Pour un enseignement pluriel, hétéroglossique et critique du français en Louisiane

Mathias SCHWAB-GARBISU
Tulane University / Université Aix-Marseille

Résumé : Le cas louisianais permet de considérer la question de l'articulation entre objectif pédagogique d'accès à la variété de pouvoir constituée par le français de France et objectif sociolinguistique de préservation et de valorisation des singularités francophones. En effet, la francophonie louisianaise, incarnée par le français louisianais et le créole louisianais, est menacée de disparition par une rupture de la transmission intergénérationnelle survenue dans la première moitié du XXème siècle, concomitamment à des bouleversements économiques et culturels, ainsi qu'à la mise en place de politiques linguistiques agressives favorisant le monolinguisme anglais. Dans les années 1960 a émergé un mouvement de fierté ethnolinguistique louisianais menant à la création d'un organisme, le Codofil, chargé de préserver la francophonie locale. Celui-ci a néanmoins opté pour l'enseignement de la norme exogène du français de France, au détriment des idiomes locaux. Ces derniers entretiennent de fait des relations conflictuelles avec le premier, d'une part, mais également entre eux, d'autre part, sur fond de tensions raciales. Une façon de dépasser ces antagonismes sur le plan pédagogique serait de penser un enseignement du français en Louisiane qui soit : pluriel, visant l'acquisition conjointe du français de France, du français louisianais et du créole louisianais ; hétéroglossique, pour refléter la réalité des pratiques linguistiques locales ; et critique, afin de fournir aux apprenant · es l'outil de la langue légitime ainsi que les repères sociolinguistiques des usages attendus, tout en déconstruisant les idéologies minorantes qui s'y rapportent. Le champ d'application d'un tel enseignement pourrait d'ailleurs dépasser le cadre louisianais.

Mots-clés : Francophonie ; français langue étrangère ; français langue seconde ; plurilinguisme ; français louisianais ; créole louisianais ; diversité linguistique ; approches plurielles ; hétéroglossie ; interactionnisme socio-discursif.

1 Introduction

Une analyse sommaire tendrait à indiquer que la sélection de la – ou des – variété(s) de français à enseigner au sein de l'espace francophone s'est faite de la façon suivante : là où le français était langue première de la population, et qu'une variété locale s'est développée, c'est celle-ci qui a fait l'objet de l'enseignement, devenant ainsi norme endogène – comme en Belgique ou, non sans tension, au Québec (Bouchard, 2011) ; en revanche, lorsque le français était langue seconde d'une population parlant une

ou plusieurs langues locales, dont éventuellement un ou des créoles, c'est la norme exogène d'un supposé français standard prétendant « à la neutralité devant les genres discursifs » (Gadet, 2003 : 20) qui a été enseignée à l'école – comme en Afrique de l'Ouest ou dans les Antilles. Notons ici qu'au-delà de cette distinction entre langue première et seconde, la menée de politiques linguistiques racistes durant la période coloniale (Van den Avenne, 2017) et la persistance d'idéologies qui en sont issues, ont pu jouer un rôle dans cette divergence d'évolution : les variétés locales de français tendraient ainsi plus volontiers à être considérées comme des déviations fautives plutôt que comme des normes endogènes dans les territoires ayant été colonisés. Ou, pour le dire plus crûment, là où la variété locale était parlée par le colon, elle a fini par être reconnue comme norme endogène, tandis que là où la variété locale était celle du ou de la colonisé · e, elle est restée écart à la norme exogène. À l'heure où l'Organisation Internationale de la Francophonie estime que 85% des francophones seront africains en 2050 (Organisation Internationale de la Francophonie, 2022), l'expansion – en nombre et en légitimité – de normes endogènes du français à l'extérieur de l'hexagone pose la question de la sélection de la – ou des – variété(s) de français à enseigner au sein de l'espace francophone. Or, il est un territoire où ce débat fait rage depuis déjà plus d'un demi-siècle : la Louisiane. Celle-ci occupe une place singulière au sein de la francophonie. Dans sa typologie des espaces francophones, Calvet la classe ainsi à part : le français y serait langue première d'une partie de la population, sans toutefois avoir le statut de langue officielle, ce qui en ferait un cas *sui generis* (Calvet, 1994). Cette classification semble toutefois datée et imprécise, et doit être revue. Une façon de procéder serait d'appliquer, *mutatis mutandis*, à la Louisiane la description que fait Calvet du Luxembourg : là où, au Luxembourg, le français coexiste verticalement comme langue haute avec d'autres langues basses, en Louisiane, le français coexiste verticalement comme langue basse avec l'anglais, langue haute.

Ce chapitre n'a toutefois pas vocation à rendre compte de la singularité de la situation sociolinguistique louisianaise au regard du reste de la francophonie, mais plutôt à mettre en lumière les effets potentiels de cette singularité sur les enjeux affairant à l'enseignement local du français. En effet, lorsque le français est enseigné à une population pour qui il est une langue étrangère – comme c'est aujourd'hui majoritairement le cas en Louisiane (U.S. Census Bureau, 2017) – c'est généralement l'acquisition du français standard – entendu ici avant tout comme le « français de France » (Rebourcet, 2008 : 108) – qui est visée. En effet, cette variété est à la fois la plus répandue – tant en termes de nombre de locuteurs · rices que de dispersion géographique – et la plus prestigieuse – de par ses liens étroits avec la culture française dont l'influence, bien que déclinante, est toujours considérable sur le plan international. Il semble de fait logique d'en équiper les apprenant · es, afin qu'iels puissent interagir, aisément et avec un sentiment de légitimité, avec le plus grand nombre possible de francophones. Cependant, si le français est une langue étrangère pour la majorité des Louisianais, il n'est pas une langue étrangère à la Louisiane, à son histoire et à sa culture, pas plus qu'à son économie (Degrave, 2013 : 6). Cela ne signifie pas pour autant que les idiomes[1] de la francophonie louisianaise doivent nécessairement être sauvés, si l'on

[1] La francophonie louisianaise comprend aujourd'hui deux idiomes locaux : le français louisianais, généralement considéré comme une variété du français, et le créole louisianais, dont la créolité devrait lui assurer le statut de langue à part entière mais dont certain · es certain · es auteur · rices constatent une décréolisation

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

convient avec Calvet que la disparition d'une langue est un phénomène naturel (Calvet, 2019), et avec Mufwene qu'une politique de préservation linguistique ne doit être mise en place que si les locuteur · rices de l'idiome menacé la réclament (Mufwene, 2006). De nombreux éléments, sur lesquels je reviendrai plus en détail, tendent à démontrer que c'est bien le cas en Louisiane, théâtre d'un conflit entre normes exogène et endogènes – mais aussi entre normes endogènes elles-mêmes – d'autant plus exacerbé que la situation est critique : avec seulement 160.000 locuteur · rices et une transmission intergénérationnelle interrompue (Degrave, 2013 : 1), la francophonie louisianaise est plus que jamais menacée de disparition.

Dans ce chapitre, j'essaierai donc d'esquisser des pistes de réponse à la question suivante : comment articuler l'objectif pédagogique de donner aux étudiant · es de Louisiane accès au français de France avec l'objectif sociolinguistique de préserver et valoriser la singularité de la francophonie louisianaise ?

Je commencerai par démontrer la réalité de l'attachement des francophones louisianais · es aux idiomes locaux issus du français à travers l'évocation, dans un premier temps, du contexte historique et sociolinguistique de l'apparition puis de l'érosion du fait français en Louisiane, et dans un second temps, des politiques linguistiques ayant été mises en place pour le préserver. Je proposerai ensuite un cadre théorique pour l'élaboration d'un enseignement du français pluriel, hétéroglossique et critique, susceptible de permettre le dépassement de l'antagonisme entre normes endogènes et exogènes. Je conclurai enfin en posant la question de la transposabilité de cet enseignement à d'autres contextes.

2 Le fait français en Louisiane : sociolinguistique d'une francophonie contrariée

L'appellation « Louisiane » a désigné au fil de l'Histoire différentes entités politiques et géographiques, jusqu'à l'instauration en 1812 de l'État de Louisiane dans les limites que nous lui connaissons aujourd'hui. Je tâcherai donc dans cette partie d'expliciter chaque fois que cela s'avérera nécessaire à quelle acception je me réfère. La notion de « fait français » renvoie quant à elle à l'existence de communautés francophones minoritaires en Amérique du Nord.

2.1 Essor et reflux de la francophonie louisianaise

L'histoire linguistique de la Louisiane ne commence pas avec l'arrivée des premiers Européens : de 3 à 4 millions d'Autochtones vivaient en Amérique du Nord en 1492, dont 50.000 en Louisiane, majoritairement des locuteur · rices de langues siouanes et muskogéennes, ainsi que des isolats natchez et ayohounais (Leclerc, 2022). La Louisiane dont je parle ici doit être entendue comme la vaste colonie française établie d'ouest en est de part et d'autre du Mississipi, et du nord au sud de la région des Grands Lacs au Golfe du Mexique, que revendique Robert Cavelier de la Salle en 1682 et qui englobait

importance et ancienne (Neumann-Holzschuh 1998, 55). Par souci d'exactitude et pour éviter d'entrer dans un débat d'ordre typologique, j'utiliserai pour les désigner conjointement le terme d'idiomes, à la fois plus large et plus neutre que ceux de langues ou de variétés. Par ailleurs, je n'aborde pas la question – riche, complexe et, à ce jour, insuffisamment traitée – des pratiques linguistiques des Amérindiens francophones de Louisiane, souvent assimilées au français louisianais (Dajko, 2009).

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

alors près d'un tiers du territoire actuel des États-Unis. La première colonie habitée de façon permanente est créée en 1698, puis la Nouvelle-Orléans fondée en 1717 (Valdman, 1993 : 634). Dès 1714, plusieurs centaines d'esclavagisé · es sont dénombré · es en Louisiane, presque toustes autochtones (Maduell, 1972). Dans le contexte subséquent de l'essor de plantations d'envergure, de sucre et de riz notamment, la Compagnie des Indes entame la déportation massive d'esclavagisé · es depuis l'Afrique. Environ 7.000 d'entre iels sont débarqué · es en Louisiane entre 1718 et 1735 (Usner, 1979 : 33), remplaçant progressivement Autochtones et travailleurs européens asservis au régime de l'engagisme. La colonie demeure néanmoins embryonnaire : les colons – majoritairement des hommes, provenant le plus souvent des ports de la façade Atlantique française, ou du Québec (Klingler, 2009 : 93), issus de milieux très populaires et parlant un français non-standard, voire des langues régionales (Valdman et Picone, 2005 : 145–46) – ne passent le plus souvent que quelques années sur place avant de repartir. De fait, lorsqu'à l'issue de la guerre de sept ans la France, défaite, doit céder la Louisiane à l'Espagne en 1762, cette perte n'est pas considérée comme aussi préjudiciable que celle des possessions canadiennes au profit des Britanniques un an plus tard. De surcroît, la prise de pouvoir espagnole est surtout symbolique : il faut attendre cinq ans pour que le premier gouverneur nommé prenne ses fonctions et l'immigration espagnole demeure insignifiante (Leclerc, 2022). Le français demeure donc la principale langue des descendant · es des fondateur · rices de la colonie, renforcé par plusieurs vagues d'immigration francophone. Des groupes d'Acadien · nes – futurs Cadien · nes – chassé · es du Canada par le Grand Dérangement s'installent ainsi dans la région des bayous, au Sud-Ouest de l'État actuel de Louisiane. Suivent des aristocrates fuyant la Révolution française, puis à compter de la Révolution haïtienne de Toussaint Louverture, en 1791, des colons européen · nes, ainsi que des esclavagisé · es et des hommes et femmes libres d'ascendance africaine (Valdman, 1993 : 634).

De fait, lorsque la Louisiane est restituée à la France en 1800, puis vendue par Napoléon aux États-Unis d'Amérique trois ans plus tard, se pose la question de l'intégration de cet îlot francophone – devenu l'État de Louisiane dans ses frontières actuelles – dans l'océan anglophone environnant. Les premières constitutions adoptées par le nouvel État louisianais ne menacent cependant pas l'usage du français et promeuvent même, implicitement, une forme de bilinguisme : significativement, l'article 132 de la constitution de 1845 dispose ainsi que les lois de l'État doivent impérativement être promulguées en anglais et en français (*Constitution de 1845 de l'État de Louisiane*, 1845). À cette date, les migrations intra-étatsuniennes ont pourtant déjà considérablement réduit la part des francophones, devenu · es minoritaires (Valdman, 1993 : 634), mais celleux-ci conservent une solide assise économique et politique grâce à une élite issue pour l'essentiel de familles de propriétaires esclavagistes de plantations. La survenue de la Guerre de Sécession bouleverse néanmoins cet équilibre : pour punir le soutien des élites francophones aux confédéré · es, les constitutions de 1864 puis de 1868 mettent officiellement un terme au bilinguisme institutionnel. Si le français continue d'être la langue de scolarisation de l'essentiel des populations francophones, cette évolution consolide la diglossie au profit de l'anglais, entraînant la conversion rapide au monolinguisme de l'élite francophone (Valdman, 1993 : 634). Le français, et particulièrement le monolinguisme français, est alors cantonné aux communautés rurales

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

du sud-ouest, puis s'y trouve également menacé par les constitutions de 1913 et 1921, adoptées dans un contexte de montée du nationalisme et qui font de l'anglais l'unique langue de scolarisation, devenue obligatoire (Trépanier, 1993 : 372). Les élèves francophones font alors l'objet de sévices psychologiques, et parfois physiques, lorsqu'iels utilisent leur langue à l'école (Cauvin et Espinasse, 2018) – des procédés ironiquement très similaires à ceux ayant eu cours quelques décennies plus tôt en France contre le Picard, le Basque ou le Breton, cette fois au profit du français. Et comme en France, la disparition des langues marginalisées en Louisiane est également facilitée par des mutations socio-économiques d'ampleur : en l'occurrence, l'émergence de l'industrie pétrolière qui désenclave les communautés francophones du sud de l'État, la conscription des deux guerres mondiales qui met en contact les francophones avec des soldats anglophones du reste du pays, et enfin l'irruption dans les foyers de la radio puis de la télévision, toutes deux anglophones (Trépanier, 1993 : 372).

S'il est toujours malaisé de chiffrer la disparition des locuteur · rices d'une langue, il semble que le basculement massif vers l'anglais se soit fait sur trois générations (Bankston et Henry, 1998 : 2) : la première, née avant ou peu après 1900, parle français à la maison et à l'école pour ceux et celles qui y ont accès ; la seconde, scolarisée en anglais, comprend généralement le français mais ne le pratique que très peu et ne le transmet donc pas à ses enfants ; la troisième est, de fait, monolingue en anglais. Ce modèle de perte de la langue familiale en trois générations étant caractéristique de l'immigration (Barontini, 2014 : 40), le retrouver ici tendrait à démontrer que les francophones ont fini par devenir des étranger · ères en Louisiane, contraint · es à une assimilation forcée par un environnement démographique, culturel, politique, social et économique devenu hostile.

2.2 Enjeux et tensions de la préservation de la francophonie louisianaise

Toutefois, ceci ne suffit pas à démontrer l'existence d'une véritable volonté des francophones de Louisiane d'y préserver le fait français : les pratiques linguistiques des individus sont par nature changeantes (Gal, 1978 : 23) et s'adaptent en permanence à des conditions et un contexte eux-mêmes en perpétuelle évolution, la conversion linguistique faisant partie des options adaptives disponibles. Il semble cependant que cette volonté se soit bel et bien manifestée en Louisiane, à partir du milieu des années 1960 et de la publication par le politologue britannique Raymond Rodgers d'une série d'articles alertant sur la rupture de la transmission intergénérationnelle du français en Louisiane, et donc sur le risque de sa disparition à terme (Bernard, 2003 : 88–90). Ces articles trouvent rapidement un écho au sein de l'opinion publique et de la classe politique locales : trois ans plus tard, sous l'impulsion de James Domengeaux – ancien député de l'État, d'origine cadienne – la Chambre des représentants de la Louisiane vote une série de lois abolissant notamment l'interdiction d'enseigner en français, et créant surtout le *Council for the Development of French in Louisiana* (Conseil pour le développement du français en Louisiane, CODOFIL), à la tête duquel il est nommé. La mission de cet organisme est définie par l'*Act 409* comme étant de « faire tout ce qui est nécessaire pour encourager le développement, l'utilisation et la préservation du français tel qu'il existe en Louisiane pour le plus grand bien culturel, économique et touristique de l'État » (Degrave, 2013 : 14). Le libellé « tel

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

qu'il existe en Louisiane » pose évidemment question. En effet, le français a essentiellement existé en Louisiane sous trois formes. La première est constituée par ce qui a longtemps été appelé le français colonial, ne différant du français de France que par des particularismes lexicaux, fortement associé à l'élite esclavagiste et considéré comme largement éteint depuis la conversion linguistique de celle-ci à l'anglais. De nombreux · ses auteur · rices parlent aujourd'hui plus volontiers de français de plantation, pour le distinguer du français parlé en Louisiane lors de la période de colonisation initiale (Valdman et Picone, 2005 : 147), et c'est à ce terme que j'aurai recours pour ma part. La seconde forme est celle du français souvent dit cadien. Il s'agit néanmoins là encore d'une appellation inappropriée. En effet, si cet idiome a pu être considéré comme importé d'Acadie avant d'avoir évolué localement, Thomas Klingler a montré qu'en réalité « les Acadiens et leurs descendants n'ont jamais constitué qu'une minorité des francophones en Louisiane »[2] (Klingler, 2009 : 91) et que leur impact sur la francophonie locale est resté somme toute limité. Ce français prétendument cadien ayant en réalité des origines très diverses, le glossonyme de « français louisianais » s'y substitue de plus en plus souvent, et c'est ce terme que j'emploierai dorénavant. Enfin, la troisième forme est représentée par le créole louisianais, une langue de contact provenant de l'hybridation secondaire du français de plantation avec l'anglais, ainsi qu'avec des variétés de français provenant des Caraïbes, qui présente également des emprunts lexicaux à des langues amérindiennes et africaines (Banzar, 2010). Dans la pratique, ces trois idiomes ne sont pas formellement distincts mais s'inscrivent plutôt dans un continuum créole (Bickerton, 1975), pour lequel le créole louisianais constitue le basilecte, le français louisianais le mésolecte et le français de plantation l'acrolecte – ce dernier ayant aujourd'hui été remplacé par le français de France (Mutz, 2011 : 126–27). Malgré une formulation laissant entendre que ces idiomes locaux aient pu être visés, dans les faits Domengeaux revendique explicitement ne s'intéresser ni à la préservation du français louisianais – il affirme ainsi : « Nous n'enseignons pas l'anglais *redneck*. Il n'y a que le français standard que nous puissions enseigner si nous voulons sauver cette langue » (Henry, 1997 : 189) –, ni à celle du créole louisianais – qualifié de « français nègre » (Spitzer, 1986 : 141). *Ipso facto*, et bien que les textes officiels du CODOFIL affirment le contraire, c'est bien comme une langue étrangère et pas comme une langue seconde qu'est alors enseigné le français dans les programmes développés sous son égide. Il ne s'agit d'ailleurs jamais d'un enseignement *en* français mais bien d'un enseignement *du* français. Pour ce faire, et dans la mesure où les enseignant · es locaux · les ne sont pas perçu · es comme capables d'enseigner la norme exogène du français de France, le CODOFIL s'appuie sur la coopération internationale pour recruter des professeur · es venant de l'hexagone, mais également du reste de la francophonie (Henry, 1997 : 191). Les membres de ces « brigades internationales de la francophonie » (Smith-Thibodeaux, 1977 : 86) parlent donc en réalité souvent des variétés non-standards, renforçant ainsi l'impression que, consciemment ou pas, plus que la transmission du français de France, c'était l'éloignement d'avec les idiomes locaux qui avait pu être recherché.

Cette orientation pédagogique va susciter l'opposition d'une partie de la population locale, dans le cadre de l'émergence à la fin des années 1960 d'un mouvement néo-

[2]Sauf indication contraire, toutes les traductions sont de moi.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

ethnique revendiquant une fierté cadienne. Le succès national, voire international, de la gastronomie et de la musique louisianaises permet alors le renversement du stigmate : l'identité cadienne, auparavant associée à une culture rurale, miséreuse et dépassée, devient source de fierté. Une littérature et un théâtre en français louisianais se développent ensuite, notamment à partir des années 1980 (Beaulieu, 1996). Cette *French Renaissance* entraîne différentes tentatives de codification et de graphisation de cette variété qui, bien qu'échouant à faire l'unanimité (Rioult, 2021 : 206–9), permettent toutefois de donner une certaine légitimité aux discours réclamant que le français louisianais soit, au moins en partie, la cible de l'enseignement du français dispensé sous l'égide du CODOFIL. Face aux réticences de ce dernier, certain · es enseignant · es locaux · les prennent alors le parti d'intégrer le français louisianais à leur enseignement du français, parfois en opposition avec leur hiérarchie, notamment dans les programmes d'immersion qui commencent à ouvrir dans les années 1980 et 1990 (Ducote, 2017 : 34). Bien qu'iels ne soient qu'une poignée, il s'agit là des véritables pionnier · ères d'un enseignement pluriel du français en Louisiane. Les tentatives de revitalisation du créole louisianais sont quant à elles plus tardives, devenant visibles surtout au XXI^{e} siècle et se construisant en partie sur l'opposition à la « cadiennisation » de l'identité francophone louisianaise. En effet, l'essor d'un mouvement de fierté cadienne dans les suites immédiates de l'obtention des droits civiques, en 1964, et de l'abolition de la ségrégation de fait dans les États du Sud, peut aussi être interprété comme une forme de réaction au brouillage subséquent des frontières raciales (Esman, 1983 : 58). Ainsi, alors que le terme « créole » avait désigné pendant des siècles les francophones natif · ves de Louisiane, quelle que soit leur assignation raciale, le choix des activistes – blanc · hes – de la *French Renaissance* de mettre l'accent sur une identité cadienne plutôt que créole peut être perçu comme une façon de remettre de la distance entre elleux et les francophones africain · es-américain · es. Ce processus de cadiennisation aboutit alors à la racialisation des étiquettes cadiennes et créoles : les francophones blanc · hes se définissent ensuite le plus souvent comme des locuteur · rices du français cadien ou simplement du français, et les noir · es du créole, et ce indépendamment de la réalité objective de leurs pratiques linguistiques (Trépanier, 1991 : 164). La « renaissance créole », portée par une nouvelle génération particulièrement active en ligne – à travers, par exemple, la création de cours avec l'application Memrise ou le dictionnaire électronique http://www.louisianacreoledictionary.com/ – sous-tend de fait, non seulement un conflit entre idiomes locaux et français de France, mais aussi un conflit local entre français louisianais et créole louisianais, illustré par le choix d'une orthographe marquant visuellement la différence entre les deux idiomes (Landry *et al.*, 2016), ou encore le recours croissant à un nouveau glossonyme – kouri-vini – dans une démarche de réappropriation culturelle. Cet antagonisme intra-louisianais n'est bien évidemment pas sans conséquence sur les enjeux d'un éventuel enseignement de ceux-ci. Signalons enfin que la politique du CODOFIL à l'égard de ces deux idiomes a finalement peu évolué. Si ces derniers ne sont aujourd'hui plus stigmatisés officiellement par l'institution, et qu'une partie de son site Internet est par exemple accessible en français louisianais et en créole louisianais, les professeur · es qu'elle enrôle ne reçoivent toujours aucune formation à la francophonie louisianaise

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

– pas plus qu'à l'enseignement du français langue étrangère d'ailleurs, en dépit de la réalité des salles de classe[3].

La volonté des francophones louisianais · es de voir tant perdurer le fait français que préservée la singularité de leurs idiomes ne fait guère de doute. Dans le contexte d'une rupture de la transmission intergénérationnelle, ceci passe nécessairement par leur enseignement. À cet égard, il est d'ailleurs significatif que des manuels scolaires, tant de français louisianais (Rioult, 2021 : 207) que de créole louisianais (Mayeux *et al.*, 2017), aient été publiés par des activistes issu · es de ces communautés. Si certaines institutions se sont déjà engagées dans cette démarche, à l'image de l'Alliance française de Lafayette qui propose des cours de français louisianais sous l'appellation « *Cajun French* », et de créole louisianais sous l'appellation « Kouri-Vini », l'école « demeure l'outil principal de l'aménagement linguistique – concrétisation d'une politique linguistique » (Petitjean, 2006 : 102). Et de ce point de vue, tout reste à faire en Louisiane.

3 Cadre théorique d'un enseignement pluriel, hétéroglossique et critique du français en Louisiane

Si la menée de politiques de préservation des idiomes louisianais issus du français, y compris par leur enseignement, semble légitime, cela ne signifie pas qu'il faille pour autant renoncer à transmettre également le français standard de France. L'emprise de celui-ci repose indubitablement sur des rapports de pouvoir insupportables – racisme, colonialisme et néo-impérialisme à l'extérieur de l'hexagone, auxquels s'ajoutent mépris de classe, glottophobie et négation des langues régionales à l'intérieur –, mais il n'en demeure pas moins une variété légitime et prestigieuse, dont la maîtrise peut être utile y compris à celle ou celui qui veut en contester la domination. De fait, il me reste à déterminer la nature d'un enseignement qui permettrait d'offrir aux apprenant · es l'opportunité de se saisir du français standard de France, tout en contribuant efficacement à la préservation et à la revalorisation des idiomes louisianais issus du français. Dans un contexte où ces derniers entretiennent une relation conflictuelle, avec le premier d'une part, et entre eux d'autre part, il me semble qu'une façon de dépasser l'apparente aporie serait de penser un enseignement qui ne les mette plus en concurrence, c'est-à-dire qui ne propose plus l'apprentissage d'un idiome ou d'un autre, mais qui vise plutôt la transmission de l'ensemble de ces ressources linguistiques.

3.1 Apport des approches plurielles

C'est ce qui semble avoir été partiellement expérimenté en Louisiane, à l'échelle individuelle, par des enseignants · es militant · es dès les années 1980. C'est également ce qu'a proposé Albert Valdman – linguiste éditeur d'un dictionnaire du français louisianais faisant autorité (Valdman, 2009) – au cours de la décennie suivante, prônant « une stratégie pédagogique retenant le français standard comme cible mais faisant une plus large place aux variétés vernaculaires [qui] viserait moins la maîtrise d'une pratique courante de la variété vernaculaire que des acquis de nature métalinguistique,

[3]Entretiens conduits en décembre 2021 par mes soins auprès de deux professeures des écoles enrôlées par le CODOFIL.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

épilinguistique et culturelle » (Valdman, 1996 : 172). Ainsi, l'apprentissage du français standard de France serait favorisé par le développement d'une réflexion portant sur la façon dont un système linguistique fonctionne, se diversifie et se transforme, tandis que dans le même temps, l'utilisation régulière de documents authentiques en français louisianais permettrait aux apprenant · es de se familiariser avec cette variété, tout en la légitimant à leurs yeux. L'approche de Valdman comporte néanmoins deux limites : elle ne considère que le français louisianais et ne se préoccupe pas du créole louisianais ; elle continue de considérer français standard de France et français louisianais comme deux objets pédagogiques strictement distincts, dont l'étude se fait alternativement plutôt que conjointement. Pourtant, depuis une trentaine d'années, certaines évolutions paradigmatiques permettent de penser une approche plurielle de l'enseignement des langues, particulièrement adaptée au contexte louisianais.

Les approches plurielles ont en effet émergé dans le champ de la didactique francophone des langues à la fin des années 1970 et dans les années 1980. Elles peuvent se définir comme « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008 : 68), c'est-à-dire comme des méthodes d'enseignement à travers lesquelles plusieurs langues différentes sont apprises, ou au moins abordées, en même temps. Michel Candelier a forgé la notion d'approches plurielles pour souligner les points de convergence entre quatre courants didactiques : l'approche interculturelle, mettant l'accent sur l'acquisition de stratégies permettant d'appréhender les interactions entre individus grâce à la connaissance de leur(s) culture(s) d'origine (Porcher, 1978) ; la didactique intégrée des langues, à travers laquelle l'apprenant · e est incité · e à prendre appui sur sa connaissance préalable d'une langue pour en apprendre une nouvelle – par exemple, utiliser sa connaissance de l'anglais pour apprendre l'allemand (Roulet, 1980) ; l'intercompréhension entre les langues parentes, qui préconise de travailler simultanément sur l'apprentissage de plusieurs langues d'une même famille (Dabène, 1996) ; et enfin l'éveil aux langues, conçu comme une initiation en début de scolarité à la diversité des langues du monde, incluant la découverte de langues n'ayant pas forcément vocation à être apprises par la suite (Dabène, 1991). Si chacun de ces courants peut avoir un intérêt pédagogique, il me semble que l'intercompréhension entre langues parentes est la plus susceptible d'être adaptée au contexte louisianais. En effet, la grande proximité lexicale et grammaticale entre les trois idiomes en présence devrait permettre le transfert aisé d'un grand nombre de connaissances d'un idiome à l'autre, et donc de favoriser un apprentissage mené « de front ». Il est également possible d'emprunter à la didactique intégrée des langues pour imaginer que, dans le contexte du continuum de Louisiane, le français louisianais, de par sa nature mésolectale, puisse jouer un rôle d'interface entre le français de France et le créole louisianais, et ainsi favoriser leur appréhension conjointe.

Bien que cela puisse paraître de prime abord contre-intuitif, il existe donc bel et bien une tradition et un outillage didactiques préconisant l'apprentissage simultané de plusieurs langues différentes. Cette tradition ne se limite d'ailleurs pas à la francophonie : la méthode d'enseignement de l'arabe la plus répandue à travers le monde propose ainsi l'apprentissage conjoint de l'arabe moderne standard et des variétés colloquiales levantine et égyptienne (Brustad, Al-Batal et Al-Tonsi, 1995). Dans un environnement

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

louisianais où les enjeux identitaires et ethnolinguistiques pèsent significativement sur les questions éducatives, l'emprunt aux approches plurielles, et tout particulièrement à l'intercompréhension entre langues parentes, pourrait permettre de dessiner les contours d'un apprentissage non plus concurrentiel, mais symbiotique, des idiomes de la francophonie locale. Par ailleurs, ce caractère symbiotique d'un enseignement pluriel pourrait être renforcé par l'incorporation d'une perspective hétéroglossique.

3.2 Tournant multilingue et hétéroglossique

Au début des années 2000 s'est produit un « tournant multilingue » (May, 2014). Celui-ci peut se définir comme la prise de conscience, induite par des mises en perspective de type post-colonial s'éloignant du modèle occidental de l'État-nation, que le monolinguisme ne constitue aucunement la norme mais plutôt l'exception à l'échelle d'un monde largement multilingue (Moseley, 2012 : 7). Dans la continuité de cette rupture, sociolinguistes et anthropologues linguistiques ont commencé à documenter des pratiques et produits linguistiques variés, mais ayant en commun de brouiller la caractérisation communément admise d'une langue comme une « entité stable et clairement délimitée » (McKinney, 2017 : 2) : *crossing* (Rampton, 2011), *translanguaging* (García, 2009), vernaculaires urbains (Makoni *et al.*, 2007) ou encore métrolingualisme (Otsuji et Pennycook, 2010), pour n'en citer que quelques-uns. Ces objets hétéroclites se recoupent en ce qu'ils donnent à voir des locuteurs · rices, notamment plurilingues, qui puisent dans leur répertoire linguistique pour construire des discours fluides, composites et complexes, défiant les analyses sommaires et échappant aux classifications rigides. McKinney, convoquant les travaux attribués à Bakhtine sur le dialogisme (Bakhtine, 1929), qualifie d'hétéroglossiques ces pratiques induisant « l'usage complexe et simultané d'une variété de registres, de voix, de langues ou de codes donnés », et souligne également les « potentielles tensions entre différentes formes de registres et de voix », dues au fait que les « différentes ressources [linguistiques] ne sont pas nécessairement également valorisées et distribuées » (McKinney, 2017 : 22).

Cette approche, novatrice dans un champ universitaire anglo-saxon largement étranger à la notion de répertoire plurilingue, semble pouvoir aisément être transposée à la Louisiane. En effet, dans le contexte actuel du continuum louisianais, les francophones mélangent souvent des éléments du français de France, du français louisianais et du créole louisianais – ainsi que de l'anglais – pour produire leurs discours, et ce sans avoir pour autant nécessairement la sensation d'employer simultanément plusieurs langues ou variétés de langues différentes (Klingler, 2005). Si la complexité de ces pratiques hétéroglossiques peut désarçonner le · a chercheur · se, elle n'est pas forcément surprenante : la dénomination, et donc la délimitation, des langues reflètent en effet un souci d'homogénéisation qui provient plus souvent des universitaires et des institutions que des locuteur · rices elleux-mêmes (Canut, 2020 : 1). Toujours est-il que si les pratiques linguistiques des francophones louisianais · es relèvent de l'hétéroglossie, il semble utile de proposer en Louisiane un enseignement du français qui y corresponde : à la fois pour permettre une meilleure future insertion des apprenant · es dans l'écosystème linguistique local, et pour déconstruire certaines représentations erronées tendant à renfermer chacun des idiomes locaux sur lui-même – je parle ici uniquement de représentations linguistiques, sans dénier la pertinence éventuelle de conflits d'ordre

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

politique autour de l'héritage ou du futur des communautés concernées. Pour être lui-même véritablement hétéroglossique, cet enseignement devra englober la totalité des ressources linguistiques du français standard de France, du français louisianais et du créole louisianais et, si ce n'est favoriser, à tout le moins admettre que ces ressources puissent être associées, croisées et combinées, pour produire des discours – ce qui nous entraîne largement au-delà des approches plurielles, mais qui ne signifie pas pour autant, comme j'aurai l'occasion de l'exposer bientôt, que les apprenant · es ne doivent pas être capables de distinguer les différents idiomes les uns des autres. Le principal intérêt de cette démarche serait de mettre les idiomes locaux sur un véritable pied d'égalité avec le français de France, et d'ainsi contribuer à leur déstigmatisation, tout en mettant l'accent sur leur compatibilité, voire même sur une potentielle complicité.

La démarche apparaîtra sous doute iconoclaste, mais elle se rapproche finalement beaucoup de l'acquisition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, préconisée dès 2001 par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, et définie comme englobant « l'ensemble du répertoire langagier à disposition », plutôt que comme « une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues » (Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

3.3 Dépasser la (franco-)franconormativité par une démarche critique

La résolution éventuelle de la question de l'acceptabilité théorique d'un enseignement pluriel et hétéroglossique des idiomes issus du français en Louisiane ne dit cependant rien de son acceptabilité pratique – auprès des apprenant · es ainsi que de leurs professeur · es, mais aussi de leurs familles. En effet, et bien que les mouvements de revalorisation du français louisianais, puis du créole louisianais, aient favorisé l'amorce d'un processus de déconstruction de la prétendue supériorité inhérente du français de France, il faut garder à l'esprit que ces mouvements ne concernent qu'une petite partie de la population de Louisiane, et que les apprenant · es du français s'y recrute majoritairement en-dehors des communautés francophones (Lindner, 2013 : 461). De plus, sous l'influence du CODOFIL, une part importante des professeur · es de français employé · es localement sont toujours recruté · es à l'étranger, et n'ont donc le plus souvent aucune connaissance des enjeux sociolinguistiques locaux – le fait que nombre d'entre elleux ne proviennent pas de France pourrait cependant induire qu'iels aient déjà développé une réflexion sur le caractère potentiellement polycentrique des normes de la langue française. Pour favoriser le développement et la diffusion de ce processus de déconstruction, une solution serait de convoquer en l'adaptant le concept d'« anglonormativité ». Celui-ci est pensé par McKinney à partir du détournement de la notion d'« hétéronormativité » développée par Rich (Rich, 1980). Si l'hétéronormativité permet d'appréhender la dimension sociale normative, voire prescriptive, de l'hétérosexualité, McKinney parle d'anglonormativité pour décrire « l'attente et l'exigence que les individus soient proficient · es en anglais, et le sentiment qu'iels sont déficient · es, et même déviant · es, s'iels ne le sont pas » (McKinney, 2017 : 80), qui caractérise d'après elle la société sud-africaine, au détriment des langues nationales africaines notamment. Il me semble tout à fait loisible de transposer cette analyse au contexte de la francophonie louisianaise. En effet, sous la direction de Domengeaux, les politiques éducatives du CODOFIL étaient indéniablement teintées d'une forme

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

de « franconormativité », ou plus exactement de « franco-franconormativité », qui serait alors définie comme l'attente et l'exigence que les individus soient proficient · es en français de France, et le sentiment qu'iels sont déficient · es, et même déviant · es, s'iels ne le sont pas, opérant au détriment des idiomes de la francophonie locale. Muni · e de cet outil, il devient dès lors possible de penser un enseignement critique, qui ne se contente pas de transmettre des systèmes linguistiques, mais qui comprenne une véritable dimension sociolinguistique. Concrètement, il s'agirait de transmettre ces systèmes de façon contextualisée, en mettant l'accent sur ce qui les lie – et les distingue – sur le plan linguistique, mais aussi sur les relations – de pouvoir et de domination, de solidarité également – qu'ils ont entretenu historiquement, et qu'ils continuent d'entretenir aujourd'hui, les uns avec les autres.

Cette démarche se place clairement dans le sillage des pédagogies transformatives (Freire, 1968) et induit de considérer l'école comme un *topos* où se joue des rapports asymétriques et conflictuels, produisant et reproduisant des inégalités sociales, économiques, culturelles et ethniques à travers ce que Crain Soudien appelle *knowing* : « le pouvoir exercé par celleux qui déterminent les conditions du savoir, de sa production et de sa reproduction dans un contexte particulier » (Soudien, 2007 : 443). Dans ce cadre, l'objectif de l'enseignement devient de « former des étudiant · es capables de contribuer à une plus grande équité » (Janks, 2013 : 227). Pour ce faire, un enseignement critique des idiomes de la francophonie louisianaise pourrait se baser sur l'interactionnisme socio-discursif. Cette méthode, inspirée des travaux de Vygotsky (Vygotsky, 1929) et pensée pour des cours de L1, est aisément transposable à des cours de L2 (Sagnier, 2016). Via des séquences pédagogiques organisées autour de la notion bakhtinienne de genre discursif (Bakhtine, 1986), les apprenant · es sont alors amené · es à penser les règles implicites gouvernant la production et la réception de textes – écrits et oraux – dans la langue cible, ce qui leur permet également de porter un regard critique sur leur propre langue. Dans le contexte louisianais, cette méthode permettrait de mettre en évidence la prégnance du français de France, et plus particulièrement de son standard, dans les genres discursifs légitimes, de prestige et de pouvoir. Ainsi, les apprenant · es se pourraient acquérir cet outil d'une manière qui leur permette de l'utiliser – s'iels le souhaitent – de façon particulièrement efficiente. Dans le même temps, la dimension critique de cet apprentissage les conduirait à appréhender et déconstruire la minoration des autres idiomes de la francophonie locale, et participerait donc à leur déstigmatisation. Serait ainsi, si ce n'est supprimée, à tout le moins assourdie, la dissonance entre enjeu pédagogique de transmission de la langue légitime et enjeux sociolinguistiques de préservation des idiomes locaux.

Enfin, en donnant à voir l'inégale valorisation des langues, une démarche critique préviendrait leur confusion en favorisant l'acquisition d'une compétence varilingue – un concept provenant de la créolistique et qui décrit la capacité de locuteur · rices à évoluer à travers des systèmes linguistiques qui se mêlent, et parfois se chevauchent, tout en demeurant « aptes, dans une situation de communication donnée, en fonction de critères linguistiques et sociolinguistiques, à trier, filtrer, sélectionner les formes pertinentes de leur répertoire, qu'elles soient mélangées ou non » (Wharton, 2006 : 153). Grâce à cette compétence varilingue, les apprenant · es seraient à même d'identifier les ressources linguistiques attendues, ou susceptibles d'être les mieux valorisées, dans

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

un contexte d'interaction spécifique – ce qui ne les empêcherait par ailleurs nullement de refuser les assignations et de, consciemment et volontairement, brouiller les repères et jouer avec les limites, linguistiques et sociolinguistiques.

4 Conclusion

Dans ce chapitre, je me suis d'abord efforcé :

- de souligner le fait que le basculement massif des francophones de Louisiane vers l'anglais avait été contraint et ne pouvait être considéré comme une simple adaptation aux évolutions de leur environnement socio-économique ;
- d'attester la volonté des francophones de Louisiane d'y voir perdurer le fait français et préservées les singularités du français louisianais et du créole louisianais ;
- de montrer la nature conflictuelle des relations entretenues par le français de France avec ces idiomes locaux d'une part, et de celles tissées entre ces idiomes locaux d'autre part.

J'ai ensuite plaidé en faveur d'un enseignement du français en Louisiane qui soit :

- pluriel, pour développer un enseignement conjoint et symbiotique, plutôt que concurrentiel, du français de France, du français louisianais et du créole louisianais ;
- hétéroglossique, pour favoriser l'insertion des apprenant · es dans les communautés francophones subsistantes et déstigmatiser l'usage des idiomes locaux ;
- critique, afin de fournir aux apprenant · es l'outil de la langue légitime ainsi que les repères sociolinguistiques des usages attendus, tout en déconstruisant les idéologies minorantes qui s'y rapportent.

Sans avoir la naïveté ou la vanité de croire qu'un tel enseignement puisse constituer la panacée de l'ensemble des problèmes linguistiques rencontrés en francophonie louisianaise, il me semble que le cadre théorique qui sous-tend son élaboration pourrait nourrir les analyses portant sur l'équilibre à trouver entre enjeu pédagogique d'accès à la langue légitime et enjeux sociolinguistiques de préservation des idiomes locaux.

Par ailleurs, si ce chapitre a été inspiré par la Louisiane, la réflexion qu'il porte me semble transposable à d'autres contextes éducatifs, caractérisés par l'existence d'une controverse portant sur la norme de français – ou d'une toute autre langue, d'ailleurs – à enseigner : les normes, endogènes ou exogènes, ne sont pas nécessairement concurrentes, et peuvent au contraire être apprises simultanément. Je pense particulièrement à des environnements urbains intensément multilingues dans lesquels émergent des pratiques hétéroglossiques, telles que le sheng à Nairobi (Ferrari, 2014) ou le français populaire d'Abidjan (Kouadio N'Guessan, 2008). Je souhaite également préciser que la mise en place d'un enseignement visant à donner accès à plusieurs types de ressources linguistiques pouvant entretenir des relations conflictuelles n'a pas vocation

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

à résoudre le conflit lui-même. D'abord parce que ce serait illusoire, ensuite parce qu'il existe des conflits légitimes, et même nécessaires, notamment dans les « zones de contact », caractérisées par Pratt comme des « espaces sociaux où les cultures se rencontrent, se heurtent et sont aux prises les unes avec les autres, souvent dans le cadre de relations de pouvoir hautement asymétriques, comme le colonialisme, l'esclavage et leurs conséquences, telles qu'elles sont vécues aujourd'hui dans de nombreuses régions du monde » (Pratt, 1991 : 34). Et, dans la mesure où ces conflits sont dynamiques, il se peut d'ailleurs que dans quelques décennies, les Français · es, alors réduit · es à portion congrue de la francophonie, puissent grandement bénéficier d'un enseignement pluriel, hétéroglossique et critique pour préserver la singularité d'un français de France soumis à la pression normative du bon français de Dakar prescrit par l'Académie sénégalaise.

Bibliographie

BAKHTINE, Mikhail (1929). *Problème de La Poétique de Doïstoveski*, Éd. Seuil, Paris.

——— (1986). *Speech Genre, and Other Late Essays*, Éd. University of Texas, Austin.

BANKSTON, Carl L. et HENRY, Jacques M. (1998). « The Silence of the Gators : Cajun Ethnicity and Intergenerational Transmission of Louisiana French », in *Journal of Multilingual and Multicultural Development* vol. 19, N° 1, pp 1-23.

BANZAR, Chimegsaikhan (2010). « Les variétés du français en Louisiane et leur statut sociolinguistique », in *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, pp 1831-1837.

BARONTINI, Alexandrine (2014). « Approches théoriques du processus de transmission linguistique : questionner la terminologie des générations », in *Cahiers internationaux de sociolinguistique* vol. 6, N° 2, pp 39-60.

BEAULIEU, Bertille (1996). « Affirmation de l'identité dans la littérature cadienne » in *Francophonies d'Amérique*, N° 6, pp 141-157.

BERNARD, Shane K. (2003). *The Cajuns : Americanization of a People*, Éd. University Press of Mississippi, Jackson.

BICKERTON, Derek (1975). *Dynamics of a Creole System*, Éd. Cambridge University Press, Cambridge.

BOUCHARD, Chantal (2011). *Méchante langue. La Légitimité linguistique du français parlé au Québec*, Éd. Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

BRUSTAD, Kristen, AL-BATAL Mahmoud et AL-TONSI Abbas (1995). *Al-Kitaab Series*, Éd. Georgetown University Press, Washington.

CALVET, Louis-Jean (1994). « Y a-t-il une identité francophone ? », in *Haut Conseil de la Francophonie*, pp 71-78.

——— (2019). « L'écologie des langues », Nicolas Journet (éd.), *Les Grands Penseurs du langage*, Auxerre, Éd. Petite bibliothèque, pp 121-124.

CANDELIER, Michel (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », in *Les Cahier de l'Acedle*, vol. 5, N° 1, pp 65-90.

CANUT, Cécile (2020). « À la frontière des langues », in *Frontières…*, vol. 1, pp 1-9.

CAUVIN, Thomas et Mathieu ESPINASSE (2018) *Le Choix de Théo*, [documentaire, 51 min] Télé-Louisiane.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Éd. Didier, Paris.

CHAMBRE DES REPRÉSENTANTS DE L'ÉTAT DE LOUISIANE (1845). *Constitution de l'État de Louisiane de 1845*.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

En ligne sur https://en.wikisource.org/wiki/Louisiana_State_Constitution_of_1845 (consulté le 14.09.2022).

DABÈNE, Louise (1991). « Enseignement d'une langue ou éveil au langage ? » in *Le Français dans le monde. Recherches et applications,* août-septembre, pp 57–65.

——— (1996). « Comprendre les langues voisines », in *Études de linguistique appliquée*, N° 104, pp 389-512.

DAJKO, Nathalie (2009). *Ethnic and geographic variation in the French of the Lafourche Basin*, thèse pour l'obtention du doctorat, Éd. University of Texas, Austin.

DEGRAVE, Jérôme (2013). « The Economics and Politics of Louisiana's Latest French Renaissance », in *Transatlantica*, N° 1, pp 1-15.

DUCOTE, Natalie (2017). *CODOFIL'S Ally : Local French Teachers in Louisiana*, mémoire pour l'obtention du master, Éd. University of New Orleans Theses and Dissertations, la Nouvelle Orléans.

ESMAN, Marjorie (1983). « Internal Conflict and Ethnic Activism : The Louisiana Cajuns Human Organization », in *Human Organization*, vol. 42, N° 1, pp 57–59.

FERRARI, Aurélia (2014). « Evolution of Sheng during the Last Decade », in *Les Cahiers d'Afrique de l'Est*, N° 49, pp 29–54.

FREIRE, Paulo (1968). *Pedagogia Do Oprimido*, Éd. Paz e Terra, São Paulo.

GADET, Françoise (2003). *La Variation sociale en français*, Éd. Orphrys, Gap.

GAL, Susan (1978). *Language Shift : Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*, Éd. Academic Press, New York.

GARCÍA, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective*, Éd. Wiley Blackwell, Malden and Oxford.

HENRY, Jacques (1997). « The Louisiana French Movement : Actors and Actions in Social Change », Albert Valdman (éd.), *French and Creole in Louisiana*, New York, Springer, pp 183-214.

JANKS, Hilary (2013). « Critical Literacy in Teaching and Research », in *Education Inquiry*, vol. 4, N° 2, pp 225–42.

KLINGLER, Thomas (2005) « Le Problème de la démarcation des variétés de langues en Louisiane », Albert Valdman (éd.) *Le Français en Amérique Du Nord : Etat présent*, Sainte-Foy et Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp 349–367.

——— (2009). « How Much Acadian Is There in Cajun ? », Ursula Mathis-Moser et Günter Bischof (éds.), *Acadians and Cajuns. The Politics and Culture of French Minorities in North America / Acadiens et Cajuns : Politique et culture de minorités francophones en Amérique du Nord*, Innsbruck, Innsbruck University Press, pp 91–103.

KOUADIO N'GUESSAN, Jérémie (2008). « Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, N° 40/41, pp 179-197.

LANDRY, Christophe *et al.* (2016). *Kouri-Vini : Guide to Louisiana Creole Orthography*, Éd. Louisiana Historic & Cultural Vistas, en ligne.

LECLERC, Jacques (2022). « La colonie française de la Louisiane », in *L'aménagement linguistique dans le monde*. En ligne sur https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/Nlle-France-Louisiane.htm (consulté le 14.09.2022).

LINDNER, Tamara (2013). « Access to French Education and Attitudes toward International French and Cajun French among South Louisiana High School Students », in *The French Review*, vol. 86, N° 3, pp 458-472.

MADUELL, Charles R. (1972). *The Census Tables for the French Colony of Louisiana from 1699 Through 1732*, Éd. Clearfield Press, Baltimore.

MAKONI, Sinfree *et al.* (2007). « The Use of Indigenous and Urban Vernaculars in Zimbabwe », in *Language in Society*, N° 36, pp 25-49.

MAY, Stephen (2014). « Introducing the 'Multilingual Turn' », Stephen May (éd.), *The Multilingual Turn : Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Abingdon et New York, Routledge, pp 1-6.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

MAYEUX, Oliver, *et al.* (2017). *Ti Liv Kréyòl : A Learner's Guide to Louisiana Creole*, Éd. TSÒHK, New Orleans.

MCKINNEY, Carolyn (2017). *Language and Power in Post-Colonial Schooling*, Éd. Routledge, New York et Londres.

MOSELEY, Christopher (2012). « The UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger : Context and Process », Éd. University of Cambridge, Cambridge.

MUFWENE, Salikoko S. (2006). « Language Endangerment : An Embarrassment for Linguistics », in *Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society*, Éd. Chicago Linguistic Society, Chicago.

MUTZ, Katrin (2011). « Le lexique des variétés du français en Louisiane et l'influence de l'anglo-américain. Un état de la recherche. », in *Globe*, vol. 7, N° 2, pp 125-54.

NEUMANN-HOLZSCHUH, Ingrid (1998). « Structures lexicales du cajun et du créole louisianais », Wolfgang Binder (éd), *Creoles and Cajuns. French Louisiana – La Louisiane Française*, Francfort, Peter Lang, pp 53–81.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (2022). *La Langue française dans le monde*, Éd. Gallimard, Paris.

OTSUJI, Emo et PENNYCOOK, Alastair (2010). « Metrolingualism : Fixity, Fluidity and Language in Flux », in *International Journal of Multilingualism*, vol. 7, N° 3, pp 240-254.

PETITJEAN, Cécile (2006). « Plurilinguisme et politique linguistique éducative en Europe : de la théorie à la pratique », in *Revue des étudiants en linguistique du Québec*, vol. 1, N° 2, pp 98-125.

PORCHER, Louis (1978). *L'interculturalisme en Europe*, Éd. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

PRATT, Mary-Louise (1991). « Arts of the Contact Zone », in *Profession*, pp 33-40.

RAMPTON, Ben. (2011). *Crossing : Language and Ethnicity among Adolescents*, Longman, Londres et New York.

REBOURCET, Séverine (2008). « Le français standard et la norme : l'histoire d'un « nationalisme linguistique et littéraire » à la française », in *Communication, lettres et sciences du langage*, vol. 2, N° 1, pp 107-118.

RICH, Adrienne (1980). « Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence », in *Signs : Journal of Women in Culture and Society*, vol. 5, N° 4, pp 631-660.

RIOULT, Nina (2021). « The Standardization Process of Louisiana French : Issues and Outcomes », in *Cadernos de Letras Da UFF*, vol. 32, N° 62, pp 191–213.

ROULET, Eddy (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Éd. Hatier-Crédif, Paris.

SAGNIER, Christine (2016). « Multiliteracies and Multimodal Discourses in the Foreign Language Classroom », Yuri Kumagai et al (éds), *Multiliteracies in World Language Education*, New York, Routledge, pp 81-106.

SMITH-THIBODEAUX, John (1977). *Les Francophones de la Louisiane*, Éd. Entente, Paris.

SOUDIEN, Crain (2007). « The Asymmetries of Contact : An Assessment of 30 Years of School Integration in South Africa », in *Race, Ethnicity and Education*, vol. 10, N° 4, pp 439-456.

SPITZER, Nicholas Randolph (1986). *Zydeco and Mardi Gras : Creole Identity and Performance Genres in Rural French Louisiana*, thèse pour l'obtention du doctorat, Éd. University of Texas, Austin.

TRÉPANIER, Cécyle (1991). « The Cajunization of French Louisiana : Forging a Regional Identity », in *The Geographical Journal*, vol. 157, N° 2, pp 161-171.

——— (1993). « La Louisiane française au seuil du XXIe siècle. La commercialisation de la culture », Chantal Bouchard (éd.), *La construction d'une culture. Le Québec et l'Amérique française*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp 361-394.

U.S. CENSUS BUREAU (2017). *Language Spoken at Home, 2013-2017 American Community Survey 5 Years Estimates*. En ligne sur https://www.census.gov/programs-surveys/acs/technical-documentation/table-and-geography-changes/2017/5-year.html (consulté le 14.09.2022).

USNER, Daniel H. Jr. (1979). « From African Captivity to American Slavery : The Introduction of Black Laborers to Colonial Louisiana. », in *Louisiana History : The Journal of the Louisiana Historical Association*, vol. 20, N° 1, pp 25-48.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727

VALDMAN, Albert (1993). « Le Français en Louisiane », Didier de Robillard et Michel Beniamino (éds.), *Le Français dans l'espace francophone*, vol. 2, Paris, Champion, pp 633-650.

——— (1996). « Le Rôle de l'enseignement dans la survie du français en Louisiane », in *Plurilinguismes*, vol. 11, pp 153-177.

——— (2009). *Dictionary of Louisiana French : As Spoken in Cajun, Creole, and American Indian Communities*, éditeur, Éd. University Press of Mississippi, Jackson.

VALDMAN, Albert et PICONE, Michael (2005). « La Situation du français en Louisiane », Albert Valdman *et al.* (éds), *Le Français en Amérique du Nord : État présent*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp 143-165.

VAN DES AVENNE, Cécile (2017). *De la Bouche même des indigènes. Échanges linguistiques en Afrique coloniale*, Vendémiaire, Paris.

VYGOTSKY, Lev (1929). « The Problem of the Cultural Development of the Child », in *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, vol. 36, N° 3, pp 415-434.

WHARTON, Sylvie (2006). « Pour Développer la compétence varilingue en situations interlectales : une didactique intégrée des langues », *Études Créoles*, vol. 28, N° 2, pp 147–180.

Published in : KENGUE, Gaston François ; MAURER, Bruno (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie. Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004727, doi : 10.17184/eac.9782813004727