

QVVR

QUO VADIS ROMANIA? - Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik

AUTORINNEN

Eva Begle
Caroline Berchotteau
Zohra Bouchentouf-Siagh
Peter Cichon
Moussa Daff
Max Doppelbauer
Michaela Haselberger
Sabine Humer
Petra Pfisterer
Eva-Maria Reinbacher
Birgit Scheffel
F. Ebru Seker

REZENSIONEN

Barbara Czernilofsky

le Sénégal -

un modèle de gestion et de promotion
des langues nationales, pour l'Afrique?

Nr. 21/2003

QVVR

QUO VADIS ROMANIA? - Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik

AUTORINNEN

Eva Begle
Caroline Berchotteau
Zohra Bouchentouf-Siagh
Peter Cichon
Moussa Daff
Max Doppelbauer
Michaela Haselberger
Sabine Humer
Petra Pfisterer
Eva-Maria Reinbacher
Birgit Scheffel
F. Ebru Seker

REZENSIONEN

Barbara Czernilofsky

le Sénégal -

un modèle de gestion et de promotion
des langues nationales, pour l'Afrique?

Nr. 21/2003

Inhaltsverzeichnis

Präsentation:

Zohra BOUCHENTOUF-SIAGH / Peter CICHON	5
--	---

Artikel:

Eva-Maria REINBACHER, <i>Le français en Francophonie: le cas du Sénégal</i>	9
Michaela HASELBERGER, <i>Politique linguistique et planification au Sénégal</i>	24
Birgit SCHEFFEL / Michaela HASELBERGER, <i>Les institutions scientifiques et politiques chargées des questions linguistiques</i>	33
F. Ebru SEKER, <i>École de la Rue</i>	39
Sabine HUMER / Petra PFISTERER, <i>Médias en contexte plurilingue</i>	52
Eva BEGLE, <i>Le français et le wolof – ou quelques langues de plus? Attitudes et conscience linguistique d'étudiants dakarois</i>	64
Moussa DAFF, <i>Status des langues partenaires, politiques linguistiques et enseignement du français en Afrique noire francophone</i>	72
Caroline BERCHOTTEAU, <i>Développement durable et éducation: la prise en compte du genre. L'exemple du Sénégal</i>	80
Zohra BOUCHENTOUF-SIAGH, <i>Interview avec Alioune Badara Diop: un exemple de plurilinguisme africain</i>	90
Peter CICHON / Max DOPPELBAUER, <i>Ces langues nationales qui frappent à la porte...: témoignages des responsables de la politique linguistique du Sénégal</i>	103
BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE	113

Rezension:

Barbara CZERNILOFSKY: „Multisprech“: Hybridität, Variation, Identität. OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 65/2003, hrsg. von Jürgen Erfurt, 203 S.	118
---	-----

Redaktion: Georg Kremnitz (Leitung), Peter Cichon (Finanzen), Robert Tanzmeister (technische Ausführung)
technische Assistenz: Astrid Hönigsperger
weitere Redaktionsmitglieder: Heinrich Stiehler, Joachim Born, Thomas Widrich, Fabio Longoni, Barbara Czernilofsky, Max Doppelbauer
Sekretariat: Alexandra Paar

Grafik: Astrid Young
Druck: Riegelmik

Adresse (Redaktion und Bestellung):

Quo vadis, Romania?
Institut für Romanistik
Universität Wien
Universitätscampus AAKH
Garnisongasse 13, Hof 8
A-1090 Wien

Jahresabonnement: 16,- € / Studenten 12,- € (einschließlich Zustellung)
Einzelheft: 8,- € (Selbstabholer 6,- €); *Doppelheft:* 16,- € (Selbstabholer 8,- €)
Bankverbindung: Bank-Austria Creditanstalt Wien, Kto.-Nr.: 0323-04941/00 (BLZ 12000)

Gedruckt mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Wien

ISSN: 1022-3169

QVR 21/2003

Projet de séminaire en sociolinguistique africaine, excursion au Sénégal

GENÈSE DU PROJET:

Le séjour effectué par l'un de nous en février 1999, au Sénégal, à Dakar et Saint-Louis plus précisément, grâce à une bourse et le soutien de Mme le Professeur Birgit Wagner, et dont voici le compte-rendu.

SENEGAL - 12-22 Fev. 1999

Ce voyage s'était fixé plusieurs objectifs:

1. Reprendre contact avec les réalités africaines et sénégalaises sur le "terrain".
2. Rencontrer des professeurs et intellectuels sénégalais. Discussions et échanges de points de vue.
3. Contacts à l'Université Cheikh Anta Diop et dans d'autres institutions de recherche telles que l'IFAN, le CLAD, l'INEAD, le Bureau Régional d'Éducation pour l'Afrique, etc.
4. Visite de bibliothèques, librairies et maisons d'édition à Dakar et à Saint-Louis.
5. Rencontre avec trois écrivains: Aminata SOW FALL, B. Boris DIOP et Koulsy LAMKO.
6. Participation au séminaire de doctorat de M.Moussa DAFF, Chef du Département et professeur de linguistique. Université Cheikh Anta Diop, Dakar

Ce séjour avait fait l'objet d'un rapport qui se terminait par un appel à la mise en place de modalités d'échanges mutuels avec les universitaires et intellectuels sénégalais! Trois années plus tard, Peter Cichon proposait un travail de séminaire de linguistique en 'duo' avec celui de Zohra Bouchentouf-Siagh, et l'organisation d'un voyage d'études avec les étudiant(e)s, à Dakar.

PROJET DE SÉMINAIRE COMMUN EN SOCIOLINGUISTIQUE AFRICAINNE

Dans le cadre de ce séminaire, les étudiants devaient assimiler un certain nombre de concepts en socio-, psycho- et ethno-linguistique, à travers la présentation de situations socio-historiques concrètes de contacts de langues. La situation du français au Sénégal était au centre de la problématique d'ensemble de ce séminaire. Outre l'importance de l'acquisition des données théoriques, l'accent a été mis sur la préparation des étudiants à l'enquête sur le terrain, dans le cadre du projet de séjour d'étude au Sénégal. En effet, observer le fonctionnement des langues nationales sur le terrain, dans leurs rapports au français, constituaient quelques sujets de recherche à proposer aux étudiants, en groupe ou individuellement.

Les thèmes proposés l'ont été selon deux axes principaux:

1. Synthèses théoriques 'enrichies' par l'observation du terrain
- les langues au Sénégal, aperçu historique et sociolinguistique de la colonisation à l'Indépendance (1817-1960)
- les langues nationales au Sénégal: statut socio-politique de 1960 à nos jours

QVR 21/2003

5

Les thèmes proposés l'ont été selon deux axes principaux:

1. Synthèses théoriques 'enrichies' par l'observation du terrain

- les langues au Sénégal, aperçu historique et sociolinguistique de la colonisation à l'Indépendance (1817-1960)
- les langues nationales au Sénégal: statut socio-politique de 1960 à nos jours
- transcription, description et enseignement des langues nationales
- français et système scolaire colonial français
- le français dans le système scolaire sénégalais aujourd'hui
- le français au Sénégal: rôle, statut, corpus (en références aux études du sociolinguiste sénégalais M. Daff)
- les institutions scientifiques et politiques chargées des questions linguistiques (gouvernementales et non gouvernementales)
- incidences économiques nationales et internationales sur les politiques linguistiques et culturelles du pays
- Quelles sont les spécificités de la francophonie au Sénégal (aspects politiques, économiques, culturels et linguistiques)?

2. Recueil (enregistrements, transcription, photos, etc.) et analyse de corpus

- les media au Sénégal: presse écrite, radio et télévision
- édition et culture (livre, cinéma, théâtre, chanson, etc.)
- les langues dans la ville: panneaux, affiches, enseignes, marchés et lieux publics
- Existe-il un 'français du Sénégal'? Aspects morpho-syntaxiques, lexicaux et sémantiques de cette variété, si elle existe
- les écoles dans la rue
- choix d'un ou de plusieurs informateurs (étudiant, chauffeur de taxi, employé d'hôtel, etc.) francophones, auprès desquels on pourrait dessiner quelques profils du contact des langues au Sénégal, et en particulier à Dakar, sur 1, 2, voire plusieurs générations
- Existe-t-il des urbalectes à Dakar, dans quelle(s) langues? Une langue véhiculaire? Ceci ne pourra se faire qu'avec le concours d'informateurs dakarois, des étudiants par exemple.

LE SÉJOUR À DAKAR

Nous avons été accueillis à l'aéroport par Mme et M. Gilet, les hôtes de... *La Villa d'hôtes* à Dakar, et par Ousmane et son petit mini-bus. Le groupe a pu séjourner et travailler dans un cadre très agréable, chaleureux et sympathique. Mme Gilet, souriante et dynamique est restée très disponible durant tout le séjour; M. Gilet nous a souvent régales grâce à une cuisine originale. Nous n'oublions pas la gigantesque salade de fruits matinale (mangues, citrons verts, oranges, pamplemousses, bananes, etc.), dans la salle à manger, à 20 mètres de l'océan.

Chaque étudiant et/ou chaque groupe ayant déjà son plan de travail élaboré à Vienne, en début de semestre, nous préparions tous les soirs, après le dîner, le cadre précis d'enquête ou de visite, pour le lendemain. Ainsi avons-nous essayé de gérer le temps pour un profit maximum!

Nous devons avouer que la maturité des étudiantes et des étudiants, leur disponibilité, leur ouverture et leur compréhension face à certains problèmes imprévus qui ont surgi durant le séjour, est digne de tous les éloges!

Si le groupe a pu mener à bien son travail, c'est grâce aussi à l'extrême disponibilité des écrivain(e)s, enseignants de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, journalistes, étudiant(e)s sénégalais(e)s, qui ont donné de leur temps! Nous ne saurions assez les remercier:

Mme Aminata Sow Fall, écrivaine et directrice du C.A.E.C, qui nous a reçu(e)s dans son centre et chez elle à déjeuner (plus de 18 personnes), autour d'un mémorable *diébou diém!* Le Sénégal est bien le pays de la *terenga* (hospitalité)!

M. Moussa Daff, professeur au Département de français de l'Université Cheikh Anta Diop, qui nous a reçus et offert une conférence sur la situation linguistique sénégalaise
Mme Aram Fall, linguiste, chercheur à l'PIFAN, qui a également offert aux étudiants une conférence sur les langues nationales sénégalaises, et donné une interview à deux membres du groupe

M. Alioune Diop, journaliste, notre 'sésame' à Dakar; grâce à lui, beaucoup de contacts, sur place, ont pu avoir lieu!

Le Dr. Kaouk et le Dr. Santos les deux médecins de Dakar, qui ont fait plus que leur travail de médecin...

Toutes les autorités universitaires, ministérielles, ainsi que les nombreuses personnes qui se sont pliées très gentiment, à toutes les questions de nos enquêtrices et enquêteurs en herbe!

Durant le séjour à Dakar, nous avons pu également visiter Gorée, l'île à partir de laquelle 'transitérent' des millions d'esclaves africain(e)s, vendus par les négriers européens, au cours de ce qui a été appelé le 'commerce triangulaire'! Et St-Louis, sur la rive gauche du fleuve sénégal, première ville occupée par la France ... sous Louis XIV, et où Jean Dard ouvrit en 1817, la première école. Ancienne capitale du Sénégal, avant Dakar.

EN GUISE DE CONCLUSION

Les contributions qui composent ce numéro sont le fruit de ce (trop bref) séjour à Dakar. Elles sont le fait d'étudiants mis pour la première fois, sur le terrain, et sur un terrain inconnu, dans un continent, un pays, des cultures et des langues peu connus également! Nous espérons cependant que tant aux niveaux conceptuels et scientifiques qu'aux niveaux culturels et humains, ils auront su éviter les erreurs, les banalités ou, pire encore, les stéréotypes qui entachent parfois ce type d'approches!

Herzlich gedankt sei an dieser Stelle auch der Universität Wien für ihre großzügige finanzielle Unterstützung der Studienfahrt, im Besonderen dem Vizerektor Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Arthur Mettinger gemeinsam mit dem Büro für Internationale Beziehungen sowie dem Dekan der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät, Herrn O. Univ.-Prof. Dr. Franz Römer – ohne sie wäre die Forschungsreise wahrscheinlich garnicht zustande gekommen. So aber hat eine Gruppe von fünfzehn Studierenden der Wiener Romanistik in persönlicher Anschauung Formen gelebter Mehrsprachigkeit im frankophonen Schwarzafrika kennengelernt und dabei ein Maß von kultureller Alterität erfahren, das einen bleibenden Eindruck hinterlässt. Produktive Formen der Verarbeitung, vor allem in Seminar- und Diplomarbeiten, haben bereits stattgefunden und finden weiterhin statt.

Alle TeilnehmerInnen der Studienfahrt - Eva Begle, Caroline Berchotteau, Max Doppelbauer, Doris Gratzler, Michaela Haselberger, Ingeborg Hissmayr, Sabine Humer, Christian Loibingdorfer, Margot Lunzer, Eva Mangold, Petra Pfisterer, Eva-Maria Reinbacher, Birgit Scheffel, Martin Scheucher und Ebru Seker - haben unser in sie gesetztes Vertrauen gerechtfertigt und fleißig geforscht. Wir sind überzeugt, dass dies in den Aufsätzen zum Ausdruck kommt. Wenn dabei nicht alle zu Wort kommen, so liegt dies zum einen an dem beschränkten Raum, der uns in diesem Themenheft von *Quo vadis, Romania?* zur Verfügung steht, zum andern daran, dass wir unseren Untersuchungsgegenstand aus möglichst verschiedenen Perspektiven darstellen möchten und deshalb bei thematisch verwandten Arbeiten eine Auswahl treffen mussten.

In der Frage der Publikationssprache haben wir uns für das Französische entschieden, da dies die Sprache ist, in der auch die Feldforschung stattgefunden hat. Zur leichteren Orientierung der Leser werden die Beiträge mit einer knappen Inhaltsangabe in Deutsch eingeleitet.

Vienne, le 15 octobre 2003 Zohra Bouchentouf-Siagh, Peter Cichon

Le français en Francophonie: le cas du Sénégal

Eva-Maria REINBACHER, Vienne

(Der Aufsatz skizziert das Panorama der Sprachenvielfalt im Senegal, deren sprachpolitische Regelung und soziolinguistische Verteilung. Zugleich liefert er einen Überblick über wichtige sprachwissenschaftliche Arbeiten und Begriffsbildungen zum senegalesischen Französisch.)

1. Introduction

En 1908, lors de son discours d'ouverture de la session de Conseil du gouvernement de la France, le Gouverneur Général de l'A.O.F. déclarait qu'il fallait

«[...] apprendre à l'indigène à parler notre langue, à la lire, à l'écrire, lui inculquer quelques rudiments de calcul avec quelques notions de moral, c'est suffisant pour l'instant.»

Aujourd'hui, le présent travail veut analyser comment la situation de la langue française au Sénégal a évolué: Comment le français s'est-il implanté au Sénégal? Avec quelles langues est-il entré en contact et de quelle nature est celui-ci? Comment le statut du français a-t-il évolué après l'Indépendance? Si le racisme colonial a disparu, y a-t-il toujours des relations de domination du français sur les langues africaines? Est-ce que le français a subi lui-même des changements, sur le terrain africain? Quelles en sont les conséquences linguistiques, politiques et sociales? Quel est le rôle du français dans l'enseignement et le développement? Le but de l'alphabétisation de 1908, cité plus haut, a-t-il été atteint? Enfin, est-il juste de parler du Sénégal comme d'un *État francophone*?

En l'an 2000 le Sénégal a élu un nouveau président, la politique linguistique change souvent avec les gouvernements et les projets exposés par ces derniers (sur Internet) ne correspondent pas forcément aux réalités; j'ai complété et critiqué les données bibliographiques par des informations obtenues à Dakar en avril 2002. Lors d'un projet de recherches du département des langues romanes de Vienne, sous la direction de M. Cichon et Mme Bouchentouf-Siagh, j'ai eu la possibilité d'effectuer des interviews et de visiter des stations de radio et de télévision et différentes écoles, l'Université de Dakar et le C.L.A.D.

La présente analyse commence par une brève présentation du Sénégal, suivie de quatre parties qui focalisent sur une approche historique, sociolinguistique, linguistique et didactique.

2. Présentation du Sénégal¹

La République de Sénégal se situe à l'avancée la plus occidentale du continent africain dans l'Océan Atlantique: d'une superficie de 196 722 km², il est voisin de la Mauritanie, le Mali, la Guinée, la Guinée Bissau et la Gambie. La capitale du Sénégal est Dakar, les principales villes sont Thiès, Kaolack, Ziguinchor, Saint-Louis et Diourbel. La population du Sénégal compte 9,8 millions d'habitants. À cause de l'urbanisation plus de 25% de la population est concentrée dans la région de Dakar.

La langue officielle est le français. Le Sénégal compte une vingtaine d'ethnies dont les principales sont les Wolof (43,7%), les Poular (23,2%), les Sérère (14,8%), les Diola

¹ Cf. <http://www.primature.sn/senegal/index.html>.

(5,5%) et les Mandingue (4,6%). Le wolof est parlé par 70,9%, le poular par 24,1%, le sérère par 13,7%, le mandingue par 6,2%, le diola par 5,7% et le soninké par 1,4% de la population.²

94% de la population est musulmane, 5% chrétienne et 1% pratique les religions traditionnelles.

Le Sénégal est un État laïc, indépendant depuis 1960. Le président actuel est Abdoulaye Wade, élu pour la première fois en 2000.

3. L'expansion du français au Sénégal

3.1. Importation et superposition du français au Sénégal

Pour expliquer historiquement la présence de la langue française au Sénégal, j'aimerais reprendre la terminologie de W. Bal³ qui distingue entre quatre formes d'expansion: *importation, superposition, rayonnement culturel et implantation*.

La notion d'importation, étant la «*constitution d'îlots linguistiques résultant de l'établissement durable d'usagers de cette langue en plus ou moins grand nombre (militaires, administrateurs, colons etc.) qui ne trouvent aucune raison d'abandonner cette langue au profit de celle de la majorité, à cause, notamment, de leur situation dominante, telle celle des colonisateurs par rapport aux colonisés*» convient pour décrire ce qui s'est passé dès le XII^e siècle, par l'établissement durable de postes français sur la côte et dans la vallée du fleuve.⁴

Mais le rôle du français au Sénégal a évolué de sorte que la notion de superposition est plus appropriée pour décrire l'expansion⁵, selon W. Bal «*dorsque, généralement pour des raisons politiques, une langue (...) en vient à assumer, partiellement ou exclusivement, dans un territoire alloglotte, des fonctions sociales considérées comme supérieures (telles que l'administration, l'enseignement, les relations internationales)*».

3.2. Le XIX^e siècle

Le français s'est implanté en tant que langue de l'administration, mais aussi à travers les activités des missionnaires européens, des militaires (lors des deux guerres mondiales, s'est constitué ce que l'on a surnommé le «français tiraillou») ainsi que par la scolarisation. Dans le domaine de l'éducation, le Sénégal était un cas particulier: déjà en 1817, une école pour l'enseignement élémentaire en français et en wolof était ouverte à Saint-Louis. Beaucoup d'écoles et de lycées pour garçons et filles étaient ouverts, des instituteurs étaient formés, des militaires ainsi que des religieux enseignaient, et jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les quatre communes du Sénégal (Saint-Louis, Rufisque, Gorée et Dakar) eurent une place privilégiée dans le développement de l'enseignement de l'A.O.F.⁶

3.3. L'Indigénat et l'Union française

Durant la période de l'Indigénat mais aussi celle de l'Union française, dans l'enseignement primaire s'est posé un problème considérable lié à la scolarisation des populations de ces régions: le manque de personnel, constitué par des instituteurs français et par des instituteurs et des moniteurs indigènes⁷, ces derniers n'ayant souvent qu'un certificat

² Cf. DAFF 1993, in: ROBILLARD/BENIAMINO, p. 566.

³ Cf. CHAUDENSON 1991, p. 17.

⁴ Cf. MANESSY 1979, p. 332.

⁵ Cf. DAFF 1993, in: ROBILLARD/BENIAMINO, p. 567.

⁶ Cf. CAPELLE 1990, p. 17.

⁷ Cf. *ibid.*, p. 27.

d'études primaires.⁸ Malgré ce fait qui limitait l'efficacité de l'enseignement du français, dans l'Union française, le système scolaire était théoriquement semblable, sinon proche de celui de la France.⁹ Sauf de rares projets d'alphabétisation en langues africaines¹⁰, problématiques à cause de la multitude des langues souvent non transcrites¹¹, l'enseignement était effectué en français avec la méthode directe et les langues africaines étaient interdites à l'école.¹² Jusqu'à l'Indépendance, Dakar garda une place particulière en tant que centre de décisions de l'organisation éducative de l'A.O.F., et ville universitaire dès 1957.

3.4. Après l'Indépendance

C'est L.S. Senghor qui a été l'initiateur du projet de la Francophonie et qui, par sa politique et particulièrement par le choix du français comme unique langue officielle du Sénégal, a rattaché son pays après l'Indépendance, à la culture et à la langue françaises.¹³

En fait, la politique 'francophone' de L.S. Senghor fut poursuivie par ses successeurs A. Diouf et A. Wade. Même si ce dernier a marqué une nette tendance en faveur du développement des langues nationales du Sénégal, de l'enseignement de l'arabe et de l'anglais, le français est resté la langue superposée au Sénégal.

En d'autres termes, actuellement au Sénégal, le français est la langue de superstrat, superposée aux langues africaines, les langues de substrat. En plus, il s'y ajoute des langues d'adstrat, dont les plus importantes sont l'arabe et l'anglais.¹⁴

4. Description sociolinguistique du Sénégal

La situation linguistique au Sénégal est donc caractérisée par un multilinguisme, défini par Chaudenson comme «*l'existence de plusieurs langues à l'intérieur d'un même État*»¹⁵. Les termes de superposition, de superstrat, substrat et adstrat ont introduit la problématique d'un point de vue historique. Mais la situation multilingue ne peut pas être décrite dans toute sa complexité sans recourir aux concepts de fonctionnalité des langues, de status, de corpus et de diglossie.

4.1. Les fonctions des langues en contact

4.1.1. La fonction officielle

La fonction officielle est réservée au français.

4.1.2. La fonction religieuse

Pour les musulmans et donc 94% de la population, l'arabe classique en tant que langue

⁸ Cf. *ibid.*, p. 189.

⁹ Cf. *ibid.*, p. 40.

¹⁰ Cf. *ibid.*, p. 17, p. 174, p. 211.

¹¹ Cf. *ibid.*, p. 210.

¹² Cf. DAFF 1991, p. 149.

¹³ Cf. CAPELLE 1990, p. 312.

¹⁴ Au Sénégal on assiste actuellement à la multiplication des écoles coraniques, ce qui accroît l'importance de l'arabe. Selon nos interlocuteurs l'arabe est rarement maîtrisé comme langue de communication et ne sert qu'à la récitation des sourates du Coran. Cependant, la 'visibilité' de la langue devient de plus en plus importante, par exemple, les caractères arabes sont utilisés sur les panneaux d'affichage, enseignes, affiches, etc. L'enseignement de l'anglais quant à lui, en tant que langue mondiale dominante, prend de plus en plus d'ampleur, aussi bien dans l'enseignement formel qu'informel (et même dans les 'écoles de la rue').

¹⁵ CHAUDENSON 1991, p. 201.

sacrée de l'islam, occupe principalement cette fonction. Pour les chrétiens (5% de la population) cette fonction est assumée par le français. Dans les deux religions, les langues africaines sont également utilisées.

4.1.3. La fonction vernaculaire

La fonction vernaculaire est assumée presque uniquement par les langues africaines alors que le rôle du français standard est négligeable dans ce domaine. Généralement, en tant que langue première pour les membres d'une ethnie donnée, chaque langue ethnique est utilisée pour la communication dans le cadre familial et entre les membres de la même ethnie. Par conséquent, les langues vernaculaires sont liées étroitement à l'identité culturelle.

4.1.4. La fonction véhiculaire

Pour assurer la communication interethnique, transnationale et internationale on utilise des langues ayant une fonction véhiculaire. Le français est très important comme véhicule international et transnational. Pour la communication transnationale en Afrique sont également employés le mandingue, le diola, le poular et le wolof. Le Sénégal figure parmi les Etats africains ayant une langue véhiculaire dominante, le wolof, parlé par environ 80% des Sénégalais. Le taux de véhicularité¹⁶ élevé est lié à l'urbanisation et au fait que l'ethnie wolof est très importante dans les centres urbains et notamment à Dakar.¹⁷

Dans le cadre de l'urbanisation, le wolof et le français fonctionnent comme des langues véhiculaires alternatives. Le français est choisi par refus du wolof, notamment pour des raisons identitaires. En plus, le français comme véhicule donne accès aux métiers formels avec salariat moderne, ce qui n'est pas le cas pour le wolof.¹⁸

4.1.5. Véhicularisation et vernacularisation

Théoriquement, toute langue peut devenir langue vernaculaire ou véhiculaire. Pour ce qui est du wolof au Sénégal, sa véhicularisation entraîne parallèlement sa vernacularisation. On peut assister à ce processus dans les grands centres urbains où le wolof tend à être associé à une identité sénégalaise.¹⁹ Par contre, de grandes différences dans les attitudes peuvent apparaître, selon les régions et/ou les ethnies. Des enquêtes effectuées en Casamance parmi les Diolas, les Peuls et les Mandingues, ont montré des attitudes opposées, voire hostiles à l'égard de l'uniformisation linguistique menaçante du wolof, ce qui entraîne d'un côté, la revalorisation des autres langues ethniques pour assurer la fonction identitaire,²⁰ et de l'autre, une préférence pour le français comme langue véhiculaire.²¹

Finalement le contact des langues a engendré l'émergence, la véhicularisation et la vernacularisation d'un autre parler à Dakar: Thiam (1994) a montré que le discours mixte français-wolof (cf. 5.3.) est, chez les personnes les plus actives dans la vie urbaine, déjà utilisé de façon vernaculaire.²²

¹⁶ Cf. CALVET 1993, in: ROBILLARD/BENIAMINO, p.451: Le taux de véhicularité résulte d'un calcul qui met en proportion le nombre de locuteurs maternels avec le nombre de locuteurs non maternels d'une langue.

¹⁷ Cf. TABI MANGA 1999, p. 33.

¹⁸ Cf. CALVET 1993, in: ROBILLARD/BENIAMINO, p. 437.

¹⁹ Cf. JUILLARD/WALD 1994, p. 5. De même, l'association du wolof à une identité sénégalaise a été confirmée par presque 100% de nos interlocuteurs dakarois en 2002.

²⁰ Cf. JUILLARD 1990, p. 71.

²¹ Cf. MOREAU 1994, p. 75.

²² Cf. THIAM 1994, p. 25.

4.2. Status et corpus

La caractérisation des situations sociolinguistiques de Chaudenson (1989) est fondée sur l'opposition entre *status* et *corpus*.

Il définit le status comme ensemble de «toutes les données qui ressortissent du juridique, du politique et de l'économique (officialité, usages institutionnels divers, place dans l'éducation et dans les moyens de communication de masse, rôle dans les secteurs économiques privés)». Le corpus par contre, regroupe «non pas comme dans l'usage habituel ce qui touche à la langue elle-même, mais tout ce qui concerne, au sens large, la 'production langagière' (modes d'appropriation de langue; types de compétences; véhicularisation et vernacularisation; production et exposition langagières)».²³

L'application de ces deux concepts à la situation des langues en présence et l'attribution de valeurs numériques ont fourni des données sur plusieurs pays francophones, dont le Sénégal qui, selon l'analyse de Daff, figure parmi les États où le français a un status élevé et un corpus réduit.²⁴

4.2.1. Le status²⁵

4.2.1.1. L'officialité

La seule langue officielle est le français. Les langues dites nationales (ayant un statut semi-officiel) sont le diola, le mandingue, le poular, le sérère, le soninké et le wolof.²⁶

4.2.1.2. Les usages institutionnalisés

Tous les textes officiels et administratifs sont rédigés exclusivement en français. La langue de la justice est généralement le français, pratiqué devant les cours pour les plaidoiries et les jugements. Par contre, les conflits mineurs dans les quartiers et les villages sont réglés en langues nationales et dans les régions, les juges utilisent souvent la langue véhiculaire dominante ou travaillent avec un interprète. Dans l'administration locale on utilise le plus souvent la langue véhiculaire dominante. Le français est employé de façon symbolique par des locuteurs qui veulent se valoriser ou créer une distance pendant l'entretien. La diffusion orale des informations administratives, se fait en français, puis dans les six langues nationales. Au niveau de la politique, les documents contenant tous les concepts et idéologies des partis sont rédigés en français. Puisque la compétence en français de la plupart des membres à la base est très limitée et que la traduction des concepts politiques pose des difficultés, souvent un discours mixte français-langues nationales est utilisé. Dans le domaine de la religion il y a des différences pour l'islam et le christianisme. Puisque l'arabe classique est la langue sainte de l'islam, l'arabe est la langue utilisée dans les mosquées, dans les écoles coraniques, pour les sermons et pour les émissions religieuses à la radio. Ces derniers sont aussi traduits en langues nationales. Pour les chrétiens, les sermons, l'enseignement et les émissions religieuses se font en français et en langues nationales.

²³ CHAUDENSON 1989, p. 68.

²⁴ Cf. *ibid.*, p. 73.

²⁵ Cf. DAFF 1991, pp. 138-146.

²⁶ L'article sur les langues nationales dans la nouvelle Constitution du 7 janvier 2001 a été étendu à «toute autre langue nationale qui sera codifiée.» C'est à dire que désormais la codification est la condition nécessaire et suffisante pour qu'une langue soit reconnue comme langue nationale. On compte aujourd'hui 11 langues nationales

4.2.1.3. L'éducation

Actuellement, le français est médium et matière de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Les langues nationales sont matières optionnelles à l'Université et outil dans l'enseignement non formel (i.e. alphabétisation et éducation de masse).²⁷

4.2.1.4. Les moyens de communication de masse

Les principaux journaux quotidiens (*Le Soleil, Sud, Wal Fadjri*, etc.) sont en français. Il existe des projets de journaux bilingues comme par exemple un mensuel wolof/poular. La plupart des émissions à la radio (*RTS, RTSI, Sud FM, Dunnya*) se font en français. Les informations se font également en langues nationales et principalement en wolof.²⁸ La télévision (*RTS, Canal+Horizons*) et le cinéma accordent également une place privilégiée au français. Les informations sont données en français, 15 minutes par jour en wolof, et 15 minutes par semaine dans les autres langues nationales. Les films en wolof sont rares. Pour ce qui est de l'édition, le français domine nettement. Les langues nationales apparaissent principalement dans les ouvrages de vulgarisation et d'alphabétisation. Par contre, il y a beaucoup d'ouvrages publiés en langues nationales mais écrits en caractères arabes.

4.2.1.5. Les secteurs secondaire et tertiaire

En général, une compétence en français ouvre des possibilités professionnelles excellentes. Le français est utilisé dans les situations formelles, sinon les langues nationales excellent. S'il n'y a pas d'autre moyen de communication entre les ouvriers et leur patron, la langue véhiculaire dominante est choisie. Dans les rues de Dakar, on utilise parfois un français approximatif pour s'adresser aux touristes.

4.2.2. Le corpus²⁹

4.2.2.1. L'acquisition des langues

Chaudenson emploie le terme *d'acquisition* dans le sens où une langue est acquise en famille comme langue maternelle unique ou non.³⁰ Dans ce domaine du corpus le wolof est le plus important. Beaucoup de membres de l'ethnie wolof acquièrent le wolof même comme unique langue. Pour les autres ethnies, l'acquisition de la langue maternelle s'accompagne le plus souvent de l'acquisition du wolof. Le nombre de Sénégalais qui «acquièrent» le français est négligeable.

4.2.2.2. L'apprentissage des langues

Au terme *acquisition*, Chaudenson oppose le terme *apprentissage* qui rend compte du «*développement d'une compétence de langue seconde (que cet apprentissage soit opéré en milieu institutionnel ou non)*».³¹ Le français *de facto* unique médium de l'enseignement formel, occupe une place très importante. Les langues nationales apparaissent dans l'alphabétisation de masse.³²

²⁷ Selon les responsables au Ministère de l'éducation nationale l'introduction des langues nationales comme langues d'enseignement dès la première année, était prévue déjà pour septembre 2002. Les chiffres présentés par Daff devraient donc être modifiés.

²⁸ L'enquête de 2002 a montré qu'il y a aussi plusieurs chaînes communautaires financées par des ONG où les langues nationales sont utilisées.

²⁹ Cf. DAFF 1991, pp. 146-155.

³⁰ Cf. CHAUDENSON 1991, p. 33.

³¹ Ibid., p. 38.

³² Cf. note 27: Les valeurs numériques de ces langues devraient être révisées à cause de leur introduction dans l'enseignement primaire.

4.2.2.3. La compétence linguistique

L'évaluation de la compétence en français est une des tâches les plus pénibles. Le choix des critères pour définir un locuteur comme (non)francophone et la faible corrélation entre scolarisation et compétence rendent difficile, sinon impossible une analyse. Daff a donc appliqué les critères liés aux niveaux de scolarisation en les corrigeant à l'aide de la connaissance des situations locales. Le pourcentage de francophones a été calculé à 42% dont 12% sont caractérisés par un «français stable» et 30% par un «français approximatif».

4.2.2.4. Véhicularité et véhicularisation, vernacularité et vernacularisation

Selon Daff, il n'y a pas de vernacularisation du français standard. Contrairement à Thiam (cf. 4.1.5.), il ne voit pas dans la «variété de français spécifique», issue du contact du français et des langues africaines, une variété en train de se vernaculariser. Face à la présence du wolof, la véhicularité du français, est limitée aussi, bien qu'elle soit plus étendue dans les centres urbains.

4.2.2.5. La production et l'exposition langagières.

Selon Chaudenson la «production langagière» est individuelle et peut seulement être estimée. L'«exposition langagière» regroupe les moyens de communication de masse etc.³³ Comme on l'a vu, le français est utilisé de préférence dans les médias, pour l'édition et la publicité. Par contre, le wolof (suivi du poular, du sérère, du diola, du mandingue et du soninké) domine dans le cadre familial et les activités commerciales.

4.2.3. L'évaluation des données

Par l'analyse des valeurs numériques, Daff a montré qu'il existe au Sénégal un déséquilibre frappant entre status et corpus concernant le français et le wolof: le français a un status élevé (88,5 sur 100) et un corpus réduit (45). Le wolof a un status réduit (23,5) et un corpus élevé (60). La situation est identique pour les autres langues nationales: poular (S:9,5; C:42), sérère (S:4; C:38,5), diola (S:3,5; C:29,5), mandingue (S:2; C:24,5) et soninké (S:2; C:22).

Même si les chiffres ne représentent qu'une évaluation approximative, ils soulignent l'importance d'une revalorisation des langues nationales et montrent que le seul fait qu'un État fasse partie de la Francophonie n'implique pas que la population soit francophone.

4.3. Une situation diglossique?

Après avoir brièvement présenté l'analyse des réalités sociolinguistiques par Chaudenson et Daff, il convient de se poser la question de savoir si on peut parler de diglossie dans le cas du Sénégal. Ce concept, élaboré par Ferguson (1959), et qui prend en compte les différentes fonctions des langues, désigne une situation relativement stable d'une communauté linguistique dans laquelle deux variétés linguistiques génétiquement apparentées, ayant un prestige différent, sont utilisées de façon complémentaires. La variété prestigieuse H (high) n'est souvent connue que par une minorité alors que la variété L (low) sert comme moyen de communication quotidienne. Selon Ferguson il existe une nette complémentarité fonctionnelle entre les deux variétés.³⁴

Depuis Ferguson, ce concept de bilinguisme social a été modifié et élargi. *Stricto sensu*, la définition originelle ne peut pas être appliquée à la situation linguistique du Sénégal puisqu'il y a plus de deux langues en contact et qu'il n'y a pas de parenté génétique entre

³³ Cf. CHAUDENSON 1991, p. 41.

³⁴ Cf. FISHMAN 1971, p. 87.

le français et les langues africaines. Comme on l'a vu, le français est perçu comme langue plus prestigieuse que les langues africaines et selon les domaines de la vie publique ou privée, c'est soit l'un soit les autres qui dominent; mais il serait faux de leur accorder une nette complémentarité fonctionnelle comme le propose le concept de Ferguson.

4.3.1. La diglossie enchâssée

Selon Calvet, le concept de Ferguson est trop statique et réducteur pour être applicable sur le terrain. Pour rendre compte de la situation au Sénégal, notamment en ce qui concerne le rôle du wolof, Calvet (1987) a donc élaboré le modèle des «diglossies enchâssées». Pour le cas du Sénégal, la diglossie enchâssée consiste en une diglossie de niveau 1 entre le français et les langues africaines et une diglossie de niveau 2, entre le wolof et les autres langues. Ceci correspond au statut particulier du wolof qui, dans le premier cas, représente la variété basse à l'égard du français mais dans le deuxième cas, par rapport aux autres langues, la variété haute.³⁵ (Pour décrire la relation entre français et wolof, Calvet (1993) parle dans une autre publication d'une «diglossie véhiculaire» entre le français, variété haute, et le wolof, variété basse³⁶). Au lieu de revenir à l'image de la diglossie 1, décrivant le prestige élevé du français, regardons en quoi consiste le statut particulier du wolof en tant que variété haute de la diglossie 2. Même si au plan juridique le wolof est une langue nationale comme les autres, son rôle de langue véhiculaire dominante a plusieurs conséquences: comme l'analyse de son status et de son corpus l'a montré, l'utilisation du wolof est le plus souvent privilégiée dans les situations où les langues nationales remplacent le français. Dans l'environnement graphique, c'est le wolof qui coexiste avec le français et l'arabe.³⁷ Parallèlement au français qui fonctionne comme langue d'intégration aux structures de l'État, le wolof sert à l'intégration dans la vie urbaine et ouvre des possibilités professionnelles. Calvet démontre que «parler wolof est déjà parler la langue d'un pouvoir, d'un pouvoir économique et symboliques».³⁸ Depuis 1987 le développement de la situation du wolof va certainement dans la direction indiquée par Calvet. Selon nos interlocuteurs, le président A. Wade a imposé à tous ses fonctionnaires d'apprendre le wolof, et lorsqu'il s'adresse au peuple, il fait ses discours d'abord en français et puis en wolof. Les attitudes envers le wolof montrent bien qu'il existe une nette différence de prestige entre le wolof et les autres langues nationales.

4.3.2. Contact et conflit des langues

Kremnitz (1987) a intégré le concept de diglossie dans une approche plus large. Si des langues se trouvent dans un contact asymétrique de domination, il parle de *Konflikt* (conflit). Les aspects du conflit sont les fonctionnements diglossiques mais aussi des conflits sociaux et des interférences.³⁹ Selon nos interlocuteurs, en 2002 au Sénégal, ces conflits se sont manifestés de multiples façons; par exemple, dans l'usage symbolique des langues; chacune des langues peut être (est) utilisée pour affirmer l'appartenance culturelle, parfois pour exclure certains locuteurs d'une conversation. Le français est souvent utilisé pour se valoriser. Il y a des ethnies et des régions qui refusent pour des raisons identitaires voire nationalistes, l'usage et la domination du wolof. Le conflit est visible tant au niveau individuel que politique, sur cette question des langues nationales.

³⁵ Cf. CALVET 1994, p. 91.

³⁶ Cf. CALVET 1993, in: ROBILLARD/BENIAMINO, pp. 453-455.

³⁷ Cf. CALVET 1969, in: CALVET/CHAUDENSON et al., pp. 86-89.

³⁸ Cf. CALVET 1994, p. 101.

³⁹ Cf. KREMnitz 1995, p. 48.

Dans le même sens va l'analyse de Dumont (1990) qui voit au Sénégal un triple conflit entre le wolof et les autres langues africaines, entre le wolof et le français et entre «français élémentaire (langue véhiculaire interethnique de l'analphabète)» et le «français 'académique'».⁴⁰

5. Description linguistique du français au Sénégal

L'élément du triple conflit que Dumont appelle «français élémentaire» (cf. 4.2.2.) mérite d'être analysé de façon détaillée. Plusieurs faits, dont les interférences entre les langues africaines et le français, l'inefficacité de la scolarisation, l'appropriation du français dans la rue, etc., ont contribué au développement de variétés de français, différentes de la norme hexagonale.

5.1. La notion de continuum

La grande difficulté que pose la description du français au Sénégal est l'existence d'un continuum linguistique. En supposant trois strates, la norme académique occupe comme variété acrolectale le sommet, alors qu'au niveau bas se regroupent les variétés basilectales, les plus éloignées de la norme. Entre ces deux pôles, il y a un nombre illimité de variétés mésolectales soit plus proches soit plus éloignées de la norme.⁴¹ Pour la situation au Sénégal, la notion de continuum implique d'abord l'absence de frontières définitives entre français et non français, puis une relativisation du critère *correct/incorrect* et la redéfinition éventuelle des normes.

5.2. Fautes ou particularités?

Pour démontrer la difficulté de définir un français du Sénégal qui pourrait être accepté comme norme locale, j'aimerais citer comme exemple une lettre personnelle écrite par un Sénégalais non lettré. S'il écrit: «J'ai l'honneur et le grand plaisir de vous écrire cette lettre» et plus loin «salut à la prochaine, je veux ta repo[n]ses (...) je t'embrache forte sénégalement», qu'est-ce qui relève d'un usage fautif du français (écrit) et qu'est-ce qui peut être défini comme usage particulier mais légitime de la langue? Il est évident qu'il faut distinguer entre les différentes catégories de transgression de la norme, en ce qui concerne l'orthographe, le registre, la grammaire etc., pour déterminer ce qui peut entrer dans la description des particularités des variétés mésolectales. Cette description devra tenir compte des processus de variation et des variations elles-mêmes, répandues et plus ou moins stables, légitimées par leur usage dans la littérature.

5.3. Les particularités du français du Sénégal

Les particularités sont issues des influences des langues de substrat aux niveaux phonétique, phonologique, morphosyntaxique, lexical, sémantique et cognitif.

5.3.1. Le mélange des registres

5.3.2. Les particularités lexicales

On trouve plusieurs catégories issues de l'extension du sens (*descendre pour cesser de travailler), des emprunts (*bakha bleu pour billet de 5000 FCF), la déconnotation (charlatan sans connotation négative), l'hypergénéralisation du processus de dérivation (amende -> amender, dibi -> dibiterie), dont aussi l'inflation des adverbes en -ment⁴², la généralisation

⁴⁰ DUMONT 1990, p. 114.

⁴¹ Cf. DAFF 1998, in: QUEFFELEC, p. 96.

⁴² Cf. DUMONT 1990, pp. 145-154.

d'emploi de termes techniques en France (*arachides pour cacahuètes).⁴³ Des expressions du wolof sont traduites littéralement en français (*wuut jabar* -> *chercher une femme pour avoir l'intention d'épouser la fille à laquelle on vient de faire la cour).⁴⁴

5.3.3. Déviations phonologiques et phonétiques

Celles-ci concernent les réalisations d'un /r/apical, la confusion entre /a/ et /ã/, la mélodie et l'accentuation⁴⁵, la réalisation /s/ et /z/ pour les consonnes constrictives pré-dorso-postalvéolaires et des confusions phonologiques comme /karwat/ pour /krawat/.⁴⁶

5.3.4. Caractéristiques morphosyntaxiques

Pour ce qui est de la syntaxe verbale on trouve des confusions entre verbes transitifs directs et indirects (*commenter sur, *assigner à), transitifs et pronominaux (*se procréer), la suppression ou confusion des prépositions (*obliger qn. de) etc. On remarque des confusions autour de l'emploi des déterminants (*des-les*) et des prépositions (*au niveau de* comme « passe-partout ») et plusieurs usages de *là* et *là-bas*, l'absence de discrimination nette entre le comptable et le non comptable, l'absence de l'inversion, l'emploi extrêmement fréquent de *ça*, la suppression fréquente du subjonctif etc.⁴⁷

5.3.5. Traductions linéaires du wolof

Dans ce cas, la syntaxe du wolof est superposée à celle du français (*ba laa nga ciy(sey) dugg wamga xool bu baux* -> *avant d'y entrer il faut regarder bien).⁴⁸ Si l'on compare maintenant la liste (non exhaustive) des particularités avec les transgressions linguistiques dans la lettre citée, on peut constater que **repose* et **embrache* peuvent être considérés comme faute individuelles d'orthographe, alors que **sénelement* et **J'ai l'honneur et le grand plaisir de vous (...)* et **salue à la prochaine* font partie des particularités du français du Sénégal.

5.4. Le code mixte

Un phénomène qui témoigne encore plus nettement des interférences est celui du code mixte. Les éléments constitutifs de ce parler sont des emprunts intégrés et spontanés où s'ajoute encore l'alternance codique qui décrit l'intégration des éléments d'une phrase appartenant à deux codes dans une même phrase métissée. Au Sénégal, l'urbanisation a contribué au surgissement d'un discours mixte très répandu à Dakar, le «franlof», «francof» ou «fran-wolof» qui est distinct du wolof et du français.⁴⁹

Comme exemple d'emprunts, Thiam cite:

summa pàppa AEROPORT (...) *lay liggéeye /, /* TRANSITAIRE *lay def*
(«mon père c'est à l'aéroport qu'il travaille, il est [fait] transitaire»)⁵⁰

Dans l'alternance codique, toute une partie de la phrase est mélangée dans l'énoncé:

xam nga ne man JE SUIS TRES INTELLIGENT /, / *ndax /.../* JE N'AI

⁴³ Cf. DAFF 1998, in: QUEFFELEC, p. 96.

⁴⁴ Cf. DAFF 1993, in: ROBILLARD/BENIAMINO, p. 571.

⁴⁵ Cf. DUMONT 1979, p. 367.

⁴⁶ Cf. DAFF 1993, in: ROBILLARD/BENIAMINO, p. 569.

⁴⁷ Cf. DAFF 1998, in: QUEFFELEC, pp. 107-115.

⁴⁸ Cf. DAFF 1995, p. 126.

⁴⁹ Cf. THIAM 1994, p. 13.

⁵⁰ Ibid., p. 17.

JAMAIS FAIT LES BANCS *wante kenn du ma jew ci tubaab*

(«tu sais que moi je suis très intelligent parce que je n'ai jamais fait les bancs mais on ne peut rien dire en français que je ne comprends»)⁵¹

Thiam (1990, 1992) a montré à travers l'analyse des énoncés mixtes que les emprunts spontanés dominent nettement. Même si ce phénomène est répandu, il domine le plus chez les locuteurs actifs appartenant à la classe moyenne, en milieu urbain. Pour ce groupe, Thiam parle même d'une vernacularisation du discours mixte.

Une autre enquête, effectuée par Masuy (1998) en milieu universitaire, a montré que dans les domaines strictement professionnels ou publics c'est soit le français soit le wolof qui domine, alors que le discours mixte wolof-français est utilisé majoritairement entre collègues et amis et encore plus par les étudiants que par les cadres. Le *franlof* n'est pas perçu comme une variété du français mais comme un code autonome. Concernant l'avenir de ce parler, les cadres ne croient pas à une menace pour le français ni pour le wolof, alors que la majorité des étudiants croit que le *franlof* sera la future langue dakaroise, à laquelle ils semblent s'identifier.

5.5. Une ou des normes?

L'analyse des réalités linguistiques au Sénégal montre qu'il existe un décalage frappant entre la norme endogène, sociale et la norme du français standard, comparable à l'inégalité entre le statut et le corpus. Les recherches sur les particularités du (des) français d'Afrique s'accompagnent depuis des décennies des revendications d'une nouvelle norme qui corresponde aux réalités linguistiques. Selon Dumont (1990), le français d'Afrique, et donc le français du Sénégal, «a acquis, en effet, un véritable statut social du fait même de sa stabilité». En plus «la norme africaine s'impose elle-même, naturellement, grâce à l'usage du plus grand nombre». ⁵² À mon avis, trois obstacles principaux au niveau linguistique, politique et économique, apparaissent ici. Premièrement, la définition d'une norme pour le français du Sénégal sera difficile à cause de la variation mésolectale. Ensuite, la politique linguistique de la France semble s'opposer aux dynamismes qui pourraient menacer la norme académique. Enfin, la reconnaissance d'une norme autre que la norme hexagonale entraînerait forcément des dépenses probablement énormes dans le financement de nouveaux matériels didactiques.

6. Langues et enseignement

Ce chapitre s'intéresse à la langue (aux langues) d'enseignement, à la norme de référence du français et aux objectifs de la scolarisation depuis la colonisation jusqu'à nos jours. Du début du XIX^e siècle jusqu'en 1960, sauf quelques exceptions, la langue unique de l'enseignement était le français.

6.1. L'Indigénat

Durant la période de l'Indigénat, l'objectif principal de l'enseignement du français était «la formation des indigènes en fonction des besoins de l'Administration». ⁵³ Dès le début, le français devait, en principe, être enseigné à tous les Africains (au moment des Indépendances, on a

⁵¹ Ibid. p. 21.

⁵² DUMONT 1990, p. 16.

⁵³ CAPELLE 1990, p. 24.

découvert le taux ahurissant de l'analphabétisme: il frôlait les 98% dans certaines régions). Pour effectuer la scolarisation des populations africaines, il aurait été trop coûteux d'employer uniquement des maîtres européens. Les instituteurs étaient donc souvent des moniteurs mal formés⁵⁴ et des militaires habitués au «français tirailleur»⁵⁵. Pour toutes ces raisons la norme scolaire n'était point le français standard mais un français simple correspondant à la langue parlée.

6.2. L'Union française

Jusqu'à l'Indépendance, à cause de la politique assimilationniste, la transformation du système scolaire en système français, la création des écoles normales et de l'Université de Dakar, le français scolaire a été rapproché de la norme classique. L'objectif était désormais de former une élite assimilée qui effectivement atteignait un excellent niveau en français.⁵⁶

6.3. Après l'Indépendance

Au lendemain de l'Indépendance le Sénégal, comme toutes les anciennes colonies de la France, a dû redéfinir la norme et les objectifs de l'éducation. Le choix qu'il fallait faire par rapport au rôle du français était d'abord un choix entre trois possibilités:

- a- garder les méthodes, le contenu et la norme du système scolaire colonial avec le français comme unique langue d'enseignement.
- b- renverser le système par l'introduction d'une (des) langue(s) africaine(s) comme langue(s) d'enseignement accompagnée du développement de nouvelles méthodes et contenus.
- c- garder le français comme unique langue d'enseignement tout en modifiant le système par une adaptation des méthodes et du contenu au contexte sénégalais.⁵⁷

6.3.1. La continuation du système colonial

La période de 1960 à 1965 était une simple continuation du système colonial. Contrairement à ce que la doctrine de scolarisation de masse et la politique assimilationniste de l'Union française avait prétendu, au moment de l'indépendance le taux d'analphabétisme était d'environ 90%, et le français n'était maîtrisé que par une élite. Suite à la charte de développement de 1961, le taux de scolarisation augmenta vite mais le manque d'instituteurs bien formés mena à une baisse de niveau, voire au surgissement d'un français créolisé.⁵⁸

6.3.2. Une nouvelle méthode pour l'époque: Pour Parler Français

Pour protéger le français standard, des tentatives réformatrices suivant la troisième attitude (cf. c) ont abouti à l'introduction de la méthode *Pour Parler Français* (P.P.F.) en 1965. Il s'agissait d'une méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) élaborée par les linguistes du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (C.L.A.D.)⁵⁹

Parmi les principes les plus importants, la priorité accordée à la langue orale sur la langue écrite, l'utilisation des média audio-visuels, la rédaction des livres de maître,

⁵⁴ Cf. *ibid.*, p. 189.

⁵⁵ Cf. MANESSY 1979, p. 332.

⁵⁶ Cf. DAF 1998, in: CALVET/MOREAU, p. 93.

⁵⁷ Cf. DUMONT 1986, p. 13.

⁵⁸ Cf. CALVET 1968, p. 74.

⁵⁹ Cf. RENARD 1965, pp. 44-48: La méthodologie SGAV se fonde sur trois conceptions essentielles: la nature structurelle des langues (cf. F. de Saussure), l'interdépendance de la pensée et du langage et la priorité de la langue parlée.

l'importance de la phonétique correctrice (fondée sur la comparaison des langues africaines parlées au Sénégal, et enfin, l'introduction du *Français Fondamental* augmenté d'un vocabulaire important dans le contexte africain. L'enseignement de P.P.F. durait six années. Suivant un plan extrêmement rigide, les cours se déroulaient par la présentation de dialogues diffusés par la radio scolaire nationale et illustrés par des tableaux de feutre, la répétition et la transformation des dialogues. Il était formellement interdit à l'enseignant de proposer aux élèves un autre modèle sonore que celui de la radio (sic), effectué avec la «prononciation de la bourgeoisie parisienne cultivée».⁶⁰

En 1981 P.P.F. était finalement rejeté pour des raisons économiques, politiques et didactiques. Les aspects les plus critiqués étaient entre autres, le «psittacisme» et le côté mécaniste des répétitions⁶¹, l'inflexibilité du «professeur-robot» souvent mal formé et obligé de suivre avec une rigidité totale le livre de maître⁶², l'artificialité structurelle⁶³ et thématique⁶⁴ des dialogues construits pour intégrer des éléments grammaticaux et lexicaux et montrant des personnages et situations peu crédibles, la négligence thématique de la diversité linguistique et socioculturelle du pays⁶⁵, les mauvais résultats à l'écrit et en lecture⁶⁶, l'aliénation culturelle des apprenants par la norme parisienne des dialogues⁶⁷.

Ce dernier reproche renvoie au fait que P.P.F. reposait sur la norme du français standard, différant de la norme réelle, le français du Sénégal. Pour cela, on se trouvait face à une «dichotomie entre français scolaire et extra-scolaire», source d'un sentiment d'insécurité linguistique chez les locuteurs contraints d'imiter la norme dominante qu'ils ne possédaient pas en vérité.⁶⁸

Par rapport à l'échec de P.P.F., Dumont (1986) revendiquait une réforme prenant en compte l'intégration des langues africaines dans l'enseignement, le recours à la norme réelle comme modèle de communication⁶⁹ et une (ré)définition des objectifs, du rôle du français et des besoins des apprenants, ce qui avait été négligé après l'Indépendance.⁷⁰

6.3.3. L'introduction des langues africaines

De 1980 à 1981, donc peu avant la suppression définitive de P.P.F., une tentative d'enseignement des langues africaines a été lancée (cf. b). Le projet consistait en l'introduction d'une langue africaine d'abord comme matière et puis comme médium d'enseignement. L'expérience a échoué, notamment à cause de l'insuffisance de matériel et une formation des instituteurs⁷¹, insuffisante. Après l'échec de chacune des trois directions choisies, le niveau d'acquisition du français a baissé à cause d'un vrai «vide méthodologique»⁷². Le français était enseigné comme une langue maternelle (i.e. comme en France), le dilemme selon Daff étant qu'«on enseigne en français [...] en croyant qu'on enseigne

⁶⁰ Cf. DUMONT 1986, p. 115.

⁶¹ Cf. *ibid.*, p. 106.

⁶² Cf. *ibid.*, p. 85, p. 114.

⁶³ Cf. *ibid.*, p. 125.

⁶⁴ Cf. *ibid.*, p. 86.

⁶⁵ Cf. *ibid.*, p. 36, p. 105.

⁶⁶ Cf. *ibid.*, p. 108.

⁶⁷ Cf. *ibid.*, p. 115.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 48.

⁶⁹ Cf. *ibid.*, p. 43.

⁷⁰ Cf. *ibid.*, p. 146.

⁷¹ Cf. DAF 1991, p. 142.

⁷² *Ibid.*, p. 149.

le français»⁷³.

6.3.4. L'enseignement en crise

À cause de cette situation de crise, Chaudenson (1989) a proposé une réforme de l'enseignement pour tous les Etats de l'Afrique subsaharienne où *«l'enseignement est donné en français, langue que les élèves ignorent, par des maîtres qui, souvent, ne la maîtrisent pas très bien»*.⁷⁴ Pour des états plurilingues comme le Sénégal il a revendiqué, avant l'enseignement en français, un enseignement du français à l'aide des langues véhiculaires et des médias. Et surtout, la création d'un «Paysage Audio-visuel Africain» (radio, TV, B.D., livres en «français facile», affichages etc.) pour diffuser le français hors des écoles.⁷⁵

6.3.5. La scolarisation de masse et le bas niveau de français

Le grand objectif de la politique d'éducation étant toujours de lutter contre l'analphabétisme, vers l'an 2000 (ce que je pose comme état actuel), le Sénégal, avec environ 1.516.000 élèves et étudiants qui apprennent le français et sont scolarisés en français, a atteint un taux brut de scolarisation (TBS) de 71% (65% pour les filles).⁷⁶ Pendant vingt ans, le TBS a été ainsi augmenté d'environ 25%, mais des enquêtes dans les écoles primaires ont montré que ce développement s'accompagnait d'effets négatifs: parmi les maîtres seuls 70% ont passé le baccalauréat et 70% ont reçu une formation professionnelle. Dans les classes souvent à plusieurs niveaux ou à double flux se trouvent environ 60 élèves et le pourcentage des classes dont les élèves ont des parents qui ne parlent pas le français est d'environ 83%. Selon des estimations, 50% des élèves quittent l'école après l'enseignement primaire et *«ne conservent aucun acquis de leur apprentissage scolaire du français»*, ce qui mène de nouveau à un développement d'une petite élite par l'enseignement à deux vitesses.⁷⁷

6.3.5.1. Une nouvelle norme scolaire?

Aux problèmes évoqués plus haut, s'ajoute la croissance de l'insécurité linguistique et de l'échec scolaire, fondés, selon Daff (1998), sur le décalage de la norme scolaire et de la norme réelle. Une enquête sur l'acceptabilité de la norme endogène, en milieu scolaire et universitaire, le confortait dans l'exigence d'une nouvelle norme scolaire (cf. Dumont 1986, 1990 et Tabi Manga 1990). Elle ne devrait pas accepter toutes les fautes mais contenir les variations typiquement sénégalaises en train de se stabiliser. Les élèves devraient apprendre cet usage social du français comme des registres différents.⁷⁸ L'analyse de la situation de l'enseignement durant tout un siècle a montré que les obstacles qui surgissent restent toujours les mêmes. Il ne semble pas difficile de favoriser la création d'une élite, par contre l'objectif de scolarisation des masses pose de graves problèmes, comme le manque d'instituteurs bien formés, des classes surpeuplées, la difficulté d'enseigner une langue étrangère à des classes multilingues, une norme virtuelle et inadéquate.

7. Conclusion

L'analyse des données linguistiques et sociolinguistiques a montré que le français au Sénégal a un statut très ambigu. D'un côté, le status élevé témoigne de sa position très

⁷³ Ibid., p. 151.

⁷⁴ CHAUDENSON 1989, p. 150.

⁷⁵ Cf. ibid., p. 159.

⁷⁶ Cf. HAUT CONSEIL DE LA FRANCOPHONIE 2000, p. 57.

⁷⁷ Cf. ibid. p. 395.

⁷⁸ Cf. DAFF 1998, in: CALVET/MOREAU, p. 102.

stable due à son statut de langue officielle, son importance sur le plan international et son grand prestige, de l'autre côté, la majorité de la population reste exclue de son usage notamment à cause de l'inefficacité de la scolarisation en langue française et du décalage entre les normes exogènes et endogènes.

Les revendications concernant l'adaptation des normes et la revalorisation des langues nationales au niveau politique et éducatif, sont principalement restées les mêmes depuis vingt ans. Certes, il existe des tentatives pour surmonter ces problèmes comme par exemple, l'introduction des langues nationales dans l'enseignement informel, des recherches assez poussées sur les particularités du français en Afrique et le financement de projets éducatifs par la France, l'UNESCO et les ONG. Mais la situation reste stagnante, en raison de problèmes économiques et de tensions ethniques qui compliquent l'introduction des langues nationales dans l'administration. Par ailleurs, il semblerait que deux facteurs, dont un certain purisme dans la défense de la norme hexagonale et l'existence d'une élite sénégalaise francophone défendant ses privilèges, empêchent de façon durable, un changement qualitatif dans la prise en charge des réalités linguistiques du Sénégal.

Le rôle de la France dans l'accélération du processus de développement devra être sans doute le maintien des aides financières et logistiques mais aussi l'acceptation officielle de cette nouvelle norme.

Politique linguistique et planification au Sénégal

Michaela HASELBERGER, Vienne

(Michaela Haselberger beschreibt das Aufgabenfeld und die Umsetzungsprobleme der neuen senegalesischen Sprachpolitik, die die gesellschaftliche Stärkung der afrikanischen Sprachen möglichst reibungsfrei gegen die 'gewachsenen' Ansprüche des Französischen durchsetzen möchte.)

1. Introduction

Le Sénégal est un pays plurilingue où, jusqu'à présent, onze langues ont été reconnues comme langues nationales à côté du français, langue officielle.

Dans ce travail, je vais essayer d'expliquer comment le Sénégal, pays « francophone d'éducation », se propose de gérer son plurilinguisme, sur le plan éducatif et sur le plan de la vie officielle.

En effet, cette multitude de langues qui existent au Sénégal préoccupe depuis plusieurs années les sociolinguistes, attentif à sensibiliser les décideurs à la nécessité de concevoir une politique et une planification linguistiques qui prennent en considération les locuteurs, leurs pratiques et leurs souhaits en matière de langue(s) et d'usage(s).

Après une description du paysage sociolinguistique, je m'efforcerai d'explicitier ce qu'on entend par « politique et planification linguistique ». En outre, je présenterai certains types de politiques linguistiques, avant d'aborder le développement de la politique linguistique du Sénégal depuis son Indépendance.

Les langues sénégalaises n'ont bénéficié d'aucune politique de promotion de la part des autorités politiques des années 1960. Ce n'est que 10 ans plus tard que les politiques linguistiques - promouvant les langues nationales - vont progressivement se mettre en place.

Dans une dernière partie, intitulée « réflexions », je ferai un commentaire sur le rôle des langues nationales, non seulement dans le secteur éducatif mais aussi dans le domaine de la vie publique.

2. La situation ethno-linguistique du Sénégal

Le Sénégal connaît une situation linguistique très complexe, dû aux diverses ethnies que le pays regroupe. Il est difficile de recenser de façon précise les ethnies vivant au Sénégal, non pas en raison de leur nombre, relativement restreint en comparaison avec d'autres pays d'Afrique, mais parce que la grande mobilité des populations de la Sénégambie a donné lieu à de nombreux mélanges et rend difficile l'établissement d'un classement rigide. C'est la raison pour laquelle le nombre des groupes ethniques varie d'une publication à l'autre.

L'Atlas du Sénégal (Becker & Martin 1975), par exemple, présente dix-neuf groupes ethniques tandis qu'un responsable du ministère nous a parlé de vingt-cinq groupes différents.

On s'accorde cependant à reconnaître une vingtaine d'ethnies dans l'ensemble du territoire sénégalais. Celles-ci parlent à peu près 27 langues différentes⁷⁹.

Quant à moi, je me suis inspirée du classement opéré par M. Diouf⁸⁰, qui présente l'avantage d'offrir une description claire et systématique de la situation ethno-linguistique du pays.

L'auteur distingue cinq grands groupes ethniques: les Wolof, les Hal Pulaar, les Sereer, les Diola et les Manding.

Les deux premiers sont des groupes dont l'unité est fondée sur une langue et ses variétés. Dans les trois autres, les membres ne parlent pas nécessairement la même langue:

- Le groupe wolof est composé de Sénégalais parlant wolof, c'est-à-dire de Wolof proprement dits et de Lébou, originaires de la région du Cap-Vert. Ils vivent principalement dans les régions côtières du nord.
- Le groupe hal pulaar est constitué de Sénégalais dont le pulaar est la première langue. Il regroupe les tribus des Toucouleurs, population plutôt sédentaire, originaire du Fouta Toro et formée d'agriculteurs et de Peuls, population de nomades éleveurs, présente un peu partout sur le territoire mais surtout dans la région du nord et de l'est.
- Le groupe sereer, majoritaire dans la région de Fatick, comprend plusieurs sous-groupes qui parlent deux principales variétés linguistiques de sereer: le sereer cangin et le sereer sine.
- Le groupe diola regroupe des populations de la Basse-Casamance, qui ont pour langue le diola. Cette langue connaît des variations linguistiques, selon les villes ou villages dans lesquels elle est employée.
- Le groupe manding comprend les Soninke dont la langue est le soninke, et les Malinke, Jaxante (ou Diakhanke), Bambara, considérés comme des groupes ethniques différents alors qu'ils sont tous originaires du Sénégal oriental et qu'ils communiquent entre eux facilement.

À côté de ces cinq grands groupes, on en relève d'autres dits minoritaires, tels que les Bainuk, les Balant, les Mankaj et les Mancagn en Casamance; les Basari, les Badiaranke, les Bedik et les Koniagi au Sénégal oriental.

Certaines de leurs langues n'existent toujours pas à l'écrit, mais elles servent de moyen de communication quotidien aux divers groupes linguistiques.

2.1 Les langues nationales du Sénégal

Parmi les premières langues du Sénégal qui ont obtenu le statut de langues nationales par un décret gouvernemental⁸¹ se trouvent le wolof, le sérère, le pulaar, le diola, le malinke et le soninke. La transcription de certaines langues est ancienne mais leur codification n'est intervenue qu'à partir de 1974.

Dès le moment où Me Abdoulaye Wade, élu président de la République sénégalaise le 19 mars 2000, a accédé au pouvoir, la politique linguistique du Sénégal a également subi un changement: la nouvelle Constitution, adoptée par référendum constitutionnel du 7 janvier 2001, décrète que toute langue codifiée devient langue nationale:

⁸⁰ Diouf, Makhtar, 1994. *Sénégal. Les ethnies, la nation*. Paris: L'Harmattan.

⁸¹ Par le décret 71-566 du 21 mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales.

Article premier:

[...] La langue officielle de la République du Sénégal est le Français. Les langues nationales sont le Diola, le Malinké, le Pular, le Sérère, le Soninké, le Wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée. [...] ⁸²

Actuellement (2002), parmi la trentaine de langues parlées sur le territoire sénégalais, seules onze d'entre elles possèdent une codification stabilisée et ont le statut de langue nationale.

Les cinq langues nationales, nouvellement codifiées sont le hasanya, le balante, le mankaan, le noon, et le manjaakku. Pour pratiquement toutes les autres langues, il y a des travaux de recherche en cours, et on s'achemine vers une transcription stable de ces langues.

Les langues nationales ne sont pas toutes répandues de la même manière. Le wolof, par exemple, est devenu la *langue véhiculaire* ⁸³ du Sénégal. Langue orale d'abord transcrite en caractères arabes, le wolof possède une écriture officielle en caractères latins depuis 1971. Les chercheurs du Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD), ont mis en place des règles d'orthographe, de conjugaison et de grammaire.

A peu près 80% de la population sénégalaise parle et comprend le wolof, tandis que le groupe wolof ne représente que 36% de la population. Il est intéressant de remarquer que dans une famille où la mère est, par exemple, sérère et le père pulaar -ou de n'importe quel autre groupe-, l'enfant parlera plutôt le wolof. Calvet en déduit:

[...] ce n'est donc pas l'influence de la famille, mais l'influence du milieu que subissent les élèves. [...] ⁸⁴

On aurait pu s'attendre à ce que le wolof devienne la seule langue nationale car c'est la langue la plus utilisée dans les médias, le commerce, la communication intra-ethnique, et le wolof est, par rapport aux autres langues nationales, majoritairement utilisé comme langue d'alphabétisation.

Mais cette reconnaissance aurait passé pour une tentative d'imposition de cette langue aux minorités ethniques, qui pourtant, la parlent déjà par nécessité, sans intervention de l'Etat.

En ce qui concerne la langue française au Sénégal, on sait qu'elle a été imposée par voie de conquête et qu'elle a joué un rôle prépondérant durant la période coloniale. Déclarée, au moment de l'accession à l'Indépendance, langue officielle par la Constitution, (art 1er de la loi constitutionnelle n°63-22 du 8 mars 1963), le français est principalement utilisé dans la communication écrite et est considéré comme la langue du pouvoir. Son usage est soutenu dans l'administration et dans l'enseignement, même si le recours aux langues locales - et au wolof en particulier - est de plus en plus fréquemment observé.

⁸² Constitution de la République du Sénégal, projet du 13 décembre 2000, texte adopté par référendum du 7 janvier 2001. Source:

Site officiel de la République du Sénégal <http://www.gouv.sn/rec.htm>

⁸³ Les langues véhiculaires sont utilisées pour l'intercommunication entre des communautés linguistiques géographiquement voisines et qui ne parlent pas les mêmes langues. in: Calvet, L.-J., 1981. *Les langues véhiculaires. Que sais-je?*, Paris: PUF, 23.

⁸⁴ Calvet, L.-J., 1988. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris: Payot, 97.

A l'oral, l'usage se limite aux émissions télévisées ou aux échanges, pour une partie de la population en contact avec les touristes. Bien que ce soit la langue de l'enseignement, le français n'est donc pas la langue qu'utilisent les Sénégalais pour communiquer entre eux.

Le français reste une langue étrangère parlée par 15-20% des Sénégalais et par à peine 1-2 % des Sénégalaises. C'est la langue maternelle d'une très petite élite constituant tout au plus 0,2% de la population du pays. Il est cependant utilisé à l'écrit, c'est la langue de l'administration, de la télévision et de la presse et surtout de la politique. De même les plaques de noms de rue ou de bâtiments publics sont en français.

Les motivations pour apprendre le français sont multiples et, surtout extralinguistiques, car, étant donné que les postes bien rémunérés proviennent des entreprises internationales, un avancement social ne se fait pas sans une certaine connaissance du français.

3. Politique linguistique et planification

De tout temps, les sociétés ont eu à faire face à des problèmes causés par les situations de contacts interlinguistiques. La coexistence de différents groupes ethniques, voire linguistiques sur un même territoire géographique est une réalité sociale et parfois, les rapports entre les différentes ethnies provoquent des conflits, ce qui oblige l'Etat à intervenir, en instaurant des politiques linguistiques.

On entend par politique linguistique une action qui est décidée et planifiée par le pouvoir politique. A cette notion est subordonnée la planification linguistique, qui est considérée comme la mise en application d'une telle politique:

Je me référerai ici aux définitions établies par Robert Chaudenson dans son étude sur « la planification linguistique, droit à la langue et développement »:

[...] la politique linguistique consiste dans les décisions majeures, supranationales ou nationales tandis que la planification linguistique consiste dans la définition des modalités et des délais de réalisation des objectifs de la politique, en fonction des réalités et des moyens économiques et humains dont on dispose pour la conduire.⁸⁵

En anglais, l'expression « language planning » est utilisée depuis les années 50. Le terme « aménagement linguistique » fait référence à la notion élargie de « language planning » et désigne

[...] la mise en œuvre des moyens nécessaires à la réalisation des objectifs politiques dans le cadre de la planification. Il comporte de nombreuses formes d'action sur les langues (graphisation, instrumentalisation, standardisation, normalisation, etc.).⁸⁶

Il s'agit donc d'un champ d'action qui s'intéresse à la mise en œuvre d'interventions officielles destinées à résoudre les conflits résultant du contact des langues, en s'appuyant sur la Constitution, les lois, les règlements ou les pratiques administratives.

Un autre linguistique, Louis-Jean Calvet⁸⁷, a également mené des recherches sur ce terrain et a établi une théorie pas moins intéressante que celle de Robert Chaudenson. Selon ses définitions,

⁸⁵ Chaudenson, Robert, 2000. *Planification linguistique, droit à la langue et développement*, Aix-en-Provence: Institut d'Etudes Créoles et Francophones, Université de Provence.

⁸⁶ Ibidem, 193-195.

[...] la politique linguistique [est] l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale, et la planification linguistique [est] la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique.⁸⁸

Quels que soient les termes employés par les théoriciens qui ont élaboré ces définitions, ils se réfèrent tous à un processus de décision sur la langue, établi par l'État ou le gouvernement.

En fait, tout État assume une politique linguistique, même s'il n'intervient pas officiellement sur l'usage de la langue ou des langues sur son territoire. Cette intervention en matière de langue peut être de nature implicite, explicite ou avoir une fonction symbolique:

En ce qui concerne la politique linguistique implicite, celle-ci est aussi désignée par la notion « politique de non-intervention » puisqu'elle consiste surtout à

[...] choisir la voie du laisser-faire, à ignorer les problèmes, lorsqu'ils se présentent et à laisser évoluer le rapport des forces en présence.⁸⁹

Supposons qu'une langue soit implicitement choisie par un État, comme instrument et moyen d'expression d'une collectivité et que cet État décide qu'il n'est pas nécessaire d'avoir recours à une législation linguistique particulière, ni même utile de mettre en place des stratégies financières. Il se pourrait que cette langue devienne la langue de la présidence, de l'armée, de l'administration et de l'enseignement public, de l'ensemble des communications officielles, etc. sans que cet État ait besoin d'intervenir – pour la simple raison que cette langue est la langue d'un groupe linguistique dominant qui occupe déjà une bonne position sociale, économique et politique, et que son implantation est favorisée par de nombreux facteurs socio-économiques.

Les politiques linguistiques qui s'appuient sur des choix implicites peuvent aussi entraîner des conséquences négatives pour toutes les autres langues qui ont été exclues de ces choix, provoquant tôt ou tard la disparition de communautés linguistiques. Il est tout à fait possible qu'une langue, qui est ignorée par l'État, soit également exclue du domaine public et reste donc une langue de tradition orale qui n'a bien évidemment aucune perspective d'avancement.

Il existe aussi la politique linguistique explicite qui s'appuie sur la reconnaissance de la langue par la Constitution, par les lois, etc. Souvent, cet interventionnisme de l'État devient nécessaire quand il y a concurrences linguistique à l'intérieur d'un territoire et que la paix linguistique n'est plus garantie. Par l'intermédiaire de l'État, une langue peut subir une transformation graduelle par rapport aux autres. L'État peut ainsi contribuer à réduire la concurrence entre les langues, la rendre plus intense, ou bien il peut aussi l'éliminer.

On peut trouver aussi une politique linguistique à fonction symbolique: L'État peut déclarer une langue officielle ou bien nationale mais n'avoir aucun moyen à sa disposition pour mettre cette politique en application.

⁸⁷ Professeur de sociolinguistique; Expert du gouvernement français pour les problèmes d'aménagement linguistique auprès de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT); membre du comité scientifique du réseau « sociolinguistique et développement » de l'AUEPEL-UREF.

⁸⁸ Calvet, L.-J., 1988. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris: Payot, 154-155.

⁸⁹ <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/>

4. Le développement de la politique linguistique au Sénégal depuis son Indépendance

Au lendemain de l'Indépendance, la politique linguistique du Sénégal se basait sur le modèle français, surtout en ce qui concerne l'éducation formelle, c'est-à-dire l'enseignement institutionnalisé, qui a longtemps été calqué sur le modèle français.

Cela est assez logique à comprendre puisque la plupart des dirigeants sénégalais, tout comme, d'ailleurs ceux d'autres pays africains, ont été formés en France ou bien selon le modèle occidental. Cela pourrait expliquer la reproduction du système éducatif du Sénégal qui, de tout évidence, est fondé sur des méthodes d'enseignement complètement hors contexte sénégalais.

Mais le souhait d'accéder le plus vite possible à l'éducation de masse ainsi qu'au développement, ont plus ou moins contraint les responsables de la politique à conserver la langue du colonisateur, car aucune autre langue ne pouvait, au moment de l'accession à l'Indépendance, garantir le bon fonctionnement des institutions lors de leurs mises en place, dans les domaines politiques, économiques, éducatifs, etc.

Je tiens à souligner que souvent les colonisateurs n'imposaient pas la langue du pouvoir au peuple, mais ils la promouvaient comme instrument d'ascension sociale et donc comme moyen d'accéder au pouvoir (politique).

Léopold Sédar Senghor était l'un des plus ardents défenseurs de la francophonie. Ancien président sénégalais, également poète et écrivain, il a instauré, au moment de l'Indépendance, comme principe d'action politique, l'usage du français en tant que langue officielle.

Tout citoyen sénégalais envisageant une certaine ascension sociale, était obligé d'apprendre le français, car ni le wolof, ni aucune autre langue nationale du Sénégal ne permettait une telle ascension (c'est encore le cas de nos jours, dans la plupart des secteurs professionnels).

Ce n'est qu'en 1971 que quelques dispositions législatives ont été fixées pour commencer à reformer le système (Balde, Abdoulaye, Avril 1981):

- Décret n° 71-566 du 21 mai 1971 fixant les systèmes de transcription scientifique des principales langues nationales du pays: wolof, sérère, pulaar, jola, mandinka et soninke.
- Loi d'orientation de l'Éducation Nationale (n°71-036 du 3 juin 1971)
- Décret n°72-861 du 13 juillet 1972 organisant l'Enseignement Primaire Élémentaire
- Circulaire n°1782/MEN/SG/DEP constituant la Commission chargée d'étudier les conditions et modalités de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement élémentaire.
- Décrets relatifs à la séparation des mots dans les phrases, dans les différentes langues nationales.

Et peu à peu, ont été promulgués des décrets particuliers, relatifs à l'orthographe et à la séparation des mots: (Prinz 1996: 59 - 60)

- Décret n°75-1025 du 10 octobre 1975 relatif à l'orthographe et à la séparation des mots en sérère.
- Décret n°75-1026 relatif à l'orthographe et à la séparation des mots en wolof.
- Décret n°80-1049 réglant règle l'orthographe et la séparation des mots pour le Pulaar.

Les politiques africaines ont désormais pris en compte la nécessité d'une réelle promotion des langues nationales dans l'enseignement.

Lors du Sommet de la francophonie, tenu à Dakar du 26 au 28 avril 1989, les responsables ont fortement insisté sur la mise en place d'une politique linguistique en faveur de l'enseignement des langues africaines à l'école.

L'idée est bonne et il est incontestable que l'éducation de base serait plus facile et plus efficace si elle était donnée dans la langue maternelle de l'apprenant, qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un adulte. En effet, aucune méthode de français, si bonne soit-elle, ne parviendrait au même résultat!

Il existe, à l'intérieur du système d'enseignement sénégalais, des lignes de force en faveur d'une réforme de fond privilégiant l'emploi des langues nationales.

Léopold Sédar Senghor, Président du Sénégal de 1960 à 1980, avait insisté sur ce point lors de l'ouverture du colloque organisé par le CILF à Dakar, du 23 au 26 mars 1976, sur « Les relations entre les langues négro-africaines et la langue française »:

L'introduction des langues nationales à l'école primaire ne pourra que faciliter l'apprentissage des mécanismes de base, tels que la lecture et l'écriture, partant, faciliter l'enseignement de la première langue étrangère qu'est le français.

Au niveau des adultes, le processus sera exactement le même. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour leur alphabétisation en langue nationale. Ce choix n'exclut nullement le recours au français pour l'amélioration de la formation de certains personnels au sein des entreprises.

C'est également par l'introduction des langues nationales dans tous les programmes officiels d'éducation, qu'on pourra restituer à ces langues la place qui leur revient dans la vie sénégalaise. Le français, parce qu'il est le français, ne peut, ni sur les plans économique et politique, ni sur les plans social et culturel, continuer d'être le seul moyen de promotion mis à la disposition de nos populations. Il doit être étudié en vue de faciliter les relations du Sénégal avec les autres pays francophones, et, par-delà, avec le reste du monde.⁹⁰

Le seul moyen de rapprocher l'élève africain de son environnement social n'est pas de lui apprendre une langue étrangère, mais bien de lui enseigner à lire et à écrire dans sa langue maternelle ou dans la langue véhiculaire nationale qu'il sait déjà parler.

[...] Quelle langue nationale devra-t-on enseigner? Les six langues à la fois ou le wolof, qui, s'il est la langue de la plus importante minorité, est, en même temps, compris par la majorité des Sénégalais?⁹¹

Etant donné le nombre des langues au Sénégal, entreprendre d'alphabétiser chaque élève dans sa langue maternelle, constitue une véritable gageure à l'heure actuelle! Il est évident que si le gouvernement décide de choisir une langue plutôt qu'une autre, cela ne veut pas dire que le processus social sur le terrain va obéir au décret. Savoir quelle langue enseigner aux élèves sénégalais est un sujet litigieux qui risque d'avoir des répercussions au niveau des questions d'identité. C'est pour cela que le Sénégal a adopté la stratégie suivante:

⁹⁰ Dumont, Pierre, 1983. *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris: Karthala et ACCT, 205.

⁹¹ Décret n° 71-566 du 21 mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales. République du Sénégal, Rufisque: 11.

Le but même que nous poursuivons – la préservation avec sa langue, des richesses de chaque ethnie – nous fait obligation de viser l'objectif que voici: apprendre à chaque élève à écrire dans sa langue maternelle.⁹²

Or, le Sénégal est encore bien loin de voir ce souhait se réaliser. Un enseignement intensif des langues sénégalaises contraindrait à une réforme complète et trop coûteuse du système d'enseignement.

5. Remarques

On a pu constater que, jusqu'à aujourd'hui, les résultats d'une première tentative d'introduire les langues nationales dans le système éducatif au Sénégal ont été plutôt maigres.

À cela plusieurs raisons. Tout d'abord l'insuffisance du matériel didactique et la mauvaise préparation des formateurs. Ceux-ci ont en effet été identifiés comme étant les obstacles les plus fréquents. La résistance des parents d'élèves au fait que l'on enseigne à leurs enfants une langue qu'ils parlent déjà...

Une autre donnée non négligeable, est le résultat assez homogène d'une enquête d'après laquelle la majorité de la population sénégalaise veut apprendre le français parce qu'il est vu comme unique moyen d'obtenir une bonne situation.

Les réflexions qui suivent partent de ces données.

Je vais surtout m'intéresser à la question de savoir si les langues nationales ont une place dans la vie officielle ou non. Il est en effet important de savoir s'il est actuellement réaliste de faire des langues nationales, un instrument de communication dans l'administration, le commerce, au Parlement et dans tous autres secteurs de la vie officielle supplantant ainsi le français dans les domaines qui sont encore les siens?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de jeter un regard en arrière dans l'histoire. La colonisation a opéré un processus de substitution linguistique en imposant la domination de la langue française sur les langues nationales africaines. Celles-ci, exclues pour l'essentiel de la vie officielle et de l'enseignement, n'ont donc pas pu s'enrichir ou se moderniser. Aujourd'hui encore, leur usage se limite plutôt à la communication quotidienne. De nos jours, est-ce que la promotion des langues africaines n'est pas considérée comme une menace directe sur la position prédominante du français, langue de l'élite sénégalaise qui perdrait son pouvoir et ses privilèges en cas de valorisation de ces langues?

On pourrait croire cela, à voir le nombre de projets que le gouvernement souhaite mettre en place (déjà le projet de codifier toutes les langues du Sénégal) et le peu de moyens accordés à leurs réalisations!

Remplacer le français, comme le disait déjà Léopold Sédar Senghor, n'est ni souhaitable, ni possible – déjà tout simplement à cause des questions financières. Il serait plutôt souhaitable que le français et les langues nationales soient mutuellement impliqués dans tous les champs de la vie officielle. Mais quelles langues nationales employer?

Il est impossible d'utiliser toutes les langues codifiées dans la vie officielle. Peut être cela serait à réaliser dans l'éducation, dans un avenir lointain, si, si irréaliste que cela soit, chaque langue était dotée d'un système orthographique moderne et équipée d'ouvrages pédagogiques pour leur enseignement, etc. Pour l'instant, le Sénégal ne s'est toujours pas explicitement prononcé. Certes, il prône la promotion des langues nationales dans tous les domaines! Mais comment et avec quels financements?

⁹² Dumont, Pierre, 1983. *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris: Karthala et ACCT, 205.

Il semblerait que les responsables politiques chargés de ces questions ont plutôt adopté ce qu'on appelle une « politique de non-intervention », un laisser-faire donc, en attendant que les choses se règlent d'elles-mêmes. Mais cela voudrait dire que, tôt ou tard, le wolof va s'installer et coexister aux côtés du français, puisqu'il est déjà bien implanté dans le commerce, dans les médias, dans les radios privées et dans la presse, et qu'il est déjà parlé par une forte proportion de la population sénégalaise, et dans la capitale; même les autorités politiques sont de moins en moins complexées à faire passer leurs messages dans cette langue. Le cas le plus exemplaire est celui du président Abdoulaye Wade, dont les interventions en wolof sont fréquentes.

En ce qui concerne le terrain pédagogique, le wolof se répandrait, comme première langue, langue enseignée et langue d'enseignement, peu importe le secteur: formel ou non-formel.

Cela comporterait assurément des avantages, car en terme de gestion immédiate, elle résoudrait à moindres frais le problème de la formation des maîtres et celui des manuels. Il existe déjà un nombre appréciable de manuels ou des livrets en wolof, par contre pour les autres langues nationales, il reste encore un immense travail à faire, non seulement dans le domaine éducatif mais aussi dans le domaine de la vie publique en général.

Reste à espérer que l'équilibre entre les langues ne soit pas perturbé par cette forte évolution du wolof. Pour les questions identitaires, le problème est qu'il faut y aller doucement et beaucoup réfléchir, pour ne pas provoquer de conflit ethnique. C'est probablement pour ce motif que les autorités politiques n'ont pas déclaré le wolof deuxième langue officielle du Sénégal.

Supposons qu'un jour le wolof devienne l'équivalent de ce qu'est le français à l'heure actuelle (entre autre qu'il assume toutes les fonctions dans la vie officielle), le français ne deviendrait alors utile que pour les relations internationales.

En conclusion, il me semble que la meilleure solution en ce qui concerne le secteur éducatif au Sénégal serait l'adoption d'une politique linguistique qui pencherait vers un enseignement trilingue, c'est-à-dire, l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'instruction dans les premières années d'apprentissage, ensuite l'enseignement du wolof et finalement l'enseignement du français et en français - pour le reste des études.

On pourrait dire alors qu'il s'agirait d'une éducation dans les valeurs traditionnelles (en langues nationales) et en français, langue d'ouverture sur le monde du savoir universel.

Les institutions scientifiques et politiques chargées des questions linguistiques

Birgit SCHEFFEL / Michaela HASELBERGER, Vienne

(Es werden die wichtigsten staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen aufgelistet, die sich im Senegal mit sprachwissenschaftlicher Forschung und Sprachplanung befassen; zu ihnen gehören neben dem Bildungsministerium vor allem das Centre de Linguistique Appliquée/C.L.A.D., das Institut Fondamental d'Afrique Noire/I.F.A.N. sowie das Centre Africain d'Animation et d'Echanges Culturels/C.A.E.C.)

Ce travail contiendra un petit compte-rendu de nos recherches sur place. Nous commencerons avec les institutions scientifiques et politiques gouvernementales, chargées des questions linguistiques.

1. MEN - Ministère de l'éducation nationale

La première institution avec laquelle nous avons pris contact a été le Ministère de l'enseignement technique, de la formation professionnelle, de l'alphabétisation et des langues nationales, dont dépendent quatre directions:

- la Direction de l'Enseignement secondaire technique
- la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base
- la Direction de la promotion des langues nationales
- la Direction de la Formation professionnelle

Pendant les deux semaines de notre séjour au Sénégal, nous avons restreint nos recherches à deux de ces quatre directions: la Direction de la promotion des langues nationales et la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base.

Avant de présenter quelques faits intéressants que nous avons pu retenir lors de nos visites dans ces directions et entrevues avec les délégués, nous allons donner quelques informations générales:

Le ministère de l'Education Nationale a été créé, il y a une dizaine d'années, avec le but d'accorder une attention particulière à l'éducation non-formelle⁹³ et pour donner une impulsion au secteur de l'alphabétisation.

En 2000, à l'initiative du Président Adoulaye Wade, une Direction de la promotion des langues nationales a été créée au sein du Ministère de l'Éducation Nationale, pour favoriser le développement des langues nationales. Le travail principal de ce ministère consiste en la mise en place de mesures de type juridique, pour codifier la transcription des langues nationales; mais il s'agit également de donner une impulsion à la planification de l'introduction des langues nationales, c'est-à-dire à promouvoir la recherche linguistique, l'élaboration de dictionnaires et de grammaires, à assurer la formation des formateurs, à proposer des curricula pour la didactique de ces langues et à développer le matériel éducatif nécessaire à leur enseignement.

⁹³ Par 'enseignement non-formel', on entend une éducation de base en langues nationales essentiellement destinée aux adultes analphabètes.

Le but de la politique éducative est d'alphabétiser les populations dans les langues qu'elles parlent. 'Alphabétiser' dans une langue étrangère n'est pas alphabétiser. C'est enseigner d'abord une langue étrangère et ensuite faire accéder au code écrit. Alphabétiser véritablement consiste à aider ceux qui parlent une langue, mais ne l'écrivent pas, à passer au code écrit.

L'alphabétisation doit donc être conduite dans la langue maternelle de l'apprenant ou dans une langue africaine qu'il comprend et utilise.

A partir de l'année 1978, certains projets ont été réalisés dans le domaine de la recherche linguistique. Le gouvernement avait décidé d'ouvrir quelques classes expérimentales télévisuelles dans l'enseignement élémentaire. Il y avait des classes de wolof, surtout dans la banlieue dakaroise et une classe sérère dans le Sine-Saloum, introduite par le ministère pour « calmer certains esprits inquiets de la prééminence accordée au wolof ».

Cet enseignement des langues nationales se limitait aux deux premières années du primaire. Au lieu du français, le wolof est devenu langue enseignée et langue d'enseignement, avec pour but de faciliter l'apprentissage du français langue d'enseignement pour le reste des études.

Mais cette expérience a plutôt été un échec, pour des raisons d'ordre 'ethnique' ou matériel. Au niveau ethnique, parce que les parents ne semblaient pas tous d'accord que l'on enseigne uniquement le wolof. Au niveau matériel, parce que l'on manquait de matériel didactique, de manuels et grammaires scolaires etc.:

« Il n'y a pas eu de campagne d'explication et de sensibilisation avant le démarrage de ces expériences. La plupart des autorités scolaires dont dépendent les écoles retenues pour ces expériences déclarent n'avoir été informées qu'au moment de l'ouverture des classes, tout comme les parents d'élèves. ... les enseignants ont reçu une formation sommaire – deux à huit semaines selon les cas – axées sur l'écriture des langues nationales, tandis qu'ont été laissées en suspens les questions relatives à la structure grammaticale de ces langues et à leur pédagogie. Ensuite ils ont été envoyés dans les classes « sans programmes, sans orientations méthodologiques, sans manuels » ..., comme s'il suffisait de savoir parler poulaar, sérère, wolof ... pour tenir une classe. »⁹⁴

Le fait que le français soit toujours considéré comme langue de prestige est un autre facteur non négligeable, dans le peu de succès de cette politique.

« [...] personne au Sénégal, depuis qu'il est question de l'introduction des langues sénégalaises dans les programmes d'éducation, n'a entrepris de définir précisément le statut de celles-ci, leur introduction à l'école n'ayant dû être que le dernier élément de cette définition. Tant que l'on n'aura pas clairement défini le « pourquoi » de l'introduction des langues africaines, c'est vers l'école en français, de type français, que se dirigeront les parents d'élèves. »⁹⁵

En 1984, ce programme a été suspendu et n'a été relancé qu'à la rentrée 2002. Aujourd'hui, les classes expérimentales sont uniquement monolingues, c'est-à-dire que tous les élèves de la même ethnie sont regroupés dans la même classe. Ils sont alphabétisés dans leur langue maternelle et le français n'est introduit qu'au cours de la

⁹⁴ Dumont, Pierre, 1983. *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris: Karthala et ACCT, 206.

⁹⁵ Dumont, Pierre, 1992. « Le français langue africaine », in: *Réalités africaines & Langue Française*, n°24, Dakar: CLAD, 75-96.

deuxième année, à l'oral, avant de devenir la langue d'enseignement pour le reste des études.

Cette fois-ci, nous ont assurés les responsables, les formateurs sont beaucoup mieux préparés et il y a eu un développement très efficace de manuels d'alphabétisation et de matériels éducatifs pour l'éducation de base, surtout en wolof mais aussi en sérère et en poulaar. De plus, le ministère est chargé d'alphabétiser tous les hauts fonctionnaires, militaires, professeurs en langues nationales, particulièrement en wolof. Il s'agit par là, de restituer aux langues nationales leur place légitime dans les structures de l'État et de l'administration, dans le système éducatif et de formation et dans la vie publique.

2. CLAD – Centre de Linguistique Appliquée

Le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar est un Institut de l'Université de Dakar qui a été créé en 1963⁹⁶. Placé sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et il est, en outre, à la disposition des services du Ministère de l'Éducation.

Depuis sa création, un fort accent est mis sur le développement des conditions favorables à un aménagement linguistique adéquat et sur la promotion des langues parlées au Sénégal, en vue de leur intégration dans le système éducatif national.

Une des premières tâches, au lendemain de l'Indépendance, a été de « décoloniser » l'école, c'est-à-dire, d'entreprendre les premières études scientifiques sur les langues sénégalaises.

Se fondant sur des méthodes comparatives, les chercheurs du CLAD ont alors étudié les langues en présence, d'abord le wolof et le français, au plan phonologique, morpho-syntaxique, lexical et sémantique. Ils ont élaboré une méthode moderne d'enseignement du français pour l'école primaire, fondée sur l'analyse contrastive du français et du wolof.

Pour travailler plus efficacement sur les langues nationales, le Centre avait rapidement installé une section des langues africaines, en plus de la section de français, la plus ancienne, fondée en même temps que lui.

Depuis lors, les chercheurs du CLAD ont beaucoup contribué à l'évolution des langues nationales. Des descriptions rigoureusement scientifiques, des lexiques, des manuels de lecture et de grammaire, des dictionnaires ont été élaborés dans certaines langues nationales⁹⁷ ou sont actuellement en voie d'élaboration.

C'est particulièrement sur le wolof, le sérère, le diola, le manding et le soninke, que sont effectuées des recherches approfondies. Par contre, la majorité des recherches sur le poulaar est faite en collaboration avec l'IFAN, l'Institut fondamental d'Afrique Noire. Aujourd'hui, l'objectif principal de cette section des langues nationales est d'assurer la promotion de toutes les langues sénégalaises, et de préparer leur

⁹⁶ Par le décret n° 66-070 du 27 janvier 1966, ce centre a été institutionnalisé.

⁹⁷ Parmi les travaux réalisés depuis sa création, il faut citer les suivants:

- un lexique wolof-français de quelque 3000 mots en plusieurs tomes;
- une enquête sur le wolof enfantin
- des manuels de lecture et de langage en wolof
- un dictionnaire sérère - français en six volumes
- les collections *Le français au Sénégal* et *Les langues nationales au Sénégal* présentent des monographies qui s'intéressent à la description et à l'enseignement de ces langues;
- la revue *Réalités africaines et langue française* publie des articles qui touchent à la descriptive, à la comparative, au contact des langues dans une perspective interactionnelle et dynamique.

introduction dans l'enseignement au Sénégal. Pour ce faire, il y a énormément de travail, surtout en ce qui concerne les recherches linguistiques et socio-linguistiques qui doivent être menées sur l'ensemble du pays. Mais il faudrait aussi que des enquêtes de disponibilité lexicale aussi vaste que possible soient faites. L'élaboration de manuels scolaires de lecture, de langage, de calcul et de sciences est une autre nécessité, tout comme la publication de périodiques en langues nationales.

En majeure partie, tout cela est déjà fait pour le wolof et il reste à faire ce travail d'envergure pour les autres langues nationales.

Compte tenu de ses priorités actuelles, la recherche du CLAD touche des disciplines aussi variées que la lexicologie, la traduction, la terminologie, la néologie, la sociolinguistique et la didactique des langues. Bien que les moyens financiers soient très modestes, il a été mis sur pied une cellule informatique pour travailler à la constitution de bases de données terminologiques, l'objectif étant de contribuer à rendre les langues nationales aptes à transmettre les connaissances scientifiques et techniques du monde moderne.

A part le français, le CLAD fait aussi des recherches sur d'autres langues de communication internationale comme, par exemple, l'anglais, et il existe même une section d'anglais au sein du Centre, fondée en 1964.

3. IFAN – Institut Fondamental d'Afrique Noire

Le deuxième institut, qui a essentiellement contribué à l'élaboration d'une transcription, des langues nationales sénégalaises, ainsi qu'à la collecte des productions littéraires orales et écrites, est l'Institut Fondamental d'Afrique Noire (IFAN), un institut de recherche en sciences naturelles et humaines.

Créé en Août 1936, par arrêté n° 1945/E du Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale française (AOF), Jules Brevié, cet institut avait été baptisé, à l'origine, Institut français d'Afrique Noire.

En 1960, l'IFAN a été intégré à l'Université de Dakar et depuis l'année 1973, il est l'un des sept établissements de l'Université de Dakar à être doté d'une personnalité juridique et d'une autonomie financière.

En 1986, il a reçu son nom actuel IFAN Cheikh Anta Diop, après le décès du professeur cheikh Anta Diop. L'Institut fondamental d'Afrique Noire Cheikh Anta Diop a pour missions:

- d'effectuer, de susciter et de promouvoir des travaux scientifiques se rapportant à l'Afrique Noire et à l'Afrique de l'Ouest en particulier,
- de participer à la renaissance culturelle de l'Afrique et à l'africanisation des programmes d'enseignement, notamment en diffusant par tous les moyens, les résultats de ses études.
- de réunir dans ses musées, ses archives et sa bibliothèque les collections scientifiques et la documentation nécessaire à la connaissance et à l'étude des questions intéressant l'Afrique Noire,
- de participer à l'application des règlements concernant le classement des monuments historiques, les fouilles, l'exploration des objets ethnographiques ou d'art africain, la protection des sites naturels, etc.

Différents laboratoires existent au sein de l'IFAN, dont trois qui nous intéressent plus particulièrement:

Le laboratoire d'Islamologie dont les missions principales sont la collecte de manuscrits en langue arabe ou en langues nationales écrits en caractères arabes. Cependant, il est difficile aujourd'hui d'acquérir des manuscrits du 19^e siècle, car les familles maraboutiques ne disposent pas de moyen adéquat pour leur conservation.

Le second laboratoire est celui de la linguistique qui a pour mission la Recherche et la publication en linguistique, linguistique comparée et sociolinguistique, l'étude et l'alphabétisation dans les langues nationales (Wolof, Pulaar) et l'Alphabétisation et la formation en langues nationales (Sénégal).

Le troisième laboratoire que nous voulons mentionner est le laboratoire d'Anthropologie Culturelle. Il effectue des recherches sur la problématique de la philosophie africaine (anthropologie des représentations mythiques et symboliques particulièrement sur certaines ethnies du Sénégal, les Pulaar, pêcheurs et tisserands) et sur la femme.

4. Institutions non gouvernementales et institutions privées

A part les institutions gouvernementales, il existe aussi des ONG (organisations non gouvernementales) ayant également pour but d'apporter un soutien au secteur éducatif.

L'article premier du décret n° 966-103 du 6 février 1996 définit le terme ONG de la façon suivante:

*Les organisations non gouvernementales sont des associations ou organismes privés régulièrement constitués, à but non lucratif et ayant pour objet d'apporter leur appui au développement du Sénégal et agréés en cette qualité par le gouvernement.*⁹⁸

Lors de notre séjour, nous avons aussi pu visiter un centre culturel, le CAEC (Centre Africain d'Animation et d'Echanges Culturels), dont les objectifs sont avant tout, d'assurer la promotion humaine par la culture et l'éducation.

Créé par l'écrivaine sénégalaise Aminata Sow Fall le premier décembre 1987, les activités, qui s'étendent sur tout le Sénégal, ont pu démarrer le premier septembre 1988.⁹⁹

En intervenant directement auprès des populations ciblées, ce centre tente surtout d'encourager leur créativité et leur esprit de responsabilité. Il accomplit aussi d'autres tâches, surtout en ce qui concerne le domaine de la recherche et de la réactivation des expressions culturelles traditionnelles.

Directrice générale du CAEC – ce centre est aussi une maison d'édition –, Mme Sow Fall est également fondatrice du Bureau Africain pour la Défense des Libertés de l'Ecrivain (BADLE) à Dakar, et du Centre International d'Etudes, de Recherches et de Réactivation sur la Littérature, les Arts et la Culture (CIRLAC) à Saint-Louis. En outre, elle anime souvent des conférences sur des questions littéraires, culturelles ou concernant la solidarité et la paix dans de nombreux pays.

Il existe un si grand nombre d'institutions au Sénégal, que leur statut soit gouvernemental, non gouvernemental ou privé, que cela est impossible de toutes les

⁹⁸ Décret n° 966-103 du 6 février 1996 modifiant le décret n°89-775 du 30 juin 1989 fixant les modalités d'intervention des organisations non gouvernementales, fait à Dakar, le 8 février 1996, par le Président de la République, Abdou DIOUF et le Premier Ministre, Habib THIAM.

⁹⁹ Agrément N° 851/MDS/DDC/DRONG du 15 décembre 1988.

évoquer dans le cadre de ce travail. Nous nous sommes vraiment limitées à celles auprès desquelles nous avons mené notre enquête.

Il nous semble inutile d'en présenter d'autres ici, puisque les informations sont disponibles sur Internet, sur la majorité des organismes nationaux et internationaux (UNESCO, ACI, ANAFA, CONFEMEN, etc.), qui œuvrent pour le développement, ainsi que dans le secteur de l'éducation et de la formation.

École de la Rue

F. Ebru SEKER, Vienne

(Der Beitrag beschäftigt sich in grundsätzlicher Weise mit der Programmatik und den Problemen der Grundschulbildung, vor allem mit den Schwierigkeiten der Alphabetisierung in den afrikanischen Muttersprachen der Kinder. Am Beispiel einer besuchten Straßenschule wird eine Form schulischer Wirklichkeit veranschaulicht.)

1. L'enseignement primaire au Sénégal

L'enseignement primaire est évidemment le secteur le plus important de l'éducation en Afrique ainsi qu'au Sénégal, tant par le nombre des élèves concernés que par son importance pour la jeune génération.

Les écoles primaires sénégalaises sont, d'une façon ou d'une autre, semblables à celles que l'on trouve dans les pays développés. C'est un problème grave car toutes sortes d'idées nouvelles, de réformes, de nouvelles approches et de projets sont invariablement formulés et mis en œuvre dans le cadre scolaire existant, importé de l'étranger ou imposé par lui, sans qu'on ait l'assurance qu'il est le mieux adapté aux enfants sénégalais et aux conditions dans lesquelles ils vivent.

Dans une étude sur l'éducation dans les pays africains francophones, la situation de l'enseignement primaire est résumé comme suit:

- 1) C'est un enseignement qui n'est pas dispensé en langue maternelle, mais dans une langue étrangère: le français, avec ce que cela comporte, non seulement de *déracinement* et d'interdits à l'égard de tout système concret et vivant de références, mais encore d'efforts mentaux qu'aucun enfant au monde (aussi doué soit-il en vivacité et intelligence, et l'on sait que les enfants africains n'en manquent pas) ne peut soutenir sans provoquer un blocage parfois définitif de ses ressources potentielles.
- 2) C'est un enseignement qui est organisé et dispensé selon des principes, des méthodes et des pratiques qui sont complètement étrangers aux structures sociales qui président à la vie des enfants.
- 3) Enfin, c'est un enseignement qui, faute d'un marché du travail, et compte tenu de la stagnation où l'on maintient la production agricole destinée au marché intérieur, n'offre d'autre issue que de postuler des emplois subalternes dans l'administration civile ou militaire. (Najman 1972:59-60)

1.1. Nouvelles approches possibles de l'enseignement primaire

Les écoles primaires sénégalaises ont aujourd'hui deux fonctions très difficiles à concilier. D'un côté, ces écoles sont et resteront pour quelque temps encore, des écoles terminales pour 70% des enfants qui y entrent. D'autre part, il faut préparer les 30% restants à l'enseignement secondaire¹⁰⁰.

Cette contradiction de l'éducation primaire au Sénégal est extrêmement importante, car on doit apprendre aux enfants, pour qui l'enseignement primaire est «terminal», des

¹⁰⁰ D'après le Plan d'Addis - Abeba qui prévoyait ces chiffres pour 1980 (Cf., Najman 1972: 64).

choses différentes de celles que l'on enseigne aux enfants qui continueront leur scolarité dans le secondaire, et peut-être dans l'enseignement supérieur.

Actuellement, les programmes sont surtout faits pour ceux qui poursuivront leurs études. Les autres, c'est-à-dire la majorité, peuvent être considérés comme de simples «déchets» inaptes à la vie en communauté rurale, non préparés à cette vie et devenant de plus en plus un fardeau pour la communauté toute entière. Comme les écoles secondaires sont principalement implantées dans les villes, le risque est que l'éducation apparaisse bientôt comme un mécanisme mis en place pour produire de plus en plus de citoyens au chômage, tandis que les zones rurales se vident de leurs éléments les plus dynamiques. En fait, non seulement ceux qui ont été acceptés dans les écoles secondaires quittent leur village pour la ville, mais de plus, ceux qui n'ont pas réussi à entrer dans les écoles secondaires partent à la recherche d'un emploi non rural.

Si on plaide pour que tous les enfants, quelle que soit leur origine, aient un droit égal d'entrer dans l'enseignement secondaire, et dans des conditions identiques, c'est une conception idéaliste et égalitaire de l'éducation. Le droit à l'éducation est, naturellement, un droit humain fondamental et les enfants des régions rurales ont, autant que ceux des régions urbaines, le droit d'être instruits.

Une autre contradiction fondamentale de l'enseignement primaire sénégalais est celle qui existe entre la bonne volonté que mettent les Gouvernements pour étendre l'enseignement primaire à un nombre d'enfants de plus en plus important et leur impuissance financière à le réaliser.

Si l'on considère la situation économique du Sénégal, ses possibilités et les crédits qu'il consacre déjà à l'éducation, il est tout à fait évident qu'il lui est presque impossible d'augmenter son sacrifice financier. Naturellement, on peut et on doit prendre une série de mesures pour augmenter l'efficacité du système éducatif, mais ce sera probablement insuffisant pour venir à bout du problème. Najman (1972:71) propose de concentrer les fonds publics sur les secteurs les plus productifs, surtout sur l'enseignement technique, la formation des enseignants, l'enseignement supérieur, l'éducation des adultes, etc. Comme pour l'enseignement primaire, il faudrait leur accorder l'indépendance budgétaire.

Au Sénégal comme dans d'autres pays africains francophones, tous les instituteurs sont payés sur le budget central et la somme dépensée pour l'enseignement primaire atteint fréquemment 75 ou 80%, ou même plus, du budget total de l'éducation. Najman (ibid.) ne voit pas d'espoir de voir augmenter le taux de scolarisation si le système continue à fonctionner ainsi. Selon lui, la réduction du budget de l'enseignement primaire ne sera pas un processus facile, mais c'est la seule façon radicale d'augmenter le taux de scolarisation primaire, d'assurer, par là même, à tous les autres secteurs de l'enseignement des moyens financiers suffisants et d'accroître nettement ainsi leur contribution au développement économique du pays. Selon le système préconisé par Najman (1972:71) les dépenses de l'enseignement primaire doivent être supportées par les collectivités locales.

1.2. Langue parlée et langue enseignée

La contradiction la plus grave de l'enseignement primaire sénégalais est, dans la majorité des cas, la différence entre la langue parlée à la maison et celle enseignée à l'école.

Le français n'est pas la langue maternelle des jeunes Sénégalais. Les enfants sénégalais chez qui on ne parle pas une langue africaine peuvent se compter presque sur les doigts des deux mains. Si l'État est francophone, la société ne l'est pas. Dans les pays africains, si

10% de la population d'âge scolaire est scolarisée, on peut considérer que 3% de la population totale est alphabétisée. Selon une statistique commentée par Najman (1972:81) à l'époque, on pouvait compter 1 à 5% d'Africains parlant correctement le français, et 0,1 pour mille d'Africains pensant en français.

Il est inutile d'insister sur le fait que l'introduction d'une langue étrangère dès la première année de l'enseignement primaire, est l'une des causes principales des abandons et des redoublements au Sénégal. Le problème n'est pas simple. La multiplicité des langues rend difficile le choix d'une ou de plusieurs d'entre elles comme langues d'enseignement.

Le problème de l'utilisation des langues autochtones est considérable. Mais on peut dire qu'on a exagéré les handicaps que représente le nombre des langues indigènes, en oubliant qu'au Sénégal, il y a au moins une langue qui est parlée par plus de la moitié de la population. Il y a là donc une simplification qu'on ne souligne pas d'habitude. Il y a aussi le problème de la richesse de ces langues. On a dit qu'elles étaient pauvres. Elles sont 'pauvres' effectivement dans certains domaines, elles sont au contraire riches dans d'autres, et peuvent s'enrichir aussi par l'adjonction de mots tirés des racines qui sont communes à toutes les langues, pour les termes scientifiques par exemple. D'ailleurs ces langues africaines sont en train de s'enrichir depuis des décennies puisqu'elles ont dû faire face à un certain nombre de nécessités.

Cependant, évoquons les critiques les plus importantes formulées contre l'utilisation des langues nationales en tant qu'outils d'enseignement et de formation.

Tout d'abord, on prétend qu'il y a trop de dialectes et d'idiomes dans le pays. Mais il est bien connu que beaucoup de ces idiomes ou dialectes coexistent dans une région déterminée; ils coexistent notamment avec une langue principale de la région qui est souvent une langue véhiculaire. On objecte aussi que les langues nationales sont très souvent des facteurs de désintégration de la société africaine, tandis que les langues véhiculaires sont des facteurs d'unité. Il ne faut pas écarter trop rapidement cet argument, qui a quelque fondement, mais il faut aussi voir l'envers du décor. Il y a beaucoup d'États africains dans lesquels la majeure partie de la population parle une seule langue, ou dans lesquels deux ou trois langues couvrent le territoire tout entier d'une région. Il existe aussi de nombreux pays européens dans lesquels deux ou trois langues, et même plus, sont parlées et écrites en tant que langues officielles sur un territoire relativement petit en superficie et en population; n'oublions pas les exemples de la Belgique, de la Suisse, etc. On réplique alors que les langues africaines ne sont pas des langues écrites et qu'il est donc difficile de les utiliser à des fins éducatives. Ceci n'est qu'à moitié vrai. Certaines des principales d'entre elles sont depuis longtemps des langues écrites. D'autre part, au fil des années, d'autres alphabets ont été inventés, tantôt par des missionnaires, tantôt par diverses institutions, dont l'Unesco. Notre connaissance de certaines de ces langues est telle aujourd'hui que l'on peut très facilement les transcrire en orthographe phonétique.

Enfin, certains disent que les langues africaines n'évoluent pas et ne s'enrichissent pas d'une terminologie nouvelle et moderne. Mais cela ne constitue pas une objection sérieuse. De nos jours, beaucoup de langues, même très riches, empruntent des expressions et une terminologie moderne à d'autres langues.

Il faut s'attarder sur ce problème de la langue car il est évident qu'un système d'éducation adapté, ou non, aux besoins des élèves, ne peut être vraiment «national» tant qu'il utilise une langue étrangère comme véhicule de l'instruction.

Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que l'éducation primaire éloigne l'enfant de la communauté dans laquelle il doit vivre, et qu'un fossé se creuse entre la communauté et l'école, si des langues différentes sont utilisées ici et là.

Najman cite à ce sujet le rapport de la Conférence de Nairobi sur l'Éducation et la Formation scientifique et technique par rapport au Développement de l'Afrique:

Il semble qu'actuellement l'emploi, dans de nombreux pays d'Afrique, de langues autres que la langue maternelle contribue, comme le contenu de l'enseignement, au déracinement psychologique de l'enfant, augmente la difficulté de l'apprentissage et diminue la qualité des résultats. Il faut donc souhaiter que l'enseignement soit dispensé dans les langues africaines, et autant que possible dans la langue maternelle. L'emploi d'une autre langue se justifie toutefois dans le cas de certains pays qui présentent une grande diversité linguistique, par le souci de renforcer l'unité nationale. En pareil cas, il conviendrait de déterminer par des études appropriées quel est l'âge optimum pour commencer à apprendre une seconde langue non africaine, qui devrait être enseignée comme une langue étrangère à l'aide d'auxiliaires pédagogiques modernes. Cela permettrait de concilier la nécessité – impérieuse pour des motifs d'ordre pédagogique et culturel – d'employer les langues africaines comme langues véhiculaires, et celle d'enseigner aux enfants l'anglais et le français, comme les deux principales langues de grande diffusion utilisées en Afrique (Najman 1972:83).

Malgré cette affirmation avancée déjà en 1969, peu de progrès ont été faits pour l'introduction des langues africaines dans l'enseignement primaire. Très peu de pays ont pris des décisions définitives dans ce sens. L'un de ceux que l'on peut citer en exemple est la Tanzanie, où le kiswahili a été introduit comme langue d'enseignement dans toutes les écoles primaires, tandis que l'anglais est enseigné comme une discipline. Pour le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, les Tanzaniens ont imaginé un système qui a fonctionné très bien: les deux ou trois premiers mois de l'enseignement secondaire ont été consacrés à l'enseignement intensif de l'anglais aux enfants venant des écoles primaires où naturellement ils ont étudié surtout en kiswahili avec un peu d'anglais oral. Les résultats étaient excellents. Pendant ces deux ou trois mois, les enfants ont souvent appris beaucoup plus d'anglais qu'ils n'en auraient appris tout au long du cycle primaire, avec un maître non qualifié. Il est évident qu'il est très utile pour les enfants africains, comme pour tous les jeunes gens du monde, de connaître l'une des langues de communication mondiale, telles que l'anglais ou le français, et tout ce que l'on peut faire dans ce sens sera aussi bénéfique que dans les pays développés (cf. Najman 1972:84).

D'autre part, il est extrêmement difficile au Sénégal de changer le contenu des programmes et la conception de l'école primaire, si l'on continue d'utiliser une langue étrangère comme véhicule de l'enseignement. Ceci a souvent été à l'origine du fossé qui existe entre la communauté et l'école. C'est également ce qui a poussé les jeunes sortant de l'école, qu'ils aient réussi ou non, à se diriger vers les villes et vers les centres urbains; ce fut également la cause principale des abandons et des redoublements en cours d'études et, en général, de l'inefficacité du système éducatif.

2. La réforme du système

En partant de l'axiome: "il n'y a pas de mauvais élèves, il n'y a que de mauvais systèmes éducatifs", Najman (1972:105) insiste sur le fait que le système actuel d'enseignement au Sénégal est coûteux, inefficace, inadapté aux besoins actuels et futurs de main-d'œuvre, de médiocre qualité, et ne tient pas assez compte de toutes les ressources potentielles de

l'éducation. Le Sénégal est-il libre de changer le système éducatif actuel et d'essayer de trouver sa propre voie dans ce domaine? La question comporte deux questions annexes:

- Le Gouvernement est-il libre de faire les changements qu'il voudrait faire sans se préoccuper des pressions étrangères venant soit de l'ancien pouvoir colonial, soit des principaux donateurs qui souhaiteraient que l'enseignement mis en place dans le pays intéressé soit sinon copié, du moins semblable à celui qui existe dans leur propre pays?
- La deuxième question annexe est la suivante: le Gouvernement sénégalais peut-il changer l'enseignement sans faire naître résistance et critiques chez ceux des citoyens qui ont été formés selon les normes étrangères et qui considèrent ces normes comme les meilleures qui puissent exister?

Le système éducatif sénégalais reçoit encore une aide technique et financière assez importante des pays développés. Aujourd'hui encore, l'enseignement est semblable à celui que l'on dispensait pendant la période coloniale, et toutes les tentatives de réforme ont été, dans la majorité des cas, d'une importance marginale. Était-ce le résultat de la pression exercée par ceux qui ont continué à fournir une aide technique au Sénégal, dans le domaine de l'éducation? C'est partiellement vrai. Mais Najman (1972:106) ajoute que dans la plupart des cas, la situation résulte de ce que les assistants techniques ne connaissaient d'autre système d'enseignement que celui de leur propre pays. De nombreux éducateurs étaient persuadés que la meilleure chose pour le pays qu'ils servaient, dans le cadre d'une aide technique bilatérale, était d'adopter dans la plus large mesure possible, le système éducatif de leur propre pays. Leur système de référence était leur propre système éducatif, considéré comme parfait, et ils ne voyaient aucune raison de le modifier au Sénégal.

Najman (1972:107) répond par l'affirmative à la première question posée: le Gouvernement sénégalais peut réformer, s'il le désire, le système d'enseignement dans la plus large mesure possible; aucune pression étrangère, sauf exception ici ou là, ne s'exercera sur lui. La réponse à la deuxième question est probablement beaucoup plus complexe puisqu'elle concerne le problème très délicat de la résistance intérieure à l'évolution de la société, que ce soit au Sénégal ou ailleurs. Ce problème est d'autant plus compliqué en Afrique, que la majorité des cadres occupant des postes de responsabilité ont été formés à l'étranger et ne peuvent donc se référer, en général, qu'au système d'enseignement dans lequel ils ont été formés.

2.1. La décolonisation mentale

Il y a un élément particulier dont il faut tenir compte quand on parle de l'Afrique: "la décolonisation mentale". Najman entend par là:

[...] l'attitude des responsables des systèmes éducatifs africains face à un changement possible ou à un abandon total du système établi par le pouvoir colonial et hérité par l'État indépendant. La décolonisation mentale signifie, en fait, la victoire sur cet attachement au passé, le dépassement du «mimétisme» tragique, et cela revient à commencer de penser et d'établir un système national d'éducation, adapté au pays, répondant à ses besoins et en rapport direct avec ses possibilités économiques et financières. Cette attitude demande non seulement un savoir-faire technique mais un grand courage politique. Ce n'est pas un processus facile mais le mouvement est sans doute irréversible. (Najman 1972:108)

Tous les dirigeants sénégalais doivent être conscients qu'il ne peut y avoir de vrai processus de construction d'une nation sans un système national d'éducation. La plupart des éducateurs sénégalais partagent ce point de vue et plus ils connaissent de systèmes éducatifs, plus ils sont convaincus de la nécessité de travailler à l'établissement d'un système national d'éducation vraiment adapté. D'un point de vue purement politique, celui des rapports, souvent amicaux, entre le Sénégal et l'ancien pouvoir colonial, la construction d'un enseignement national et même l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement ne doivent pas être interprétés comme des actes d'hostilité ou de refus de l'éducation, de la culture et de la science de l'ancien pouvoir colonial ou de tout autre pays développé, prêtant aide et assistance. Dans les pays développés, peu de gens refuseraient le droit aux pays africains de développer leur propre système d'enseignement, un système fondé sur leurs propres traditions, leurs propres besoins et leurs propres possibilités.

2.2. L'éducation permanente

Un enseignement formel, avec ses divers niveaux et diplômes, constitue un système éducatif. Ce système doit comprendre à la fois un enseignement formel et une éducation informelle dans un processus d'éducation permanente poursuivi tout au long de la vie des individus. Il est impossible de concevoir un système éducatif qui ne tienne pas compte des aspects extra-scolaires de l'éducation.

L'éducation permanente est devenue une nécessité dans le monde d'aujourd'hui et ceci s'applique autant aux pays développés qu'aux pays en voie de développement. Si on tient compte du fait que "le savoir de l'humanité double tous les huit ans" (Najman 1972: 110), ceci signifie que l'individu devra toute sa vie et selon ses activités professionnelles, constamment se recycler. L'éducation permanente doit donc être comprise dans le système éducatif et englober l'enseignement officiel, le recyclage dans les institutions officielles, et toutes les formes d'éducation informelle. Mais là, il existe une grande différence entre ce qui se passe dans les pays développés et ce qui doit se jouer en Afrique. Tandis que dans les pays développés l'éducation permanente signifie souvent le recyclage et la formation continue des gens qui ont bénéficié d'un enseignement formel, en Afrique, elle signifie que l'enseignement doit être dispensé non seulement à ceux qui sont allés à l'école, mais aussi à l'immense majorité de la population restée analphabète et qui doit avant tout, acquérir des rudiments du savoir.

Les Sénégalais ne peuvent pas se permettre de bâtir deux nations dans les limites territoriales d'un même pays: l'une riche, instruite et apparemment africaine mais 'idéologiquement' étrangère; l'autre, qui constitue la majorité de la population, pauvre et illettrée. C'est pourquoi l'éducation des adultes, l'alphabétisation et l'éducation pour le développement devraient être des éléments extrêmement importants d'un système éducatif sénégalais. Dans l'état actuel des choses, l'Afrique tropicale consacre peu d'argent et d'efforts à ce type d'éducation, mais cette situation ne durera plus très longtemps. Najman (1972:111) constate que les crédits investis dans l'enseignement officiel, particulièrement dans l'enseignement général aux niveaux élémentaire et secondaire, est gaspillé si les élèves qui quittent l'école et retournent dans leur communauté trouvent cette dernière dans l'état où ils l'ont laissée. Selon l'UNESCO, l'Afrique a toujours le taux d'analphabétisme le plus élevé du monde. On ne peut fonder le développement économique et social sur ceux-là seuls qui ont fréquenté l'école. On

doit faire un effort plus important pour l'éducation et l'alphabétisation des adultes. Un système éducatif doit être considéré comme un tout et l'éducation des adultes doit être considérée et organisée avec le même sérieux que l'enseignement formel et scolaire.

La réforme de l'éducation a déjà commencé un peu partout en Afrique. Quelquefois elle vise une solution globale, parfois des tentatives individuelles sont faites au niveau de l'école ou au niveau d'autres institutions. Nous allons étudier dans un autre chapitre, une des solutions possibles: ce que l'on appelle désormais *l'école de la rue*. En effet, c'est un projet qui a été mis en œuvre dans des conditions socio-économiques particulières, pour répondre à des besoins spécifiques au Sénégal.

3. L'éducation non formelle

Coombs et ses collaborateurs ont proposé une définition qui a reçu une acceptation générale. Ils définissent l'éducation non formelle comme suit:

[...] toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formelle établi – exercée séparément ou en tant qu'élément important d'une activité plus large – destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables. (Evans 1981:30)

Cette définition conserve le caractère extrascolaire de cette éducation, signifiant sans doute toute activité différente de l'instruction traditionnelle donnée en salle de classe et de tout l'ensemble des activités scolaires. Le processus de la définition de l'éducation non formelle stimule l'analyse de toute la gamme des situations éducatives en vue de différencier la scolarisation des autres activités. Différents systèmes ont été proposés pour diviser l'ensemble des contextes de l'instruction en un certain nombre de catégories. Un de ces systèmes, proposé par Evans, comprend les quatre catégories suivantes:

L'éducation indirecte. Instruction donnée sans tentative délibérée de la part de la source d'instruction de la donner ou sans tentative délibérée de l'acquiescer de la part de l'élève.

L'éducation informelle. L'instruction est le résultat d'une situation où soit l'élève soit la source d'instruction s'efforce délibérément de favoriser l'instruction, mais pas les deux à la fois.

L'éducation non formelle (extrascolaire). Toute instruction extrascolaire que la source d'instruction et l'élève favorisent de façon délibérée.

L'éducation formelle (scolaire). Elle diffère de l'éducation non formelle en ce qu'elle est donnée dans des établissements dits «écoles», caractérisés par un système de classes en fonction de l'âge des élèves auxquels un corps d'enseignants qualifiés enseignent un programme de cours déterminé au moyen de méthodes pédagogiques types (Evans 1981: 31).

Quels sont alors les buts éducatifs typiques des projets d'éducation non formelle? La catégorie la plus courante est, peut-être, l'enseignement général, souvent aussi dénommé «enseignement de base». En général, les objectifs ont pour principaux éléments l'alphabétisation, fonctionnelle ou autre, le calcul élémentaire, des notions de base en matière d'hygiène et de nutrition, la motivation favorable au changement et au développement et, dans certains cas, la prise de conscience critique.

Selon le schéma proposé par Evans (1981:21), le système de l'éducation non formelle repose sur trois catégories générales: l'éducation *complémentaire* qui parachève le curriculum scolaire; l'éducation *supplémentaire* qui s'ajoute à la scolarité à une date et en un lieu

ultérieurs; et l'éducation qui *remplace* la scolarité. Il se peut qu'à l'avenir il apparaisse une quatrième catégorie avec la fusion des éducations formelle et non formelle en un processus unifié d'éducation à la disposition des élèves pendant toute leur vie. Toutefois, on ne retiendra ici que les trois premières catégories.

3.1. L'éducation complémentaire

Ce type d'éducation non formelle est le *complément* normal de l'éducation offerte par le système scolaire formel. Son public se compose en général, d'élèves inscrits en même temps dans le cycle d'enseignement primaire ou secondaire. L'éducation complémentaire offre normalement l'acquisition de connaissances dont le contenu ou le type d'activité qu'elles exigent ne se prêtent pas au cadre de la salle de classe d'une école. Le rapport matériel entre l'activité et l'école est plus ou moins étroit. Certaines de ces activités comme celles des clubs sportifs, des groupes d'activités secondaires, des clubs de débats, des groupes d'art dramatique, des chorales et autres associations ont pour base l'école qui les contrôle. Ces activités constituent l'élément non scolaire du curriculum de l'éducation formelle (cf. *ibid.*).

Sous cette appellation de l'éducation non formelle, on trouve généralement les activités utilisant ou non les installations de l'école, mais qui sont organisées et contrôlées par un personnel ou des organisations non scolaires. Cette catégorie comprend toute la gamme d'associations de jeunes comme le scoutisme, les clubs de jeunes agriculteurs et les activités de volontariat souvent placées sous le patronage d'organismes privés. A l'heure actuelle, on a fortement tendance à renforcer la catégorie d'éducation complémentaire car on constate, au sein du système scolaire, un élargissement du concept d'un curriculum approprié et l'intention de faire participer plus directement l'école à la vie de la communauté. On s'oriente de plus en plus vers la formule de l'école polyvalente qui groupe souvent les éléments travail manuel – études et dont les élèves travaillent dans un milieu communautaire. Cette formule a un but double: offrir des possibilités d'apprentissage et, quelquefois, contribuer directement à la production. On constate chez les responsables de l'éducation une tendance à reconnaître que l'éducation doit être, en partie, acquise en dehors des établissements scolaires, en particulier dans les sociétés où les activités scolaires traditionnelles tendent à favoriser un comportement élitiste et un refus de participer aux activités de travail physique du processus de développement (cf. Evans 1981:22).

Ces tendances qui apparaissent dans l'éducation complémentaire font partie d'une orientation plus large vers la déscolarisation de l'éducation. Néanmoins, les planificateurs doivent être conscients des répercussions d'une trop grande importance attachée à la catégorie d'éducation complémentaire, car elle sert une clientèle qui se trouve déjà dans une position favorisée. L'éducation complémentaire offre peu de possibilités d'instruction au secteur de la population d'âge scolaire ou à la population adulte qui n'ont pas eu accès au système d'enseignement scolaire.

3.2. L'éducation supplémentaire

Cette catégorie d'éducation non formelle se présente à une étape ultérieure dans la vie d'un individu, quel que soit son niveau d'éducation formelle, et vient s'ajouter aux connaissances acquises dans un cadre scolaire. Dans de nombreux cas, ces activités consistent en la formation d'élèves ayant quitté l'école après le cycle primaire, au moyen de tout un ensemble d'apprentissages, de programmes d'acquisition d'aptitudes, de cours de formation agricole et d'économie ménagère ou familiale. Le contenu de cette éducation supplémentaire est généralement en rapport avec des situations pratiques déterminées et elle fait acquérir aux élèves des aptitudes immédiatement applicables dans leur vie professionnelle (cf. Evans 1981:22).

Dans le contexte de la planification, il est à rappeler que l'éducation supplémentaire, elle aussi, est avant tout au service de la couche favorisée de la population qui a déjà bénéficié, dans une certaine mesure, du système d'enseignement scolaire. Toutefois, à cause des problèmes politiques que peuvent poser ceux qui ont quitté l'école et qui sont en chômage, il arrive qu'une forte pression soit exercée pour que des activités soient offertes aux membres de ce groupe. Il faudra que les planificateurs de l'éducation trouvent un équilibre entre cette pression et la nécessité d'offrir certaines chances d'éducation formelle à ceux qui n'en ont eu que très peu – ou pas du tout.

3.3. L'éducation de remplacement

La troisième catégorie des activités de l'éducation non formelle comprend celles qui remplacent ou se substituent à celles de l'éducation formelle. Ces programmes sont destinés à la fois aux enfants et aux adultes qui, pour une raison quelconque, n'ont pas eu accès à l'enseignement scolaire. A titre d'exemple, on peut citer les cours d'enseignement de base auxquels assiste un public où se mêlent les enfants et les adultes non scolarisés. Dans cette catégorie, la clientèle se compose en général d'individus qui habitent dans des zones rurales isolées et peut-être même sans possibilité d'accès pendant certaines saisons de l'année, de nomades ou d'habitants de régions pauvres ou encore non développées d'un pays. Il arrive aussi qu'ils soient souvent membres de groupes ethniques qui, pour diverses raisons, n'ont pas eu les mêmes chances de scolarisation. Dans certains cas, ce type d'éducation non formelle représente pour certains individus un tremplin vers l'éducation formelle (cf. Evans 1981:23).

Le contenu de ces programmes est surtout orienté vers les mécanismes de base qui consistent à apprendre aux élèves à lire, à écrire et à compter, et vers des connaissances rudimentaires de sujets de caractère pratique comme l'hygiène, la nutrition et l'agriculture. À l'exception peut-être de l'alphabétisation, la direction de ces programmes ne relève pas, en général, du Ministère de l'éducation mais plutôt, dans de nombreux cas, d'organismes non gouvernementaux. La durée de ces programmes est généralement courte, de trois mois à un an, et l'on y constate des variations considérables dans le taux de fréquentation et dans les résultats obtenus par les élèves. Les enseignants sont souvent des instituteurs qui apportent leur appui après l'horaire scolaire ou des volontaires dont la formation est fréquemment modeste et leur avenir est, en général, incertain.

Cette catégorie est celle qui a attiré l'attention des planificateurs sur l'éducation non formelle, par l'attrait de méthodologies réalisables et peu coûteuses permettant d'atteindre le nombre croissant d'individus servis actuellement par l'éducation formelle mais sans

grande perspective de l'être dans un avenir proche. Mais l'utilisation de l'éducation non formelle comme substitut de l'éducation formelle a soulevé quelques graves difficultés. Elle équivaut, en effet, à vouloir servir une partie importante de la population en utilisant seulement une très faible partie des ressources consacrées à l'éducation à l'échelon national. Les critiques prétendent, à bon droit, que le degré de qualité de l'éducation offerte de la sorte ne peut égaler celui de l'enseignement primaire et qu'il s'agit là d'un type d'éducation de second ordre, très médiocre, pour les couches défavorisées de la population. A courte échéance, le planificateur se voit donc confronté avec le choix difficile entre l'absence de service d'éducation ou l'offre d'une simple éducation de base d'un niveau inférieur destinée à une grande partie de la population des pays en développement.

4. L'éducation non formelle en Afrique

En Afrique tropicale, on trouve une série très différente de programmes d'éducation non formelle car ils doivent répondre à d'autres besoins. Evans (1981:47) constate que, pendant les années soixante et soixante-dix, les systèmes scolaires d'Afrique ont connu une période d'expansion rapide. Au cours des dernières décennies, cette expansion est arrivée à ses limites dans la mesure où le poste «éducation» a atteint et même dépassé les siennes dans le cadre du budget national, il s'est aussi posé le problème des élèves ayant quitté l'école et se trouvant sans emploi et dont la proportion constitue une menace pour la stabilité politique. De toute façon, le système d'éducation formelle ne servait qu'un secteur relativement faible de l'ensemble de la population et la demande considérable d'éducation n'a fait qu'augmenter. Dans une telle conjoncture, l'intérêt porté à l'éducation non formelle est issu de la perception d'un besoin urgent: trouver des méthodes réalisables et offrant l'accès à une forme quelconque d'éducation aux vastes populations rurales qui n'ont pas – ou peu – de possibilité de bénéficier de l'éducation formelle.

Il en résulte toute une diversité de programmes de caractère pragmatique qui ont évolué de façon indépendante dans différents pays. La plupart de ces programmes ont tiré leur origine dans un groupe restreint d'individus œuvrant dans un contexte limité, et ils ont souvent été l'initiative d'un groupe religieux ou d'une fondation privée. Dans ce contexte, le système éducatif du Sénégal et ses écoles de la rue constitue un exemple très adéquat pour mieux comprendre la situation.

4.1. Le cas du Sénégal

Le Sénégal dispose d'un système éducatif hérité du colonialisme¹⁰¹, ainsi que d'écoles islamiques gérées par les mosquées locales parallèlement au système officiel.

L'éducation primaire est en principe dispensée à tous les enfants. En revanche, seuls ceux ayant réussi les examens suivront l'enseignement secondaire. En réalité, c'est le revenu familial plutôt que les résultats scolaires qui déterminent quels enfants vont à l'école, et jusqu'à quel niveau. Les familles pauvres ne peuvent parfois assumer les frais d'inscription, le coût des uniformes ou des livres (notamment à partir du secondaire), surtout dans la mesure où elles doivent envoyer leurs enfants aux champs ou les faire travailler pour assurer un revenu supplémentaire.

Le manque de moyens du gouvernement est loin de pouvoir résoudre ces problèmes. Souvent, les écoles sont en nombre insuffisant et les enfants doivent s'y rendre en "deux

équipes", une le matin, une autre l'après-midi. Malgré cela, les classes abritent parfois jusqu'à cent élèves, partageant un bureau, des crayons et des livres à trois ou quatre. En outre, les professeurs sont largement sous-payés et beaucoup se découragent, ce qui aggrave encore la situation. Par conséquent, le taux d'alphabétisation est peu élevé au Sénégal: les derniers chiffres, datant de 1994, l'estimaient à 32,1% (cf. Else 1999:40).

Le Sénégal est un pays jeune. La moitié de sa population a moins de dix-huit ans! Pourtant le parti socialiste, au pouvoir depuis l'indépendance en 1960 et détrôné il y a deux ans, a peu fait pour la jeunesse: écoles insuffisantes, classes surpeuplées (jusqu'à cent élèves) malgré le système de «double flux»¹⁰². A ce rythme, pas étonnant que beaucoup de jeunes soient démotivés. On compte 54% d'enfants scolarisés dans le primaire et à peine 17% dans le secondaire. La plupart savent aussi trop bien que leur diplôme ne serviront à rien puisque la moitié de leurs aînés ne trouvent pas de place dans l'économie formelle. Face à cette déroute, les Sénégalais ont réagi en deux temps. D'abord, des parents se sont organisés pour créer des écoles de la rue: dans la poussière et le bruit, des étudiants bénévoles dispensent une formation élémentaire aux jeunes du quartier. Et puis, il y a trois ans, ce fut le grand changement: après dix-neuf ans d'exercice, Abdou Diouf a été sévèrement battu par son rival de toujours, Abdoulaya Wade. Les jeunes qui l'ont élu attendent, aujourd'hui, beaucoup de lui.

4.2. L'école de la rue

Une école et la rue. Deux lieux qui, à première vue, s'opposent, mais que Amouyacar Mbaye, fondateur et directeur de l'école de la rue située rue Tolbiac à Dakar, a réussi à faire cohabiter. Après avoir accueilli des enfants qui n'avaient aucune chance d'être scolarisés, il a tout simplement installé son école en pleine rue. M. Mbaye est un ex-matelot et ex-agriculteur, devenu lui-même enseignant de rue pour apprendre aux plus démunis à lire et à écrire.

Au milieu du brouhaha des voitures, des cris des vendeurs et des apprentis, des va-et-vient des passants qui ne se gênent pas pour s'arrêter devant la classe et observer les leçons, les élèves de l'École de la rue parviennent médiocrement à suivre les cours. Malgré le tapage qui les entoure, ils sont concentrés et attentifs aux explications des maîtres. Les enseignants sont, à chaque fois, obligés de crier fort pour se faire entendre. Mais ils ne semblent pas être gênés de devoir partager les lieux avec d'autres collègues.

Faute de locaux, plusieurs niveaux sont réunis dans une même classe – depuis peu, en effet, et grâce à des dons, l'école a pu louer deux grandes salles -. Celles qui donnent immédiatement sur la rue regroupent, l'une le cours moyen et le cours élémentaire première année (cm1 et ce1) ainsi que le cours moyen et le cours préparatoire accéléré. L'autre reçoit le cours moyen et le cours élémentaire deuxième année (cm2 et ce2).

La maternelle et la classe de cours préparatoire se trouvent un peu plus loin. Pour y accéder, il faut traverser plusieurs concessions. M. Mbaye est obligé de s'arrêter tous les deux pas pour saluer les parents d'élèves ou donner des morceaux de craies aux enfants qui s'accrochent à lui. Il espère, par ce moyen, leur donner envie d'écrire et de venir à l'école.

Les élèves du cours primaire (cp) sont installés dans un container en guise de salle de classe, offert par le Club international féminin, dont l'un des objectifs est de financer des œuvres sociales. Le club apporte également son aide en offrant des jeux éducatifs aux

¹⁰¹ À savoir un enseignement primaire, secondaire et supérieur

¹⁰² Les enfants se partageant en deux équipes, l'une le matin, l'autre l'après-midi.

enfants. Quelques membres viennent également appuyer la responsable de la classe maternelle.

Le programme, assure M. Mbaye, est strictement le même que celui des écoles primaires publiques, à part le cours d'éducation environnemental. Actuellement, à l'école de la rue, tout l'enseignement est axé sur le français et l'anglais. Pour le moment, enseigner les langues nationales n'est pas leur priorité. Dans le futur, ils aspirent à avoir un collège, et au collège, ils envisagent d'enseigner d'autres langues européennes ainsi que les langues nationales.

L'école fonctionne du lundi au vendredi, de 7h30 à 12h et de 17h30 à 22h. Des cours du soir sont en outre organisés pour les employés de maisons, les cireurs et d'autres personnes pratiquant des petits métiers le jour.

Pour s'inscrire dans cet établissement d'un genre très particulier, aucune condition n'est requise. Il n'y a pas non plus de formalité à remplir. Les élèves n'habitent pas seulement les quartiers environnants.

"Nous acceptons n'importe qui, pourvu qu'il soit motivé par le désir d'apprendre à lire et à écrire. Notre but est de donner une chance aux personnes qui n'ont pas pu ou ne peuvent plus aller à l'école publique, quelles qu'en soient les raisons." affirme M. Mbaye.

Aujourd'hui, cinquante-sept écoles de la rue existent au niveau de Dakar et de sa banlieue, dans les endroits où le Gouvernement n'a pas offert à la population (en général démunie), tous les moyens d'accès à l'éducation. Tous les quinze jours, les écoles de la rue tiennent une réunion où l'on discute le programme national et où sont débattus les problèmes quotidiens. Il y a un conseil, un président, un vice-président et un trésorier. M. Mbaye est satisfait d'en être le précurseur. Il a 'lancé' la première école de la rue, rue Tolbiac, en 1990, en enseignant directement sur le trottoir.

C'était très dur au début, il n'y avait pas de locaux. Depuis, des organisations comme Enda tiers monde, le Club international féminin et la Croix rouge viennent régulièrement en aide à ces écoles, ce qui leur permet d'acheter des fournitures scolaires et de payer le transport des enseignants, tous bénévoles. L'ONG Enda tiers-monde, s'occupe d'orienter au niveau des collèges, les élèves qui réussissent à l'entrée en sixième. Enda, c'est l'ONG qui entre réellement sur le terrain et qui s'engage pour les plus faibles. C'est une ONG créée par les Africains et gérée par les Africains eux-mêmes. L'école de la rue n'est pas encore reconnue par l'État. Mais la situation est loin de déranger le directeur. Pour lui, *"l'essentiel est d'être reconnu d'abord par les populations."*

5. Critiques de l'éducation non formelle

L'éducation non formelle a été l'objet de deux critiques essentielles, dont la première porte directement sur l'absence d'un «statut» social de l'éducation non formelle. Les activités d'éducation non formelle ne sont pas, généralement, des processus comportant des titres de référence, ce qui empêche donc toute concurrence effective entre leurs diplômés et ceux de l'éducation formelle pour l'emploi. Les établissements scolaires du système formel sont seuls autorisés, par leur statut, à exercer cette prérogative. Le fait que les enfants sont diplômés d'une institution déterminée est une preuve en soi, pour la société, de leur acceptation à un certain niveau. L'éducation non formelle peut, en réalité, permettre à ses participants d'augmenter leurs aptitudes mais son absence de statut social

diminue leurs chances en matière d'éducation complémentaire ou d'emploi.

Le résultat est que les participants, ayant pris rapidement conscience de l'efficacité mineure de ce genre de formation, ne se tournent vers lui qu'au cas où l'éducation formelle n'est pas disponible ou lorsque eux-mêmes ne peuvent pas y être admis. Leur motivation n'est donc pas due à une meilleure adéquation de la formation offerte ou à son applicabilité plus immédiate dans leur vie, mais à une acceptation hésitante d'une formule de deuxième choix. Dans les formes plus structurées de l'éducation non formelle, il se peut que l'objectif primordial de nombreux participants soit d'améliorer leurs chances d'accéder au système d'éducation formelle ou d'y revenir. Ceux qui n'en ont pas l'espoir, voient dans les formules d'éducation non formelle une possibilité, mais nettement de second ordre, d'accéder au secteur moderne. Tant les parents que les élèves considèrent l'école comme le moyen d'accéder à un emploi rémunéré et pas, avant tout, comme l'endroit où l'on acquiert des connaissances fonctionnelles applicables à sa propre vie. Un grand nombre de critiques craignent que, dans ce contexte, l'éducation non formelle ait pour seul effet de développer un système d'éducation de second ordre fréquenté seulement par les secteurs défavorisés de la société qui, à leur tour, resteront dans une situation relativement désavantagée à cause de l'absence de statut de l'éducation non formelle. En bref, l'éducation non formelle servira à renforcer les injustices sociales existantes plutôt que de les atténuer (cf. Evans 1981:62).

La deuxième conclusion découle de la première. Il est prouvé que ceux qui participent à des programmes d'éducation non formelle en sortent avec des espérances plus limitées que ceux qui fréquentent le système scolaire. Ils sont donc plus disposés à accepter des emplois à faible rémunération ou à travailler en dehors du secteur moderne. En termes de planification, on peut juger cette attitude comme un résultat souhaitable vu le nombre restreint de postes ouverts dans le secteur moderne ; secteur qui à l'heure actuelle, évolue très lentement. Les critiques y voient un moyen de tempérer les exigences légitimes des couches défavorisées de la société en matière d'égalité d'accès au secteur moderne. Cette diminution des espérances se traduit par celle de la pression politique pour le changement. Evans (1981:63) conclut que dans cette perspective, l'éducation non formelle devient un serviteur de l'État, placé sous le contrôle d'une petite élite qui est le principal bénéficiaire de la structure actuelle.

Médias en contexte plurilingue

Sabine HUMER / Petra PFISTERER, Vienne

(Gegenstand des Beitrags ist das Verhältnis von Radio und Nationalsprachen im Senegal und der beiderseitige Nutzen, den sie daraus ziehen. Zugleich wird deutlich gemacht, wie die heute intensive Verwendung der Nationalsprachen im Medium Radio deren soziale Konnotation verbessert.)

«Le maximum se trouve de l'autre côté»

Alioune Ndiaye, chef de programme de Radio Walfadjri.

Durant notre séjour à Dakar nous avons pu – grâce aux contacts d'un journaliste – rencontrer les chefs d'antenne et chefs de programmes de quatre stations de radio sénégalaises.

Il s'agit de Monsieur Alioune Ndiaye de Radio Walfadjri, une station de radio gérée par le groupe Walfadjri, de Monsieur Lamine Touré, à l'époque chef du département de Radio Sénégal International, de Monsieur Babacar, chef d'antenne de Radio Sud FM, lancée par le groupe multi-média Sud et de Monsieur Oumar Seck Niaye, chef de la radio communautaire Radio Oxyjeunes ainsi qu'avec les co-fondateurs de cette radio.

Avec chacun de ces spécialistes, nous avons pu parler pendant une heure environ. Le but était de savoir, quelle conception linguistique structurait les programmes de radio et si les interviewés partageaient une même vision de l'avenir des langues au Sénégal.

Nous remercions chaleureusement M. le Directeur de l'École de Journalisme, le Centre d'Études des Techniques et Sciences de l'Information (C.E.S.T.I.), Monsieur Oumar Diagne.

1. Méthodologie d'enquête

Arrivées à Dakar, nous nous sommes mises en rapport avec un journaliste sénégalais que nos professeurs avaient rencontré à Vienne. M. Alioune Diop a établi pour nous, par la suite, tous les contacts avec les interviewés. Cela nous a été extrêmement précieux, et montre l'importance d'avoir sur le terrain d'enquête, une personne du pays ayant en plus, comme M. Alioune Diop, une connaissance extraordinaire de la ville et des institutions, du fait de ses fonctions de journaliste et d'animateur radio! Son engagement personnel dans le travail d'enquête et la réussite de notre projet, ont été essentiels. Nous aimerions dire encore une fois ici que nous lui sommes très reconnaissantes.

Les différentes interviews ont été menées pendant les deux semaines de notre séjour à Dakar. Le lieu a toujours été un bureau dans la rédaction de la station de radio concernée. Ce fait nous a permis de constater tous les jours la manière dont les journalistes travaillaient, les conditions et l'atmosphère qui caractérisaient l'exercice de ce type de profession. Il nous a été permis de prendre des photos des différents interviewés, rédactions et studios, afin de mieux illustrer ce que nous présentons ici comme étant 'la radio sénégalaise'.

Lundi 29 avril 2002, nous avons rencontré Monsieur Babacar à Radio Sud FM. L'interview a duré 30 minutes. Mardi 30 a été le jour de visite à Radio Oxyjeunes, à Pikine. Nous y avons parlé pendant une heure avec Messieurs Oumar Seck Niaye, Ababacar Ly, et une heure dix minutes avec Messieurs Daouda Gueye et Mor Ndiaye.

Mercredi premier mai, nous avons rencontré Monsieur Lamine Touré à l'antenne de la RTS pendant 45 minutes. Jeudi 2, nous avons pris contact avec l'administrateur à Walfadjri qui a organisé pour nous, un rendez-vous avec Monsieur Alioune Ndiaye de Radio Walfadjri le vendredi 3. Avec ce dernier nous avons également parlé pendant 50 minutes environ.

Le corpus enregistré comprend en tout 4 heures et 15 minutes d'interviews. Dans cet article qui ne pourra pas, évidemment, présenter toute la richesse du matériau enregistré, nous aimerions présenter les passages les plus expressifs, sur les rôles des langues nationales et du français au sein des rédactions, ainsi que sur la perception personnelle des journalistes, quant à l'avenir des langues au Sénégal: quel avenir pour les langues nationales et le français?

2. L'importance de la radio dans le contexte médiatique africain

Le pluralisme radiophonique est l'un des plus vigoureux aujourd'hui en Afrique. Dans un continent de forte tradition orale, la radio s'est très vite imposée comme le seul outil de communication de masse, touchant le public le plus important: les alphabètes et les personnes vivant dans les zones rurales. Les missions de la radio y sont multiples: communiquer en langue locale sur des sujets vitaux comme la santé ou l'agriculture, éduquer, construire une conscience sociale et mobiliser pour accélérer le changement. Depuis le début des années 1990, l'ouverture démocratique des pays africains s'est traduite par une explosion sans précédent de la presse puis de la radio. La télévision n'est captée que dans les capitales et quelques grandes villes, comme c'est le cas également pour la presse écrite qui ne touche qu'une minorité de la population. Evidemment, la radio joue un rôle majeur dans la démocratisation de la société africaine car elle permet de donner, d'une certaine façon, la parole à la société civile.

«Le développement d'un pays est fondé sur la démocratisation de l'accès à l'information et aux connaissances. En Afrique ce n'est pas l'Internet qui est l'instrument de la citoyenneté mais la radio qui a connu un développement spectaculaire depuis le début des années 90. La liberté des ondes au Mali permet l'émergence de débats publics, garanti une meilleure transparence du pouvoir et une démystification de l'État tout puissant. Elle permet surtout de lier les savoirs locaux aux savoirs mondiaux en réhabilitant les langues et les modes d'expressions spécifiques à l'Afrique.»¹⁰³

C'est ainsi que la radio s'impose comme véritable et unique moyen de communication de masse en assurant le maintien des langues nationales. D'autres facteurs jouent également un rôle important dans le succès des chaînes radiophoniques: le coût peu élevé du récepteur, la commodité d'utilisation et son programme ininterrompu. Ceci fait de la radio le « médium-roi »¹⁰⁴ en Afrique.

3. Histoire de la radio au Sénégal

Dans la *Charte Culturelle* de 1989, Abdou Diouf, Président de la République du Sénégal, soulignait déjà l'importance de la promotion des langues nationales par des activités culturelles et par l'alphabétisation, «car», disait-il, «c'est à travers les langues nationales que

¹⁰³ La radio: Média n°1 en Afrique, dans: Fréquence Verte (magazine radio mensuel destiné aux radios africaines, particulièrement aux radios rurales) <http://www.syfia.com>

¹⁰⁴ Samb, Moustapha, 2000: « Les radios internationales en Afrique à l'heure de la libéralisation », in: Revue africaine de Communication, N°16-17, p.31 – 43.

*s'exprime le mieux le génie d'un peuple.*¹⁰⁵ Cette Charte Culturelle est l'un des documents fondamentaux de référence, où sont définies les stratégies de la politique culturelle. Il s'y prononce fortement contre la hiérarchisation de la vie culturelle dans la société sénégalaise, constatant l'existence d'une culture d'élite en français, et d'une culture de masse en langues vernaculaires. Cette inégalité reflète également la réalité du pays dans les mass médias, bien que, lors du Sommet de la Francophonie en 1989 à Dakar, on ait déclaré que «l'équilibre des échanges entre les Etats africains et le reste du monde francophone»¹⁰⁶ au niveau des programmes de communication, serait le but principal pour les années à venir.

L'analyse du champ de la communication réelle au Sénégal d'aujourd'hui, montre qu'on est encore loin de l'accomplissement de ces revendications, même si depuis les années 90 la radiodiffusion, avec la création de radios privées et communautaires, se soit développée en faveur des langues nationales. De plus, certaines radios internationales telles que Africa n°1 et Radio France International (RFI), ont renouvelé leurs stratégies, essayant de se transformer en radios de proximité, et s'adaptant aux réalités socio-économiques du pays.

4. Le paysage radiophonique sénégalais actuel

Au Sénégal, comme dans beaucoup d'autres pays africains, on assiste à une forte concurrence sur le réseau des chaînes de radio. Il faut distinguer quatre types de chaîne de radio au Sénégal:

4.1 Les radios internationales (par exemple Radio France International/BBC FM)

L'un des problèmes des radios internationales est lié surtout à leur non-intégration aux paramètres sociolinguistiques africains. La plupart d'entre elles sont demeurées des «class-media», non par le médium mais par leur contenu. La part des langues nationales demeure encore faible, ce qui exclut de fait, la majorité de la population. C'est pourquoi certaines radios internationales, parmi elles RFI et BBC, ont réélabore leur programme en créant des fenêtres de quatre heures, prévues pour diffuser des émissions locales.

4.2. La radio d'Etat

La radio d'Etat se présente avec une chaîne internationale (RSI) comme porte-parole de la diaspora sénégalaise, ainsi qu'avec une station nationale (RTS) qui diffuse principalement des programmes en langues nationales.

L'office national de radio et de télévision (ORTS), fondé en 1973, stipule dans l'un de ses textes fondateurs:

*L'office de Radiodiffusion-Télévision du Sénégal (RTS) a pour objet (...) de répondre aux besoins et aspirations de la population (...). Il participe à la diffusion dans le monde, de la culture africaine en général et de la culture sénégalaise en particulier.*¹⁰⁷

La chaîne nationale, ainsi que la chaîne internationale se consacrent à cette mission.

La station internationale de la radio d'Etat (RSI) est née de la «chaîne inter», une radio élitiste qui ne diffusait qu'en français et en quelques autres langues internationales, soulignant la conception intellectuelle de la chaîne. Pour changer la vocation de la station radiophonique, la RSI (Radio Sénégalaise Internationale) a été lancée en tant que «voix du

¹⁰⁵ Prinz, Martin, 1996. L'Alphabétisation au Sénégal. Paris: Editions L'Harmattan, 82.

¹⁰⁶ Prinz, Martin, 1996. L'Alphabétisation au Sénégal. Paris: Editions L'Harmattan, 83.

¹⁰⁷ Zit. nach: Prinz, Martin, 1996. L'Alphabétisation au Sénégal. Paris: Editions L'Harmattan, 84-85.

*Sénégal à l'étranger*¹⁰⁸. C'est ainsi que dès le premier jour, les émissions se sont faites en langues nationales, et, bien que le wolof domine le programme, on diffuse également des émissions en pulaar et en soninké. Le directeur souligne l'importance de parler à la diaspora sénégalaise. Pour les gens qui vivent depuis vingt ou trente ans à l'étranger, RSI permet de ne pas oublier ses racines. Pour la deuxième génération, la radio est un moyen de prise de conscience qui « permet de se sentir issu de quelque part ».¹⁰⁹

Une fois de plus, on voit qu'il n'y a que la radio qui s'adapte véritablement aux besoins de la collectivité, alors que la presse écrite est encore destinée à une minorité d'intellectuels, du fait du fort taux d'analphabétisme. La télévision, quant à elle, reste limitée au niveau des grandes villes, en l'absence d'un réseau d'électrification suffisamment développé dans le pays.

4.3. Les radios privées (par exemple Wal Fadjiri FM / Sud FM)

«Les radios privées sont nées parce qu'on s'est rendu compte que la majorité des gens qui ne sont pas alphabétisés demandent des infos. Mais, jusqu'à ce moment-là, l'info se faisait dans une langue [le français] qui leur est étrangère.»

explique le chef de programme de « Radio Walfadjiri ». Il ajoute qu'on ne peut pas « priver les auditeurs du savoir, seulement parce qu'ils ne sont pas allés à l'école. Le mélange de 50% en wolof en tant que langue nationale la plus parlée et de 50% en français qui demeure tout de même le trait d'union linguistique pour les Sénégalais, permet de toucher le maximum des gens. Ce concept bilingue a fait que Walfadjiri ne dispose pas seulement du plus fort taux d'audience, mais se révèle être la chaîne dont l'auditoire est le plus diversifié, avec la même proportion chez les hommes que chez les femmes.»¹¹⁰

Bien que ce même responsable sache que l'emploi du wolof est l'une des raisons du grand succès de la chaîne, il souligne également la nécessité du français pour réaliser une vision panafricaine: « On n'a pas le choix. Il faut qu'on leur (les habitants des pays francophones africains) parle en français. »

4.4. Les radios communautaires nées de la coopération associative

Les radios communautaires associatives (par exemple Oxyjeunes/Radio Gunéi) sont des coopérations entre chaînes privées et organisations non-gouvernementales (ONG).

En plus des radios privées, beaucoup d'ONG qui s'intéressaient au milieu rural projetaient aussi de créer des stations en zones rurales. C'est ainsi que les radios communautaires associatives sont nées, parmi elles Oxyjeunes qui avait débuté ses activités en septembre 1999. Dans le cas de Oxyjeunes, le « Forum Jeunesse du Sénégal » collabore avec une ONG canadienne qui met à leur disposition les moyens d'études et financiers pour « faire remonter les langues nationales à la surface ».¹¹¹ En effet, radio Oxyjeunes était la première chaîne radiophonique qui diffusait pleinement en langues nationales. Aujourd'hui chaque langue nationale dispose de ses propres émissions culturelles, ce qui fait que 90% du programme s'exprime dans les langues nationales.

¹⁰⁸ Interview: Lamine Touré (chef du département de RSI) avril 2002, Dakar.

¹⁰⁹ Interview: Lamine Touré (chef du département de RSI) avril 2002, Dakar.

¹¹⁰ Samb, Moustapha, 2000: « Les radios internationales en Afrique à l'heure de la libération », in: Revue africaine de Communication, N°16-17, 31 - 43.

¹¹¹ Interview: Oumar Seck Ndiaye (directeur d'Oxyjeunes), avril 2002, Dakar.

Le trait principal des radios communautaires est qu'elles partent des valeurs de leur société et qu'elles se trouvent en phase avec les préoccupations quotidiennes de la population. Il s'agit de revaloriser les langues nationales en faisant leur promotion, pour «décomplexer» en même temps les locuteurs qui les utilisent. *«Les langues locales sont les actrices principales et secondaires, le français n'est que le figurant.»*¹¹²

5. Transcription et commentaire des interviews

Les résultats seront présentés de manière comparative et dans l'ordre des questions.

5.1. Changement du paysage médiatique

Avec l'introduction de bulletins d'information, programmes de musique et autres émissions en langues nationales, le paysage médiatique sénégalais a subi des changements. Le français n'est plus l'unique langue de communication officielle n'informant qu'une petite élite, mais toutes les chaînes doivent donner voix aux langues nationales. Le caractère d'élite des médias cède avec l'ascension des langues nationales et l'information atteint des parties plus larges de la population.

Radio Oxyjeunes dit avoir joué un rôle précurseur dans ce développement.

«Avec ces gens-là [la communauté avec laquelle le projet a été planifié] on leur parle dans leur langue. Et nous avons introduit une grande innovation: Nous avons été la première radio à avoir des émissions pleinement en langues nationales. [...] Les gens ont été très fiers, parce que ... L'homme a un rapport affectif avec la langue. Les gens aiment entendre parler leur langue. Donc ça a contribué aussi à donner une autre dimension aux langues nationales, les autres radios ont commencé à suivre le pas. Maintenant chaque radio qui se crée donne la part aux langues nationales. Donc on a été précurseur dans le combat, on a ouvert les voies, maintenant tout le monde s'y engouffre. Parce que nous, on a voulu parler avec les gens dans la langue qu'ils comprennent au quotidien.»

5.2. La formation journalistique au Sénégal

A Dakar, c'est sur le Campus universitaire que se trouve l'école de Journalisme, le C.E.S.T.I.: Centre d'Etudes des Sciences et Techniques de l'Information. Cette école fonctionne selon le modèle français. Elle sélectionne les étudiant(e)s sur concours. Le baccalauréat est obligatoire, une maîtrise ou licence souhaitées.

L'unique langue de formation est le français. Les radios privées, ainsi que les chaînes d'État, de la Radiodiffusion et Télévision Sénégalaise RTS, recrutent une partie de leurs employés parmi les diplômés du C.E.S.T.I. Les autres voies qui mènent vers cette profession sont divers, les non-diplômés peuvent théoriquement, quand ils/elles ont du talent, entrer dans le système.

Après avoir été sélectionné par un concours d'entrée pour lequel de bonnes connaissances de français sont obligatoires, les étudiant(e)s du C.E.S.T.I. profitent d'une formation large, en sciences de la communication, en plus d'une formation pratique dans les domaines de la radio, de la télévision et de la presse écrite. D'autres disciplines sont enseignées aussi: philosophie, sociologie, anthropologie, histoire, écologie et environnement. L'unique langue enseignée et pratiquée est le français. Ce fait a sans doute contribué au mythe du bon journaliste parlant bien français, qui a été commenté par plusieurs interviewés.

¹¹² Interview: Oumar Seck Ndiaye (directeur d'Oxyjeunes), avril 2002, Dakar.

Monsieur Lamine Touré de la Radio Sénégalaise Internationale (RSI) évoque les conséquences d'une telle formation élitiste:

«C'était une sorte de mythe ou de complexe de parler la langue nationale. Les gens, formés ou pas, à l'école de journalisme, ils voulaient très bien qu'on dise « Ah, il parle bien français! » Et le journaliste, à l'époque, c'était celui qui parlait bien français, qui articulait, qui ne parlait que le français de France et cetera. Et ça c'était bien vu. Et les langues nationales étaient laissées un peu en wrack. [...] Il y avait très très peu [de journalistes] qui voulaient parler les langues nationales. C'est à partir de l'émergence des radios privées qui ont opté carrément pour les langues nationales, qu'il y a eu une prise de conscience des journalistes de la radio publique, et on a recommencé à faire des journaux en français, des journaux en langues nationales [...] On ne peut pas informer, éduquer et distraire dans une langue différente des langues des autochtones. Je crois que c'est une mutation intellectuelle des journalistes et très bénéfique et je pense qu'il est important que les gens sachent que quand on s'adresse à quelqu'un, il faut s'adresser dans sa langue. [...] Je peux dire que c'est depuis que les radios privées sont arrivées, [...] que maintenant c'est carrément démythifié.»

Radio Oxyjeunes: Pendant longtemps aussi les gens, même les animateurs, les journalistes, avaient honte de parler le wolof à la radio. Ils pensaient que c'était dévalorisant de parler le wolof à la radio. Les gens, les journalistes, eux ils avaient honte. Ils voulaient pas faire du wolof. Parce que pour eux? la course? c'est de parler le français de Molière, de ... Alors nous, on a dit, nous, on va décomplexer les gens. Il faut leur dire de parler le wolof.»

Le directeur du C.E.S.T.I., Monsieur Diagne, répond à la question de savoir, si l'exigence du journaliste parlant un bon français avait changé:

«Ça c'était la période post-coloniale, c'était même pas seulement dans le genre journalistique. Dans tous les secteurs [...] il fallait, de bon ton, si vous voulez, être pro-occidental et quelque part même acculturé dans sa manière de vivre, dans sa manière même de se marier, à l'époque.»

Néanmoins, le choix du français comme langue de travail au C.E.S.T.I. n'est pas remis en question jusqu'à présent. Les langues nationales ont leur place réservée:

«Journalistiquement parlant [...] vous constaterez qu'une large place est donnée aux langues nationales. Et ici au C.E.S.T.I. les mémoires que nous faisons soutenir à nos étudiants en quatrième année optent le plus souvent sur la plus grande place qu'il faut donner à ces langues nationales-là. En plus de celles, n'est-ce pas, qui aujourd'hui leur sont déjà données.»

La question de savoir si l'Institut pense enseigner un jour dans les langues nationales, provoque contradictions et hésitation. Cette question ne se pose pas encore pour le C.E.S.T.I.:

«Oui, nous y pensons, [hésite] mais ce qui serait le problème ce serait simplement de vouloir réinventer la roue, comme on dit. Une roue, elle existe depuis son invention. Maintenant tout dépend de la manière dont vous voulez la faire selon que vous souhaitez qu'elle soit en métal ou en caoutchouc, ou que vous voulez aimer – la roue existe. Alors si déjà il y a des gens qui parlent parfaitement le soninké, le diola, le wolof, le pulaar, et cetera, et qui sont en surcroît des étudiants du C.E.S.T.I. qui travaillent en français, à l'Université. Mais pourquoi vouloir, n'est-ce pas, leur enseigner encore le soninké, le diola, le pulaar ou le sarakholé. C'est ça le problème. Voyez! Alors très souvent quand les jeunes disent: « Est-ce que vous voulez enseigner, est-ce que vous allez enseigner au C.E.S.T.I. les langues nationales? » je dis à la fois oui et non. Un petit Oui mais un grand Non.»

Monsieur Ndiaye de Radio Oxyjeunes conclut sur la question de l'utilité de sa formation:

«Il y a une chose: apprendre le journalisme, c'est bien. Moi, j'ai appris le journalisme à l'école. Mais ce que je fais ici, c'est pas ce que j'ai appris à l'école. C'est ce que la rue m'a appris à travers les contacts, les quartiers. Parce que ce qu'on fait là, c'est pas l'académisme qu'on apprend, non. Les gens ont d'autres formes d'écoute.[...] Nous, on prend le temps de communiquer. [...] On apprend à l'école à faire du journalisme avec le temps, avec le temps occidental. Donc si on l'applique, tu passes à côté.»

5.3. Le rôle des langues nationales

5.3.1. Radio Oxyjeunes

Les fondateurs de la radio communautaire Radio Oxyjeunes n'ont laissé qu'une place marginale au français. Dix pour cent du programme, dont des émissions d'information régulières sont réservés au français:

«On avait dit: Aujourd'hui, les langues nationales sont au second plan. Nous, on est là pour les faire remonter à la surface [...] On a dit, chaque moment de la journée, il faut qu'une communauté sente que sa langue, elle est parlée à la radio, que sa langue est revalorisée. [...] Nous on avait une mission très, très claire: Il faut faire la promotion des langues nationales.»

Radio Oxyjeunes a commencé des études de terrain trois ans avant le démarrage de la radio. C'est en (s')interrogeant (sur) la communauté qu'ils ont cerné les besoins, les souhaits et les problèmes auxquels devait répondre une radio. Le programme actuel est le résultat de ces études. Avant Oxyjeunes, les groupes de population les plus importants étaient jusqu'alors les plus négligés par la radio publique: les femmes et les jeunes.

Radio Oxyjeunes émet 22 heures par jour, tous les jours de la semaine, en sept langues nationales. Ces langues sont celles parlées dans la communauté à laquelle veut servir la radio communautaire:

«Il y a le wolof, of course, comme on dit, c'est la langue parlée par tout le monde. il y a le diola, il y a le serere, il y a le soninké, il y a le soce, il y a le pulaar et le'asegna?. [...] Et chaque langue a ses bulletins de brèves, a ses bulletins d'information et son émission d'une heure d'émission culturelle.»

Les quatre fondateurs de Radio Oxyjeunes prévoient un rôle encore plus important pour les langues nationales, dans le futur. La demande montre en effet, que la population avait besoin d'une radio proche de la réalité linguistique quotidienne.

Les rédacteurs et rédactrices appartiennent à tous les groupes linguistiques. Mais ils ne sont embauchés que quand ils peuvent prouver un lien vivant et fort avec leur communauté, ses préoccupations et ses problèmes.

«Les gens qu'on prend, il y a plusieurs paramètres: est-ce que c'est quelqu'un qui est déjà en phase avec sa communauté, [...] est-ce que l'animateur est crédible dans sa communauté, est-ce que l'animateur partage les mêmes valeurs que sa communauté, est-ce que la communauté s'identifie à l'animateur qui lui serve de porte-voix [...] Qu'est-ce qu'il peut apporter aux gens, est-ce que c'est quelqu'un qui peut se mouvoir dans un groupe.»

5.3.2. Les autres stations de radio

Monsieur Lamine Touré, chef du département de Radio Sénégal International, est convaincu de l'importance des langues nationales dans le programme de sa chaîne. Selon lui, une question d'identification avec le Sénégal, l'ancienne patrie de la "diaspora sénégalaise".

«Nous sommes une radio internationale et nous voulons être la voix du Sénégal à l'étranger. Donc, étant la voix du Sénégal à l'étranger, nous devons parler d'abord à la diaspora, c'est à dire, aux Sénégalais qui sont établis à l'étranger, mais ensuite à tous ceux qui veulent, pour une raison ou pour une autre, commercer avec le Sénégal, connaître le Sénégal, avoir des informations sur le Sénégal. Dans cette perspective, nous émettons pratiquement dans toutes les langues nationales. Nous émettons en wolof, qui est la langue, disons, la plus parlée, la langue nationale de communication au Sénégal, et lorsque nous avons voulu mettre les langues nationales sur Radio Sénégal International, nous avons analysé quelle était le groupe ethnique qui émigrerait. On s'est rendu compte qu'il y avait des Wolofs, donc on a mis le wolof, qu'il y avait des Soninké, alors on a mis le soninké, il y avait principalement également les Pulaar, on a mis le pulaar. Mais, à côté de ça, nous avons également mis le mandingue. [...] A côté de cela, nous avons également la langue officielle, parce que si nous voulons que le monde entier comprenne ce qu'on dit, il faut également parler dans les langues disons internationales. Donc le français, nous émettons dans la plupart en français, mais nous émettons également dans les autres langues étrangères.»

Il juge les émissions en langues nationales importantes pour les auditeurs à l'étranger, surtout pour les émigrés de «deuxième génération». Pour eux la Radio Sénégalaise Internationale constitue un lien avec le pays d'origine.

«Quand vous donnez à une famille sénégalaise des informations en wolof ou dans les langues nationales, ça on ne peut pas mesurer ça. Et surtout d'autant qu'il y a des Sénégalais qui sont depuis vingt, trente ans à l'étranger et qui ont des enfants là-bas.[...] Et si nous donnons des informations à ces Sénégalais de deuxième génération en langues nationales et peut-être même en français, mais en les informant sur le Sénégal, ça leur permet de ne pas perdre les racines. Et ça c'est important.[...] Il faut qu'il y ait un cordon ombilical qui les lie à leur pays.»

Les radios commerciales privées sont surtout financées par la publicité. Ces radios élaborent leurs programmes selon le critère de la meilleure part de marché. Walfadjri:

«L'État, il nous avait donné une autorisation d'émettre. Et dans cette autorisation il y a un cahier des charges. Le cahier des charges stipulait clairement que nous devons donner une certaine place aux langues nationales. Et je crois que de ce point-là l'État eeb [hésite] nous n'étions pas en conflit. L'accueil au niveau des auditeurs, c'est les sondages qui le montrent clairement. Et dans ces sondages on voit clairement que notre journal en wolof bat toujours notre journal en français. Parce que quand même, les gens qui comprennent le français ne sont pas la majorité de la population et de nos auditeurs. De toute façon, nous, nous sommes des radios commerciales. Ce qui nous intéresse, c'est de faire de l'audience pour pouvoir faire de la pub et faire des bénéfices. Donc c'est à nous de voir, quelle stratégie mettre en place, quelle part donner à tel ou tel secteur pour pouvoir garder le maximum d'auditeurs et attirer le profit que nous voulons attirer.»

Monsieur le chef d'antenne de Radio Sud FM renvoie aux dimensions économiques dans le choix d'une ou de plusieurs langues. Il considère le rôle des langues nationales en termes de demande et de marché:

«Nous avons une part de responsabilité, c'est clair, puisque nous sommes un média écouté par les gens, donc, il faut que d'une manière ou d'une autre, nous arrivions à intéresser le plus grand nombre. Mais il faut savoir qu'en ce qui nous concerne, si on veut toucher les gens, on est obligé de passer par le wolof, à Dakar; si c'est à Ziguinchor, il faudra parler le créole, (...) le diola, (...) peut-être parler le toucouleur. Si vous êtes à Thiès, il faudra parler le bambara (...) le serere si vous voulez toucher les gens. Parce qu'en fait, le principe est là: nous avons des populations qui sont analphabètes, qui sont pas forcément lettrés dans les langues nationales, en tout cas elles comprennent une langue nationale, et c'est à elles qu'il faut qu'on parle. Le wolof [dans le futur] dominera forcément, mais il y aura d'autres langues à défendre, ça c'est clair.»

5.4. Les langues de travail des rédacteurs et rédactrices

Pour être employé par une station de radio sénégalaise des connaissances dans plusieurs langues sont exigées. Toutes les stations, à l'exception de Radio Oxyjeunes, demandent au moins deux langues de travail.

Radio Walfadjri:

- Question: «*Et au niveau des langues, c'est naturel que tout le monde parle aussi bien le français que le wolof?*»
- «*C'est une exigence ici. On dit, nous, nous sommes une radio bilingue. Si vous voulez faire de l'information, il faut que vous soyez en mesure de parler et français et wolof. C'est une exigence.*»

Sud FM:

«*Aujourd'hui, à l'heure actuelle, tous les animateurs et tous les journalistes doivent au moins parler le wolof. Non, c'est pas très compliqué, c'est la langue qu'ils pratiquent tous les jours. Ça exclut un p'tit peu les animateurs étrangers [...] car il faut qu'ils maîtrisent le wolof. Mais d'une manière générale, tout bon Sénégalais [...] parle le wolof correctement. [...] On est obligé d'avoir une exigence pour le français, en ce sens que le français est une... [hésitations] faut être diplômé en journalisme, par exemple, et le diplôme ne se fait pas en wolof, il se fait en français. Donc, on a une exigence (...), c'est pas une exigence, ça veut dire que ça coule de source, étant donné qu'on prend des journalistes, ils sont diplômés en journalisme et sont forcément diplômés en français.*»

RSI:

«*Ils [les journalistes et animateurs] connaissent tous une langue nationale. Si ce n'est pas le wolof, c'est le pulaar, le mandingue, etc.... Et ils connaissent tous le français. Et il y en a qui connaissent l'anglais. Donc, tous parlent une langue nationale. Mais je vous dis que, il y a une langue nationale qui est, bon je ne dirais pas qui est prédominante, mais qui est une langue de communicatio: le wolof. Et pratiquement tout le monde parle le wolof. [...] Et ici à RSI tous les animateurs parlent au moins une langue nationale.*»

5.5. Langue(s) et radio(s) en dehors de la région de Dakar

Radio Oxyjeunes concentre ses activités sur la région de Dakar. Elle sert à une communauté très précise. Radio Walfadjri s'occupe également des auditeurs à Dakar et de ceux d'autres régions. Partout dans les pays on peut entendre les émissions de la station mère à Dakar qui émet "en relais" avec des émissions copiées de la station de Dakar. Dans peu de temps, radio Walfadjri espère démarrer de véritables stations régionales et une chaîne d'information en continue qui prendra en compte toutes les langues nationales, ainsi que l'arabe, l'italien, l'anglais et le français.

Walfadjri [émet dans]: «*six peut-être sur les dix régions. Les autres devraient se faire dans un mois maximum parce qu'on a commandé le matériel qui doit venir d'Italie.*»

Pour RSI la question de la portée à l'intérieur du pays ne se pose pas. Mais Radio Sud FM est confrontée au problème des nombreuses langues nationales dans ses différents zones d'émission. Radio Sud FM possède ainsi que la RTS différentes implantations dans les régions. Le chef d'antenne répond à la question de savoir quelle position ils adoptaient par rapport aux différentes langues. Sud FM Dakar-réseau:

«*Cette radio a deux positions par rapport aux langues nationales: c'est à dire qu'il faut considérer la radio comme deux entités. D'abord nous avons l'antenne de Dakar [...] qui couvre donc la capitale et qui sert un p'tit peu comme station mère pour tous les réseaux. Donc Dakar – réseau. Réseaux c'est des stations [sept stations] qui sont implantées dans pas mal de capitales régionales,*

nous en avons un petit peu partout, alors maintenant nous avons cette logique-là en ce qui concerne les langues nationales: dans chaque localité on utilise le français, le wolof et la langue nationale parlée dans la localité.»

5.6. Travail 'linguistique' des journalistes: évolution des attitudes à l'égard de l'emploi des langues

Les journalistes sont conscients du fait qu'ils contribuent à l'évolution des langues nationales. Souvent il y a un manque de vocabulaire, de nouvelles expressions doivent être inventées, et des néologismes sont implantés dans la langue de tous les jours. Monsieur Ndiaye de Radio Walfadjri explique:

«*Je crois que les journalistes, de façon extraordinaire, participent à faire évoluer le wolof, par exemple. Parce qu'il y a beaucoup de termes qui n'existaient pas dans la culture wolof [...] Par exemple un réfugié. Pendant longtemps les wolofophones ne savaient pas comment dire ça, parce qu'ils pouvaient pas comprendre qu'une personne puisse se sentir mal dans son propre pays au point de se retrouver quelque part par hasard quoi, d'être obligé de quitter son pays et d'aller se cacher ailleurs. Pour eux, dans la culture wolof, dans l'histoire, l'historique du peuple wolof c'est des situations qui se sont jamais posées [...] Il a fallu que les journalistes inventent le mot «réfugié» eux-mêmes. Et il y a beaucoup d'autres mots dans la langue wolof maintenant qui sont devenus des mots courants, que les gens utilisent sans se rendre compte que ce sont des mots inventés par les journalistes [...]*

Et la science: pour faire du journalisme scientifique, les journalistes sont obligés d'inventer, d'aller trouver des mots, d'aller faire des trucs, parce que sur le plan scientifique les Wolofs n'ont rien inventé. Et dans les laboratoires on parle français [...] Notre niveau de développement quelque fois fait qu'il y a des mots qui nous manquent. Notre ouverture vers le monde nous oblige de parler d'événements qui ne sont pas de notre environnement immédiat [...]»

Monsieur Ndiaye constate qu'il serait souhaitable d'avoir un dictionnaire et une grammaire du wolof. Il n'y a pas bonnes œuvres de référence pour leur travail de journaliste:

«*Maintenant, il se trouve que nous ayons à notre niveau quelques lacunes et des carences. Parce que nous n'avons pas été formés à l'école pour parler, faire du journalisme en wolof, mais en français. Donc il nous faut un dictionnaire.*»

Dans la rédaction il y avait un dictionnaire wolof mais qui ne correspondait pas aux besoins des journalistes:

«*Si, si, on avait un dictionnaire, je sais plus fait par qui, que je voyais traîner un peu dans la rédaction un moment – que je vois plus d'ailleurs – et qui permettait souvent d'aller chercher un certain nombre de mots. Mais, ici à la rédaction, les gens se méfient de ce dictionnaire-là. Parce qu'ils disent que le dictionnaire donne souvent des mots tellement recherchés que le commun des auditeurs ne s'y retrouve pas. Ils veulent des mots simples. Qui soient des mots de tous les jours. Pas des mots vraiment qui sortent du wolof académique. Parce que ça aussi, ça crée des situations de non-communication.*»

5.7. La langue française est – elle en perte de vitesse?

Les moyens et la volonté des mass-médias de promouvoir les langues nationales ne doivent quand même pas être surestimés. Les interviewés estiment le français toujours important, surtout dans les conditions d'échange et de contact actuelles, avec l'étranger.

Question: «*Et comment voyez-vous le futur, au Sénégal, pour les langues nationales et le français?*»

Monsieur Diagne, directeur du C.E.S.T.I.:

«Non, le français est une langue dont il faut souhaiter encore longtemps la présence. C'est une langue d'échange, d'abord entre Sénégalais eux-mêmes, même d'éthnies différentes, surtout d'éthnies différentes, et aussi entre Sénégalais et partenaires extérieurs.»

Walfadjri:

«Nous considérons le français comme utile à notre pays, parce que, quoi qu'on dise, ça nous permet de discuter avec les autres. Et dans l'entendement du Sénégalais moyen, l'autre n'est pas l'étranger. [...] Le français, c'est fondamental pour nous. Nous avons nous-mêmes besoin du français. Les Sénégalais pour la plupart ont une vision panafricaniste de leur avenir[...] Nous avons quand même une vision panafricaine de notre avenir, et pour y arriver nous avons besoin du français. Parce que c'est notre trait d'union linguistique.»

Sud FM:

«Le français, il y aura toujours du français, car c'est la langue officielle. C'est la langue officielle et puis on ne peut pas ne pas utiliser le français.»

RSI:

«Je ne pense pas qu'on puisse en arriver, à carrément ignorer le français. Quoi qu'on dise le français est encore notre langue officielle. Mais enfin il y a une prise de conscience nette et claire. On ne peut plus ignorer les langues nationales.»

Les fondateurs de Radio Oxyjeunes sont d'un autre avis:

«Si on faisait du cinéma, on dirait que les langues locales sont les actrices principales et les actrices secondaires. Le français n'est que le figurant. Parce que nous nous sommes posés la question: on fait de la radio dans un environnement. Dans cet environnement, 80% de la population s'expriment dans les langues nationales. Il n'y a, à peu près, que dix pour cent qui s'expriment naturellement en français. On a vu que même dans l'administration où le français est la langue officielle, les gens parlent plutôt wolof. Ils ne parlent français que [...] parce qu'il faut écrire ou il faut parler à un Touba comme vous [...] Le français pour nous ce n'est qu'un moyen. Ça m'aide parce que ça me sert à communiquer, mais pas plus.»

6. Conclusion

Le paysage radiophonique sénégalais a, pendant ces dernières années, fortement changé. L'apparition de radios privées a répondu à un besoin d'information et de participation au processus démocratique d'une majorité de la population. Le fait que le taux d'analphabétisme s'élève toujours à 70% environ,¹¹³ explique l'importance de la radio par rapport à la presse écrite.

Comparées à la télévision, les radios ont un plus grand succès parce que la chaîne d'Etat ne s'est pas encore adaptée aux besoins de la population.

La radio apparaît comme outil majeur et bien adapté aux conditions économiques et sociales du continent africain. C'est un média souple, bon marché et relativement facile à mettre en œuvre. Elle participe à la démocratisation de la société africaine en donnant la parole à la société civile. Les journalistes soulignent sans hésiter, l'importance des radios privées et celle de l'emploi des langues nationales, en même temps, ils ne souhaitent pas la disparition du français au profit de l'une des langues nationales.

On constate que les journalistes voulant travailler dans une rédaction de radio au Sénégal, doivent être bilingues. Il existent apparemment deux opinions, largement partagées parmi les personnes interviewées sur la situation des langues nationales par

rapport au français, qui mériteraient une analyse plus approfondie. Premièrement, il faudrait analyser la part de la radio dans les changements linguistiques de ces dernières années au Sénégal. Selon les rédacteurs, l'importance attribuée aux langues nationales ne l'a été que grâce aux radios privées. Deuxièmement, l'importance du français pour la population sénégalaise, ne nous apparaît pas de façon très claire. Pendant notre séjour, nous avons surtout parlé à des personnes ayant une formation universitaire, parlant bien le français et lui attribuant naturellement, une grande importance pour tous les contacts inter-ethniques et internationaux. Mais leur voix ne peut pas remplacer celle de la large majorité des Sénégalais et Sénégalaises qui ne maîtrisent pas le français.

Interviews:

M. Babacar (chef d'antenne de radio Sud FM), 29 avril 2002, Dakar.

Oumar Seck Ndiaye (directeur d'Oxyjeunes), 30 avril 2002, Dakar.

Lamine Touré (chef du département de RSI) 1er mai 2002, Dakar.

Oumar Diagne (directeur du C.E.S.T.I.), 3 mai 2002, Dakar.

Alioune Ndiaye (directeur de programme radio Walfadjri), 3 mai 2002, Dakar.

¹¹³ L'année francophone internationale 2001.

Le français et le wolof – ou quelques langues de plus? Attitudes et conscience linguistique d'étudiants dakarois

Eva BEGLE, Vienne

(Der Aufsatz präsentiert Erscheinungsformen des Sprachbewusstseins unter Studierenden im Großraum Dakar und geht dabei u.a. auf die dort häufig anzutreffende panethnische Identität und das ambivalente Verhältnis zum Französischen und zum Wolof ein.)

Toujours fascinée par la vie quotidienne dans un univers plurilingue; et me posant un certain nombre de questions sur les modalités de fonctionnement concrètes d'une telle situation (socio)linguistique ainsi que sur ses conséquences pour/sur l'individu, quant à son identité et la conscience qu'il en a, j'ai accepté de participer au voyage d'étude organisé dans le cadre d'un séminaire de linguistique en avril-mai 2002, à Dakar. J'ai choisi l'enquête sur le terrain pour tenter de comprendre la portée du concept de 'conscience linguistique'.

1. J'ai essayé d'apprécier la situation linguistique au Sénégal, et plus modestement à Dakar, et d'interroger une population ayant une formation supérieure, à travers l'analyse de l'expérience concrète de sept étudiants du campus de l'Université Cheikh Anta Diop, de Dakar. Trois autres informateurs ont été également retenus, tous déjà dans la vie active, pour essayer d'enrichir l'approche de cette question: comment ces adultes vivent-ils la/leur diglossie? la répartition asymétrique des langues, dans la capitale, eux qui ont des compétences dans d'autres langues sénégalaises¹¹⁴ que le wolof (sereer, pulaar, joola, manding, soninké, etc...), et une bonne compétence également en français, la langue officielle¹¹⁵?

2. La conscience linguistique entendue comme 'instrument de régulation et d'intégration' entre, d'une part, des conditions anthropogènes et sociales (surtout la socialisation linguistique, les expériences sociolinguistiques et le savoir des sujets parlants) et d'autre part, la pratique communicative et les considérations concrètes qui visent ces langues. Notre enquête tentera donc de relever et d'analyser les attitudes face à/ et les considérations sur/ les langues de nos informateurs sénégalais. Comment ces opinions s'élaborent-elles? Quelles conséquences peuvent-elles avoir, en retour, sur l'emploi des langues, par et pour ces usagers? En même temps, une telle étude examinera si, et comment le savoir quotidien coïncide avec le comportement (soit concret, soit prospectif) des locuteurs, afin de pouvoir mettre en évidence la ou les idéologies concernant les langues, qui traversent la société sénégalaise.

Récapitulons: Les investigations en questions essaierons de mettre en évidence la relation dialectique, le rapport mutuel entre le comportement et la conscience linguistiques.

¹¹⁴ La nouvelle Constitution du 7 janvier 2001 a prévu une extension nouvelle. Elle énonce que toute autre langue (du Sénégal) qui sera codifiée est également langue nationale.

¹¹⁵ Selon Aram Fall, linguiste à l'IFAN, moins de 20% des citoyens sénégalais possèdent cette langue héritée de l'époque coloniale, et 10% savent s'exprimer correctement.

Pour comprendre les phénomènes à l'oeuvre dans les comportements des locuteurs, nous avons eu recours à la distinction fonctionnelle entre déterminants, décisions et manifestations. Cela signifie qu'il y a le côté de l'input, notamment les déterminants créant la conscience linguistique, ainsi que le côté de l'output, des manifestations qui se révèlent dans le discours métalinguistique. Ces déterminants et manifestations sont observables dans les relations réciproques, puisque les productions d'un locuteur peuvent servir 'd'input' à un autre interlocuteur. Le comportement linguistique peut donc provoquer des réactions ayant une influence sur la conscience d'autrui.

Ce modèle de la conscience linguistique peut paraître comme largement déterministe, cependant, la configuration des divers déterminants et leur focalisation sur des attitudes et comportements concrets, sont soumis à chaque locuteur, quel qu'il soit.

3. Analyse de quelques déterminants ainsi que de leurs manifestations

Afin de pouvoir présenter quelques données empiriques et en tirer un certain nombre de conclusions, je propose diverses catégories¹¹⁶ en évitant des surinterprétations et des jugements trop hasardeux:

- socialisation et acquisition des langues
- constitution de l'identité
- autodéfinition de la compétence (plurilingue?)
- comportements des autres usagers et enfin,
- description de leurs propres pratiques, par les personnes interviewées.

3.1. Socialisation et acquisition des langues

Avant tout, il faut savoir qu'il existe une dispersion entre l'origine ethnique et les langues premières de nos interlocuteurs ou bien les langues parlées en famille, vu que d'une part, c'est toujours le père qui décide de l'appartenance ethnique de ses enfants, et que d'autre part, c'est la mère qui leur donne sa langue, conséquence de la structure familiale en vigueur.

«En général, c'est la langue de la maman qui prédomine, parce que c'est elle qui reste à la maison tout le temps pour éduquer les enfants et puis, c'est, en général, la langue qu'elle utilise qui va prédominer, parce que comme le mari parfois, il est toujours absent, il n'a pas le temps de peut-être voir évoluer ses enfants, de s'occuper d'eux, il est tout le temps dehors pour peut-être aller chercher la nourriture, des trucs comme ça. Il revient que le soir. [...] La maman, elle est tout seule à la maison; elle est avec ses enfants. C'est elle qui les voit évoluer comme ça. Elle leur parle dans sa langue. Ils sont obligés d'adopter la langue maternelle.»

«Vous savez, avec les enfants, il y a toujours l'influence de la mère. Le père n'est jamais à la maison. Il est tout le temps parti, mais la mère, même quand elle travaille, à la descente, elle dit: «Venez, mes enfants, qu'est-ce que vous avez appris à l'école? Qu'est-ce que vous avez fait?» Mais le père, même de l'éducation religieuse, il s'en fout à la limite. C'est la mère qui fait tout. Donc, c'est la mère qui gagne toujours»

Il peut parfois s'ajouter un autre phénomène très répandu: s'il s'agit d'un mariage interethnique, la langue utilisée dans le cadre familial n'est ni celle de la mère, ni celle du père, mais, ou bien le wolof en tant que langue de l'entourage, du milieu quotidien, de la compréhension interethnique, donc la lingua franca, ou bien le français, la langue de

¹¹⁶ Ici, il ne s'agit que de quelques-unes; voir Begle (2003) pour plus d'information.

l'enseignement, de l'élite intellectuelle.

Langue première de la mère	Groupe ethnique	Langue première du père	Appartenance ethnique	Langues parlées avec les enfants
créole	Cap verdienne	Mankaañ	Manding	wolof, français
«cap verdien»	Cap verdienne	Wolof	s.r.	français
sereer	Sereer	Mankaañ	Malinke	wolof, français
wolof	Wolof	Sereer	Sereer	wolof, français

Cette discordance entre l'origine ethnique et les langues activement présentes dans le domaine de la famille s'explique de deux façons. Ou bien les parents ne savent pas parler leurs langues maternelles; ou bien les parents ont reçu une bonne formation, une éducation française (et catholique) et favorisent donc un accès préscolaire au français.

- «[...] le mankaañ. C'est une ethnité. C'est la langue de mon père.»
- E.B: «Et est-ce aussi la langue que vous parlez en famille?»
- «Ben, en famille, à la maison, on parle le wolof.»
- E.B: «[...] Alors, [comme ta langue maternelle est le créole, E.B.] adresses-tu la parole en créole à ta mère?»
- «De temps en temps, mais elle me répond en wolof ... oui ...chez nous, puisqu'on est d'une famille intellectuelle - bon, mon père, c'est un ancien professeur, il est parti en retraite ... bon, ma mère, elle était sage femme; donc chez nous, on parle couramment français.»
- E.B: «Mais ta mère ne vous parle-t-elle pas en sereer?»
- «Non, non. Elle ne parle pas sereer. Parfois le wolof, parfois le français.»
- E.B: «Le français aussi?»
- «Oui, parce que mon père a une éducation plutôt occidentale, parce qu'il a évolué avec les Blancs depuis l'école de la colonisation. Maintenant, on est tellement implanté dans la civilisation occidentale. Pratiquement à la maison, des fois on parle le wolof, mais dans la plupart du temps, on s'exprime en français.»

3.2. Définition d'une culture sénégalaise et d'une culture imposée

Il résulte de ces données fournies par l'analyse de la socialisation du groupe enquêté que l'appartenance ethnique et l'héritage linguistique ne peuvent plus constituer les éléments décisifs pour définir l'identité, bien que «chaque communauté linguistique se détermine normalement par rapport à son patrimoine linguistique» (Kom 1996:75).

En effet, à Dakar, l'identité se définit de façon 'panethnique' ou nationale. Cette prépondérance de l'élément national incarné par le wolof se manifeste chez nos interlocuteurs, à travers les énoncés suivants:

- «Le wolof nous réunit.»
- «Tu sais, les Sénégalais, on n'a pas besoin d'avoir la guerre de fratrie. Pourquoi le Sénégal est stable, il n'y a pas de guerres et tout ça? Parce que ... le Peul comprend le wolof, le Joola comprend le wolof. Mais le Wolof ne peut pas peut-être comprendre le Hal pulaar. Mais le wolof, tout le monde le parle. Même à l'université, on parle le wolof.»
- «En tout cas, moi personnellement, je me sens plus sénégalais.»
- «Je crois à l'identité sénégalaise - une et indivisible. Nous sommes du Sénégal uni, un et

indivisible. On peut pas diviser le Sénégal: ça, c'est pour les Wolof; ça, c'est seulement pour les Pulaar; etc.»

- «Tu sais, au Sénégal, il y a une chose: nous sommes un sans être uniforme [...] Je suis Tukuléër, mais le Sereer, le Joola, c'est mon frère. C'est un Sénégalais, quoi. On a les mêmes grands-parents. Peut-être qu'à un moment donné de l'histoire, chacun apprit sa destinée ... poursuivit son chemin [...] Un ancêtre s'installe au sud, un autre au nord, bon, avec les métissages qu'il y a, venant des pays étrangers, ils ont créé un dialecte bien à eux [...] Non, non, il y a pas de rivalité. C'est pourquoi on peut vivre en symbiose.»

Aussi peut-on constater que l'identité ne se construit pas à travers la réflexion sur les cultures (ethniques) co-présentes, et par conséquent à travers la séparation nette entre celles-ci, mais à travers l'idée d'une langue nationale qui rassemble.

Cependant, la plupart de nos interlocuteurs doutent fort que la langue wolof puisse se charger du rôle de langue officielle, non seulement en raison d'une supposée incapacité intrinsèque, mais aussi à cause du mécontentement de certaines ethnies, pour qui leurs propres langues seraient dignes d'un traitement au moins égal à celui qui serait réservé au wolof.

- «Ce serait bien si le wolof devenait la langue officielle, mais il faut compter aussi qu'au Sénégal, il n'y a pas seulement le Wolof. Il y a d'autres ethnies.»
- E.B: «Serait-il souhaitable que le wolof reçoive le statut de la langue officielle?»
- «Une langue officielle, non, ça j'sais pas ... il y aurait plusieurs langues officielles, mais pas une langue officielle ... Tu peux pas te lever pour dire: «Bon voilà, on fait du wolof l'unique langue nationale! Ça serait jamais accepté!»
- E.B: «Croyez-vous que les Joola ou les Pulaar etc., veuillent accepter d'être alphabétisés en wolof?»
- «Non. Tu sais, on a ce problème-là. Dès que le gouvernement a dit que maintenant il faut que tous les Sénégalais soient alphabétisés en wolof, il y a des Hal Pulaar qui se révoltaient, qui disaient: «Non, non, non. Ce n'est pas notre langue maternelle. Ah non, il faut que nous soyons alphabétisés dans notre langue.»

Par rapport à la relation interne ou bien au contact des groupes indigènes, il s'agit d'une attitude d'interculturalité, symbolisée par la charnière linguistique du wolof. Les habitants 'coopèrent' et s'unissent pour former un vrai pôle opposé à la culture de contact française. Au niveau supranational, par contre, cette nette démarcation de tout ce qui a quelque chose à voir avec l'histoire coloniale et ainsi avec l'Europe et la France, évoque des opinions bien différentes et controversées. En général, mes informateurs accordent de l'importance aux avantages qu'ils croient vivre grâce à la francophonie et (y compris) au français (et son caractère international).

«Moi, je trouve que c'est très bien, très bien la francophonie ... C'est un élargissement des relations entre les peuples francophones, des trucs comme ça, parce que des fois, déjà ça permet de faire des échanges. Alors, de faire pleine de connaissances ... je trouve que c'est bien quand même, la francophonie.»

«C'est une énorme force, les relations internationales. C'est utile. Je ne vois pas en quoi ça nous est désavantageux de participer à une organisation de la francophonie. Ça ne peut pas être désavantageux.»

Il est à remarquer aussi le phénomène de ségrégation, de refus de la culture et de la langue françaises, qui a abouti à l'idée d'une neutralisation du fossé existant entre la tradition africaine et l'univers français. Ainsi, deux étudiants avouent:

«[Le français, E.B.] c'est, comme on dit, un mal nécessaire. On l'a trouvé ici. On n'y peut rien parce qu'on est obligé de faire avec.»

«Moi, je me dis qu'ils [les gens plus âgés, E.B.] ont finalement fini par s'y habituer, parce que, comme on était colonisé par les Blancs, ils ont évolué comme ça. Peut-être qu'ils ont gardé leur langue d'origine, mais quand même, des fois, le français, on n'y peut plus rien. C'est la langue officielle. On est obligé de s'y plier, quoi.»

3.3. Le plurilinguisme individuel

À la question de savoir où les personnes concernées par une diglossie au sens large, se positionnent elles-mêmes dans la situation multilingue sénégalaise, on obtient une réponse étonnante. D'abord, parce que dans moins de la moitié des entretiens nous n'avons l'évocation du terme 'bi- ou multilingue', ensuite parce que ceux qui en parlent laissent supposer l'existence d'une hiérarchisation des langues remarquable, dans le contexte dakarais. Voici quelques témoignages:

E.B.: «Est-ce que tu dirais que tu es bilingue?»

«Personnellement ... pas pour l'instant.»

E.B.: «Pourquoi?»

«J'suis à l'aise en français, mais en anglais...»

E.B.: «Ecoute, tu parles wolof, tu parles...»

«Aaahhh, si c'est ça, donc, je suis plus que bilingue.»

«J'suis plurilingue: deux langues internationales. Je voudrais perfectionner peut-être mon arabe si c'est possible et apprendre au moins l'allemand. Voilà, déjà je parle le français et l'anglais.»

Le fait de savoir parler et comprendre plusieurs langues constitue une richesse incontestable, dont peu d'étudiants sénégalais (parmi nos enquêtés) semblent avoir conscience! Ce qui compte par contre, ce sont les idiomes des pays développés, riches, modernes, car – les autres données empiriques le prouvent – ces idiomes européens incarnent selon les étudiants sénégalais, la promotion sociale, reposant sur une formation solide et donnant accès à une certaine réussite professionnelle.

34. Les stéréotypes (péjoratifs)

Quand il s'agit de l'utilisation et de la reproduction d'opinion valorisante sur les autres communautés linguistiques, mon corpus révèle que les témoins de nos investigations parlent exclusivement d'un ton péjoratif par rapport aux locuteurs du français, si ces derniers ne savent pas ou ne veulent pas s'adapter à la compétence linguistique de leur interlocuteur, et cela surtout, si ce sont des parents ou des membres de la famille.

«Tu peux parler français. Tu peux travailler en langue française. Tu peux écrire le français dans ton milieu, dans l'école, avec les étudiants, mais à la maison respectez vos parents parce qu'ils ne comprennent rien de ce que vous dites! Voilà, [les gens se demandent, E.B.] «Pourquoi il parle français trop? Il se croit [...] supérieur à nous?»

«[...] Les gens voient mal que [...] tu as la peau noire, que tu passes tout le temps à parler français, des trucs comme ça, parce que quand j'ai quitté le collège - un collège privé catholique - pour aller au lycée, j'avais d'énormes problèmes, quand je faisais la seconde avec les amis en classe. Quand je parlais, tout le monde s'est moqué de moi: «Celle-là, elle se prend pour une petite toubab. Quand elle parle, elle a même un accent français.» En classe, j'étais obligée de rester à l'écart, j'ai parlé même pas.»

«J'ai le réflexe de toujours parler français et vous savez, en Afrique, au Sénégal, quand vous parlez toujours français, on vous taxe de toubab. Donc, du côté de mon père, j'ai ce problème-là. C'est vrai, parce qu'il me parle toujours en wolof, parce qu'il y a des mots wolof que je ne comprends pas.»

«Au Sénégal, parler seulement français avec sa famille, dans sa maison, c'est très mal vu par la majorité. Oui, ici au Sénégal, on se dit que ce sont des gens qui se prennent pour des Français, alors qu'ils sont aussi noirs que moi.»

35. La pratique linguistique

En ce qui concerne l'emploi des langues en famille, l'usage linguistique change souvent selon les membres de la famille auxquels on s'adresse. Néanmoins, les langues africaines et en particulier le wolof sont le relais entre les jeunes et leurs parents (souvent âgés).

EB.: «Et en famille? A la maison, parles-tu seulement le pulaar?»

«Non, de temps en temps, on parle wolof, mais de temps en temps pulaar avec les personnes déjà âgées, avec les grand-mères ou les autres âgés.»

«On parle mankaañ aussi. Je parle mankaañ avec eux.»

E.B.: «Avec qui?»

«Avec mes frères. Souvent, mais paaaaas ... En fait, en général, ça dépend. Si on a des visites, un parent qui est là, on est obligé de parler mankaañ avec lui.»

«Quand je parle avec ma maman, quand je parle français, ça la dérange. Oui, oui, oui. Elle se dit déracinée comme ça. Mais en parlant aux autres, ceux qui ont fait l'école, ou les intellectuels, ça ne les dérange pas.»

Langues utilisées	en famille			
	mère	père	Frères / sœurs	parent,e à lui/elle
créole	1			1 (1)
(haal) pulaar	(1)	1 (1)	1	2
mankaañ			1	1
sereer	1	(1)		1
wolof	4 (1)	3 (2)	6 (1)	3 (1)
français	4	2 (2)	4	2

Par ailleurs, c'est non seulement l'interlocuteur, mais aussi le sujet de la conversation qui déterminent le choix de la langue parlée:

«Mon père me parle en français d'abord, puisqu'on ne parle que des trucs d'études, des choses comme ça. Il me parle en français.»

«Avec mes grands frères, pratiquement, on discute en français, parce qu'on parle des trucs intellectuels, des sujets à réflexion.»

L'emploi des langues n'est donc pas symétrique. Le rôle attribué à chaque langue semble assez clair.

L'argument «français pour discuter – wolof pour s'amuser» est également valable pour les conversations entre étudiants amis:

«Avec des amis ça dépend, parce que des fois, quand on [...] discute sur certains problèmes, que ce soient des problèmes de politique, de société ou bien des problèmes professionnels, on a tendance à utiliser le français. Parce que on s'exprime mieux ... on parvient peut-être mieux à véhiculer les idées avec le français quand il s'agit des problèmes intellectuels qu'avec le wolof, oui. Mais si on est là, détendus, en train de prendre le thé, tout ça, on parle du tout en wolof. 90% wolof et parfois un peu de français.»

L'amphithéâtre est un endroit qui, malgré les communications quotidiennes, reste marqué par des prescriptions légales et administratives qui exigent le français en tant que langue d'enseignement. En quelque sorte, 'école' correspond à 'français'. De cette réalité législative découle le fait que la majorité des Sénégalais a acquis la langue officielle de l'État par voie presque exclusivement scolaire.

EB: «Où apprend-on le français?»

- «Dans les écoles, dans les écoles. Oui, c'est seulement là [...]. Quand tu vois quelqu'un qui parle bien français, c'est qu'il a été à l'école tout simplement. Sinon, il parle français moyen, enfin, un français débrouillé, comme on dit.»
- «L'école, l'administration, c'est le français [...]. Je savais parler wolof avant l'école, mais j'ai commencé à parler le français avec l'école. Ouais. Et c'est très difficile même de voir quelqu'un qui n'a pas fait l'école qui parle correctement le français.»
- «Le français, c'est obligatoire. C'est notre langue officielle. Dès l'instant que vous entrez à l'école, directement vous commencez le français. [...] Pendant les cours, il est interdit d'utiliser le wolof.»

E.B.: «Interdit?»

«Ben oui. Les cours sont dispensés en français [...] Il n'est pas recommandé par les professeurs, mais vous pouvez communiquer en wolof au dehors du cours. Les cours se dépassent en français.»

- «Vous êtes à l'école et ça vous pousse vers le français [...] Vers la culture, la mentalité française [...] C'est l'école qui vous francise [...] Vous apprenez la langue française, mais vous avez de fort chagrin de retourner vers cette culture.»

Bien que quelques enquêtés (comme la citation ci-dessus le montre) incluent le français et le système éducatif dans la notion de 'désocialisation' de l'élève africain, car cette langue «ne l'aide pas à satisfaire ses besoins et ceux de son environnement» (Kom 1996:76), la conviction des locuteurs locaux pour une promotion des langues indigènes en tant que langues d'enseignement, s'avère plutôt faible:

- «Je dis qu'on est pas encore prêt à utiliser le wolof à l'école [...] Pour les études scientifiques, alors là, personnellement, je ne pense pas qu'on peut utiliser le wolof [...] Pratiquement, je dis que c'est pas possible.»
- «Ce sera très difficile parce que si vous observez ce qui se passe actuellement: les documents de connaissance dont les gens ont besoin, par exemple, sont écrits en anglais ou en français ou bien en allemand. Donc, prendre comme ça une langue locale ... Bon, la langue wolof peut jouer un rôle extrêmement important dans le développement, mais arriver à tel point pour remplacer les autres, ce sera difficile. Ce sera difficile quand même.»

Un autre domaine où j'ai analysé le comportement des étudiants est les services publics. La coprésence des langues est là aussi observable en milieu public: administration, banque, gare, etc. Cependant, la langue officielle jouit d'un prestige indiscuté.

- «Dans les endroits publics, bon, ça dépend, mais en général, je parle français. Par exemple, si je veux quelque chose. Si je veux être servi vite, je parle en français.»
- «Dans ce Sénégal, il y a certains domaines dans lesquels tu ne peux pas accéder sans pouvoir parler français. Donc, vous l'utilisez pour réussir professionnellement dans votre vie.»

En guise de conclusion

Les données empiriques montrent que parmi les étudiants, il y a une forte majorité pour laquelle la diglossie semble bien fonctionner: il s'agit du cercle qui emploie volontiers le wolof dans différents types de communication, non seulement pour le dévouement et l'amusement, mais aussi pour les communications quotidiennes. Cependant, selon les groupes, les limites strictes dans l'usage de l'une ou l'autre langue, diffèrent selon l'individu. L'un parlera wolof au sein du foyer, l'autre avec ses amis, le troisième ira jusqu'à l'employer avec les professeurs ou les agents administratifs dans des situations moins formelles, mais il y a toujours cette limite stricte: dès qu'on est arrivé à un certain degré de formalité et de degré de conceptualisation, le wolof n'est plus possible, ne sera plus utilisé.

Il peut sembler dommage que seule la compétence dans une langue précise soit déterminante pour la réussite et la promotion sociale. D'ailleurs, un tel point de vue serait en contradiction avec la réalité européenne d'aujourd'hui (qui constitue cependant un 'modèle', dans certains secteurs, pour les Africains). Sachant que la compétence en/dans plusieurs langues est très demandée de nos jours, je suis convaincue que même l'intérêt économique (qui domine notre temps, et dont l'importance et le poids sur les pays en voie de développement, ne sont plus à démontrer), commande de développer une société plurilingue. Chaque Etat est donc incité à considérer la richesse culturelle et la diversité des langues comme des capitaux pour l'économie et le commerce.

Je souhaite voir un jour les Sénégalais, en toute fierté, suivre le chemin de la réhabilitation de leurs langues nationales, ce qui n'empêche en rien l'apprentissage des grandes langues de communication internationale! Ainsi pourront disparaître les considérations épilinguistiques de mépris et/ou de sous-estimation de leurs propres outils linguistiques.

Statuts des langues partenaires, politiques linguistiques et enseignement du français en Afrique noire francophone¹¹⁷

Moussa DAFF, Professeur de linguistique française
Université Cheikh Anta Diop de Dakar

(Der Artikel behandelt das politische und gesellschaftliche Positionsarrangement zwischen Französisch und afrikanischen Nationalsprachen im Senegal und fordert eine neue Partnerschaft zwischen ihnen, die der sprachlichen Realität des Landes Rechnung trägt. Hierzu gehört u.a. die schulischpolitische Anerkennung der Existenz eines endogenen, d.h. senegalesischen Französisch).

L'Afrique Noire est caractérisée du point de vue linguistique par une multiplicité de langues de souche africaine. Chaque pays compte plusieurs langues sur l'étendue de son territoire national. C'est cela qui fonde le plurilinguisme africain. Seulement toutes ces langues n'ont pas la même importance démographique à l'intérieur d'un même territoire ou d'une même zone géographique. Ainsi le wolof, le moore, le sango, le lingala, le swahili sont respectivement des véhicules nationaux démographiquement importants au Sénégal, au Burkina Faso, en Centrafrique, au Congo et en Tanzanie. Le fulfuldé (peul) est minoritaire dans tous les pays où il est utilisé mais représente la « lingua franca » de l'Afrique de l'Ouest en raison du nombre de ses locuteurs. Il est parlé comme première, seconde ou troisième langue à la Côte d'Ivoire, en Guinée Bissau, en Gambie, en Mauritanie, au Sénégal, au Mali, au Burkina Faso et à Sierra Léone. Il est également utilisé au Cameroun, au Niger et presque un peu partout en Afrique.

A ces langues de souches africaines vient se greffer la langue européenne héritée de l'histoire qui est le plus souvent le français ou l'anglais et parfois le portugais. En Afrique Noire, la langue européenne a, dans la majorité des pays, le statut de langue officielle. Ainsi en Afrique Noire francophone, le français est la langue de l'administration et de l'enseignement. D'où la nécessité d'une politique d'aménagement linguistique et didactique de la coexistence du français et des langues nationales.

Illustrons le statut des langues partenaires à partir du cas du Sénégal qui peut être considéré comme le prototype des pays francophones où le français fonctionne comme langue seconde, langue de la scolarisation.

I. Le Sénégal pays francophone

Le Sénégal pourrait être considéré comme le prototype d'un pays francophone d'éducation. En effet, dans une approche géopolitique, un Etat se définit comme un Etat francophone, s'il reconnaît le français comme langue officielle (unique ou non), si son Chef d'Etat participe au Sommet des chefs d'Etats francophones et est impliqué dans les opérateurs de ces Sommets, comme l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie – anciennement dénommée Agence de Coopération Culturelle et Technique – ou comme l'AUF, s'il est utilisateur exclusif du français dans toutes les communications officielles internationales et de manière privilégiée dans les communications nationales.

¹¹⁷ Le texte de Moussa Daff a été "amputé" de certains aspects n'ayant pas directement trait à la problématique d'ensemble de ce numéro – notamment tout ce qui a trait à la didactique des langues. Qu'il veuille bien nous en excuser.

La situation géopolitique de la francophonie sénégalaise n'est entachée d'aucune incertitude. Le français est la langue de l'Etat sénégalais et les populations sénégalaises par le biais de l'école et par une production et une exposition langagière suffisante (médias d'Etat, publications institutionnelles et didactiques) se sont appropriés le français comme langue de communication, signifiant ainsi l'acte de co-propriété et de partenariat entre le français et les langues nationales. Ainsi le wolof, de part sa dynamique sociale, est l'un des premiers véhiculaires à côté du français. C'est cette situation de plurilinguisme où le français occupe une position institutionnellement privilégiée qui a fait dire à Abdou DIOUF, Président de la République du Sénégal, dans son allocution lors du Sommet francophone de Cotonou:

«En Afrique, la langue française voit inscrire son maintien et son dynamisme dans le contexte linguistique, culturel, éducatif, médiatique et géopolitique africain. Elle cohabite avec nos langues dont on dit qu'elles sont des partenaires. Mettons donc en œuvre ce partenariat!».

C'est là une reconnaissance officielle de l'évidence de l'inscription du français dans le multilinguisme et qui ouvre alors la possibilité d'examiner la politique linguistique et éducative appliquée ou suggérée au Sénégal.

Paysage sociolinguistique du français

La coexistence du français et des langues nationales ouvre la possibilité de représenter sous forme de tableaux chiffrés à partir de la grille d'analyse des situations de francophonie élaborée par Robert CHAUDENSON les rapports entre le français et les langues nationales au Sénégal.

Cette grille d'analyse des situations linguistiques de l'espace francophone sera expérimentée sur le Sénégal à partir du «status» (statut et fonction) des langues en présence et du corpus, défini par Robert CHAUDENSON (1988) comme le mode et les conditions d'appropriation et d'usage de la compétence linguistique.

Dans cette grille, il s'agit, comme le précise l'auteur, de chercher, avant tout, sur le plan du status (officialité, usages 'institutionnalisés', éducation, moyen de communication de masse, rentabilité de la langue dans le secteur secondaire et tertiaire privé), à rendre compte d'un choix de système, alors qu'au plan du corpus (mode d'acquisition de la langue, mode d'apprentissage de la langue(L), vernacularisation, véhicularisation, compétence linguistique dans la langue, importance de la production langagière et l'importance de l'exposition à la langue), on doit viser à saisir l'image d'une réalité concrète. A chaque rubrique une évaluation chiffrée est faite donnant ainsi un total de 100 points, ce qui correspondrait au cas limite et idéal du français en France.

Politique linguistique et statuts des langues

La politique linguistique est définie par l'ensemble des actes juridiques qu'un pays souverain prend pour organiser l'aménagement linguistique et didactique des langues présentes sur l'étendue de son territoire national. C'est une décision politique qui définit le statut des langues (langue officielle, langue nationale, langue nationale officielle) et la stratégie d'aménagement du plurilinguisme national.

Ainsi la politique linguistique du Sénégal peut être caractérisée par les deux composantes suivantes:

- Promouvoir les principales langues nationales pour en faire des langues de culture,
- Maintenir le français comme langue officielle et langue de communication internationale.

Statuts des langues

Le français, de par son statut et les fonctions qu'il assume, s'est imposé comme une réalité linguistique nationale. Il est la langue officielle de la scolarisation et des échanges internationaux.

Langue officielle: la langue officielle est celle imposée par la législation à l'ensemble d'un pays ou à une partie d'un pays. Dans certains cas la langue officielle coïncide avec la langue nationale ou langue d'usage des locuteurs. C'est le cas du français en France, de l'anglais aux Etats-Unis.

Langue véhiculaire nationale: la langue véhiculaire est une langue qui jouit d'un certain prestige que n'acquiescent guère les autres langues minoritaires. La langue véhiculaire est celle qui se dégage des langues d'une ou de plusieurs communautés linguistiques pour servir de langue d'intercommunication entre les groupes. C'est pourquoi elle a toutes les chances de s'imposer comme langue nationale et même comme langue officielle dans un ou plusieurs pays et est même candidate favorite pour jouer le rôle de langue internationale comme l'anglais et le français. Cependant notons que la constitution d'une langue nationale officielle est un processus politique. Le choix d'une langue nationale officielle est un processus politique également. Le choix d'une langue nationale officielle est déterminé par des rapports de forces (forces économique, supériorité démographique, puissance militaire et culturelle). Dans ce processus d'expansion, les caractéristiques internes de la langue ne jouent pas un grand rôle.

Le français en francophonie est, nous semble-t-il, cette langue qui arrivera à véhiculer plusieurs cultures tout en sauvegardant l'intercompréhension entre les membres de la communauté francophone pluri-ethnique et pluri-culturelle, où règnerait nécessairement un bilinguisme intelligent (français/langue de souche nationale). C'est à dire une communauté géographiquement vaste, où langue française et langues africaines (locales ou nationales) cohabiteront sans aucune hiérarchisation abusive et rempliront chacune, dans le corpus qui est le leur, leur fonction de langue de communication. La francophonie ne sera pas seulement linguistique et politique, mais également et surtout économique. Une bonne politique linguistique a nécessairement comme corollaire une bonne politique éducative et une bonne politique de développement. La prise en compte des facteurs linguistiques dans les politiques éducatives et économiques est semble-t-il, le gage de la réussite d'une politique tournée vers le progrès.

La francophonie, plus qu'un but en soi, devrait être la conséquence d'un pouvoir communautaire de création et de présence de la France et de ses partenaires francophones au triple point de vue politique (dialogue Nord/Sud), économique (nouvel ordre économique) et culturel (industries et gisements culturels).

II. Pour un meilleur aménagement didactique du partenariat linguistique en Afrique noire francophone

L'enseignement du français en Afrique francophone non indépendante était essentiellement un enseignement calqué sur le modèle en vigueur dans le pays colonisateur. Il n'était nullement tenu compte de la spécificité du public africain. L'objectif de l'école française africaine était de former une élite assimilée, c'est à dire capable de manier la variété de français la plus normée possible en présentant le modèle de littérature comme étant la langue des français, «car c'est la langue classique, avec sa syntaxe et dans ses emplois littéraires, qui constitue la référence proposée aux élèves et aux étudiants.» (Blachère, 1993: 70).

L'exposition langagière en français durant l'époque coloniale était très faible. Le français se rencontrait essentiellement dans l'administration coloniale (bureaux, écoles, camps militaires, littérature, etc.) et la maîtrise de ce français acrolectal garantissait un statut socio-professionnel satisfaisant et envié de tous. C'est pourquoi, on a pu constater l'excellent niveau en français de l'élite africaine formé par l'école coloniale, et où le système a été capable de générer le «bon usage» grâce à beaucoup de lectures littéraires.

Avec les indépendances, l'Afrique a tenté de mettre en place un enseignement du français langue étrangère en utilisant les recettes de la linguistique appliquée naissante. Cette période correspond à l'application des méthodes contrastives et à une prise en compte, même timide, du statut des véhiculaires nationaux. Les années 70 ont été marquées par une forte tendance à la valorisation des langues nationales, conséquence d'une revendication sociale et politique parfois hardie. Ce vaste mouvement de reconnaissance et de prise en compte du statut des langues nationales dans les programmes d'aménagement linguistique des Etats africains a entraîné une réduction des domaines d'usage exclusif du français, bien que le nombre de francophones soit plus élevé grâce à une politique de scolarisation massive qui était une des options prises par les chefs d'Etat africains à la conférence d'Addis Abéba en 1961. Cette conférence avait fixé pour objectif prioritaire la scolarisation à 100 % en 1980. Depuis lors, en essayant tant bien que mal, de tenir compte de la situation du français, plusieurs stratégies d'enseignement du français ont été appliquées en Afrique.

Sur le plan didactique, le français fonctionne, actuellement, comme langue seconde et non plus comme langue étrangère (comme ce fut le cas durant la période coloniale et presque jusqu'aux années 70) à cause des fonctions particulières qu'il assume au sein de la communauté africaine. Les années 80 et 90 ont vu s'affirmer l'émergence d'une norme endogène et d'une pratique courante de la variété mésolectale du français en Afrique. Cette situation rend, aujourd'hui, préoccupante la discordance, souvent constatée mais négligée en Afrique, entre la norme académique seule et partout enseignée, et le comportement habituel des usagers tant à l'oral qu'à l'écrit. Le français scolaire tel qu'il se manifeste actuellement est celui où se rencontrent le plus d'interférences: français littéraire, français local, langue maternelle, véhiculaires nationaux sont en contact dans les salles de classes et les cours de récréation. Les interférences directes sont souvent peu nombreuses, en revanche, entre la variété étudiée en classe et la variété locale de français parlé, l'interférence s'effectue par simple glissement.

Cela pose la problématique de l'appropriation du français contemporain en milieu africain (Daff, 1996), celui de la description du français d'Afrique et celle de la dynamique

des langues en Afrique. Les socio-psychologues (Hamers et Blanc 1988) ont montré l'importance des facteurs socio-psychologiques dans l'acquisition d'une compétence langagière dans un contexte bilingue. Les approches cognitivistes utilisées à bon escient permettraient de mieux analyser les causes de la faiblesse en français des élèves africains, et contribueraient à une meilleure définition d'une méthodologie du français langue seconde, c'est à dire d'une didactique du français langue de la scolarisation en milieu multilingue. Cela obligerait par conséquent, à tenir compte beaucoup plus de l'univers linguistique des apprenants et conduirait à la nécessité d'une didactique comparative qui procéderait d'une démarche analytique. La réflexion aujourd'hui doit porter sur les possibilités d'élaboration d'une méthodologie adéquate pour un public non natif, en tenant compte du fait que le français est à la fois matière et véhicule d'enseignement. Le français est dans ces conditions non seulement un outil de communication ordinaire mais surtout un outil d'information et de formation. Le statut et les fonctions que remplit la langue française dans une communauté doivent aider à la définition d'une situation de FLS.

Définition d'une situation de français langue seconde

Nous proposons l'utilisation du terme de français langue seconde ou français langue non maternelle (langue que le locuteur a rarement l'occasion d'acquérir dès l'enfance) pour toutes les situations où le français est introduit par superposition sans jamais parvenir à se substituer à la langue maternelle des populations concernées. La superposition, selon Willy BAL, consiste dans le fait qu'une langue étrangère soit amenée, à la suite de certains événements historiques comme la colonisation par exemple, à assurer dans une société donnée, certaines fonctions politiques, juridiques, didactiques, administratives, scientifiques et techniques. Le français devient alors, dans ces cas, langue officielle et langue d'enseignement et, le plus souvent, le second véhiculaire à côté d'une langue nationale majoritaire.

Le status (Chaudenson, 1991) élevé du français et son corpus restreint par rapport à une au moins des langues nationales sont des indicateurs privilégiés pour observer une situation de français langue non maternelle (FLNm). Ce déséquilibre entre status et corpus entraîne sur le plan linguistique, une importante activité de création néologique, favorise la variation linguistique par le double processus de la convergence et de l'interférence.

C'est également une situation propice à l'adoption officielle d'une norme puriste et au conservatisme. Ce statut du français oblige, sur le plan didactique, à faire une distinction nette dans les méthodologies entre «apprentissage» et «acquisition». L'apprentissage sera utilisé pour les situations de FLNm et l'acquisition pour les situations de FLm.

Nous sommes donc loin d'un ordre numérique établi à partir de l'apprenant. Nous avons recours ici à des arguments sociolinguistiques contrairement à l'usage, pour définir L2 (Le concept de L2, dans l'usage appartient au métalangage de la psycholinguistique). FLE et FLS ne s'opposent pas forcément au niveau du locuteur pris isolément. La complexité du concept apparaît nettement quand on l'envisage dans un contexte communautaire. C'est pourquoi, chaque pays aura sa spécificité, mais en Afrique noire francophone, le français peut être considéré comme langue seconde, langue étrangère à statut privilégié et pour la plupart des africains langue non maternelle (Lnm).

La situation de L2 comme le précise le CREDIF, dans l'enquête sur l'usage social du français langue seconde en milieu multilingue, dans certains pays francophones est celle

où, objectivement, les locuteurs ont la possibilité quotidienne d'utiliser ou au moins d'être confrontés à cette langue dans une situation multilinguistique et multiethnique. Ou alors, c'est celle où la langue a été adoptée comme instrument de communication, permettant le dialogue entre les peuples parlant des langues de diffusion limitée et n'ayant pas d'audience en dehors des pays où elles se pratiquent. Le français est ainsi, pour l'Afrique francophone, langue de la scolarisation et langue de communication internationale.

C'est pour cela qu'il est bon de marquer la différence entre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'apprentissage d'une langue seconde parce que les besoins de formation en français langue seconde sont nettement plus élevés que les besoins ciblés en français langue étrangère. En effet, l'apprenant de français langue seconde est destiné à acquérir une compétence communicative proche de celle du locuteur natif tout en étant potentiellement sensible aux différents usages mésolectaux et même acrolectaux de la langue. Il se doit d'être le prototype du bon francophone au terme de sa formation, parce qu'il sera non seulement locuteur mais aussi et surtout utilisateur scientifique du français. Le français, en situation de langue seconde désignera la langue étrangère considéré dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise comme se positionnant immédiatement après la langue maternelle, mais avant toute autre langue apprise.

Enseigner en français

Tous les décideurs pédagogiques africains se posent la question de savoir comment organiser le partenariat entre le français et les langues véhiculaires nationales dans le cadre institutionnel de l'apprentissage. Faudrait-il introduire précocement l'enseignement du français, c'est à dire dès l'entrée à l'école élémentaire ou alors faudrait-il introduire le français plus tardivement, après trois ou quatre années d'enseignement en langues nationales?

Quelle que soit la solution adoptée, on ne doit pas perdre de vue que la didactique du FLS vise obligatoirement une fonctionnalité de la langue seconde dans la société. Elle dépasse la simple instrumentalité de celle-ci. C'est pourquoi, une didactique du FLS doit s'appuyer sur une analyse des publics, de l'environnement socio-culturel dans lequel vit l'apprenant, des situations dans lesquelles il interagit et, partant, des rites sociaux qu'il est amené à tenir, des fonctions langagières qu'il doit maîtriser.

Pour un aménagement des langues dans l'enseignement

Aujourd'hui le contact et les influences réciproques entre le français et les langues africaines sont une évidence. C'est pourquoi, après avoir défini le statut didactique du français en Afrique noire francophone, la question qui se pose à tous les méthodologues africains est de savoir comment enseigner le français et les langues nationales dans le système institutionnel?

Il est donc urgent de repenser le système éducatif en entier en tenant compte d'une part, de l'environnement sociolinguistique dans lequel doit s'exercer le métier d'enseignement du et en français, et d'autre part, de la nécessaire corrélation entre les impératifs d'une éducation en langues nationales et d'un apprentissage obligatoire en/du français.

Une démarche de type contrastif devrait être à la base de toute réflexion méthodologique car la situation sociolinguistique est telle qu'il est impossible de faire table rase des langues

de souche africaine et/ou de renoncer au français. Enseigner le français aujourd'hui suppose également la mise en place d'une structure ou d'une stratégie permettant d'exploiter les ressources et/ou les représentations acquises en même temps que les langues nationales. Cela peut se faire en retardant l'âge de la scolarisation pour favoriser une meilleure acquisition de la langue première en famille ou dans des structures para ou préscolaires (écoles maternelles, post-scolarisation, écoles arabes, écoles coraniques, écoles religieuses, écoles franco-arabes, écoles communautaires de base, etc.).

L'enseignement des langues nationales n'interviendrait dans l'éducation de base (école primaire) que comme matière d'enseignement au même titre que les autres matières participant à la formation et plus précisément à l'éducation de l'apprenant. Les langues nationales n'interviendraient comme langue d'enseignement que dans le cadre de l'éducation civique et morale, de l'éducation pour l'environnement et la santé. Les langues nationales seront alors les langues de l'enracinement et la langue seconde qu'est le français, la langue d'ouverture. C'est dans ces conditions et avec une grande précaution (en étant prudent sur l'option enseignement en langue nationale) sur tout le cursus, du primaire à l'université et dans les écoles de formation, qu'on organisera de manière fiable et en l'inscrivant dans le long terme, le partenariat entre français et langues nationales. Une conséquence inévitable de ce partenariat où le français est en situation de langue seconde, sera le développement d'une norme endogène, marque de l'appropriation du français, dont l'école doit tenir compte dans l'appréciation des compétences communicatives des apprenants.

Abdou DIOUF dans son discours au Sommet francophone de Cotonou en 1995 ne recommandait – il pas cela aux pays africains lorsqu'il disait:

«Prenons en compte le français d'Afrique, tout en conservant à la langue sa structure et sa solidité».

N'est-ce pas là une reconnaissance de l'appropriation du français par les Africains et un appel pressant à tenir compte de la norme endogène c'est-à-dire du français parlé par les Africains à des Africains. Ces Africains, locuteurs légitimes du français, sont ceux que leur statut social habilite et oblige à la fois, à pratiquer cette langue de partage sans toutefois se détacher des modes de vie et de pensée africains et dont les usages linguistiques et langagiers ne mettent pas en cause l'intégrité du français. L'un des signes de l'approbation du français en Afrique est le développement d'un discours mixte qui témoigne de la co-présence permanente du français et des langues nationales dans les productions langagières.

C'est cette présence de la norme endogène (variété qui ne correspond pas toujours à la norme scolaire ou norme académique qu'est censée transmettre l'école) dans des situations de communication où la vigilance métalinguistique est en veilleuse, qui crée souvent une certaine insécurité linguistique et qui motive le sentiment de la baisse de niveau du français. Les représentations du français à l'école sont celles liées au français littéraire, ce qui souvent, ne permet pas de prendre conscience du développement d'une norme endogène.

L'organisation de ce partenariat suppose une politique de planification linguistique encouragée et mise en œuvre concrètement par les décideurs politiques. Pour cela, décideurs politiques et pédagogiques doivent contribuer à étendre l'enseignement des langues nationales dans tout le cursus scolaire et universitaire dans un premier temps et

dans un second temps, passer à l'enseignement en langues nationales dans le curriculum du primaire et du secondaire sans oublier les écoles des systèmes alternatifs où le français doit être repensé dans sa didactique. Cela suppose une politique de refondation du système éducatif africain qui tiendrait compte des difficultés actuelles.

Développement durable et éducation: la prise en compte du genre. L'exemple du Sénégal

Caroline BERCHOTTEAU, St. Pölten

(Der Beitrag behandelt die massive gesellschaftliche Benachteiligung der Frauen im Senegal, die sich in ihrer familienrechtlichen Benachteiligung ebenso ausdrückt wie in ihrem ausgeprägten Analphabetismus. Es werden Maßnahmen zur Überwindung dieser Situation skizziert, wobei Bildung für Frauen vor allem zu einem Instrument größerer wirtschaftlicher Selbständigkeit werden soll.)

«Kasumay, nden pouk, fippu, bamtarre.»¹¹⁸

Suite au Sommet des Nations Unies sur l'Homme et l'Environnement, qui s'était déroulé à Stockholm en 1972, et après plusieurs consultations internationales, paraît en 1987 le fameux Rapport Bruntland¹¹⁹, «*Our common future*», qui va populariser et développer une notion nouvelle dans le domaine de l'aide aux pays en voie de développement: la notion de développement durable, remettant ainsi en cause les concepts de la coopération mis en œuvre jusqu'à cette date.

Comment définir cette notion de développement durable? Si on fait référence au Rapport Bruntland, elle est définie de la manière suivante:

«Development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs»¹²⁰

C'est à dire qu'il faut «maintenir un niveau pour certaines variables-objectifs pour les générations futures»: les générations actuelles ne doivent pas compromettre le développement des générations suivantes. Le développement durable implique une amélioration simultanée à toutes les échelles de la société, pour tous, bien entendu sur le plan économique mais aussi, et c'est très important, sur le plan social et politique, dans une perspective de long terme. Selon l'UNESCO, le développement durable repose donc sur les trois grands principes suivants: l'universalité, la diversité et la participation.

Le concept de développement durable ne peut par conséquent être mis en œuvre que dans la mesure où tous ces paramètres sont pris en considération, et où l'ensemble de la population, hommes et femmes, sans discrimination, sont concernés et profitent également de ces avancées.

Partant des principes qui sous-tendent le concept de développement durable, l'éducation, au sens large, droit fondamental et inaliénable¹²¹, apparaît alors comme un des moyens d'action primordial pour atteindre les objectifs d'un tel projet.

¹¹⁸ Slogan des femmes sénégalaises lors de la dernière Marche Mondiale des Femmes: «*Paix* (en diola), *union* (en sérère), *s'éveiller* (en wolof), *richesse* (en peuhl).»

¹¹⁹ Bruntland Report, GRO Harlem Bruntland, World Commission for Environment and Development, 1987.

¹²⁰ «*Développement visant à satisfaire les besoins présents sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire leurs propres besoins.*»

M. Koichiro Matsuura, directeur-général de l'UNESCO depuis 1999, déclarait récemment:

«Pour que le monde se développe de manière durable, il faut avant tout éduquer les populations [...] Eduquer non seulement à l'école mais aussi en dehors de celle-ci [...] Car le développement durable a besoin de citoyens informés.»¹²²

Car en effet l'éducation peut fournir aux individus et aux sociétés les capacités d'influer sur des éléments déterminants du développement, tels que l'amélioration des conditions de santé et d'hygiène (réduction des taux de mortalité, lutte contre les maladies,...), les progrès socio-économiques (modifications du niveau et de la qualité de vie) et socio-culturels (évolution des mentalités, réappropriation de certaines valeurs dans des pays qui ont été longtemps sous emprise coloniale,...), la démocratie (au niveau national et régional), la lutte contre les discriminations, contre les injustices, contre les inégalités, tous ces aspects, liés les uns aux autres, et qui sont les vecteurs principaux du sous-développement.

1. Éducation et genre

Face à l'éducation cependant, au sein d'une même société, les chances d'accès à un enseignement de base peuvent être très variables. Ces inégalités reposent souvent sur plusieurs facteurs combinés, qui proviennent de pesanteurs aussi bien culturelles que structurelles: l'ethnie, la classe sociale, l'âge, le genre,...

Le genre justement: formant un groupe particulièrement exposé aux problèmes économiques et sociaux, les femmes et les filles sont touchées de plein fouet et leur accès à une éducation minimum est souvent incertain.

Les concepteurs des campagnes d'éducation pour tous, campagnes menées avec plus ou moins de cohérence même si elles représentent souvent un volet considérable des politiques nationales, tentent depuis quelques années d'ajuster leurs modes d'intervention en prenant de plus en plus en considération la spécificité féminine, afin de ne pas accroître l'écart déjà existant entre les hommes et les femmes dans ce domaine.

Cette prise en compte du genre par les acteurs de la coopération est sans doute une des évolutions les plus importantes de ces dernières années. En effet, tandis que la notion de sexe renvoie à des caractéristiques d'ordre surtout biologiques, la notion de genre quant à elle ne recouvre pas la notion de sexe mais renvoie au culturel, c'est à dire à l'idée que la socialisation des hommes et des femmes est différente et donc qu'hommes et femmes ont des besoins différents et spécifiques. À travers la reconnaissance d'une singularité féminine, on reconnaît aussi aux femmes l'importance de leur participation au sein de la société et leur rôle-clé dans le cadre du développement durable, premier pas vers une égalité hommes-femmes dans l'imaginaire social collectif.¹²³

Associer les femmes au développement, c'est aussi profiter d'un effet catalytique sur toutes les dimensions de ce développement. Éduquées et responsabilisées, les femmes

¹²¹ Article 26, Déclaration Universelle des droits de l'Homme, adoptée par l'assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948 à Paris.

¹²² Déclaration à l'occasion du dernier Sommet de la Terre, Johannesburg, août 2002.

¹²³ Je vous renvoie à une monographie du sociologue canadien Wolf Wolfensberger, publiée en 1991: «*La valorisation des rôles sociaux*», qu'il définit comme «*le développement, la mise en valeur, le maintien et/ou la défense de rôles sociaux valorisés pour les personnes et particulièrement celles présentant un risque de dévalorisation sociale, en utilisant le plus possible des moyens culturellement valorisés*» (p.53)

ont la possibilité d'agir par exemple sur les taux de mortalité maternelle et infantile, le taux de fertilité. Elles sont en mesure de soutenir la scolarité de leurs enfants et notamment de leurs filles: au Sénégal, la réduction de l'analphabétisme féminin a contribué à augmenter le taux de scolarisation des filles, qui est passé de 35% à 52,9% pour l'ensemble du territoire (il y a cependant de fortes disparités régionales)¹²⁴. Elles deviennent plus productives, elles font entendre leur voix et font valoir leurs droits. Dans les pays en voie de développement, les préoccupations des femmes, et notamment des femmes rurales, sont très liées à leurs rôles traditionnels: elles veulent avant tout pouvoir améliorer leur quotidien et celui de leur famille, trouver des solutions concrètes à des problèmes pratiques (accès à l'eau, droits d'héritage notamment en ce qui concerne la terre, alphabétisation, aménagement d'infrastructures pour bénéficier de meilleures conditions sanitaires lors de leurs accouchements par exemple, sécurité alimentaire de leur famille, qui repose souvent sur leurs épaules,...) Donc répondre à ces besoins et améliorer la situation des femmes, cela signifie améliorer simultanément la situation de l'ensemble de la communauté.

2. La situation éducative au Sénégal

Le Sénégal comptait en l'an 2000 environ 9,9 millions d'habitants, avec une moyenne de 100 femmes pour 99 hommes. Le pays présente beaucoup de traits communs avec ses pays voisins: la population est jeune (en 1998, 55% ont moins de 20 ans) et rurale (à plus de 60%) mais avec une concentration excessive en milieu urbain. La pauvreté est extrême (26,3% des sénégalais vivent sous le seuil de pauvreté, c'est à dire avec moins de 1\$ par jour, mais ce chiffre passe à 67,8% si on prend en considération ceux qui vivent avec moins de 2\$ par jour), une économie informelle très développée qui concerne une majorité de femmes, le multi-ethnisme, le multi-linguisme, et en ce qui concerne le système éducatif, à côté d'un système informel très dynamique et mal maîtrisé par le gouvernement, un système formel saturé, qui assume difficilement son rôle¹²⁵.

Depuis l'Indépendance, l'éducation a cependant toujours été considérée comme un domaine d'action fondamental par les autorités sénégalaises. Mais malgré de gros efforts consentis (notamment en ressources financières) et des remaniements au niveau des priorités éducatives qui avaient été établies au lendemain de l'Indépendance, les systèmes mis en place (ou plutôt hérités de la période coloniale) se sont révélés peu rentables et inefficaces dans un contexte économiquement difficile: les taux de scolarisation et d'alphabétisation n'ont que très lentement progressés (plus lentement que dans certains pays voisins comme le Bénin ou le Togo). Ainsi, en 1995, le Sénégal faisait partie des quinze pays au monde présentant le plus faible taux de scolarisation. En ce qui concerne l'alphabétisation, après une tentative d'alphabétisation des populations en langue française dans la période qui suivit directement l'Indépendance, on en vint rapidement à la conclusion que pour alphabétiser efficacement les populations, il faudrait le faire dans les langues nationales¹²⁶. Malheureusement, ces campagnes d'alphabétisation se sont avérées inefficaces, notamment parce qu'il n'y a pas eu de plan de post-alphabétisation prévu pour maintenir les acquis: par exemple, les efforts ont été très modestes pour favoriser le

¹²⁴ Source: „Examen et évaluation du plan d'action de Beijing: rapport du Secrétaire général», (E/CN.6/2000/PC/2), publié par le Développement de l'information de l'ONU.

¹²⁵ Source: UNESCO.

¹²⁶ Congrès Mondial sur l'élimination de l'analphabétisme, UNESCO, Téhéran, 1965.

développement d'un environnement lettré en langues nationales, pourtant nécessaire pour permettre aux personnes nouvellement alphabétisées de pouvoir ré-investir et ainsi donner du sens aux compétences acquises. Ce déficit d'écrits (et d'écrits accessibles car les livres sont des objets de luxe pour de nombreuses familles), a engendré des déperditions irréversibles quant aux bénéfices potentiels des campagnes d'alphabétisation successives.

Suite à la Conférence de Jomtien (Thaïlande, 1990) organisée par les Nations Unies et la Banque Mondiale, où les participants avaient affirmé le caractère central de l'éducation, comme but en soi et comme moyen d'action essentiel, le Sénégal avait opté pour un plan décennal ayant pour objectif d'atteindre la scolarisation universelle en 2008. Mais malgré ces mesures et certaines avancées, douze ans après Jomtien et les conférences nombreuses qui l'ont suivie jusqu'au Forum de Dakar en avril 2000, le directeur du BREDA¹²⁷, M. Armoogun Parsuramen, déclarait récemment dans son discours d'ouverture de la Journée Internationale de l'Alphabétisation, qui s'est tenue à Dakar le 06 septembre dernier:

«La situation sénégalaise [est] toujours préoccupante. 30 pays, dont le Sénégal, auront du mal d'ici 2015 à améliorer leur taux d'analphabétisme de plus de 30% et concentreront 92% de la population mondiale des analphabètes, sans un accroissement spectaculaire des efforts de lutte contre l'analphabétisme».

L'explosion démographique (39 naissances et 13 décès pour 1000 habitants, 5,5 enfants par femme), la crise du secteur éducatif formel (quantitative et qualitative) et la mauvaise conjoncture économique placent plus que jamais les autorités sénégalaises devant le défi toujours non relevé de l'éducation pour tous.

3. Les politiques nationales en faveur des femmes sénégalaises depuis l'Indépendance

Au cours des deux dernières décennies, il y a eu des avancées significatives au Sénégal dans les politiques et les programmes relatifs à la promotion des femmes. En 1978, le gouvernement sénégalais crée le premier PANAF¹²⁸, département ministériel chargé dorénavant de la promotion de la femme et de l'élaboration de plans d'action nationaux en leur faveur. Cette création marque les débuts de l'engagement des pouvoirs publics sénégalais en faveur de la cause féminine, et en 1982, un premier plan d'action voit le jour.

En 1991, le PANAF devient un ministère, qui prendra en mai 2001 le nom de Ministère de la famille et de la petite enfance (MFPE). Il a pour mandat de «mettre en œuvre la politique du gouvernement dans les domaines de l'amélioration des conditions de vie des familles, de la défense des droits de la femme, de la promotion économique et sociale des femmes et de la protection des droits des enfants».

Le MFPE est doté d'un Centre national d'information et de documentation pour la femme, chargé d'informer les femmes sur les possibilités d'éducation, de formation, d'emploi, de protection civile et sanitaire... Il s'appuie essentiellement sur les travaux des ONGs, nombreuses dans ce secteur, des associations de femmes et des groupements de promotion féminine déjà existants.

Suite à la Conférence de Beijing¹²⁹, le gouvernement sénégalais a mis en place un deuxième PANAF pour la période 1997-2001. C'est un plan d'action basé sur la

¹²⁷ Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique, Dakar.

¹²⁸ 11 Plan d'Action pour la Femme.

¹²⁹ Beijing Pékin, 1995, Quatrième conférence mondiale sur les femmes, ONU.

décentralisation et une démarche participative, proposant 5 grandes orientations: promotion économique et lutte contre la pauvreté, éducation-formation des femmes et scolarisation des petites filles, santé des femmes et des petites filles, droits fondamentaux et droits acquis des femmes et de la petite fille et accès à la prise de décision, mécanismes institutionnels de promotion et de financement de la femme. Ce deuxième PANAF entend donc souligner le rôle central des femmes dans le développement durable.

Toutefois, si le rôle central des femmes est bien affirmé dans les discours, dans les faits, elles restent victimes de toutes sortes de discriminations.

4. Situation actuelle des femmes au Sénégal

Malgré la ratification par le gouvernement sénégalais de la Convention sur l'élimination de toutes formes de discrimination envers les femmes¹³⁰, il y a encore des articles discriminatoires pour les femmes dans la Constitution sénégalaise, notamment en ce qui concerne le statut de chef de famille, qui revient au mari. L'adoption du Code de la Famille sénégalaise en 1972, sensé offrir un cadre juridique susceptible de mieux défendre les intérêts des femmes, n'est pas correctement appliquée. Ainsi, l'âge légal du mariage, fixé à 18 ans pour les filles et à 20 ans pour les garçons n'est pas respecté et il y a encore beaucoup de mariages précoces, qui obligent les jeunes filles à être déscolarisées. Ce code autorise d'autre part les unions polygames limitées: un homme (les femmes ne sont pas autorisées à contracter plusieurs unions simultanées) peut ainsi avoir jusqu'à quatre épouses légitimes. En 1997, 46% des femmes mariées le sont dans une union polygame: beaucoup de femmes connaissent le drame de la répudiation quand le mari se choisit une nouvelle épouse plus jeune¹³¹.

Concernant le Droit du travail, le Sénégal a également ratifié les conventions de l'Organisation Internationale du Travail de 1951 et de 1958, consacrant les principes de l'égalité de rémunération et l'interdiction de la discrimination en matière d'emploi. Mais la législation sénégalaise prévoit toujours des dispositions qui limitent ou interdisent l'accès des femmes à certaines professions.

Les femmes sénégalaises sont également toujours victimes de discriminations relevant de pratiques religieuses et socio-culturelles: leur rôle traditionnel de subordination et la priorité accordée aux garçons, leur responsabilité limitée, les grossesses précoces et multiples (le taux de naissance est de 5,5 enfants par femme, avec une mortalité maternelle de 560 pour 100 000 naissances, voir de 1200 pour certaines régions; le taux de mortalité infantile est également élevé avec 67 décès pour 1000 naissances), les mutilations sexuelles qu'elles subissent (malgré une condamnation officielle de l'État, il y a encore 20% de femmes victimes d'excision au Sénégal)¹³². Étant donné leur rôle traditionnel dans la société, elles ont aussi souvent des conditions de vie plus difficiles que les hommes (elles assument la plupart des tâches et corvées domestiques par exemple).

Les femmes sénégalaises sont également très fortement touchées par le fléau de l'analphabétisme: en 1993, 82% des femmes étaient analphabètes, et même si ce chiffre était descendu à 64,3% en 1998, l'écart reste encore creusé par rapport aux hommes.

¹³⁰ ONU, le 18 décembre 1979.

¹³¹ Voir le très beau roman de Mariama Bâ sur ce thème, « *Une si longue lettre* », paru en 1979 aux Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal et réédité en 2001 aux éditions du Serpent à Plumes (Paris), dans la collection Motifs.

¹³² Selon un rapport de l'UNICEF.

Si dans nos sociétés occidentales nous dénonçons régulièrement les inégalités de traitement entre hommes et femmes, dans un contexte tel que celui du Sénégal, on imagine les répercussions dramatiques de cet écart.

Selon Arame Fal, si les femmes sont plus fortement touchées que les hommes par l'analphabétisme, ce n'est pas seulement pour des raisons religieuses ou culturelles, mais aussi pour des raisons économiques. L'échec du système scolaire formel est lié entre autre à son manque de rentabilité: peu ou pas de débouchés, et encore moins de perspectives pour les filles... Alors pourquoi investir dans l'éducation de ces dernières si de toutes manières cela ne les mène à rien d'économiquement valable, ni pour elles et ni pour leur famille?

5. Femmes et programmes

Nous avons vu précédemment dans quelles mesures le taux d'analphabétisme parmi les femmes avait commencé à régresser lentement depuis le début des années 90.

Cette amélioration est notamment due à la mise en place de nombreux projets les concernant directement, à l'action des ONGs dans ce domaine et à la mobilisation des groupements de femmes déjà existants. Les opérateurs en éducation renvoient depuis quelques années leurs méthodes d'intervention, afin de tenir compte du facteur genre¹³³, déterminant.

Au niveau institutionnel, la DAEB¹³⁴, rattachée au Ministère délégué à l'Alphabétisation, l'Enseignement technique et la Formation professionnelle, s'est plus ou moins reposée sur les différents opérateurs, n'arrivant pas elle-même à faire face à la saturation du système éducatif formel. En ce qui concerne la problématique du genre, on peut souligner aussi un certain déficit de volonté politique quant à cet aspect. L'État s'est cependant engagé à poursuivre ses efforts pour corriger les inégalités en matière d'éducation, notamment à travers le PDEF¹³⁵.

Le PDEF a pour objectif la réduction de 5% par an du taux d'analphabétisme au Sénégal. Parallèlement au système formel, il vise la mise en œuvre pour un public adulte et adolescent de programmes d'alphabétisation fonctionnelle, de modèles alternatifs d'éducation et de post-alphabétisation.

Pour ces programmes d'éducation non-formelle, le ministère opte pour une stratégie du « faire-faire », qui ne garantit cependant pas toujours la qualité de l'offre ni celle des capacités institutionnelles de coordination et de pilotage. Pour ces raisons, ce plan est régulièrement décrié par les syndicats d'enseignants, très actifs (surtout sur les questions qui touchent à la formation des enseignants et au statut des vacataires et des volontaires de l'éducation, qui reçoivent une formation pédagogique des plus limitées, allant de trois semaines à quelques mois).

En ce qui concerne les programmes plus spécialement tournés vers un public féminin, ils visent d'une part à réduire et résorber les sexo-disparités et d'autre part à équilibrer les différences régionales. Ils sont intégrés au PDEF de la façon suivante:

¹³³ Le facteur genre se doit d'ailleurs d'être lui-même décomposé, car les besoins et les attentes des femmes peuvent varier considérablement d'une région à l'autre, pour de multiples raisons.

¹³⁴ Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base.

¹³⁵ Programme décennal pour l'éducation et la formation.

- l'alphabétisation, avec des programmes tels que le PAPP¹³⁶ (avec le soutien de la Banque Mondiale), le PAPA¹³⁷ (avec le soutien de la Coopération canadienne), ALPHA-femmes (avec le soutien de la Coopération allemande), et le PAIS¹³⁸ (avec le soutien de l'Etat);
- les modèles alternatifs: ce sont les Écoles Communautaires de Base (avec le soutien d'ADEF/Afrique), inspirées des écoles villageoises installées par l'Église et les Foyers d'Enseignement Moyen Pratique qui recueillaient autrefois les laissés pour compte du système éducatif formel; les ECB ciblent particulièrement les femmes et les jeunes filles en zones rurales;
- le développement d'un environnement lettré en langues nationales (en soutenant l'édition par exemple);
- la formation (la formation de formateurs, la formation des acteurs à la base, la formation d'animateurs, la formation des facilitateurs de Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle et de Volontaires des ECB) et le suivi pédagogique et technique des programmes.

Ces programmes, qui donnent priorité aux femmes, reposent sur la volonté d'apporter des réponses concrètes aux besoins des populations ciblées en matière de formation de base, rôle que le système éducatif formel n'a pas su remplir.

Monsieur Sarr, responsable du PAPP soulignait:

« Il est mauvais d'imposer des activités ou des types de formation à des gens qui n'en ont pas exprimé le besoin. À terme, ça échoue. Il faut laisser s'exprimer les besoins. »¹³⁹

En effet, une des caractéristiques essentielles de ces programmes, c'est l'approche participative, qui remet en cause le concept d'assistance humanitaire et tient compte du milieu, en considérant les bénéficiaires de ces plans comme des acteurs-clés et non comme des receveurs passifs. Cette approche vise l'autonomisation, l'autogestion et l'autodétermination des publics cibles, en faisant prendre conscience, aux femmes notamment, de leur statut et de leurs droits, en leur donnant un certain pouvoir décisionnel et en les rendant capables à long terme de pérenniser leurs acquis et de conquérir une certaine indépendance, l'opérateur se positionnant comme un partenaire. Ces projets émanent exclusivement des associations traditionnelles ou des associations de production (comme les coopératives ou les groupements économiques, ce qui permet aussi d'agir sur le problème de l'absentéisme et de la réticence des femmes pour le programme d'alphabétisation) déjà existantes, c'est à dire que ce sont les communautés locales qui formulent une demande et décident des contenus de ces actions. Ce sont la plupart du temps des « micro-projets », définis dans le temps et limités géographiquement, comme par exemple le développement d'une activité de maraîchage dans un village sur six mois.

Une autre dimension très importante des programmes conçus pour les femmes, c'est l'approche diversifiée. Contrairement à ce qui se passe dans le système formel (aussi bien éducatif qu'économique), où l'offre est en décalage énorme avec la demande, ces

¹³⁶ Projet d'Alphabétisation Priorité-femmes.

¹³⁷ Programme d'Appui au Plan d'Action.

¹³⁸ Programme d'alphabétisation intensive au Sénégal.

¹³⁹ Entretien avec Lamine Sarr, directeur du PAPP, Dakar, 06/05/2002.

programmes reposent sur le principe de l'analyse de milieu, c'est à dire des besoins locaux des populations concernées par le programme, et qui, même s'il y a des constantes, varient sensiblement selon les communautés. Les populations ne reçoivent pas un programme préconçu, mais sont consultées à tous les niveaux de son élaboration, afin de participer à la définition des priorités et des solutions les plus adaptées: le programme s'ancre dans la réalité humaine de la situation et ne repose pas sur des objectifs d'inspiration purement idéologique. On tente de tenir compte de multiples facteurs: facteurs humains, géographiques, économiques, linguistiques (ces programmes sont conduits en langues nationales, ce qui souligne une fois de plus la relation profonde entre langue et éducation, et tend à revaloriser les langues nationales, en les instrumentalisant, première étape pour sortir du cloisonnement français/système formel, langues nationales/système informel, induit par les années de colonisation et les politiques linguistiques contradictoires qui ont suivi l'Indépendance)¹⁴⁰, sociaux (des emplois du temps adaptés qui laissent aux femmes la possibilité d'effectuer les travaux quotidiens, par exemple), culturels (il ne s'agit pas de créer des antagonismes entre les hommes et les femmes d'une communauté,...). Cette approche sous-entend naturellement une grande souplesse, souplesse qui est loin d'être l'apanage du système formel, et sur lesquelles les opérateurs en alphabétisation basent leurs chances de succès.

« Donne un poisson à un homme, il mangera un jour. Apprends-lui à pêcher, il mangera une vie. »
(Proverbe chinois)

Ces programmes sont également toujours doublés d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle des populations, avec une priorité accordée aux femmes (il faut généralement environ 75% de femmes dans le public-cible pour obtenir les financements nécessaires pour mener un tel projet), car ce sont elles les plus touchées par le manque d'éducation de base, surtout en milieu rural. Ils se démarquent de la traditionnelle approche « alphabétisation de masse » en misant sur une alphabétisation fonctionnelle et sélective, qui envisage l'analphabète dans une situation de groupe, dans un milieu donné et dans une perspective précise de développement. Selon la définition de l'UNESCO:

« un programme d'alphabétisation fonctionnelle doit permettre à l'apprenant d'être capable de résoudre des problèmes précis, individuels ou collectifs ».

Un des buts essentiels de l'alphabétisation fonctionnelle est donc de donner à terme les moyens aux femmes de pouvoir conduire des activités économiques génératrices de revenus, une des conditions de leur émancipation. Les contenus de ces programmes sont réalisés sans jamais perdre de vue les possibilités d'enseignement et de formation dans une perspective économique: on prévoit par exemple des modules techniques en agriculture, élevage,... Il s'agit aussi d'informer les femmes sur leurs droits, sur l'environnement (elles possèdent souvent déjà des connaissances précieuses et une longue expérience en matière de production, d'utilisation, de gestion et de conservation des ressources naturelles), sur la santé, la nutrition, l'hygiène (notamment en ce qui concerne la grossesse et la vaccination des enfants). Des petits manuels conçus spécialement pour un public féminin sur ces

¹⁴⁰ Selon Arame Fal, le fait que ces programmes soient en langues nationales permet aussi de ne pas générer un nouveau fossé entre les générations et ils reçoivent ainsi plus facilement la confiance des populations.

thèmes leur sont fournis¹⁴¹; malheureusement, ce matériel coûte très cher et il est souvent difficile à acquérir.

Enfin, le programme d'alphabétisation contient un volet de post-alphabétisation, primordial pour donner du sens au programme et pérenniser les acquis, notamment en tentant de développer un environnement lettré en langues nationales¹⁴².

Dans l'ensemble, ces programmes reposent sur des principes communs, et nous avons pu constater sur le terrain les enjeux de telles actions pour les communautés, en rencontrant des femmes, formatrices et élèves, investies dans des programmes de ce genre, mais aussi des opérateurs, qui nous ont fait part de leurs expériences à travers ces projets.

À M'Boro, une localité côtière située à soixante-dix kilomètres de Dakar en direction de Thiès, nous avons eu le privilège de pouvoir nous rendre dans une de ces classes soutenues au travers du projet PAPA.

Là, côte à côte sur les bancs de la petite salle de classe à l'équipement rudimentaire, et malgré la chaleur étouffante de l'après-midi, des femmes et des jeunes filles, quarante-six au total, de tous âges, parfois même plusieurs générations d'une même famille, fille, mère et grand-mère, se réunissent trois fois par semaine pour assister au cours d'alphabétisation, mener d'une main de maître par une facilitatrice très engagée. Lors de notre visite, le projet avait débuté depuis un mois (en tout, dix classes de ce type dans la région, dont deux en pulaar) et ses ambitions étaient au moins à la hauteur de l'énergie et de la motivation des auditrices.

Cette classe travaille en wolof, la langue maternelle de ces élèves un peu particulières. Le cours d'alphabétisation, au-delà des notions de lecture, calcul, écriture, est aussi l'occasion d'aborder des thèmes de première importance comme la santé et l'hygiène, les droits des femmes, l'environnement... Le matériel de base manque, stylos, cahiers, livres et manuels, mais la volonté d'avancer malgré les contraintes est bien là, et chacune participe, même de manière substantielle, à la gestion du budget de la classe (une petite participation financière est demandée à chaque participante).

Le cours auquel nous avons assisté n'est qu'une des facettes du projet mené à M'Boro. En effet, le volet alphabétisation fonctionnelle est aussi lié directement au développement d'activités génératrices de revenus qui, d'une part, devraient permettre aux femmes mais aussi à l'ensemble de la communauté de mieux vivre, et d'autre part qui donnent une dimension extrêmement pratique et pleine de sens aux efforts importants fournis par la communauté. Ainsi, le projet soutient des modules plus « techniques », et notamment dans le domaine du maraîchage, activité vivrière du village, afin d'optimiser production et investissement humain, donnant ainsi une chance à la communauté de conquérir une certaine autonomie matérielle, facteur primordial pour asseoir les bases d'un véritable développement.

6. Conclusion

Ces programmes tournés vers les femmes sont sans aucun doute parmi les initiatives les plus intéressantes de cette décennie. Des questions se posent tout de même, et notamment en ce qui concerne la suite de ces projets. En effet, quand les opérateurs se retireront, la relève sera-t-elle assurée, d'une part par les populations locales (leur

¹⁴¹ Notamment édités par l'IFAN et par le CAEC.

¹⁴² Le PAPF édite par exemple des journaux dans les langues nationales.

engagement pourra-t-il être pérennisé?), mais aussi par l'État qui vient, avec le PDEF, de se porter garant de la réussite à long terme de ces nouvelles formes de coopération?

C'est manifeste: pour réussir le développement durable, il faut entre autre soutenir les femmes et s'efforcer d'améliorer leur condition. Ceci s'avère d'autant plus nécessaire dans le contexte actuel de mondialisation, qui creuse les écarts et ne va faire qu'accentuer les discriminations dont elles sont déjà victimes.

On peut dire qu'au Sénégal il y a de la part des différentes parties directement concernées une véritable volonté de faire évoluer la situation des femmes, malgré une conjoncture peu encourageante. Il faut toutefois se méfier de la récupération politique d'enjeux tels que l'éducation et l'alphabétisation, directement liés à la paupérisation extrême des populations, et qui peut mener à des décisions moins pédagogiques que politiques. Le soutien et l'engagement du gouvernement aux côtés des acteurs de la coopération internationale sont toutefois absolument nécessaires pour que ces programmes portent leurs fruits au niveau national et pas seulement local.

Eduquer et alphabétiser les femmes sénégalaises, mais aussi les hommes. Certes, l'éducation n'est pas la panacée, ni une garantie absolue pour le développement social et économique, mais elle contribue, en transformant progressivement les attitudes et les pratiques de chacun, en luttant contre les stéréotypes et les préjugés, en encourageant l'intercompréhension hommes-femmes, à faire évoluer la société vers plus d'équité. Et pas seulement la société sénégalaise: soutenir les femmes, c'est notre intérêt à tous.

Interview avec Alioune Badara Diop: un exemple de plurilinguisme africain

Zohra BOUCHENTOUF-SIAGH, Vienne

Il parle peul, wolof, bambara, soninké, mandinka;

parle et écrit le français, l'espagnol, l'anglais;
a appris le Coran, a des notions d'arabe, et...
est en train d'apprendre l'allemand

La Médina, Dakar, avril-mai 2002

Mon informateur, M. Alioune Badara Diop, je l'ai rencontré lors de la fête de l'association austro-sénégalaise (...) qu'il couvrait en tant que journaliste, à Vienne en février 2002. Peter Cichon et moi-même y étions allés sur invitation de M. Bakhoum, ancien étudiant de la Romanistik et membre fondateur de cette association. M. Alioune B. Diop a été notre 'sésame' à Dakar! C'est lui qui a permis à certain(e)s de nos étudiant(e)s les rencontres et les visites dont elles/ils avaient besoin pour leurs enquêtes, lui qui les a même parfois accompagné(e)s dans leurs démarches et leurs déplacements. Nous ne saurions assez l'en remercier!

En tant qu'intellectuel sénégalais, le 'profil' linguistique de M. Alioune B. Diop m'a paru révélateur de ce qu'il est convenu d'appeler le 'plurilinguisme africain', et à ce titre, intéressant à interroger. Je propose ici la transcription de l'entretien que j'ai eu avec lui, dans son petit bureau de la Médina de Dakar. Certains passages seront commentés lorsqu'il me paraîtra utile de souligner certains phénomènes liés justement à la **pratique des langues**.

Conventions de transcription:

AD: Alioune Badara Diop

ZB: Zohra Bouchentouf-Siagh

/: court arrêt dans le débit de la parole

//: arrêt plus long

(...): passages de l'entretien non retenus ici

R: remarques personnelles sur certains points de l'interview

Transcription de l'entretien enregistré au magnétophone:

ZB: Est-ce que tu peux te présenter?

AD: (...) Je m'appelle Alioune Badara Diop// Euh... je vis ici à **Dakar**/ Je suis marié, père de deux enfants//...(interruption: voix de muezzin dans un haut-parleur)

ZB: Bon, c'est pas grave (Alioune se lève pour fermer la porte, dans le petit bureau au R.d.C, qui donne sur la rue, dans la médina)...

Remarque 1: Le Sénégal est un pays à majorité musulmane; il m'a semblé avoir remarqué depuis 1999, une plus grande 'visibilité' de la pratique religieuse: cassette de récitation coranique dans les taxis, rues barrées le vendredi pour la prière du Dho'r, etc.

AD: Je suis né à Dakar et j'ai grandi à Dakar/ Et je suis issu (...)de famille modeste/ très très métissée¹⁴³// puisque je porte un nom wolof/ wolof-bambara/ ...Diop, Diop au **Sénégal ça veut dire Traoré au Mali**// (...)

Et...ma mère est d'origine **peule**¹⁴⁴, Toucouleur précisément Tchubalo(...)/ elle est née à **Podor**, au nord du Sénégal mais de mère aussi pêcheuse **Lébou**/ maintenant **wolof**/ (...) mais son père est Toucouleur/ donc déjà métissé¹⁴⁵// (...) Sa grand-mère s'appelle Mariam Diop// Bon...très jeune, ma mère a pris la pirogue avec le reste de sa famille pour pêcher (inaudible) vers le **Mali** sur le fleuve **Sénégal**// Ils sont descendus vers la ville de **Kay**// On était dans les années 20-30// Mon père aussi est né dans le **Massina**, au **Mali**, Abdoulay Diop/ Aussi lui très métissé¹⁴⁶/ parce que c'est un Diop du **Sénégal**/ À l'époque de la colonisation / on a transféré sa famille vers le **Mali**// Donc (...) mon père aussi a pu rencontrer ma mère ici au **Sénégal**/ parce que ma mère aussi, elle est venue au **Sénégal**/ enfin après avoir fait son passage vers le **Mali** est revenue ici au **Sénégal**/ vers les années 60/ les années de l'Indépendance/ et... c'est pour ça que ma mère a parlé beaucoup de langues / Par exemple **Kay**, c'est une ville frontière entre la Mauritanie, le **Sénégal** et le **Mali**//

R. 2: remarquable opération métalinguistique de définition-traduction d'un nom propre: 'Diop = Traoré', ou d'équivalence 'ethnique': 'pêcheuse Lébou maintenant Wolof'!

R. 3: la colonisation a provoqué un exode massif des populations, leur transfert d'une région à l'autre en fonction des besoins économiques et/ou des stratégies d'occupation, et, à ce titre, a certainement contribué à une 'réorganisation' de la carte linguistique (comme d'ailleurs des autres cartes), d'une part, et d'autre part, également 'obligé' les usagers à la maîtrise de langues autres que celle(s) de leur famille, groupe et/ou région!

ZB: (...) Et qu'est-ce qu'elle parle comme *langues*?

¹⁴³ Importance de la notion de métissage. Le terme sera repris au cours de l'entretien, plusieurs fois. Ce sera noté: métissage.

¹⁴⁴ Le peul, langue ouest-atlantique parlée par plusieurs millions de locuteurs (5 millions dans un recensement de 1978), possède plusieurs appellations: peul, fulfulde, poulaar, etc...Il est évident que disséminés à travers un aussi grand territoire, cette langue possède des variations dialectales.

¹⁴⁵ Métissage.

¹⁴⁶ Métissage.

AD: Elle parle le **poulaar** et le **bambara**// Et le **wolof** et le **soninké**// Mais c'est le poulaar et le bambara qui sont le plus parlés/ (...) C'est une ville frontière métissée¹⁴⁷ où tout le monde se rencontre et on parle plusieurs langues/ ce qui fait que, c'est un peu l'héritage de ma mère/ je parle un peu le bambara/ je parle le soninké/ parce que du côté de mon père aussi, il y a des Soninkés, dans le **Massina**// Les gens qui me voient...un homme longitudinal, teint clair, on sent déjà que je suis un **Peul**// Et un Peul du Massina// (...) Alors les **Guinéens** quand ils me voient, ils disent tu es Guinéen, les Maliens ils disent ah, tu es **Malien**, les Sénégalais me disent tu es **Toucouleur**/ les Noirs tu es Peul/ Parce que/ (...) Quand je vais au Mali je me confonds avec la foule// On pourra jamais savoir/ Au **Burkina Faso**, il se passe la même chose// Donc, je suis le prototype soudano-sahélien//

R. 4: existence du plurilinguisme africain à entendre comme étant la présence et la pratique d'au moins deux langues, à l'échelle régionale mais également familiale.

R. 5: extraordinaire facilité avec laquelle, en fonction des déplacements d'une région à l'autre, ou des alliances matrimoniales, les individus entrent en possession d'une ou de plusieurs langues!

R.6: superposition d'une donnée ethnique avec une donnée linguistique; les Peuls, peuple de pasteurs nomades, disséminé à travers la Mauritanie, le Mali, le Sénégal, la Gambie, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Burkina, le Bénin, le Togo, le Niger, le Nigeria, le Cameroun et le Tchad, sont caractérisés par leur mode de vie, leur langue et leur aspect physique: grands et de teint plus clair.

AD: Donc, du **Cap-vert**, ici au **Sénégal**, au **Cap Guadafui** en **Somalie**, donc 7500 km, c'est le même type que vous voyez//

ZB: Ah! Oui, d'accord/ Alors ton père, il parlait quelle(s) langue(s)?

AD: Alors, mon père parlait **bambara**, **poulaar** et **wolof**/ (...) Il avait été incorporé dans l'armée pour la 2ème guerre mondiale à l'âge de 17 ans//

ZB: Oui! Et donc, il a appris le **français**?

AD: Oui, il parlait le français/ c'était un homme sévère, assez dur/ là, c'est la guerre, hein?/

ZB: Il parlait le français, il l'écrivait aussi? Non? Il n'a pas été scolarisé pendant la guerre?

AD: Non// Non// Il n'a pas voulu aussi rester en **Europe**/ (...)

ZB: Et donc, il faisait partie de ceux qu'on appelait les Tirailleurs sénégalais?

AD: Voilà (rires) et lui il „tirait ailleurs“! (rires)

ZB: Il faisait pas partie de ceux qui avaient manifesté à **Thiaroy**?¹⁴⁸

AD: Thiaroy // J'ai toute une histoire de cela//

ZB: Ah! bon? Et lui, il se souvient de ...

AD: Il se souvient/ et quand on était tout petits/ il nous racontait toujours la nuit/ J'écrivais, j'ai toute une histoire sur ça// (...) Quand ils sont revenus au Sénégal, par le train.../ par le bateau.../ Des gens qui sont venus par le port de Dakar/ ils ont fait une longue (inaudible)/ Bon un résumé quoi// L'actuel camp de Thiaroy // Lui, par chance/ on lui a demandé de transporter quelques (inaudible) un peu vers Dakar, là.../ Lui, comme c'est un homme très rapide/ Décidé/ bon, il a transporté quelques uns en ville (inaudible)// Bon, c'est après qu'il a appris que...

ZB: Qu'il y a eu une (répression)?

AD: Mais il a fait partie des gens qui se sont soulevés pour demander des indemnités.../ Mais lui, il a quand même pu s'en sortir/ parce qu'il était devenu finalement chauffeur/ ...à Dakar// (...) dans une société d'ambulance de l'hôpital/ Actuel hôpital de (inaudible)/ qui dépend du conseil régional Dakar/ Ici/ à Gueule tapée¹⁴⁹, ici//

ZB: D'accord! Donc tu es un beau mélange africain, mais la langue que vous utilisiez à la maison, c'était quelle langue?

AD: Alors/ moi, j'utilise le **wolof** à la maison/ Mais ma mère souvent/ quand elle voulait me parler sans que ma femme nous comprenne/ me parlait en **bambara**//

-ZB: D'accord// Ta femme, elle est wolof?

AD: Ma femme/ elle est aussi métissée¹⁵⁰

ZB: métissée/ mais quelle est sa langue?

AD: **Wolof** et **Peul**. (...) Quand tu la verras, tu sauras qu'elle est peule/ Elle est élancée/ grande/ et les cheveux aussi//

ZB: D'accord!

AD: Mais la langue qu'on utilise/ c'est le **wolof**// Mais si je communique avec quelqu'un, dont je sais que ...si je parle le **poulaar**/ ça lui ferait plaisir/ je lui parle en poulaar//

¹⁴⁸ Thiaroy (camp de): triste et sanglante répression des tirailleurs africains ayant fait la guerre 39-45, en Europe; ils furent fusillés pour avoir osé réclamer leur solde. Les écrivains et poètes sénégalais ont commémoré Thiaroy: Senghor (poème) et B. Boris Diop (pièce de théâtre).

¹⁴⁹ Quartier de Dakar.

¹⁵⁰ Métissage.

ZB: Oui, d'accord! Et tu maîtrises parfaitement cette langue?

AD: Oui//

ZB: Vraiment? Le **bambara** aussi, sans accent, sans problème?...

AD: Sans accent/ Quand je parle même les gens sont étonnés/ Vous savez/ on a été dans un collège avec Eva et Christian (nos étudiants), le directeur de l'école c'est un Keita// Je l'ai su alors je lui ai dit/ Parce que comme je me suis présenté Diop/ je suis Wolof/ (inaudible) quand je lui ai dit vous êtes Keita? Je lui ai parlé en **bambara**/ Il m'a dit „toi tu auras tout ce que tu veux“//

ZB: (Rires). C'est un laisser-passer!

AD: C'est un laisser-passer// Donc/ immédiatement là/ c'est plus facile pour moi/ Je suis à l'aise partout//

ZB: Mais la langue vraiment maternelle, c'est le...?

AD: C'est le **peul**//

ZB: C'est le **peul**/ la langue vraiment maternelle, c'est le **poulaar**//

AD: C'est le **poulaar**/ c'est le **tchubalo**/ (inaudible) des pêcheurs//

ZB: Oui, oui/ et le père, quelle est sa langue maternelle?

AD: Sa langue maternelle/ c'est le **peul** // (...) C'est le **poulaar**/ mais vivant au Mali// (...) C'est les Peuls du Massina/ ils viennent dans le Ségou// Sa mère/ donc ma grand-mère paternelle//...

ZB: Oui, finalement, dans ton mélange on peut dire que c'est plutôt le **peul** qui domine?

AD: Oui/ mais le nom est wolof: Diop//... mais le nom Diop est partout: il est **toucouleur**/ il est **peul**/ il est **wolof**/ il est **bambara** aussi//

R.7: Cette dernière affirmation de notre interlocuteur, tendrait à accréditer l'idée que toutes ces dénominations ne recouvrent peut-être pas des distinctions ethniques, mais bien plutôt des différenciations politico-linguistiques remontant aux siècles précédant l'esclavage et/ou la colonisation, durant lesquels l'Afrique avait fait l'expérience de formes d'organisation politiques et économiques intégrant d'immenses territoires et différents peuples aux langues diverses, 'unifiés' par un pouvoir politique commun, et par une langue du pouvoir, comme par exemple, l'Empire du Mali, l'Empire Songhay, etc., etc.

ZB: Et quelles sont les langues, euh... d'autres langues du Sénégal, que tu parles ou que tu comprends?

AD: Je parle le **soninké** /

ZB: Ah! d'accord oui, en dehors de celle-là...

AD: En dehors du **soninké**/ je parle le (**mandinka**?)/ enfin un peu...

ZB: Le **sérère** non? (...), le **diola** non plus?

AD: Non, ça, ce sont les deux langues que vraiment je ne parle pas

ZB: Ah! oui, parce que ce sont des langues du Sud et du Centre, et toi tu es du Nord

AD: (...) mais les autres, je suis à l'aise, hein...

ZB: Et tu as fait ta scolarité où?

AD: (...) J'ai étudié à l'école primaire de la gendarmerie de Colobane/ C'est pas loin/ là où j'ai grandi/ Tout mon cursus élémentaire je l'ai fait dans cette école//

ZB: C'était une école formelle, publique?

AD: C'était une école publique mais dans une/ comment on dit/ une caserne de gendarmerie / Eh ben, c'était dans les années 69-70/ C'était pour les gendarmes// Donc, chaque matin/ on allait saluer les gendarmes/ les gradés de la gendarmerie//

ZB: D'accord, et pourquoi la gendarmerie? Pourquoi une école dans la gendarmerie?

AD: Oui/ parce que peut-être c'était destiné avant l'Indépendance/ aux gendarmes, uniquement pour les gendarmes/ qui était divisé (la gendarmerie?) en deux parties/ qu'on appelait "camp noir" et „camp toubab“//

ZB: Camp noir et camp toubab!

AD: Les Noirs habitaient d'un côté et les Blancs de l'autre// Actuellement, ça, c'est terminé/ Donc l'école est restée/ et c'était une école très bonne// Mais elle n'était pas destinée uniquement aux fils de gendarmes/ ils pouvaient quand même pas la remplir/ mais pour tous les quartiers environnants// Et comme on habitait Colobane (quartier pauvre de Dakar)...

ZB: Vous alliez là? C'était une chance alors?

AD: C'était une chance/ j'ai étudié là-bas sans problème/ jusqu'au...jusqu'au moment d'aller au lycée/ je suis allé au lycée//

ZB: Donc, même le collègue...

AD: Non/ pas le collègue/ disons l'élémentaire et le primaire// L'élémentaire¹⁵¹ c'était privé/ il faut donner quelque chose/ mais à l'époque/ l'école élémentaire n'était pas tellement...(inaudible)/ les gens préféraient envoyer leurs enfants étudier le Coran à cet âge//

ZB: Plutôt que d'aller à l'école?

AD: Plutôt que d'aller à l'école

R. 8: Inutile de souligner que les enfants apprennent par cœur les versets coraniques, mais ne comprennent souvent pas ce qu'ils apprennent, et, surtout, ne parlent pas la langue arabe (en dehors de ceux qui pousseront les études théologiques dans d'autres pays arabo-musulmans).

ZB: Et les enseignants, c'était des enseignants sénégalais ou bien des coopérants français?

AD: Non, non! C'était des enseignants sénégalais//

ZB: Tous?

AD: Tous

ZB: Et ensuite, le lycée, c'était quel lycée?

AD: Alors/ c'était le lycée Blaise Diagne/ mais avant le lycée vous savez...bon/ comme je l'ai dit dès le début...je suis issu d'une famille pas aisée// Ma mère était ouvrière pareuse à la conserverie du Sénégal/ „Pêcheurs de France“ / à l'époque on l'appelait/.....

ZB: „Pêcheurs de France“?

AD: „Pêcheurs de France“/ ils s'occupait de conserverie// Donc/ au CM2 déjà/ j'étais très vagabond/ j'allais tous les jours pour aller prendre le train par plaisir/ pour faire des tours jusqu'à 24 km de Dakar//

ZB: Donc, tu ratais l'école?

AD: Je ratais l'école// l'école buissonnière/ parfaitement / parce que j'étais fatigué /j'avais droit à des coups/ j'étais un gosse turbulent// Et chaque matin/ mon maître qui s'appelait M. Diop/ me donnait des coups/ parce que j'étais aussi dans la famille un enfant gâté/ parce que j'étais fils unique// (...) Et mon père, vous voyez dans mon bureau/ il y a tout un tas d'électronique? Parce que très jeune, mon père m'offrait des magnétophones/ des radios// J'étais gâté par rapport au reste de la famille// (...)

¹⁵¹ 'Élémentaire' renvoie ici à 'maternelle'?

Parce que mon père en plus d'être fonctionnaire, chauffeur/ il faisait du commerce d'électronique// Donc tous les nouveaux appareils/ toutes les nouvelles marques/ je les recevais//

(Rires)

(...) Et j'avais pas le temps d'étudier correctement/ mais pas...pas...pas nul// Mais je voulais pas aller à l'école// Mais quand même ma mère m'a beaucoup forcé à rester...(inaudible)/ chaque jour / elle m'a mis avec mes instituteurs qui me surveillaient/ parce qu'elle expliquait toujours que 'c'est mon fils unique, etc.// Elle me frappait tout le temps/ tous les soirs//

ZB: et finalement, tu as pu faire le secondaire?

AD: Ah! oui, j'ai fait le secondaire / mais par le privé d'abord// Alors quand je suis venu au privé/ je me suis rendu compte quand même qu'il faut travailler// Alors j'ai travaillé / dur / et j'étais toujours premier// (...) Elle s'appelait Conrad Adenauer (l'école)// (rires)

Alors j'ai travaillé du, dur/

R. 9: On pourrait se poser la question de savoir quelle(s) étai(en)t les raisons de cette désaffection à l'égard de l'école? Est-ce qu'un enfant parlant trois langues au moment de sa scolarisation peut 'accepter' encore un enseignement entièrement en français, avec en plus, le déni de ce qu'il possède comme savoir(s) linguistique(s) et comme culture? Il m'a été trop souvent donné de constater ce phénomène chez des petits écoliers algériens de langue berbère (kabyles ou mozabites), auxquels on impose dès la première année de scolarisation, un enseignement entièrement en arabe classique, langue qui n'est même pas la langue véhiculaire en Algérie, et de manière générale au Maghreb! Absentéisme, illettrisme, bégaiement, etc., etc., tels sont les phénomènes qui accompagnent ce type de situation, chez certains enfants!

ZB: Jusqu'au bac?

AD: Non, non, c'était 4 ans, il fallait faire 4 ans au collège/ et j'étais toujours premier ou deuxième// (...) Vous savez, moi, j'ai deux noms: c'est Alioune Diop, et aussi Bandara, c'est un nom soninké. (...) Donc, c'était... un monsieur très voyou/ vous savez, à l'époque on m'a expliqué son histoire, c'était mon grand-père aussi/ il s'appelait Alioune Bandara/ à l'époque de sa jeunesse/ il était très sévère/ très bandit// Et après/ il est devenu humain/ (inaudible) il a appris le Coran/ il s'est assagi// Donc, j'ai fait le cursus secondaire sans problème/ et je suis allé au lycée à partir de la seconde/ au lycée Blaise Diagne/ il s'appelait aussi lycée 'lycée des bandits de Dakar' (rires). Donc j'ai fait la série D

R. 10: Le 'roman familial' et particulièrement la relation symbolique au grand-père, a permis sans doute à AD, de 's'accrocher' aux études par la suite, se référant ainsi à un 'modèle' important!

ZB: Mathématiques, donc//

AD: mathématiques, sciences naturelles et physique/ là aussi j'étais pas mal// Jusqu'en terminale/ mais comme j'avais de bonnes notes en sciences naturelles/ on m'a transféré en sciences naturelles à la faculté// Ce que j'ai vraiment détesté/ je suis resté une année, je veux dire j'ai 'cartouché'/ parce que j'ai pas voulu étudié ça/ je voulais la physique parce que je voulais faire l'aéronautique// (...)

Quand j'ai laissé tombé, on m'a dit qu'en physique c'est pas possible/ j'étais obligé comme alors, je faisais de la politique/ j'étais avec (inaudible) à l'époque/ je travaillais avec l'Union Internationale des Jeunes Socialistes/ j'étais secrétaire général des Étudiants Socialistes/ j'ai été (inaudible) ici, au Sénégal/ alors j'ai dit très bien, parce que je travaille avec des groupes latino-américains, des Argentins, des Cubains et tout ça/ j'ai dit c'est bien si je fais quelque chose en espagnol/ parce que les Autrichiens m'ont soutenu à l'époque (inaudible)/ ben, voilà//

ZB: Et l'espagnol, tu l'avais fait déjà au lycée?

AD: Oui, au lycée/ c'était ma deuxième langue// Mais déjà ça m'a aidé pour le Bac (...)// Donc à l'Université finalement/ j'ai fait mes études hispaniques/ donc, ça s'est bien passé et je suis encadré par une dame (...) professeur à la Fac, elle est spécialiste de religions africaines/ spécialiste de Cuba// Bon, moi maintenant, je me suis un peu spécialisé dans la musique, que je connais bien//

ZB: et la musique sénégalaise aussi?

AD: et la musique sénégalaise aussi, très bien aussi //

ZB: donc, tu as soutenu ta thèse ou?

AD: non!

ZB: tu es encore inscrit...

AD: Je cherche des sous, là (rires)... Et parallèlement, quand je dirigeais les étudiants socialistes aussi, je me suis inscrit en économie, parallèlement à un cours particulier (...) Département d'économie à l'Université de Dakar// (...)

ZB: Et dis-moi, à la maison, tu parles dans quelle langue avec ta femme?

AD: en wolof/

ZB: en wolof, pas en français? Elle a fait des études?

AD: elle a fait des études pas longues

ZB: de français? en français?

AD: oui, oui...

ZB mais elle parle le wolof...

(passage personnel, sur les projets d'Alioune en Autriche, sa famille, etc.)

ZB: Donc, toi tu parles en wolof à la maison, donc avec les enfants vous parlez en wolof?

AD: On parle le wolof//

ZB: Mais tu ne parles pas en peul, avec les enfants?

AD: Je ne peux pas... peut-être ma mère/ ma mère va leur parler en wolof// parce qu'ils sont là à Dakar// (...)

R. 11: « Là, à Dakar », peul, bambara, soninké, wolof, le plurilinguisme familial se réduit au profit presque exclusif du wolof, Dakar jouant le rôle de centre unificateur, en faveur de la promotion de cette langue, à l'exclusion des autres langues sénégalaises. Position dominante du wolof, théoriquement considéré comme une langue nationale au même titre que les autres (11, actuellement), mais que certaines données économiques, politiques, géographiques et sociales hissent au rang de *langue de la capitale-langue capitale*, au Sénégal! Nous sommes ainsi en présence de cette 'diglossie enchâssée', où le français reste institutionnellement la langue dominante, mais ne peut soutenir, dans la vie quotidienne et même dans certaines situations quasi-formelles (échanges dans un bureau de poste, une agence de voyage, etc.) la concurrence avec le wolof.

ZB: Et dans les langues que tu parles, est-ce qu'il y en a que tu écris?

AD: Non! je n'écris ni le wolof, ni le poulaar, ni le bambara, ni le soninké/

ZB: Mais si tu devais les écrire, ce serait facile de...

AD: Vraiment, je ne sais pas (...), moi, je peux les transcrire en français/ je ne vais pas respecter l'alphabet codifié par le Ministère de l'alphabétisation.../ J'aurais préféré étudier l'allemand, hein? (Alioune explique que c'est un problème de temps...)
Moi je parle la langue, je n'ai pas besoin de l'écrire...

ZB: Mais si un jour... Boris Diop est en train d'écrire un livre en wolof, ça veut dire que la littérature...

AD: Moi je peux lire mais je vais lire lentement, je ne suis pas encore habitué, je n'ai pas appris l'alphabet

R. 12: La connaissance des langues sénégalaises est avant tout orale, même un locuteur polyglotte comme notre interlocuteur, fait inconsciemment une distinction entre langues orales (africaines) et langues écrites (européennes, objets d'un apprentissage écrit, scolaire)

R. 13: Noter le rôle de la ville de Dakar dans la réduction du plurilinguisme et 'l'imposition' d'une langue vernaculaire: le wolof, comme langue véhiculaire et même davantage (cf. article de P. Cichon)...

R. 14: L'apparente contradiction entre la fierté (à juste titre) de pouvoir parler plusieurs langues sénégalaises et même transnationales (celles de la région), et le fait de les réserver à la pratique orale uniquement...

R. 15: D'où le statut des langues et leur valeur sur le marché national et international des langues, pour un universitaire tel que A.D ...

R. 16: D'où la perte, à terme, de ce plurilinguisme 'familial', les enfants élevés à Dakar, parle le wolof et non le peul (langue maternelle du père et de la mère, pourtant!)

ZB: Et tes enfants, tu aimerais qu'ils apprennent les autres langues africaines?

AD: Je sais que ça va être très difficile pour eux, parce que dans la famille maternelle ici à Dakar, ils parlent le wolof bien que ce soit une famille peule. Mais c'est avec ma mère, leur grand-mère, s'ils sont avec elle, elle va leur parler en peul. (...) Le soir ma petite fille, elle me dit „eh! papa « gambada? »: c'est « comment ça va? » en peul. (...) Je lui dis « où est-ce que tu appris ça? », elle me dit « c'est ta mère » (...)!

ZB: Et tes émissions (sur la salsa), tu ne les fais qu'en français?

AD: En français. Souvent, il y a des gens qui m'appellent, parce que je suis sur une chaîne internationale// À l'origine, c'était une chaîne qui ne parlait pas les langues nationales, c'est pourquoi on est habitué à faire les émissions en français/ Maintenant, souvent, il y a des gens (inaudible), avec l'internet, il y a des gens qui m'appellent (...) qui me parlent directement en langue nationale...Ils me disent, „on peut parler directement à la radio?“, je dis „mais bien sûr!“, je dis au technicien de les faire passer direct!

ZB: D'accord, donc ils peuvent parler dans leur langue...

AD: Hier, avec Petra et les autres (nos étudiant(e)s), on a fait une émission où on parlait tout le temps en mandinka (...). Les gens parlaient le wolof, le soninké et le manding/ et moi, je suis venu faire une émission de salsa en anglais, espagnol et allemand avec eux/ après c'était le diola. (...)

ZB: Quand tu vas dans d'autres pays (africains), quelles sont les langues que tu utilises? En Côte d'Ivoire, c'est plutôt le français?

AD: Le français; au Mali, le français; en Gambie, l'anglais; en Guinée Bissau, l'anglais ou le français, parce qu'ils sont plutôt francophiles et l'espagnol; la Mauritanie, le

français ou le poulaar ou le wolof, ou le soninké quand c'est nécessaire, mais généralement, je cache ça.

ZB: Donc, tu parles plutôt en français?

AD: Oui. Au début, ils me parlent même en peul quand ils voient ma couleur, mais je dis non...s'ils me parlent en peul, je leur parle en bambara.

ZB: Ah bon! Et alors?

AD: ça me permet de mieux infiltrer l'entourage et de comprendre...(.)
(Rires)

R. 17: Fonction véhiculaire du français en AOF.

ZB: Et l'arabe? Est-ce que tu as appris un peu l'arabe ou pas du tout?

AD: J'ai appris l'arabe très jeune, école coranique d'abord, mais aussi école arabe. Parce que l'école coranique, je l'ai faite avec un Maure de Mauritanie, mais j'ai appris l'arabe avec un autre qu'on appelait *oustache*, un Sénégalais; ça veut dire 'professeur', non? (...). Donc, j'ai appris l'arabe, mais je me suis très vite rebellé...

ZB: Tu l'écrit quand même? Non?

AD: Non!

ZB: Tu ne le lis pas non plus?

AD: Je ne le lis pas (...)

(R. 18: voir R. 8, au sujet de l'apprentissage de l'arabe coranique)

(la discussion continue encore un peu au sujet des festivités du Magal, en l'honneur du Cheikh Bamba, chef spirituel des Mourides, marabout de Touba, et qui avaient pratiquement vidé Dakar de ses habitants...)

Le français au Sénégal, quelques dates:

1815: le Traité de Paris restitue à la France l'île Ndar (Saint-Louis), à l'embouchure du fleuve Sénégal.

1817: J. Dard fonde une école, fermée en 1842; alphabétisation en wolof, et formation des premiers maîtres sénégalais.

1844: un cours secondaire est créé, dirigé par trois religieux (prêtres catholiques) sénégalais.

Programme 'classique', identique à celui des collèges de la métropole. Fermé en 1848

1841-1903: le Ministre de la marine (qui, jusqu'en 1882, gérait les Colonies) fit appel à des religieux pour l'instruction en A.O.F.. Ce sont des congréganistes qui se chargeront de l'enseignement! Ce ne sera pas la seule contradiction du pouvoir colonial français!

- Les Frères de Plöermel

- Les Soeurs de St-Joseph de Cluny

Enseignement strictement francophone et professionnel (les langues africaines sont ignorées)

1856-1881: Faidherbe crée l'École des otages, à St-Louis

1893: L'école prend le nom d'École des fils de chefs

1904: Elle se transformera en École Normale William Ponty, qui deviendra la 'pépinière' des futurs cadres, intellectuels, hommes politiques et écrivains africains de langue française.

2. Le système d'enseignement en Afrique Occidentale Française (AOF), repères chronologiques: (cf. M'Bokolo, p. 398

Ces langues nationales qui frappent à la porte...: témoignages des responsables de la politique linguistique du Sénégal

Peter CICHON/Max DOPPELBAUER, Vienne

1) Rappelons qu'il y a actuellement trois projets de la politique linguistique sénégalaise qui visent à améliorer la situation sociale des langues autochtones:

- un nouvel élan pour introduire les langues nationales dans les écoles primaires et remplacer ainsi l'exclusivité actuelle du français par un système de partenariat, où l'alphabétisation se fait dans la langue africaine maternelle de l'élève et où le français n'intervient qu'à partir de la deuxième ou troisième année scolaire – un tel projet a déjà été lancé à la fin des années 1970, mais il a tourné court;
- la volonté d'introduire les langues africaines à l'école primaire faisait partie d'un projet de restructuration linguistique de toute la société; ainsi en 2001, l'Etat sénégalais proclame que, à la demande des locuteurs, outre les six langues nationales déjà existantes, toute autre langue parmi les 27 parlées au Sénégal¹⁵² sera dotée d'une graphie et obtiendra par la suite le statut de langue nationale; on espère augmenter ainsi la valeur sociale de ces langues et leur fournir un tremplin pour la conquête de nouveaux domaines de la communication publique ainsi que de l'écrit;
- le troisième projet, lui aussi inspiré par un esprit intégratif, cible les ratés du système scolaire formel et essaie de les intégrer dans les structures d'un enseignement non formel en langue nationale, connu sous le nom d'*Ecoles communautaires de base*. Ces écoles, supervisées par les autorités de l'Etat, mais créées et entretenues par des organisations non gouvernementales (les ONG), se subdivisent en deux volets, un pour les enfants de 9 à 15 ans (volet *éducation de base*) et un autre pour les adultes (volet *alphabétisation fonctionnelle*).

C'est au sujet de ces trois initiatives que nous avons mené une série d'interviews avec des responsables du Ministère de l'Education nationale et avec deux linguistes de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, pour sonder les voies et les problèmes de la mise en pratique de cette politique. Nous nous attacherons à présenter et analyser quelques extraits.

2) Le système scolaire formel du Sénégal, dont les fondements sont lancés, comme dans toute l'Afrique-Occidentale française (AOF), en grande partie au début du 20^e siècle, est, tout au long de l'époque coloniale, strictement assujéti aux besoins de l'administration française¹⁵³. Cela signifie qu'il est élitiste¹⁵⁴, plutôt réservé aux garçons, et qu'il fonctionne exclusivement en français. Le Sénégal indépendant maintient des liens étroits avec la France et conserve le français comme unique langue d'enseignement. Ce n'est qu'à la suite des émeutes de 1968 qu'on assistera à un début d'ouverture du système scolaire, aux langues africaines. Sous des slogans réconciliateurs comme *enracinement et ouverture*, l'Etat se déclare prêt à adapter davantage sa politique scolaire aux besoins socio-professionnels,

¹⁵² Selon les informations officielles.

¹⁵³ Cf. M'Bokolo 1992:401.

¹⁵⁴ Même dans les fameuses "quatre communes", Saint Louis, Rufisque, Gorée et Dakar, dont les habitants deviennent des citoyens français en 1915, le taux de scolarisation atteint à peine 5% jusque dans les années 1930 (cf. Wiegmann 1999:25s).

langagiers et pédagogiques des écoliers – rarissimes sont les enfants sénégalais dont le français est la langue maternelle. En conséquence, les six premières langues du pays, qui représentent la langue maternelle de 95% de la population, *wolof, poular, sérère, malinké*¹⁵⁵, *soninké*, et *diola*¹⁵⁶ sont déclarées en 1971, langues nationales, prêtes à être codifiées et utilisées à la fois comme matière enseignée et comme langue d'enseignement. Dans cette perspective, l'Etat engage des recherches linguistiques, des travaux codificateurs et des productions littéraires, avant tout à l'*Institut Fondamental d'Afrique Noire* (I.F.A.N.) et au *Centre de Linguistique Appliquée de Dakar* (C.L.A.D.). Ces travaux débouchent, à la fin des années 1970, sur deux projets:

- En 1978 sont ouvertes dix classes télévisuelles d'école primaire (cinq à Dakar et cinq autres dans des villes régionales) où le wolof est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement. Cette expérimentation est suspendue en 1984 - selon un rapport de UNESCO - surtout à cause de déficits pédagogiques et des réticences des parents d'élèves, qui ne voient pas l'utilité sociale d'un tel enseignement¹⁵⁷.
- En 1979 on ouvre neuf classes traditionnelles d'enseignement primaire (trois en wolof, trois en diola, deux en poular et une en sérère), mais seule celle en sérère, pilotée par Souleymane Faye, arrive jusqu'à la fin de la deuxième année scolaire, les autres sont reconverties en classes normales après quelques mois.¹⁵⁸

M. Faye, linguiste à l'université de Dakar et collaborateur du C.L.A.D., nous explique pourquoi son projet a avorté au bout de deux ans:

[...] Je suis le linguiste et pédagogue qui avait conduit la première expérimentation et j'étais le dernier sur le terrain [...] Au début des années 80, une expérimentation a été menée au Sénégal en vue de l'introduction des langues nationales à l'école [...] Il s'agissait d'enseigner, dans les deux premières années de l'école élémentaire, entièrement dans la langue maternelle de l'enfant. Au bout de la troisième année, on introduirait le français à l'état oral et avant la fin de la quatrième année le français serait assez bien maîtrisé pour pouvoir prendre le relais et continuer l'enseignement, la langue maternelle devenant une matière [...] Seulement [...] les moyens n'ont pas suivi. Les formateurs n'étaient pas suffisamment formés, on nous a pas donné les moyens de suivre [...]

Aux raisons pédagogiques, structurelles et financières de cet échec, mentionnées par M. Faye, s'ajoutent des raisons d'ordre social et linguistique, à savoir

- le bas degré d'applicabilité d'une compétence écrite en langue africaine dans une société déjà peu lettrée et dont les rares aires d'écrit sont dominées par le français; ce fait risque de renvoyer les néo-alphabètes en langue nationale à l'état d'analphabétisme et rend difficile la possibilité de convaincre les parents d'envoyer leurs enfants dans ce genre de classes;
- une codification des langues africaines souvent élémentaire, qui n'est pas étayée par un corpus de textes suffisamment grand pour satisfaire les besoins pédagogiques et communicatifs des nouveaux lettrés.

2.1) Ces problèmes sont restés latents, et au cours des années 1980 et 1990, d'autres tentatives de faire fonctionner les langues nationales dans l'enseignement formel et non formel sont entreprises. C'est toujours le cas de nos jours! Pour s'en rendre compte, il

¹⁵⁵ Une autre graphie répandue est *mandingue*.

¹⁵⁶ Dans la graphie des noms des langues nationales, nous suivons le modèle de la constitution sénégalaise du 7 janvier 2001.

¹⁵⁷ Cf. Bienfait 1981.

¹⁵⁸ Cf. Prinz 1996:68.

suffit de lire le *Plan Décennal de l'Éducation et la Formation* de la Direction de la Promotion des Langues Nationales (DPLN) auprès du Ministère de l'Éducation nationale, qui est formulé suite à la nouvelle constitution sénégalaise votée le 7 janvier 2001, donnant à toute langue "à usage localisé" l'option de devenir langue nationale.¹⁵⁹ Parmi les mesures à prendre pour y parvenir figurent, selon le DPLN

- [...]*
- *promouvoir un environnement lettré en langues nationales;*
- *piloter des stratégies pertinentes de pérennisation des acquis et d'insertion socio-professionnelle des néo-alphabètes;*
- *développer la recherche en terminologie en vue d'une adaptation régulière des programmes aux nouveaux besoins des populations afin de garantir la pertinence des apprentissages;*
- *introduire les langues nationales à l'école et dans l'administration publique et privée;*
- [...]*
- *promouvoir et soutenir l'édition et la presse en langues nationales*
- [...]*¹⁶⁰

Après les échecs des différentes tentatives antérieures d'intégrer les langues nationales dans l'école primaire, le nouvel essai est mené avec prudence, comme l'affirme Mme Sambe, chef de la Division d'Appui aux Etudes et à la Recherche auprès du DPLN. Ainsi, on limite son action d'abord à la mise en valeur des six langues nationales anciennement codifiées, qu'on croit suffisamment préparées pour satisfaire aux exigences pédagogiques et sociales d'une langue d'alphabetisation:

[...] Nous sommes en train de préparer une autre expérience d'introduction des langues nationales, mais cette fois-ci [...] on essaie d'être prudent, parce qu'on projette d'ouvrir 150 classes au mois d'octobre, 150 classes de CI = cours d'initiation [...] C'est pour des élèves de six à sept ans [...] Donc on va ouvrir ces 150 classes dans les six langues qui étaient anciennement codifiées [...] qui depuis de nombreuses années ont bénéficié de l'expérience d'alphabetisation, ont même pu être introduites à l'école [...] Ces langues ont déjà été analysées, décrites. Il y a beaucoup d'universitaires qui ont travaillé sur ces langues [...] C'est des langues, pensons nous, qui sont suffisamment outillées pour être introduites à l'école [...] Ce que je disais tout à l'heure, on va recommencer l'expérience, mais avec plus de prudence cette fois-ci. Ce qu'on va changer, c'est d'abord la préparation. Il s'agit de classes expérimentales, il s'agit de choisir dans différentes localités, on choisit sur la base de critères bien précis donc des classes où ces langues seront introduites [...]

M. Babacar Diouf, directeur de la DPLN, nous explique ces critères, selon lesquels on a ébauché le nouveau projet: on a d'abord fait le bilan de l'ensemble des expériences avec les langues nationales à l'école primaire, après on est allé voir des projets de scolarisation en langues africaines dans des pays limitrophes et ensuite on a répertorié l'ensemble des recherches scientifiques menées au Sénégal sur les langues nationales et les langues à usage localisé. En synthétisant toutes ces expériences...

[...] nous avons mis en place un atelier d'élaboration d'un projet de schéma directeur d'introduction des langues [...] (Babacar Diouf)

Bien que les administrateurs ministériels, chargés de la mise en pratique du nouveau type d'enseignement primaire, manifestent peut-être un certain optimisme sur commande, ils

¹⁵⁹ L'article correspondant (Article un du titre premier – De l'Etat et de la Souveraineté) souligne: "La langue officielle de la République du Sénégal est le Français. Les langues nationales sont le Diola, le Malinké, le Poular, le Sérère, le Soninké, le Wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée."

¹⁶⁰ Cf. Ministère de l'Éducation Nationale 2001:6s.

ont toutefois de bons arguments pour une alphabétisation en langues nationales. Leur meilleur argument est sans doute le plus grand rendement de tout enseignement qui s'appuie sur la langue maternelle de l'élève:

[...] On prendra des maîtres, des instituteurs déjà formés pour l'enseignement des langues nationales [...] pour enseigner dans la langue maternelle de l'enfant. Et nous pensons que cela peut nous aider à aller plus vite dans les programmes. Cela permet d'écourter la durée de la scolarité, de donner beaucoup plus d'informations, de connaissances aux élèves etc. [...] (Mme Sambe)

En même temps, un tel enseignement peut avoir une fonction (ré)intégrative pour ceux qui n'ont pas pu suivre le cursus scolaire en français, surtout si les programmes respectent la spécificité linguistique et économique de leur entourage:

[...] L'utilisation de la langue nationale jusqu'en fin de processus pourrait permettre d'utiliser les excels du système, de les utiliser dans les écoles de formation professionnelle, où on développe déjà des stratégies d'enseignement de la formation professionnelle à partir des langues nationales [...] (M. Sec¹⁶¹)

Tout nouveau du système scolaire doit recevoir l'approbation de la population, s'il veut être couronné de succès. Cela signifie qu'il est nécessaire de prendre en considération le rapport des forces entre les langues nationales et le français. Par conséquent, il faut réfléchir sur leur répartition dans l'enseignement primaire - qui est pour la grande majorité de la population la seule formation qu'elle reçoit. Tandis qu'il est prescrit que l'enseignement débute exclusivement en langue nationale et que le français soit introduit à l'oral en deuxième, à l'écrit en troisième année, la suite de la progression n'est pas encore décidée. Dans la discussion, on hésite entre le concept de transition et celui d'immersion:

[...] On va commencer par enseigner en langue nationale et uniquement en langue nationale [...] dès la première année. En deuxième année, ça sera également l'enseignement en langue nationale jusqu'à mi-parcours de l'année scolaire où on va introduire le français à l'oral [...]. À partir de la troisième année, il y a un transfert progressif des acquisitions vers le français. On va conserver certaines matières, on va conserver les langues nationales pour certaines matières, on va enseigner en français [...]. En fait, la langue nationale sert de tremplin tout simplement pour accéder au français [...] pas tellement la promotion de la langue nationale elle-même. Mais là encore le choix n'est pas encore définitif [...] (Mme Sambe)

Dans tous les témoignages des responsables ministériels, on ressent l'hypothèque des tentatives échouées d'intégrer les langues nationales dans les écoles primaires du Sénégal. Elle explique la quantité d'analyses entreprises au préalable et le désir de partager la responsabilité du projet actuellement en chantier avec un maximum de personnes. Ce n'est pas qu'on veuille ainsi déléguer la responsabilité d'un projet dont on se méfie, mais assurer son succès en multipliant cette responsabilité:

[...] Nous avons déjà élaboré le schéma-directeur [...] qui va gérer l'expérimentation du début à la fin. C'est un comité scientifique qui l'a conçu, mais il devra être validé par un séminaire, qui va donc impliquer tous les acteurs de cette expérience [...] (Babacar Diouf)

Ce que l'on a aussi retenu des échecs, c'est qu'on ne doit pas se limiter aux préparations pour ainsi dire internes - administratives, pédagogiques et codificatrices -, mais qu'on doit

¹⁶¹ M. Sec fut le collaborateur du Ministère de l'Éducation nationale, qui a conduit l'étude sur les expériences d'enseignement en langue nationale, dont M. Diouf parle ci-dessus.

convaincre les parents d'élèves de la force du projet:

[...] Alors vous m'avez demandé ce qu'on allait changer. Je parlais un peu de la préparation, surtout de la préparation de la population. Parce que en fait ce que nous faisons s'adresse aux populations. Si les parents d'élèves n'acceptent pas d'envoyer leur enfants dans ces classes expérimentales, l'expérience n'ira pas loin. Donc nous pensons qu'il faut d'abord préparer de manière scientifique et technique l'expérimentation, mais il faut aussi préparer la population, préparer les gens à accepter d'envoyer leur enfants à l'école [...] (Mme Sambe)

Or, selon Souleymane Faye, cette valorisation sociale des langues nationales, si vivement revendiquée, fait toujours défaut:

[...] La langue d'enseignement doit avoir un statut qui promette une promotion sociale [...] Il faudrait élever les langues à un statut social qui permette aux parents de savoir que là où je mets mon enfant, il en sortira avec un diplôme qui sera reconnu par l'État. Un ingénieur formé en français en informatique et un autre ingénieur qui serait formé dans la langue wolof devraient avoir les mêmes chances d'accès au travail. Donc le problème s'est posé avant et il se pose toujours. C'est que les populations n'ont jamais considéré que les classes en langue nationale sont des classes à venir. D'autant plus que les responsables eux-mêmes qui venaient faire la propagande de ces classes n'envoient jamais leur enfants dans ces écoles-là. Alors les gens vont se dire pourquoi je vais envoyer mon enfant dans une classe qui va faire la langue nationale, alors que le ministre ou le directeur qui me demande d'envoyer mon enfant dans cette classe a envoyé son enfant à l'école primaire où on parle français [...]. Il faut un statut, il faut un statut social à ces langues-là, un statut officiel, il faut que l'on sache qu'on a dans ces langues-là la possibilité de promouvoir [...]

Mais aussi la codification des langues nationales semble ne pas encore être à la hauteur des exigences d'une langue d'enseignement, comme nous le fait remarquer Moussa Daff, sociolinguiste à l'Université Cheikh Anta Diop:

[...] Il y a une dichotomie importante entre l'enseignement de la langue et l'enseignement dans la langue. Et c'est là qu'on peut voir la différence entre langue d'alphabétisation et langue de la scolarisation. On peut enseigner la langue sans enseigner dans la langue. On peut enseigner dans la langue et enseigner la langue. Voilà notre problème à l'école. Enseigner et la langue et dans la langue. Cela pose un certain nombre de problèmes [...]

Souleymane Faye argumente dans le même sens:

[...] Le problème fondamental, c'est que l'argent que l'on injecte, je l'ai toujours dénoncé, les millions et les milliards qu'on injecte sur le terrain de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales dans le sens qu'on sait, si cet argent-là était orienté du côté de la recherche et de la conception n'est-ce pas, la recherche terminologique, la recherche scientifique en général en vue de la promotion scientifique des langues et leur introduction à l'école comme instrument d'éducation et de formation, ça serait beaucoup plus utile. Mais ce n'est pas le cas [...]

2.2) Le projet d'alphabétisation en langues nationales est tributaire du succès d'un autre projet fort ambitieux et qui consiste en la codification de toutes les langues du pays, suivie de leur valorisation symbolique et d'une avancée dans leur normalisation - au moment de notre visite (avril/mai 2002) on compte onze langues nationales, dont cinq langues ont été codifiées depuis janvier 2001. La réussite au niveau de l'usage d'une telle codification dépend d'un besoin collectif auquel elle répond. C'est dans cette perspective que le ministère qui gère les codifications a adopté une conduite plutôt réactive qu'active:

[...] Le problème qui se posait, c'est comment faire pour codifier toutes ces langues-là. On a pas les moyens de cette politique. Nous avons dit [...] responsabiliser les communautés à la base, faire de

telle sorte que les communautés elles-mêmes demandent la codification de leur langue [...] Et quand la communauté est suffisamment sensibilisée, elle envoie une demande au niveau du gouvernement: nous voulons que vous codifiez notre langue. Alors nous demandons: Présentez-nous une association [...] qui parlera au nom de la communauté. Et on s'organise et se structure pour discuter avec eux. Quand nous verrons que le besoin est effectivement un besoin réel et non superficiel [...] nous descendrons au niveau de la base en compagnie de ces gens-là pour voir si effectivement ce qui est dit, est-ce que ce n'est pas un besoin des intellectuels purement et simplement, mais est-ce que c'est la communauté dans son fond qui aspire à écrire et à lire dans sa langue? [...] Et quand on est suffisamment sensibilisé, nous disons: c'est vous qui financez votre codification. C'est une manière de voir si effectivement... parce que s'ils ne sont pas engagés, ils ne pourront pas mettre les sous [...] Pour codifier une langue globalement, nous avons presque stabilisé les dépenses à deux millions de francs¹⁶² par langue. Avec deux millions, on règle le processus [...] (M. Diouf)

Alphabétisation scolaire et codification générale en langue nationale sont deux procédés qui fonctionnent selon des règles similaires. Ce qui est valable pour l'une l'est souvent aussi pour l'autre. Ainsi, les deux ont besoin non seulement du soutien de la population, mais aussi de recherches linguistiques préalables. Selon Moussa Daff, le niveau des travaux linguistiques n'est pas encore à la hauteur des besoins de codification - dans ce contexte, il est à rappeler que jusqu'en 2001, au Sénégal, toute recherche linguistique à des fins codificatrices est strictement limitée aux six langues nationales:

Je suis forcément contre le fait de faire de toutes les langues des langues nationales, parce que je dis on fait l'inverse de ce que l'on veut [...] Une langue, si on va la laisser, on peut l'outiller et on peut la développer. Et pour moi, le concept de langue nationale, si on voulait vraiment habiller le concept de langue nationale, c'est de continuer la description des langues, de travailler sur l'apparenté et de faire en sorte que nous puissions avoir une description complète de toutes les langues [...] Or si on ne peut pas faire de la grammaire sur une langue, qu'est-ce qu'on va enseigner? On va continuer à faire de la grammaire implicite. On peut faire de la grammaire implicite, parce que tant qu'on est sur le plan de l'oral, on pourra faire de la grammaire implicite. Mais quand on commence à faire de la grammaire de l'écrit, on va trouver énormément de problèmes [...]

Souleymane Faye nous rappelle que même les six anciennes langues nationales ne satisfont pas toutes aux conditions d'une langue nationale fonctionnelle:

[...] C'est à des degrés divers que les langues se sont développées. D'abord les six premières langues, à savoir le wolof, le sérère, le poular, le diola, le malinké et le soninké. Nous avons ces six premières langues qui ont quand même connu un développement à des degrés divers. Les trois premières, le poular, le sérère, le wolof disposent d'une littérature, mais tout dépend de ce que l'on entend, ce qui est déjà fait. Les codifications sont déjà faites, c'est-à-dire on a codifié les alphabets, l'orthographe, et la séparation des mots, donc la mise à la forme écrite avec toutes les normes d'écriture et d'orthographe, cela a été le travail des linguistes et des enseignants. Ça, c'est déjà fait. Évidemment la langue la plus développée à l'écrit, c'est le wolof, qui a connu beaucoup plus de productions. Le sérère et le poular également ont connu. Et les autres langues ont connu un certain niveau de production, mais la plupart du temps, c'est des ouvrages de littérature orale, comme les comptes, la poésie essentiellement, un peu d'histoire comme les épopées, donc tout ce qui est littérature orale, qui n'est pas suffisant pour une promotion scientifique des langues [...]

Comme dans la gestion de l'intégration des langues nationales dans l'enseignement primaire, la DPLN essaie, dans le processus de codification, de constituer des comités scientifiques pluridisciplinaires. A cette fin, elle réunit non seulement des représentants des différentes communautés linguistiques concernées, ses propres membres en tant que représentants de l'Etat et des universitaires, mais aussi des particuliers, comme p.ex. des

¹⁶² Nous supposons qu'il s'agit de francs français et non francs CFA.

étudiants qui ont mené des recherches linguistiques sur les langues en question, et des ONG comme le *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Avec une telle démarche, on ne veut, comme on nous l'explique, "frustrer personne".

Or, même si on est disposé à codifier toute langue dont les locuteurs l'exigent, cela ne veut pas forcément dire que l'on croit à la viabilité durable d'une telle pluralité de langues écrites dans la vie publique. Et c'est bien dans ce contexte qu'on discute le pour et le contre du wolof comme langue d'unification nationale:

[...] Faire accepter le wolof comme langue d'unification nationale à côté du français, c'est déjà difficile, je crois qu'il faut une nouvelle approche et moi, je pense que c'est le temps qui est notre principal allié dans cette histoire. Parce que à force d'expliquer, de réaliser des choses à travers les langues nationales et de faire comprendre aux gens l'urgence et l'enjeu de cette réforme, on finira par leur faire accepter qu'on puisse avoir une langue d'unification. Ça, on ne désespère pas de l'avoir, mais pour le moment, je crois qu'il est un peu trop risqué d'imposer le wolof. Il y a des gens qui vous diront: jamais mon enfant ne sera scolarisé en wolof, jamais. Je pense déjà à mes cousins [...] (Mme Sambe)

Etant la langue maternelle de 36% de la population¹⁶³, auxquels s'ajoutent à peu près 40% de locuteurs qui l'utilisent comme langue véhiculaire, la prépondérance du wolof dans le communication intersénégalaise est un fait. D'autre part, il ne traduit pas l'identité collective des Sénégalais et sa dominance communicative dans le pays contraste avec son absence sur le plan international:

[...] Le wolof s'est installé, s'est imposé comme langue véhiculaire. C'est net. Le problème maintenant, c'est de le faire accepter par tous. Parce que tout le monde ne l'accepte pas encore. Et certains vous diront p.ex., si vous parlez de langue d'unification, vous dites le wolof, mais le wolof n'est parlé qu'au Sénégal. Et c'est un argument de taille. Le wolof, c'est la langue véhiculaire du Sénégal, mais ce n'est pas une langue internationale [...] Alors si vous prenez le malinké... le malinké est parlé au Sénégal, en Gambie, en Guinée-Bissau, au Cap-Vert, au Mali, en Guinée, en Mauritanie. Vous prenez le poular, le poular est parlé au Sénégal, en Mauritanie, en Gambie [...] Alors ce sont des langues transnationales [...] Pourquoi ne pas les choisir comme langues d'unification. Vous voyez, pour unifier, c'est le Sénégal qu'on unifie, on unifie d'abord le Sénégal avant de s'ouvrir aux autres [...] Maintenant, comment faire accepter cela. Je pense que la solution, ce n'est pas d'imposer. Ça ne marchera pas. En matière de linguistique, ça n'a jamais marché [...] (Mme Sambe)

Face au climat social et politique actuel qui s'enthousiasme pour l'ouverture du marché linguistique à toutes les langues sénégalaises, les planificateurs ministériels se gardent de prendre la parole en faveur d'une seule langue d'unification ou d'un nombre limité d'entre elles. Pourtant, ils prévoient que cette question se règlera toute seule, grâce à la substitution naturelle des langues:

[...] Par rapport à cette question, il y a d'autres arguments ... disons que laisser faire les langues se développer, à priori elles sont d'importance égale, donc il faut donner la chance à toutes les langues. Il faut les codifier, en faire des langues d'alphabétisation, laisser faire et certaines langues vont s'imposer d'elles-mêmes. Elles vont s'imposer d'elles-mêmes peut-être pour plusieurs raisons. Dans certaines localités, vous prenez une localité ici tout près à l'intérieur du Sénégal, vers Diourbel, vous avez des zones, des villages, des contrées entières qui étaient peuplées de Sérères, mais vous y allez actuellement, c'est le wolof qui s'impose. Et pourtant c'est des Sérères, ils se réclament de l'ethnie sérère. Donc peut-être quelque part le wolof, de par sa vitalité, de par sa force de persuasion, arrive à supplanter telle ou telle langue. De toute façon, c'est la nature qui va ... Mais ce qu'il faut éviter,

¹⁶³ Cf. Gahlen/Geissel 1999:62.

c'est décréter, dire: voilà telle langue sera la langue dans tel pays. Mais si vous laissez faire, la nature va faire, les langues, de par leur vitalité, de par leur vie, arriveront à être beaucoup plus parlées, utilisées que p.ex. les autres langues [...] (Amadou Seydou Niang¹⁶⁴)

2.3) L'analphabétisme est élevé au Sénégal – en 2000, il s'élevait à 53% parmi les hommes et à 72% parmi les femmes.¹⁶⁵ Pour le combattre, le Ministère d'Éducation nationale a développé une stratégie appelée "alphabétisme fonctionnel" et qui consiste à doter les adultes d'une compétence de lecture et d'écriture utile et applicable dans l'entourage immédiat, donc d'une compétence qui répond aux besoins linguistiques et socio-professionnels de l'apprenant:

[...] C'est une alphabétisation fonctionnelle. Le premier objectif consistait à alphabétiser les adultes qui avaient déjà raté le train de l'école. Ceux qui voulaient quand même disposer d'un instrument de gestion, comme les agriculteurs, comme les ouvriers, les maçons. On a voulu tout simplement leur faire rattraper un temps perdu, puisqu'ils avaient perdu le train de l'école française ou francophone. Il fallait leur donner la langue qu'ils parlent, des aptitudes, des écritures et des lectures [...]. Ils avaient besoin d'utiliser un instrument, de disposer d'un instrument qui leur pouvait servir dans leurs activités professionnelles ou quotidiennes en tout cas. Et cela n'avait plus rien à avoir avec l'apprentissage du français [...]. Ce qu'on appelle alphabétisation c'est l'enseignement à la lecture, initiation à la lecture et à l'écriture de la langue maternelle, mais à des adultes, hommes et femmes qui pourraient tout simplement découvrir leur univers avec le secret de l'écrit et la lecture. Ainsi p.ex. des coopératives agricoles ou bien des ménagers pourraient utiliser les instruments de mesure ou de comptabilité etc. [...] (Soleymane Faye)

Pour raffermir l'impact social du travail d'alphabétisation on tient à ce que ce dernier soit engagé en fonction d'une demande concrète:

[...] En fonction de la demande, c'est le principe de base de l'alphabétisation. Si le besoin est là, besoin d'être formé, il faudrait qu'on détermine dans quelle langue. Est-ce en langue nationale? Bon, parmi les langues nationales c'est quelle langue, est-ce que c'est en wolof ou etc? Donc p.ex. le paysan du nord du Sénégal voudra être alphabétisé certainement en poular, parce que c'est la langue du milieu [...] (Amadou Seydou Niang)

A côté d'une alphabétisation fonctionnelle, la Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base s'engage à faire baisser l'analphabétisme des femmes excessivement élevé:

[...] Vous savez, nous avons toujours une année de repère, c'est notre recensement de la population et de l'habitat en 1988. Ça fait déjà longtemps, mais toutes nos programmations, c'est à partir de là. Alors à ce recensement on disait que les femmes sont beaucoup plus atteintes par l'analphabétisme. Elles faisaient 82%. Sur 100 femmes, 82 ne savaient ni lire ni écrire. Quand le département, la direction de l'alphabétisation [...] on l'a chargé d'élaborer une politique d'alphabétisation et ensuite d'élaborer un plan d'action [...] ce plan d'action disait, entre autres, c'est d'abord mettre le focus sur l'alphabétisation des adultes, mais en privilégiant les femmes. Il faudrait qu'on corrige cette disparité. Il y a une disparité entre les hommes et les femmes du point de

¹⁶⁴ Secrétaire général de la Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base (DAEB), département du Ministère de l'Éducation nationale, fondé en 1986. Les tâches de cet organisme sont les suivantes: "alphabétiser les populations, élaborer les stratégies en vue de l'éradication de l'analphabétisme, former les formateurs, contrôler et coordonner toutes les actions se déroulant sur le territoire national, favoriser la promotion des langues nationales, concevoir et réaliser les outils nécessaires à ces actions, assurer aux populations rurales et urbaines une éducation de base susceptible de leur faire acquérir le minimum de savoir et de savoir-faire nécessaire à une meilleure participation au développement" (DAEB: Mieux connaître la Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base, Dakar, s.d.), cité d'après Prinz 1996:65.

¹⁶⁵ Cf. Der Fischer Weltatlas 2003:715. A titre de comparaison, voici les pourcentages des pays limitrophes: Mauritanie: m 49% / f 71%, Mali: m 52% / f 67%, Guinée: m 45% / f 73%, Guinée-Bissau: m 47% / f 79%, Gambie: m 56% / f 70% (tous les pourcentages sont de l'an 2000).

vue de l'accès à l'éducation [...] un texte que j'ai là, qui dit entre autres, quand vous ouvrez une classe de trente apprenants, il faut au moins que les 75% soient des femmes. Au moins ... Il y a aussi un grand effort qui se fait au niveau de l'éducation formelle pour amener les filles à aller à l'école et à y rester [...] (Amadou Seydou Niang)

La Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base est une organisation étatique qui est destinée à superviser les différentes activités d'alphabétisation dans l'enseignement non formel, à les coordonner, à contrôler et à donner, le cas échéant, une allocation, mais leur création, leur maintien et le gros du financement est délégué aux ONG:

[...] C'est pas l'Etat même qui met ses fonctionnaires ou ses agents pour tenir des classes d'alphabétisation, mais on s'appuie sur la société civile, sur les ONG, les associations. C'est eux qui font le travail sur le terrain. C'est eux qui recrutent, c'est eux qui forment sur le terrain. Maintenant, l'Etat peut être en charge de mettre les gens dans les conditions en apportant un financement nécessaire [...]. Les ONG sont ici régies par le Ministère de la Famille. Donc pour avoir l'autorisation de travailler, avoir un agrément ici, il faut d'abord cette autorisation du ministère, de l'Etat à travers ce ministère [...]

[...] Chaque année, on fait une évaluation de tous ces programmes-là, pour d'abord déterminer les niveaux de compétence, le niveau d'acquisition des compétences reçues, en terme de compétence instrumentale, savoir lire, écrire etc. Il faut qu'on mesure ça ... ensuite sur l'impact, sur les effets que ça fait dans le milieu, est-ce qu'il y a des implications socio-économiques, des impacts environnementaux etc. Donc chaque année, la Direction de l'Alphabétisation, dans ses missions, est chargée d'évaluer annuellement ces programmes d'alphabétisation qui sont développés par les partenaires qui sont les ONG, les associations etc., celles que nous appelons les opérateurs. Donc il y a une évaluation régulière qui se fait. Ce que nous n'avons pas évalué, c'est peut-être la stratégie que nous avons mis en oeuvre [...] c'est le faire faire, c'est à dire on fait faire le travail que l'Etat aurait dû faire [...] Maintenant l'Etat s'appuie sur la société civile, les ONG pour faire le travail [...] (Amadou Seydou Niang)

Ce qui est implicitement critiqué dans ce témoignage, c'est un phénomène que l'on rencontre dans beaucoup de pays du tiers-monde: pour diverses raisons, l'Etat délègue une de ses missions principales, la formation scolaire de la population, en grande partie à la société civile et se limite à une fonction de superviseur. D'autres reprochent à l'Etat sénégalais de ne même pas assumer cette fonction de superviseur et de remplacer le principe de *faire faire* par un *laisser-faire* qui conduirait à une disparité dangereuse des activités d'alphabétisation:

[...] L'Etat sénégalais a particulièrement laissé le terrain libre à des opérateurs que l'on appelle des partenaires sociaux, comme des ONG, des associations de langues, des associations ethnolinguistiques etc. Alors tout cela fait que il n'y a pas une prise en main, une prise en charge officielle, systématique, qui aille tout droit au but. Il y a énormément d'ONG sur le terrain. Les ONG n'ont pas les mêmes instruments de travail, les ONG n'ont même pas les mêmes objectifs et ils n'ont pas les mêmes moyens, ce qui fait que il n'y a pas de superstructure qui serait là pour canaliser. N'importe qui n'est pas habilité à venir tout simplement parce qu'on a de l'argent. Alors on opère sur le terrain avec un objectif qui est inavoué. Certaines ONG sont des ONG qui ont vocation dans leur système d'alphabétisation, de formation à la lecture, à l'écriture ... faire passer un message, p.ex. un message religieux. Donc tout leur matériel didactique contiendrait des textes religieux, qu'ils prêcheraient dans leurs chapelles. On comprend tout cela, mais quand l'Etat laisse faire des ONG qui viennent des horizons divers, ça ne va pas dans le sens de ce que l'on veut. Il y en a qui ont des objectifs catholiques, d'enseignement de la Bible, d'autres sont des luthériens, d'autres sont des islamistes, je ne sais pas [...] (Soleymane Faye)

3) Depuis notre séjour au Sénégal, un an s'est écoulé, et il serait sans doute intéressant d'analyser sur le terrain les résultats auxquels ont abouti les différents projets d'alphabetisation et de codification. Les témoignages recueillis à l'époque traduisent un équilibre entre scepticisme et optimisme. Quant à nous, nous avons tendance à être optimistes, car tout au long de notre voyage au Sénégal, nous avons pu constater que l'ouverture de nouveaux domaines de communication aux langues nationales a déjà dépassé le stade planificateur pour devenir une réalité.

Bibliographie sommaire

- ADEF/Afrique (Association pour le Développement de l'Éducation et de la Formation en Afrique), 1996. *Guide de présentation des écoles communautaires de base au Sénégal*. Dakar: Sicap Amitié 2.
- Agence de la Francophonie Internationale, 2001. *L'année francophone internationale. Le point sur l'espace francophone*. Laval: AFI.
- Alexandre, Pierre, 1967. *Langues et langages en Afrique noire*. Paris: Payot.
- Altenweisl, Daniela, 2002. *Die sprachpolitische Entwicklung des Senegal im Wandel der Zeit*. Diplomarbeit. Wien: Institut für Romanistik.
- Balandier, Georges, 1957. *Afrique ambiguë*. Paris: Plon.
- Balde, Abdoulaye, Avril 1981. "L'expérience Sénégalaise d'introduction des Langues Nationales dans l'enseignement élémentaire", in: *Réalités Africaines & Langue Française*, 14, Dakar: C.L.A.D.
- Barreteau, Daniel, 1978. *Inventaire des études linguistiques sur les pays d'Afrique noire d'expression française et de Madagascar*. Paris: CILF.
- Begle, Eva, 2003. *La situation sociolinguistique de la République du Sénégal: La conscience et le comportement linguistiques des étudiants*. Diplomarbeit. Wien: Institut für Romanistik.
- Bienfait, Arlette, 1981. *Evaluation de deux innovations: l'introduction du wolof et la télévision scolaire dans l'enseignement élémentaire du Sénégal*. Mission UNESCO-BREDA du 3 au 24 avril 1981.
- BREDA/ONG La Colombe, 26-30 mai 1997. *Rapport général: Séminaire-atelier sous-régional d'information, de sensibilisation et de production pour promouvoir la participation des femmes à l'éducation en matière d'environnement et de population en vue d'une contribution au développement durable*. Lomé.
- Calvet, Maurice, 1969. "Le français au Sénégal: Interférences du wolof dans le français des élèves sénégalais", in: *Le français en France et hors de France. Créoles et contacts africains*. Actes du colloque sur les ethnies francophones. Paris: Les Belles Lettres, 71-90.
- Calvet, Maurice, 1993. "Français et urbanisation", in: Robillard, D. de/Beniamino, M., éd. *Le français dans l'espace francophone*. Paris: Honoré Champion Editeur, 431-449.
- Calvet, Louis-Jean, 1981. *Les langues véhiculaires. Que sais-je?*, Paris: PUF, 23.
- Calvet, Louis-Jean, 1987. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris: Payot.
- Calvet, Louis-Jean, 1992. "La dynamique des langues au Sénégal (Dakar/Ziguinchor)", in: Baggoni, D./Calvet, L.-J./Chaudenson, R. et al. éd. *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*. Paris: Didier Erudition, 83-97.
- Calvet, Louis-Jean, 1993. "Véhicularité, véhicularisation", in: Robillard, D. de/Beniamino, M., éd. *Le français dans l'espace francophone*. Paris: Honoré Champion Editeur, 451-456.
- Calvet, Louis-Jean, 1994. "Quel modèle sociolinguistique pour le Sénégal? Où il n'y pas que la véhicularité", in: *Langage et société*, 68, 89-107.
- Calvet, Louis-Jean, 1996. "Y a-t-il une politique linguistique de la France ne Afrique?", in: *Grenzgänge*, 5, 53-62.
- Calvet, Louis-Jean, 1999. *Pour une écologie des langues du monde*, Paris: Plon.
- Capelle, Jean, 1990. *L'éducation en Afrique Noire à la veille des Indépendances*. Paris: Editions Karthala.
- Champion, Jacques, 1974. *Les langues africaines et la francophonie*, Paris: Mouton & Co.
- Chaudenson, Robert, éd. 1989. *Vers une révolution francophone?* Paris: L'Harmattan.

- Chaudenson, Robert, éd. 1991. *La francophonie: représentations, réalités, perspectives*. Université de Provence: Didier Erudition.
- Chaudenson, Robert, 1993. "Francophonie, "français zéro" et français régional", in: Robillard, D. de/Beniamino, M., éd. *Le français dans l'espace francophone*. Paris: Honoré Champion Editeur, 385-405.
- Chaudenson, Robert, 1993a. "La typologie des situations de francophonie", in: Robillard, D. de/Beniamino, M., éd. *Le français dans l'espace francophone*. Paris: Honoré Champion Editeur, 357-369.
- Chaudenson, Robert, 2000. *Planification linguistique, droit à la langue et développement*, Aix-en-Provence: Institut d'Etudes Créoles et Francophones, Université de Provence.
- Cichon, Peter, éd., 1996. *Das Sprachliche Erbe des Kolonialismus in Afrika und Lateinamerika*, Wien: Praesens.
- Clas, André/Ouoba, Benoît, 1990. *Visages du français. Variétés lexicales de l'espace francophone*. Paris: AUPELF.
- Daff, Moussa, 1993. "La situation du français au Sénégal", in: Robillard, D. de/Beniamino, M., éd. *Le français dans l'espace francophone*. Paris: Honoré Champion Editeur, 365-375.
- Daff, Moussa, 1993a. "Relevé de quelques particularités lexicales du français au Sénégal à partir d'un corpus de textes: degré d'intégration de ces particularités", in: *Inventaire des usages de la francophonie: nomenclatures et méthodologies*. Paris: AUPELF-UREF, 275-283.
- Daff, Moussa, 1995. "Enquête lexicale et français oral du Sénégal", in: Fernand, M./Latun, D., éd. *Le Régionalisme local*. De Boeck Université: AUPELF-UREF, 119-127.
- Daff, Moussa, 1996. "Présentation de quelques caractéristiques du français parlé et écrit au Sénégal", in: Robillard, Didier de/Beniamino, Michel, éd., *Le français dans l'espace francophone*, tome II, Paris: Champion, 565-575.
- Daff, Moussa, 1998. "Le français mésolectal comme expression d'une revendication de copropriété linguistique en francophonie", in: Queffelec, A., éd. *Le français en Afrique*. Paris: Didier Erudition, 95-104.
- Daff, Moussa, 1998a. "La situation du français au Sénégal", in: *Le français dans l'espace francophone*, 565-575.
- Daff, Moussa, 1998b. "Petite vitrine syntaxique du français oral au Sénégal", in: Queffelec, A., éd. *Alternances codiques et français parlé en Afrique*. Université de Provence: Didier Erudition, 107-117.
- Daff, Moussa, 1998c. "Norme scolaire, norme endogène et stratégies d'enseignement du français langue seconde en Afrique Noire francophone", in: Calvet, L.-J./Moreau, M.-L., éd. *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris: Didier Erudition, 93-110.
- Davesne A./Gouin J., 1952. *Mamadou et Binetou sont devenus grands*. Livre de français à l'usage des écoles de l'Afrique noire. Paris: Istra.
- Dialo, Amadou, 1990. *Le contact wolof/français au Sénégal. Visages du français variétés lexicales de l'espace francophone, Actualités scientifiques*, Paris: AUPELF-UREF, John Libbey Eurotext, 59-68.
- Diop, Cheik Anta, 1959. *L'Unité culturelle de l'Afrique noire*. Paris: Présence africaine.
- Diouf, Makhtar, 1998. *Sénégal. Les ethnies et la nation*. Dakar: Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal.
- Dreyfus, Martin, 1990. "Choix et alternances de langues dans la communication familiale bilingue a Dakar", in: *Réalités africaines & Langue française* 23, 40-49.
- Dumont, Pierre, 1979. "La situation du français au Sénégal", in: Valdman, A., éd. *Le français hors de France*. Paris: Honoré Champion Editeur, 363-376.
- Dumont, Pierre, 1983. *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris: Karthala et ACCT.
- Dumont, Pierre, 1986. *L'Afrique noire peut-elle encore parler français?* Paris: Harmattan.
- Dumont, Pierre, 1990. *Le français langue africaine*. Paris: L'Harmattan.
- Dumont, Pierre, 1992. "Le français langue africaine", in: *Réalités africaines & Langue Française*, 24, Dakar: C.L.A.D., 75-96.
- Dumont, Pierre, 1994. "Statut, usage et rôle du français au Sénégal", in: Abou, Selim/Haddad, Katia, *Une francophonie différentielle*, Paris: L'Harmattan, 219-235.
- Dumont, Pierre/Maurer, Bruno, 1995. *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*. Paris: EDICEF/AUPELF.
- Else, David, 1999. *Sénégal. Le Sénégal de A à Z*. Paris: Lonely Planet.
- Enda, 1996. *Enda, un an de plus*. Activités 1995. Dakar: Enda-Edition.
- Equipe IFA, 1988. *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, Paris: EDICEF/AUPELF.
- Evans, David R., 1981. *La planification de l'éducation non formelle*. Paris: Unesco.
- Fishman, Joshua Aaron, 1971. *Sociolinguistique*. Paris: Nathan.
- Gahlen, Dorothee/Geisel, Birgit, 1999. *Französische Sprachpolitik und Sprachbewusstsein in Senegal*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Gassama, Salimata, 2002. "École de rue: une chance pour les enfants défavorisés", in: *Sud week-end*, 2724 (4 mai 2002), 8.
- Gfeller, Elisabeth, 2000. *La société et l'école face au multilinguisme*. Paris: Karthala.
- Ghorbal, Samy, 2001. "Dakar. L'urgence: un nouveau plan d'urbanisme pour la capitale", in: *Jeune Afrique*, 2136, (18-24 décembre 2001), 68-70.
- Grausgruber, Waltraud, 1990. *Kinolandschaft Afrika: Die Suche nach kultureller Identität. Eine Analyse des senegalesischen Filmschaffens*. Wien: Universität Wien (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Gruenais, Max-Peter, 1986. *États de langue*, Paris: Fayard/F. Diderot.
- Hardy, G., 1917. *Une Conquête morale: l'enseignement en A.O.F.* Paris: A. Colin.
- Hardy, G., 1920. *L'Enseignement au Sénégal*, Paris: Lib. Larose.
- Hardy, G., 1953. *Histoire sociale de la colonisation française*, Paris: Lib. Larose.
- Haut Conseil de la Francophonie, éd., 2000. *Etat de la Francophonie dans le monde*. Données 1999-2000 et 6 études inédites. Paris: La documentation française.
- Houis, Maurice, 1971. *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*. Paris: PUF.
- Juillard, C. 1990. "Répertoires et actes de communication en situation plurilingue: Le cas de Ziguinchor au Sénégal", in: *Langage et société*, 54, 65-82.
- Ki-Zerbo, Joseph, 1978. *Histoire de l'Afrique noire*. Paris: Hatier.
- Kodjo, Samuel, 1973. *Probleme der Akekulturation in Afrika*. Die entwicklungspolitischen Auswirkungen moderner Schulbildung und Kommunikationsmedien. Meisenheim/Glan: Hain.
- Kom, Ambroise, 1996. "Langue française et école en Afrique, une assimilation manquée", in: *Grenzgänge*, 5, 69-78.
- Kremnitz, Georg, 1994. *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit*. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Wien: Braumüller.
- Kremnitz, Georg, 1995. *Sprachen in Gesellschaften*. Annäherung an eine dialektische

- Sprachwissenschaft. Wien: Braumüller.
- Labrie, N., éd., 1997. *Études récentes en linguistique de contact/Plurilingua*, Bonn: Dümmler.
- Langage et Société*, 52/1990 (*Le français en Afrique*).
- Manessy, Gabriel, 1979. "Le français en Afrique Noire: faits et hypothèses", in: Valdman, A., éd. *Le français hors de France*. Paris: Honoré Champion Editeur, 331-372.
- Manessy, Gabriel, 1993. "Vernacularité, vernacularisation", in: Robillard, D. de/Beniardino, M., éd. *Le français dans l'espace francophone*. Paris: Honoré Champion Editeur, 407-417.
- Manessy, G./Wald, P. 1984. *Le français en Afrique noire tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*. Paris: L'Harmattan.
- Masuy, Françoise, 1994. "Y a-t-il une insécurité linguistique au Sénégal? Enquêtes auprès d'universitaires dakarois", in: Francard, Michel, éd. *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques (Actes du colloque de Louvain-la-Neuve 10-12 novembre 1993)*, *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 20: 1-2, 57-70.
- Masuy, Françoise, 1998. "Attitudes et représentations linguistiques d'une population universitaire dakaroise face au 'francolof'", in: Queffelec, A., éd. *Alternances codiques et français parlé en Afrique*. Université de Provence: Didier Erudition, 293-305.
- Mbaye, Alioune, 1990. "Le contact du français et du wolof en milieu scolaire sénégalais. Analyse d'un corpus", in: *Réalités africaines & Langue française* 23, 50-59.
- M'Bokolo, Elikia, 1992. *Afrique noire. Histoire et civilisations*. Paris: Hatier-Aupelf.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal, 1999. *Cadre de référence de l'alphabétisation*. Dakar.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal, 1995. *Bilan de la campagne nationale d'alphabétisation*. Dakar.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal, 2001. *La Direction de la Promotion des Langues Nationales après un an de fonctionnement*. Bilan et perspectives. Dakar.
- Mnguni, Mbukeni Herbert, 1999. *Education as a social institution and ideological process*. From the négritude education in Senegal to Bantu education in South Africa. Münster: Waxmann.
- Moreau, Marie-Louise, 1992. "Français, wolof et diola au Sénégal. Quelles identités sociales?", in: *Réalités africaines & Langue Française*, 24, Dakar: C.L.A.D., 53-73.
- Moreau, Marie-Louise, 1994. "Ombres et lumière d'une expansion linguistique. Les attitudes des Diola et des Peul d'Oussouye à l'égard du wolof", in: *Langage et société*, 68, 63-88.
- Moumouni, Abdou, 1998. *L'éducation en Afrique*, Dakar-Paris: Présence Africaine.
- Mouralis, Bernard, 1984. *Littérature et développement*. Paris: Ed. Silex.
- Najman, Dragoljub, 1972. *L'éducation en Afrique. Que faire?* Paris: Éd. deux Mille.
- Ndiaye, Mamadou, 1989. "Emprunts et mélanges de langues. Illustration par le peul du Sénégal", in: *Réalités africaines & Langue Française*, 23, Dakar: CLAD, 69-72.
- Ndiaye, Mamadou, 1996. "Les langues nationales et leur utilisation dans l'éducation et la formation (le cas du poulaar)", in: *Imaginaires linguistiques en Afrique*, 449-457.
- Ndoye, Me Doudou, 2001. *La constitution sénégalaise du 7 janvier 2001 commentée*. s.l.: Les Éditions Juridiques Africaines.
- Petr, Christian, 1992. *Romans d'Afrique*. Paris: Ed. Nouvelles du Sud.
- Prinz, Manfred, 1992. *Die kulturtragenden Institutionen Senegals*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Prinz, Manfred, 1993. "Le français face aux 'langues locales' – le cas du plurilinguisme au

- Sénégal", in: *Die neueren Sprachen*, I, 56-61.
- Prinz, Manfred, 1996. *L'alphabétisation au Sénégal*, Paris: Ed. L'Harmattan.
- Renard, R., 1965. *L'enseignement des langues vivantes par la méthode structuro-globale audio-visuelle*. Paris: Librairie Marcel Didier.
- Revue africaine de Communication*, 16-17, 31 – 43.
- Ricard, Alain, 1995. *Littératures d'Afrique noire. Des langues aux livres*. Paris: CNRS Ed. et Karthala.
- Riesz, János, 1998. *Französisch in Afrika – Herrschaft durch Sprache*. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Rossillon, Philippe, dir., 1985. *Atlas linguistique de la langue française*, Paris: Bordas.
- Schicho, Walter, 2001. "Senegal". in: id. *Handbuch Afrika*. tome 2: Westafrika und Inseln im Atlantik. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel, 285-309.
- Senghor, Léopold Sédar, 1964. *Négritude et humanisme*. Paris: Le Seuil.
- Sow, Alpha Ibrahim, éd., 1977. *Langues et politiques de langues en Afrique noire*. UNESCO/NUBIA.
- Tabi Manga, J. 1999. "Proposition pour un aménagement du plurilinguisme en Afrique francophone", in: Mendo Ze, G., éd. *Le français langue africaine*. Enjeux et atouts pour la francophonie. Paris: Publisud, 31-44.
- Thiam, N. 1994. "La variation sociolinguistique du code mixte wolof-français à Dakar: une première approche", in: *Langage et société*, 68, 11-34.
- Tull, Denis, 2001. *Demokratisierung und Dezentralisierung in Senegal*. Hamburg: Institut für Afrikakunde.
- UNESCO, mai 2000. *Égalité et équité entre les genres*.
- Wiegmann, Ulrike, 1999. *Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal*. Ein empirischer Vergleich zwischen modernen und traditionellen Bildungsgängen und Schulen. Frankfurt/Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Sites Internet:

- <http://www.confemen.org/>
- http://www.dakar.unesco.org/bureau_reg_fr/breda.shtml
- <http://www.education.gouv.sn> (site officiel du Ministère de l'éducation nationale au Sénégal).
- <http://www.famafrique.org> (actualité des femmes en Afrique).
- <http://www.france.diplomatie.fr/francophonie/memoire/gdesdates.html>
- <http://www.gouv.sn/>
- <http://www.hcci.gouv.fr> (Haut Conseil de la Coopération internationale française)
- Article consulté: *La coopération dans le secteur de l'éducation de base avec les pays d'Afrique Subsaharienne*, Rapport du groupe de travail présidé par Gabriel Cohn-Bendit, 2001.
- <http://www.lesoleil.sn> (site du quotidien sénégalais *Le Soleil*).
- <http://www.syfia.com>: Fréquence Verte (magazine radio mensuel destiné aux radios africaines, particulièrement aux radios rurales)
- Articles consultés: Dié Maty Fall, Dakar, *Les domestiques à bonne école*, 1999.
- Madieng Seck, *Les rurales actrices ou décor du développement*, 1998.
- Marion Urban, *Des femmes à l'école*, 1997.
- <http://www.tlq.ulaval.ca/axl/>
- <http://www.walf.sn> (site du quotidien sénégalais *Wal Fadjiiri*).

Rezension:

„Multisprech“: Hybridität, Variation, Identität. OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 65/2003, hrsg. von Jürgen Erfurt, 203 Seiten.

„Migranten überschreiten Dialekt- und Sprachgrenzen. Bei massenhafter Migration entstehen außerhalb des ursprünglichen Verbreitungsraums der Sprache neue Räume der Mehrsprachigkeit, wobei die Grenzen von Varietäten verschoben oder infrage gestellt und sich das sprachliche Repertoire der Sprecher – von Ansässigen wie von Zugewanderten – im Kontakt mit anderen sprachlichen Varietäten und mit anderen Formen der kulturellen Praxis verändert“ (Erfurt, 6). Der vorliegende Band sammelt Studien, die sich mit diesem Phänomen neuer Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Das bisher wenig untersuchte Phänomen der Sprachpraxis, die sich in urbanen Sprachräumen aufgrund des Zusammentreffens diverser Varietäten und gesellschaftlicher Realitäten aus mehreren Sprachen speist, kurz das Sprechen in mehreren Sprachen, steht im Mittelpunkt der Betrachtung der gesammelten Aufsätze.

In seinem einleitenden Beitrag „Multisprech: Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft“ (5-33) skizziert Jürgen Erfurt eine allgemeine Darstellung der Probleme, in der er auf die weltweiten Migrationsbewegungen und ihre sprachlichen Implikationen eingeht. Die Urbanisierung und damit einhergehend die Veränderung der sprachlichen Verhältnisse in urbanen Räumen nehmen nicht nur Einfluss auf die Sprachen, Varietäten und das Sprachverhalten der Einwanderergruppen, sondern verändern auch das Sprachverhalten der Aufnahmegesellschaften. Das ist ein Punkt, der in der soziolinguistischen Forschung noch zu wenig berücksichtigt wird. Das Sprachverhalten der Aufnahmegesellschaften, insbesondere der Jugendlichen, ist – wie einige der vorgelegten Beiträge zeigen – weitaus flexibler als die Bildungskonzepte des ‚Nationalstaates‘ das vorsehen und zur Kenntnis nehmen wollen. Die Frage, wie die Sprachwissenschaft auf die kulturelle Vielfalt im Migrationsgeschehen reagiert und welche Konzepte sie für den Umgang und die Nutzung dieser sprachlichen Ressourcen bietet, steht im Mittelpunkt dieses einleitenden Beitrages.

Zentral erscheint mir dabei, den Fokus auf das Prestige zu richten bzw. auf die Frage, wie sich mit der Veränderung sprachlicher Verhältnisse und des Sprachverhaltens von Gesellschaften auch die Prestigezuschreibungen in diesen Gesellschaften für ihre Gruppen und deren Sprachen verändern.

Im folgenden Beitrag „Eigenschaften von sozialen Stilen der Kommunikation: Am Beispiel einer türkischen Migrantinnengruppe“ (35-56) gehen Werner Kallmeyer und Inken Keim den Funktionen von sozialem Stil anhand der Sprache(n) einer Gruppe junger türkischer Frauen auf den Grund. Sozialer Stil bildet sich aufgrund bestimmter sozialer Bezugsgrößen bzw. in Abgrenzung zu diesen, wobei die verschiedenen diesen Größen eigenen Ressourcen in (oft) ironisierender Weise für die Stilbildung genutzt werden. Anhand von Textanalysen zeigen die beiden AutorInnen, dass die Stilvarianten bestimmte Funktionen innehaben und den jungen Türkinnen (unter anderem) dazu dienen, mit den täglichen Widersprüchlichkeiten ihrer Lebensrealität zurecht zu kommen.

Im Beitrag „Mit der Zeit versteht man alle. – Zum ungesteuerten Erwerb des Türkischen durch Jugendliche nicht-türkischer Herkunft“ von İnci Dirim und Peter Auer (57-78) liegt

der Fokus auf dem ungesteuerten Erwerb von Türkisch bei nicht türkischsprachigen Jugendlichen in Hamburg. Die AutorInnen zeigen anhand von Tonaufnahmen, biographischen Interviews und Datensitzungen mit den Jugendlichen, dass der ungesteuerte, oft mühelos erscheinende Erwerb von den Jugendlichen nur zum Teil beschreibbar ist und von ihnen nur selten auf bestimmte autodidaktische Lernstrategien zurückgeführt werden kann. Die Funktion des Türkischen in den gemischtkulturellen Gruppen dient unter anderem dem Aufbau einer eigenen, von den Erwachsenen unabhängigen ‚Identität‘, wobei offensichtlich wird, dass das Türkische über ein hohes Prestige verfügt.

Das Ziel des Aufsatzes „*jetzt speak something about italiano*“. Sprachliche Kreuzungen im Alltagsleben“ von Jannis Androutopoulos (79-109) ist es, einen Überblick über die Crossing-Forschung zu geben und sie zu anderen Disziplinen wie z.B. dem Code-Switching oder der deutschen Jugendsprachenforschung abzugrenzen. „Der Ausdruck *language crossing* bezeichnet das Phänomen, dass Sprecherinnen und Sprecher in ihnen ‚fremde‘ sprachliche Territorien hineinwandern“ (79) und „erscheint [...] typischerweise in Momenten, in denen die normalen Annahmen und Regelungen sozialer Ordnung aufgeweicht oder aufgehoben sind“ (83f.). Dabei sind im Gegensatz zu Sprachmischungen wie gemischten Varietäten der Mehrheitssprache, die Elemente mehrerer Migrantensprachen enthalten, oder zur handlungsfunktionalen Verwendung einer Fremdsprache die Kreuzungen „nicht referenziell notwendig und ihre Ressourcen sind in der Regel nicht institutionell kodifiziert“ (86). Den Großteil der Quellen für das Phänomen des Crossings stellen direkt Freunde und indirekt Medien, wobei die Kompetenz in der für die sprachliche Kreuzung verwendeten Sprache oft minimal ist und auch keine höhere Kompetenz angestrebt wird. Wichtig ist jedoch, dass die Übernahme von Migrantensprachen und -varietäten auf ein ihnen eigenes ‚verstecktes‘ oder ‚subkulturelles‘ Prestige hinweist, wie auch der Beitrag über den ungesteuerten Erwerb von Türkisch bei den Hamburger Jugendlichen gezeigt hat. „[...] Crossing präsentiert sich vielfach als Mittel der Annäherung an prestigevolle soziale Identitäten anderer ethnischer Gruppen sowie als Signal der Beteiligung an jugendkulturellen Strömungen und Sozialwelten“ (88), was deutlich macht, dass die Crossing-Forschung aufgrund der der sprachlichen Kreuzung innewohnenden ideologischen Stellungnahme über soziale Positionierungen von Sprachen bzw. Sprechergruppen Auskunft geben kann und ihre Ergebnisse somit praxisrelevant für jegliche mehrsprachige Situation sein sollten.

Die anschließenden Beiträge verändern den Fokus etwas. So zeigt Arno Scholz in seinem Aufsatz „*Explicite Lingo*“ (111-129) die identitätsbildenden Funktionen in ethnischer, gruppenbezogener und individuell-künstlerischer Hinsicht von Rap. Die sprachliche Markierung der Texte erscheint hierbei als der gemeinsame Nenner zum Ausdruck von Identität. János Riesz (155-171) beschreibt die Funktionen, die die verschiedenen Sprachen im Werk *Le Médicament* des togolesischen Exilautors Sénouvo Agbota Zinsou übernehmen. Während Elemente aus afrikanischen Sprachen als Referenz an die Heimat dienen, übernimmt das Französische – trotz des Exils in Deutschland – eine Funktion als Mittler-Sprache zwischen den afrikanischen Einwanderern und der deutschsprachigen Bevölkerung. Um das kulturelle Selbstverständnis einer Gruppe von Zuwanderern in Deutschland geht es auch im letzten Beitrag des Bandes „*Deutsche, Russlanddeutsche, Russe-Deutsche, rusaki* – Selbstbezeichnungen und Selbstverständnisse nach der Aussiedlung“ (173-202). Die Autorinnen Katharina Meng und Ekaterina Protassova

beschreiben, wie das Selbstverständnis der Russlanddeutschen „Deutsch zu sein“ durch die Emigration nach Deutschland und den Vergleich mit den „deutschen Deutschen“ gebrochen wird und so zu Veränderungen in der Eigensicht und in den Eigenbezeichnungen führt, wobei auf den im Russischen pejorativ bewerteten Terminus *rusak* zurückgegriffen wird.

Die Funktion von Nouchi bzw. die Frage, welche gesellschaftliche Funktion die Varietät in Zukunft übernehmen wird können, ist Thema des Beitrags „Das Nouchi in Abidjan: Vom Argot der Straßenkinder zur zukünftigen Nationalsprache der Côte d'Ivoire?“ von Sabine Kube (131-153). Die Entwicklung hat gezeigt, dass ein referentielles Französisch die Funktion als Sprache für alle nicht übernehmen zu können scheint. Das wird mit zwei Entwicklungen erklärt. Einmal handelt es sich bei dem - auch von den Bildungsschichten gesprochenen - Französisch um ein stark ivorisierendes, dessen ivorische Züge auf phonologischer, lexikalischer und morphosyntaktischer Ebene nachweisbar sind und das sich weder als einzige interethnische Varietät durchsetzen konnte, noch als einzige Varietät des Französischen. Zum zweiten wird Französisch nicht mit selbstverständlicher Sicherheit verwendet, im Gegenteil hat das Fehlen einer einheitlich standardisierten Varietät zu Unsicherheiten geführt. Unsicherheiten, die beim Französischsprechen auftreten, lassen das als produktiv und ‚nicht zu stark normiert‘ bewertete Nouchi zur Ausweichvarietät avancieren. Die Motivation, Nouchi zu sprechen, wird zudem mit dem Fehlen einer anderen gemeinsamen interethnischen Varietät erklärt, was auf eine bewusste Abgrenzung vom Französischen hinweist.

Insgesamt deuten die Beiträge dieses Bandes darauf hin, dass insbesondere Jugendliche auf die Anforderungen der urban-vielsprachigen gesellschaftlichen Realität eingehen können und die Prestigezuschreibungen sowie der den Sprachen und Varietäten zugestandene Gebrauchswert daher weitaus dynamischer und vielschichtiger einzuschätzen sind als oft angenommen. Es ist sicherlich ein Desiderat, das Thema Migration stärker in die sprachwissenschaftliche Forschung einzubeziehen, um die Trennung zwischen der Forschung zu Problemen und Rechten autochthoner Minderheiten und jener, die sich mit eingewanderten Gruppen und deren Problemen auseinandersetzt, weiter aufzubrechen und somit den Blick auf die Vielsprachigkeit zu lenken und auf die Frage, wie diese als gesellschaftliche Ressource zu nützen ist. Insofern ist dieser Band ein sehr gelungenes Plädoyer dafür, „sich künftig intensiver mit [diesen] Phänomenen [...] auch im Rahmen sprachwissenschaftlicher Beschreibung zu beschäftigen“ (Erfurt, 8).

Barbara Czernilofsky

Quo Vadis, Romania?

zeitschrift für eine aktuelle romanistik

Bisher erschienen:

- | | |
|------------------------|---|
| Nummer 1/1993 | Zur sprachlichen Situation in Afrika und Lateinamerika - ein Vergleich aus romanistischer Sicht |
| Nummer 2/1993 | Alphabetisierung in der Romania |
| Nummer 3/1994 | Individuelle Mehrsprachigkeit [vergriffen] |
| Nummer 4/1994 | Zum Diskurs der neuen Rechten in romanischsprachigen Ländern |
| Nummer 5/1995 | Sprache und Geschlechterrollen [vergriffen] |
| Nummer 6/1995 | Landeswissenschaften in der Romanistik: Praxis - Probleme - Perspektiven |
| Nummer 7/1996 | Übersetzen und Selbstübersetzen |
| Nummer 8/1996 | Körpersprache. Zur Varietätenfrage unter besonderer Berücksichtigung romanischer Verhältnisse |
| Nummer 9/1997 | Lateinamerika aktuell. <i>Zur Erinnerung an Susi Eßmeister</i> |
| Nummer 10/1997 | Sprachenpolitik in der Romania |
| Nummer 11/1998 | Algérie des femmes. <i>Approches littéraires et linguistiques</i> |
| Nummer 12/13 - 1998/99 | Martinique: Sprachen und Gesellschaft / Martinique: langues et société |
| Nummer 14/1999 | Luso-brasilianidade, italianità, francité, romanitate: Konzepte kollektiver Identität in Diskussion |
| Nummer 15/16 - 2000 | Erinnern und Vergessen - nationale Gedächtnisorte in der Romania |
| Nummer 17/2001 | Exil in/aus der Romania - Beispiele aus dem 20. Jahrhundert |
| Nummer 18/19 - 2001/02 | Deutschsprachige Rumänistik heute: Gesellschaft - Sprachen - Literaturen |
| Nummer 20/2002 | Sprache im Raum |

Beihefte zu "Quo vadis, Romania?"

Wien: Edition Praesens
Herausgeber der Reihe: Georg Kremnitz

Band 1

Ghahramani, Manya, *Die Entwicklung eines zweisprachigen interkulturellen Schulsystems in Bolivien*. Unter besonderer Berücksichtigung der Guarani. 1996, X+123pp. Preis auf Anfrage

Band 2

Kisters, Andreas, *Un país que vol cantar*. Okzitanische Musik der Gegenwart als Beispiel für Regionalismus in der populären Musikkultur. 1997, X+266pp. ISBN 3-901126-75-9. EUR-A 20,40; EUR-D 19,80

Band 3

Lösch, Hellmut, *Zweisprachigkeit in Elsass und Lothringen - gestern, heute und auch morgen?* - Versuch einer Bilanz. 1997, X+124pp. ISBN 3-901126-18-X. EUR-A 18,40; EUR-D 17,90

Band 4

Arndorfer, Martin, *Samuel Beckett: Fragen zur Identität eines zweisprachigen Schriftstellers*. 1997, 91pp. ISBN 3-7069-0084-X. EUR-A 16,10; EUR-D 15,70

Band 5

Heinemann, Ute, *Schriftsteller als sprachliche Grenzgänger*. Literarische Verarbeitung von Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt in Barcelona. 1998, VI+294pp. ISBN 3-901126-24-4. EUR-A 28,80; EUR-D 28,00

Band 6

Kremnitz, Georg (Hg.), *Grenzgänge*. Erika Kanduth zum 70. Geburtstag. 1998, II+78pp. ISBN 3-901126-32-5. EUR-A 16,10; EUR-D 15,70

Band 7

Berger, Verena, *Theater und Sprache*. Das katalanische Theater zwischen Diktatur und Demokratie. 1999, VI+512pp. ISBN 3-7069-0027-0. EUR-A 48,00; EUR-D 46,70

Band 8

Stiehler, Heinrich, *Interkulturalität und literarische Mehrsprachigkeit in Südosteuropa*. Das Beispiel Rumäniens im 20. Jahrhundert. 2000, IX+142pp. ISBN 3-7069-0047-5. EUR-A 18,40; EUR-D 17,90

Band 9

Lösch, Hellmut, *Die französischen Varietäten auf den Kanalinseln in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. 2000, 192pp. ISBN 3-7069-0049-1. EUR-A 21,60; EUR-D 21,00

Band 10

Hedrich, Reiner, *Geträumte Metaphysik*. Ariadnefaden für das Textlabyrinth des Jorge Luis Borges. 2000, 158pp. ISBN 3-7069-0048-3. EUR-A 18,40; EUR-D 17,90

Band 11

Czernilofsky, Barbara, *Regionale Sprachenpolitik in Europa*. Südtirol und Languedoc-Roussillon: zwei Eckpunkte. 2000, 174pp. ISBN 3-7069-0071-8. EUR-A 18,40; EUR-D 17,90

Band 12

Baumann, Petra, *Das Cheli heute*. Untersuchungen zur Jugendsprache in Madrid. 2001, 125pp. ISBN 3-7069-0076-9. EUR-A 18,40; EUR-D 17,90

Band 13

Bofill, Gilbert, *Dolmetschen zwischen Deutsch und Katalanisch: Sprachliche und pragmatische Probleme*. Ansätze zu einer Verknüpfung von Theorie und Praxis des Dolmetschens. 2001, 210pp. ISBN 3-7069-0122-6. EUR-A 24,00; EUR-D 23,30

Band 14

Born, Joachim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Romania*. Französisch im Kontakt und in der Konkurrenz zu anderen Sprachen. Akten des 2. Frankoromanistenkongresses, Dresden, 25.-27. September 2000. 2001, 227pp. ISBN 3-7069-0123-4. EUR-A 28,80; EUR-D 28,00

Band 15

Gröll, Ilse, *Sprachen in Kolumbien: ihre Wahrnehmung in der Verfassung von 1991*. 2003. 137pp. ISBN 3-7069-0209-5 Pb.: EUR 28,00, EUR AT 28,80.

Bestellung bei:

EDITION PRAESENS
Dr. Michael Ritter KEG
Verlag für Literatur- und Sprachwissenschaft
Ospelgasse 12-14/4/10
1200 Wien
Österreich
Tel. + Fax: (+43/1/3324725
UID: ATU60993802
<http://www.praesens.at>
Mail: edition@praesens.at