convention People's Party (CPP) de Nkrumah, son siège a dû quitter Accra en 1959 pour s'établir à Kpalimé, puis à Lomé. On ignore son tirage.

3) - *Ablø^ae Safui* ("La clé de l'indépendance"). Un mensuel d'information fondé à Kpalimé et dirigé par Holiday Komedja, il paraît de 1958 à 1971. Entièrement rédigé en èwè et diffusé en zone èwè, il traite de principes philosophiques, de politique régionale et africaine (Guinée, guerre du Nigéria, guerre du Tchad), de faits divers et fait l'éloge de grands hommes tels que Lincoln, Gandhi, Churchill, Martin Luther King.

Il a atteint un tirage de 900 exemplaires.

5.2.1.3. La presse gouvernementale

Il n'y en avait qu'une seule. Il s'agit de *Møtabiala* ("Celui qui demande le chemin"), un mensuel édité à Ho, au Ghana, par l'*Information Service Department* et qui paraît de 1952 à 1975. Entièrement rédigé en èwè et diffusé au Ghana et au Togo, il donne des informations nationales et contient des pages culturelles portant sur l'histoire des Ewe ou consistant en contes et en bandes dessinées.

5.2.2. La presse écrite en langue togolaise à l'époque post-coloniale

Contrairement à la période coloniale caractérisée par un certain dynamisme et un certain foisonnement de la presse écrite en langue togolaise, celle-ci apparaît comme plutôt maigre durant la période post-indépendance. En effet, soit elle disparaît (cas de la presse indépendante), soit elle en est réduite à la portion congrüe pour disparaître aussi par la suite (cas de la presse religieuse). Seule subsiste durant cette période la presse gouvernementale, rédigée soit en français avec la traduction de certaines nouvelles sur une page du journal en langue togolaise (èwè et kabiyè), soit en langue togolaise (èwè et kabiyè). Il s'agit, dans ce dernier cas, de la presse rurale, *Game Su* et *Tew Fema*, dont nous avons déjà parlé dans la politique de l'alphabétisation et donc sur laquelle nous ne reviendrons plus.

En somme, on eût dit que l'ardeur à écrire en langue togolaise s'est estompée ou essoufflée avec l'accession à l'indépendance, que le combat cessa faute de combattants. On aurait pu pourtant s'attendre au mouvement inverse, tout au moins au début des indépendances, où le sentiment nationaliste était encore bien fort. Quoiqu'il en soit, si cet essoufflement peut se concevoir avec la presse indépendante (éviction de l'ennemi commun : le colonialisme, et monopartisme naissant), il s'explique moins bien avec la presse religieuse, la langue endogène étant le moyen privilégié utilisé par les Missions pour l'éducation religieuse des fidèles.

5.2.2.1. La presse religieuse

Si le journal catholique *Mia Hqlō* cesse de paraître dans les années 60, le journal protestant *Nutifafa nami* tient le flot jusqu'en 1975.

On notera cependant pour cette période post-coloniale, à part *Dutifafa nami*, la parution de trois autres titres de journaux religieux. Il s'agit de :

1) *Le Levain*, journal catholique ayant paru jusqu'en 1971, édité pour les membres de la Légion de Marie. Rédigé en français et en èwè et se voulant l'avant-garde de la religion catholique, il se fixe comme objectif de consolider la foi des légionnaires, d'enseigner la charité, l'amour divin, la confiance en Dieu et la foi au Christ incarné. On ignore son tirage.

2) *Gbe takpøxø le gbefa^aem* ("La Tour de garde prêche"). Il s'agit d'un bimensuel des Témoins de Jéhovah rédigé en èwè et édité par le Watch Tower Bible and Tract Society en Pennsylvanie, aux USA. Il a pour but d'aider les lecteurs à avancer dans la connaissance de Jéhovah et à avoir une vue plus claire des choses réservées aux justes. On ignore sa date de parution et son tirage. Selon toute vraisemblance, sa zone de diffusion est surtout le Ghana.

3) *Fiadu fe subøsubø* ("Le ministère du royaume"). C'est un mensuel de la même confession que *Gbe Takpøxø* édité en Pennsylvannie, aux USA, par le Watch Tower Bible and Tract Society et entièrement rédigé en èwè. Comme *Gbetakpøxø le gbefa^aem*, on ignore sa date de parution et son tirage, et sa zone de diffusion est certainement essentiellement aussi le Ghana.

5.2.2.2. La presse indépendante

En dehors de *Ablø^ae Safui* né en 1958 et dont l'existence se prolongera pendant les dix premières années de l'indépendance (1970), la presse indépendante en langue togolaise comprendra trois autres journaux à caractère essentiellement culturel : *Togo yedzedze* ("Lumière sur le Togo") et *Tebiye* ("Aube"). Pour ces deux organes d'information, on se reportera à 3.4.3.2.1.13.

En 1991, au fort de la lutte pour le processus démocratique, le quotidien privé *Atopani* a une fois rédigé, dans l'un de ses numéros, un article en èwè sur une page. Si l'initiative était à saluer, l'article était illisible, tant c'était écrit en un èwè incompréhensible. La rédaction a dû s'en apercevoir elle-même ou la remarque a dû lui en être faite : l'expérience ne sera plus jamais renouvelée. Aucune autre presse privée, à notre connaissance, ne l'a retentée.

5.2.2.3. La presse gouvernementale

Il en existe trois de portée inégale. Il s'agit : (1) de *Togo-Presse*, (2) de *Game Su* et (3) de *Tew Fema*.

1) - *Togo-Presse* est la plus ancienne et la plus importante des trois. Né le 26 avril 1962, c'est la première et principale presse d'Etat du Togo indépendant. La date de création du journal (Avril 1962) laisse planer un mystère que nos recherches ne nous ont pas permis d'élucider à ce jour. En effet, le Togo accède à l'indépendance le 27 avril 1960 et ne se dote de sa première presse d'Etat que deux années plus tard. Par quel organe, durant ces deux années, les populations étaient-elles informées et les directives du Gouvernement transmises au peuple ? Il est pour le moins curieux qu'un Etat nouvellement indépendant ait attendu deux ans avant

d'établir un contact informationnel officiel avec sa population. Amégbléame (1975) avait écrit que cette presse était née au début de l'indépendance, ce qui paraît tout à fait vraisemblable, mais nous n'avions pas pu le vérifier : nous n'avions pas trouvé à l'Editogo (la Maison de rédaction et d'édition du journal) un seul numéro antérieur à 1962 pouvant entériner de tels propos.

Quoi qu'il en soit, cette presse, dénommée *Togo-Presse*, était d'abord un hebdomadaire avant de devenir, trois mois cinq jours plus tard, un quotidien, dont le premier numéro paraît le 1er août 1962. A en croire ce premier numéro, tel qu'on peut le noter sur sa page de garde, "*Togo-Presse est le premier quotidien d'Afrique Noire francophone*". C'est dire que, alors que nous nous étonnions de sa naissance tardive par rapport à l'indépendance du pays, *Togo-Presse* constitue par ailleurs un pionnier vis-à-vis des autres pays d'Afrique Noire "francophone"!

Il semblerait cependant que le nom populaire du quotidien était *Togo-Dahomey* puisque à l'en-tête de la page des avis et communiqués, il était écrit: "*Togo*" "*Dahomey... Dahomey*". Et en effet, selon le journaliste documentaliste, M. Souley, que nous avons interrogé à ce sujet, la presse était au départ commune au Togo et au Dahomey (l'actuelle République du Bénin).

La langue de travail de base du quotidien est le français. Mais dès le premier numéro, il comporte une page en ewè, intitulée "*Denyigba*" ("Patrie") et consistant en une traduction en cette langue de certaines nouvelles en français. Il en a été ainsi jusqu'en 1977, année où a été introduit aussi, dans le même esprit, le kabiyè sous le titre de "*Ðε-εjadε*" signifiant aussi "Patrie". Depuis lors, les deux langues togolaises

se partagent équitablement la seule page attribuée aux langues nationales. C'est en 1977, plus précisément le 13 janvier 1977, date du dixième anniversaire de la prise du pouvoir par Eyadéma, baptisée "*Fête de la Libération Nationale*" et célébrée avec un faste particulier cette année-là, que dans le Numéro spécial 4399 de 58 pages de *Togo-Presse*, on pouvait noter deux pages de nouvelles dans chacune des deux langues togolaises. Mais en règle générale, il ne leur est attribué à toutes les deux qu'une seule page.

Il est évident que c'est là une portion plus que congrue dévolue aux langues nationales, en flagrante contradiction avec la nouvelle politique linguistique officielle initiée avec beaucoup de triomphalisme en 1975 et prétendant faire la part belle aux langues togolaises et africaines (cf. *La Réforme* de 1975).

Le 30 novembre 1979 est célébré le dixième anniversaire de la création du Rassemblement du Peuple Togolais (RPT), le parti unique d'alors. Comme une marque de solennité, entre autres, de l'événement, *Togo-Presse* est débaptisé et devient *La Nouvelle Marche* "*afin de mieux véhiculer les idéaux du Parti*". Ce changement de nom, qui fut un mot d'ordre du Parti, souffla comme un vent qui affecta tous les domaines de la vie nationale et sociale et n'épargna pas non plus les titres des pages en langues nationales dans *Togo-Presse*, qui passèrent de "*Denyigba*" d'abord à "*Bo Yeye*" ("Nouveau Départ"), puis à "*Azøli Yeye*" ("Nouvelle Marche") pour l'èwè, de "*Ðε-εjadε*" à "*Ðøne Kiff^oe*" pour le kabiyè. C'est à la faveur de la Conférence Nationale Souveraine (CNS) tenue en 1991 que les anciens noms vont être rétablis.

La nette disproportion entre l'usage du français et celui des langues togolaises dans Togo-Presse (soit 8 à 18% pour les langues nationales contre 84 à 92% pour le français) montre parfaitement que celui-ci n'est pas une presse bilingue ou trilingue. D'ailleurs, telle ne semblait pas être l'intention des autorités qui, pour essayer de rétablir l'équilibre entre le français et les deux langues togolaises officielles, allaient créer deux presses écrites chacune exclusivement dans l'une de ces deux langues togolaises. Mais il ne faut pas s'y laisser tromper, il ne s'agit que d'un semblant d'équilibre, car en fait, ces deux presses en langues togolaises ne peuvent en rien le disputer à *Togo-Presse* pour au moins six raisons :

1 – *Game Su* et *Tew Fema* sont des mensuels, *Togo-Presse* un quotidien ;

2 - Presses rurales, ce sont des presses spécialisées et donc de portée forcément limitée ;

3 - Alors que *Togo-Presse* affiche environ huit pages en français, les deux presses rurales ne comportent chacune que quatre pages affectées :

- pour la première page aux informations politiques ;
- pour la seconde page aux techniques agricoles et au développement rural;
- pour la troisième page à la santé et à l'hygiène ;
- pour la dernière page à la culture (contes, devinettes, jeux...)

Il faut bien avouer que c'est peu comme lecture en LN pour un mois ;

4 - Les deux mensuels sont marqués par une division géographique : *Tew Fema* couvre la région septentrionale et *Game Su* la région méridionale.

5 - Les deux mensuels souffrent de surcroît d'une mauvaise diffusion (cf. 4.2.2.3.2.).

6 - Leur parution est maintenant irrégulière, faute de moyens financiers, contrairement à *Togo-Presse*, qui n'a jamais cessé de paraître depuis sa création.

5.3. La Radiodiffusion du Togo

5.3.1. La Radio de Lomé

Créée le 10 Août 1953, la Radiodiffusion du Togo n'aurait commencé à faire usage de langues togolaises qu'au début de l'indépendance dans une seule émission appelée "*Bonne Journée, Madame*", à raison de 5 min. par langue et par jour du lundi au vendredi. Les langues togolaises utilisées étaient *l'èwè, le tem, le bassar et le hawsa*. Vingt minutes (20 min) de temps d'antenne au total étaient donc accordées aux langues togolaises par jour, soit 1h 40 min de temps d'antenne au total par semaine.

A partir de 1965 au moins (d'après le "Conducteur d'antenne" d'Avril 1965) jusqu'en 1975, les quatre langues se voient augmenter de deux autres : *le kabiyè et le ben*, et elles sont toutes utilisées dans des émissions diverses, telles que les informations, les émissions culturelles, éducatives et sanitaires.

En fait, pendant cette période, *l'èwè* et *le tem* étaient les deux langues togolaises les plus utilisées à la Radio : pour les informations, chacune de celle-ci était utilisée pendant 5 min. le matin, 10 min l'après-midi, 10 min le soir, et dans les émissions éducatives, chacune était utilisée pendant 10 min., soit chacune des deux langues était utilisée pendant 35 min. par jour. Quant aux quatre autres langues, elles

n'étaient utilisées que dans les informations pour 10 min. au total chaque soir, soit à raison de 2 minutes et demie par langue par jour.

A partir de 1975, avec la Réforme, les langues togolaises utilisées à la Radio se réduisent à deux, l'èwè et le kabiyè, ce dernier ayant pris la place du tem. Ce qui s'explique par la réforme linguistique qui venait de décréter ces deux langues "*langues nationales*".

A partir de 1991, sous la poussée du processus démocratique, et plus spécifiquement lors de la Conférence Nationale Souveraine (CNS), s'opère une libéralisation. En effet, afin de permettre aux populations d'écouter les interventions de leurs délégués dans leurs langues respectives, il fut décidé à cette occasion de porter le nombre des langues togolaises à utiliser à la Radio à 25. C'est ainsi que depuis lors jusqu'à aujourd'hui il est fait usage de ces 25 langues togolaises chaque jour à la Radio. A part l'èwè et le kabiyè, sur le cas desquels nous reviendrons plus loin, les 23 autres langues togolaises ne sont utilisées que pour les informations, chacune pendant 5 à 6 min. par jour du lundi au vendredi. Treize (13) parmi elles sont utilisées le matin entre 7h10 et 9h. Il s'agit du *gèn-mina*, du *tem*, de *l'anufo*, du *hawsa*, du *nawdm*, de *l'uyobe*, du *ben*, de *l'adja*, du *ditammari*, du *lama*, du *ncam*, du *yoruba* et du *peuhl*. Les dix (10) autres langues passent l'après-midi, entre 3h30 et 4h 45, pour le même temps d'antenne. Il s'agit du *kasele*, de *l'akébu*, de *l'ifè*, du *mahi*, du *gurma*, du *konkomba*, de *l'ikposo*, de *l'anyanga*, du *ngangam* et de *l'adele*.

En résumé, les 23 langues togolaises précitées font au total 138 min., soit 2h 18 min. de temps d'antenne par jour, et 690 min., soit 11h 30 min. de temps d'antenne par semaine.

L'èwè et le kabiyè se taillent la part du lion dans les émissions radiodiffusées en langues togolaises. En effet, sur quinze (15) émissions produites par semaine en langues togolaises, l'èwè et le kabiyè sont utilisés dans toutes les quinze, les autres langues ne l'étant que dans les informations. Ce qui se présente comme ci-après :

1. Informations

Les deux langues nationales officielles sont utilisées chacune deux fois par jour du lundi au samedi, et une fois seulement le dimanche, à raison de 20 min. en moyenne par langue les six premiers jours de la semaine et de 10 min. par langue le dimanche. Les deux langues sont utilisées hebdomadairement pour les nouvelles pendant 260 min., soit pendant 4h 20 min., aux jours et heures suivants:

- du lundi au vendredi une première fois de 13h30 min. à 13h 50 min. et une seconde fois de 16h 50 min. à 17h 13 min. avec une coupure de 3 min. à partir de 17h pour les Flash actualités en français ;

- le samedi de 13h 15 min. à 13h 35 min. et de 17h 03 min. à 17h 23 min., et le dimanche de 13h 20 min. à 13h 50 min..

2. Nécrologie et communiqués divers

Les deux langues sont utilisées dans cette émission pendant 210 min. par semaine (i.e. du lundi au dimanche), soit pendant 3h 30 min. par semaine, selon la configuration suivante :

- l'émission se fait en èwè du mardi matin au vendredi matin de 8h 42 à 9h et 9h 03 min à 9h 23 min, soit pendant 38 min chacun de ces jours, et le samedi matin de 7h 45 min à 8h, soit pendant 15 min. Pas de nécrologie le lundi matin dans aucune des deux langues nationales officielles ;

- l'émission se fait en kabiyè, le matin, les mêmes jours que l'èwè (i.e. du mardi matin au vendredi matin), de 9h25 min à 10h, soit pendant 15 min.

- les après-midi, de 5h 13 à 6h, les deux langues sont utilisées du lundi au vendredi, à raison de 28 min en moyenne par langue chacun de ces jours, soit 47 min pour les deux langues, et le samedi après-midi chaque langue est utilisée pendant 15 min, le kabiyè de 3h 30 min à 3h 45 min, et l'èwè de 4h 35 min à 4h 50 min, soit au total 30 min pour les deux langues réunies ;

- le dimanche, il n'y a pas de nécrologie, il n'y a que les communiqués divers, à raison de 15 min .par langue, le matin, de 7h 18 min à 7h 48 min, soit 30 min. au total pour les deux langues.

3. Stop danger

C'est une émission sur la prévention routière. Elle se fait seulement le lundi matin dans chaque langue, à raison de 18 min. pour l'èwè, de 8h 42 min. à 9h et à raison de 35 min. pour le kabiyè, de 9h 25 min. à 10h. Cette émission dans les deux langues totalise donc un temps d'antenne de 53 min. par semaine.

4. Au service de nos artisans

C'est une émission consacrée aux artisans pour les faire connaître, les encourager et susciter chez ceux qui sont au chômage l'esprit d'initiative. Elle est produite seulement le mardi matin pour le même temps d'antenne et aux mêmes heures pour chaque langue que dans l'émission Stop danger, soit à raison de 18 min. pour l'èwè de 8h 42 min. à 9h, et à raison de 35 min. pour le kabiyè, de 9h 25 min. à 10h. Cette émission dans les deux langues totalise donc un temps d'antenne de 53 min. par semaine.

5. Débat

C'est un débat organisé sur des thèmes d'actualité tels que la Constitution, la démocratie, les contrats et conditions d'apprentissage, l'éducation sexuelle etc. et animé par des personnes-ressources invitées à cet effet par la Radio. C'est une émission produite tous les mardis de 20h à 20h 30 min. dans les deux langues pour 15 min. par langue.

6. Conseils pour tous ou Théâtre populaire

Il s'agit d'une émission éducative sur diverses sortes de sujets (Sida, planning familial, épargne, etc.) jouée sous forme de sketches par un groupe de jeunes appelé "*Carré-jeune*" pendant 30 min. par langue, de 20h à 20h30 min. le mercredi en kabiyè et le vendredi en èwè, soit 60 min. au total par semaine pour les deux langues.

7. Bonsoir le Togo

C'est une émission produite pour une durée totale de 30 min. pour les deux langues, à raison de 15 min. de temps d'antenne par langue, le jeudi de 20h à 20h 30 min. C'est une émission de variétés allant du "Disque demandé" aux communiqués divers (messages à passer, correspondances à lire à l'intention des destinataires).

8. Le Bon langage

C'est une émission dans laquelle on enseigne le bon usage de la langue. Elle est produite le samedi matin de 7h 30 min. à 7h 45 min. en langue kabiyè et de 8h 03 min. à 8h 18 min. en langue èwè, soit à raison de 15 min. par langue. Il convient de préciser en passant que c'est la seule émission en langue nationale à la Radio pour laquelle sont sollicités les membres des Académies et Comités de Langues Nationales (CLN).

9. Dédicace

Ce sont de petits "disques demandés" pour célébrer anniversaires ou naissances. Cette émission est donnée en èwè le samedi matin de 8h 18 min. à 8h 30 min., en kabiyè le dimanche matin de 7h 48 min. à 8h, soit à raison de 12 min. de temps d'antenne par langue.

10. Magazine féminin

Il s'agit d'une émission animée par les femmes pour les femmes sur des thèmes tels que l'hygiène, l'espacement des naissances, l'allaitement maternel, etc. L'émission peut aussi consister à interviewer des femmes menant des activités génératrices de revenus (commerçantes, paysannes, artisanes) afin de faire connaître leurs activités,

les problèmes qu'elles y rencontrent et comment elles tâchent de les résoudre. L'émission est produite le samedi de 15h 03 min à 15h 30 min en kabiyè et de 16h 05 min. à 16 h 35 min en èwè, soit à raison de 30 min en moyenne de temps d'antenne par langue.

11. Une pensée, une moralité

Produite le samedi de 15h 45 min à 16h en kabiyè et de 16h 50 min à 17h en èwè, soit à raison de 15 min en moyenne par langue, cette émission consiste à proposer à la réflexion un proverbe que l'animateur illustre avec une histoire aux fins d'en dégager une moralité appropriée susceptible d'influencer le comportement des gens.

12. Chronique agricole

C'est une émission surtout destinée au monde paysan auquel sont enseignées les nouvelles techniques agricoles, tels que par exemple la vulgarisation de nouvelles variétés de culture les plus performantes, la culture attelée, ou encore les moyens de lutte les plus efficaces contre les mites et autres prédateurs. L'émission est réalisée le samedi de 17h 23 min à 17h 38 min en langue èwè et de 17h 38 min à 17h 53 min en kabiyè, soit à raison de 15 min de temps d'antenne par langue.

13. Contes

Cette émission est produite le samedi de 20h 30 min èwè et de 20h 30 min à 21h en kabiyè, soit à raison de 30 min de temps d'antenne par langue.

14. Sketches

Baptisée "*Agbe yeye*" ("Vie nouvelle") en èwè et "*Kabiyè Tanaou*" ("Vie nouvelle") en kabiyè, c'est une émission dans le genre cantate religieuse comme on en connaissait en payé èwè ou dans le Sud-Togo dans les années 60 et 70. Elle est produite le dimanche de 20h 30 min en èwè et 20h 30 min à 21h en kabiyè, soit à raison de 30 min de temps d'antenne par langue.

15. Richesse du terroir

Cette émission est produite le lundi de 20h 30 à 21h, soit pour un temps d'antenne de 30 min au total. Elle consiste à faire connaître et à expliquer les valeurs et cultures (chansons et musiques) de tel ou tel terroir du pays. Elle peut donc concerner toutes les langues du Togo.

Conclusion

Le temps d'antenne total des émissions hebdomadaires à la Radio (en toutes langues, exogènes et endogènes, confondues) étant de 7980 minutes ou 133 heures (soit à raison de 1140 minutes ou de 19 heures par jour), un calcul statistique nous permet d'obtenir les données suivantes :

- les informations et communiqués en èwè et en kabiyè font au total 810 minutes ou 13 heures 30 minutes de temps d'antenne par semaine, soit 10% de l'ensemble du programme hebdomadaire ;

- les émissions éducatives et culturelles dans les deux langues nationales officielles font au total 474 minutes ou 7 heures 54 minutes de temps d'antenne par semaine, soit 6% de l'ensemble du programme hebdomadaire ;

- les informations dans les 23 autres langues togolaises font au total 690 minutes ou 11 heures 30 minutes de temps d'antenne par semaine, soit 8,50% de l'ensemble du programme hebdomadaire radiodiffusé ;

- toutes les émissions en èwè et en kabiyè par semaine totalisent 1284 minutes ou 21 heures 24 minutes de temps d'antenne, soit 16% de l'ensemble du programme hebdomadaire radiodiffusé ;

- toutes les émissions en langues togolaises radiodiffusées par semaine font au total 1974 minutes ou 33 heures, soit 24,81% de l'ensemble du programme hebdomadaire.

Si l'on considère le temps d'antenne des émissions en anglais qui se monte à 185 minutes ou 3 heures 3 minutes par semaine, soit 2,27% de l'ensemble du programme hebdomadaire, il apparaît que les émissions produites en langues togolaises et en anglais totalisent par semaine un temps d'antenne de 2159 minutes ou 36 heures, soit 27% de l'ensemble du programme hebdomadaire radiodiffusé. Le reste du temps d'antenne est occupé par des émissions produites en français, soit 73% de l'ensemble du programme hebdomadaire. Les émissions produites en français représentent donc une confortable majorité de l'ensemble du programme hebdomadaire radiodiffusé par rapport aux autres langues.

Ce qu'on vient de voir en matière d'émissions radiodiffusées en langues togolaises ne concerne que la Radio de Lomé. Car celle-ci, née la première, aura une cadette dans les années 70 : la Radio de Kara.

5.3.2. La Radio de Kara

La Radio de Kara a vu le jour en 1974. Dans les premières années de son installation, elle couvrait tout le pays et y était très écoutée ainsi qu'à l'extérieur. En raison de la politique linguistique officielle prévalant à l'époque de sa naissance, les langues togolaises qui y étaient utilisées étaient les deux langues nationales officielles, l'èwè et le kabiyè, mais pour un temps d'antenne pratiquement insignifiant. En 1989 par exemple (Takassi 1989), sur les 4638 minutes ou 77 heures 30 minutes au total pendant lesquelles la Radio de Kara émettait par semaine, seules 180 minutes ou 3 heures de temps d'antenne étaient attribuées à ces deux langues nationales, soit 3,88% de l'ensemble du programme hebdomadaire. La quasi-totalité des émissions hebdomadaires, c'est-à-dire 4458 minutes ou 77 heures 18 minutes était produite en français, soit 96,12%. Les émissions dans lesquelles étaient utilisées les deux langues nationales étaient pratiquement les mêmes qu'à la Radio de Lomé.

A partir de 1991, avec l'amorce du processus de démocratisation du pays, jusqu'en 1993, le nombre des langues togolaises utilisées à Radio Kara a été porté au même nombre qu'à Radio Lomé, c'est-à-dire à 25. Il s'agit des mêmes langues qu'à Radio Lomé, employées uniquement pour les informations. Depuis 1993 cependant, pour des raisons financières qui ne permettraient plus de payer les pigistes, il n'est plus fait usage de ces langues et seules sont maintenues les deux langues nationales officielles.

Depuis quelques années, la Radio de Kara, comme d'ailleurs celle de Lomé, ne couvre plus qu'un rayon très limité du pays en raison de la vétusté des machines qui ont besoin d'être remplacées ou dont les pièces ont besoin d'être changées. Ainsi la

Radio de Lomé, qui émet sans interruption en modulation de fréquence de 5h à 24h dans Lomé et ses environs immédiats, n'est captée dans la matinée à l'intérieur du pays que sur onde courte et encore avec des postes récepteurs très puissants. Ce n'est qu'en milieu d'après-midi qu'elle l'est en modulation de fréquence.

"Pour des raisons de carburant", la Radio de Kara n'émet que 3 heures 30 minutes le matin de 5h 30 min à 9h, 2 heures 30 minutes en milieu de journée, de 12h à 14h 30 min. Le soir, grâce à la Télévision qui l'alimente, elle fonctionne pendant 6 heures 30 minutes, en modulation de fréquence, de 16h 30 min à 23h.

5.3.3. Les Radio-Clubs (RC)

Les radio-clubs ont été initiés et financés par la coopération belge (appuyée par la suite par le Gouvernement allemand) au début de l'indépendance pour aider la jeune République dans ses efforts de développement.

Les Radios-clubs regroupaient les chefs de village et leurs administrés auxquels étaient remis des postes récepteurs pour leur permettre d'écouter ensemble, le soir, en langues nationales, des émissions sur la vulgarisation des nouvelles méthodes culturelles, sur l'hygiène ou sur les problèmes de santé. L'objectif était de savoir si les membres des clubs écoutaient effectivement les émissions, de les voir y réagir et de faire recueillir par les autorités locales des Radios-clubs, sur des fiches d'enquête, leurs points de vue et critiques sur la qualité des émissions et sur celle de l'écoute. Les réponses des populations devraient permettre ainsi aux responsables nationaux des RC d'améliorer les techniques d'écoute et au Gouvernement d'être en contact constant avec elles.

Mais depuis maintenant plusieurs années, les RC ne fonctionnent plus. Deux raisons essentielles en seraient à la base.

La première serait la contestation par les paysans de la détention des postes par les chefs et leurs secrétaires qui, selon eux, s'en servaient comme de leur propriété privée. En effet, les postes étaient confiés à la garde des chefs et de leurs secrétaires qui étaient pris comme les responsables locaux des RC et centralisaient les fiches d'enquête. Pour les paysans, les chefs avaient assez de moyens pour se procurer des postes individuels et n'avaient pas à s'approprier ceux des RC. Comme aucune solution à l'amiable n'avait pu être trouvée, il s'ensuivit un désintéressement pour les clubs et bientôt leur désintégration. Ceux des paysans qui le pouvaient se procurèrent leurs postes personnels.

La deuxième raison serait que les postes récepteurs tombés en panne n'avaient pu être réparés par les membres des clubs. Dans les premières années de la création de ceux-ci, les postes tombés en panne étaient réparés ou remplacés s'il y a lieu par les équipes techniques donatrices de la coopération belge qui faisaient des tournées régulières dans les villages. Lorsque vint le moment pour la coopération germano-belge de passer la main au Togo, les paysans ne purent assurer la gestion des RC faute de pouvoir acheter les pièces de rechange. Mais cette incapacité pouvait tout aussi bien s'expliquer par le refus des paysans de prendre en charge la réparation des postes récepteurs en guise de protestation contre le comportement des chefs de village et de leurs secrétaires.

5.3.4. Les Radios Rurales Locales (RRL)

Le bien-fondé trouvé au principe des Radio-clubs aboutira à l'idée de la mise en place prochaine de cinq Radios Rurales Locales (RRL) sur le modèle des RC. En effet, l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT), aujourd'hui l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF), serait en train de financer en collaboration avec le Gouvernement togolais l'implantation, au niveau des cinq régions économiques du pays, de telles radios rurales. Celles-ci devraient être opérationnelles à partir de 1996 :

- la Radio Rurale de la Région Maritime serait installée à Vogon, dans la Préfecture de Vo ;

- la Radio Rurale de la Région des Plateaux serait installée à Asrama, dans la Préfecture de l'Est-Mono ;

- la Radio Rurale de la Région Centrale serait installée à Pagala, dans la Préfecture de Blitta ;

- la Radio Rurale de la Région de la Kara serait à Agbassa, dans la Préfecture de Doufelgou, et

- la Radio Rurale de la Région des Savanes à Mandouri ou à Borgou, dans la Préfecture de Kpendjale.

Ces radios sont prévues pour être toutes de même capacité et devraient couvrir chacune un rayon de 50 km. Elles devraient entièrement être gérées par les paysans qui pourraient ainsi mieux s'informer sur les meilleures techniques agricoles et agro-pastorales utilisées par leurs voisins des autres régions économiques et mettre l'accent dans leurs programmes sur ce qui leur paraît prioritaire dans leurs régions respectives. Ainsi par exemple à Mandouri, où se pose avec acuité le problème d'eau, l'accent pourrait être mis sur le forage de puits ; à Notsé, où sévit la

draconculose, l'accent serait mis sur l'hygiène de l'eau, etc. Mais à ce jour, il semble que le financement des RRL n'est pas encore réalisé.

5.4. La Télévision Togolaise

Dès sa création en 1973, la Télévision a fait usage de deux langues togolaises, l'èwè et le kabiyè, qui vont être décrétées deux ans plus tard les deux "*langues nationales*" du pays comme on l'a déjà vu.

Mais celles-ci n'étaient utilisées jusqu'à date récente que dans les informations pour 30 minutes au total de temps d'antenne par jour pour les deux langues, soit à raison de 15 minutes par langue par jour, de 19h à 19h 30 min.

Sont venues s'ajouter depuis peu aux informations les trois émissions suivantes :

- Traditions au présent

C'est une émission consistant en chants et danses du terroir, produite le dimanche après-midi pour 30 minutes, de 3h à 3h 30 min. Ces chants et danses peuvent appartenir à tous les terroirs du Togo et pas seulement aux aires des deux langues nationales officielles. Il faut surtout préciser qu'ils sont accompagnés, ainsi d'ailleurs que les cérémonies traditionnelles auxquelles ils se rapportent toujours, d'un commentaire en français.

- **Sketches ou conseils pour tous**

C'est la réplique télévisée du même type d'émission radiodiffusé "*Conseils pour tous ou théâtre populaire*", joué par le même groupe de jeunes tous les deux jeudis dans chacune des deux langues nationales officielles, pendant 30 minutes, de 19h 30 min à 20h.

- **Femme et développement**

C'est une émission où les femmes illettrées sont périodiquement interviewées pour parler de leurs activités artisanales ou de leur coopératives. La langue utilisée est généralement la langue maternelle (ou la langue usuelle) de la femme interviewée. Il est difficile de déterminer la durée de l'émission puisque celle-ci se déroule en français et que les propos de la femme dans sa langue maternelle sont traduits en français.

Ainsi sur un total de 3300 minutes ou 55 heures de temps d'antenne par semaine pendant lequel la Télévision Togolaise (TVT) émet, seules 270 minutes ou 4 heures 30 minutes sont accordées aux langues togolaises, soit 7,81% de l'ensemble du programme hebdomadaire, la quasi-totalité du programme, soit 92,19%, étant en français. En fait, le temps d'antenne hebdomadaire accordé aux langues nationales devrait peut-être être revu à la baisse, puisque deux des émissions "*Danses et chants du terroir*" et "*Femme et développement*", sont de fausses émissions en langues nationales, dans la mesure où elles sont fondamentalement conçues comme des émissions en français.

Conclusion

Au vu de ce qui précède, une petite conclusion s'impose d'ores et déjà : des trois organes de l'information au Togo pendant la période post-coloniale, il apparaît que seule la Radiodiffusion accorde dans ses émissions une place relativement honorable aux langues togolaises. Mais seules les populations de Lomé et de Kara ainsi que de leurs alentours immédiats en profitent, tandis que le reste, c'est-à-dire la grande majorité, en est écartée. Ce qui laisse entière la question de l'impact de l'utilisation des langues nationales dans ses émissions sur les populations.

QUATRIEME PARTIE :

BILAN DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE AU TOGO

CHAPITRE VI :

BILAN DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE AU TOGO

6.1. Introduction

Dans cette partie ne sera pas prise en considération la politique linguistique précoloniale et coloniale. Comme déjà indiqué, notre propos n'était pas de faire un procès d'arrière-garde à un passé révolu. L'analyse de la politique linguistique de cette époque a essentiellement eu pour but d'une part de rendre compte de la guerre des langues qui traverse toute politique de langues et de saisir les mécanismes de cette guerre de langues. Celle-ci révèle que, contrairement à ce qu'on observe dans la politique linguistique du Togo post-colonial, la politique de langues à l'époque coloniale fut conduite avec cohérence par ses initiateurs. Ainsi pendant la période précoloniale et coloniale allemande, les missionnaires allemands, qui entendaient pratiquer une politique exendoglossique, s'en sont donné les moyens par

l'élaboration de manuels scolaires de qualité et en nombre suffisant, par l'enseignement effectif dans les langues endogènes et des langues endogènes par des enseignants bien formés et en nombre suffisant, par la création d'une presse écrite en langues endogènes, etc. Pendant la période coloniale française, au contraire, où les autorités ne voulaient pas entendre parler de langues endogènes, elles ne se sont pas privées de prendre les mesures administratives appropriées pour les exclure de l'enseignement et réduire leur portée : prise en main des écoles dès le début par le Gouvernement aux dépens des Missions, marginalisation des "écoles de catéchisme", instauration du système du "signal" dans les écoles pour sanctionner l'utilisation des langues endogènes, etc.

La prise en compte de la politique linguistique à l'époque coloniale visait un autre but : servir de repère historique pour les Togolais et d'éclairage pour comprendre les différents mobiles qui sous-tendent la politique linguistique post-coloniale dont nous allons à présent faire l'évaluation.

Ainsi donc qu'on peut s'en rendre compte de ce qui précède, le Togo, à la différence de bien des pays africains "francophones", a bien une politique linguistique officielle, dans laquelle une place de choix est apparemment accordée aux langues nationales, plus spécialement à deux d'entre elles, l'èwè et le kabiyè. C'est cependant l'enseignement - c'est déjà souligné - qui a été privilégié par la Réforme de 1975 par rapport aux secteurs de l'alphabétisation et des médias.

Comme on a pu le noter également, la politique de LN en cours au Togo a consisté à mettre en œuvre la fonction de standardisation (cf. 1.2.2.2.4.). Mais en cherchant à

réaliser cette fonction, les planificateurs linguistiques réalisent aussi automatiquement les fonctions de modernisation, de réforme et de diffusion linguistiques. Dans ce sens, les trois dernières fonctions apparaissent, dans le cas du Togo, comme des "*activités auxiliaires*" (Nahir 1977 : 118) plutôt que comme des fonctions ou buts à proprement parler au même titre que la standardisation, en ce sens qu'elles se trouvent être, dans le cas spécifique du Togo, partie intégrante de celle-ci. En d'autres termes, la standardisation est ici fonction dominante, qui implique automatiquement en fonctions mineures, la modernisation, la réforme et la diffusion linguistiques.

Concernant la langue èwè, une bonne partie du travail de standardisation avait été déjà réalisée par les missionnaires allemands. Elle a continué dans la colonie britannique de la Gold Coast, puis dans le Ghana qu'elle deviendra à son indépendance en 1957 avec, cependant, plus d'accent mis sur la rédaction des manuels de grammaire, des livres de lecture et des romans. Au Togo les planificateurs de la langue èwè profitent beaucoup de leur héritage allemand et de ce qui a été fait et se fait au Ghana.

Pour la langue kabiyè, presque toutes les activités liées à la standardisation de la langue ont eu à démarrer à partir de zéro depuis une date récente pour les raisons signalées en 3.1.1. Les premiers travaux sur cette langue datent des années 40, avec les premières études significatives réalisées par les missionnaires protestants, notamment par le Pasteur Delors, sur le parler de Pya.

Ibrahim Sow écrit (1977 : 12) :

"Une politique de langues consiste surtout à prévoir et à choisir ; ce qui exige une vision claire des objectifs à atteindre, une connaissance approfondie et exacte des problèmes à résoudre, une détermination précise des méthodes et moyens à mettre en œuvre, et la création d'une armature institutionnelle efficace et légère"

Que pouvons-nous en dire par rapport à la situation du Togo post-colonial, surtout du Togo d'après la Réforme? De ce qu'on a vu dans la troisième partie, on pourrait dire que les structures nécessaires semblaient mises en place et les conditions nécessaires satisfaites pour permettre un fonctionnement efficace de la nouvelle politique linguistique au Togo. Cependant un examen attentif de cette politique montre qu'elle est plutôt empêtrée dans de sérieux problèmes et contradictions, qui rendent sceptique sur ses chances de succès. Ces problèmes et contradictions sont de deux ordres, que l'on peut caractériser comme techniques et socio-politiques. Les deux types de problèmes sont néanmoins très étroitement liés et interdépendants, mais pour des raisons méthodologiques, il conviendrait de les traiter séparément.

En fait, depuis son initiation en 1975, la Réforme de l'Enseignement au Togo en général, la réforme linguistique en particulier n'a jamais été évaluée. Or de régulières évaluations soit sectorielles soit globales auraient permis d'identifier les problèmes rencontrés dans l'application de la POL et d'y apporter les solutions appropriées au fur et à mesure. C'est à la faveur du Séminaire sur l'Enseignement des Langues Nationales organisé en 1985 que certains des problèmes que nous allons voir ci-dessous ont été mis à jour pour la première fois par les enseignants de LN et que des éléments de solution allaient commencer à être proposés.

Tout comme on a procédé dans la troisième partie, l'évaluation de la politique linguistique au Togo va ici aussi porter sur les trois secteurs de l'enseignement, de l'alphabétisation et des media, mais contrairement à la troisième partie, ces trois secteurs ne seront pas examinés séparément mais globalement, avec le gros de cette évaluation encore une fois polarisé par l'enseignement, à côté duquel les deux autres secteurs font toujours figure de parents pauvres.

6.2. Les problèmes techniques

6.2.1. La non-professionnalisation des Comités de Langues Nationales (CLN)

Institués avec la Réforme de l'enseignement comme les structures-clés chargées de l'exécution de la politique des langues nationales, les CLN curieusement sont composés non pas de fonctionnaires permanents comme c'est par exemple le cas au Bureau of Ghana Languages (BGL), mais de gens qui y travaillent à titre bénévole, à côté de leurs activités principales. Seuls les deux Secrétaires Permanents des deux CLN en sont des fonctionnaires permanents, payés à ce titre par l'Etat. Une première conséquence de cette situation est que l'exécution des tâches dans les CLN dépend étroitement de la disponibilité de leurs membres. Et en effet, les différentes commissions spécialisées mises en place par les CLN en leur sein pour la réalisation de tâches spécifiques et souvent urgentes ne fonctionnent que de façon très irrégulière. Or les tâches à accomplir pour faire face à une politique de langues nationales digne de ce nom sont immenses : recherche, confection du matériel pédagogique et didactique, formation des enseignants de LN, rédaction d'ouvrages de référence (dictionnaires)..., et impliquent une disponibilité constante des membres des CLN. Si la non-fonctionnarisation de cette institution a pu peut-être se concevoir

au début pour parer au plus pressé, la pérenniser ne se justifie pas du tout sauf avec le propos délibéré mais inavoué de voir ou de faire capoter cette politique de LN.

Des différentes commissions mises en place par les CLN, seules les Commissions Pédagogiques ont fonctionné de façon relativement correcte parce que justement leurs membres sont des fonctionnaires entièrement détachés pour les langues nationales. Ce sont les Groupes de la DIFOP, chargés de la formation des enseignants de LN, de l'élaboration du matériel didactique et de son expérimentation (cf. supra 3.4.3.1.2).

6.2.2. La non mise à disposition des CLN d'un local propre

Contrairement au BGL ou au CLAD, les CLN ne possèdent pas de local propre où ils puissent être regroupés avec leurs différents services techniques. Ils sont logés dans des services qui ne leur appartiennent pas.

Ainsi par exemple le Comité de Langue Nationale Ewe (CLNE) est provisoirement abrité dans un petit bureau du Conseil Supérieur de l'Education Nationale (CSEN). Ce bureau est affecté au Secrétaire Permanent et au chauffeur-dactylo du CLNE. Quant au Comité de Langue Nationale Kabiye (CLNK), il est lui aussi provisoirement logé à la DIFOP, dans les bureaux de l'équipe de Langue Kabiye de la DIFOP.

Dans la Réforme de 1975, il avait pourtant été prévu la création d'un Institut de Langues Nationales. C'est le bâtiment de celui-ci qui aurait abrité les différents

services techniques chargés de l'exécution de la politique des LN. Mais cet Institut est resté jusqu'à ce jour à l'état de promesse (cf. infra 6.2.7.). Il semble cependant que la Société Togolaise d'Etudes de Développement (SOTED) a été commise par le Gouvernement au début des années 90 pour étudier la faisabilité du projet de création de cet Institut, mais le projet n'est pas encore sorti du secret des dieux. Nous ne saurions donc dire ce qu'il contient.

6.2.3. La situation financière dérisoire des CLN

A défaut de professionnaliser les CLN comme le BGL, ce qui eût été l'idéal, il aurait alors fallu les doter de moyens substantiels pour leur permettre de fonctionner de façon efficace. Or de 1979 (soit un an après leur création) à 1982, chaque CLN n'avait reçu de l'Etat qu'une aide annuelle de 2, 5 millions de francs CFA, portée à 5 millions de francs CFA à partir de 1982 jusqu'à ce jour. Soit pendant les trois premières années, chaque CLN a eu à bénéficier de 7, 5 millions de francs CFA et les dix années suivantes (1982 - 1991) de 50 millions de francs CFA. Pour des langues nationales qu'on prétend promouvoir avec une "ligne budgétaire annuelle" de dix millions de francs (10 000 000 F CFA) pour les deux langues alors qu'elles manquaient pratiquement de tout, cette promotion paraît n'être qu'une clause de style ou de la poudre jetée aux yeux. Or, comme le rapporte Igue (1998 : 296), la transformation d'une langue nationale identitaire (langue vernaculaire dans les termes d'Igue) en une langue nationale standard (langue culturelle dans les termes d'Igue) pouvant être utilisée dans les écoles primaires en Afrique Noire exigerait un coût annuel de 15 000 dollars US, soit 18 millions de francs CFA. Et encore cette estimation était-elle celle de 1964 ! S'il faut la réactualiser au coût d'aujourd'hui, une langue nationale identitaire pourrait exiger à elle seule, au bas mot, environ 25

millions de francs CFA. C'est encore un prix indulgent, à plus de 30 ans de là, au vu des chiffres que nous livre Calvet (2001 : 76-77) : "*La Foundation for Endangered Languages estime par exemple qu'il faut 35 000 livres sterling (environ 35 millions de francs CFA) pour donner à une langue non décrite un dictionnaire et une grammaire de base. Dixon (1997) évalue pour sa part ce travail à 200 000 dollars US (environ 140 millions de francs CFA) et Crystal considère qu'il faut environ 40 000 livres sterling par an et par langue...*" En ne nous en tenant qu'au coût d'Igwe, on voit donc que ce qui est alloué aux deux CLN réunis chaque année par l'Etat n'est que les deux cinquièmes (2/5) de la part qui devrait être allouée à un seul CLN. Autrement dit, chaque CLN ne perçoit chaque année, pour son fonctionnement, de l'Etat que le cinquième (1/5) de son budget annuel. Au regard de tout ceci, on mesure bien le fossé béant entre les moyens mis à la disposition des CLN et les moyens réels qu'ils devraient obtenir pour fonctionner de façon efficace et correcte.

Or depuis les années 90, avec la crise socio-politique qui secoue le pays et la dévaluation du franc CFA qui est venue se surajouter, cette aide modique de l'Etat se fait même de plus en plus irrégulière. Cette maigre situation financière est bien entendu une autre raison du fonctionnement poussif et en dents de scie des CLN. En effet, c'est ce budget congru qui sert à régler beaucoup de choses : payer les travaux accomplis par les différentes Commissions, équiper les CLN (voiture, micro-ordinateurs, entretien du matériel, bibliothèque, etc.), à organiser les séminaires de formation et les visites de classes dans le pays, et à payer l'impression des travaux réalisés (manuels, calendrier, etc.). Dans le cas du CLNE, c'est sur ce même budget que sont payés aussi le chauffeur-dactylo, le Secrétaire Général à titre de consultant et qu'une modique indemnité mensuelle est allouée au Président du Comité.

En raison de la faiblesse des moyens financiers mis à la disposition des CLN et du coût de la vie de plus en plus élevé, le CLNE notamment a été amené à renoncer, depuis quelques années, à l'organisation de séances de travail pour les commissions à l'intérieur du pays, où pourtant le cadre se révélait plus propice à un travail approfondi et fourni qu'à Lomé. Il faut du reste signaler que ces séances de travail à l'intérieur du pays avaient été instituées à cause du manque de local propre pour les CLN à Lomé.

Mais un reproche qu'on peut aussi faire au CLNE est la presque braderie des calendriers. (cf. 3.4.3.3.2.2.1./C). Ceux-ci devraient faire l'objet d'une publicité systématique chaque année et, vendus à un prix un peu plus élevé, ils devraient rapporter au CLNE un peu plus de sous pour lui permettre de mener certaines activités sans avoir à tout attendre de l'Etat, cette dotation de l'Etat étant déjà, nous l'avons vu, nettement insuffisante et de plus en plus irrégulière.

6.2.4. Le problème de compétence technique des membres des CLN

Par compétence technique nous entendons la formation linguistique et sociolinguistique reçue par les membres des CLN de façon à exécuter avec compétence les tâches spécifiques qui leur sont confiées.

S'agissant de ce type de problème, on se rapportera à ce qui en a été déjà dit en 3.4.3.3.1., 3.4.3.3.2.2.1. (A/ et B/). On retiendra, pour l'essentiel, que faible au départ, le niveau de connaissances linguistiques et méthodologiques des membres des CLN

a été relativement relevé au fil des ans grâce à des séminaires de formation et de recyclage périodiquement organisés à leur intention.

Cette amélioration de niveau se perçoit au travers des travaux réalisés par les commissions. Citons pour le CLNE :

- *Ɖɔ ŋu ɖo* ("Sois vigilant") (1987), que l'on peut considérer comme "Le bon usage de l'èwè" ;

- *Evegbetutuɖo* ("Création lexicale en èwè") (1987), un lexique bilingue technique et scientifique français-èwè ;

- *Evegbenɔŋlɔ se yeye* ("Les nouvelles règles de l'orthographe èwè") (1992), avec en annexe la création (surtout par le Groupe de la DIFOP) d'une métalangue pour l'enseignement de la grammaire èwè et la maîtrise parfaite de cette métalangue ;

-les différents manuels écrits par le Groupe de Langue Ewe de la DIFOP, bien que nombre de ceux-ci, parce que méthodologiquement inadaptés, aient été abandonnés (Gnon 1988).

Concernant *Evegbenɔŋlɔ se yeye*, il faut citer à l'actif du CLNE le fait suivant : après avoir pris connaissance de cette étude, le Bureau of Ghana Languages (BGL), favorablement impressionné, invite, en juin 1995, le CLNE à Accra pour l'aider à résoudre un problème de segmentation de mots qui opposait deux groupes en son sein. Pendant une semaine, le CLNE a donc planché avec le BGL et cela a abouti à la publication en 1997 d'une brochure commune, *Nyamama le Evegbenɔŋlɔ me*

("Segmentation des mots dans l'orthographe èwè"), que le CLNE se propose aussi de réimprimer pour le compte du Togo spécifiquement après quelques modifications. Il n'est peut-être pas inutile d'ajouter que les travaux s'étaient entièrement déroulés en èwè avec usage de la métalangue grammaticale èwè ;

- est actuellement en cours d'élaboration une étude sur la composition en èwè et la segmentation des mots composés en èwè.

Encore une fois c'est chez les Groupes de la DIFOP que l'impact des formations a le plus porté en raison de la fonctionnarisation de leurs membres. Malheureusement le départ à la retraite de certains d'entre eux qui sont de niveau universitaire risque sérieusement de compromettre l'efficacité technique de ces Groupes comme c'est déjà visiblement le cas dans le Groupe Ewe. En fait, dans deux ans peut-être au maximum, presque tous les membres des Groupes de la DIFOP vont partir à la retraite. Donc si les équipes ne sont pas renouvelées d'ici là, c'est la mort prochaine assurée pour la politique de LN.

D'une façon générale, les séminaires de formation pour les membres des CLN semblent avoir été bénéfiques. Si les CLN étaient dotés de moyens financiers plus substantiels, ces séminaires devraient être organisés plus fréquemment et les membres des CLN pourraient ainsi continuer à améliorer leur niveau.

Des problèmes néanmoins demeurent, qui reflètent encore la faiblesse théorique des membres des CLN. On prendra quelques exemples chez le CLNE pour l'illustrer .

Dans la brochure *Ɖɔ ŋu ɖo*, la réalisation palatalisée de / t, d, s, z, ts dz / devant /i/ est considérée comme incorrecte et la tendance est à imposer la réalisation non palatalisée comme la prononciation correcte et donc comme la prononciation standard. Par exemple :

- la réalisation palatalisée de /t/ dans le mot /àtí / "arbre" : [àtʃí], sera stigmatisée et déconseillée au profit de la réalisation non-palatalisée [àtí], considérée comme la bonne ;

- la réalisation palatalisée de /z/ dans le mot / zì / "concasser": [žì], sera stigmatisée et déconseillée au profit de la réalisation non-palatalisée [zì], considérée comme la prononciation correcte.

Or la palatalisation est un phénomène naturel et de plus économique dans les langues, et ceux qui, dans leur variété d'èwè, le réalisent ne s'en rendent même pas compte. C'est à tel point même qu'un mot comme /dí / "chercher", qui est la forme de base, a perdu celle-ci et s'est fixé dans plusieurs variétés èwè et dans le cantique catholique èwè *Dzifómɔ* sous sa forme de surface avec l'affriquée palatale [dʒ], d'où : [dʒi]. Il aurait donc fallu, au lieu de rejeter une des prononciations, accepter les deux comme correctes et comme facultatives, même si au plan phonologique on ne distinguera qu'un phonème et qu'un graphème au plan orthographique.

Il en va de même de la rétroflexe sonore / ɖ / qui, dans certaines variétés de l'èwè, se réalise vibrante roulée [r] en position intervocalique. Condamner la réalisation vibrante comme incorrecte est aussi méconnaître les lois phonétiques, en vertu desquelles les deux réalisations [ɖ] et [r] sont ici des variantes combinatoires de position qui ne risquent pas de prêter à confusion dans la communication.

Par *purisme interne* (cf. 1.2.2.2.1.), on rejettera aussi comme non èwè standard des mots des variétés èwè autres que l'èwè dit standard ou central (*títínàgbè*) (surtout du gèn-mina), tels que :

- /kàklá/ "couteau", à côté de l'appellation qu'on veut comme l'unique forme standard: /hé/;
- /yèbésé / "piment", à côté de /àtádí /, qu'on veut comme l'unique forme standard ;
- / ðà désì ou ðà détsì / "préparer la sauce", à côté de /fò détsì/, retenu comme l'unique forme standard ;
- /kplá dɔ / "apprendre un métier", à côté de /srõ dɔ /, qu'on veut comme l'unique forme "standard" ;
- /bɔ nú / "se taire", à côté de / ðò tó /, qu'on veut comme l'unique forme standard ;
- etc.

Or ces formes "condamnées" sont quotidiennement employées et s'imposent elles-mêmes à côté des formes "standards". En fait, dans les variétés èwè où elles sont utilisées, ces formes ne sont pas fautives du tout mais tout à fait correctes. Par *planification indicative*, il serait donc certainement plus raisonnable de les accepter comme des doublets aux formes "standards" au lieu de les rejeter par *planification impérative* (Calvet 1996 : 10 et 73).

Par ailleurs, du fait de la méconnaissance de la structure morphologique du nom èwè, les membres du CLNE vont condamner la réalisation du dérivatif thématique (Houis 1977) (communément connu sous le nom de préfixe vocalique) /è-/ avec

certaines noms comme incorrecte. Il est notamment dit dans *Ɖɔ ɲu ɖo* (1987: 6) : "*To vovo na ɲkɔ 'etsɔ, egbe, eve', kpakple ɲkɔ bubu siwo woɖe tso wo me la, asese ɲutɔ hafi woagakpɔ ɲkɔ bubu si adze egɔme kple e*". ("A part les noms *etsɔ* ("hier ou demain"), *egbe* ("aujourd'hui"), *eve* ("deux") ainsi que d'autres noms qui en sont dérivés, il est bien difficile d'en trouver d'autres courants commençant par *e* "). De ce fait, les membres du CLNE jugeraient incorrectes des formes comme:

- /ètè / "igname", dont la forme correcte devrait être : /tè / ;
- /ènú / "chose", dont la forme correcte devrait être : /nú / ;
- /èdzò / "feu", dont la forme correcte devrait être : /dzò / ;
- /èblí / "maïs" , dont la forme correcte devrait être : /blí / ;
- etc.

Une telle affirmation est évidemment erronée. En effet le nom *èwè* est, sur le plan structurel, nécessairement formé d'un dérivatif thématique (/à-/ ou /è-/) et d'une base lexématique (ou radical) à laquelle il est préfixé (cf. Afeli 1978: 193 & 1990: 10-11). Cette structure peut se formuler comme suit :

Nom <i>èwè</i> = Dérivatif thématique + Lexème.

Le nom *èwè* simple est donc toujours un thème nominal, et donc le lexème nominal toujours un lexème conjoint.

Le dérivatif thématique est nécessairement exprimé lorsqu'il est /à-/ et qu'il est préfixé à un lexème nominal (monosyllabique ou de plus d'une syllabe) à l'état isolé,

en fonction de sujet, d'objet ou de complétant (Ca) dans un syntagme complétif (SynCi) où il vient en première position. Par exemple :

- Etat isolé : /à-gbá/ "Dér. thémat.-assiette", /à-sí/ "Dér. thémat.-commerce", /à-tádí / "Dér. thémat.-piment" ;
- Sujet : / à-tí-á nǎ / /Dér. thémat.-arbre-défini/est cassé/ : "l'arbre est cassé" ;
- Objet : /é dó à-và / / il /a construit / Dér. thémat.-grenier/ "Il a construit un grenier";
- Ca : /à-tí / "Dér. thémat.-arbre" + /à-lǎ / "Dér. thémat.-branche" -----> /à-tíǎ / "Dér. thémat.-branche d'arbre".

Le dérivatif thématique /-à /, en revanche, s'efface toujours dans un SynCi où il vient en deuxième position en fonction de Cé :

- Cé /à-tí / "Dér. thémat.-arbre" + /à-lǎ / "Dér. thémat.-branche" -----> /à-tíǎ / "Dér. thémat.-branche d'arbre".

Lorsque le lexème nominal est constitué par plus d'une syllabe, il ne peut avoir comme dérivatif thématique exprimé que /à- /, jamais /-è- /.

Le dérivatif thématique est facultativement exprimé lorsqu'il est représenté par /-è- / et qu'il est préfixé à un lexème nominal monosyllabique à l'état isolé, en fonction de sujet ou de Ca dans un SynCi. Par exemple :

- Etat isolé : /(è-)kpé/ "Dér. thémat.-caillou", /(è-)fè/ "Dér. thémat.-dette", /(è-)té / "Dér. thémat.-meule" ;
- Sujet : /(è-)tsì dzà / /Dér. thémat.-pluie/est tombé/ "la pluie est tombée"

- Ca : /(è-)gà / "Dér. thémat.-argent" + /(è-)nyà/ "Dér. thémat.-affaire" ----->/(è-)gànya / "Dér. thémat.-affaire d'argent"

Préfixé à un lexème nominal en fonction d'objet ou dans un SynCi où il vient en deuxième position en fonction de Cé, le dérivatif thématique /è- / s'amuït toujours :

- Objet : /é / "il" + /fɓ / "a rasé" + / è-tà / "Dér. thémat.-tête" -----> / éfɓ tà / "il s'est rasé la tête".

- Cé : / à-gbè / "Dér. thémat.-vie" + /(è-)nyà / "Dér. thémat.-parole " ----->/à-gbènya / "Dér. thémat.-parole de vie"

Sur la base de ce qui vient d'être dit sur la structure morphologique du nom èwè, un lexème nominal de plus d'une syllabe sans dérivatif thématique exprimé doit donc être toujours analysé comme en comportant un en structure profonde. Celui-ci est è- et se manifeste dans certaines conditions par son ton (Afeli 1978: 193). Ce dérivatif est bel et bien /è-/ et non le morphème /Ø-/, dans la mesure où il peut parfois apparaître dans la prononciation de certains locuteurs. Ce dérivatif n'est pas à considérer comme un accent d'appui comme on le prétend parfois. Les productions langagières dans lesquelles il est réalisé ne devraient donc plus être stigmatisées comme fautives mais devraient être acceptées.

Que le nom èwè soit nécessairement formé d'un dérivatif thématique et d'un lexème est manifesté par les comportements tonals suivants : lorsqu'un verbe à ton haut est suivi par un nom dont :

- le dérivatif thématique est /à-/ et dont

- le lexème est tout entier affecté du schème tonal haut ou du ton haut sur sa première syllabe, le ton non-haut du dérivatif thématique se réalise distinctement par rapport au ton haut du verbe : Ex. / tsɔ à-tí / "prends l'arbre" ; / dí à-gbá / "cherche l'assiette" ; / tsɔ à-gbá / "prends l'assiette" ; /dí à-tí / "cherche l'arbre". Or on note, dans les mêmes conditions, le même phénomène tonal avec un nom sans dérivatif thématique exprimé et dont le lexème est tout entier affecté du schème tonal haut ou du ton haut sur sa première syllabe : le ton haut du verbe devient modulé descendant du type haut-bas. Ex. /tsɔ kúkú-á/ "prends le chapeau" ; / dí gbógbò-à / "cherche le non-mûr" ; / tsɔ gbógbò-à / "prends le non-mûr" ; / dí kúku-á / "cherche le chapeau" ; / ljà tó / "grimpe la montagne" .

En revanche, lorsque le verbe à ton haut est suivi d'un mot autre que le nom et qui est affecté tout entier du schème tonal haut ou affecté du ton haut sur sa première syllabe, on ne constate pas un tel phénomène tonal. Ex : / é dzó xóxo / "il est déjà parti" ; /tsó kába/ "lève-toi vite" ; /é sí dzó/ "il s'est enfui"(litt. "il /a fui / est parti /"). On n'aura jamais : / é *dzô xóxo / "il est déjà parti" ; / *tsô kába/ "lève-toi vite" ; / é *sí dzó / "il s'est enfui"(litt. "il /a fui / est parti /"). La non-modulation tonale du verbe dans ces cas, contrairement aux cas précédents, montre que la forme de surface suivant le verbe est aussi la forme structurelle. Par contre, la modulation tonale du verbe suivi d'un nom sans dérivatif thématique exprimé prouve que la séquence tonale basse du verbe est la manifestation nette du dérivatif qui, tout en s'amuissant, a transféré son ton bas au verbe dont le ton haut devient ainsi modulé descendant du type haut-bas.

Une autre remarque à l'endroit des membres du CLNE concerne le fait qu'ils considèrent comme incorrect de dire par exemple : /àdzrè/ "querelle", /àdɔ / "faim", /àdɔku / "dindon", /àdzudzɔ / "fumée", etc., les formes correctes, selon eux, étant respectivement /dʒrè/, /dɔ /, /dɔku/ ; /dzùdzɔ / etc... (*Ɖɔ ŋu ɔ* 1987 : 6).

Il n'y a là pourtant rien d'incorrect, car ces formes appartiennent à une autre variété d'èwè. Cette instabilité de la voyelle initiale des noms èwè est une autre raison de plus pour affirmer que c'est un préfixe qui ne fait pas partie intégrante du lexème ou radical nominal contrairement à ce qu'on prétend en général au CLNE.

Les membres du CLNE relèvent néanmoins à juste titre des formes véritablement fautives, produites aussi bien par les locuteurs natifs que par les locuteurs non natifs et qui sont dues à leur maîtrise insuffisante de la langue. Ces formes ont effectivement besoin d'être corrigées. Par exemple, dans *Ɖɔ ŋu ɔ* (1987 : 7- 8) : pour / bù nú ŋú kpɔ /, des gens disent : /bù nú kpɔ /. Or ces deux expressions disent deux choses différentes :

Bù nú ŋú kpɔ veut dire : "réfléchir à qqch.", tandis que

Bù nú kpɔ veut dire : "compter qqch. voir".

Pour :

Dà gbé lè àme ŋú "guérir, traiter un malade", on dira fautivement :

Dà gbé ná àme, qui veut dire : "aller chercher des plantes médicinales pour qqn."

Pour :

Ví nyè lè klásè èneliá "mon fils est en CE2" (litt. mon fils est dans la 4e classe"), on dira fautivement :

Ví nyè lè klásè ène, qui veut dire : "mon fils est dans quatre classes à la fois ! ", ce qui semble être une interférence du français en èwè : en effet on dit : je suis en CE1 en CE2 et non en CE 1^{er} ou en CE 2^{ème} .

Mais bien entendu, ces formes fautives ne se répandent et ne persistent que parce que la langue n'est pas encore enseignée systématiquement dans les écoles.

Pareillement, par *purisme externe* (cf. 1.2.2.2.1.), on aura tendance à vouloir remplacer les mots d'emprunt pourtant solidement implantés dans la langue par des néologismes créés avec les ressources propres de la langue (composition, dérivation, lexification). Par exemple :

- /sɔdzà/ "soldat" (incluant aussi bien la police, la gendarmerie que l'armée), de l'anglais "soldier", va tendre à être remplacé par: les lexèmes /gbàdàgbà / ou /àsràfò/, mots èwè mais peu employés ou d'emploi restreint et donc peu évocateurs pour les usagers. Dans ce registre, /kpòvíto /, mot formé avec les ressources propres de la langue (composition et dérivation) pour désigner l'"agent de police", est beaucoup plus évident pour l'usager que les deux autres lexèmes. Comme /gàsɔ / "bicyclette", (litt. "cheval de fer"), /kpòvíto / est une formation imagée : littéralement il veut dire "porteur de petit bâton" : il s'agit des forces de l'ordre qui portent des bouts de bâton pour contrôler les manifestations de gens ;

- /ràdjô /, du français "radio" ou / wálési / "radio", de l'anglais "wireless set", va tendre à être remplacé par le composé /nyàsèmɔ /, litt. "appareil pour écouter les nouvelles";

- /tèlê / ou /tèlèvìzjõ /, du fr. "télévision", va tendre à être remplacé par le composé /dìdìfè núkpɔmɔ /, litt. "appareil pour voir loin", qui d'ailleurs prête à confusion avec le mot "jumelle" ;

On doit cependant mettre à l'actif des planificateurs du CLNE de rendre en èwè les mots étrangers techniques souvent à la fois par leurs formes d'emprunt et par des néologismes créés avec les ressources propres de la langue (dérivation et composition). Dans ce dernier cas cependant on obtient très souvent des mots kilométriques, que l'on tâche alors parfois de tronquer, ou des mots peu évocateurs pour les usagers de la langue. Par exemple :

- le mot français "agrégation" va être traduit à la fois par la forme d'emprunt "agregasiõ "et par le composé èwè "nufiadodokpɔkɔkɔ", litt. "examen d'enseignement de haut niveau" ou "nufiadodokpɔɖasedìgbale kɔkɔ " tronqué en "nufiagbalekɔkɔ ", litt. "diplôme d'enseignement de haut niveau". On le remarquera, le composé est non seulement long mais aussi sémantiquement bien vague. En effet comment traduire le CAPES, qui est aussi un examen ou un diplôme d'enseignement de haut niveau, de manière à le distinguer de l'agrégation ou d'autres examens ou diplômes d'enseignement analogues (licence d'enseignement, maîtrise d'enseignement, doctorat)?

- "anatomie" va être rendu à la fois par l'emprunt "anatomì" et par le composé "nugbagbenjutiwo ñununya " ou, par troncation "nugbagbenjutinunya", litt. "science des êtres vivants". Ce composé à la fois est long (d'où le besoin senti de le tronquer)

et ne se distingue pas de "biologie", qu'on traduit plutôt improprement par le composé "agbenutinunya", litt. "science de la vie".

- "baccalauréat" est traduit à la fois par l'emprunt "bakalorea" ou "bak(i)" et par le composé "sukugãnuwudokpɔ" ou "sukugãnuwu⊗ase⊗igbale". Le composé est à la fois long et sémantiquement vague. En effet sa traduction littérale ne se comprend pas forcément comme un examen ou un diplôme de fin d'études secondaires mais plutôt comme un examen ou un diplôme de fin d'études supérieures.

- "archevêque" est traduit à la fois par l'emprunt "episkɔpogã" et par le composé "numlagã". Si, dans cet exemple, la longueur du composé est raisonnable, en revanche, son sens prête à confusion avec celui de "curé". En effet "prêtre", par procédé compositionnel et dérivationnel, se dit en èwè "numla". "curé", qui se dit, par procédé d'emprunt, "fadagã", se dirait alors logiquement, par procédé compositionnel, "numlagã".

- etc.

Il conviendrait peut-être, dans ce cas, de privilégier davantage les emprunts pour dissiper toutes ces équivoques et éviter ces longueurs fâcheuses. Par ailleurs des trois procédés de création lexicale possibles en èwè (composition, dérivation et lexification), la lexification ne semble pas du tout utilisée ou très peu. Or par ce procédé on pourrait obtenir des mots relativement courts, étant entendu que les lexèmes èwè sont majoritairement monosyllabiques si l'on se situe au niveau sémantique ou homonymique, majoritairement dissyllabiques si l'on se situe au niveau phonique. Et la tendance au raccourcissement des mots (par apocope ou par

aphérèse) est très forte en èwè. Les planificateurs devraient avoir conscience de ce fait et en tenir compte dans leur entreprise de création lexicale. Ainsi la longueur des mots dont nous avons fait état précédemment pourrait être aménagée non seulement par la troncation des mots mais aussi par des règles rationnelles de leur segmentation.

Ces remarques faites, il ne s'ensuit nullement qu'il faut ouvrir la porte à toutes les aventures en acceptant du n'importe quoi dans la langue sous prétexte de libéralisation, mais qu'il faut tenir compte de tous les facteurs tant linguistiques qu'extralinguistiques (socioculturels, psychologiques ou politiques) dans la création lexicale.

Les néologismes savants (surtout les moins évidents pour l'utilisateur) devraient pouvoir par exemple être testés autant que possible auprès de la population cible pour déterminer leur degré d'acceptabilité ou pour voir si la population ne dispose pas elle-même déjà de termes plus pertinents pour désigner ces réalités nouvelles. Ainsi par exemple on pourrait traduire "mot ou terme technique ou scientifique" par /hùsrúnà /, formé à partir de /hùsrú / "initié, adepte" et de /ènya / "parole, mot"; et "mot ou terme courant" par /àhènya /, formé à partir de /àhè / "profane" et de /ènya / "parole, mot". De même on pourrait traduire "nom scientifique" (d'une plante ou d'un animal par exemple) par /hùsrúnkɔ / ou /àhèmenkɔ /, litt. "nom initiatique". Le mot "testament" traduit par /mègbényà / nous paraît bon aussi.

La brochure *Evegbetutuđo* dénote incontestablement le fruit d'une solide recherche de la part de la Commission de Recherche qui l'a réalisée et cela est à saluer. Mais

la traduction des termes techniques étrangers par des néologismes èwè correspondants sans explication ne facilite pas toujours la compréhension de ceux-ci. C'est ainsi qu'on a souvent des mots èwè formés avec des racines èwè mais incompréhensibles pour les usagers de la langue. Il faudrait donc les accompagner d'explications illustrées d'exemples si besoin est. Ainsi les dictionnaires bilingues verraient leur utilité décuplée et ne seraient plus perçus comme constitués seulement par des collages d'étiquettes èwè aux termes étrangers.

L'absence jusqu'ici de dictionnaires monolingues dans les deux langues nationales officielles est un autre fait à déplorer et à souligner ; si elle est à mettre certes sur le compte de l'insuffisance des moyens des CLN, elle est aussi due à l'inexpérience lexicographique des membres des CLN comme on l'a déjà vu (3.4.3.3.2.2.1.A). Il est à peine imaginable que depuis plus de vingt ans que la Réforme est initiée, il n'existe jusqu'ici un seul dictionnaire monolingue dans aucune des deux langues nationales officielles que l'on prétend promouvoir. Pourtant l'importance cruciale d'un tel outil de travail pour un enseignement efficace de la langue n'est plus à démontrer.

Même avec tout le mérite qu'on peut lui reconnaître, le lexique bilingue *Evegbetutuḍo* est encore un document peu complet et inachevé et paraît encore, somme toute, bien en deçà de l'envergure dont jouit toujours *Gbesela Yeye* de Westermann qui pourtant date de la période allemande. Par ailleurs, il n'est pas diffusé et reste encore un document interne au CLNE. On pourrait commencer à le diffuser avec le dictionnaire monolingue même en leur état inachevé actuel pour recevoir les avis et critiques qui permettraient de les améliorer. Mais peut-être cette non-diffusion est-elle aussi liée à un problème de finance.

On sent aussi la faiblesse technique des membres des CLN dans leur attitude vis-à-vis de la notation des tons. En effet, ceux-ci sont jusqu'ici loin d'être notés dans l'orthographe. Si nous prenons le cas du CLNE, ce ne sont cependant pas les études sur les tons qui manquent (Westermann 1907 ; Berry 1951 ; Ansre 1961 & 1964 ; Afeli 1978, 1984, 1985, 1990) : les membres du CLNE auraient pu s'en inspirer pour procéder à une notation rationnelle des tons. Mais ces derniers répugnent à cette notation pour les raisons déjà développées dans Afeli (1985) et résumées dans le présent travail en 3.4.3.3.2.2.1.A/.

Or ces raisons ne tiennent pas devant les difficultés éprouvées par un lecteur, locuteur natif ou non, en face d'un texte èwè écrit sans marque tonale. En effet, à part les pasteurs protestants èwè qui ont reçu une bonne partie de leur formation en èwè et d'une façon générale tous ceux qui ont été formés dans une école protestante en pays èwè, il n'est pas du tout facile de lire couramment la langue sans marque tonale, que l'on soit locuteur natif ou non.

L'importance de la notation tonale se révèle encore plus lorsqu'on lit un texte èwè traitant d'un sujet avec lequel on est peu familier. C'est ainsi par exemple qu'on a beaucoup de mal à lire les proverbes ou expressions idiomatiques èwè qu'on ne connaissait pas auparavant. Or la langue fourmille en de tels proverbes et expressions (Cf. par exemple *Evegbe-'Daganawo* de G.W.K Kwasikuma, 1975), et une solide connaissance et culture en cette langue se mesure à leur maniement aisé par le locuteur.

Une autre raison justifiant la notation des tons vient du fait que l'èwè comporte plusieurs variantes dialectales. Si l'on choisit une de celles-ci comme la forme standard, il est logique qu'elle le soit avec son système tonal, que vont alors adopter non seulement les Èwè locuteurs des autres variantes mais aussi tous ceux qui apprennent ou utilisent la langue comme langue seconde. Or comment peut-on acquérir la prononciation standard sans cette marque tonale? Mais c'est surtout le locuteur non natif qui ne s'y retrouverait pas.

D'un autre côté, le lecteur peut bien connaître un mot, mais le prononcer avec le mauvais ton et ne s'en apercevoir qu'à la fin de la ligne suivante. Dans le cas d'un texte traduit en èwè il peut même ne jamais s'en apercevoir et ainsi lire le mot avec le mauvais ton jusqu'à la fin du texte tandis que celui-ci aurait toujours du sens. Et l'on ne réalise l'erreur que si on se rapporte au texte original. Ceci se produit souvent avec les pronoms personnels. Ou bien enfin la lecture peut être hachée parce que le lecteur est tout simplement en train de jongler avec les tons.

Les effets produits par de telles lectures sont variés : comique, irritant ou ennuyeux. Le lecteur, qui ne comprend pas grand-chose de ce qu'il lit, ne tarde pas à se désintéresser de la lecture. L'emploi d'un ton à la place d'un autre provoque l'hilarité générale parce qu'il résulte en un mot différent ou en un non-sens. Une lecture hachée fait penser à une déficience pathologique et peut tout aussi bien provoquer l'hilarité générale ou irriter. Dans tous les cas, tous ces genres de lecture détruisent inmanquablement l'intérêt dramatique du texte. Ce sont là quelques impressions que l'on ressent lorsqu'on lit l'èwè sans savoir quand mettre tel ou tel ton ou lorsqu'on écoute soi-même un lecteur en train de massacrer les tons.

La meilleure leçon à tirer de tout cela est donnée par Westermann qui, hautement conscient de l'importance du phénomène tonal en èwè, écrivait déjà en 1928 dans son *Ewe Dictionary* :

"Intonation is an essential feature of Ewe. It should be clearly understood that this language cannot be understood nor spoken except by those who have acquired a full mastery of its tonal system. From this reason the tones have been marked throughout the Dictionary. This is absolutely necessary in a book intended also for foreigners who want to learn the language."

Cela se passe de commentaire. Les membres des CLN feraient bien de méditer souvent cette remarque de Westermann.

Lié à ce quatrième problème technique est le manque de collaboration entre l'Université et les CLN. Ce qui est dommage, car cette collaboration aurait de toute évidence contribué à la consolidation théorique des CLN. Si, au départ, le Département de Linguistique par exemple était supposé prendre une part active dans l'exécution de la politique des langues nationales, les relations entre les deux institutions ne tardèrent pas à devenir difficiles pour toutes sortes de raisons : droit d'aînesse, conflit ou complexe de compétence, risque de politisation de problèmes techniques, ce qui créait ainsi un climat de méfiance et de tension regrettable. En fin de compte, les premiers universitaires membres des CLN durent se retirer et se tenir à l'écart. Les universitaires actuellement membres des CLN le sont à titre individuel.

6.2.5. Le manque ou l'insuffisance d'enseignants des LN

Le Séminaire sur l'enseignement des Langues Nationales à l'école organisé en 1985 conjointement par le Gouvernement togolais et l'UNESCO fut une occasion pour les enseignants et les responsables de l'Education d'attirer une attention spéciale sur ce point. Alors qu'au moment du Séminaire l'enseignement des LN était supposé avoir couvert tout le pays, il n'y avait point d'enseignants qualifiés de LN ou très peu. Dans les cours secondaires notamment, ceux qui étaient sollicités pour enseigner par exemple l'èwè étaient pour la plupart les Professeurs d'Anglais, dont la majorité avaient été scolarisés au Ghana. Le seul fait pour eux d'avoir été à l'école au Ghana suffisait à les considérer comme capables d'enseigner la langue, qu'ils la connaissent ou la maîtrisent ou non. Pour le kabiyè, il fut au début enseigné dans très peu d'écoles par quelques locuteurs natifs hâtivement formés pendant trois mois. Tout cela était dû à la généralisation hâtive de l'enseignement des LN sans l'avoir d'abord fait passer par une étape expérimentale (cf. supra 3.4.3.3.2.3.5.). On aurait pu même envoyer des enseignants des deux LN en formation au Ghana pendant quelque temps à peu de frais.

Les choses ne semblent guère aller mieux à ce jour, bien qu'un effort louable ait été fait entre-temps pour former des enseignants de LN et en placer un dans chaque établissement (cf. 3.4.3.3.2.3.2./ B.). En fait, leur nombre s'est sans cesse révélé insuffisant en raison à la fois de la création de nouveaux établissements et des départs à la retraite de certains des Professeurs de LN qui n'ont pas été remplacés. La formation des encadreurs régionaux et locaux de LN ne se poursuit pas non plus par manque de moyens financiers. Aussi bien des établissements sont-ils sans Professeurs de LN depuis quelques années alors que dans les collèges nombre

d'élèves désireraient suivre ces cours de langue pour les prendre comme option à leurs examens de BEPC.

Dans les cours secondaires notamment, devant assurer aussi l'enseignement d'une autre matière qui est généralement leur dominante, les Professeurs de LN n'arrivent plus à couvrir tout seuls toutes les classes (pléthoriques par-dessus le marché) de leurs établissements et en conséquence se rabattent uniquement sur les classes d'examen, c'est-à-dire les classes de 4^e et de 3^e. Par ailleurs, la pénurie des Professeurs de LN s'est aggravée avec la suppression sans raison officielle depuis quelques années du Certificat d'Aptitude Professionnel de Collège d'Enseignement Général (CAP-CEG), qui leur donnait une perspective de promotion professionnelle par l'enseignement des LN. De ce fait, cela n'incite plus guère de nouvelles vocations.

6.2.6. Le manque ou l'insuffisance du matériel pédagogique et didactique

Ce problème a été aussi souligné par les participants au Séminaire de 1985 sur l'enseignement des LN. Ainsi non seulement les Professeurs de LN sont en nombre insuffisant ou non formés, mais encore ils doivent faire face à un nombre nettement insuffisant de documents pédagogiques et didactiques. Du fait des maigres moyens alloués par le Gouvernement à cet effet, des manuels étaient toujours sur stencils, attendant depuis des années d'être reproduits. Pour ceux d'entre eux qui ont pu l'être, ils l'ont été en très petit nombre. En règle générale, ce sont les livres du maître et, même là, seuls quelques enseignants privilégiés ont pu en avoir. De façon générale, lorsque les enseignants réclament des manuels on leur dit de se débrouiller comme ils peuvent. Or *"le maître doit pouvoir disposer de manuels*

sérieux et facilement exploitables". (Poth 1979 : 6). On aurait pu, par exemple, pour l'èwè, acheter certains manuels utilisés par le Ghana qui était plus avancé en la matière en les adaptant un peu. Cela aurait dégagé une économie qui aurait pu être employée pour accélérer l'équipement du kabiyè et réaliser d'autres activités. Mais il est possible que la rivalité subtile qui existait entre les deux CLN n'ait même pas permis de penser à ces avantages et de les exploiter (cf. infra 6.3.1.).

Certains professeurs qui ont personnellement pris à cœur la politique des LN se sont équipés à leurs propres frais, surtout dans le secondaire, soit pour préparer leur CAP-CEG de LN (du temps où il avait encore cours), soit pour aider leurs élèves à préparer leurs examens de BEPC.

Il faut préciser que par manque d'enseignants et/ou de bonne volonté de la part des autorités, l'enseignement des LN n'a jamais touché les lycées alors que ceux-ci étaient aussi en principe concernés aux termes de la Réforme.

On fera remarquer enfin que la généralisation immédiate de l'enseignement des LN à l'école dès après la Réforme sans passer par une phase expérimentale a fait que cet enseignement, plus de dix ans après la Réforme, cafouillait toujours. Aussi va-t-il être décidé à partir de 1985 de revenir à cette phase expérimentale dans les CE1 (cf. supra 3.4.3.3.2.3.5.). On peut donc percevoir très nettement ici la différence qui existe entre la politique linguistique du *Togo post-colonial* et la politique linguistique du *Togo allemand*.

6.2.7. L'inexistence d'un Institut de Langues Nationales (ILN)

Le dernier problème technique et non des moindres est l'inexistence jusqu'ici d'une instance unique qui puisse coordonner l'ensemble de la politique des langues nationales dans les trois secteurs où il est officiellement fait usage de celles-ci et qui, pour cela, soit doté d'un pouvoir de décision, d'attributions bien définies et des moyens nécessaires d'appliquer et de faire appliquer les décisions relatives à ces LN. En fait, l'Etat, en initiant la réforme linguistique en 1975, avait à juste titre promis la mise en place d'une telle structure qu'il appelait Institut des Langues Nationales. Mais un tel Institut, qui aurait pu être facilement créé à l'époque en raison de la situation économique favorable, attend toujours de voir le jour.

Aux dernières nouvelles – (communication personnelle de Takassi) - l'étude sur la création de l'Institut aurait été confiée à un bureau d'études à Lomé, la Société Togolaise d'Etudes sur le Développement (SOTED), qui aurait remis son rapport définitif au Gouvernement en juillet 1990. On en serait à la recherche des sources de financement pour la construction de l'Institut (cf. supra 3.4.3.3.1.). Il faut toutefois faire remarquer qu'il est bien étrange que des institutions aussi indiquées que le Département de Linguistique de l'Université du Bénin de Lomé (actuelle Université de Lomé), l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE) de l'UB, les CLN, les Groupes de Langues Nationales de la DIFOP et l'INRS non seulement n'aient pas été associés à son étude mais encore soient dans l'ignorance de l'existence du rapport produit à ce sujet par la SOTED. Celui-ci est toujours resté dans le secret des dieux, sauf peut-être pour quelques individus privilégiés. Nous restons personnellement à conjecturer sur les raisons du secret dont on l'entoure.

A défaut de la création de l'ILN, on aurait pu doter au moins les CLN et les équipes de la DIFOP des pouvoirs et moyens nécessaires pour assurer cet enseignement

des LN de façon correcte, car en définitive ce sont ces deux structures qui fonctionnent depuis leur mise en place en 1978 comme les véritables maîtres d'œuvre de cet enseignement des LN. Or on a vu les moyens dérisoires qui leur sont attribués et de plus en plus difficilement. Plus grave, ces équipes de la DIFOP, qui sont chargées de la formation des enseignants de LN, de la production du matériel didactique et de l'expérimentation, sont près de partir toutes à la retraite (deux ans au maximum) sans qu'on songe à les renouveler.

Dans tous les cas, l'inexistence d'un tel Institut est préjudiciable à la politique des LN à plus d'un titre.

Au niveau de l'enseignement,

il en est résulté une fâcheuse dispersion des centres de décision et une contrariété des décisions :

- il y a eu ainsi le fameux Comité de Coordination des Activités sur les Langues Nationales (CCALN) qui fut plutôt un Comité fantôme (cf. supra 3.4.3.3.1.10.) ;
- l'Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé (ENS) (cf. supra 3.4.3.3.1.8.), les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) (cf. supra 3.4.3.3.1.9.), l'Ecole Normale d'Institutrices des Jardins d'Enfants (ENIJE) (cf. supra 3.4.3.3.1.6.) et les Cours de Langues Nationales (cf. supra 3.4.3.3.1.11.) ont chacun de son côté (certains pour des raisons de zèle politique : plaire au prince) assuré l'enseignement des LN en dehors de toute direction commune ;
- les jardinières d'enfants, dont les langues maternelles ne sont pas au préalable décrites, mais à qui on demande d'enseigner en ces langues en constituant des

banques de données terminologiques alors qu'elles n'ont aucune formation linguistique ont résolu le problème à leur manière en enseignant purement et simplement en français.

Les Jardins d'enfants (JE) n'existent pas dans toutes les Préfectures : les écoles du Nord-Togo sont les plus démunies en JE tandis que Lomé en concentre le plus grand nombre ;

- les écoles privées laïques en général, les JEPL en particulier, n'appliquent pas du tout la politique linguistique officielle sans qu'aucune mesure soit prise à leur encontre. Au contraire, les JEPL semblent même imposer leur loi en matière de politique linguistique aux JEE. En effet, alors que la politique officielle voulait que tous les JE (d'Etat et privés laïcs) éveillent les enfants en langues togolaises, les JEPL l'ont toujours systématiquement fait en français dans les trois sections.

Contents d'entendre leurs enfants balbutier déjà le français à un âge où ils parlent à peine leurs propres langues maternelles, les parents n'hésitent pas, pour cette raison, à retirer leurs enfants des JEE pour les placer dans les JEPL, car, répondent-ils aux jardinières qui s'en inquiètent "*nous voulons qu'ils fassent ce que nous n'avons pas pu faire*" (Awu-Adzry 1993 : 83). La conséquence en est que les JEE s'alignent de plus en plus en matière de politique linguistique sur les JEPL. Nous avons vu qu'il s'agit là d'une insécurité linguistique (reflet elle-même de l'influence du courant assimilationniste) dont sont victimes parents et JEPL qui en contaminent à leur tour l'Inspection des Jardins d'Enfants (IJE) et partant les JEE (cf. supra 3.4.3.3.1.6.2. /B et C) ;

- les Clubs de langues togolaises à l'Université sont une autre énergie en train de se gaspiller faute d'un soutien et d'un encadrement appropriés (cf. supra 3.4.3.3.1.13.).

Une autre conséquence regrettable de l'inexistence de l'ILN pour l'enseignement est la non-association et la non-implication de l'Université dans la politique des LN comme on l'a déjà vu (cf. supra 3.4.3.3.2.4. et 6.2.4.).

Au niveau du Service d'Alphabétisation,

- 4 langues sont retenues pour l'alphabétisation (èwè, tem, kabiyè, et ben) contre 2 dans l'enseignement (èwè, kabiyè) ;

- 2 langues d'alphabétisation disposent chacune d'une presse rurale pour assurer le suivi post-alphabétisation : *Game Su* pour l'èwè, et *Tew Fema* pour le kabiyè ; les deux autres n'en ont pas : comment le suivi post-alphabétisation (i.e. la responsabilisation et la formation) devrait-t-il être assuré pour les néo-alphabétisés de ces deux langues ?

- 2 langues d'alphabétisation disposent chacune d'un bulletin régional et local : *Montozo* pour le kabiyè et *Lafia* pour le ben, les deux autres n'en ont pas : comment le suivi post-alphabétisation (i.e. la responsabilisation et la formation) devrait-t-il être assuré pour les néo-alphabétisés de ces deux langues ?

- l'orthographe pratiquée par le Service d'alphabétisation n'est pas toujours en harmonie avec celle pratiquée par l'enseignement.

Au niveau des médias,

on remarque que si les deux LN utilisées à la TVT et dans le quotidien d'Etat (Togo-Presse) sont les mêmes que celles utilisées dans l'enseignement (l'èwè et le kabiyè), en revanche les LN utilisées à la radio sont au nombre de 25, y compris l'èwè et le kabiyè.

Par ailleurs, l'utilisation des LN par les journalistes dans les médias est très approximative et il est souvent difficile de les comprendre ; d'épisodiques recyclages que les CLN leur font ne semblent pas suffisants pour leur amélioration décisive surtout lorsque cette amélioration n'est ni stimulée ni assortie de mesures coercitives.

6.3. Les problèmes socio-politiques

Le second type de problèmes auxquels est confrontée la politique linguistique ou plus spécifiquement la politique des LN du Togo post-colonial dans l'enseignement et que nous allons maintenant examiner est relatif aux problèmes socio-politiques.

6.3.1. Subtil conflit entre les deux CLN

Le premier problème de ce type concerne le manque ou l'insuffisance de coopération franche et sincère entre les deux agences de planification elles-mêmes. En dehors des Comités et de leurs Groupes correspondants de la DIFOP, il n'existe pas de collaboration ou très peu entre les CLN et le Département de Linguistique d'une part, entre les CLN eux-mêmes d'autre part. Un tel manque de coopération entre les CLN et le Département de Linguistique est manifeste aussi dans le quatrième problème technique traité plus haut. Quant au manque de coopération franche entre les deux CLN, il sera illustré juste par un seul exemple parmi d'autres.

Le CLNE avait une fois officiellement invité son homologue èwè du Ghana pour une rencontre à Lomé. Mais la réunion fut subtilement empêchée par le CLNK. Les Ghanéens avaient répondu et attendaient confirmation de la part des Togolais. Ces derniers, de leur côté, attendaient la réponse de leurs collègues ghanéens, ignorant qu'elle avait été déjà envoyée. En fait, la lettre des Ghanéens était parvenue entre les mains du Président du CLNK, qui se trouvait être aussi un responsable de l'Education par qui devaient passer ces genres de courrier. Il garda la lettre par-devers lui et ne l'envoya au CLNE que bien après la date de la réunion.

De fait, on a souvent prétendu que la langue èwè, surtout au Ghana, est en avance sur la langue kabiyè : elle dispose d'une vaste littérature, d'un grand nombre de manuels, elle est enseignée dans les Universités ghanéennes, européennes et nord-américaines, etc. Par conséquent, pour que le kabiyè puisse rattraper son retard, il faut que l'èwè attende. Le discret empêchement de la réunion entre les membres du CLNE et leurs collègues du Ghana n'avait donc d'autre but que de priver l'èwè d'une autre opportunité d'aller plus vite que le kabiyè.

6.3.2. Attitude linguistique des autorités vis-à-vis de la politique des LN

Le second problème socio-politique a trait à l'attitude des autorités politiques et des cadres de l'Education vis-à-vis de la politique des LN. Une telle attitude est caractérisée par un manque de conviction de leur part à l'égard de cette politique et se trouve à la base des problèmes techniques discutés plus haut. Ce manque de conviction s'est manifesté de façon multiforme.

Une forme a été que tous ceux qui en avaient les moyens, même et surtout parmi les cadres supposés convaincus du Parti unique d'alors et promoteurs de la nouvelle politique linguistique, ont envoyé, pour contourner cette politique, leurs enfants faire ou poursuivre leur scolarité en Europe ou en Amérique du Nord.

Dix ans après l'initiation de la réforme linguistique, alors que l'enseignement des langues nationales comme matières, et encore moins leur utilisation comme langues d'enseignement, en était encore au balbutiement (et probablement pour très longtemps encore), une vaste campagne allait être menée dans tout le pays par le Ministère de l'Education et de la Recherche pour lutter contre la baisse de niveau des élèves. Au cours de cette campagne, un accent particulier fut mis sur le renforcement de l'enseignement du français, donnant la nette impression que les langues nationales, qui n'avaient été jamais enseignées de façon effective, étaient responsables de cette baisse de niveau. L'enseignement du français a été réformé (la troisième fois au moins depuis l'indépendance) et renforcé, mais l'on ne cesse de déplorer la baisse de niveau et les langues nationales attendent toujours d'être enseignées (Afeli 1996).

Nul n'ignore pourtant les vraies causes de cette baisse de niveau : classes pléthoriques, insuffisance d'enseignants qualifiés et de matériels pédagogiques et didactiques, désaffection des jeunes vis-à-vis de l'école avec l'augmentation du chômage, animation politique avec son cortège du goût de la vie facile qu'elle a développé chez ces jeunes, et, dans toutes ces conditions, par-dessus tout, un enseignement monolingue exclusif en français, avec toutes les conséquences désastreuses relevées par les psychopédagogues : élitisme, abandon et déperdition

scolaires, blocages, maîtrise insuffisante de la langue exogène européenne (cf. 7.2.1/3.).

Une autre forme du manque de conviction de la part des autorités à l'égard de la politique des LN a été de relever considérablement le statut du français et de rabaisser celui des LN, ceci en nette contradiction avec ce que dit la Réforme. En effet, par ordonnance No 16 du 6/5/1975 deux langues togolaises, l'èwè et le kabiyè, sont décrétées "*langues nationales*" et doivent être enseignées simultanément sur toute l'étendue du territoire dès la rentrée 1975-1976 ; et la Réforme stipule que dans la première étape les LN assureront la fonction de *langues-matières* tandis que le français restera *langue d'enseignement* ; dans la seconde étape, quand elles deviendront langues d'enseignement, le français prendra le statut de "*langue étrangère*" (cf. *La Réforme 1975* : 19). Il est d'autre part dit dans la Réforme que l'éveil des enfants dans les Jardins d'enfants se ferait dans la langue de la localité dès la rentrée 1975-1976, qu'un Institut de Langues Nationales serait créé. Certes il n'est point précisé la durée de cette "*première étape*" pendant laquelle les LN seraient enseignées comme matières avant de devenir langues d'enseignement dans la "*deuxième étape*". Et d'ailleurs les conditions de leur enseignement comme matières permettent-elles d'augurer de leur utilisation un jour comme langues d'enseignement? Pareillement, on ne sait pas non plus ce qu'il faut entendre par "*langues locales*" dans lesquelles les enfants doivent être scolarisés. S'agit-il de toutes les langues du pays ou des langues régionales? Leur enseignement était prévu pour la rentrée 1975-1976 mais il n'existait pas de manuels en ces langues pour les institutrices. On a vu que celles d'entre celles-ci dont les langues n'étaient

pas décrites devaient constituer elles-mêmes des banques de données terminologiques (cf. supra 3.4.3.3.1.6. et 6.1.7.).

Dans tous les cas, à voir comment les choses se passent, on peut conjecturer facilement que le français restera pendant longtemps encore la seule langue d'enseignement et que l'enseignement des LN comme matières va de plus en plus régresser pour même disparaître finalement de l'école. Que les autorités se mettent à déclarer, dix ans et plus après l'initiation de la réforme, qu'elles "*ont refusé toute démagogie, dans tous les degrés le français reste le véhicule d'enseignement et d'apprentissage*" (Balouki 1985 ; Gnon 1988) ne le prouve que trop. Mais on peut à juste titre se demander à qui les autorités adressent ces propos, puisque c'est elles-mêmes qui avaient initié la politique des LN en 1975, où elles précisaient le statut pédagogique des LN et du français. D'ailleurs a été édité en 1977 par la DIFOP un document intitulé *Planning pour l'introduction des Langues Nationales comme langues d'enseignement* , qui montre très bien la fonction que les autorités entendaient assigner aux langues nationales. Les populations "planifiées", à qui on n'a jamais demandé d'ailleurs leur avis sur la politique des langues, n'ont jamais été, autant que nous sachions, contre l'enseignement du français (bien au contraire!). Depuis le lancement de la réforme, la position du français n'a jamais faibli. En réaffirmant avec force et en relevant son statut (à la fois langue d'enseignement et langue -matière), les autorités retournent visiblement à la politique exoglossique triomphante de la période coloniale française ; en ne précisant même plus celui des LN, elles désavouent la politique des langues nationales qui semble ainsi discrètement évacuée vers les oubliettes. Par cette reculade spectaculaire des autorités, l'on se doute bien qu'elles battent leur coulpe à un puissant suzerain au

point même d'en oublier délibérément de repréciser le statut des LN. Ce suzerain n'est autre que l'ancienne puissance coloniale française, que les autorités, à la faveur de la nationalisation tumultueuse des mines du phosphate en 1974, avaient osé braver par une politique d'indépendance économique avec son corollaire d'indépendance politique, sociale et culturelle, mais à laquelle, devant les coups de boutoir de la crise économique, elles font un clin d'œil en signe d'acte d'allégeance. Apparaît alors toute la contradiction chez ces autorités et l'on voit bien qui fait de la démagogie.

Par ce nouveau cours imprimé à la politique de LN au Togo, les autorités politiques réinstaurent une diglossie conflictuelle entre le français et les deux langues nationales en particulier, entre le français et les autres langues togolaises en général. Le non-respect de la politique des LN par les écoles privées laïques en général, les JEPL en particulier, puise aussi sa force de ce fléchissement même des autorités vis-à-vis de cette politique.

Au bout du compte, il apparaît clairement que le piétinement de la politique des LN n'est pas le fruit du hasard, mais résulte bien de la persistance de l'influence du courant assimilationniste (cf. supra 3.2.1.).

En effet, les cadres togolais en général, ceux de l'Éducation en particulier, sont les premiers à ne pas croire à la capacité des langues africaines à faire face aux exigences du monde moderne et par conséquent ne voyaient ni l'intérêt ni l'importance de leur enseignement. Mais c'était aussi aux temps glorieux du Parti unique, où il n'était pas de mise de contrecarrer les décisions du Parti-Etat. Or la

susdite politique fut initiée par le Parti et son Président-Fondateur. Ainsi tout en y applaudissant et en vantant ses mérites, les cadres de l'Education censés la mener à bien mettront souterrainement tout en œuvre pour la saboter. Bien plus, ceux surtout d'entre eux dont les langues maternelles ne sont pas choisies et qui se sentent ainsi frustrés ne se sont guère montrés pressés d'appliquer cette politique. Hazoume (1994 : 74) résume bien la situation :

" Ceux à qui la valorisation des langues africaines ferait perdre des privilèges ou pour qui elle ferait passer au second plan la promotion du français dans nos pays au nom d'une francophonie mal comprise, constitueront le mur principal.

Il y a aussi ceux qui, de bonne foi, n'en sont pas convaincus et n'en perçoivent pas l'importance et l'utilité ".

On peut mentionner quelques autres cas illustrant l'influence toujours vivace du courant assimilationniste sur les autorités en général, sur les cadres togolais de l'Education en particulier :

- le caractère toujours facultatif des épreuves de LN aux examens du BEPC, bien qu'elles soient introduites depuis 1984 ;
- la suppression sans raison officielle du CAP-CEG de LN pour les Professeurs de LN, à qui l'on demande dans le même temps de bien enseigner ces LN! Il en est résulté une démotivation pour l'enseignement des LN, une raréfaction d'enseignants de LN, beaucoup de bricolage et d'amateurisme de la part des quelques rares enseignants restants et sans moyens, le tout contribuant à renforcer en eux l'image dévalorisée et dévalorisante des langues africaines en général, des langues nationales en particulier, image qu'ils transmettent à leur tour à leurs élèves, pour

qui ces langues nationales ne sont finalement que des matières de seconde zone et sans incidence décisive sur leur avenir ;

- les lycées jusqu'à ce jour jamais touchés par l'enseignement des LN soit disant par manque d'enseignants, alors qu'aux termes de la Réforme ils étaient aussi concernés ;

- la vie difficile qu'a toujours connue le Département de Linguistique à l'Université de Lomé (UL). En effet, longtemps sinon toujours assimilé à un Département de Langues togolaises ou africaines dont les autorités universitaires ne voyaient ni l'importance ni l'intérêt, le Département de Linguistique a eu tout le mal du monde à naître et depuis cette naissance il clopine plutôt. Pourtant, dès sa création officielle en 1972, l'UL reconnaissait l'enseignement de la linguistique comme une partie intégrante de l'Ecole des Lettres plus tard devenue Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

Depuis sa création officielle en 1979, la situation du Département de Linguistique redénommé à partir de 1984 Département de Linguistique et des Langues Africaines (DELLAF) a été peu enviable. Autorisé à fonctionner seulement avec la 3^e Année (Année de Licence) afin de pouvoir former en même temps que le Département de Lettres Modernes (LM) des Professeurs de Lettres pour les lycées, le DELLAF n'avait jamais comporté de 1^{ère} et 2^e Années avant 1996-1997. C'est en effet à la rentrée 1996-1997 que le Département devenu Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLCC) sera enfin doté d'un cycle complet et semble ainsi depuis lors reprendre quelque souffle.

Avant cette date, il n'avait jamais fonctionné en cycle complet. En fait, il avait plutôt toujours été un Département vivant en appendice aux Départements de Lettres Modernes et de Langues (Anglais et Allemand), qui étaient ses fournisseurs en étudiants : ceux-ci, que le Département accueillait pour la 3^è Année, venaient, pour une minorité de la 2^è Année et pour la majorité de la 3^è Année de leurs Départements d'origine.

Munis de leurs diplômes de Licence et toujours inscrits dans leurs Départements d'origine pour le C2, ces nouveaux étudiants au DELLAF étaient pour la plupart des étudiants fantômes qui y venaient plutôt faire une promenade de santé. En effet, si en début d'année on enregistrait un nombre appréciable d'inscrits, dans le courant de l'année, ce nombre s'éclaircissait très vite pour se réduire comme une peau de chagrin. L'année académique se terminait souvent difficilement avec 3 ou 4 étudiants. Ce qui était très frustrant pour les enseignants qui se dévouaient corps et âme pour préparer leurs cours et assurer une formation correcte aux étudiants.

La raison officielle avancée par les autorités universitaires pour justifier l'impossibilité d'ouvrir le Département en cycle complet était qu'il ne saurait être question de former des linguistes "purs" qu'on ne pourrait pas utiliser. Si l'argument du débouché était en soi légitime, il y avait lieu de faire remarquer que le chômage était un phénomène général, qui n'épargnait aucun Département, même ceux qu'on considérait comme les plus "rentables". Or le Département a pu montrer, à une époque où il lui avait été demandé de faire un projet d'ouverture d'un cycle complet, que ses étudiants pouvaient être tous employés à la fin de leur formation dans cinq domaines au moins :

- comme enseignants dans les lycées et collèges ;
- comme chercheurs dans les Comités de Langues Nationales et particulièrement dans les équipes de Langues Nationales de la DIFOP, qu'ils pourraient ainsi renforcer scientifiquement ;
- comme chercheurs sur les langues togolaises et africaines à l'INRS ;
- comme chercheurs au Service de l'Alphabétisation ;
- comme moniteurs de Linguistique et de Langues Nationales à l'Université de Lomé ;
- etc. (pour plus de détails, cf. Annexe IV).

Concernant par exemple la recherche sur les langues togolaises, il y a tellement à faire (beaucoup d'entre elles ne sont pas encore décrites) que le nombre actuel des linguistes de l'UL se révélerait absolument insuffisant pour la tâche à accomplir. Il apparaît donc que la négligence et la marginalisation notoires dont était victime le Département de la part des autorités était le résultat d'un manque de volonté politique manifeste de celles-ci, manque de volonté politique qui s'expliquait par le courant assimilationniste.

" La politique officielle favorable aux LN se révèle ainsi sous son vrai jour : un vernis dont celles-ci sont lustrées, un discours purement démagogique. On eût pu espérer que la nouvelle Constitution issue du processus de démocratisation au début des années 90 aurait défini un statut pour les langues togolaises. Il n'en fut rien. Le français est réaffirmé par la Constitution de 1992 comme la seule langue officielle du pays. Sur les langues togolaises, c'est le black-out total " (Afeli 1996 : 12).

Certes un travail de réflexion sur la politique des langues nationales a été mené en 1992 par la Sous-Commission des Langues Nationales dans le cadre des Etats Généraux de l'Education. Mais outre que ce travail mérite approfondissement, il ne pèse d'aucun poids juridique sur la politique linguistique actuelle et n'est d'ailleurs nullement pris en considération par qui que ce soit.

On peut alors se demander pourquoi les autorités ont promu une politique à laquelle elles ne croient pas. A cela, il semble qu'il y ait deux raisons. La première serait que c'est plus pour se conformer aux recommandations insistantes de l'UNESCO que pour mettre en œuvre une réelle politique de promotion des LN dont elles aient senti un vrai besoin. En effet, depuis les indépendances cette institution n'avait cessé de demander aux différents nouveaux pays africains de promouvoir leurs langues comme une condition déterminante de leur développement. C'est certainement dans ce cadre qu'il faut placer aussi la mission de consultation linguistique qu'elle a fait effectuer par Anson au Togo en 1972 (cf. supra 3.4.2.3.).

La seconde raison à ce semblant de promotion des langues nationales serait liée à l'environnement économique particulièrement favorable des années 70 conjuguée avec une puissante influence sur le Parti-Etat togolais de l'idéologie du "*recours à l'authenticité*" (Ngalasso 1986 : 20) alors pratiquée par le Zaïre, dont le Président était un grand ami de celui du Togo. En effet, à la suite d'un accident d'avion dont fut victime le Président Eyadéma en 1974, accident attribué à un complot de la "haute finance internationale" contre lui, va être tapageusement nationalisée l'industrie phosphatière du Togo, une véritable aubaine qui va gonfler le budget du pays du jour au lendemain. Celui-ci se découvre alors les moyens d'une indépendance totale

(politique, économique et sociale et culturelle). Une politique officielle d'"*authenticité*" et de valorisation des cultures nationales et de la personnalité africaine tous azimuts s'ébranle dès lors au Togo, se traduisant par le changement obligatoire de prénoms chrétiens dits importés contre les prénoms dits authentiques, l'*animation politique*, le port de boubou homologué, etc. (cf. aussi Tete 1998 : 34-41). C'est dans la foulée que le décret de la Réforme de l'Enseignement est pris en 1975, dans lequel les langues togolaises se voient accorder la place de choix que l'on sait, avec deux d'entre elles, l'èwè et le kabiyè, promues au statut de "*langues nationales*" (Afeli 1996). Mais on le sait tous maintenant, c'est une planification purement locutoire, c'est-à-dire une planification plutôt de façade que réelle.

Il est évident que si les autorités togolaises promotrices de la réforme linguistique étaient convaincues de son bien-fondé, elles la traiteraient avec bien moins de légèreté qu'elles ne le font maintenant. Elles sauraient que les membres des CLN ou les planificateurs et les enseignants ont besoin d'une solide formation et qu'il ne suffit pas d'être locuteurs d'une langue pour être qualifiés pour intervenir sur elle ou pour l'enseigner. Elles sauraient également que l'enseignement des langues nationales ne saurait se faire sans matériels. Bref elles ne la mèneraient pas au petit bonheur. Mais la manière dont elles s'y prennent est le meilleur moyen de perpétuer chez les Togolais l'image négative de leurs langues.

Il faut donc admettre que la politique des LN au Togo sinon a été un échec en tout cas est largement en deçà de ce qu'on pouvait en attendre. Elle a été un échec ou est restée en deçà des espoirs permis non pas parce qu'elle était mauvaise en soi, mais parce qu'on ne lui a pas donné les moyens de s'appliquer. Elle n'a pas eu les

moyens de s'appliquer parce que ses propres promoteurs n'y croyaient pas. Ils n'y croyaient pas parce qu'ils étaient largement dominés par le courant assimilationniste. Autrement dit s'il y a bien eu une politique de LN, il n'y a pas eu de planification linguistique. Les autorités togolaises disent promouvoir une politique endoglossique (planification locutoire) alors que leur cœur bat pour une politique exoglossique (planification illocutoire). C'est cela que nous appelions le divorce entre le discours et la pratique. Ainsi un problème de langues a apparemment été identifié de façon correcte au Togo, mais la définition d'une politique claire devant permettre de le résoudre de façon correcte est loin d'avoir été réalisée : c'est cela qui est à la base des problèmes techniques déjà vus.

Or la politique exoglossique exclusive en français si joyeusement adoptée et pratiquée jusqu'ici par les autorités togolaises a conduit à de curieuses situations. D'une part, elle n'a formé qu'une élite tandis que la grande majorité de la population (plus de 80%) est encore analphabète. Les situations d'utilisation du français sont très réduites : école, discours officiels et nouvelles. Partout ailleurs la communication reprend entre Togolais en langues togolaises, sauf entre Togolais scolarisés de groupes linguistiques différents. D'autre part, pour parvenir à une maîtrise à peu près correcte du français, on doit avoir fait au moins jusqu'au niveau du Baccalauréat, c'est-à-dire que l'on doit être allé à l'école pendant au moins 14 ans. Très peu vont si loin ; et puis 14 ans pour en arriver à maîtriser le français (et encore!), c'est d'une longueur luxueuse comparativement au petit Français dont c'est la langue maternelle. Plus grave, ce français est enseigné au petit Togolais comme sa langue maternelle. Enfin le taux d'abandons scolaires est de plus en plus en plus élevé (ce fut particulièrement alarmant dans les années 80 avec le

Programme dit d'Ajustement Structurel (PAS), qui ne permettait plus de nouveaux recrutements dans la Fonction Publique), soit parce que la connaissance du français ne parvient plus ou de moins en moins à procurer la promotion socioprofessionnelle, une fonction pour laquelle il a été jusqu'ici essentiellement appris par la plupart des Togolais scolarisés, soit parce que les élèves ne se reconnaissent pas dans le système éducatif, soit enfin pour les deux raisons à la fois. S'il est vrai, comme on le dit souvent, que l'avenir du français se trouve en Afrique, en considérant le cas du Togo, il est pour le moins permis de douter de cet avenir. Au mieux on aboutira à un français d'Afrique dont on parle beaucoup maintenant, au pire on aboutira à un analphabétisme de retour, ce qui est d'ailleurs de plus en plus le cas. Tel apparaît globalement le Togo après 40 ans d'indépendance. Comment un pays peut-il prétendre se développer dans de telles conditions, avec la grande majorité de la population laissée sur la touche?

Il est surprenant que ce soient des étrangers, les Allemands, qui aient perçu le besoin de promouvoir les langues togolaises (même si ce n'est pas toujours avec des intentions louables de la part de l'Administration étatique), tandis que les Togolais eux-mêmes continuent de les traiter avec mépris. Mais ce qui est tragique dans le cas de ces Togolais toujours mentalement colonisés c'est de mépriser quelque chose dont ils ne peuvent se passer.

Conclusion

Il résulte de ce qui précède que des deux types de courants - assimilationniste et identitaire - qui traversent la politique linguistique du Togo, le courant

assimilationniste (dont la manifestation sur le plan linguistique est la politique exoglossique) est posé comme premier par rapport au courant identitaire (dont la manifestation sur le plan linguistique est la politique endoglossique) qui, à défaut de pouvoir être éliminé, doit lui être subordonné. Dans le cadre spécifique de la politique linguistique qui nous préoccupe ici, c'est la politique exoglossique qui a de loin prédominé dans le Togo post-colonial aux dépens de la politique endoglossique. Or cette politique exoglossique y est aussi loin d'être un succès justement parce qu'elle se pratique dans l'ignorance des LN.

La non-définition par les autorités togolaises de la politique des LN de façon claire telle qu'on vient de le voir ressortit elle-même à un problème socio-politique qui a pour nom manque de volonté politique dont les racines plongent dans le courant assimilationniste.

Deux types de problèmes ont ainsi été identifiés dans la politique linguistique actuelle du Togo : les problèmes *technico-linguistiques* et les *problèmes socio-politiques*. Le facteur socio-politique apparaît cependant comme plus déterminant que le facteur technico-linguistique. En effet, les problèmes technico-linguistiques existent parce que les conditions socio-politiques ne sont pas satisfaites. Par le fait même, les problèmes techniques contribuent à leur tour aux problèmes socio-politiques : les enseignants, par exemple, qui soit manquent de la compétence nécessaire pour l'enseignement des LN ou sont en nombre insuffisant, soit encore qui manquent du matériel didactique et qui de plus s'entendent dire de se débrouiller comme ils peuvent, ne peuvent considérer cet enseignement que comme sans valeur. De ce fait, leur perception négative des LN se renforce et ils vont la renforcer

chez leurs élèves. Partant, les autorités promotrices de la politique linguistique, à l'instar de celui qui veut noyer son chien l'accuse de rage, ont beau jeu de dire que les langues nationales ou africaines ne sont pas capables de faire face aux exigences du monde moderne comme les langues dites de grande communication. Un joli cercle vicieux ! Mais on devine facilement où mène ce raisonnement. Que faire? C'est ce qui va faire l'objet de nos préoccupations dans la dernière partie de notre travail.

CINQUIEME PARTIE :

PERSPECTIVES POUR LA POLITIQUE

LINGUISTIQUE AU TOGO

CHAPITRE VII :

PERSPECTIVES POUR LA POL AU TOGO

7.1. Introduction

Trois types de politique de langues s'offrent au choix du Togo post-colonial :

- une politique exoglossique ou amodale ;
- une politique endoglossique (dans ses variantes mono-endoglossique, parti-endoglossique ou pan-endoglossique), et
- une politique exendoglossique ou multimodale.

Nous avons déjà développé ces trois types de politique linguistique dans la première partie de notre travail. Nous n'y reviendrons donc plus.

Mais précisons d'entrée de jeu que, pour quelque cas que l'on opte, il faut de la cohérence. Ce manque de cohérence, ce divorce constant entre les déclarations

officielles et la pratique, est le reproche majeur que l'on peut faire aux promoteurs togolais de la politique linguistique post-coloniale comme on l'a vu dans la quatrième partie.

Dans l'état actuel des choses, nous préconiserions personnellement pour le Togo une politique exendoglossique, à l'exclusion d'une politique exoglossique ou d'une politique endoglossique. En d'autres termes, nous préconiserions un bilinguisme africano-européen et non une "*diglossie déséquilibrée*" (Ngalasso 1986 : 13). Cette politique exendoglossique pourrait se moduler en trois axes. Nous présenterons et discuterons chaque axe, surtout le terme endoglossique, et dirons notre préférence, mais la prérogative est laissée aux "décideurs" supposés suffisamment éclairés d'une part et guidés d'autre part par un souci réel du bien de la nation, de faire le choix approprié.

Le premier axe est la politique linguistique de la Réforme de 1975, où le choix a porté sur deux langues nationales, l'èwè et le kabiyè. C'est celui-là qui a fait l'objet essentiel du présent travail. Le terme endoglossique qui le caractérise est parti-endoglossique.

Le deuxième axe que nous appelons aussi la deuxième voie possible est la politique pan-endoglossique dont il a été déjà fait état en 1.2.1.4.

Le troisième axe s'induit d'une conclusion que nous avons tirée sur les langues du Togo en 2.2.1.3. et dont nous rappelons la teneur : "*Trois sous-groupes linguistiques des groupes kwa et gur apparaissent comme les plus importants (en nombre de*

locuteurs) au Togo et formant une unité linguistique qui mérite de retenir l'attention : le sous-groupe tadoïde ou gbè, le sous-groupe gurma et le sous-groupe gurunsi". De plus, ils semblent se bien répartir le territoire togolais : le sous-groupe gurma couvre le nord-ouest et le centre-ouest du pays, le sous-groupe gurunsi ou grusi le nord-est et le centre-est, et le sous-groupe tadoïde ou gbè la quasi-totalité du sud du pays (Cf. Carte).

Les langues les plus représentatives de trois ces sous-groupes et qui semblent les mieux positionnées pour un choix sont :

- pour le sous-groupe gurma : le ben et le ncam ;
- pour le sous-groupe gurunsi ou grusi : le kabiyè et le tem ;
- pour le sous-groupe tadoïde ou gbè : l'èwè-gen ou le grand-èwè.

Ce troisième axe ou cette troisième voie possible se trouve coïncider, pour le choix des langues, avec la politique linguistique d'Anson (3.1.4.2.3.). Aussi les examinerons-nous tous les deux ensemble. Le terme endoglossique qui caractérise cet axe est parti-endoglossique aussi tout comme pour le premier axe, mais la différence entre les deux réside dans le nombre de langues endogènes pris en compte.

Puisqu'il s'agit d'une politique exendoglossique, nous devons rappeler ou préciser que le terme exoglossique est, bien entendu, le français.

7.2. Justification du choix de la politique exendoglossique

7.2.1. Quelques raisons de l'utilisation des LN à l'école

1. Réconcilier la langue coloniale exogène et les LN

Notre refus d'une politique exoglossique exclusive tient tout d'abord au fait que celle-ci recèle un relent colonialiste basé sur la péjoration des langues et des cultures endogènes. Il nous semble qu'il était enfin temps de s'employer à dissiper ce climat de tension ou de méfiance entretenu entre les langues exogènes et les langues endogènes dans les nouvelles nations africaines (anciennes colonies) et à instaurer entre elles un climat plutôt sain et convivial.

Comme le dit Thompson (1969 : 361), on peut douter de la pertinence du choix d'une langue européenne comme le moyen d'intégration nationale le plus efficace pour beaucoup de pays africains. *"Les langues européennes sont toujours des langues étrangères pour les masses africaines. Faire de l'une d'entre elles l'unique langue officielle d'un Etat africain, c'est prolonger, sinon peut-être perpétuer, le clivage horizontal que le colonialisme avait créé dans les sociétés africaines, et de ce fait entraver, au lieu de le promouvoir, le développement du sentiment national" **.

2. Assurer le développement sans heurt de l'enfant

Sur le plan scolaire, les psychopédagogues, dans leur ensemble, reconnaissent aujourd'hui que tout enfant transplanté à l'école se trouve, dès les premiers jours, dans une situation de déséquilibre affectif due à une rupture entre le milieu familial sécurisant et l'univers scolaire étranger. A fortiori pour l'enfant africain placé à l'école et à qui on retire brutalement l'usage de sa langue maternelle ou première pour le mettre en contact avec une langue étrangère véhiculant un monde inconnu, *"on le situe d'emblée et délibérément dans un état de frustration affective et d'incertitude intellectuelle"* (Poth 1979 : 14). Nous l'avons vu avec les enfants des JE au Togo qui, brutalement mis en contact avec le français, manifestent des blocages, de l'irritation

et de la frustration. "*Si, en revanche, l'on favorise l'utilisation des langues maternelles à l'école, on offre à l'enfant la possibilité équilibrante de verbaliser spontanément ses expériences, ses intérêts et sa pensée... Celle-ci s'affine, s'épure et s'enrichit. L'enfant se décentre progressivement par rapport à lui-même, il s'éveille à la curiosité des êtres et des choses qui l'entourent, il se cultive, il se construit, il se forme.*" (Poth 1979 : 14). Sigüan et Mackey (1984 : 71) renchérissent: "*Si l'enfant arrive à l'école en parlant sa langue maternelle, il est normal que l'école, pour communiquer avec lui afin de lui dispenser un enseignement, utilise, du moins dans la première étape, cette langue-là de préférence à toute autre*".

L'utilisation à l'école de la langue maternelle ou première de l'enfant garantit donc à ce dernier la continuité de son développement psychomoteur, affectif, cognitif et culturel. Ces thèses sont étayées par plusieurs exemples dont on citera seulement quelques-uns :

- D. Westermann et P. Wiegräbe, déjà durant la période coloniale allemande, déploraient "*la difficulté des populations (togolaises) à comprendre que la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère est de bien connaître la leur*" (Ahadji 1976 : 216).
- Lange (1991 : 37) parle d'"*un incontestable succès scolaire*" obtenu par les Missions au Togo pendant la période coloniale allemande et qui "*tient au fait qu'elles ont assuré la scolarisation en langue vernaculaire (...), ce qui leur permettait une alphabétisation plus aisée et rapide*" ;
- Poth (1987 : 7), de même, souligne le contraste frappant constaté entre l'ambiance qui règne dans un cours préparatoire où l'enseignement se fait dans la langue

africaine et l'ambiance que l'on note dans un cours de même niveau, où l'enseignement se fait dans la seule langue européenne :

"Dans le premier cas, la classe est remarquablement vivante et animée, chaque enfant veut et peut s'exprimer, ce qui n'est pas sans poser quelques problèmes d'organisation, voire de discipline dans les écoles notoirement surchargées. Le maître doit rester constamment disponible et vigilant pour trouver ce juste milieu entre laxisme et répression qui permet le développement de la créativité intellectuelle chez les enfants. Dans le second cas, confrontée à une langue qu'elle ne maîtrise pas encore, la classe reste passive, faussement attentive. C'est une classe d'élèves «assis» où l'absence d'animation reflète non pas une discipline librement consentie mais un manque évident de stimulation intellectuelle".

- Calvet (1993 : 167) également rapporte une expérience similaire d'enseignement en français et en bambara qu'il a eue avec des enfants maliens au Mali et qui justifie pour lui aussi l'accès à l'école des enfants africains en langues africaines. Il reviendra là-dessus dans *Diagonales* (1996, cité par EDICEF, *Le Français en Seconde*, 1998 : 226) :

"Au Mali, dans la région de Ségou, l'introduction du bambara dans les deux premières années du primaire a eu des résultats inattendus. À la fin du cycle primaire, les élèves « expérimentaux », c'est-à-dire ceux qui ont deux ans de français de moins que les élèves « traditionnels » sont meilleurs qu'eux en calcul mais aussi en français. Paradoxal ? Non, car on peut considérer que l'acquisition de sémiotiques nouvelles (le calcul, l'écriture...) est plus facile lorsqu'elle passe par une langue que les élèves parlent déjà. Et l'on peut considérer que l'acquisition d'une langue étrangère est elle-même plus facile lorsque les élèves ont commencé leur scolarité dans de bonnes conditions".

- Igue (1998 : 264) aussi cite de Bamgbose (1984) les expériences faites dans les années 70 par le Nigeria dans le cadre d'un *Projet d'enseignement primaire de 6 ans*

"consistant à comparer deux formules dont l'une utilise le yoruba durant les 6 années d'études primaires pour l'enseignement de toutes les matières, l'autre à n'employer le yoruba que pendant les trois premières années et à le remplacer par l'anglais par la suite". Ce qui a donné les résultats suivants : "le groupe expérimental a obtenu de meilleurs résultats que la classe témoin aux épreuves communes d'anglais, de mathématiques et de yoruba. Il en va de même aux examens de passage où le groupe expérimental a obtenu de meilleurs résultats toujours en anglais, yoruba et mathématiques." Il rapporte également les très bons résultats scolaires réalisés à la fin de l'année 1980/81 par les élèves scolarisés dans leurs différentes langues maternelles en Yougoslavie: 94,46% de taux de réussite chez les Albanais, 97,67% chez les Bulgares, 98,86% chez les Tchèques, 99,43% chez les Italiens, 97,04% chez les Hongrois, 94,86% chez les Roumains, 98,33% chez les Slovaques, 92,86% chez les Turcs, 99,30% chez les Ruthènes (Mikes 1984, citée par Igue 1998 : 264-265).

- Enfin au Sommet de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Education Nationale) tenu à Dakar en 1989, les chefs d'Etat et de gouvernement des pays membres de l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie ont eux-mêmes reconnu la nécessité de l'enseignement de base dans les langues maternelles avant le passage à l'enseignement en français lorsque celui-ci est une langue seconde dans ces pays. Or tel est le cas dans la majorité de ces pays :

"L'amélioration des systèmes éducatifs, l'accès et l'assimilation des connaissances sont tributaires des performances langagières de l'individu. Aussi un enseignement de qualité en français langue seconde passe-t-il par la maîtrise préalable des mécanismes d'acquisition et d'utilisation de la langue maternelle ; par la prise en considération des situations sociolinguistiques..."

3. Remédier à l'élitisme de la politique exoglossique

D'autre part le bilan négatif de la situation linguistique antérieure dans les écoles où seule est pratiquée la politique exoglossique (difficultés d'acquisition des premiers apprentissages, élitisme, caractère sélectif, inadaptation au milieu, d'où : redoublements, échecs, déperditions scolaires, taux d'analphabétisme élevé, désaffection vis-à-vis de l'école, déscolarisation : cf. par exemple la politique linguistique coloniale française qui en est une bonne illustration) milite fortement en faveur de l'accès de l'enfant africain à l'école dans sa langue maternelle ou première pour favoriser une acquisition accélérée des premiers apprentissages en langues endogènes, la démocratisation et l'intégration de l'école au milieu de l'enfant, le développement d'une culture nationale identitaire (Poth 1985 : 12-21).

On citera, pour illustrer les résultats désastreux de l'enseignement mono-exoglossique, quelques exemples tirés d'Igue (1998 : 243) :

"En 1964, les enquêtes faites sur 22 pays d'Afrique indiquent un taux annuel de 21% de déperditions, autrement dit en 1965, 32 élèves se sont retrouvés en classe de 6ème sur les 100 entrés en première année en 1960. Le nombre des élèves qui échouent au BEPE, au BEPC et au Bac est très élevé dans la plupart des pays africains francophones.

Les données récentes sont encore plus éloquentes. Selon l'ancien Ministre de l'Education du Cameroun, Georges Ngango, « sur 100 enfants qui entrent à l'école primaire, la moitié est laissée en route avant le cours élémentaire et un cinquième seulement achèvera le cycle primaire parce qu'ils ne parviennent pas à assimiler la langue dans laquelle ils apprennent à lire, à écrire et à compter ».

Le Niger est confronté aux mêmes problèmes. Tine Yacouba (1996 : 8) signale que dans ce pays « sur

1000 enfants qui entrent en première année dans l'enseignement primaire, 395 arrivent au CM2 sans aucun redoublement, soit 39,5%, 213 après avoir redoublé une fois et 71 après deux redoublements; 321 ne franchiront pas le seuil du CM2, soit 32,1%. Des 679 élèves qui parviennent au CM2, seuls 197 seront admis au Certificat d'Etudes de Premier Degré ».

Au Bénin, en 1992, dans tous les Départements 25% des élèves du primaire redoublent la première année et 26% abandonneront l'école après le CM2 ".

Au Togo, les effectifs scolaires, après une progression spectaculaire entre 1960 et 1980 dans tous les degrés, connaissent brutalement, à partir du début des années 80, un phénomène inattendu que Lange (1998 : 241-242) appelle la *déscolarisation*. Il s'agit d'une "*diminution des entrées (non-scolarisation des enfants à l'entrée du système scolaire), ...[d'une] augmentation du nombre d'abandons (retrait des enfants en cours d'étude).*"

4. Favoriser le développement culturel de l'enfant

L'introduction de la langue africaine en milieu scolaire se justifie également par le fait que le développement culturel de l'enfant en général, de l'enfant africain en l'occurrence, passe aussi par l'utilisation de sa langue maternelle ou première à l'école ; or nous pensons aussi, à la suite de Poth, que si cette langue est systématiquement mise au rebut ou clouée au pilori par l'école, elle n'aura finalement aux yeux de l'enfant et de ses parents qu'une valeur sociale inférieure à celle de la langue exogène européenne par le simple fait que celle-ci est seule jugée digne d'être enseignée et étudiée. Il s'ensuit que cette situation "*habitué insensiblement l'enfant africain à marquer d'un coefficient négatif tout ce qui touche à son patrimoine linguistique original* " (Poth 1979 : 14). Ce qui est d'ailleurs le cas au

Togo et dans l'Afrique subsaharienne en général, dans l'Afrique "francophone" en particulier, et qui tient de ce que nous avons appelé le courant assimilationniste : beaucoup de parents résistent, en effet, à la scolarisation de leurs enfants dans leurs langues maternelles et s'en voient confortés par le comportement des décideurs politiques qui envoient, eux, leurs enfants faire leurs études dans les pays d'Europe ou d'Amérique. Or si c'est la langue maternelle ou première de l'enfant qui favorise le mieux son développement culturel, il y a donc lieu que les programmes d'enseignement en tiennent compte et soient fondés sur une pédagogie enracinée dans le milieu de l'enfant, dont la langue est le support.

5. Réduire l'effort d'apprentissage à l'école

Une autre raison en faveur de l'intégration de la langue africaine en milieu scolaire réside dans le fait que l'enfant africain scolarisé dès le début en langue européenne a un double effort à fournir : d'abord comprendre cette langue, ensuite interpréter le contenu du message qu'elle véhicule. Contrairement à l'apprenant natif du français qui doit seulement intégrer de nouvelles connaissances dans sa langue maternelle qu'il pratiquait déjà, l'apprenant non natif doit exécuter la double tâche de comprendre et d'intégrer celles-ci dans une langue autre que sa langue maternelle ou familière, ce qui lui rend plus difficile cet apprentissage surtout si, dès le début, il est dispensé dans cette langue seconde. Or sa scolarisation liminaire dans sa langue maternelle ou première lui épargne ou de toute façon lui réduit considérablement l'effort à fournir pour comprendre la langue. De plus, l'utilisation spontanée et aisée qu'il peut faire de sa langue maternelle ou familière lui permet de poser des questions et d'y répondre sous différentes formes; il saisit ainsi plus vite le message,

il y a gain de temps et d'énergie qui peut servir à d'autres apprentissages. On a pu le voir avec les enfants des JEPL du Togo et également avec les exemples donnés par Poth et Calvet. L'usage que l'enfant africain peut faire de sa langue maternelle ou première, le met ainsi

"en situation privilégiée d'apprentissage, car elle lui permet de questionner, de prendre des attitudes actives, de s'informer auprès du maître, de se faire expliquer ce qu'il n'a pas compris après avoir eu la possibilité de montrer qu'il n'a pas compris. La langue usuelle est donc en ce sens un véritable accélérateur d'apprentissage. En revanche, si la communication pédagogique se fait par le biais d'une langue étrangère, l'élève se trouve dans l'impossibilité matérielle et psychologique d'entrer en interaction avec le maître. L'appropriation des contenus est rendue plus difficile et l'enfant, malheureusement, se trouve alors placé en situation de régression et de coupure. De graves discontinuités s'introduisent dans son développement affectif et cognitif ." (Poth 1984 : 28). (Les soulignements sont de l'auteur lui-même).

6. Favoriser le développement du pays par une alphabétisation en LN.

Il paraît aujourd'hui vain, voire néfaste, d'ignorer dans les pays africains leurs langues endogènes dans un programme de développement qui se veut sérieux (Chaudenson 1989: 6-7). Par rapport à l'alphabétisation, l'utilisation des langues africaines se justifie, ne serait-ce qu'à cause du taux toujours très élevé de la population analphabète (80% ou plus de la population totale), qui ne peut plus être scolarisée de façon classique, mais qu'on peut et doit alphabétiser. Or une telle alphabétisation ne saurait se faire valablement et efficacement que dans les langues endogènes. Mais c'est aussi une question de dignité. Car le Togo ou l'Afrique ne se trouvait pas dans un chaos prélinguistique avant l'arrivée des Blancs comme le comportement de bien des intellectuels africains "assimilés" tend à le faire croire. Les

langues togolaises peuvent et doivent donc être réhabilitées et retrouver dans le programme de développement du pays la place qui leur convient (Afeli 1996).

Conclusion

De ce qui précède, il apparaît que l'enseignement exoglossique exclusif en milieu africain est contre-indiqué parce que anti-pédagogique et donc contre-productif, et qu'il faut viser l'intégration des langues africaines non seulement dans une politique d'enseignement formel mais aussi dans l'ensemble des programmes de développement de la vie nationale. Les arguments ci-dessus développés avec les exemples donnés pour les illustrer constituent par ailleurs un autre démenti aux propos de Cornevin (1969 : 338), selon lequel un cours d'èwè organisé à l'intention des élèves togolais dans les années 1949-1950 n'avait pas pu marcher parce que *"l'élite du pays (était) pleinement consciente du retard qu'apporterait dans le développement intellectuel un stade préliminaire d'enseignement en langue vernaculaire"*.

Cependant, la prise en compte des langues endogènes passe nécessairement par un équipement et une revalorisation effective de ces langues endogènes africaines en agissant soit sur leur corpus, soit sur leur statut, soit sur les deux à la fois : leur standardisation, leur modernisation lexicale, leur utilisation à la fois comme langues d'enseignement et comme langues matières, leur utilisation pour écrire des livres, leur utilisation dans les médias (presse, radio, télévision), leur utilisation par les néo-alphabétisés dans toutes les situations de communication, surtout administratives pour faire valoir leurs droits, l'institution de prix pour encourager et susciter des écrivains en langues endogènes, la création de journaux en langues endogènes, la

rédaction d'ouvrages de référence tels que des dictionnaires monolingues et bilingues, la traduction en ces langues d'ouvrages étrangers (littéraires et scientifiques), etc. (Voir aussi Fishman 1968 : 10 dans supra 1.2.2.1.3.).

Car c'est un fait indéniable que, face aux langues exogènes européennes, les langues endogènes africaines, dans leur état actuel, sont très défavorisées et sont en nette position de faiblesse, ne bénéficiant pratiquement d'aucune technologie de développement comparativement à leurs homologues exogènes. Ainsi si ce train de mesures qu'on vient d'indiquer n'est pas ou ne peut pas être mis en œuvre, ce n'est pas la peine de parler de politique exendoglossique mais plutôt de politique exoglossique.

7.2.2. Les raisons de garder aussi les langues exogènes

Permettre l'ouverture sur l'extérieur

Tout comme nous n'adhérons pas à une politique exoglossique exclusive, de même nous ne souscrivons pas non plus à une politique exclusivement endoglossique. Car il paraît tout aussi illusoire, sous prétexte d'une authenticité africaine mal comprise, de chercher à éliminer les langues européennes. Le français, pour ce qui concerne le Togo, est l'une des grandes langues de communication du monde dans laquelle est dispensé le savoir international dont le Togo a besoin. De ce fait d'ailleurs, cette langue est si bien ancrée dans les mentalités et dans les structures officielles que toute idée de son éviction ne pourrait que rencontrer farouche résistance. (Qu'on songe par exemple à l'influence toujours puissante du courant assimilationniste qui ne cesse de damer le pion au courant identitaire!). D'autre part la langue française constitue incontestablement une richesse pour le Togo qui se doit de se l'approprier

à bon escient. Enfin elle lui permet de participer d'un espace plus vaste, s'étendant au-delà de ses frontières et de celles du continent, l'espace dit francophone, où les échanges avec les autres pays ne peuvent qu'être fructueux et enrichissants. A ce titre, le français apparaît pour le Togo et pour ces différents pays comme un patrimoine commun (Afeli 1996). Mais cette attitude positive à développer à l'égard du français doit concerner aussi bien toutes les autres langues exogènes européennes enseignées comme matières dans les établissements scolaires du Togo.

D'ailleurs, des pays africains aussi avancés que la Tanzanie et le Nigeria dans l'utilisation des LN à l'école et qui sont suffisamment équipés pour passer à une politique endoglossique sans grave problème ont cependant eu à préciser qu'ils n'entendent nullement se passer (et peut-être pour longtemps encore) de l'usage de la langue exogène européenne et donc d'un bilinguisme africano-européen (Poth 1979).

La position tanzanienne à ce sujet émane du Professeur Mhina (1976 : 3, cité par Poth 1984 : 14) de l'Université de Dar-es-Salaam :

"Certains linguistes pensent que la Tanzanie cherche à éliminer l'anglais. La politique linguistique de la Tanzanie est très claire, et le Gouvernement a déclaré catégoriquement que l'anglais restera l'une des langues officielles de la Tanzanie, avec le kiswahili. Il y a de bonnes raisons de conserver l'anglais comme langue officielle, mais il en est une qui les résume probablement toutes, à savoir qu'en tant que nation, nous (les Tanzaniens) appartenons à la communauté mondiale et que l'abandon de l'anglais irait contre nos intérêts ... Sur ce point, le Président Nyerere a apporté les précisions suivantes à un correspondant du journal britannique The Times (numéro du 9 décembre 1974) : 'Nous

souhaitons devenir bilingues en kiswahili et en anglais. Nous n'avons aucun désir d'éliminer l'anglais... Les Tanzaniens auraient grand tort de rejeter l'anglais. Nous sommes un petit pays. L'anglais et le français sont des langues africaines et nous utilisons l'une d'elles. C'est une langue très utile'."

La position du Nigeria est exprimée par le Professeur Taiwo (1976 : 44, cité par Poth 1984 : 14) de l'Université de Lagos :

"Il faut admettre que, pour l'instant et pour un certain temps encore, tout Nigérian instruit doit être bilingue et connaître une langue nigériane et une langue mondiale, actuellement et de toute évidence, l'anglais. L'éducateur doit donc viser à inculquer une maîtrise suffisante des deux langues. Même si une langue nigériane devient langue nationale, l'anglais sera toujours un outil essentiel pour le Nigérian instruit. Pour prendre un bon départ, l'enfant s'instruit dans sa langue maternelle, l'une ou l'autre des langues nigérianes, et passe progressivement à l'anglais comme langue véhiculaire. Tel est un des moyens d'assurer à tous les enfants nigérians l'égalité d'accès à l'éducation."

Plus récemment encore, au Sommet de la CONFEMEN de Moncton, en 1999, les chefs d'Etat et de gouvernement se sont explicitement prononcés sur la place et le rôle du français pour eux. Leur déclaration sonnait pratiquement comme un serment de fidélité qu'ils lui juraient :

"Nous renouvelons notre engagement à défendre et à promouvoir l'utilisation de la langue française dans les organisations et enceintes internationales... Nous invitons tous les opérateurs de la Francophonie à articuler davantage leurs programmes de soutien à l'enseignement du et en français, y compris dans le cadre de classes bilingues."

Parce que plus équipée que les langues endogènes, c'est la langue exogène qui servira encore de véhicule d'enseignement pour l'essentiel des activités

d'enseignement, surtout scientifiques, en attendant que les langues endogènes parviennent à un statut plénier de langues standards pour devenir aussi langues d'enseignement, pour commencer, dans les stades inférieurs du système éducatif.

Conclusion

L'introduction des langues africaines dans le cursus scolaire ne devrait donc pas être sentie ou perçue comme dirigée contre l'élimination des langues exogènes, mais au contraire, il est apparu que *"partout où une telle réforme a été engagée ou menée à terme, les langues européennes ont renforcé leur statut de langue d'enseignement et ont consolidé la place qu'elles occupaient dans un bilinguisme scolaire fonctionnel"* (Poth 1979 : 14). Cela ne veut pas dire que les langues endogènes doivent être confinées au rôle de marchepied pour accéder aux langues exogènes : il s'agit bien d'un bilinguisme africano-européen, mais où, forcément, pour les raisons indiquées plus haut, le terme endogène, plus faible en un premier temps, devrait pouvoir se développer graduellement mais rapidement pour atteindre aussi un statut plénier comme le terme exogène.

Même si à terme les pays africains peuvent légitimement prétendre à l'endoglossisme, pour l'instant, ni le monolinguisme exclusif africain ni le monolinguisme exclusif européen ne paraissent de saison. On peut donc dire que dans le bilinguisme africano-européen que nous préconisons, à condition qu'il soit conduit de façon avisée, langue africaine et langue européenne devraient trouver chacune son compte, l'une contribuant à renforcer l'autre et chacune contribuant à un véritable climat convivial.

Que peut-on alors faire pour garantir au terme endoglossique de la politique exendoglossique une chance de succès? Selon Poth (1985), un certain nombre de dispositions doivent, à cet effet, être prises, telles que (1) la mise place des structures de conception, de production et de diffusion du matériel didactique, (2) la définition d'un cadre juridique, administratif, financier et technique de la politique des LN et enfin (3) la conception d'un schéma directeur constituant le support scientifique de l'opération. Nous nous inspirerons en gros de cette ligne d'action.

7.3. Nécessité d'une politique officielle des LN clairement définie

L'avantage certain pour le Togo par rapport à d'autres pays africains "francophones", c'est qu'il ne part pas de rien en la matière. Il a déjà une expérience, même si celle-ci est plutôt étriquée et peu glorieuse pour les raisons que l'on sait maintenant. Mais c'est déjà une base à partir de laquelle on peut chercher à corriger les défaillances ou les errements de la politique des LN antérieure et à l'améliorer. L'ancien chef-section des LN à la DIFOP, Gbekobu (1991 : 4), déplorait *"l'absence d'un texte officiel définissant de façon explicite la politique du Gouvernement en matière de langue"*. Cela ne paraît pas un fait du hasard.

Notre bilan de la réforme linguistique de 1975 nous a permis d'identifier le véritable problème qui a fait ou fait capoter cette politique : le manque de conviction des responsables promoteurs de cette politique vis-à-vis de cette politique, et partant l'impéritie et l'amateurisme qui ont caractérisé cet enseignement des LN, tout cela s'expliquant largement, nous l'avons vu, par l'influence toujours vivace exercée sur eux par le courant assimilationniste, courant qui est posé par ces responsables dans

leur subconscient collectif comme antinomique du courant identitaire plutôt perçu négativement.

Or peut-on véritablement dire que les deux courants sont antagoniques? Les quelques exemples parmi tant d'autres que nous avons vus plus haut permettent d'affirmer plutôt le contraire. Non seulement ces courants ne sont pas antinomiques, comme le pensent les responsables togolais, et nombre de Togolais à leur suite de bonne foi ou de mauvaise foi, mais encore ils apparaissent comme complémentaires et adjuvants. Il appartient alors aux autorités de se convaincre de cette réalité pour changer d'attitude vis-à-vis des LN et de définir par conséquent une politique où leur position en faveur des LN soit clairement affirmée. Ce n'est que quand elles seront elles-mêmes convaincues du bien-fondé de cette politique de promotion des LN qu'elles pourront convaincre et entraîner à leur tour les populations à leur suite à travers des campagnes de sensibilisation régulières, auxquelles ces populations auraient à participer activement et où elles donneraient librement leurs points de vue au lieu de subir ces campagnes comme par le passé. Les exemples donnés pour fonder la justesse de l'enseignement des LN à l'école peuvent être considérés comme assez solides pour vaincre les réticences ou les résistances contre la politique des LN.

Dans de telles campagnes de sensibilisation, il conviendra de démystifier le courant assimilationniste et partant la langue française.

"Démystifier le courant assimilationniste, c'est arriver à faire comprendre, par un travail d'explication et par la discussion, que la langue européenne et notamment la langue française, loin de constituer une fin en soi pour le pays, un passage obligé vers

le développement comme on l'a jusqu'ici laissé croire, n'est rien de plus qu'un moyen parmi d'autres, certes très utile, vers ce développement, mais un moyen. Elle doit être perçue comme une richesse dont il est bon que le pays profite pour son épanouissement. A cet égard, elle doit être enseignée avec la méthodologie appropriée. Mais, en aucun cas, elle ne devrait devenir un rouleau compresseur qui aplatisse l'âme des Togolais ou des Africains sur son passage pour la laisser desséchée et la vider de sa substance. On doit, au contraire, s'attendre à ce que son utilisation contribue au développement vrai du pays et de l'Afrique et non qu'elle le contrarie. Ainsi remise à sa juste place, la langue française ne peut que faire bon ménage avec les langues togolaises et servir avec elles la cause du pays" (Afeli 1996).

L'Etat devrait, en outre, préciser, dans la définition de cette politique, si c'est une politique endoglossique (avec spécification de ses différents aspects : mono-endoglossique, parti-endoglossique ou pan-endoglossique, cf. supra 1.2.1.2.) ou une politique exendoglossique qu'il vise et, dans chaque cas, préciser le statut des langues choisies et du français (langues d'enseignement et/ou langues-matières).

De même, il devrait définir clairement :

- ce qu'il entend par "*langues locales*" dans lesquelles les enfants doivent être préscolarisés dans les jardins d'enfants, et préciser leur nombre. S'agit-il de toutes les langues du pays ou de quelques langues régionales?

- le statut des autres langues togolaises non choisies : sont-elles des "langues vernaculaires", des "langues nationales", des "langues identitaires", des "langues nationales identitaires" ou des "langues nationales non standards ou non officielles"?

Nous avons, quant à nous, exprimé notre position là-dessus (cf. 1.3.). Cette précision du statut des langues togolaises non choisies nous paraît absolument nécessaire pour que les différents groupes locuteurs de ces langues ne se sentent pas exclus

ou marginalisés par rapport à la vie nationale et n'en viennent à se braquer ou à se cacher sous l'appellation d'une autre langue par peur d'être traités d'étrangers. Ces différents statuts devraient être spécifiés dans la Constitution. On peut, par exemple, s'inspirer de l'exemple de l'Indonésie en définissant ces langues comme :

- le symbole de fierté régionale,
- le symbole d'identité régionale,
- l'instrument de communication au sein des familles
- l'instrument de culture régionale (cf. Igue 1998 : 232).

L'Etat devrait aussi définir de façon non équivoque le statut des maîtres « expérimentateurs » et des élèves formés par eux dans l'esprit de la réforme par rapport au système « traditionnel ». Il faudrait valoriser ce statut et ainsi mettre en confiance les autres enseignants et apprenants des LN quand l'expérience sera généralisée. Auraient-ils les mêmes prérogatives et avantages que les maîtres du système traditionnel (par exemple les perspectives de promotion par les examens professionnels seraient-elles les mêmes pour les maîtres du système traditionnel que pour ceux de l'expérimentation? Les mêmes diplômes seraient-ils délivrés aux deux catégories d'élèves?)? Il s'agirait de leur fournir des garanties et même des avantages qui les motiveraient pour l'enseignement et l'apprentissage des LN et surtout de tout faire pour qu'ils ne soient pas sacrifiés ou laissés en plan à toute éventualité. Par rapport à ce point du statut administratif des maîtres expérimentateurs et élèves formés par ce biais, il faut dire que dans le cadre de la Réforme de 1975, l'enseignement des LN a été généralisé dès le début de la réforme sans expérimentation préalable et ce n'est que quand on a commencé à buter sur des problèmes qu'on a pensé à cette expérimentation, soit plus de dix ans après le

lancement de la Réforme. Or il semble que les troubles socio-politiques qui ont déferlé sur le pays aussitôt après, c'est-à-dire au début des années 90, n'aient même pas permis de la conduire à terme. Que sont devenus les 140 maîtres expérimentateurs formés pour enseigner dans les 140 CE1 expérimentaux? Nous ne saurions le dire. Dans tous les cas, si les classes expérimentales n'ont jamais pu fonctionner de façon effective et adéquate pour qu'on puisse les évaluer par rapport au système traditionnel, il n'en demeure pas moins qu'on en reconnaît maintenant le bien-fondé et qu'une leçon se dégage de tout cela : l'enseignement des LN à l'école, aussi légitime soit-il, ne doit pas se faire dans la précipitation, mais doit se préparer soigneusement si on veut lui garantir une chance de succès. L'expérimentation devrait donc permettre d'identifier les problèmes qui se posent au fur et à mesure et d'y apporter les solutions appropriées.

L'Etat devrait également impliquer de façon effective dans la nouvelle politique non seulement les différents services du Ministère de l'Education, mais aussi ceux des autres ministères (formation professionnelle, santé, justice, communication) et organismes nationaux tels que l'Université, les Ecoles Normales, l'Ecole Nationale d'Administration (ENA), les enseignements privés confessionnels et privés laïcs, l'Assemblée Nationale, etc. Les populations alphabétisées en LN devraient pouvoir les utiliser partout où besoin est pour faire valoir leurs droits. Par rapport à l'implication des différents services de l'Etat, en dehors du Ministère de l'Education, qui est plus concernée par la réforme linguistique, nous avons vu que l'utilisation des LN ne connaît quelque réglementation officielle que dans l'alphabétisation et dans les médias. Quant aux autres services, ils n'ont jamais été impliqués et rien ne leur fait obligation à cela. L'Université, pour sa part, s'est depuis longtemps aussi mise à

l'écart de cette politique de LN comme nous l'avons déjà vu (cf. supra 3.4.3.2.4. et 6.2.4.). Il devrait être mis fin à une telle pratique.

De plus, l'Etat devrait soutenir la politique des LN par une action constante de sensibilisation de toutes les parties concernées (les différents services ci-dessus mentionnés, parents, maîtres, élèves). Car, contrairement à Houis (1976 : 419), qui pense, agacé, que le stade de la sensibilisation est maintenant dépassé, que "les *plaidoyers ne suffisent plus*", qu'ils sont "*même irritants*" et qu'il ne faut plus que s'attaquer aux "*problèmes techniques*", on a vu qu'il n'en est rien dans le cas du Togo : les problèmes techniques, loin d'être résolus, n'ont cessé de s'aggraver, justement parce que la politique des LN est loin d'avoir été acquise, adoptée et partagée par les différentes parties concernées, surtout par les autorités elles-mêmes, qui n'y croient pas. C'est pourquoi pour Poth, au contraire de Houis, l'action de sensibilisation et d'information doit être toujours menée parallèlement à la solution des problèmes techniques. Parlant notamment des craintes et hésitations constamment manifestées par les maîtres devant les perspectives d'utilisation des langues africaines à l'école, Poth écrit :

"On en sera peut-être surpris, voire scandalisé, d'apprendre que certains enseignants et futurs enseignants 'en sont toujours là'. Cependant, laisser cette réalité sous silence ne servirait à rien. Depuis quelque temps, il semble que l'on a trop tendance à raisonner comme si seuls restaient à résoudre les problèmes techniques et, de ce fait, l'on néglige les tâches de sensibilisation et d'information des maîtres. S'il est vrai qu'il faut dépasser au plus vite le stade de la justification d'un enseignement fondé sur les réalités linguistiques du milieu africain, il ne faut pas non plus considérer comme résolus des problèmes qui se posent encore... Or, il faut le redire avec insistance: pour de très nombreux futurs maîtres et moniteurs d'enseignement primaire, la

sensibilisation et l'information restent à faire. Ce genre de constat s'impose d'ailleurs très vite à ceux qui font l'expérience concrète de la formation des enseignants sur le terrain. Il arrive fréquemment, au cours d'un stage de formation, que l'animateur doive renoncer à traiter les problèmes techniques inscrits à l'ordre du jour pour accepter un débat sur des préalables qu'il croyait pourtant acquis de manière définitive."

Et il ajoute :

"Il ne sert donc à rien de 'brûler les étapes'. Pour devenir un succès, l'opération de rénovation linguistique à l'école primaire exige qu'il y ait, parmi les maîtres qui en sont les agents d'exécution, un large consensus. Cette opération sera un échec si les enseignants ne l'acceptent que du bout des lèvres ou tout bonnement la refusent. C'est pourquoi il est nécessaire de mener parallèlement à l'action de formation technique une action de sensibilisation et d'information, et ce, chaque fois que les maîtres en expriment consciemment ou inconsciemment le besoin". (Poth 1984: 10). (Les soulignements sont de l'auteur lui-même).

A ce sujet par exemple, au milieu des années 80, un Directeur d'Enseignement au Togo réticent à l'égard de l'introduction des LN à l'école et convaincu de détenir un argument irréfutable pour clouer le bec aux tenants de l'enseignement des LN, nous rétorqua une fois sèchement : *"Comment les langues nationales pourraient-elles traduire des termes comme sinus, cosinus, tangente et autres?"*. Si la question peut faire sourire, elle n'en existe pas moins en amont de la politique des LN et explique nombre de difficultés que rencontre celle-ci dans son application en aval.

Dans le souci de mener à bien la politique des LN, l'Etat devrait aussi rechercher les sources de financement indispensables auprès des organismes nationaux, telles que les sociétés parapubliques et privées, et internationaux, tels que l'UNESCO, le PNUDD, l'AIF (l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie), la BAD, le CRDI

(Centre de Recherche pour le Développement International), des organisations humanitaires, etc.

Au Togo, c'est l'Etat qui a toujours été le principal financier des activités d'enseignement des LN à l'école. Mais il se révèle de plus en plus incapable de le faire, empêtré qu'il est dans ses propres contradictions. Il devrait cependant continuer d'être ce principal bailleur de fonds tout en recherchant d'autres appuis financiers.

Il appartient enfin à l'Etat de rechercher la coopération technique avec :

- les autres Etats, surtout avec ceux qui sont les plus avancés dans le domaine comme le Nigeria, le Ghana, la Tanzanie, le Burundi, le Rwanda, la Suisse, le Canada, la Norvège, l'Allemagne ;
- les organismes internationaux spécialisés comme l'UNESCO, le PNUDD, la SIL, etc.

Cette politique officielle et explicite des LN doit conduire à la mise en place des agences de planification chargées de la mise en œuvre concrète de la politique des LN et dont les attributions, fonctions et pouvoirs, doivent pouvoir être clairement définis aussi.

Comme agences de planification, il s'agirait très vraisemblablement de l'Institut des Langues Nationales (ILN).

L'organisation de l'ILN

Un tel institut devrait disposer d'un local propre et aurait pour tâches de coordonner et d'animer l'ensemble de la politique des LN sur le plan national. Il devrait être constitué par des linguistes, des psychopédagogues et par un personnel qualifié recruté par exemple dans tous les degrés de l'enseignement et y travaillant à titre permanent. Cet Institut devrait travailler en étroite collaboration avec l'Université, avec le Service d'Alphabétisation, les Média, l'INRS et avec des personnes-ressources, soit dont l'intérêt pour les LN et la compétence en celles-ci sont confirmés, soit dont la compétence pour une tâche spécifique est requise.

Il pourrait être constitué de deux grands groupes représentant les deux grands groupes linguistiques du pays : le groupe des langues kwa et le groupe des langues gur, au sein desquels on prévoirait des Comités de LN subdivisés eux-mêmes en commissions spécialisées.

C'est à cet institut qu'il reviendrait d'assurer la conception, la production, l'expérimentation et la diffusion du matériel didactique, la formation des enseignants de LN et l'évaluation régulière de la politique des LN. En lieu et place de l'ILN, qui avait été promis dans la Réforme mais qui n'a jamais vu le jour, ces différentes tâches étaient exécutées par les CLN et surtout par les Groupes de la DIFOP avec les moyens de bord que l'on sait.

Nous avons déjà vu ce qui a été réalisé dans ce domaine. Le bilan est loin d'être brillant. Parmi le peu de documents produits, ceux qui avaient été élaborés avec la méthode CLAD sont maintenant mis hors circuit parce que jugés pédagogiquement inadaptés (Gnon 1988). Mais une expérience intéressante est en train d'être faite par

le CLNE et mérite d'être signalée et encouragée. Depuis quelque temps en effet, le CLNE s'est fait parvenir de Brême des exemplaires des manuels èwè élaborés par les missionnaires allemands de Brême à l'époque allemande pour enseigner l'èwè dans les écoles du Togo. Les membres du CLNE y travaillent actuellement pour pouvoir les réactualiser et les réexploiter dans les écoles. En fait, c'est par là qu'il aurait fallu commencer avant d'élaborer de nouveaux documents. Mais peut-être n'y avait-on pas pensé à l'époque et, de toute façon, la précipitation dans laquelle cet enseignement avait été instauré ne semblait pas laisser beaucoup de temps au CLNE. Par ailleurs, étant donné la sourde rivalité entre les deux CLN, il ne semble pas que le CLNE eût pu le faire à l'époque. Or le CLNK aurait pu en tirer aussi profit en les traduisant et en les adaptant en kabiyè.

D'une façon générale, l'enseignement des LN à l'école ne pouvant se faire sans la disponibilité de "*manuels sérieux et facilement exploitables*" pour le maître (Poth 1979 : 6), l'Etat devrait y veiller en donnant les moyens nécessaires aux agences de planification pour réaliser ces manuels en nombre suffisant. Une fois ces conditions remplies, l'ILN (ou les agences de planification) devrait alors résoudre deux types de problèmes : le premier type de problème, que Poth (1985) appelle *problème d'ordre technique*, consiste à établir un calendrier de production des nouveaux manuels et à le respecter rigoureusement ; le second type de problème, qu'il appelle *problème d'intendance*, consiste à faire parvenir ceux-ci aux enseignants en temps utile et en nombre suffisant de peur qu'ils ne se rabattent sur les anciens programmes qu'ils connaissent et maîtrisent le mieux.

Il appartiendrait également à l'ILN :

- de s'atteler d'arrache-pied et, ceci, sans délai, à la rédaction de dictionnaires monolingues et bilingues dans les LN et d'actualiser ceux qui existent déjà pour certaines LN, étant entendu que ce sont des outils de travail indispensables tant pour les enseignants et les élèves que pour le grand public ;
- de rendre obligatoires les épreuves de LN aux différents examens officiels et professionnels et concours de recrutement ;
- d'écrire ou de faire écrire les manuels ainsi que les ouvrages extrascolaires avec les tons après une phase expérimentale qui permettrait de déterminer une notation rationnelle, simple et économique, que l'on enseignera par la suite systématiquement à l'école et dans les cours d'alphabétisation ;
- de lancer régulièrement des concours littéraires en LN dotés de prix pour susciter des écrivains en LN et encourager les anciens écrivains. Cela fournirait ainsi de la littérature en LN au grand public ;
- de travailler, autant que possible, à l'harmonisation de l'orthographe des langues frontalières des pays avec lesquels le Togo les partage (Ghana, Bénin et Burkina Faso) et à la production commune de manuels dans ces langues ;
- de créer une Bibliothèque des Langues Nationales, d'encourager et de soutenir la politique d'implantation des bibliothèques villageoises pour les néo-alphabétisés entreprise par le Service d'Alphabétisation ;
- de procéder au recueil de la tradition orale dans les différentes langues togolaises et à sa traduction dans les langues nationales officielles ;
- de procéder à la traduction dans les LN d'ouvrages littéraires et scientifiques étrangers ;

- d'inciter à la création de journaux privés en LN partiellement financés par l'Etat et de susciter un lectorat pour les ouvrages écrits en LN ;
- de veiller à faire appliquer la politique linguistique officielle par les établissements privés (surtout laïcs) ;
- de procéder au recyclage régulier des agents des Média, de faire maintenir et d'enrichir l'émission "*Le bon usage*" (des LN) à la Radio ;
- enfin d'identifier tout nouveau problème de langues (réforme, diffusion, unification terminologique, simplification stylistique, etc.) et essayer d'y trouver les solutions appropriées, bref il incombe à l'ILN de faire tout ce qu'il peut pour assurer aux LN un plein épanouissement.

Pour permettre à cette instance de faire correctement face à la mise en œuvre de cette politique des LN, l'Etat devrait la doter d'une imprimerie et créer des maisons d'édition, d'une part pour limiter les coûts d'impression élevés réclamés par les imprimeries privées, d'autre part pour promouvoir plus facilement les ouvrages en LN.

C'est un programme certainement assez vaste et ambitieux, mais pas impossible à réaliser; il reste tout à fait dans les limites du raisonnable, surtout s'il y a un minimum de bonne volonté et si on sait utiliser de façon rationnelle les ressources dont on dispose. Dans tous les cas, on n'a pas le choix, si l'on veut qu'un jour les LN deviennent de véritables langues standards, c'est un passage obligé. Pourra-t-on y arriver? On le peut parfaitement si l'ensemble des parties concernées, et d'abord l'Etat, le veut, y croit et y met les moyens nécessaires.

Mais pour pouvoir définir une politique de langue nationale et équiper cette ou ces langue(s) nationale(s), il faut d'abord choisir celles-ci. Nous en venons ainsi au problème du choix de langues.

7.4. Le problème du choix de langues

Dans tout pays plurilingue comme le Togo, le choix d'une langue parmi d'autres du pays pour assurer la communication dans toutes les fonctions ou dans certaines fonctions au niveau national est un problème crucial. Si l'équipement d'une langue relève de l'aménagement du corpus, le choix de langues, comme l'attitude linguistique des autorités vis-à-vis de la politique des LN, relève de l'aménagement du statut et constitue un cap décisif dont dépendra le succès ou l'échec de tout aménagement linguistique dans un pays ou nation plurilingue. Chacun tient à sa langue et voudrait la voir standardiser plutôt que celle de l'autre. L'histoire des temps modernes est pleine de ces conflits linguistiques, et Igue (1998) en a constitué un beau florilège dans sa thèse. C'est aussi ce conflit identitaire latent à tout choix de langues que les pays africains (surtout "francophones"), déjà fascinés par le courant assimilationniste, disent redouter et vouloir éviter ou prévenir en choisissant purement et simplement la politique exoglossique au lendemain des indépendances, s'épargnant ainsi toute peine d'une réflexion sur le problème et d'une prise de décision ferme en faveur d'une quelconque de leurs langues endogènes.

Or si le babelisme a pu apparaître comme une malédiction de l'orgueil humain par Dieu, le plurilinguisme, en revanche, semble avoir été reconnu par le même Dieu. En effet, dans *Daniel* (7 : 13-14), Dieu est servi dans toutes les langues ; dans l'*Apocalypse* (7 : 9), les élus de Dieu appartiennent à toutes les langues ; dans *Actes*

(2 : 1-12), à la Pentecôte, chacun de ceux qui étaient là comprenait dans sa langue les Apôtres qui proclamaient les merveilles de Dieu. Mais si Dieu comprend toutes les langues, il n'en va pas de même des hommes. Pour pouvoir communiquer entre eux, ceux-ci ont besoin de se comprendre. Il s'ensuit que, dans un contexte plurilingue, le plurilinguisme doit se gérer (Calvet 1993). Cette gestion semble confirmée également par la Bible, dans l'événement de la Pentecôte (*Actes*, 2 : 1-12). La langue de communication parlée ce jour-là par les Apôtres était le langage d'amour, qui ne connaît pas de frontières, mais les transcende toutes et préfigure ce que l'Apôtre Paul disait dans 1 *Corinthiens* 13 : 8 : les langues finiront par se taire ou disparaître et seul l'amour subsistera. C'est donc par le langage d'amour que le plurilinguisme avait été géré ce jour-là. La gestion du plurilinguisme semble en outre confirmée par ce que Paul encore disait du don de langues (1Cor., 14 : 13-14) : s'il reconnaît que celui-ci est un très bon charisme, il lui préfère, ou plutôt il le subordonne au don de l'interprétation, qui révèle aux fidèles le contenu du message du don de langues pour qu'ils en soient édifiés. Dans un cas comme dans l'autre, il y a gestion pour que la communication ait lieu. Le plurilinguisme se gère donc. Selon Calvet, il se gère de deux manières possibles : *in vivo*, par le biais, soit des langues véhiculaires, soit des "*langues approximatives*" (pidgin, sabir) ; *in vitro*, par une intervention consciente de la part d'une institution autorisée (l'Etat la plupart du temps) sur les langues. Dans le premier cas, la gestion est spontanée et relève de la pratique sociale ; dans le second cas, elle est volontaire et délibérée. L'action sur la langue ne vient qu'après l'action sur les langues. C'est ce second type de gestion que nous allons traiter ici sans oublier de mentionner qu'elle doit tenir compte de la gestion *in vivo* (Calvet 1993 : 112-113).

Des raisons ont été avancées pour justifier l'exclusion des langues africaines de l'enseignement ou pour inviter à faire preuve d'une extrême prudence quant au choix de l'une ou de l'autre d'entre elles comme langues nationales standards. Dans les deux cas, le résultat est que les langues africaines n'ont jamais été pleinement intégrées dans une politique d'enseignement, et c'est la politique exoglossique qui a toujours prévalu.

Le premier cas est illustré par les colonisations française, portugaise et espagnole. Dans le cas de la colonisation française qui nous occupe ici, deux types d'arguments ont été développés pour justifier le choix exclusif du français au détriment des langues africaines : le premier type a consisté à dire que les "dialectes" africains (ce ne sont pas des "langues"!) sont trop nombreux et que, de ce fait, aucun d'eux ne saurait s'imposer comme langue de communication. "*En choisir un au détriment des autres serait un acte de discrimination, générateur de conflits...*". Selon le second argument, les langues africaines sont "*primitives*", inaptes à l'enseignement, à l'opposé de la langue française, considérée comme "*langue supérieure et de culture*" (Lange 1992 : 486).

Le second cas est illustré par les pays africains nouvellement indépendants en général, "francophones" en particulier, qui invoquent une partie du premier argument développé par les colonisateurs (la multiplicité des langues africaines, dont le choix de l'une d'entre elles par l'Etat risquerait de mettre en péril l'unité nationale) pour écarter aussi ces langues d'une politique d'enseignement. En fait, les nouveaux responsables africains qui tiennent de tels propos croient aussi et surtout, comme leurs maîtres d'hier, que les langues africaines sont attardées et inaptes à

l'enseignement. Seulement, au contraire des colonisateurs, eux ne le disent pas ouvertement, mais ils ne le pensent pas moins et bien haut : la politique exoglossique exclusive pratiquée jusqu'à ce jour par la quasi-totalité des pays africains depuis l'indépendance le prouve amplement (cf. aussi supra 1.2.1.1.1.).

C'est pourquoi, par-delà toutes les critiques qu'on peut formuler à l'endroit de l'Etat togolais pour sa politique des LN, nous pensons que l'on doit reconnaître quand même qu'il a fait preuve de plus d'audace que bon nombre d'Etats africains tout aussi dictatoriaux en ayant initié une réforme linguistique prenant en compte les LN. Cela en principe est à saluer.

Nous voulons à présent discuter les différents axes de la politique exendoglossique que, dans l'introduction de cette dernière partie, nous préconisons pour le Togo. Ces trois axes, rappelons-le, sont : (1) la politique linguistique de la Réforme de 1975 ; (2) la deuxième voie possible ou la politique pan-endoglossique, et (3) la troisième voie possible ou la politique parti-endoglossique.

7.4.1. La politique linguistique de la Réforme de 1975

Avant d'en venir à la discussion du choix des langues nationales proprement dit dans le cadre de la réforme, il est bon de rappeler qu'avant cette réforme, 1) une politique de langues nationales et même une politique linguistique originale avait été amorcée ou était sur le point d'être amorcée par le premier Gouvernement du Togo indépendant (cf. supra 3.4.2.) ; 2) une mission de consultation linguistique financée par l'UNESCO avait été effectuée par Anson en 1972 auprès du Gouvernement togolais (cf. 3.4.2.3.). Or, ni dans le Projet de Réforme, ni dans le texte définitif de la

Réforme de 1975, pas la moindre allusion à ces deux initiatives n'a été faite. A quoi seraient dues ces occultations pour le moins suspectes?

La politique de LN du premier Gouvernement, qui n'avait pas pu être appliquée avant son éviction en 1963, n'a pas été mentionnée parce que le Gouvernement militaire, qui avait pris les rênes du pays, a toujours eu tendance à noircir systématiquement ou à faire passer systématiquement pour négatif tout ce qui avait été fait par ce premier Gouvernement. La mission d'Anson a dû être aussi occultée pour les raisons données en 3.4.2.3. Dans tous les cas, que ce soit avec le premier Gouvernement ou avec Anson, il y a manifestement une mauvaise foi de la part du Gouvernement militaire : il veut faire comme si, avant lui, rien de positif n'avait pu être fait ou comme s'il n'y avait que le chaos. Pourtant l'honnêteté intellectuelle aurait demandé de commencer à faire l'état des lieux et un débat préliminaire sur les deux politiques de LN aurait assurément contribué à enrichir la réforme linguistique de 1975. Mais il faut reconnaître que le nouveau Gouvernement était cohérent avec lui-même : il était évident que se réclamer tant soit peu de la politique du Gouvernement précédent aurait été pour lui suicidaire, car c'était lui conférer une quelconque légitimité que justement il allait inlassablement s'employer à lui dénier. Pouvait-il donc faire une telle chose sans se saborder lui-même? C'est là peut-être qu'il faut chercher les raisons de la loi de son silence à l'égard de la politique linguistique du premier Gouvernement.

Ceci dit, nous proposons de passer à l'examen de cette politique. Le premier Gouvernement togolais, en effet, projetait de promouvoir deux langues nationales, l'èwè et le hawsa (cf. 3.4.2.1.). Ce qui est intéressant à remarquer dans ce projet,

c'est le choix de deux langues emblématiques : l'èwè, une langue transnationale, véhiculaire dans le Sud-Togo et abondamment utilisée par les nationalistes dans la lutte pour l'indépendance ; le hawsa, une langue véhiculaire d'importance continentale (en Afrique de l'Ouest tout au moins), dont le choix obéissait sûrement à l'esprit panafricaniste régnant d'alors, qui d'une part était concrétisé par la création de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA), et qui d'autre part était annonciateur des regroupements sous-régionaux dans le genre de la future Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO). Ces deux langues avaient en commun d'être équipées et utilisées comme langues d'enseignement au Ghana (pour l'èwè, enseigné plutôt comme matière), au Nigeria (pour le hawsa), et pouvaient, après une phase expérimentale, être facilement introduites à l'école togolaise. Du fait de leur équipement et de leur nombre réduit (seulement deux), le coût de leur utilisation en serait revenu moins cher. Une telle politique linguistique aurait pu être reconduite en 1975 tout en ne fermant pas la porte aux autres langues. Mais on sait aussi pourquoi elle a fait l'objet d'un black-out.

Revenant maintenant à la réforme linguistique de 1975, nous avons vu que le choix a porté sur l'èwè et le kabiyè (cf. 3.4.3.1. et 3.4.3.2.). Comme dans le premier Gouvernement, le nouveau Gouvernement aussi choisira deux langues togolaises à promouvoir parmi la trentaine qui existent. C'est un choix qui se veut nationaliste comme le premier, mais plus identitaire et moins panafricaniste que le premier. Des deux langues, l'une, l'èwè, est plus équipée que l'autre, le kabiyè. Mais comme dans le premier Gouvernement, il n'y a ici aussi que deux langues, un nombre raisonnable, en principe facile à gérer. Cela devrait marcher.

Nous avons déjà analysé ce choix dans une large mesure. Nous voulons ici relever rapidement quelque deux points. Il s'agit du caractère cavalier et cachottier qui a marqué ce choix : le remplacement subreptice du tem (qui était initialement choisi avec l'èwè dans le Projet de Réforme) par le kabiyè (qui apparaît dans le texte définitif de la Réforme) sans aucune justification officielle pour l'appuyer. Cela n'a pas été sans être perçu comme un fait du prince et a, en conséquence, créé un climat de malaise dans la population tem en particulier. Ce sentiment persiste d'ailleurs toujours de façon latente. Même si le choix du kabiyè pouvait tout à fait se justifier (la deuxième langue plus importante du pays après l'èwè avec ses 578 300 locuteurs natifs, cf. 2.2.1.2./2), le manque d'explication et/ou de discussion qui a entouré ce choix n'a pas été de nature à clarifier la situation et à dissiper tout sentiment de frustration. Or c'est à cette occasion que se serait justifié l'état des lieux préalable pour savoir ce qui avait été fait avant, car il aurait évité au Gouvernement le reproche d'un comportement arbitraire et autoritaire ou de bricolage. La consultation ou plutôt la prise en compte de l'étude d'Anson lui eût pu être alors sûrement fort utile.

Car si le kabiyè est démographiquement plus important que le tem (204 100 locuteurs), c'est ce dernier, et non pas le kabiyè, qui est une langue véhiculaire d'importance régionale, couvrant probablement la moitié nord du pays. Ainsi d'ailleurs la caractérisation par le discours officiel de la moitié nord du pays comme une zone kabiyèphone n'est pas conforme à la réalité. Pour ce qui est de l'équipement de ces deux langues (leur description scientifique préalable, leur standardisation et leur modernisation lexicale), aucune des deux ne semblait l'emporter sensiblement sur l'autre à l'époque, sauf un peu le kabiyè, sur lequel les premiers travaux effectués par les missionnaires, notamment par le Pasteur Delors,

ont commencé après la Deuxième Guerre Mondiale (Lange 1992 : 493). Il y a lieu de relever ici en passant l'inexactitude des propos de Gnon (1988 : 4) et de la Sous-Commission des Langues Nationales des Etats Généraux de l'Education (1992 : 2), qui écrivaient que la langue kabiyè était dotée d'écriture depuis la fin du 19ème siècle. Ceci dit, sur la base de ce qu'on vient de voir, chacune des deux langues pouvait valablement prétendre au choix : soit on pouvait choisir l'une ou l'autre, soit on pouvait choisir les deux à la fois (c'est d'ailleurs cette deuxième solution que nous proposons pour notre part dans le troisième axe de la politique exendoglossique que nous préconisons). Par contre, l'argument avec lequel le Ministre de l'Education d'alors avait tenté de justifier le remplacement du choix du tem par celui du kabiyè (le tem est dérivé du kabiyè comme le gen-mina est dérivé de l'èwè, cf. supra 3.4.3.2., pour plus de détails) non seulement est inexact (il n'est point prouvé historiquement que le kabiyè est la langue-mère des langues gurunsi, un sous-groupe justement auquel appartient le tem au même titre que le kabiyè), mais encore il ne concourt pas à un climat serein. Et cela est à déplorer. Car un choix de langues forcément est, au bout du compte, un choix politique, et quoi qu'on fasse, surtout dans le cas de communautés ethnolinguistiques auparavant indépendantes mais forcées de vivre ensemble de par le fait colonial sans qu'elles l'aient choisi, il ne contentera jamais tout le monde, car tout le monde voudra que sa langue soit choisie (ce qui d'ailleurs est en soi légitime). C'est pourquoi, si choix il y avait à faire, il aurait fallu essayer de le faire avec le souci constant de préserver un climat sain et non de créer un sentiment de frustration et/ou d'exclusion et de braquer les populations, surtout si on invoque simultanément des raisons d'unité nationale pour fonder ce choix. Or la manière dont on a procédé n'est précisément pas de nature à favoriser cette unité

réclamée à cor et à cri. Un travail d'explication et de persuasion et la discussion entre les différentes parties concernées auraient été donc bienvenus.

Pareillement, le choix de l'èwè aux dépens du gen-mina a été mal pris par la communauté native gen. Il rappelle et ravive ce vieux problème de choix entre les deux variétés èwè, l'ànjò (défendu par les missionnaires allemands protestants de Brême) et le gen-mina (défendu par les missionnaires allemands catholiques du SVD), qui avait déjà eu lieu pendant la période coloniale allemande sur la demande même de l'Administration coloniale, et où le choix a porté sur l'ànjò (cf. supra 3.3.1.2.1.), depuis lors enrichi par les autres variantes de l'èwè.

Pour les Gen, c'est le gen-mina plutôt que l'èwè qui doit être choisi, d'une part parce que, pour eux, ce n'est pas du tout une variante de l'èwè comme on le dit, mais c'est une langue tout à fait distincte de l'èwè ; d'autre part parce que c'est une langue plus véhiculaire que l'èwè. S'il est vrai que le gen-mina est plus véhiculaire que l'èwè surtout dans la capitale (en réalité les gens font usage, même dans la capitale, de leurs langues nationales identitaires beaucoup plus souvent qu'on ne le pense), il est faux de dire que l'èwè et le gen-mina soient deux langues distinctes : l'intelligibilité mutuelle est quasi parfaite entre ces deux "langues". Bien entendu, il est légitime de chercher à relever le statut du gen-mina, mais il ne faut pas, pour cela, mettre dans la balance n'importe quel argument.

Déjà, même du temps de la colonisation allemande où l'intercompréhension entre les deux langues n'était peut-être pas aussi bonne qu'aujourd'hui, les Allemands reconnaissaient que c'était deux "dialectes" d'une même langue (et non deux

"langues" distinctes) et demandaient aux missionnaires d'en proposer un à standardiser aux fins de scolarisation. Les missionnaires le reconnaissaient aussi, et ils étaient bien placés pour cela (eux qui avaient étudié ces parlers et y avaient écrit), sinon ils n'auraient pas manqué de le relever et un camp ou l'autre l'aurait même certainement utilisé comme un argument pour défendre sa position.

Encore une fois, si l'objectif que l'on vise pour le gen-mina (relever son statut) est en soi tout à fait légitime comme les locuteurs de toute autre langue pourraient le revendiquer pour la leur, l'argument de la différence linguistique n'est pas, à notre avis, un bon argument. Le gen-mina n'est pas une langue distincte de l'èwè. En fait, il porte le nom du pays gã (Accra) et d'El Mina en pays fanti dans le Ghana actuel, d'où avaient émigré au 17ème siècle en pays èwè des Ga et des Fanti, dont les descendants actuels sont complètement assimilés à la langue èwè (sûrement surtout par fait d'alliance), qu'ils parlent sous une variante diversement appelée : *gengbe*, *gen-mina*, *anexɔgbe*, selon les gens. Alors qu'il n'existe pas du tout d'intercompréhension entre les locuteurs actuels du gen-mina et ceux du ga ou du fanti, il en existe entre eux et ceux des autres variantes èwè. Il y a donc bien eu substitution linguistique chez les Gen en faveur de l'èwè. Par ailleurs, dire que le gen-mina est une variante dialectale de l'èwè ou plus exactement du Grand-Ewè (de toute façon c'est vrai, suite à ce qu'on vient de voir) ne signifie pas du tout qu'il est inférieur à l'èwè, ce qui, selon les Gen, expliquerait que l'èwè lui ait été préféré au moment du choix. En fait, *variante* est ici à prendre dans le sens génétique ou structurel du terme (toute langue quelle qu'elle soit comporte des variantes dialectales et la variété èwè choisie comme la forme standard est aussi une variante du Grand-Ewè). De plus, il est aussi devenu maintenant un truisme dans le monde

linguistique qu'il n'existe pas de langue ou de dialecte intrinsèquement supérieur à l'autre ou intrinsèquement plus riche que l'autre. Le deuxième sens de dialecte, qui est plutôt socio-politique et qui a été utilisé typiquement par l'entreprise coloniale pour se justifier et pour faire l'impasse sur les langues des colonisés dans le processus d'enseignement (cf. supra 3.3.1.2.2. et cf. politique linguistique des Français 3.3.3.2.), est aujourd'hui considéré par la science linguistique comme inepte et scientifiquement non fondé (Lyons 1968 ; Calvet 1974).

Quant aux raisons ayant présidé au choix de l'èwè plutôt que du gen-mina dans la Réforme de l'Enseignement de 1975 au Togo, un petit rappel historique peut paraître nécessaire pour rafraîchir la mémoire. Depuis le milieu du 19ème siècle, l'èwè, ou plus exactement sa variante àṅlò, est décrit scientifiquement par les missionnaires allemands de Brême (cf. *Schlüssel zur Ewe-Sprache* de J. B. Schlegel en 1857). A partir de ce moment, il a commencé à être équipé, c'est-à-dire à être standardisé, codifié et utilisé comme langue d'enseignement avec des manuels scolaires, des dictionnaires, des journaux. Une littérature a commencé à prendre corps et le Nouveau Testament a été traduit en èwè en 1856. Le choix de l'àṅlò au tournant du siècle dernier par l'Administration coloniale allemande comme l'èwè standard a sans nul doute été déterminé par la masse importante de travail déjà réalisée sur et en àṅlò par les missionnaires de Brême, ce qui ne semblait pas être le cas avec le gen-mina. Certes, selon Ansre (1971 : 685), c'est dans cette dernière variante qu'était écrit en 1658 le premier livre èwè connu, *Doctrina Christiana*, un catéchisme traduit de l'espagnol en èwè par le Père capucin espagnol Jose de Najara en collaboration avec l'ambassadeur du roi d'Alada à Madrid et signalé par H. Labouret et P. Rivet en 1929 dans leur *Royaume d'Arda et son évangélisation au XVIIè siècle* (voir aussi

Pazzi 1979 : 18, pour les précisions ci-dessus apportées). Il semble d'autre part que ce soit également en gen-mina qu'était écrite en 1848 par le Pasteur allemand Lorenz Wolf, une brochure de 16 pages, intitulée *Wingyi abale deka - Eibe Kasem* ("Premier syllabaire pour enfants") et signalée par Adzomada (1975). Nous doutons cependant personnellement que ce soit dans la variante gen-mina que cette brochure ait été écrite (raison pour laquelle nous avons mis : "il semble"), parce que les mots du titre du livre sont plus des mots typiquement èwè que gen. En effet, le mot "*enfant, nourrisson*" en gen-mina se dit *vífé* et non *vídzi* comme en èwè ; le mot "livre" se dit *wómá* et non *àgbàlè* comme en èwè. Quoi qu'il en soit, d'une façon générale, les travaux réalisés sur et en gen-mina n'avaient manifestement pas la même consistance et la même envergure que ceux réalisés sur et en ànɔ̀. A notre connaissance, les premières études systématiques sur cette variété datent des années 80 avec les travaux de Bedou-Jondoh et de Bole-Richard (1980), Edoh (1982), Trenou (1983).

Depuis le choix officiel de l'ànɔ̀ au siècle dernier, son essor, ou si l'on veut, l'aménagement de son corpus et partant de son statut, n'a cessé de s'amplifier. Après le départ des Allemands du Togo par le fait de la Première Guerre Mondiale, son développement s'est poursuivi sans discontinuer dans la Gold Coast britannique, puis dans le Ghana, nouveau nom de la Gold Coast devenue indépendante en 1957. Comme devait l'écrire Ansre (1971 : 687), "*l'Ànɔ̀ comme la forme standard de base choisie fut en outre favorisé par les événements historiques : d'une part lorsque l'éducation formelle fut implantée en pays èwè, c'est dans des endroits comme Keta, Lomé, Peki et Amedzɔ̀fe dans la partie occidentale qu'on avait le plus grand nombre d'élèves ; d'autre part l'éclatement de la Première Guerre Mondiale désorganisa*

*tellement la vie sociale et politique au Togo que c'est de l'Ouest que devait venir l'impulsion pour le développement de la langue ewè."**

On pourrait penser qu'après la Guerre, quand la situation politique s'est stabilisée et que le Togo est passé aux mains des Français, mais avec le pays èwè coupé en deux, la partie occidentale étant allée aux Britanniques, la situation linguistique du Sud-Togo aurait basculé en faveur du parler gen-mina. Dans une certaine mesure, oui, in vivo. Mais in vitro, on sait que la politique linguistique de la France, nous l'avons déjà vu, peu favorable aux langues endogènes des colonies, ne les prenait guère en compte et ne se préoccupait que de l'instauration de la langue française dans l'enseignement à tous les niveaux. L'èwè standard basé sur le parler ànlò a donc continué à être actif au Togo et a sans cesse été alimenté par l'èwè de l'Ouest qui était devenu pour lui comme une mère nourricière. Quand il s'était donc agi d'initier la Réforme linguistique au Togo en 1975 et de promouvoir certaines langues togolaises au statut de langues nationales officielles, l'èwè apparaissait comme tout désigné : il avait déjà à son actif une longue tradition écrite et de langue d'enseignement, et constituait ainsi un vivier qui disposait à cette fin des ressources humaines et techniques nécessaires dans lesquelles on pouvait puiser de façon opportune. Bien plus, il jouissait d'une notoriété internationale. Tel n'était pas le cas du gen-mina.

Y aurait-il ou devrait-il y avoir donc problème entre l'èwè et le gen-mina? Fallait-il remplacer l'èwè par le gen-mina ou fallait-il choisir les deux variétés à la fois? Outre le fait que les locuteurs natifs èwè du Togo, toutes variétés confondues (exception faite des Gen), c'est-à-dire *les Ewè de l'Ouest, les Bè, les Watsi, les Kpesi et les*

Wudu, constituent le groupe le plus important du pays avec au moins 1 232 519 locuteurs contre 200 900 locuteurs natifs pour le gen-mina (*SIL Ethnologue* 1996), il paraît difficile et peu indiqué de remplacer l'èwè par le gen-mina en cherchant à liquider un passé aussi riche et prestigieux, que le gen-mina ne possède pas encore ni ne peut atteindre du jour au lendemain. Une autre raison qui permet de douter du succès de cette solution est que le gen-mina, malgré son caractère véhiculaire régional, est toujours perçu comme fortement lié aux Gen qui, du fait d'avoir été les premiers en contact avec les Blancs, s'imaginent être plus "civilisés" que les autres groupes du pays et donc "supérieurs" à eux et ne manquent pas de le faire sentir ou de le faire voir. Ce qui ne manque pas d'agacer. Il apparaît donc que cette solution ne serait pas la bonne. Choisir les deux variétés de l'èwè serait de toute évidence la meilleure solution. Mais cela nous paraît un double emploi et, somme toute, un gaspillage financier. Personnellement, nous pensons qu'il faudrait, pour le moment, maintenir les choses en l'état, mais en proposant cependant deux modifications majeures :

1.- au lieu d'èwè et de gen-mina perçus comme deux entités distinctes selon la tradition qui a toujours eu cours, on pourrait les fondre sous une appellation commune d'èwè-gen (ou peut-être plus rationnellement de Grand-èwè) perçue comme une entité unique. Nous croyons d'ailleurs que c'est dans l'intérêt du gen-mina, car il pourrait ainsi profiter de ce qui a été fait en èwè et de l'intégrer ;

2.- il serait bon de prévoir des créneaux d'utilisation officielle plus larges pour le gen-mina : l'éveil des enfants dans le préscolaire pourrait se faire, sur la base du principe de territorialité (Calvet 1996 ; Igue 1998), en gen-mina, mais la langue standard à

enseigner à l'école et à utiliser dans les fonctions officielles serait l'èwè, mais dans la pratique langagière quotidienne, les gens auraient toute latitude de faire usage du gen-mina ou de l'èwè standard. L'étude du gen-mina reprendrait dans le secondaire dans le cadre de l'étude de l'èwè. Dans tous les cas, en raison de son caractère véhiculaire, le gen-mina ne devrait plus être officiellement ignoré.

Il est important de souligner que l'èwè standard et le gen-mina devraient être assez ouverts pour absorber le plus d'éléments possible l'un de l'autre surtout sur le plan lexical, ainsi que des autres langues du pays, et qui sait, on peut penser que les deux variétés pourraient fusionner un jour en une langue unique (de toute façon elles s'influencent déjà largement, cf. 7.2.4.). Et ceci ne concernerait pas que le gen-mina et l'èwè, mais les autres langues du pays tout aussi bien.

Conclusion

D'une manière générale, nous pensons qu'il faudrait à tout prix cultiver l'esprit de convivialité et de respect mutuel entre les langues et donc entre leurs locuteurs. Dans un pays plurilingue comme le Togo, si l'Etat (qui est l'institution et l'autorité la plus habilitée à le faire) choisit une quelconque langue du pays comme une langue nationale officielle pour gérer son plurilinguisme, il devrait s'employer par tous les moyens (à la fois persuasifs et coercitifs) à "déséthniser" cette langue pour la "nationaliser", c'est-à-dire à la faire adopter par l'ensemble des citoyens comme leur patrimoine commun et donc à leur faire développer à son égard un attachement sentimental et non la leur faire percevoir comme la langue imposée d'un groupe qu'on veut favoriser ou qui seul y trouve son compte en voyant ainsi son statut relevé

par rapport aux autres groupes. Mais il revient également au(x) groupe(s) dont la langue est choisie d'avoir une attitude positive et amicale vis-à-vis des autres groupes et de leurs langues et de ne pas se croire privilégié(s) par rapport à eux. Ce ne sera certainement pas facile, surtout au début, mais ce n'est pas du tout impossible : l'exemple de l'attitude très amicale de la majorité germanophone suisse à l'égard des autres groupes linguistiques du pays en fait foi et devrait beaucoup nous instruire (Calvet 1996 : 96). Ce devrait donc aussi être un souci constant de l'Etat d'y veiller avec ses services compétents. Comme le dit fort justement Takassi (1992 : 3), "*l'Etat doit aider chaque communauté à accepter la langue de l'autre pour une meilleure intégration nationale*". Mais il faut également ajouter que chaque communauté doit, de son côté, faire l'effort d'accepter la ou les langue(s) choisie(s) par l'Etat, choix supposé fait sur des bases saines, bien sûr.

7.4.2. La politique pan-endoglossique

Dans la réforme linguistique de 1975, seules sont promues deux langues endogènes, l'èwè et le kabiyè, au statut de langues nationales officielles aux côtés de la langue exogène, le français. Le terme endoglossique de la politique exendoglossique est donc basé sur une parti-endoglossie.

Dans la politique pan-endoglossique au contraire, toutes les langues endogènes sont promues ou sont à promouvoir au statut de langues nationales officielles aux côtés de la langue exogène. Le terme endoglossique de la politique exendoglossique est donc la pan-endoglossie : "*Toutes les langues méritent d'être promues et l'Etat doit aider chaque langue à se développer et aider également chaque communauté à*

accepter la langue de l'autre pour une meilleure intégration nationale. L'unicité n'est pas forcément l'unité nationale" (Takassi 1992 : 3).

Cette politique exendoglossique (avec comme terme endoglossique la pan-endoglossie) est une autre possibilité de gérer le plurilinguisme. Nous en avons déjà discuté un peu (cf. supra 1.2.1.4.). Nous n'allons pas nous y attarder outre mesure au risque de devoir nous répéter. Nous ajouterons seulement ceci : cette perspective est bien généreuse et romantique. Elle est caractéristique du linguiste, pour qui toutes les langues se valent : chaque individu qui naît dans un pays plurilingue a le droit d'être éduqué dans sa langue maternelle depuis le stade inférieur jusqu'au niveau supérieur et devrait s'attendre à se voir offrir tous les avantages politiques, économiques, culturels et socioprofessionnels dans sa langue. Il est évident que ce serait là une situation idéale et si cela pouvait se faire, le pays plurilingue serait peut-être un havre de paix, du moins sur le plan linguistique, dans la mesure où aucune communauté du pays ne se sentirait lésée. Mais nous doutons tout simplement de sa faisabilité. Parlant du cas du Zaïre (un pays plurilingue s'il en est : 221 langues, ALAC 1983) pour lequel, dans le feu du "*recours à l'authenticité*", plusieurs politiques linguistiques avaient été proposées dans les années 70, Ngalasso (1986 : 22) fait remarquer :

"Le problème n'est pas de savoir laquelle des solutions est la bonne, laquelle est la mauvaise ; le problème est de savoir laquelle est, d'entre toutes, la meilleure, c'est-à-dire la plus rentable politiquement, la plus efficiente techniquement et la moins coûteuse financièrement".

Avant d'ajouter :

"On voit bien qu'il s'agit d'un débat de portée nationale et qui ne relève pas de la seule compétence des linguistes".

Parce que justement il craint les conflits ethnico-linguistiques et qu'il comprend que chacun a le droit à sa langue, Igue (1998), quant à lui, suggère :

"La meilleure planification du statut des langues ne serait-elle pas d'accorder l'autonomie linguistique à chaque groupe ethnique sans vouloir chercher à lui imposer une langue quelconque, autrement dit à laisser chacun vivre sa vie et choisir à sa guise la langue qui lui permette de communiquer avec l'étranger ?" (Igue 1998 : 294).

Le Togo compte une trentaine de langues et l'on voit mal comment l'Etat pourrait les promouvoir toutes avec la même égalité de statut et de fonction. Le pourrait-il même s'il le voulait? Nous connaissons maintenant le coût de l'équipement d'une langue (cf. 6.2.3). Bien plus, la majorité de ces langues ne sont pas équipées ou pas suffisamment (cf. Tableau 14). On peut donc imaginer le coût que cet équipement occasionnerait : la description de ces langues, leur standardisation, la création de la métalangue, la formation des enseignants, la production du matériel didactique, la promotion d'une littérature, toute la logistique de traduction qu'il faudrait mettre en place pour permettre la communication dans le pays, etc. Ou bien faut-il attendre de les avoir toutes équipées avant de prendre une décision en matière de politique de langues alors qu'on peut déjà faire quelque chose? D'autre part beaucoup de ces langues sont des langues minoritaires, dont certaines sont vouées à disparaître à terme et dont les locuteurs communiquent avec leurs voisins à travers une langue véhiculaire régionale, qui est donc devenue pour eux une langue usuelle. Une étude dialectologique fine du Togo nous montrerait même que certains parlers qu'on considère comme des langues distinctes ne sont en fait que des variantes d'une seule et même langue. Enfin le choix d'une langue togolaise n'est pas de nature à dépayser culturellement un Togolais dont ce n'est pas la langue maternelle comme

ce serait le cas avec la langue exogène puisque l'environnement culturel d'une telle langue, sans être identique d'une région à l'autre, ressemble largement à celui des autres langues togolaises (Afeli 1988).

En voulant satisfaire toutes les composantes du pays par la promotion de leurs langues, l'Etat ne risquerait-il pas d'atteindre le résultat contraire à celui qui était escompté, c'est-à-dire, soit faire une promotion bâclée, soit ne rien faire du tout, parce qu'il ne peut tout simplement pas faire face au coût qu'une telle politique requiert, et finalement retomber dans la position techniciste du laisser-faire, un autre nom de la très efficace politique exoglossique qui compte toujours de solides adeptes? Est-ce à dire pour autant qu'il faut choisir certaines langues et laisser pour compte ou laisser disparaître les autres? Il est clair pour nous que le choix est inéluctable dans un contexte plurilingue si l'on veut réellement et sincèrement faire quelque chose de viable en matière de promotion des langues nationales. Quant aux langues non choisies, elles font partie aussi du patrimoine du pays et l'Etat en conséquence doit en prendre soin. Nous avons suggéré qu'il faut déjà leur reconnaître un statut et une fonction bien définis dans la Constitution ; il faut d'abord les décrire (pour celles qui ne le sont pas encore) aux fins de comparaison pour la science linguistique et de connaissance des richesses qu'elles peuvent apporter pour bâtir une nation multiculturelle et les doter d'une écriture pour pouvoir les utiliser comme langues d'éveil dans les jardins d'enfants et surtout pour promouvoir en elles une littérature de dimension locale.

Le Sud-Togo jouit aujourd'hui d'une solide tradition d'unité linguistique initiée par les missionnaires allemands et poursuivie par la colonisation allemande à travers l'èwè,

et personne ne semble le déplorer, certainement parce que cette unité linguistique, loin d'être conquérante, cohabite parfaitement avec les autres langues et cultures au contact desquelles elle s'enrichit et qu'elle ne prétend nullement phagocyter un jour. C'est sûrement pour tous aujourd'hui un grand acquis. Mais il nous faut éviter la démagogie avec la politique pan-endoglossique ou, le "discours Politico-Linguistiquement Correct" (PLC) comme l'appellent Calvet/Varela (2000) (voir aussi Chaudenson 2001 : 7 et Calvet 2001 : 71 et 77), qui n'est qu'un leurre, à moins qu'on veuille, mais sans l'avouer, perpétuer la politique mono-exoglossique. On peut donc encore rappeler ici ce que Calvet (1993 : 206) écrivait à propos de la gestion des langues de l'Europe dans l'Union Européenne : si "*pour les linguistes, toutes les langues se valent...*, cette affirmation signifie simplement que toutes les langues sont des langues et n'implique nullement que toutes les langues puissent jouer le même rôle dans la société. Sur ce point, vouloir assurer à toutes les langues de l'Europe (ici du Togo) le même statut, les mêmes fonctions, est profondément irréaliste et relève de la déraison". Encore une fois, nous pensons que le plurilinguisme n'est pas une malédiction. Il ne l'est pas parce que justement il se gère. Cette gestion implique un choix de langues, mais il ne signifie nullement la glottophagie des langues non choisies. La gestion correcte du plurilinguisme doit combiner doigté et autorité en ne perdant jamais de vue les trois grands paramètres énoncés par Ngalasso (1986) et qu'elle doit toujours chercher à intégrer : la plus grande rentabilité politique, la plus grande efficacité technique et le moindre coût financier possible. Peut-on dire que la politique pan-endoglossique satisfasse à de telles conditions? Il est permis d'en douter.

Tableau 14

Etat des Langues et parlers au Togo

Langues	DS	MG	Syll	LL	LH	LG	LC	LO	Maître	E/A	Dict
Adangbe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Adele	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aja	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Akebu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anufo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anyanga	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bisa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ditammari	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Ewè	+	+	+	+	(+)	(+)	(+)	(+)	+	+	+
Fulfulde	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gen	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gurma	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hawsa	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ife	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Igo	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ikposo	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kabiyè	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+

Kusaal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lama	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maxi	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Mampruli	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Moba (Ben)	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-
Moore	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nawdm	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ncam	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tem	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-
Uyobe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

NB

DS : Description scientifique (analyse phonologique et grammaticale)

MG : Manuel de grammaire

Syll : Syllabaires

LL : Livres de lecture

LH : Livres d'Histoire

LG : Livres de Géographie

LC : Livres de Calcul

LO : Livres des sciences de l'observation

Maître : Maîtres formés

E/A : Enseignement et/ou Alphabétisation en LN

Dict. : Dictionnaires (monolingues et/ou bilingues)

- Les langues comme l'*aja*, le *maxi* et le *ditammari* ne sont pas décrites au Togo mais le sont au Bénin ;

- Les langues comme le *moore* et le *gurma* ne sont pas décrites au Togo mais le sont au Burkina ;

- Les langues comme le *hawsa* et le *fulfulde* ne sont pas décrites au Togo, mais le sont au Nigeria et au Cameroun, respectivement.

- Pour l'èwè, les cases portant (+) indiquent que les manuels des matières concernées existaient du temps des colonisations allemande et britannique, mais nous n'avons jamais vu en faire usage au Togo dans le cadre de la réforme linguistique de 1975, les LN n'y ayant jamais été utilisées d'ailleurs, à notre connaissance, comme langues d'enseignement mais seulement comme langues-matières.

7.4.3. La politique parti-endoglossique de la troisième voie

La réforme linguistique de 1975 était aussi une politique parti-endoglossique, mais la différence entre elle et celle que nous appelons le troisième axe ou la troisième voie possible est une question de nombre : dans le premier cas, le terme endoglossique de la politique exendoglossique ne comporte que deux langues endogènes : l'èwè et le kabiyè ; dans le second cas, il est élargi à trois autres langues endogènes : le tem, le ncam et le ben. Cet élargissement se justifie par le fait que la réforme linguistique de 1975 ne reflète pas correctement la situation linguistique du pays telle que le fait apparaître la carte linguistique (cf. Cartes linguistiques).

La politique parti-endoglossique de cette troisième voie que nous allons maintenant examiner coïncide sur bien des points avec l'étude d'Anson (1974). Celle-ci nous paraît une bonne base de travail comme nous le disions déjà en 3.4.2.3. En conséquence, nous proposons de partir d'elle pour présenter et discuter cette troisième voie.

Anson (1974) définit cinq zones linguistiques dont chacune est relative à l'une des cinq "*langues nationales représentatives*" officiellement retenues : l'èwè, le kabiyè, le

tem, le ncam et le ben et recommande au Gouvernement togolais l'instauration d'un double enseignement bilingue (africano-européen) obligatoire dès le cycle primaire selon le schéma ci-après :

"Dans cinq zones linguistiques préalablement délimitées selon les aires d'influence des cinq langues choisies (Ewé, Kabiyè, Ncam, Tem, Ben), on doit enseigner la langue de la zone d'implé à tous les scolarisés. Ensuite, après maîtrise de celles-ci, enseigner une langue du second groupe de la famille Niger-Congo : Par exemple, dans une zone d'influence de la langue Ewé, tous les scolarisés s'initieront à lire, écrire et parler cette langue. Dans le second stade du cycle, tous les scolarisés de la même zone apprendront à lire, écrire et parler Kabiyè, le plus grand véhiculaire appartenant au deuxième groupe Niger-Congo figurant au Togo. On obtiendra le bilinguisme local suivant, dans les cinq zones : Ewé-Kabiyè, Kabiyè-Ewé, Ben-Ewé, Ncam-Ewé, Tem-Ewé" (Anson 1974 : 4, Annexe I).

Il convient de préciser ici l'étendue des zones linguistiques :

- la Zone Ben couvre la Région des Savanes incluant les Préfectures de Tône, de Tandjoaré, de Kpendjale et de l'Oti ;
- la Zone Ncam couvre les Préfectures de Bassar et de Dankpen ;
- la Zone Kabiyè couvre les Préfectures de la Kozah, de Doufelgou et la de la Kéran et partage la Préfecture de Sotouboua avec la Zone Tem ;
- la Zone Tem couvre les Préfectures de Tchaoudjo, d'Assoli et de Tchamba et partage la Préfecture de Sotouboua avec la Zone Kabiyè, et
- la Zone Ewé couvre les Régions Maritime et des Plateaux et la Préfecture de Blitta.

Anson organise le cycle primaire en 10 ans et l'enseignement, selon lui, s'y ferait :

- les 2 premières années dans la langue togolaise de la zone ;
- les 3 années suivantes dans la langue du second groupe ;
- les 6è, 7è et 8è années en français et

- les 9^è et 10^è années en anglais.

Nous le configurons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 15

Cycle Primaire					
1 ^è année	Enseignement dans la langue de la zone				
2 ^è année	<u>Ewè</u>	<u>Kabiyè</u>	<u>Tem</u>	<u>Ncam</u>	<u>Ben</u>
	Enseignement dans la langue du 2^è groupe				
3 ^è année	Ewé	Kabiyè	Tem	Ncam	Ben
4 ^è année	<u>Kabiyè</u>	<u>Ewé</u>	<u>Ewé</u>	<u>Ewé</u>	<u>Ewé</u>
5 ^è année					
	Enseignement en Français				
6 ^è année	<u>Français</u>	<u>Français</u>	<u>Français</u>	<u>Français</u>	<u>Français</u>
7 ^è année	Ewé	Kabiyè	Tem	Ncam	Ben
8 ^è année	Kabiyè	Ewé	Ewé	Ewé	Ewé
	Enseignement en Anglais				
9 ^è année	<u>Anglais</u>	<u>Anglais</u>	<u>Anglais</u>	<u>Anglais</u>	<u>Anglais</u>
10 ^è année	Ewé	Kabiyè	Tem	Ncam	Ben
	Kabiyè	Ewé	Ewé	Ewé	Ewé

	Français	Français	Français	Français	Français
--	----------	----------	----------	----------	----------

N.B. Langue soulignée : langue d'enseignement ;
Langue non soulignée : langue-matière.

Au **cycle secondaire** conçu pour quatre ans, l'enseignement se ferait en français avec l'enseignement obligatoire comme matières durant ce cycle de :

- l'anglais,
- du swahili,
- d'une des trois langues frontalières au choix de l'élève (hawsa, yoruba, twi).

Ce qui se laisse formaliser dans le tableau suivant :

Tableau 16

Cycle Secondaire	
Enseignement en Français	
11 ^e année	
12 ^e année	- anglais,
	- swahili &
13 ^e année	Langues-matières : -1 langue africaine frontalière (yoruba, twi, hawsa)
14 ^e année	

Commentaire

L'examen de la politique linguistique d'Anson au cycle primaire permet de faire les remarques suivantes :

1. C'est un double enseignement bilingue permanent et stable, le premier étant un enseignement bilingue africano-africain, c'est-à-dire constitué par deux langues togolaises, Ewé-Kabiyè, Kabiyè-Ewé, Ncam-Ewé, Tem-Ewé et Ben-Ewé, utilisées chacune comme langue d'enseignement ; le second est un enseignement bilingue européano-européen, constitué par deux langues européennes, le français et l'anglais, utilisées chacune aussi comme langue d'enseignement. Au sortir du cours primaire, l'enfant togolais devrait pouvoir être bilingue en deux langues togolaises et bilingue en deux langues européennes. Ce serait un avantage incontestable. L'enseignement précoce en anglais est une originalité très intéressante et porte sans aucun doute le sceau du premier Gouvernement qui avait introduit aussi au cycle primaire son enseignement comme matière, percevant dans cette langue une langue de communication mondiale : plus tôt il serait acquis, mieux ce serait.

A première vue, on dirait que la politique d'Anson favorise la zone èwè par rapport aux quatre autres zones : celles-ci ont nécessairement chacune l'èwè comme langue d'enseignement du second groupe. Mais en fait, la perception des langues en termes de groupes de langues paraît fort judicieuse. Les locuteurs des langues gur des quatre zones comprennent et/ou parlent, en plus de leur langue maternelle, une autre langue gur et sont ainsi des bilingues gur actifs ou au moins passifs (sans compter qu'ils peuvent comprendre et/ou parler d'autres langues gur). En faisant enseigner les locuteurs de la zone èwè en kabiyè, on les dispose aussi à devenir des bilingues potentiels en deux langues gur : le kabiyè et le tem, puisque les locuteurs kabiyè comprennent, en général, assez facilement aussi le tem. Les langues des deux groupes semblent ainsi bien se marier.

2. Si on ne peut nier l'avantage théorique de ce plurilinguisme scolaire, il suscite, néanmoins, quelques sérieuses interrogations :

a)- est-il pédagogiquement indiqué de faire changer de langue d'enseignement à l'enfant tous les deux ans ou tous les trois ans en l'espace de dix ans?

b)- est-il garanti qu'au terme des dix ans, l'élève aura une maîtrise suffisante de chacune des quatre langues pour qu'il devienne quadrilingue, surtout s'il passe d'une langue à l'autre sans transition, c'est-à-dire sans avoir été préalablement exposé à celle-ci comme langue-matière?

c)- on a comme l'impression que la formule d'Anson est plus un cours de langues ou une école de traduction ou d'interprétariat qu'une école de type classique avec enseignement systématique des différentes matières ;

d)- avec le cycle primaire organisé en dix ans, on ne sait pas exactement à quels niveaux se situent les examens terminaux comme le CEPE et le BEPC. Anson ne le précise pas, or il ne reste plus à l'enfant que quatre ans pour passer le Baccalauréat et aller à l'Université. Cela, les parents ont le droit de le savoir pour se pouvoir se positionner à bon escient et se rassurer.

Il revient, bien attendu, aux psychopédagogues de répondre avec précision à ces questions après avoir expérimenté cette formule. Mais en attendant, pour notre part, nous la trouvons un peu lourde et donc pas très pédagogiquement pratique pour les enfants, sachant par la recherche pédagogique et quelque expérience personnelle qu'un enfant n'ayant que sa langue maternelle comme langue d'enseignement ne la maîtrise pas tout à fait à la fin du cycle primaire. Nous proposons donc ci-dessous

deux autres formules, plus légères, mais sur lesquelles on ne pourra se prononcer aussi de façon judicieuse qu'après leur expérimentation. Les trois formules d'ailleurs (celle d'Anson et les nôtres) peuvent être expérimentées simultanément et l'on pourra en déterminer et retenir la plus avantageuse et la plus efficace.

Première Formule :

Au cycle primaire conçu pour six ans et sanctionné par le CEPE, l'enfant va être scolarisé dans la langue de la zone pendant les trois premières années. A partir de la 3^e année, il va commencer à apprendre la langue du 2^e groupe comme matière et se préparer ainsi à y être scolarisé l'année suivante. L'avantage certain que nous trouvons à cette méthode est qu'il y aura été déjà exposé.

Les trois années suivantes, il va être enseigné dans la langue du 2^e groupe et à partir de la 5^e année, il va commencer l'apprentissage du français comme matière jusqu'à la fin de la 6^e année. De la sorte, il sera préparé aussi à être scolarisé en français à partir de la 7^e année, c'est-à-dire à partir de la première année du cycle secondaire. A partir de la 6^e année, l'anglais va être introduit comme matière.

Au cycle secondaire conçu pour sept ans, l'enseignement se fera en français, avec comme langues-matières :

- l'anglais, enseigné de la 7^e année à la fin du cycle secondaire ;
- les deux premières langues togolaises, enseignées les 7^e, 8^e, 9^e et 10^e années;
- 1 langue togolaise choisie parmi les deux précédentes.

Au bout de quatre ans d'enseignement en français, l'élève passe le BEPC et, au bout des trois années suivantes, il passe le Baccalauréat.

Cette première formule peut être configurée comme ci-après dans les tableaux 17 et 18 suivants :

PREMIERE FORMULE

Tableau 17

Cycle Primaire					
Enseignement dans la langue de la zone					
1 ^{ère} année	<u>Ewè</u>	<u>Kabiyè</u>	<u>Tem</u>	<u>Ncam</u>	<u>Ben</u>
2 ^{ème} année					
3 ^{ème} année	Langue- matière :	Langue	Du 2 ^{ème} groupe : 3 ^{ème} année		
Enseignement dans la langue du 2^{ème} groupe					
4 ^{ème} année	Ewè	Kabiyè	Tem	Ncam	Ben
5 ^{ème} année	<u>Kabiyè</u>	<u>Ewè</u>	<u>Ewè</u>	<u>Ewè</u>	<u>Ewè</u>
6 ^{ème} année	Langues- matières :	langue de la Français:-->	Zone: 4 ^{ème} , 5 ^{ème} 5 ^{ème} année	& 6 ^{ème} années	
		Anglais: --->	6 ^{ème} année		

Tableau 18

Cycle Secondaire

Enseignement en français		
7 ^e année		- anglais: tout le cycle secondaire
8 ^e année		- 2 langues togolaises les 7 ^e , 8 ^e , 9 ^e
9 ^e année	Langues-matières	et 10 ^e années
10 ^e année		
11 ^e année		- 1 langue togolaise
12 ^e année		jusqu'à la fin du cycle
13 ^e année		du cycle
14 ^e année		

Commentaire

Cette formule comporte le même nombre d'années scolaires que le système traditionnel. Il s'agit ici d'un bilinguisme stable et permanent. L'élève, au bout de ces deux cycles, devrait devenir un trilingue relativement équilibré (dans deux langues togolaises et en français) et doté d'une connaissance en anglais relativement bonne. De plus, chaque fois qu'il passe à une nouvelle langue d'enseignement, celle-ci ne lui est pas totalement étrangère puisqu'il y a été déjà exposé comme matière au stade inférieur. Le passage d'une langue à l'autre se fait ainsi sans heurt et sans angoisse pour l'enfant. L'introduction du français comme matière dès la 5^e année du cycle primaire permet d'éviter un contact trop retardé avec cette langue, qui est susceptible d'être préjudiciable plus tard à l'enfant. De même, l'introduction précoce de l'anglais comme matière (la 6^e année du cycle primaire) paraît bien indiquée en ce qu'il dispose l'enfant à cette langue dès l'année suivante. L'innovation majeure par rapport à la formule d'Anson est l'allègement du programme d'enseignement des langues,

délesté des langues africaines sous-régionales ou sous-continentales au cycle secondaire. Nous nous en expliquons dans le commentaire de la deuxième formule.

Deuxième Formule

Au cycle primaire, toujours conçu pour 6 ans et sanctionné par le CEPE, l'enfant est scolarisé dans la langue de la zone pendant les 4 premières années. A partir de la 2^e année, la langue du 2^e groupe est introduite comme matière jusqu'à la fin du cycle et, à partir de la 4^e année, le français comme matière. Les deux années suivantes, c'est-à-dire les 5^e et 6^e années, l'enseignement se fait en français avec le maintien des langues togolaises d'enseignement précédentes et l'introduction de l'anglais comme matières.

Au cycle secondaire, tout se passe comme dans la première formule.

La seconde formule se laisse configurer dans le tableau suivant :

DEUXIEME FORMULE

Tableau 19

Cycle Primaire					
Enseignement dans la langue de la zone					
1 ^e année	<u>Ewe</u>	<u>Kabiye</u>	<u>Tem</u>	<u>Ncam</u>	<u>Ben</u>
2 ^e année		- langues du 2 ^e groupe à partir de la 2 ^e année			
3 ^e année	Langues-matières				

4 ^e année		- français à partir de la 4 ^e année
		Enseignement en Français
		- anglais
5 ^e année	Langues-	- langue
6 ^e année	Matières :	Togolaise d'enseignement de la zone
		-langue togolaise du 2 ^e groupe

Commentaire

Dans la deuxième formule, l'enseignement est aussi un double bilinguisme africano-européen comme dans la première formule, mais ici un terme est plus fort que l'autre : le bilinguisme africano-européen, dans lequel les langues d'enseignement sont constituées par la langue de la zone et le français, est plus fort que le bilinguisme africano-européen, constitué par la langue togolaise du 2^e groupe et par l'anglais, dans la mesure où ces langues n'ont servi que comme matières. Dans cette deuxième formule, le bilinguisme africano-européen avec langue togolaise de la zone et français est relativement équilibré comme dans la première formule ; par contre, le bilinguisme africano-africain avec langue togolaise de la zone et langue togolaise du 2^e groupe y est moins équilibré que dans la première formule, la langue togolaise de la zone ayant servi à la fois comme langue d'enseignement et comme

langue-matière et la langue du 2^e groupe n'ayant été enseignée que comme matière. Cependant, dans cette deuxième formule, il y a introduction précoce de la langue togolaise du 2^e groupe (dès la 2^e année) et de l'anglais comme matières (dès la 5^e année) au cycle primaire.

On pourrait peut-être commencer l'enseignement bilingue par cette deuxième formule avant d'en venir à la première si toute la logistique pour l'enseignement efficace en ces langues togolaises n'est pas encore disponible : enseignants qualifiés et en nombre suffisant, quantité suffisante de manuels, etc. Ce serait donc une étape transitoire vers la première formule. Mais on peut tout aussi bien choisir cet enseignement comme un objectif définitif.

Au *cycle secondaire*, dans la formule d'Anson, aucune des langues togolaises utilisées dans le cycle primaire n'a plus cours : n'y sont requis qu'une des grandes langues frontalières du Togo (yoruba, twi, hawsa) au choix de l'élève, et le swahili, rendu obligatoire. D'autre part, à l'Université, seule une des langues africaines étudiées au secondaire serait choisie pour perfectionnement. L'esprit d'Anson tout empreint de panafricanisme est ici évident. Si on peut le comprendre, nous pensons cependant que pour mieux préparer l'intégration panafricaine, il serait d'abord nécessaire d'en consolider les nations constitutives. Aussi, pour nous, l'enseignement d'une langue togolaise déjà utilisée au primaire doit-il toujours être maintenu tout au long du cursus secondaire. L'élève choisira cette langue togolaise parmi les deux qu'il a précédemment apprises et pourra se perfectionner à l'Université dans celle qu'il voudra, c'est-à-dire, soit dans la langue de la zone, soit dans la langue du second groupe. Dans la proposition d'Anson, il nous semble que les langues togolaises sont trop vite rangées au placard, ce que ne justifie nullement

une culture d'identité togolaise qu'on vise aussi à faire acquérir aux élèves togolais en même temps qu'une culture panafricaine et internationale.

Nous ne souscrivons pas non plus à l'introduction dans le cursus secondaire de langues africaines sous-régionales ou sous-continentalles quelque bien que nous y trouvions théoriquement par ailleurs, pour deux raisons :

1. - Si elle est toujours une marque de volonté louable de la part d'Anson d'ouvrir le Togo sur la sous-région africaine, elle alourdit toutefois un peu trop le programme pour les élèves qui ont déjà suffisamment à se débattre avec l'acquisition des langues exogènes et des LN et avec les autres matières qui y sont enseignées. L'introduction des autres langues africaines risquerait d'affecter la qualité de l'enseignement des LN et de retarder ou de compromettre ce que Bamgbose (1991: 22) appelle l'"*intégration verticale*", qui consiste en la possibilité pour les masses populaires de communiquer avec l'élite et ainsi de participer effectivement aux affaires de la nation grâce à leur scolarisation ou à leur alphabétisation dans les langues nationales. En effet, contrairement aux langues européennes jouissant déjà de l'avantage d'être des langues internationales utilisées de plus dans l'enseignement supérieur pour l'acquisition des sciences et de la technologie, les langues nationales togolaises, tout comme d'ailleurs les langues africaines sous-régionales, ne sont pas suffisamment équipées. La tâche urgente serait donc de concentrer le maximum d'efforts sur leur développement et leur enseignement ; or cette énergie risquerait d'être dispersée avec l'introduction des autres langues africaines, dont on ne voit pas par ailleurs l'utilité immédiate sinon que symbolique de leur apprentissage ;

2. - C'est plutôt aux différents pays natifs de ces langues africaines, non aux pays africains tiers qu'il incombe de les développer chacun à son niveau personnel afin de leur créer d'abord chez eux les conditions de leur besoin d'être utilisées au niveau régional ou continental par les autres pays africains. L'introduction de ces langues africaines dans le cycle secondaire au Togo comme matières (ou même comme langues d'enseignement) devrait donc être envisagée comme un projet pour le moyen ou le long terme. En revanche, on pourrait valablement les introduire à l'Université, et surtout au Département de Linguistique pour l'enseignement de leurs structures comme cela se fait aux Langues Orientales en France ou dans les Universités allemandes. Mais leur enseignement dans le cycle primaire ou secondaire nous paraît pour le moment prématuré. La consolidation de l'enseignement des LN devrait être prioritaire.

Par ailleurs, la formule d'Anson, on le remarquera, ne fait point mention de l'enseignement préscolaire dans les jardins d'enfants. C'est le mérite de la Réforme de 1975 d'y avoir pensé et de lui avoir donné une place explicite, même si le bilan a montré que cet enseignement n'a pas satisfait les attentes pour les raisons que l'on sait aussi. Il faut donc le réhabiliter en lui appliquant les textes de la Réforme. Mais alors il faudrait veiller à implanter les jardins d'enfants sur toute l'étendue du territoire et/ou les renforcer par une politique active de CPPE (cf. 3.4.3.3.1.7.), à former en conséquence les jardinières d'enfants et les mères-encadreurs et à leur donner les moyens d'assurer leur travail de façon correcte. Ce serait la tâche de l'ILN ou des agences de planification de s'occuper de ce problème comme il convient.

Enfin les formules proposées par Anson et par nous semblent limiter l'enseignement bilingue effectif au cycle primaire et ne l'étendent pas au cycle secondaire. Nous pensons que, dans l'état actuel des choses, il faudrait s'en tenir là d'abord : il est nécessaire de commencer à affermir ce bilinguisme dans les stades inférieurs avant d'envisager son élargissement aux niveaux supérieurs. Ainsi tel que c'est pour le moment, en raison de la nouveauté de l'expérience et de tous les problèmes qui lui sont inhérents et qu'il faudra résoudre au fur et à mesure, cette procédure nous paraît raisonnable.

7.4.3.1. Principe de territorialité ou principe de personnalité?

Q'il s'agisse de la formule d'Anson ou des nôtres, elles auraient toutes besoin d'être expérimentées avant d'être généralisées. Nous l'avons déjà dit.

Par ailleurs, du moment qu'elles parlent toutes de zones de langue, elles sont donc fondées sur le *principe de territorialité des droits linguistiques* et non sur le *principe de personnalité* (Calvet 1996). Selon le principe de territorialité, on " *limite à certaines régions définies le droit, pour l'individu, de bénéficier des services publics en sa propre langue*". Dans le principe de personnalité, en revanche, on " *garantit à l'individu des services dans sa langue indépendamment du lieu où il se trouve*" (Igue 1998 : 284).

Dans le cadre du principe de territorialité, cela veut dire que l'enfant togolais ne sera scolarisé que dans la langue de la zone où il réside, qu'il en soit originaire ou non. Ce principe présente deux inconvénients majeurs : (1) l'enfant ne peut pas être servi dans sa langue propre dans une zone linguistique autre que la sienne alors que c'est tout à fait le cas dans le principe de personnalité ; (2) un fonctionnaire dont les enfants ont commencé leur scolarité dans une zone linguistique ne peut être affecté dans une autre zone (même si l'Etat a besoin de ses services dans cette zone-là) sans que la scolarité des enfants en soit gravement perturbée. Ainsi le principe de territorialité, au contraire du principe de personnalité, ne favorise pas la mobilité territoriale ou socioprofessionnelle. Mais ceci n'est valable que pour le cycle primaire et non pour le cycle secondaire, où la langue d'enseignement est sur toute l'étendue du territoire le français. Il est cependant évident que le principe de territorialité comporte aussi des avantages très solides : il est infiniment moins coûteux que le principe de personnalité, car alors l'Etat devrait créer dans chaque zone linguistique, outre les écoles propres à celles-ci, des écoles des quatre autres zones (dans le cas du Togo), les fournir en enseignants et produire des manuels scolaires en conséquence. C'est un luxe qu'un pays comme le Togo ne peut s'offrir. D'autre part le principe de territorialité suppose forcément que le plus gros contingent de locuteurs d'une langue se trouve dans sa zone et que cela ne poserait pas de problème de déplacement pour les enfants et pour leurs parents. De ce fait, ceux qui pourraient s'en trouver désavantagés constitueraient plutôt la minorité. Ce principe contribuerait aussi à une large décentralisation du pouvoir central et conférerait une plus grande autonomie aux régions qui peuvent alors s'organiser pour animer leur propre vie, ce qui atténuerait l'exode rural. Enfin la scolarisation d'un enfant togolais dans la langue d'une zone autre que la sienne propre n'est pas du tout, à notre avis,

un désastre culturel, au contraire, elle ne peut que concourir à forger le sentiment national dont nous avons tous tant besoin. Ainsi, bien que le principe de territorialité paraisse plus limitatif que le principe de personnalité, il est nettement plus avantageux pour le Togo du point de vue économique et de l'intégration nationale que ce dernier.

7.4.3.2. Ce qui est faisable dans l'immédiat

Une fois que l'Etat aura défini une politique de LN claire et qu'il aura fait son choix de langue(s), il lui faut sans délai créer l'ILN chargé de la planification de cette politique, c'est-à-dire chargé de sa mise en œuvre concrète. Nous avons déjà essayé d'esquisser, à titre indicatif, certaines fonctions qui pourraient être celles de cet Institut (cf. supra 5.2.). *Dans l'immédiat ou dans le court terme*, la tâche incombe à ce dernier de voir si les langues retenues par le Gouvernement sont décrites ou non : si elles ne le sont pas, le faire. Une fois la description réalisée, l'ILN devrait se mettre à les équiper, c'est-à-dire :

- se mettre à préparer les manuels dans les différentes disciplines avec la métalangue appropriée et cela pour chacune des langues choisies ;
- former, pour chaque langue, les maîtres expérimentateurs qui doivent pouvoir enseigner aussi bien dans les langues nationales officielles qu'en français ;
- expérimenter le nouvel enseignement dans des écoles expérimentales créées à cet effet (nombre à préciser) dans chaque zone linguistique et déterminer la durée de l'expérimentation ;
- évaluer et généraliser.

7.5. La francophonie et les langues togolaises

Nous avons déjà dit que le climat que nous souhaitions entre le français et les langues togolaises était un climat convivial. Et pas seulement entre le français et les langues togolaises d'ailleurs, mais aussi entre les langues nationales elles-mêmes (les officielles et les non-officielles), enfin entre les langues togolaises et les autres langues exogènes (africaines ou européennes) enseignées comme matières.

Raisonnant dans le cadre d'une politique exendoglossique, nous avons préconisé pour le Togo un enseignement bilingue africano-européen stable et permanent (langues togolaises-langue française). Or forcément, en raison du caractère du français plus développé que les langues togolaises, l'exendoglossie équilibrée ne peut d'emblée être atteinte : il y aura nécessairement en une première étape une endoglossie mineure voisinant avec une exoglossie majeure, que nous avons représentée comme suit : Lg1 Endo < Lg2 Exo (cf. supra 1.2.1.2.). Le bilinguisme africano-européen visé pour le Togo est un bilinguisme équilibré du type : Lg1 Endo = Lg2 Exo.

Mais pendant longtemps encore, c'est le premier type de bilinguisme (Lg1 Endo < Lg2 Exo), qui ressemble à un enseignement bilingue provisoire, qui va devoir être appliqué dans le cycle primaire. Nous avons eu à nous appesantir sur le terme endoglossique de cette politique exendoglossique parce que c'est cette partie qui a le plus besoin d'être équipée, développée, modernisée pour atteindre un jour le même statut plénier de langue standard que le français.

Jouant de la solidarité francophone, le Togo, pour y arriver, peut-il alors compter sur le soutien (politique, financier et/ou technique) de la France, un des membres du Nord les plus importants de la Francophonie et de surcroît ancienne puissance coloniale?

La politique linguistique constante qui a toujours guidé cette dernière permet d'en douter : la défense et le rayonnement de la langue française. En effet, c'est cette politique qui l'avait amenée à écarter les langues africaines du système éducatif pendant la période coloniale et, après les indépendances, "à s'opposer discrètement à leur promotion ou à ne pas les favoriser" (Calvet 1996 : 106). Malgré les belles déclarations d'intention (qui semblaient rompre avec la pratique du passé) à l'égard des "*langues partenaires*" de l'espace dit francophone au Sommet de la CONFEMEN en 1989 à Dakar par la bouche du Président Mitterrand, la France est restée, dans les faits, fidèle à sa ligne de défense de la langue française. En réalité, elle a semblé témoigner ses bonnes dispositions pour les langues africaines et de l'espace "francophone" en général déjà beaucoup plus tôt, au milieu des années 80, lorsque divers types de projets avaient été initiés par l'ACCT : DELAN (Description Systématique des Langues Africaines), DIMO (Dictionnaires Monolingues), LEXIS (Lexiques Spécialisés), DYLAN (Dynamique des Langues), etc. Mais les faits démentiront bien vite ces bonnes dispositions. Comme le fait remarquer fort justement Igue (1998 : 162),

"la plupart de ces projets n'ont pas été menés à terme. Il s'est agi d'une interruption voulue dont l'objectif était de sauvegarder le français qui risquait de perdre son statut et d'être évincé à la longue par les langues nationales. Il convient d'ajouter que la durée de ces projets était très courte, eu égard à l'ampleur des tâches à accomplir... A notre avis, tous

ces projets n'étaient que de la poudre (jetée) aux yeux (des Africains), ou si l'on préfère, on a voulu montrer aux Africains qu'on s'intéressait à leurs langues alors qu'en réalité ce n'était pas le cas. Ne nous faisons pas d'illusion, la promotion des langues africaines doit d'abord être l'affaire des Africains eux-mêmes et eux seuls."

Si l'on ne peut être que d'accord avec Igue pour dire que la promotion des langues africaines regarde d'abord les Africains, il y a lieu de se demander si les Etats africains eux-mêmes ont vraiment pris la mesure de la situation en s'impliquant, soit politiquement, soit économiquement, soit des deux manières à la fois pour contribuer effectivement, en ce qui les concerne, au succès de ces Projets. Le moins qu'on puisse dire est qu'il est permis d'en douter. En effet, comme le souligne Chaudenson (2001 : 28), *"cela explique sans doute pourquoi certains centres de recherches linguistiques du Sud ont vu leurs activités péricliter dès le moment où l'Agence a arrêté de financer ce type de projets aux alentours de l'année 1992."* Il précise : *"tous ces projets, initialement prévus pour 5 ans (ce qui constitue une durée raisonnable pour leur exécution) seront menacés, modifiés, et pour finir interrompus par les changements d'orientation et de structures engendrés par les Sommets de Paris et de Québec en 1986 et 1987."* (Chaudenson 2001 : 34). Il dédouane l'ACCT et affirme la responsabilité des Etats concernés par ces projets de la terminaison de ceux-ci en queue de poisson : *"L'Agence, en sa qualité d'organisme intergouvernemental, n'avait bien évidemment pas vocation à se substituer aux différents Etats pour la promotion des langues nationales. Il apparaît clairement, a posteriori, qu'au fond, aucun de ces Etats n'avait, ni un programme de promotion des langues nationales, ni même la volonté politique d'en élaborer un. La preuve en est que ces projets n'ont eu aucune suite dans les pays concernés et qu'ils ont progressivement disparu des programmes de l'Agence, sans aucune protestation de la part des Etats, en principe*

demandeurs, et qui souvent sont très vigilants quand on veut supprimer des programmes qui les intéressent réellement." (Chaudenson 2001 : 34).

Ceci étant, on ne peut manquer toutefois de souligner que, paradoxalement, la France n'a pas pu aider efficacement les pays africains "francophones" à améliorer davantage l'enseignement du français ni à le faire acquérir au plus grand nombre. En revanche, elle va concentrer ses efforts sur l'enseignement du "français langue étrangère" (FLE) dans les pays anglophones qui, de toute façon, ne seront pas les pays africains où "*se jouera l'avenir statistique du français.*" (Calvet 1996 : 103). On eût dit que, considérant l'Afrique "francophone" comme un bastion sûr pour le français, la France pouvait s'en désintéresser momentanément pour maintenant exporter le français vers les chasses gardées de son redoutable ennemi : l'anglais. Comme le note encore Calvet (1996 : 109), la France a toujours évoqué le pluralisme linguistique et culturel chaque fois que le français se trouve menacé, mais ne l'évoque plus lorsque les positions de celui-ci sont plus sûres.

Dans les années 80, elle a voulu aider le Togo à améliorer l'enseignement du français par une pédagogie baptisée "*pédagogie des grands groupes*". Ce fut un fiasco. Ce qu'on appelait ainsi n'était qu'un euphémisme pour désigner les classes pléthoriques. Or la question est, en fait, de savoir si l'enseignement pouvait jamais être de qualité dans des classes pléthoriques. Une des causes essentielles, nous l'avons déjà dit, de la baisse de niveau au Togo était justement les effectifs pléthoriques dans les classes. L'enseignement du français a été plusieurs fois réformé dans le pays, mais le niveau n'a cessé de baisser. L'enseignement du et en français dans de telles conditions ne pourra donc que profiter à une minorité qui s'en

sortirait avec une bonne connaissance de cette langue tandis que la grande majorité ne fera que le baragouiner et/ou tombera dans l'analphabétisme de retour.

Ce qui précède n'est pas pour dire que la France doit se substituer aux pays africains "francophones", qui sont souverains, pour faire à leur place leur politique scolaire, mais c'est seulement pour relever l'ambiguïté de sa position vis-à-vis de la politique scolaire de ses "partenaires" africains "francophones" même quand il s'agit de l'intérêt du français. En fait, nous ne croyons pas personnellement aux bienfaits de la francophonie telle qu'elle se pratique pour l'Afrique, même si l'initiative de la création d'une telle institution avait été prise par des chefs d'Etat africains : ce n'est qu'une autre forme, parmi mille, d'une néocolonisation de l'Afrique par la France, à laquelle veillent les chefs d'Etat africains pions de la France. En tout état de cause, le Togo, pour ce qui le concerne, devrait bien se convaincre que la promotion de ses langues nationales aussi bien que l'enseignement de qualité en français et en ces langues nationales ressortit d'abord à sa compétence. Ce serait d'ailleurs bien ainsi, car il pourrait alors pleinement maîtriser les tenants et aboutissants de cette politique.

Cela dit, quel français les autorités togolaises entendent-elles enseigner aux Togolais? Le choix a été non équivoque (et il en va certainement de même des autres pays africains "francophones") : il s'agit du "français standard" et non du "français d'Afrique" (Afeli 1990) : "*Le français de l'hexagone demeure donc pour le Togo le modèle*" (Abolo-Sewovi, cité par Takassi 1989 : 7). Mais comment l'enseigner efficacement, de manière que ce soit un enseignement de qualité et de masse à la fois? Car il ne suffit pas de faire de belles déclarations d'intention, encore faut-il s'en donner les moyens. Les autorités, malheureusement, ne sont pas

précises sur ce point. Le français sera-t-il toujours enseigné comme une langue maternelle aux Togolais comme c'est le cas jusqu'ici ou va-t-il l'être comme une langue seconde ? On n'en sait rien.

Mais il va de soi qu'on ne peut pas continuer à l'enseigner comme une langue maternelle, mais comme une langue seconde, avec une méthodologie appropriée, qui s'appuie sur les apports de la sociolinguistique et de la linguistique appliquée, c'est-à-dire "*fondée sur des études de linguistique contrastive*" et proposant un enseignement dont les "*contenus (soient) adaptés au contexte socioculturel et aux besoins des élèves*" (Dumont 1983 : 217). C'est alors qu'on prendra en compte les éléments du français dit d'Afrique pour améliorer cet enseignement. Par ailleurs, l'enseignement ne pouvant jamais être de bonne qualité dans des classes pléthoriques et surchauffées, les autorités devraient avoir à cœur de réduire ces effectifs à des nombres raisonnables que l'enseignant bien formé lui-même, valorisé et motivé se ferait un plaisir d'encadrer efficacement.

De même, l'enseignement dans les LN doit se faire avec une pédagogie appropriée (cf. supra 3.4.3.3.2.3.2./A). Qu'il s'agisse de l'enseignement en français ou en LN, cet enseignement doit être à la fois démocratique et de qualité sans tomber dans l'élitisme dévastateur de la politique exoglossique exclusive. Cependant il ne s'agit pas de promouvoir les LN pour le plaisir de les promouvoir. Encore faudrait-il que les populations scolarisées ou alphabétisées en LN puissent escompter tirer de cet apprentissage des avantages socio-économiques comme pour le français. Sinon les LN ont beau être aménagées et enseignées, les populations s'en désintéresseront vite ou les contourneront, le courant assimilationniste reprendra le dessus et

continuera de prédominer comme par le passé. L'enseignement en LN et en français devrait pouvoir ainsi, par exemple, coupler étroitement formation pratique et formation intellectuelle comme cela se faisait du temps de la colonisation allemande, mais avec cette différence que ces formations ne seront plus regardées comme conflictuelles et en termes de hiérarchie comme pendant la colonisation allemande (en effet, la formation intellectuelle y était valorisée et destinée à une élite, et la formation pratique déconsidérée et réservée à la grande masse), mais comme complémentaires. Dans tous les cas, il appartient ensemble à l'Etat et à l'ILN d'œuvrer à ce que les LN jouissent auprès des Togolais non seulement d'un attachement sentimental, par lequel ceux-ci s'identifieraient à elles, mais aussi d'un attachement instrumental, pour la promotion socioprofessionnelle que l'apprentissage de ces langues pourrait leur procurer.

Une intégration harmonieuse des LN et du français au système éducatif et au processus du développement contribuerait certainement à "nationaliser" au fil du temps le français comme une langue nationale supra-régionale et pourrait faire qu'il finira par jouir aussi des deux attachements sur le plan national alors qu'auparavant il ne jouissait que d'un attachement instrumental. C'est alors qu'il deviendra aussi une langue véritablement africaine. Certains d'ailleurs comme le Président Nyerere (1974) ou Dumont (1993) ont considéré ces anciennes langues coloniales comme des langues africaines à part entière alors qu'elles ne jouissent toujours que de l'attachement instrumental. Il est plus exact de dire qu'elles ne peuvent l'être pleinement qu'aux deux conditions évoquées.

Enfin toutes les autres langues (africaines et européennes) enseignées comme matières devraient l'être aussi avec une méthodologie appropriée. Elles doivent être enseignées non plus avec la méthode traditionnelle de langues mortes, mais avec la méthode active de langues vivantes de façon à permettre à l'élève, à la fin des deux cycles, de les lire, de les écrire et de les parler assez correctement. Un bain linguistique en anglais d'un mois ou deux au Ghana et/ou au Nigeria pourrait, par exemple, être offert chaque année aux cinq meilleurs en cette langue dans les classes de Seconde, Première et Terminale de chaque établissement du Togo.

C'est ainsi que le Togo, tout en adhérant à une francophonie saine, ne devrait pas chercher à lutter contre l'anglais par le truchement de prises de positions systématiquement divergentes des pays africains "anglophones" dans les organisations africaines parce que cela arrange mieux les intérêts de la France. Son appartenance à la francophonie devrait être, au contraire pour lui, un moyen de développer de bonnes relations de coopération politique, économique et culturelle avec les pays membres de cet espace et non de servir la cause exclusive du français serait-ce aux dépens des intérêts de l'Afrique.

CONCLUSION

Au terme de notre travail sur la politique et l'aménagement linguistiques au Togo, que pouvons-nous en retenir? Nous avons conscience que des problèmes demeurent, qui n'ont pu être abordés, ou même que les solutions proposées pour ceux qui l'ont été peuvent ne pas satisfaire tout le monde. En fait, nous n'avons pas la prétention d'avoir une recette de solutions idéales aux différents problèmes. Nous

voulions surtout espérer que ce travail a aidé à voir un peu plus clair dans ce problème complexe de la politique linguistique au Togo telle qu'elle a été menée depuis la période coloniale jusqu'à ce jour et à se faire une idée de ce qu'on peut faire pour l'améliorer dans son état actuel.

L'examen de la politique linguistique ou plus exactement des politiques linguistiques de la période coloniale au Togo a ainsi permis d'identifier l'existence de deux courants, assimilationniste et identitaire. Sur le plan linguistique, ceux-ci se sont traduits, respectivement par une politique monolingue exoglossique, pratiquée par la colonisation française et basée sur l'usage de la langue coloniale exogène (le français) à l'exclusion des langues et cultures endogènes, et par une politique bilingue exendoglossique, pratiquée par la colonisation allemande et consistant en l'utilisation concomitante de la langue exogène coloniale (l'anglais / l'allemand) et des langues endogènes (l'èwè) dans l'enseignement. Cette exendoglossie à l'époque allemande porte cependant, il convient de le souligner, plus la marque des Missions que de l'Administration coloniale proprement dite.

Comme nous l'écrivions ailleurs (Afeli 1996), ces deux politiques linguistiques coloniales n'ont pas manqué d'influencer, chacune à sa manière, la politique linguistique du Togo post-colonial. En effet, la gestion in vitro du plurilinguisme va y être traversée par ces deux courants qui s'y affrontent, avec le courant identitaire favorable au développement des langues et cultures endogènes, et le courant assimilationniste tourné vers l'usage exclusif de la langue exogène, le français, considérée comme le seul moyen de promotion sociale d'une part et se manifestant chez les Togolais et chez les Africains en général, chez les cadres de l'Education

togolaise en particulier, par le mépris de leurs propres langues et cultures et par leur volonté de s'assimiler à la culture exogène d'autre part. En raison d'un préjugé favorable dont il a toujours joui depuis l'époque coloniale, c'est le courant assimilationniste qui a de loin prédominé dans le Togo indépendant jusqu'à ce jour aux dépens du courant identitaire.

Dans le cadre de la Réforme de l'Enseignement engagée en 1975, le Gouvernement togolais a voulu réhabiliter le courant identitaire par la promotion des langues togolaises en général, par la promotion de deux d'entre elles en particulier, l'èwè et le kabiyè, au statut de "*langues nationales*" en vue de les introduire à l'école, d'abord comme langues-matières, ensuite comme langues d'enseignement. Mais le bilan de cette politique de LN nous a montré qu'elle est beaucoup plus locutoire que réelle : elle n'a pas eu les moyens de s'appliquer : impréparation, généralisation hâtive, manque ou insuffisance d'enseignants qualifiés, manque ou insuffisance de manuels, manque d'une instance unique de coordination de la politique des LN, et par-dessus tout, manque de foi en cette politique de la part même de ses promoteurs furent ses caractéristiques principales. Autrement dit, s'il y a bien eu une politique de LN, elle est loin d'avoir reçu, pour bien fonctionner, un aval clair et actif des autorités promotrices. Ainsi il n'y a pas eu de planification linguistique. Au bout du compte, il apparaît que l'échec ou le cafouillage de cette politique est lié à la persistance de l'influence du courant assimilationniste. En fait, les deux courants sont posés et/ou perçus comme antinomiques, le courant assimilationniste, partant la langue exogène européenne, comme synonyme de progrès, et le courant identitaire, partant la langue endogène africaine, comme synonyme de régression. C'est cette vision manichéenne, toujours présente dans l'imaginaire collectif d'une bonne partie de

l'élite togolaise en général, des cadres de l'Education en particulier, qui détermine largement leurs réflexes et attitudes négatifs vis-à-vis de la politique des LN. Le fait du prince, auquel on semble avoir eu recours pour remplacer le choix du tem par celui du kabiyè, ne semble plus avoir joué quand il s'est agi de donner à la politique des LN les moyens d'être menée de façon efficace. Ceci nous donne une idée de la réelle force du courant assimilationniste.

Or il convient de se demander si les deux courants sont aussi antagoniques qu'on veut bien le faire accroire. La dernière partie de notre travail nous a prouvé à profusion que non seulement ces deux courants ne sont pas conflictuels, mais encore qu'ils sont complémentaires et adjuvants. La pratique d'une politique exoglossique exclusive est loin de constituer la solution la plus judicieuse : éminemment élitiste, elle ne concourt véritablement pas au développement du pays, la majorité de la population en étant exclue parce que non scolarisée. Or le développement ne peut se faire qu'avec la participation de cette majorité. Une politique endoglossique exclusive ne paraît pas davantage la solution idéale, la langue exogène étant encore nécessaire pour l'ouverture sur le monde extérieur et pour l'appropriation du savoir international qui y est dispensé. De plus, elle est nécessaire parce qu'elle enrichit culturellement le Togo, et partant l'Afrique, et le fait participer d'un espace plus vaste, l'espace francophone.

La solution la plus indiquée semble donc être une politique exendoglossique, c'est-à-dire un bilinguisme africano-européen bien pensé, dont l'avantage n'est plus à démontrer tant sur le plan du développement que culturel. Une scolarisation ou une alphabétisation initiale en langue endogène prépare à une acquisition plus facile et

plus efficace de la langue exogène et contribue à un climat convivial entre les deux langues et donc à terme à un dialogue entre les cultures. L'opposition qu'on a voulu mettre entre les deux courants n'a donc aucune base rationnelle sinon qu'idéologique, et l'histoire n'autorise plus à privilégier indéfiniment l'un aux dépens de l'autre sans préjudice pour le pays et pour l'Afrique dans son ensemble. Reste le problème du choix des langues endogènes. Aussi délicat soit-il, le choix est inéluctable, car le plurilinguisme se gère. S'il doit être un acte d'autorité (Alexandre 1962), il doit en même temps être fondé en raison et marqué par un esprit démocratique. Ainsi tout en visant à l'efficacité, les décideurs politiques devraient aussi être toujours à l'écoute des populations "planifiées" et ne jamais fermer la porte à la discussion avec elles afin de susciter l'adhésion du plus grand nombre possible à la politique engagée. Le choix ne devrait donc être jamais clos de façon définitive. Il est évident que ce n'est pas facile de concilier fermeté et souplesse, mais une forte dose de volonté politique de la part des autorités compétentes devrait leur permettre d'y arriver et d'assurer ainsi à la politique des LN en particulier, à la politique exendoglossique en général, une réelle chance de succès. A près de quarante ans d'indépendance et à l'aube du XXI^e siècle où les pays dits développés semblent prêts à entrer de plain-pied, que le Togo (comme nombre de pays africains d'ailleurs) en soit encore à chercher la politique linguistique correcte pour amorcer son développement est tout simplement triste. Mais nous pensons que mieux vaut tard que jamais. Le drame, ce serait qu'on ne prenne pas toujours la mesure de la situation et qu'on reste comme plongé dans un état second en s'arc-boutant sur des positions surannées.

BIBLIOGRAPHIE

ABASSA, Kossi (1995). *Les Pla et les Pẽa au Togo*. Dossier de Sociolinguistique pour le C2 de Linguistique. Université du Bénin de Lomé. 27 p. man.

ADEKPUI, Akofa Afi Yvette (1998). *Un procédé de la formation de mots en èwè : le cas de la composition*. Mémoire de Maîtrise. Université du Bénin de Lomé, Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Lomé, Togo. 92 p.

ADZOMADA, Kofi Jacques (1975). *Dictionnaire Français-Ewè / Ewè-Français*. Lomé : Editafrrique. 249 p.

- _____ (1980). *Grammaire Ewe (Aide-Mémoire des règles d'orthographe de l'Ewe)*. Lomé : Imprimerie Evangélique. 49 p.
- AFELI, Kossi Antoine (1978). *Essai d'une analyse phonologique de l'Ewedomegbe (Ewe de l'Intérieur) suivi d'une étude sur la combinaison des tons dans le syntagme nominal*. Thèse de Doctorat de 3^è Cycle. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III. 372 p.
- _____ (1984). *Réalisations tonales dans le syntagme nominal ewe à trois éléments*. Lomé : Université du Bénin. 73 p.
- _____ (1985). *Essai d'une analyse tonale dans la phrase èwè*. Etude réalisée dans le cadre du Projet DELAN-ACCT. Lomé, Togo. 84 p.
- _____ (1986). *Language Planning in Togo*. Term Paper in Sociolinguistics. University of Pittsburgh. 35 p.
- _____ (1988). " *Les langues africaines et le développement* ", in *Propos Scientifiques, No 8*, pp. 72-82, Lomé : Sciences Humaines-Développement.
- _____ (1989). *Contributions pour une réforme orthographique de l'ewe*. Etude réalisée dans le cadre du Projet DELAN-ACCT. Lomé, Togo. 51 p.
- _____ (1990). *La dérivation en èwè*. Etude réalisée dans le cadre du Projet DELAN-ACCT. Lomé, Togo. 90 p.

- _____ (1990). "*Le français d'Afrique pour quoi faire?* ", in *Actes des Journées scientifiques de l'U.B.*, pp 20-28. Université du Bénin. Lomé : Les Presses de l'UB ; et in *Visages du français, variétés lexicales de l'espace francophone*. AUPELF-UREF, éd. Paris : John Libbey Eurotext. pp. 5-10.
- _____ (1995). "*Les raisons de la prépondérance des mots d'emprunt anglais en èwè* ", in *Annales de l'Université du Bénin de Lomé, Série Lettres, T. XIV*, pp. 237-247.
- _____ (1996). "*Influence des politiques linguistiques coloniales allemande et française sur la gestion du plurilinguisme in vitro dans le Togo indépendant*", in *Les Politiques Linguistiques, Mythes et Réalités*, pp. 7- 13. Beyrouth : AUPELF-UREF.
- _____ (1998). "*Le français et les langues endogènes en francophonie au Togo : le cas des langues d'éveil dans les jardins d'enfants* ", communication présentée aux *deuxièmes journées scientifiques sur la coexistence des langues dans l'espace francophone : Approche macrosociolinguistique*. Rabat (Maroc), 25-28 Sept. 1998.
- _____ (1998). "*Tone notation in Ewe Orthography* ", communication présentée au *Colloque International sur « Langues médiums » et « Langues matières » dans l'enseignement en pays multilingues*, organisé par le Laboratoire de

Recherches en Linguistique (LABOREL), Université du Bénin, Lomé, Togo, du 17 au 19 Déc. 1998.

_____ & Kézié LEBIKAZA (1992). *Les Langues des marchés au Togo*, in Louis-Jean Calvet et al., *Les Langues des marchés en Afrique*. Paris : Didier. pp. 219-271.

_____ & Lébéné Ph. BOLOUVI (1998). *Les langues du Togo mutuellement intelligibles*. Notes & Records, N° 5, 1998. Cape Town : Centre for Advanced Studies of African Society (C.A.S.A.S.). 11 p.

AGBETIAFA, Komla (1985). *La politique du RPT par les langues nationales*.

Communication présentée au Séminaire de sensibilisation et de formation politique et civique des cadres de l'Education nationale aux problèmes de promotion des langues nationales. Lomé : MENRS. 5 p.

AGBOBLY-ATAYI, Bertin (1980). *L'enseignement français au Sud-Togo dans l'entre-deux-guerres : scolarisation et perspectives socio-politiques 1919-1939*.

Thèse de Doctorat de 3è Cycle. Université de Paris I. 381 p.

AGBOHOU, Nicolas (1999). *Le Franc CFA et l'EURO contre l'Afrique*. Paris :

Editions Solidarité Mondiale A.S. 294 p.

AGENCE DE COOPERATION CULTURELLE ET TECHNIQUE (ACCT), éd. (1993).

Propositions pour un plan d'aménagement linguistique. (Espace francophone

du Sud). Paris. 98 p.

AHADJI, Amétépé Valentin (1976). *Rapports entre les Missions et Gouvernement colonial allemand au Togo (1884-1918)*. Thèse de Doctorat de 3^e Cycle. Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris III.

ALEONG, Stanley (1983). "Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique", Bédard Edith et Maurais Jacques, édés., *La norme linguistique*, pp. 255-280. Québec Paris : Conseil de la langue française.

ALEXANDRE, Pierre (1962). "Sur la linguistique africaine", in *Présence Africaine*, 2^{ème} trimestre, pp. 23-33.

ALEXANDRE, Pierre (1963). "Les problèmes africains vus de Paris", in Spencer (éd.), *Language in Africa*, London, CVP, pp. 53-59.

_____ (1967). *Langues et langages en Afrique Noire*. Paris : Payot. 169p.

_____ (1968). "Some Linguistic Problems of Nation Building in Africa ", in Fishman, Ferguson & Das Gupta, eds., (1968), pp. 119-127.

AMEGBLEAME, Agbéko Simon (1976). *Essai d'analyse d'une production écrite africaine : la littérature éwé*. Thèse de Doctorat de 3^e Cycle. Université de Bordeaux III. 322 p.

ANSON, Gabriel (1974). *Utilisation des langues africaines en vue de l'alphabétisation et de la scolarisation*. Paris : UNESCO. 27 p.

ANSRE, Gilbert (1961) . *The Tonal Structure of Ewe*. Hartford Linguistic Series, N°1. Hartford, Conn. 86p.

_____ (1963). "*The tones of Ewe verbals*", in *Actes du Second Colloque International de Linguistique Négro-Africaine*. Dakar.

_____ (1966). *The Grammatical Units of Ewe*. Ph.D. University of London. 253 p.

_____ (1971). "*Language Standardisation in Sub-Saharan Africa*", in Thomas A. Sebeok, ed. (1971), pp. 680-698.

_____ (1979). "*Les langues communes au Ghana et à d'autres pays et leur développement*", in *Les langues africaines* (Documents de la réunion d'experts sur l'utilisation des langues africaines régionales ou sous-régionales comme véhicule de culture et moyens de communication dans le continent), pp. 35-41. Bamako : UNESCO.

APTER, Andrew (1982). "*National Language Planning in Plural Societies : the Search for a Framework* ", in *Language Problems and Language Planning* 6, 3, pp. 219-240.

AUPELF-UREF, ed. (1995) "*Etats généraux de la francophonie scientifique*", in *Universités Francophonie Nouvelle Frontière*, Vol. 16, N° 2, Mai 1995, pp. 20-21

AWONIYI, T. A.(1976). "*Mother tongue education in West Africa : a historical background*", in Bamgbose, ed. pp. 27-42.

AWU-ADZRY, Caroline (1993). *Quelles langues de communication dans les jardins d'enfants du Togo? (Vers une nouvelle stratégie des langues pour la socialisation et la préparation de l'enfant togolais aux apprentissages scolaires)*. Mémoire de fin de stage à la formation d'Inspecteur des Ecoles Maternelles. Saint-Cloud : Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud. 95p.

BALOUKI, Tετυεhaki (1985). "*Discours d'ouverture de Mr Balouki, représentant le Ministre de l'Education Nationale et de la Recherche scientifique*" au Séminaire sur l'enseignement des langues nationales à l'école, du 28 janvier au 1^{er} février 1985. Lomé : DIFOP.

_____ (1996). *Lexique bilingue (de l'enseignement des 1^{er} et 2^{ème} Degrés du Togo*. Lomé : Edit. Haho /UNESCO. 71 p.

BAMGBOSE, Ayo (1991). *Language and the Nation . The Language Question in Sub Saharan Africa* . Edinburgh : Edinburgh University Press. 167p.

_____ (1994) "*Pride and Prejudice in Multilingualism and Development* ", in Richard Fardon & Graham Furniss, eds., (1994), pp.33-43. Routledge : London and New-York.

_____ (2000) *Language and exclusion, the Consequences of Language Policies in Africa*, Hamburg, London, Lit. Verlag Münster. 151p.

BELLONCLE, Guy (197d.). "*L'utilisation des langues nationales à l'école : commencer par le début ou par la fin?*", in *Recherche, Pédagogie et Culture*, 41/42, pp. 17-79. Paris : AUDECAM.

BENDOR-SAMUEL, John, ed. (1989). *The Niger-Congo Languages*. Lanham : SIL. 505 p.

BERRY, Jack B. (1951). *The Pronunciation of Ewe*. Cambridge, pp. 16-66.

_____ (1974). "*The Making of Alphabets Revisited*", *Advances in Language Planning*. Paris : The Hague Mouton, pp. 3-16 (First published in Fishman, ed. (1968), pp. 735-753.

BERSTEIN, Serge (1987). *La III^e République*. MA Editions.

BIBLE DE JERUSALEM (LA), (2001). (Nouvelle édition revue et augmentée), les éditions du Cerf, Rome. 1889 p.

BIJE/JAC-BABIC, Ranka (1985). *L'utilisation des langues maternelles et nationales en tant qu'instrument d'enseignement, d'alphabétisation et de culture : expérience des pays en développement d'Afrique et d'Asie*. Paris : UNESCO. 40 p.

BOKAMBA, Eyamba (1976). "Authenticity and the Choice of a National Language : The Case of Zaïre", *Studies in the Linguistic Sciences*, Vol. 6, Number 2, pp. 23-64 (Papers on African Linguistics). University of Illinois.

_____(1981/1983). "Language and National Development in Sub-Saharan Africa : A Progress Report", *Studies in the Linguistic Sciences*, 11, 1 : 1-25.

____ (1984). "French Colonial Language Policy and its Legacies (Part I)", *Studies in the Linguistic Sciences*, Vol. 14, Number 2, pp. 1-34.

____ & Joseph S. TLOU (1977). "The Consequences of Language Policies of African States vis-à-vis Education", in P.F.A. Kotey & H. Der-Houssikian, eds., *Language and Linguistic Problems in Africa*, pp. 35-49. Columbia, SC: Hornbeam Press. (see also in *Reconsideration of African Linguistic Policies*. Kampala : OAU- Bureau of Languages).

BOLE-RICHARD, Rémy (1980). *Systématique phonologique et grammaticale d'un parler ewe : le gen-mina du Sud-Togo et du Sud-Bénin*. Thèse de Doctorat de 3^e Cycle. Paris III. I.N.A.L.C.O. 350 p.

BOLOUVI, Lébéné Philippe (1995). "*Pratiques langagières et ésotérisme vaudou : àhègbè, yèvègbè et gbèsà*", *Annales de l'Université du Bénin, Série Lettres, Tome XV*, pp. 169-205. Lomé : Presses de l'UB.

BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard. 243 p.

BRASS, Paul (1979). "*Elite Groups, Symbol Manipulation and Ethnic Identity among the Muslims of South-Asia* ", Paper presented to the Comparative Studies in Ethnicity and Nationality Seminar (CSEN), February 20th, 1979, University of Washington.

BRATT-PAULSTON, Christina (1985). "*Linguistic Consequences of Ethnicity & Nationalism in Multilingual Settings*", Paper presented to the Conference on the Educational Politics and the Minority Social Groups. Paris. 52 p.

_____ (1986). "*Social Factors in Language Maintenance and Language Shift* ", in J.A. Fishman & al., eds. (1986), *Sociolinguistics & the Sociology of language* , pp. 493-511, Berlin : Mouton the Gruyter.

BÜRGI, E. (1902). "*Welcher Dialekt der Evhesprache verdient zur Schrift - und Verkehrssprache im Evheland (süd-Togo) erhoben zu werden?*", in *Zeitschrift für Afrikanische, ozeanische und ostasiatische Sprachen* 4(4), pp. 223-233.

BUREAU OF GHANA LANGUAGES, ed. (1997). *Nyamama le Evegberɔɔɔ me*. Accra : BGL. 19 p.

CALVET, Louis-Jean (1974). *Linguistique et Colonialisme. Petit Traité de glottophagie*. Paris : Payot. 250 p.

_____ (1981). *Les Langues véhiculaires*. Paris : Que sais-je? PUF. 127 p.

_____ (1984). *La tradition orale*. Paris : Que sais-je? PUF. 127 p.

_____ (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot. 294 p.

_____ (1993 a). *La Sociolinguistique*. Paris : Que sais-je? PUF. 127 p.

_____ (1993 b). *L'Europe et ses langues*. Paris : Plon. 238 p.

_____ (1994). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot. 309 p.

_____ (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris : Que sais-je? PUF. 127 p.

_____ (1996). "La France a-t-elle une politique linguistique?", *Politiques linguistiques, mythes et réalités, 1ères journées scientifiques du Réseau thématique de recherche sociolinguistique et dynamique des langues*, pp. 89-101, Montréal : AUPELF-UREF.

_____ (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon. 305 p.

_____ (2001). "De l'inégalité des langues (quelques réflexions préalables à toute politique linguistique)", in R. Chaudenson & et L.-J. Calvet, édés., pp. 71-81.

CAPO, Hounkpati Christophe (1988). *Renaissance du Gbe*. Hamburg : Helmut Buske Verlag.

_____ (1991). "Comparative linguistics and language engineering in Africa", in Emenanjo, ed. (1991), pp. 1-9, Port Harcourt : University of Port Hartcourt.

_____ (2000). *The New Ewe Orthographie based on the Gbe Uniform Standard Orthography (GUSO)*, CASAS & LABO GBE (INT), Cape Town & Garome. 117 p.

CENSI, Marc (1999). "Défense des langues régionales", in *Le Figaro* du 21/06/1999, p.2.

CHAMPION, Jacques (1974). *Les langues africaines et la francophonie*. Paris : Mouton. 334 p.

CHAUDENSON, Robert, éd. (1989). *Langues, économie et développement*. (Tome I), Université de Provence : Coll. Langues et Développement. 257 p.

_____ (1989). *Vers une révolution francophone?* Paris : L'Harmattan. 224 p.

_____, éd. (2001). *L'Europe parlera-t-elle anglais demain?* (Actes du Colloque international de Bordeaux). Coll. Langues et Développement. Institut de la Francophonie. Paris : Harmattan. 180 p.

_____ (2001). "Les langues dans l'espace francophone : vers la notion de partenariat", in R. Chaudenson et L.-J. Calvet, éd., *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*. pp. 9-69. Coll. Langues et développement. Institut de la Francophonie. Paris : L'Harmattan.

_____ & CALVET, Louis-Jean, éd. (2001). *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*. Coll. Langues et développement. Institut de la Francophonie. Paris : L'Harmattan. 290 p.

CHAUVIN, Rémy (1999). "A quoi sert l'Académie des Sciences?", in *Le Figaro* du 21/06/1999. p. 2.

CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects de la théorie syntaxique* (Traduction de Jean Claude Milner). Paris : Seuil. 283 p.

CLUB EWE (LE) (1973). *Togo ɣedzedze*. Lomé : Université du Bénin de Lomé.

CLUB KABIYE (LE) (1977). *Tebiye*. Lomé : Université du Bénin de Lomé.

COBARRUBIAS, Juan & Joshua A. FISHMAN, eds. (1983). *Progress in Language Planning. International Perspectives*. Berlin : Mouton. 383 p.

COMITE DE LANGUE NATIONALE EWE (CLNE), éd. (1987). *Ɖo ηu ɔo*. Lomé : CLNE.

____, éd. (1987). *Evegbetutu* Ɖo. Lomé : CLNE. 78 p.

____, éd. (1992). *Numekuku tso Evegbe ηɔηɔ se yeye ηuti*. Lomé : CLNE. 96 p.

COMITE DE LANGUE NATIONALE KABIYE (CLNK), éd. (1988). *Ebe Laba*. Lomé : CLNK.

CONFEMEN (1986). *Promotion et intégration des langues nationales dans le système éducatif. Bilan et inventaire*. Paris : Champion.

CORBEIL, Jean-Claude (1980). *L'aménagement linguistique du Québec*. Montréal : Guérin. 154 p.

CORNEVIN, Robert (1969). *Histoire du Togo*. 3^{ème} éd. Revue et augmentée.

Paris : Berger-Levrault

COULMAS, Florian, ed. (1984). *Linguistic Minorities and Literacy*. Berlin : Mouton Publishers.

DALBY, David (1985). *The Educational Use of African Languages in Sub-Saharan Africa : The State of Art*. Paris : UNESCO. 45 p.

DALHSTED, Karl-Hampus (1976). "Societal Ideology and Language Cultivation : The Case of Swedish", in *Linguistics* 183 (IJSL 10), pp. 17-50.

DAS GUPTA, Jyotirindra & Charles A. FERGUSON (1977). "Problems of Language Planning", in *Rubin & al., eds., pp. 3-7, Language Planning Processes*. Paris & The Hague : Mouton.

DE FRANCIS, John (1975). "Language Planning in China ", in *Language Planning Newsletter*, 1/2.

DELORD, J. (1978). *Le kabiyê*. Lomé : Institut National de la Recherche Scientifique.

DIKI-KIDIRI, Marcel (1986). "Le sango dans la formation de la nation centrafricaine ", in *Politique Africaine*, No 23, pp. 83-97, Paris : Karthala.

DIRECTION DE LA FORMATION PERMANENTE, DE L'ACTION ET DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE (DIFOP), éd. (1977). *Planning pour l'introduction des Langues Nationales comme langues d'enseignement.*

DIRECTION DE LA FORMATION PERMANENTE, DE L'ACTION ET DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE (DIFOP), éd. (1985). *Séminaire sur l'Enseignement des Langues Nationales à l'Ecole.* Lomé : UNESCO PNUDD. 102 p.

_____, éd. (1988). *L'utilisation des Langues Nationales dans le cycle primaire au Togo.* Lomé. (Rapport d'évaluation). 38 p.

_____ (1989). *Contributions de la DIFOP et des langues Eʒe et Kabiyè à la promotion des Langues Nationales.* Lomé : DIFOP. 9 p.

_____ (1991). *Etude et promotion des langues maternelles togolaises : bien-fondé et nécessité.* Lomé. 11 p.

DOUALAMOU, G. (1981). " *Situation et politique linguistiques de la République Populaire Révolutionnaire de Guinée* ", in UNESCO, éd. (1981), pp. 173- 182.

DUBOIS, Jean Mathée GIACOMO, Louis GUESPIN, Christine MARCELLESSI, Jean-Baptiste MARCELLESSI & Jean-Pierre MEVEL (1994). *Dictionnaire de Linguistique.* Paris : Larousse. 516 p.

DUMONT, Pierre (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris : Karthala. 380 p.

_____ (1993). *Le français, langue africaine*. Paris : L'Harmattan. 175 p.

EASTMAN, M. Carol (1983). *Language Planning. An Introduction*. San Francisco : Chandler& Sharp Publishers Inc. 276 p.

EDORH, Victor S. Sewanou (1982). *Gε-Deutsches Wörterbuch*. Dissertation zur Erlangungen des Akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes. Saarbrücken.

EGAH, & SAKPONOU, (1997). *Différences entre Aja, Hue et Tala*. Dossier de Sociolinguistique en C2 de Linguistique. Université du Bénin de Lomé. 19 p. man.

ELLIS, Rod (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press. 327 p.

ELOKO-A-NONGO, O. & al. (1976). "La recherche en lexicologie politique au Zaïre", in *Les relations entre les langues négro-africaines et la langue française*, pp. 633-643, Dakar : CILF.

EMENANJO, Nolue E., ed. (1991). *Multilingualism, Minority Languages and Language Policy in Nigeria*. University of Port Hartcourt.

ENCYCLOPEDIA AMERICANA (THE) (1998). International Edition. Grolier Incorporated. International Headquarters : Danbury, Connecticut 06816.

ENCYCLOPEDIA UNIVERSALIS (1989).

ETATS GENERAUX DE L'EDUCATION, DE LA FORMATION ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (1992). (Travaux Préparatoires, Sous-Commission Technique Préparatoire N° 9) : *Les Langues maternelles et les langues nationales à l'école, pour une approche plus rationnelle*. 1992, Lomé. 9 p.

ETIEMBLE, René (1964). *Parlez-vous franglais ?* Paris : Gallimard. 438 p.

EVEIL DU PEUPLE (L'). (1994), No 049 du 5-11 Août 1994, p. 5.

E9EGBE AKADEMI (éd.) (1963), Lomé.

FARDON, Richard & Graham FURNISS, eds. (1994). *African Languages, Development and the State*. Routledge : London & New York.

FASOLD, Ralph (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Londres : Blackwell

FELLMAN, Jack and Joshua A. FISHMAN (1977). "*Language Planning in Israel : Solving Terminological Problems* ", in J. Rubin & al., eds., *Language Planning Processes*, pp. 79-95, The Hague & Paris : Mouton.

FERGUSON, Charles A. (1959). "*Diglossia*", in Dil, séries, ed., pp. 6-20, from *Word* 15 (1959), pp. 325-340.

_____ (1966). "*On Sociolinguistically Oriented Language Survey*", in Sirapi Ohannesian, Charles Ferguson & Edgar C. Polomé, eds., *Language Surveys in Developing Nations* (1975), pp. 1-5, Arlington, Virginia : Center for Applied Linguistics, from : *The Linguistic Reporter : Newsletter of the Center for Applied Linguistics*, 8/4, (1966), pp. 1-3.

_____ (1968). "*Language Development* ", in Fishman, Ferguson & Das Gupta, eds. (1968), pp. 27-35.

_____ (1977). "*Sociolinguistic Settings of Language Planning* ", in J. Rubin & al., eds., *Language Planning Processes*, pp. 9-29, Paris & The Hague : Mouton.

_____ (1979). "*National Attitudes toward Language Planning* ", in J.E. Alatis & G. R. Tucker, eds., *Language in Public Life*. Washington : Georgetown University Press.

_____, Joshua A. FISHMAN & Jyotirindra DAS GUPTA, eds. (1968). *Language Problems of Developing Nations*. John Wiley & Sons. 499 p.

FISHMAN, Joshua A. (1965). "Who speaks Which Language to Whom and When?", in *Linguistique*, 2, pp. 67-88.

_____. (1968). "Some Contrasts between Linguistically Homogeneous and Linguistically Heterogeneous Polities", in Fishman, Ferguson & Das Gupta, eds. (1968), pp. 53-68.

_____. (1968). "Nationality-Nationalism and Nation-Nationism", in Fishman, Ferguson & Das Gupta, eds. (1968), pp. 39-51.

_____. (1968). "Language Problems and Types of Political and Socio-cultural Integration : A Conceptual Summary", in Fishman, Ferguson & Das Gupta, eds. (1968), pp. 491- 498.

_____. (1968). "The Relationship between Micro- and Macro Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When?", in Fishman, ed. (1972), pp. 244-267.

_____. (1968). "Sociolinguistics and Language Problems of Developing Countries", in Fishman, Ferguson & Das Gupta, eds., (1968), pp. 3-16.

_____, ed. (1968). *Readings in the Sociology of Language*. The Hague : Mouton.

_____ (1969). "*The Sociology of Language* ", in Giglioli, ed. (1972), pp. 45-60.

_____ (1969). "*National Languages and Languages of Wider Communication in Developing Nations*", in *Anthropological Linguistics*, Vol. 11, No. 4, pp. 111-135.

_____ (1971). "*The Impact of Nationalism and Language Planning*", in Rubin & Jernudd, eds. (1971), pp. 3-20.

_____ (1972). "*The Uses of Sociolinguistics* ", in J.A. Fishman, ed. *in Language in Sociocultural Change* , pp. 305-320, Standford : Standford University Press.

_____ (1972). "*Varieties of Ethnicity and Varieties of Language Consciousness*", in J.A. Fishman, ed. (1972), pp.179-190.

_____ , ed. (1974). *Advances in Language Planning*. The Hague : Mouton.

_____ ,ed. (1974). "*Language Modernization and Planning in Comparative and with Other Types of National Modernization and Planning*", in J.A. Fishman (1974), pp. 79-102.

_____ , ed. (1974). "*Advances in the Creation and Revision of Writing Systems*", *Advances in Language Planning*. Paris & The Hague : Mouton, pp. 11- 27.

_____ (1977). "*Comparative Study of Language Planning : Introducing a Survey* ", in J. Rubin & al., eds., *Language Planning Processes*, pp. 31-39. The Hague : Mouton.

_____ (1978). *Advances in the Study of Societal Multilingualism*. The Hague, Paris & New York : Mouton.

_____ (1979). "*The Dimensionality and Predictability of Responses to Language Planning Activities* ", in S. Wurm and W.C. McCormack, eds., *Language and Society*, pp. 703-723. The Hague & Paris : Mouton.

_____ , Charles A. FERGUSON & Jyotirindra DAS GUPTA, eds. (1968). *Language Problems of Developing Nations*. John Wiley & Sons. 499 p.

FOSTER, Philip J. (1971). "*Problems of Literacy in Sub-Saharan Africa* ", in T.A. Sebeok, ed., *Current Trends in Linguistics*, 7 , pp. 587-617 .The Hague : Mouton.

FRANCARD, Michel (1997). "*Insécurité linguistique* ", in Louise Moreau, éd. (1997), pp. 170-176, Liège : Mardaga.

FRANÇOIS, Yvonne (1990). *Le Togo*. Karthala. 189p.

FULASS, Hailu (1971). "*Problems of Terminology*", in W.H. Whiteley, ed., *Language Use and Social Change*, pp. 309-317, London : Oxford University Press.

GALISSON, R. & COSTE, D. (1976). *Dictionnaire encyclopédique des langues*. Paris : Hachette. 612 p.

GARMADI, Juliette (1981). *Sociolinguistique*. Paris : PUF. 226 p.

GARVIN, Paul (1974). "*Some Comments on Language Planning* ", in Fishman, ed. (1974), *Advances in Language Planning*. Paris & The Hague : Mouton, pp. 69-78 (First published in *Language Planning : Current Issues and Research*, in Joan Rubin & R. Shuy, eds. Georgetown University Press, pp. 24-73).

de GASTINES, F. (1976). "*Une expérience d'enseignement des langues africaines au Collège Libermann de Douala* ", in *Relations entre les langues négro-africaines et la langue française*, pp. 745-751, Dakar : CILF.

GBEKOBU, N. Kofi (1989). *Projet Langues Nationales*. Lomé : DIFOP. 13 p.

_____ (1991). *Le point sur l'enseignement des langues nationales au Togo*. (Réunion sur la formation des maîtres en pédagogie de la langue maternelle. Dakar). Lomé. 22 p.

GBETO, Flavien (1997). *Le maxi du Centre-Bénin et du Centre-Togo. Une approche autosegmentale et dialectologique d'un parler Gbe de la section Fon*. Rüdiger Köppe Verlag : Köln.

GIGLIOLI, Pier Paolo, ed. (1972). *Language and Social Context*. Penguin Books, Penguin Modern Sociology Readings. 383 p.

GNON, Abderhamane (1988). *L'enseignement des langues nationales au Togo : objectifs, résultats et problèmes*. Association des membres de l'ordre des palmes académiques françaises. Section du Togo (AMOPA-TOGO). 20 p.

GOOSE, André (1975). *La néologie française d'aujourd'hui*. Paris : Conseil International de la Langue Française (CILF).

GORMAN, Thomas P. "Introduction to Implications of Multilingualism in Eastern Africa ", in T.P. Gorman, ed., (1970), *Language in Education in East Africa*, pp. 1-12, Nairobi : Oxford University Press.

GORMAN, Thomas P. (1973). "Language Allocation and Language Planning in a Developing Nation", in J. Rubin & R. Shuy, eds. (1973), *Language Planning : Current Issues and Research* , pp. 72-82, Washington : Georgetown University Press.

GRAYSHON (1976). "Language and Higher Education in West Africa", in *West African Journal of Modern Languages*, No 1, pp. 99-106.

GREENBERG, Joseph H. (1965). "*Urbanization, Migration and Language*", in Hilder, ed., *Urbanization in West Africa*, pp. 50-59, Berkeley : University of California Press.

_____ (1966). *The Languages of Africa*. Bloomington : Indiana University Press.
171 p.

GROUPE DE REFLEXION *sur les langues nationales et la politique du français* (1982). (Afrique francophone – Caraïbes –Océan Indien). (Rapport de synthèse à Mr J.P. Cot, Ministre délégué de la Coopération et du Développement). 111 p.

GUILLOU, Michel (1993). *La Francophonie. Nouvel enjeu mondial*. Paris : Hatier,
155 p.

GUMPERZ, John & Dell HYMES, eds. (1972). *Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart and Wiston.

GUR NOUVELLES (1998). (N°3 – IV / 98)

HÄRTTER, G. (1901). "*Welcher Dialekt der Evhesprache verdient zur Schrift - und Verkehrssprache im Evheland (Togo) erhoben zu werden?*", in *Beiträge zur Kolonialpolitik und Kolonialwirtschaft, Dritter Jahrgang*. Berlin :
Verlagsbuchhandlung, pp.342-346.

HAUGEN, Einar (1966). "*Linguistics and Language Planning*", in William Bright, ed., *Sociolinguistics*, pp.50-71 ; and in Haugen (1972), pp.159-190. The Hague : Mouton.

_____ (1972). "*Dialect, Language and Nation*", in J. B. Pride & Janet Holmes, eds. (1972), pp. 97-111, from *American Anthropologist*, 68, (1966), pp. 922-935.

_____ (1969). "*Language Planning, Theory and Practice*", in Graur, ed., *Actes du Xè Congrès International des Linguistes*, pp. 701-711, Bucarest.

HAUGEN, Einar (1972). *The Ecology of Language : Essays by Einar Haugen*. Anwar S. Dil, series, ed. Standford University Press. 366 p.

_____ (1983). "*The Implementation of Corpus Planning : Theory and Practice*", in Juan Cobarrubias & Joshua A. Fishman, eds. (1983), *Progress in Language Planning* , pp. 269-289, Mouton Publishers.

HAZOUME, Marc-Laurent (1993). *Politique linguistique et Développement. Cas du Bénin*. Cotonou : Editions du Flamboyant. 135 p.

_____ (1996). *Plurilinguisme et communication démocratique*. Porto Novo : Edition des Presses du JORB. 204 p.

HELMA, Pasch (1995). *Kurzgrammatik des Ewe* . Rüdiger Köppe Verlag : Köln.

HENRICI, Ernst (1891). *Lehrbücher des Seminars für Orientalische Sprachen zu Berlin* Stuttgart & Berlin W. Spemann.

HOUIS, Maurice (1971). *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*. Paris : PUF. 232 p.

_____ (1976). "Le problème du choix des langues en Afrique", in *Perspectives, Revue trimestrielle de l'Education, No 3, Vol. VI.*, pp. 418-430, Paris : Les Presses de l'UNESCO.

_____ (1977). "Plan de description systématique des langues négroafricaines", *Afrique et Langage, N° 7*, Paris.

_____ & Rémy BOLE-RICHARD (1977). *Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement*. Paris : UNESCO-ACCT. 72p.

HYMES, Dell (1972). "Models of the Interaction of Language and Social Life", in Gumperz & Hymes, eds. (1972), pp. 35-71.

_____ (1974). *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press. 246 p.

IGUE, Mamoud Akani (1998). *Situation sociolinguistique au Bénin et introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs*. Thèse de Doctorat d'Etat. Université du Bénin de Lomé. Togo. 477 p.

____ & Raphaël WINDALI (1994). "*The Politics of Language in Bénin*", in Fardon & Furniss, eds. (1994), pp. 55-61.

JERNUDD, Björn H. (1971). "*Notes on Economics Analysis for Solving Language Problems*", in Rubin & Jernudd, eds. (1971), pp. 263-276.

____ & Jyotirindra DAS GUPTA. (1971). "*Towards a Theory of Language Planning*", in Rubin & Jernudd, eds.(1971), pp.195-215.

JERNUDD, Björn H. & Joan RUBIN, eds (1971). *Can Language be Planned? Theory and Practice for Developing Nations*. Hawaii : University Press of Hawaii. 310 p.

KAMESSA, Doe Yao (1997). *Ewe-Deutsche Gespräche mit interlinearübersetzung*, zur Erlangung der Maîtrise an der Universität des Saarlandes.

KARPENKO, Marguerite (1984). *Enseignement des langues maternelles et d'une langue d'intercommunication - le Russe – dans les écoles primaires et secondaires en URSS*. Paris : UNESCO. 42 p.

KELMAN, Herbert C. (1971). "*Language as an Aid and Barrier to Involvement in the National System*", in Rubin & Jernudd, eds. (1971), pp. 21-55.

KENNEDY, Chris, ed. (1984). *Language Planning and Language Education*. London : George Allen & Unwin. 205 p.

KLOSS, Heinz (1968). "*Notes Concerning a Language-Nation Typology*", in Fishman, Ferguson & Das Gupta, eds. (1968), pp. 69-85.

_____ (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism : A Report* . Québec : International Center for Research on Bilingualism.

KNÜSLI, J. (1891). *Ewe-German-English vocabulary, Ewe Deutsch-englisches Wörterbuch*. Keta. 1084 p.

_____ (1897). *Ewe syntax : Ewe-Deutsch*

KODJO, Edem (1986). *Et demain l'Afrique* . Paris : Stock. 366 p.

KODJO, Mawussé Atsou (1987). *Zur Syntax des Gε (Eine generative Studie)*. Dissertation zur Erlangungen des akademischen Grades eines Doktors der Sprach- und Litteratur-wissenschaften Fakultät der Universität. Bayreuth.

KOHN, H. (1968). "*Nationalism*", *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 11, pp. 63-71.

KOMLAN, Ahlonko M. (1982). *Les politiques scolaires coloniales au Togo 1884 1960*. Thèse de Doctorat n° 111. Université de Genève. 354 p.

KOZELKA , Paul Robert (1984). *The Development of National Languages : A Case Study of language Planning in Togo*. Ph. D. Standford University. 387 p.

KWASIKUMA, G.W.K. (1975). *Evegbe'Daganawo*. Accra : BGL. 108 p.

LABOV, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press. (Traduit en français sous le titre de *Sociolinguistique* aux Editions de Minuit, Paris, 1976, 458 p.).

LAMBERT, Wallace & R. C. GARDNER (1959). "Motivation Variables in Second Language Acquisition", in *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 266- 272.

LANGE, Marie-France (1991). *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo. Bilan et perspectives*. Lomé : ORSTOM. 174 p.

_____ (1992). "Le choix des langues enseignées à l'école au Togo : quels enjeux politiques? ", in *Cahiers des Sciences Humaines*, Vol. 27, No 3-4, pp. 477 495.

_____ (1998). *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris : Karthala. 337 p.

LETTRE DE TCHAOUDJO (LA) (1994). No 057 du 4 Mai 1994. p. 5.

LE PAGE, Robert (1964). *The National Language Questions : Linguistic Problems of Newly Independent States*. London : Oxford University Press .

LU BI (1980). *Brief Description of the Spoken and Written Languages of China's Minority Nationalities and China's Educational Policy Concerning the Institutes of Nationalities*. Paris : UNESCO. 25 p.

MACKEY, William Francis (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck. 534 p.

_____ & SIGÜAN (1984). *L'éducation bilingue*. Paris : UNESCO. 147 p.

MAKOUTA-MBOUKOU, Jean-Pierre (1973). *Le français en Afrique Noire*. Paris : Bordas. 238 p.

MARGUERAT, Yves (1991). *Lomé : Une brève histoire de la capitale du Togo*. Lomé. Paris : Editions Haho/Karthala.

MAZRUI, Ali & MOLLY (1967). "The Impact of the English Language on African International Relations ", in *The Political Quarterly*, Vol. 38, No 2, pp. 140-155.

MAZRUI, Ali (1986). *The Africans*. Boston : Little Brown & Cie. 336 p.

MHINA, A. George (1976). *La planification linguistique en Tanzanie : défense et illustration du kiswahili*. Paris : UNESCO.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (SCIENTIFIQUE (MENRS), éd. (1975). *La Réforme de l'Enseignement au Togo. Version abrégée*. 37 p.

_____, éd. (1979) *Guide de la Jardinière d'enfants*. 50 p.

_____, éd. (1989). *Commission de travail sur la pédagogie du français dans les grands groupes*. Rapport d'activités. Lomé. 30 p.

MOREAU, Louise, éd. (1997). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Liège : Mardaga. 312 p.

MURUGAIYAN, Appasamy (1985). *Enseignement des langues nationales et maternelles dans cinq pays d'Asie : problèmes et perspectives*. Paris : UNESCO. 63 p.

NAHIR, Moshe (1977b). "*The Five Aspects of Language Planning : A Classification*", in *Language Problems & Language Planning* 1/2, pp. 107-123.

____ (1984). "*Language Planning Goals : A Classification*", in *Language Problems & Language Planning* 8 : 3, pp.295-325.

NEUSTUPNY, Jiri (1968). "*Some Aspects of Language Problems and Language Policy in Developing Societies* " , in Fishman, Ferguson & Das Gupta, eds. (1968), pp. 285-295.

____ (1970). "*Basic Types of Treatment of Language Problems*", in *Linguistic Communications, Vol.1*, pp. 77-98.

NEW ENCYCLOPEDIA BRITANNICA (THE) (1998). *Macropaedia*, 15th Edition.
Chicago/Auckland/London/Madrid/Manila/Paris/Rome/Seoul/Sydney/Toky
Toronto : Encyclopedia Britannica, Inc.

NGALASSO, N. M. (1986). "*Etat des langues et langues de l'Etat au Zaïre* ",
in *Politique Africaine, No 23*, pp.6-27, Paris : Karthala.

O'BARR, William M. & Jean, eds. (1976). *Language Use and Language policy in Tanzania : An Overview*. The Hague : Mouton.

OKONKWO, C. J. Emeka (1975). "A Function-Oriented Model of Initial Language Planning in Sub-Saharan Africa", in R.K. Herbert, ed. *Patterns in Language, Culture and Society OSUWPL 19*: 37-52.

PAKU, E. K. (1984). *Togo ɲutinya tso 1492 vase 1980* ("L'histoire du Togo de 1492 à 1980"). Lomé : Editions Haho. 212 p.

PAZZI, Roberto (1975). *Grammaire des langues èvè, àja, gèn. Fascicule 3 bis*. Lomé. 57 p.

____ (1979). *Introduction à l'histoire de l'aire culturelle Ajatado*. Lomé : Université du Bénin, INSE

PÖLL, Bernhard (2001). *Francophonies périphériques. (Histoire, statut et profil des principales variétés du français hors de France)*. Paris : L'Harmattan. 231 p.

POTH, Joseph (1979). *Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique à l'usage des instituts de formation, No 32*. Paris : UNESCO. 47 p.

____ (1984). *Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique. Dossiers pour l'information des cadres de l'enseignement, No 47*. Paris : UNESCO. 63 p.

- _____ (1985). *Enseignement des langues maternelles, Vol. I. Guide d'auto formation et d'auto-perfectionnement des maîtres*. Paris : UNESCO. 73 p.
- _____ (1985). *Enseignement des langues maternelles, Vol. II. Guide pour les formateurs de formateurs*. Paris : UNESCO. 70 p.
- _____ (1987). *Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique N° 3. Dossiers pour la formation pratique des agents de la réforme linguistique, No 54*. Paris : UNESCO. 63 p.
- _____ (1988). *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école... Comment ?* Paris : UNESCO. 132 p.
- _____ (1991). *Le renouveau de l'éducation : la région Europe. N° 58*. Paris : UNESCO. 57 p.
- RAY, Punya, Sloka (1963). *Language Standardization : Studies in Prescriptive Linguistics*. La Haye : Mouton.
- RICHARDS, J., PLATT, J. & WEBER, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Bungway : Longman. 323 p.
- RIEBSTEIN, Ernst (1923). *Vocabulaire de la langue Ewe-Français*. Rome : Ed. de la Sodalité de St. Pierre Claver. 248 p.

- _____ (1923). *Eléments de Grammaire Ewée*. Rome : Ed. de la Sodalité de St. Pierre Claver.
- _____ (1951). *Grammaire Ewée simple et complète* (2^e édit. revue et augmentée). Rome : Ed. de la Sodalité de St. Pierre Claver.
- de ROBILLARD, Didier (1989). *L'aménagement linguistique : problématiques et perspectives*. Thèse de Doctorat. Université de Provence, 3 Vol. Aix-en Provence.
- RONGIER, Jacques (1979). *Description de l'éwé*. Doctorat d'Etat, Paris VII. 1089 p.
- RONGIER, Jacques (1988). *Apprenons l'éwé (Miasrō ewegbe)* ; Lomé, vol. 1, 433 p. ; 1989 vol. 2, 303 p. ; 1990, vol 3, 236 p. ; 1991, vol. 4, 191 p. ; 1992, vol 5, 185 p. ; 1993, vol. 6, 178 p. ; 1994, vol 7, 217 p.
- _____ (1995). *Dictionnaire éwé-français, suivi d'un index français-éwé*. Paris : Karthala-ACCT.
- _____ (1995). "Pour une amélioration de l'enseignement de l'éwé au Togo", Institut de Linguistique Appliquée d'Abidjan, *Sciences Humaines*, 31 (1) (1995), pp. 49-66.

RUBAGUMYA, M. Casmir (1986). "*Language Planning in the Tanzanian Educational System : Problems and Projects* ", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 7, No 4 ", pp. 283-300.

RUBIN, Joan (1971). "*Evaluation and Language Planning*", in Rubin & Jernudd, eds. (1971), pp. 217-252.

_____ (1984). "*Bilingual Education and Language Planning* ", in Kennedy, ed., pp. 4-16.

_____ & Björn JERNUDD, eds. (1971). *Can Language be Planned? Theory and Practice for Developing Nations*. Hawaii : University Press of Hawaii.

SCHALDEBERG, C. Thilo (1985). *A Small Sketch of Ewe*. Afrikanistische Arbeitspapier Sondernummer 1985, Schriftenreihe des Kölner Instituts für Afrikanistik.

SCHLEGEL, J.-B. (1857). *Schlüssel zur Ewe-Sprache*. Stuttgart. 328 p.

SCHMIDT, W. (1902). "*Welcher Dialekt der Evhesprache verdient zur Schrift - und Verkehrssprache im Evheland (Togo) erhoben zu werden?*", in *Beiträge zur Kolonialpolitik und Kolonialwirtschaft, Vierter Jahrgang*. Berlin : Verlagsbuchhandlung, pp. 65-70.

SEBALD, Peter (1988). *Togo. 1884-1914*. Berlin : Akademie Verlag. 792 p.

SERVICE DE L'ALPHABETISATION DU TOGO, éd. (1972). *Game Su.* Lomé.

_____ (1977). *Tew Fema.* Lomé.

_____ (1979). *Séminaire opérationnel sur la post-alphabétisation.* Lomé.

_____ *Montozo.* Lomé.

_____ *Lafia.* Lomé.

SEVILLIA, Jean (2003). *Historiquement correct. Pour en finir avec le passé unique.* Perrin. 455 p.

SOCIETE INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE (1996). *Ethnologue.* Lomé : SIL.

SOW, Alpha Ibrahim, éd. (1977). *Langues et Politiques de Langues en Afrique noire. L'expérience de l'UNESCO.* Paris : Edit. Nubia. 476 p.

SPENCER, John. (1968). "Language Policies and Language Practices in West Africa", in Fishman, Ferguson & Das Gupta, eds. (1968), pp. 227-236.

_____ (1971). "Colonial Language Policies and their Legacies in Sub-Saharan Africa", in *Current Trends in Linguistics, Vol.7.*, pp. 537-547. Paris : The Hague Mouton.

SPIETH, Jacob (1906). *Die Ewe Stämme*. Berlin. 902 p.

STEWART, William A. (1968). "A *Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism*", in Fishman, ed. (1968), pp. 530-553.

STUMPF, Rudolf (1979). *La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960. Comparaison entre les administrations coloniales allemande, française et britannique et du rôle joué par les sociétés missionnaires*.
Berne -Frankfurt/Main-Las Vegas : Peter Lang. 141 p.

TABOURET-KELLER, A. (1968). "Sociological Factors of Language Maintenance and Language Shift", in Fishman, Ferguson & Das Gupta, eds. (1968), pp. 107-118.

TAIWO, C.O. (1976). "Nigeria : tentatives et problèmes en matières de langues", in *Perspectives, Revue trimestrielle de l'Education, Vol. VI, No 3*. Paris : UNESCO. p. 441.

TAKASSI, Issa (1983). *Inventaire linguistique du Togo - Atlas et études sociolinguistiques des Etats du Conseil de l'Entente (ASOL)*. Institut de Linguistique Appliquée d'Abidjan et Agence de Coopération Culturelle et Technique. 85 p.

- _____ (1985). *Les Langues nationales et le Togo de demain*. Communication présentée au Séminaire de sensibilisation et de formation politique et civique des cadres de l'Education nationale aux problèmes de promotion des langues nationales. Lomé : MENRS. 19 p.
- _____ (1989). *Français et langues nationales au Togo*. Université du Bénin de Lomé. 16 p.
- _____ (1991). *Bilan de la politique togolaise*. Université du Bénin de Lomé. 17 p.
- _____ (1992). *Pluralité des langues nationales : problématique, frein ou facteur de développement national?* Communication présentée aux Etats Généraux de la Communication et de la Culture. Université du Bénin de Lomé. 18 p.
- _____ (1999). "Réflexion sur la politique du choix des langues nationales en Afrique Noire francophone : ses forces et ses faiblesses", in *Journal de la Recherche Scientifique Univ. du Bénin (Togo)*, 3 (2), pp. 51-56.
- TAULI, Valter (1974). "The Theory of Language Planning ", in Fishman, ed. (1974), p.49-67, from *Las Concepciones y Problemas de la Sociolingüística*, Oscar Uribe Villegas, ed. (Mexico : Universidad).
- TCHITCHI, Toussaint (1987). *Séminaire linguistique sur la structure des Langues Gbè à l'intention du CLNE*. Lomé.

TETE, Tètè (1998). *Démocratisation à la togolaise*. Paris : L'Harmattan. 213 p.

TETU, Michel (1988). *La Francophonie. Histoire, problématique, perspectives*.

Paris : Hachette. 390 p.

THOMASON, Sarah Grey & Terence KAUFMAN (1998). *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Los Angeles : University of California Press.

TOULABOR, Comi M. (1986). *Le Togo sous Eyadéma*. Paris : Karthala. 332 p.

TRENOU, Laurinda Y. (1983). *Gε -Wortbildung*. Dissertation zur Erlangungen des akademisches Grades eines Doktors der Philosophie der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes : Saabrücken.

TRUDGILL, Peter (1974). *Sociolinguistics : An Introduction to Language and Society*. Harmondsworth, Middlesex : Penguin Books. 196 p.

TURCOTTE, D. (1981a). *La politique linguistique en Afrique francophone : une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

____ (1981b). *Répertoire chronologique de la politique linguistique en Afrique Francophone*. Unpublished manuscript.

UNESCO éd. (1981). *La définition d'une stratégie relative à la promotion des langues africaines*. Paris : UNESCO. 361 p.

UNESCO-UNICEF, éd. (1982). *L'éducation préscolaire dans la langue de l'enfant et son articulation avec l'enseignement élémentaire*. (Rapport de l'Atelier de Ouagadougou). 148 p.

UNIVERSITE DU BENIN DE LOME, éd. (1990). *Le Togo en 1884 selon Hugo Zöller* (traduction de K. Amegan et de A. Ahadji) . Lomé : Haho/Karthala. 216 p.

VENEZKY, L. R. (1974). "Principles for the Design of Practical Writing System", *Advances in Language Planning*, pp. 37-54. Paris & The Hague : Mouton. (First published in *Anthropological Linguistics*, 12 : 7 (1970), pp. 256-270).

VIATTE, Auguste (1969). *La Francophonie*. Paris : Larousse. 205 p.

WARDHAUGH, Ronald (1986). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford : Basil Blackwell. 384 p.

WESTERMANN, Diedrich (1905). *Wörterbuch der Ewe-Sprache : 1 Ewe Deutsches Wörterbuch*. Berlin : D. Reimer.

_____ (1906). *Wörterbuch der Ewe-Sprache : 2 Deutsches-Ewe Wörterbuch*. Berlin : D. Reimer.

_____ (1907). *Grammatik der Ewe-Sprache*. Berlin : D. Reimer. (Traduit en anglais en 1930 par A. L. Smith sous le titre de : *A Study of the Ewe Language*. London : Oxford University Press. 259 p.).

_____ (1931). *Afrikanische Dialekte. Texte in der Gε -Mundart des Ewe*. Preussische Staatbibliothek : Berlin.

_____ (1973). *Evefiala or Ewe-English Dictionary*. Gbesela Yeye. Kraus Reprint. 348 p.

WHITELEY, Wilfred H. (1971). "*Language Policies of Independent African States*", in *Current Trends in Linguistics, Vol. 7.*, pp. 548-558. Paris & The Hague : Mouton.

_____ (1971). "*Some Factors Influencing Language Policies in Eastern Africa*", in Rubin and Jernudd, eds. (1971), pp. 141-158.

WIESEMAN, Ursula (1984). *Séminaire linguistique sur la standardisation*. (A l'intention du CLNE). Lomé : INRS.

**ANNEXE I : DEBAT SUR LE CHOIX DE LA
VARIETE EWE A STANDARDISER PENDANT
LA PERIODE COLONIALE ALLEMANDE**

**ANNEXE II : TABLEAUX DES EFFECTIFS
SCOLAIRES ET DES RESULTATS DES
EXAMENS PENDANT LA PERIODE FRANÇAISE**

ANNEXE III : ETUDE D'ANSON

**ANNEXE IV : PROJET D'ENSEIGNEMENT DES
LANGUES NATIONALES A L'UNIVERSITE DU
BENIN DE LOME**

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
<i>LISTE ALPHABETIQUE DES SIGLES UTILISES</i>	v
INTRODUCTION	2
PREMIERE PARTIE : CADRES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES.....	13
CHAPITRE I	14
POLITIQUE LINGUISTIQUE ET AMENAGEMENT LINGUISTIQUE	14
1.1. Problème terminologique : Planification linguistique ou Aménagement linguistique?.....	14
1.2. Théorie d'AMEL.....	18
1.2.1. Politique linguistique (POL)	18
<i>LES DIFFERENTS TYPES DE POL DANS LES PAYS EN DEVELOPPEMENT.....</i>	<i>20</i>
<i>1.2.1.1. Typologie de Fishman.....</i>	<i>20</i>
1.2.1.1.1. La Politique linguistique de type A ou politique linguistique amodale...20	
1.2.1.1.2. La Politique linguistique de type B ou politique linguistique unimodal...28	
1.2.1.1.3. La Politique linguistique de type C ou politique linguistique multimodale.....	30
1.2.1.1.4. Insécurité/Sécurité linguistique	31
1.2.1.1.5. Caractérisation synthétique des problèmes linguistiques de chaque type et des attachements.....	32
<i>1.2.1.2. Typologie de Kloss</i>	<i>37</i>
<i>1.2.1.3. Typologie de Houis et de Bole-Richard</i>	<i>43</i>
1.2.1.3.1. La Position attentiste ou passive	43
1.2.1.3.2. La Position techniciste.....	44

1.2.1.3.3. La Position intégrationniste.....	44
1.2.1.3.4. La Position prospective.....	45
1.2.1.4. <i>Typologie de Takassi</i>	53
1.2.1.5. Caractérisation typologique des politiques linguistiques au Togo.....	57
1.2.1.6. Tableau synoptique harmonisé des typologies des Politiques linguistiques examinées.....	60
1.2.2. Aménagement linguistique (AMEL).....	61
1.2.2.1. Les processus de l'AMEL.....	68
1.2.2.1.1. Choix de la norme.....	68
1.2.2.1.2. Codification de forme.....	70
1.2.2.1.3. Exécution de norme.....	70
1.2.2.1.4. Elaboration de fonction.....	71
1.2.2.1.5. Aménagement de statut et Aménagement de corpus.....	72
1.2.2.2. Les buts de l'AMEL.....	75
1.2.2.2.1. Le purisme linguistique.....	76
1.2.2.2.2. Le renouveau linguistique.....	77
1.2.2.2.3. La réforme linguistique.....	77
1.2.2.2.4. La standardisation linguistique.....	78
1.2.2.2.5. La diffusion linguistique.....	80
1.2.2.2.6. La modernisation lexicale.....	81
1.2.2.2.7. L'unification terminologique.....	85
1.2.2.2.8. La simplification stylistique.....	87
1.2.2.2.9. La communication interlinguistique.....	90
1.2.2.2.10. Le maintien linguistique.....	91
1.2.2.2.11. La standardisation de codes-auxiliaires.....	93
1.3. La problématique du concept de langue nationale.....	95

**DEUXIEME PARTIE : QUELQUES REPERES HISTORIQUES ET LINGUISTIQUES
DU TOGO.....111**

CHAPITRE II112

HISTORIQUE DU TOGO ET SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE112

2.1. Naissance du Togo.....112

2.2. Configurations linguistiques du Togo.....119

2.2.1. Les langues du Togo.....119

2.2.1.1. Les langues kwa du Togo.....123

2.2.1.2. Les langues gur du Togo127

2.2.1.3. Les langues ouest-atlantique, mandé et tchadique du Togo.....131

2.2.2. Situation sociolinguistique du Togo.....132

**TROISIEME PARTIE : POLITIQUE LINGUISTIQUE COLONIALE ET POST-
COLONIALE AU TOGO DANS L'ENSEIGNEMENT, L'ALPHABETISATION ET
LES MEDIA148**

CHAPITRE III149

POLITIQUE LINGUISTIQUE AU TOGO DANS L'ENSEIGNEMENT.....149

3.1. Introduction.....149

3.2. *POLITIQUE LINGUISTIQUE PRECOLONIALE*151

3.2.1. Naissance du courant assimilationniste avec les premières écoles de type
occidental151

3.2.2. Naissance du courant identitaire avec l'enseignement missionnaire153

3.3. *LES POLITIQUES LINGUISTIQUES COLONIALES AU TOGO*.....158

3.3.1. La politique linguistique dans le *Togo allemand* (1884-1914).....159

3.3.1.1. Introduction.....159

3.3.1.2. Choix de la norme : une petite guerre de langues.....160

3.3.1.2.1. Politique endoglossique des Allemands.....160

3.3.1.2.2. Codification.....	166
3.3.1.2.3. Réforme linguistique.....	175
3.3.1.2.4. Politique exoglossique des Allemands.....	177
A/ Bataille contre l'èwè.....	177
B/ Bataille contre l'anglais.....	181
C/ Période faste de l'allemand au Togo et contradictions.....	187
3.3.2. La politique linguistique franco-britannique pendant la période transitoire (1914-1920).....	201
3.3.2. Introduction.....	201
3.3.2.2. La politique linguistique des Britanniques.....	201
3.3.2.2. La politique linguistique des Français.....	201
3.3.3. La politique linguistique dans le <i>Togo français</i> (1920-1960).....	204
3.3.3.1. Introduction.....	204
3.3.3.2. Les bases et la doctrine de la politique exoglossique des Français.....	205
3.3.3.3. La politique linguistique de la France au Togo.....	211
3.4. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE POST-COLONIALE AU TOGO.....	235
3.4.1. Introduction.....	235
3.4.2. La politique linguistique de 1960 à 1975.....	236
3.4.2.1. Le projet de promotion de deux langues togolaises.....	236
3.4.2.2. L'enseignement de l'anglais dans le primaire.....	240
3.4.2.3. L'étude d'Anson.....	241
3.4.3. La politique linguistique depuis 1975.....	246
3.4.3.1. Déclarations officielles.....	246
3.4.3.2. L'identification des problèmes.....	251
3.4.3.3. Les structures d'exécution des LN.....	257
3.4.3.3.1. Leur Présentation.....	257

3.4.3.3.1.1. Les Comités de Langues Nationales (CLN)	258
3.4.3.3.1.1.1. Les Commissions du CNLE.....	261
3.4.3.3.1.1.2. Les Commissions du CLNK.....	262
3.4.3.3.1.2. Les Groupes de Langues Nationales de la DIFOP.....	263
3.4.3.3.1.3. Les Académies de LN.....	263
3.4.3.3.1.4. Le Département de Linguistique.....	263
3.4.3.3.1.5. La Commission Nationale de Linguistique (CNL).....	264
3.4.3.3.1.6. L'Ecole Normale d'Institutrices de Jardins d'Enfants (ENIJE).....	264
3.4.3.3.1.6.1. Le nombre de jardinières d'enfants formées.....	266
3.4.3.3.1.6.2. Les Jardins d'Enfants (JE) au Togo.....	266
A/ Structure.....	266
B/ Lieu d'implantation des Jardins d'Enfants	267
C/ Les Jardins d'Enfants du Privé Laïc (JEPL).....	269
3.4.3.3.1.7. Les Centres de Promotion de la Petite Enfance (CPPE).....	272
3.4.3.3.1.7.1. Définition et objectifs des CPPE	272
3.4.3.3.1.7.2. Les différents types de CPPE.....	273
3.4.3.3.1.7.3. Les conditions d'ouverture d'un CPPE	273
A/- Procédure d'identification	274
B/- Moyens à mettre en œuvre	274
3.4.3.3.1.7.4. La formation des formateurs.....	275
3.4.3.3.1.8. L'Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé (ENS).....	276
3.4.3.3.1.9. Les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI).....	276
3.4.3.3.1.10. Le Comité de Coopération des Activités sur les Langues Nationales (CCALN).....	277
3.4.3.3.1.11. Les cours de Langues Nationales	278

3.4.3.3.1.12. L'Institut National de la Recherche Scientifique – Section Langues Nationales (INRS-LN).....	278
3.4.3.3.1.13. Les Clubs de Langues Togolaises (CLT)	279
A/ Le Club Ewè.....	280
B/ Le Club Kabiyè.....	282
3.4.3.3.1.14. Ewèto ou le Cercle des Ewè.....	285
3.4.3.3.1.15. Les milieux confessionnels.....	286
3.4.3.3.1.16. Les groupes culturels informels.....	286
3.4.3.3.1.17. La Société Internationale de Linguistique (SIL).....	286
3.4.3.3.2. Les travaux réalisés par les Institutions des LN.....	287
3.4.3.3.2.1. Les campagnes de sensibilisation.....	287
3.4.3.3.2.2. Les travaux réalisés par les Comités de Langues Nationales.....	288
3.4.3.3.2.2.1. Les tâches exécutées par les Commissions du CLNE.....	288
A/- La Commission de Recherche	288
B/- La Commission d'Orthographe Ewè	292
C/- La Commission de Calendrier.....	292
D/- La Commission du Dictionnaire	295
E/- La Commission de Censure	295
3.4.3.3.2.2.2. Les tâches exécutées par les Commissions du CLNK.....	295
A/- La Commission de Recherche Linguistique et Culturelle	295
B/- La Commission Pédagogique et Littéraire	296
C/- La Commission de Publication	296
3.4.3.3.2.3. Les tâches exécutées par les Groupes de LN de la DIFOP.....	298
3.4.3.3.2.3.1. Introduction.....	298
3.4.3.3.2.3.2. La formation.....	298
A/- La formation des Groupes de la DIFOP	299

B/- La formation des enseignants de L N	304
3.4.3.3.2.3.3. La production du matériel didactique.....	306
3.4.3.3.2.3.4. L'enseignement des L N.....	309
3.4.3.3.2.3.5. L'expérimentation du matériel didactique.....	311
3.4.3.3.2.4. Les tâches exécutées par le Département de Linguistique.....	312
CHAPITRE IV	318
POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ALPHABETISATION	318
4.1. Introduction.....	318
4.2. Institution officielle de l'alphabétisation.....	320
4.2.1. Les langues de l'alphabétisation.....	321
4.2.2. Les moyens d'exécution.....	322
4.2.2.1. Les centres d'alphabétisation.....	322
4.2.2.2. Les agents d'alphabétisation.....	324
4.2.2.2.1. Les superviseurs d'alphabétisation.....	324
4.2.2.2.2. Les chargés d'alphabétisation.....	324
4.2.2.2.3. Les alphabétiseurs volontaires.....	324
4.2.2.2.4. Méthodologie.....	325
4.2.2.3. Le suivi post-alphabétisation.....	326
4.2.2.3.1. La réalisation du journal.....	328
A/- La rédaction	328
B/- L'impression	329
4.2.2.3.2. La diffusion du journal.....	330
CHAPITRE V	337
POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS LES MEDIA	337
5.1. Introduction.....	337

5.2. La presse écrite.....	337
5.2.1. La presse écrite en langue togolaise à l'époque coloniale.....	337
5.2.1.1. La presse religieuse.....	337
5.2.1.2. La presse indépendante.....	338
5.2.1.3. La presse gouvernementale.....	339
5.2.2. La presse écrite en langue togolaise à l'époque post-coloniale	340
5.2.2.1. La presse religieuse	341
5.2.2.2. La presse indépendante	342
5.2.2.3. La presse gouvernementale	342
5.3. La Radiodiffusion du Togo	346
5.3.1. La Radio de Lomé.....	346
5.3.2. La Radio de Kara.....	355
5.3.3. Les Radios –Clubs (RC)	356
5.3.4. Les Radios Rurales Locales (RRL)	358
5.4. La Télévision Togolaise	359

QUATRIEME PARTIE : BILAN DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE AU TOGO.....

362

CHAPITRE VI	363
BILAN DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE AU TOGO	363
6.1. Introduction	363
6.2. Les problèmes techniques	367
6.2.1. La non-professionnalisation des Comités de Langues Nationales (CLN).....	367
6.2.2. La non-mise à disposition des CLN d'un local propre.....	368
6.2.3. La situation financière dérisoire des CLN.....	369

6.2.4 Le problème de compétence technique des membres des CLN.....	371
6.2.5. Le manque ou l'insuffisance d'enseignants des LN.....	389
6.2.6. Le manque ou l'insuffisance du matériel pédagogique et didactique.....	390
6.2.7. L'inexistence d'un Institut de Langues Nationales (ILN).....	392
6.3. Les problèmes socio-politiques.....	396
6.3.1. Subtil conflit entre les deux CLN.....	396
6.3.2. Attitude linguistique des autorités vis-à-vis de la politique des LN.....	397
Conclusion.....	410

CINQUIEME PARTIE : PERSPECTIVES POUR LA POLITIQUE LINGUISTIQUE AU TOGO.....412

CHAPITRE VII.....	413
LES PERSPECTIVES POUR LA POL AU TOGO.....	413
7.1. Introduction.....	413
7.2. Justification du choix de la politique exendoglossique.....	415
7.2.1. Quelques raisons de l'utilisation des LN à l'école.....	415
7.2.2. Les raisons de garder aussi les langues exogènes.....	425
Conclusion.....	428
7.3. Nécessité d'une politique officielle des LN clairement définie.....	429
7.4. Le problème du choix de langues.....	441
7.4.1. La politique linguistique de la Réforme de 1975.....	445
7.4.2. La politique pan-endoglossique.....	457
7.4.3. La politique parti-endoglossique de la troisième voie.....	463
7.4.3.1. Principe de territorialité ou principe de personnalité?.....	478
7.4.3.2. Ce qui est faisable dans l'immédiat.....	479

7.5. La francophonie et les langues togolaises.....	480
CONCLUSION.....	488
BIBLIOGRAPHIE.....	493
ANNEXES.....	534
TABLE DES MATIERES.....	603

