

Planification linguistique dans une société plurielle : le cas de l'Inde

Amitav CHOUDHRY

Indian Statistical Institute
Calcutta, Inde

Texte traduit par Caroline Juillard

Introduction

L'Inde est un pays de vastes dimensions, de langues minoritaires, de zones de faible communication, de religions diverses et de multiples ethnies. Avec une population de plus de 900 millions d'habitants, comprenant 1 652 langues maternelles, 67 langues d'éducation scolaire et 10 systèmes majeurs d'écriture, l'Inde est à l'évidence le laboratoire le meilleur mais aussi le plus compliqué pour la recherche sociale. L'Inde présente un exemple unique de diversité ethnique, socio-culturelle et religieuse qui a résulté en une diversité linguistique. C'est pour cette raison qu'on peut considérer l'Inde comme un de ces « géants sociolinguistiques ». L'union indienne consiste présentement en 26 États et 6 Unions territoriales. Pour des raisons administratives, les États et les Unions sont divisés en 360 districts de taille et de population différentes. Certaines de ses caractéristiques les plus saillantes sont citées ci-dessous :

1. Les différentes langues vernaculaires de l'Inde se rangent dans quatre familles : indo-aryenne, dravidiennne, austro-asiatique et sino-tibétaine.

2. La scène linguistique en Inde est dominée par deux groupes familiaux dont la population couvre approximativement 97,7 % de la population totale.

3. 18 langues majeures (i.e. spécifiées dans la 8^e version de la Constitution indienne) sont parlées par approximativement 95,58 % des locuteurs de la population totale (cf. Annexe I).

4. Les deux langues officielles de l'Union - le hindi (première langue) et l'anglais (langue associée) - sont parlées par plus de la moitié de la population bilingue entière.

5. Il y a seulement 240 langues maternelles (i.e. 12 %) parlées par 10 000 locuteurs et plus. 1 248 langues maternelles (i.e. 75 %) sont parlées par moins de 1 000 locuteurs. Ceci indique que de nombreux dialectes ainsi que des poches ethniques existent, avec des identités et des héritages distincts, et qu'ils n'ont pas été intégrés pour former un groupe plus large.

A la base de la politique linguistique résident toujours les principes plus vastes de la politique nationale. Celle-ci a pris les mesures suivantes :

1. renforcer les Droits constitutionnels des minorités linguistiques ;
2. promouvoir les langues régionales (mentionnées dans la huitième version de la Constitution indienne) à un statut officiel ;
3. réaliser l'intégration de l'Inde par l'usage de deux langues pan-indiennes - le hindi (comme première langue officielle) et l'anglais (comme langue officielle associée).

Ces mesures ont conduit les responsables de la politique linguistique nationale à éprouver ces *Trois Formules Linguistiques*. Il est stipulé, au sujet des langues d'enseignement, que seules les langues suivantes sont admises :

1. les langues régionales et en dernier lieu les langues maternelles différentes de la langue régionale ;
2. le hindi ou, dans les régions où on le parle, une autre langue indienne ;
3. l'anglais ou toute autre langue européenne moderne.

(Nous considérerons la question linguistique à l'école en détail dans la section sur les stratégies éducatives.)

Les académies linguistiques aussi bien que des réformateurs individuels ont joué un rôle notable dans l'identification politico-linguistique au siècle dernier, menant à la création d'États linguistiques ayant chacun une forte identité culturelle, le corollaire dangereux de ceci étant la scission culturelle. La réorganisation des États dans l'Union indienne sur une base linguistique a conduit au décret de la Commission de réorganisation des États, le 29 décembre 1953. Sur la base du rapport de la Commission, un certain nombre d'États unilingues ont été formés au cours de l'année 1956. La principale force de motivation sous-tendant cette redistribution des territoires en États fut l'idée de réduire le nombre des minorités linguistiques en rassemblant les gens qui parlaient une langue commune.

La réorganisation des États sur une base linguistique ne pouvait pas résoudre tous les problèmes des minorités linguistiques. En 1956 il y avait seulement 16 États en Inde, alors qu'aujourd'hui il existe 26 États et 6 Unions territoriales. Srivastava (1981) partage l'opinion que la réorganisation linguistique des États, en soi, ne peut résoudre les problèmes des minorités linguistiques, simplement parce que différents États sont des complexes multilingues et pluriculturels. Aucun État en Inde n'a moins de douze langues maternelles ; en fait, elles s'échelonnent de 12 à 410. Les prémices

apaisantes sur la base desquelles les États ont été réorganisés en unités politiques et administratives furent de réduire le conflit entre les principaux locuteurs de langues minoritaires en Inde et de diffuser un esprit de nationalisme parmi le peuple. Avec le temps, cela donna une nouvelle dimension aux tensions existant au sein des différentes communautés linguistiques minoritaires qui, préalablement à cette situation, goûtaient une coexistence presque pacifique. Ainsi que Sarkar (1979, p. 149) le dit : « On peut à peine parler d'unité nationale dans le passé indien ; la nation, comme dans d'autres pays, est un phénomène récent chez nous. On peut dire qu'elle est encore en construction : on peut même arguer que l'Inde est un amas de nationalités aux histoires propres. » La perception de l'Inde comme une entité homogène est issue de la stratégie coloniale britannique qui utilisa un tel symbole pour camoufler la pluralité existante en introduisant une option moniste. Mais les masses multilingues furent conduites à se rebeller sous la forme de mouvements linguistiques contre l'imposition d'une étiquette homogénéisante qui véhicule en fait un courant sous-jacent d'économie de marché centralisée.

Tout en gardant à l'esprit la forte diversité linguistique de l'Inde couplée avec un taux de développement des langues indigènes relativement bas, et l'usage établi d'une langue coloniale héritée du passé, les questions concernant la politique linguistique et sa mise en œuvre ont été le sujet de nombreux débats et controverses résultant dans une bagarre continue entre politiciens, éducateurs et planificateurs linguistiques à des niveaux fédéraux aussi bien qu'étatiques. C'est pourquoi, basée sur l'existence de structures d'autorité duelles aux niveaux de gouvernements fédéraux et étatiques, la question de la langue officielle a été marquée par un conflit incessant dans la législation, une indécision et un délai dans l'action exécutive et un manque de spécificité réfléchie dans la mise en œuvre.

La politique de langue officielle

Au vu de la situation existante, il est important de souligner le fait que la politique de langue officielle exige un degré élevé de concordance entre l'acte législatif et les stratégies de mise en œuvre pour une communication administrative effective. Je souhaite établir ici un point crucial. Au niveau fédéral de la planification, l'allocation des responsabilités concernant l'exécution et la mise en œuvre des différentes politiques linguistiques n'est pas du ressort d'un seul ministère. Les opérations de recensement linguistique relèvent du ministère de l'Intérieur. La promotion du hindi, les problèmes relatifs à la charge académique dans l'éducation, à l'alphabétisation, à l'éducation des femmes, à l'éducation supérieure - pour n'en nommer que quelques uns - relèvent du ministère du Développement des ressources humaines. Quant aux considérations basées sur des évidences empiriques de la politique et de la planification linguistiques, qui sont exprimées par des linguistes tels que nous qui faisons partie d'une Unité de recherche linguistique, ironiquement, relèvent du ministère du Plan. Il n'y a pas de ministère de l'Éducation au niveau fédéral, mais il existe des ministères de l'Éducation dans chaque État. On peut se demander comment les différents ministères coordonnent leurs activités tant au niveau national qu'à celui des États.

D'après Srivastava (1979), le système politique de l'Inde essaye d'établir un équilibre entre deux types de pressions : (a) la force centripète générée du besoin de coordination interrégionale au centre, qui communique d'abord en anglais, ensuite en

hindi et (b) la force centrifuge générée par les demandes des États régionaux qui veulent fonctionner avec la langue de la région dans presque toutes les sphères d'activité. Il est présumé que l'usage des langues coloniales promeut l'unité politique dans les États multilingues. Tandis que l'on considère l'anglais comme une langue neutre pour une communication à large échelle, les langues indigènes sont associées à l'ethnicité, avec différentes identités sociales et différentes loyautés locales. La solidarité est donc compromise car l'utilisation des langues indigènes dans l'éducation va encourager le régionalisme et l'esprit de clocher qui, à leur tour, contribueront à l'instabilité politique. A la question, « que veut dire et signifie l'anglais en Inde ? », Singh (1993 : 214) répond à propos : « Cette question conjointe reçoit une réponse conjointe. L'anglais en Inde signifie la technique, la technologie et les termes techniques. Sa présence ici est renforcée par l'appareil de planification technique auquel ce pays, spécialement depuis l'indépendance, a confié son développement économique et social. » Myrdal (1968), d'un autre côté, pense que l'appui continu sur l'anglais en Inde, en tant que langue unificatrice de la classe supérieure, ne devrait pas représenter une solution permanente car elle est socialement restrictive et ne rejoint pas le besoin de consolidation nationale et de participation populaire. Das Gupta (1970), quant à lui, signale le fait que la bureaucratie indienne n'était surtout pas préparée à la tâche de planifier le hindi, et que cela ne l'intéressait pas du tout. Elle était plus favorable au maintien de la situation existante qu'à la création de méthodes novatrices pour se tourner vers le hindi. Dans la société indienne, même encore aujourd'hui, l'anglais est considéré comme un symbole de statut, indiquant la supériorité de naissance, d'éducation et de position sociale. Supériorité de naissance parce que ceux des classes les plus basses et ceux qui appartiennent aux couches inférieures des classes moyennes ne peuvent se payer une éducation convenable en anglais. Réciproquement, les langues indiennes continuent d'être rangées en second, après l'anglais, dans la société. Cette anglomanie reconnue se fait au détriment non seulement de la croissance des langues indiennes mais également de la croissance normale de la société indienne.

En considérant les jeux que les politiciens jouent au niveau étatique, nous voyons que parfois ils se livrent à un nationalisme régional, dénonçant l'usage de l'anglais, et qu'ainsi ils gagnent des positions de pouvoir sur la base de ce principe qui fait partie de leur manifeste électoral. Une situation paradoxale illustre ce fait : le principal ministre d'un Etat du Sud, lors d'une récente visite en Angleterre pour attirer des investissements étrangers dans son Etat, considérant la nouvelle politique économique de l'Inde, a remercié les Anglais d'avoir colonisé l'Inde, d'avoir introduit l'anglais et unifié le pays. Dans l'Etat du Bengale occidental, la politique du gouvernement est d'en terminer avec l'anglais comme moyen d'instruction au niveau primaire dans les écoles publiques ; cela a eu comme résultat la proposition de fermer 39 écoles, en raison de faibles taux d'inscription : les parents préfèrent toujours inscrire leurs enfants dans des écoles qui pourvoient à l'anglais, même si cela leur coûte plus cher. Il est comique que les politiciens qui dénoncent publiquement l'usage de l'anglais font attention à ce que leurs enfants aillent dans les meilleures écoles enseignant en anglais.

Recensements linguistiques en Inde

Pour un pays multilingue tel que l'Inde, toutes les stratégies de planification dé-

pendent fortement des données collectées, comparées et analysées au niveau national. Parfois les décisions sont prises ou les conclusions sont tirées par des décideurs qui ne sont pas insensibles mais tout simplement étrangers à la situation réelle dans chaque région. Même une tâche aussi directe que celle de mesurer le multilinguisme à un niveau national requiert d'énormes ressources, qu'il est possible de réunir grâce à des directives et une organisation fédérales. Même des stratégies à long terme requièrent des études longitudinales, mais celles-ci sont gênées par le fait que les recensements changent la formulation des questions d'une fois sur l'autre. On parlait de « langue maternelle » en 1881, de « langue parentale » en 1891, de « langue habituellement utilisée » en 1901 et en 1921, ou encore de « langue parlée d'ordinaire à la maison » en 1911. Le terme « langue maternelle » fut le plus utilisé, y compris dans les recensements de 1971, 1981 et 1991. Mais la définition de « langue maternelle » a changé d'un recensement à l'autre. En 1971, la « langue maternelle » était définie comme « la langue parlée dans l'enfance par la mère de la personne à la personne ». Si la mère de la personne était morte durant l'enfance de cette personne, la langue principalement parlée dans l'enfance était retenue comme étant la langue maternelle. Bien que les données sur la langue maternelle soient considérées comme utiles pour analyser la composition ethnique de la population, les tabulateurs des recensements ont tendance à présenter leurs données d'une manière stéréotypée et biaisée, du fait de l'absence d'objectifs bien définis ou de directives de la part de ceux qui contrôlent leurs activités. Pourtant les gens devraient recevoir une éducation sur ces sujets de manière à répondre au concept défini de langue maternelle ; la plupart des populations rurales en Inde ne réalisent pas l'importance des recensements et y sont indifférentes.

Sur la question linguistique, les recenseurs et les linguistes ont décidé de s'ignorer mutuellement (Khubchandani, 1988). Les linguistes qui ne participent pas aux opérations de recensement sont presque ignorants de leurs buts et objectifs, ainsi que des coûts entraînés. D'un autre côté, ils ont prescrit des recettes ponctuelles aux recenseurs, en menant pour eux des enquêtes de dialectologie régionale ou en entraînant des dénombreurs pour ces recensements. A l'évidence des dernières décades, ce sont les groupes de pression politique qui se servent le mieux des données des recensements : ils manifestent une approche des données des recensements plus à propos que celle des linguistes. En dépit du fait que des traits tels que alphabétisation, migration, bilinguisme, etc., mis en avant par le recensement indien, sont directement reliés à la politique fédérale et aux stratégies de planification, les linguistes semblent être moins directement concernés, soit en raison de leur bon vouloir, soit plus fréquemment parce que les fédéraux évitent de s'adresser à des linguistes qui pourraient constituer un obstacle à leurs stratégies, s'il leur était permis d'exercer tout leur potentiel et de suggérer des mesures réparatrices dans une société complexe et plurielle.

Problèmes de standardisation linguistique

Les langues indiennes ont montré un développement significatif dans le domaine de la création littéraire bien avant l'indépendance et des normes basées sur des variétés de prestige ont émergé, avec suffisamment de souplesse dans chaque langue. Haugen (1972 : 107) s'y réfère comme à la forme et à la fonction linguistiques, l'une représentant la codification, l'autre l'élaboration : « Tels des pôles idéaux d'une langue standard, la codification peut être définie comme la variation minimale de la forme et l'élaboration comme la variation maximale. »

Krishnamurti (1988 : 59) suggère : « Dans le contexte du rôle changé des langues indiennes, il est nécessaire de développer des normes supra-dialectales par une codification planifiée de manière à atteindre les objectifs éducatifs et nationaux suivants : (1) promouvoir une alphabétisation universelle, (2) servir de vecteur efficace pour l'administration, (3) répandre des connaissances modernes au travers de l'éducation formelle, (4) faciliter la traduction entre les langues indiennes, et (5) promouvoir le multilinguisme comme moyen de préserver l'intégration nationale. »

La plupart des langues parlées en Inde, qui ont été cultivées dans une atmosphère sociale de pluralité, n'ont pas été sujettes aux pressions de la standardisation, telle qu'elle est pratiquée en Occident, et n'ont pas non plus été mises en forme par l'écriture, les manuels grammaticaux et les dictionnaires. Il est douteux que la standardisation puisse être planifiée autour d'une table de conférence où les décideurs seraient des linguistes compétents ou bien des représentants fédéraux. Là où des normes régionales largement acceptées se sont développées bien avant que leur éventail fonctionnel se soit élargi, le seul type de planification possible selon la ligne des politiques fédérales est la modernisation, mais à quel prix et pour quel effet ? L'exercice futile de trouver des termes techniques et de promouvoir des styles d'écriture rigoureux pour de nouvelles terminologies sans la participation des usagers du savoir moderne à la création de telles terminologies n'est pas prêt à apporter des résultats concrets. Contrairement à l'adaptation traditionnelle en Inde à l'hétérogénéité linguistique basée sur un multilinguisme enraciné, qui répond immédiatement aux besoins de la situation, on a assisté récemment à l'émergence d'efforts constants pour l'autonomie linguistique au nom du développement.

Pour un encodage correct de la langue standard, les écrivains natifs devraient prendre l'initiative de la répandre pour la rendre compréhensible. Khubchandani (1988 : 72) réitère le fait que « la standardisation d'une langue, comme activité légitimante, prescrit le comportement linguistique approprié et correct ». D'un autre côté, il existe une tendance des langues indiennes à répandre le filet des systèmes de valeur traditionnels des petites élites sur tous les domaines de la communauté linguistique entière, en allant parfois jusqu'au point d'ignorer la variation linguistique (*cf.* Annexe II). Au lieu de laisser ce processus se développer de manière naturelle, il semble qu'il y ait un faux sentiment d'urgence à mettre en avant un standard arbitraire au travers des programmes d'éducation et des programmes linguistiques.

Politique éducative et linguistique

Les politiques et les pratiques éducationnelles en Inde seront mieux comprises si nous gardons à l'esprit la structure hiérarchique des langues de l'Inde. Au sommet, on trouve au niveau fédéral les deux langues officielles du gouvernement, le hindi et l'anglais, puis les langues officielles, et, au troisième rang, les langues qui n'ont pas de fonction gouvernementale officielle, ni au niveau fédéral ni à celui des Etats, mais qui sont parlées par plus d'un million de personnes. Finalement, il y a les langues de petits groupes ethniques qui, non seulement ne sont pas reconnues à un niveau officiel, mais ont peu d'espoir de recevoir autre chose qu'indifférence et hostilité de la part des instances officielles (Fasold, 1991).

Le rôle du langage dans l'éducation est d'une importance fondamentale dans les

pays multilingues en développement, sur les deux plans du développement de l'éducation et de la planification linguistique. En Inde, la Commission de l'Éducation a accentué le rôle de l'éducation en langue maternelle pour la résurgence massive de la vie nationale et le développement des langues autochtones. Elle pensait que les buts de l'industrialisation et de la modernisation pourraient être atteints par une plus grande propagation de la science et du caractère scientifique entretenant un flux constant de créativité vitale pour le développement national. Dans un rapport publié par le ministère du Développement des ressources humaines de l'Union en 1993, il était recommandé ceci entre autres choses : « La question du moyen d'instruction, particulièrement au début de la vie, ne sera pas complètement résolue tant que nos sections de la société qui sont dominantes et connectées à l'extérieur continueront à accorder plus d'importance aux grâces élémentaires dans une langue étrangère, qu'aux connexions intimes avec le savoir vernaculaire que nos enfants acquièrent durant chaque semaine de leur croissance, avant qu'ils n'ailent à l'école. C'est pour cette raison que nous nous sommes retenus de répéter la recommandation que la langue maternelle seule devrait être le vecteur de l'instruction au niveau élémentaire. »

Minorités linguistiques et sociétés tribales

L'approche pluraliste du gouvernement fédéral envers les langues régionales majoritaires dans les différentes régions du pays a été étendue aux langues minoritaires, dans la politique officielle. Les articles 29 et 30 de la constitution indienne spécifient que les locuteurs des langues minoritaires ont certains droits garantis légalement de conserver leur écriture et leur culture linguistique. Un Commissaire pour les minorités linguistiques a été désigné pour tenir compte des injustices. Malheureusement la réorganisation linguistique des États n'est pas une solution au problème vital des minorités linguistiques. La plupart des États ont été déclarés unilingues ou bilingues pour des commodités administratives, mais en fait chaque État en Inde est une entité multilingue et pluriculturelle. D'après Srivastava (1980 : 13-14) : « Il n'y a pas un seul État dans le pays qui est complètement unilingue ; pas une seule langue moderne majeure dont les locuteurs n'utilisent au moins trois langues en contact ; et pas une seule communauté linguistique qui a moins de trois codes distincts dans son répertoire verbal. » Le principe de réorganisation mène à l'inévitable prééminence de la langue reconnue de la région tandis que les langues minoritaires sont tristement négligées par les gouvernements des États. Le Commissaire pour les minorités linguistiques n'a que des pouvoirs consultatifs et ne peut forcer les gouvernements des États à suivre ses recommandations. Les États sont impatients de mettre en œuvre des politiques qui sont une tentative délibérée de décourager les minorités à garder leur langue ; au contraire, ils encouragent l'acquisition et l'usage des langues des États. Les États qui ont accompli leur autonomie linguistique sont réticents à l'accorder à aucun de leurs groupes ethniques. C'est pourquoi les États ont été plus heureux dans leurs efforts pour créer un nationalisme régional que le gouvernement fédéral ne l'a été dans son effort à promouvoir le hindi comme support du nationalisme dans le pays.

Les groupes ethniques, dans le passé, ont été pour la plupart des sociétés fermées, en ce qui concerne leur contacts avec des groupes éloignés. C'est pourquoi la plupart d'entre eux n'ont pas développé de langue écrite. Leurs besoins étaient couverts par la communication orale. Ceci implique qu'ils avaient des grammaires ou des structures linguistiques distinctes sans traces écrites. Pour remplir leurs besoins édu-

catifs comme processus de socialisation, beaucoup de communautés ethniques avaient leurs institutions traditionnelles qui préparaient les jeunes à devenir des membres socialement productifs de leur communauté. Les protagonistes de l'éducation moderne ont immédiatement mis de côté ces institutions traditionnelles parce qu'elles ne pourvoient pas aux besoins en alphabétisation, sans même examiner la possibilité d'une adoption mutuelle qui convienne à ces institutions et au système éducatif moderne. Même aujourd'hui il n'y a eu pratiquement aucun progrès dans le sens d'enseigner aux enfants de ces groupes dans leur langue maternelle ; les livres sont écrits dans un environnement étranger et la plupart d'entre eux sont des traductions de livres d'autres groupes ethniques.

L'important est que l'Inde a été multilingue pendant plusieurs millénaires. Sa caractéristique principale a été l'attribution de rôles sociaux aux différentes langues. Il en résulte un type de société bilingue non conflictuelle. Mais la création des États linguistiques régionaux a bloqué la mobilité sociale des minorités linguistiques. Cela crée une situation où ceux qui sont désavantagés socialement sont linguistiquement désavantagés, et ceci non seulement renforce les inégalités sociales, mais aussi la connexion de ces deux types de désavantages les renforce mutuellement. Les minorités linguistiques échouent à briser les limites économiques et sociales étroites de la région dans laquelle ils sont restreints par la langue avec laquelle ils ont grandi. La limite de leur langue est clairement la limite de leur univers, ce qui est une perte d'une amplitude considérable. En conséquence, nous trouvons sur la scène indienne un effort opéré par les minorités linguistiques pour gagner de l'autonomie ou pour revendiquer leur identité ethnique par la revitalisation de leur langue.

Mouvements linguistiques

On a déjà réitéré le fait que l'Inde est une société multiethnique comprenant un nombre élevé de groupes ethniques, variant de groupes tribaux et de groupes de castes très localisés à des grands groupes religieux et linguistiques. Aucun de ces groupes n'est clairement dominant et les frontières entre eux ne sont pas entièrement fixées. Ces groupes varient dans leur prise de conscience d'une identité de groupe commune différente de celle d'autres groupes. L'Inde est, en fait, un état multinational en développement qui comprend un nombre de nationalités duelles ou plurielles, sans une nationalité unique qui domine. En Inde la langue est devenue un unique point de ralliement pour l'action socio-politique et la création, le soutien et l'avancement de la prise de conscience d'une identité commune parmi les membres d'un groupe. Ce qui est important ici est que cela forme à son tour une base pour permettre ou pour refuser l'accès à un groupe spécifique. Ce point est crucial du point de vue de l'interprétation de la multiplicité des différents mouvements linguistiques dans ce pays. Ils émergent comme des actions sociales logiques dans le développement d'un caractère ethnique, culturel et linguistique de la société pluraliste indienne. Ils manifestent également la rivalité, l'antagonisme et la tension entre les différents groupes ethniques du pays, d'une part, le développement de l'intégration nationale, de l'autre. Ce dont l'Inde a besoin est une planification correcte pour ses nombreuses langues sans déposséder les petits groupes linguistiques de leurs droits légitimes. Pour ce faire, nous devons comprendre les mouvements linguistiques dans leur perspective propre : ainsi, le passage crucial du perse aux langues vernaculaires en 1837, pour des objectifs administratifs et comme part du tempérament et de la politique coloniale britanniques de l'époque,

alors que le perse était la langue des premiers envahisseurs turcs et de la période précédant la colonisation anglaise. Plus d'une centaine d'années après ce passage, l'Inde indépendante a développé des États linguistiques, ce qui fait partie de ses objectifs fédéraux. Mais les États linguistiques ne se sont pas bâtis en un jour et ce n'est pas la fin de l'histoire. Des mouvements existent toujours pour ou contre l'imposition d'une identité linguistique plus grande. Nous devons comprendre les motifs et les attitudes des gens pour identifier leurs langues (pressions d'en bas), la politique gouvernementale, les rapports différents des commissions d'éducation sur l'éducation en langue maternelle (pressions d'en haut) et le rôle du linguiste comme étant une « intelligence » dans cette situation.

Les mouvements linguistiques dans la région hindi

Suivant Misra (1979), les différents mouvements linguistiques et ethniques en Inde peuvent être attribués à deux facteurs :

1. Intérêt porté à la nature et la forme de la langue standard et/ou la langue de la littérature écrite.
2. Intérêt porté aux demandes politiques, comprenant la création d'États séparés ou d'unités administratives basées sur des considérations linguistiques et culturelles, l'attribution de certains droits et privilèges, incluant l'usage de la langue dans l'éducation, l'administration et les mass media.

Des mouvements de l'une ou l'autre sorte se sont développés et/ou sont encore en progrès dans différentes parties du pays. Nous allons maintenant nous pencher sur quelques mouvements linguistiques qui progressent dans les régions hindi du pays et qui ont témoigné de la prise en compte des deux sortes de facteurs cités.

Dans la dernière partie du 19^e siècle, le braja qui était le code accepté pour toute la littérature écrite dans toute la région hindi a été remplacé par le khar boli. Avant que cette transition s'opère, la plupart de la production littéraire de la période est poétique ; quelques textes isolés en prose sont écrits en braja. L'émergence graduelle d'une production accrue de textes en prose a provoqué un clivage linguistique : le braja étant utilisé pour la poésie et le khari boli pour la prose. Les écrivains, mais aussi les réformateurs sociaux, les journalistes, les chefs d'organisations culturelles et les leaders politiques ont peu à peu apporté leur soutien littéraire au khari boli, et cette langue a remplacé le braja comme langue littéraire. Plus vital encore fut le soutien du gouvernement et de sa politique, qui ont contribué à défendre ce changement. D'un point de vue linguistique, la langue de la littérature est devenue plus proche de la lingua franca de la région, appelée l'hindoustani ou le vernaculaire. Les mouvements de réforme et de renaissance de la période et le Congrès national indien sous la direction du Mahatma Gandhi ont pris des mesures pour populariser le khari boli et ont contribué aux efforts pour l'établir comme une forme clairement définie d'hindi standard. L'hindi devint bientôt l'un des symboles de la lutte pour l'indépendance nationale.

Selon Misra (1979), les mouvements dans la région hindi peuvent être attribués à des essais pour créer des États linguistiques basés sur des critères régionaux, socio-culturels et socio-linguistiques ou bien pour le développement et la reconnaissance

des dialectes régionaux. Les mouvements de la première sorte incluent les demandes de création du Bhojpur, du Vishal Haryana et du Bundelkhand. Ces mouvements ont démarré après l'indépendance de l'Inde en 1947, au début de l'engagement du gouvernement central à reconnaître des États sur une base linguistique. Les motifs en faveur de tels mouvements sont les suivants :

1. Dans l'absence d'une relation synchronisée entre frontière linguistique et frontière d'État, les frontières d'État existantes sont irrationnelles et ne confirment aucune limite naturelle ou linguistique.

2. La région a des caractéristiques individuelles et distinctes avec des prétentions à une histoire régionale séparée et indépendante et des pratiques sociales et culturelles bien définies, qui non seulement servent de facteur unifiant mais aussi servent à la différencier d'autres régions. Elle a une langue distincte avec un riche passé littéraire.

3. Il existe une discrimination dans l'allocation disproportionnée de pouvoir politique, de ressources et de bénéfices économiques incompatibles avec la taille et l'importance de la communauté. Donc la communauté régionale se sent exploitée.

Ces mouvements politico-linguistiques, tels qu'ils sont nommés par Misra (1979), tentent de rationaliser leurs revendications pour un statut d'État et se rallient également pour obtenir des droits et des privilèges spécifiques, dont la reconnaissance et l'usage de leur langue dans l'éducation, l'administration et les mass media. Ces mouvements n'ont pas impressionné la Commission de réorganisation des États, constituée après l'indépendance de l'Inde pour veiller à l'aspect logique de tels arguments. Les raisons furent : a) le manque du support d'une élite pour susciter une conscience de masse et soutenir une mobilisation socio-politique ; b) les élites étaient nationalistes et non régionalistes dans leurs attitudes et la vague du nationalisme était très forte dans l'ère de post-indépendance immédiate ; c) la mobilisation différentielle ou contre-sociale pour l'assimilation des locuteurs de dialectes régionaux au hindi standard. Ceux-ci étaient vulnérables à de telles assimilations en raison de l'absence d'une forme standard ; de plus les paramètres de la différenciation sociale n'étaient pas compatibles avec ceux de la différenciation linguistique.

Le mouvement linguistique maithili

La langue maithili est parlée dans l'État du Bihar (une autre région dominée par le hindi). Le mouvement pour la cause du maithili présentait deux aspects : a) il promouvait le développement, la standardisation et la modernisation du maithili ; b) il combinait le langage avec d'autres paramètres socio-culturels pour mobiliser le développement de la nationalité maithili et visait à la création d'un État maithili séparé. Les raisons d'établir un État sont pratiquement les mêmes que pour le Bhojpur, le Bundelkhand et le Haryana. L'attitude persévérante des protagonistes du mouvement a initialement rencontré le succès. Mais comme le fer de lance du mouvement était un groupe sélectif d'élites basé sur les castes réticentes à incorporer la communauté maithili entière, il en résulta une mobilisation sociale pauvre et un échec à susciter une conscience communautaire ; graduellement, le mouvement perdit de la force. Là encore la priorité avait été donnée aux symboles du nationalisme et non au régionalisme, aux symboles idéologiques de caste et non à l'identification linguistique.

Les autres défauts étaient a) le manque d'initiative pour standardiser et moderniser la langue et b) l'absence d'effort pour développer des formes non littéraires de la langue et la littérature. En définitive, le manque de mobilisation politique et de support de masse, une pensée idéaliste et de caste, furent responsables du flétrissement du mouvement maithili.

Mouvement linguistique santali

Le santali est une branche de la famille linguistique austro-asiatique. Grierson (1927) a classé le santali comme une sous-branche du groupe kherwal. Le santali est parlé par plus de 3 millions de personnes ; bien que linguistiquement plus stable et démographiquement nombreux, il lutte encore pour son identification, à la différence du sindhi et du kashmiri qui ont reçu une protection officielle en étant inclus dans le 8^e répertoire des langues indiennes. Malgré sa force numérique, il est la langue de populations minoritaires dans quatre États (l'Orissa, l'Assam, le Bengale ouest et le Bihar). Les Santals ont subi des soulèvements périodiques et cathartiques pour réassurer leur solidarité menacée et consolider leur position comme une force viable. En l'absence de continuité géographique, la langue joue un rôle important comme symbole de solidarité. Mais Mahapatra (1979) considère que les Santals sont une société enkystée qui a concédé le rang à une ou à des sociétés environnantes dominantes. Il appelle ce processus : « syndrome de la concession du rang », ce qui signifie l'acceptation de l'infériorité sociale. Mais malgré un emprunt sans discrimination aux langues dominantes, bien des traits de la culture santali sont restés intacts en dépit des forces qui empiétaient et influençaient leur vie. On a vu l'apparition de certains mouvements positifs parmi les Santals en réaction à ces forces qui empiètent. Le plus conséquent d'entre eux est le mouvement *Jharkhand*. Le peuple santali a aussi développé son écriture propre : « l'Alciiki ». Finalement les mouvements des Santals pour la renaissance et la solidarité ne sont pas un phénomène nouveau. Leur trace est enregistrée depuis longtemps. A l'époque contemporaine, ces mouvements ont profondément pénétré la structure du pouvoir indien par l'apport d'une force politique grâce à laquelle ils ont trouvé une représentation au Parlement indien. C'est pourquoi les mouvements des Santals ne sont plus guidés par des conditions économiques, mais par des considérations socio-culturelles plus vastes, et ils partagent évidemment les aspirations de leurs camarades indiens moins heureux.

Le besoin d'une planification pluraliste dans une société plurielle

La réalité multilingue en Inde commande que l'Inde devrait viser l'unité sous-jacente à la diversité, dans la planification linguistique pour l'éducation plutôt que de chercher à triompher de la diversité par les contraintes uniformisantes et contradictoires d'une politique moniste. Dans les sociétés modernes vouées à la planification, les situations multilingues ne peuvent être maintenues que par un bilinguisme planifié (Patnayak, 1981). Si cela n'est pas fait, cela peut conduire à l'éradication des petites langues, la planification gouvernementale interférant avec l'autonomie des groupes. La véritable construction d'un régime est affectée par un usage linguistique planifié selon des méthodes irrationnelles qui conduiraient à un changement radical aux conséquences indéterminées. Singh (1993 : 35) suggère : « En planification du développement, on doit prendre un paradigme pluraliste au sérieux ; alors que l'identification et

l'observation des problèmes linguistiques sont essentiellement classificatoires, la description des stratégies de planification linguistique et éducative est essentiellement basée sur notre compréhension de la typologie de la planification, que ces stratégies soient étendues ou partielles, globales ou locales, prophétiques ou affirmatives, ou qu'elles les combinent toutes. »

La mise en œuvre d'une politique linguistique officielle aux niveaux des gouvernements fédéral et étatique est passée par une période de conflits et de controverses. Elle a atteint maintenant un stade où un niveau élevé de concordance entre législation et exécution doit être atteint. De plus, il faut faire se rejoindre l'idéal et la réalité. Il devrait y avoir un effort réfléchi pour enrichir et développer les langues officielles en construisant des lexiques exhaustifs, en élaborant une traduction soignée de la littérature administrative et en conservant les modèles originaux des écritures administratives, gardant à l'esprit les besoins communicatifs de la communauté en son entier, et maintenant une rétroaction constante entre les écrivains, les usagers et les consommateurs. Les langues officielles peuvent être fonctionnellement adéquates et efficaces ; cela dépend du rôle des agences exécutives auxquelles est assignée la responsabilité de la promotion et de l'usage des langues officielles, de l'évaluation objective du processus d'extension et du contrôle attentif du degré de progrès. Patanayak (1981 : 44) suggère : « pour le maintien d'une démocratie participante, il est important que chaque adulte votant puisse avoir la chance de participer à l'administration et au développement socio-économique du pays ». C'est pourquoi le langage dans l'administration est d'une grande importance dans les pays multilingues. Le caractère multilingue et multiethnique de l'Inde la rend susceptible aux crises d'identité des petits groupes, dans l'intérêt plus large de la solidarité nationale. Un regard attentif au complexe de traits des langues majeures et mineures (cf. Annexe III) peut rappeler aux planificateurs leur tâche difficile. C'est pourquoi les stratégies de planification linguistique qui visent à promouvoir l'universalisme culturel par la réduction de la multiplicité pourraient donner aux petits groupes un sentiment d'empiètement de leurs valeurs sociales et de violation de leur mobilité sociale, et ceci pose un défi aux planificateurs. La politique linguistique est intimement liée avec la planification des ressources. Finalement nous devons réitérer ceci : à moins que les ressources ne soient correctement canalisées, les groupes culturels sont tenus de protester contre les inégalités dans les occasions d'accomplir leur créativité, ce qui aurait comme résultat que le langage serait utilisé pour des objectifs divisés. Les planificateurs ne devraient pas l'oublier.

Références

- CHOUHRY, A. (1981). Language attitudes of a linguistic minority in a regional area *OPIL*, vol 7-8, pp. 116-130
- DAS GUPTA, Jyotirindra (1970). *Language conflict and National Development*. Los Angeles and Berkeley : University of California Press.
- FASOLD, Ralph (1990). *The Sociolinguistics of Society* Oxford . Basil Blackwell Ltd
- GOVERNMENT OF INDIA (1931). *Indian Report*

- GOVERNMENT OF INDIA (1950). *The constitution of India*. New Delhi. Ministry of Law
- GOVERNMENT OF INDIA (1956). *The Report of the Official Language Commission*.
- GOVERNMENT OF INDIA (1993). *Yash Pal Committee Report*. Ministry of Human Resource Development.
- GRIESEN, George A. (1927). *Linguistic Survey of India*. Vol. I, Part I. Calcutta. Registrar General of India.
- HAUGEN, Einar (1972). *The ecology of Language*. Essays selected by Anwar S. Dill. Stanford University Press
- KHUBCHANDANI, Lachman M. (1978). *Language in a Plural Society*. Delhi. Motilal Barnasidass
- KRISHNAMURTI, Bh. (1988). « Standardization of Indian Languages », in *Language in a Plural Society*. Delhi. Motilal Barnasidass
- MAHAPATRA, B.P. (1979). « Santal: language movement in the context of many dominant languages », in *Language Movements in India*. Mysore. CIIL.
- MISRA, BAL G. (1979). « Language movements in the Hindi region », in *Language Movements in India*. Mysore. CIIL.
- MYRDAL, G. (1968). *Asian Drama – An Inquiry into the Poverty of Nations*. New York. Random House
- PATTANAYAK, D.P. (1981). *Multilingualism and mother-tongue education*. Delhi. Oxford University Press
- SARKAR, S. (1979). *On the Bengal Renaissance*. Calcutta. Papyrus
- SINGH, U.N. (1993). « Foreword », in *The Otherness of English*. Delhi. Sage Publishers.
- SRIVASTAVA, R.N. (1979). « Language movements against Hindi as the official language », in *Language Movements in India*. Mysore. CIIL.
- SRIVASTAVA, R.N. (1980). Societal bilingualism and the problems of language teaching in India, *Indian Journal of Applied Linguistics*. Vol. 1. 2. 13-37
- SRIVASTAVA, R.N. (1981). *The communicative role of « out-group » languages of India*. Paper submitted to the Second International Conference on « Language and Local Government », held at Baku/USSR, May 18-21, 1981.

Annexe I

* Langues indiennes répertoriées et non répertoriées :

Répertoriées (R) : 18
Non répertoriées (N.R.) : 85
Total : 103

* Langues indo-aryennes

(R) : 13 (N.R.) : 6

R : 13 = assamese, bengali, gujarati, hindi, kashmiri, konkani, marathi, nepali, oriya, punjabi, sanskrit, sindhi, urdu.

* Langues dravidiennes

(R) : 4 (N.R.) : 13

R : 4 = kannada, malayalam, tamil, telugu

* Langues tibéto-birmanes

(R) : 1 (N.R.) : 52

R : 1 = manipuri/meithei

* Langues austro-asiatiques

(R) : néant (N.R.) : 14

R : aucune langue répertoriée

[Source : recensement 1981]

Annexe II

Variétés linguistiques reconnues :

Parmi 11 langues répertoriées (sur 18) :

* Langues indo-aryennes

Sur 13 langues répertoriées, 6 (assamese, konkani, marathi, nepali, sanskrit et urdu) ne présentent pas de variétés.

- sindhi : kachchhi
- kashmiri : kishtwari, siraji
- gujarati : gujarao (gujarau), saurashtra
- punjabi : bagri, bhateali, bilaspuri (kahluri)
- bengali : chakma, hajjong (hajong), rajbangsi
- oriya : bhatra, proja, relli, sambalpur
- hindi : awadhi, bagheli (baghelkhandi), bagri-rajasthani, banjari. bhadrawahi, bharmauri (gaddi), bhojpuri, braj bhasha, bundeli (bundel-khandi. chambeali, chhatigarhi, churahi, dhundhari, garhwali, gojri, harauti, haryanvi, jaunsari, kangri, kha-

riboli, khortha (khottha), kulvi, kumauni, kurmalī thar, labani, lamani (lambadi), laria, lodhi, magadhi (magahi), maithili, malvi, mandeali, marwari, mewari, mewati, nagpurīa, nimadi, padari, pahari, panchpargania, pangawali, pawari (powari), rajasthani, sadan (sadri), sonāwari, sugali, surgujia, surjapuri.

*** Langues dravidiennes**

Quatre langues répertoriées ont 8 variétés.

- telugu : vadari
- malayalam : panīa, yerava
- tamil : kaikadi, yerukala (yerukula)
- kannada : badaga, kuruḃa, kurumba.

*** Langues tibéto-birmanes**

Une langue répertoriée : manipuri (meithei), pas de variétés.

*** Langues austro-asiatiques**

Pas de langues répertoriées, pas de variétés.

[Source : recensement 1981]

Annexe III

Complexe de traits pour les langues majeures :

- Force numérique, + Pouvoir socio-politique¹ : anglais et hindi en Inde
- Force numérique, - Pouvoir socio-politique : telugu au Tamil nadu
- + Force numérique, - Pouvoir socio-politique : kashmiri au Jammu et au Kashmir

Complexe de traits pour les langues mineures :

- + Force numérique, - Pouvoir socio-politique : bhojī au Dadar et au Nagar haveli
- Force numérique, - Pouvoir socio-politique : santhal et kurux au Bihar

¹ Nous précisons respectivement par les mots « Force numérique » et « Pouvoir socio-politique » les notions de langue officielle et de langue officielle et dominante (Sarkar, 2002 : 120-121) et nous les avons traduites par « Force numérique » et « Pouvoir socio-politique ».

Situation et représentations du français au Sénégal

Moussa DAFF

Université Cheikh Anta Diop, Dakar

La situation et les représentations du français au Sénégal ont considérablement évolué des indépendances à nos jours. Le français au Sénégal a été étudié d'abord par les chercheurs du CLAD, principalement par Maurice Calvet (1979), dans un article en collaboration avec Pierre Dumont intitulé « Le français au Sénégal : interférences du wolof dans le français des élèves sénégalais ». Dans cette communication, les auteurs soulignent qu'« en Afrique, le français se trouve placé en face de problèmes proprement linguistiques (...). Ces problèmes linguistiques tiennent à la fois à la grandeur et à la misère du destin du français en Afrique, précisément parce qu'en Afrique il n'y a pas d'ethnie francophone. Aussi le français en Afrique est-il lié étroitement au problème de l'enseignement. ». Absence d'« ethnie francophone » et apprentissage scolaire sont les deux attributs du français au Sénégal dans les années 60. C'est pourquoi, le CLAD avait choisi de prendre les devants en essayant de promouvoir un enseignement du français qui ferait de cette langue l'instrument privilégié de la modernisation et du développement. Car le français était perçu jusqu'en 1960 comme langue de l'élite intellectuelle et politique des États africains nouvellement indépendants. C'est pourquoi également, tous les États africains francophones ont hissé le français au rang de langue officielle, c'est-à-dire langue de l'administration et de la scolarisation avec pour objectif une scolarisation en masse permettant d'atteindre le score ambitieux de 100 % en 1980. C'est cette fonction de la langue française en Afrique qui explique la volonté des gouvernements de mettre l'accent sur la maîtrise du français normé comme préalable à une carrière politico-administrative partant comme « une ligne de démarcation entre une élite urbaine, éduquée et occidentalisée, et la masse ». L'article cité plus haut présente bien les enjeux de cette nouvelle vocation du français langue étrangère et langue officielle. C'est pourquoi, les auteurs ont pensé qu'il fallait préparer cette mutation afin que la langue française restât, en Afrique comme ailleurs, linguistiquement et structurellement aussi proche en 1970 de ce qu'elle était en 1960. En plus, l'étude de cette langue « doit être appréhendée, en Afrique, sociologiquement, psychologiquement et pédagogiquement, selon des modalités radicalement autres ». La méthode Pour Parler Français (PPF), ensemble pédagogique fondé sur

l'étude approfondie des interférences wolof-français, devait permettre la concrétisation effective de ces préoccupations sociolinguistiques, linguistiques et didactiques.

Malheureusement, avec la suppression de la méthode P.P.F. lors des États Généraux de l'Éducation et de la Formation (E.G.E.F.) en 1981, c'est toute une politique de survie et de maintien du français standard qui a échoué. Et c'est pourquoi les années 70 peuvent être considérées comme une période de rupture sociolinguistique quant à la situation du français et un début de revalorisation des langues nationales plus précisément des véhiculaires nationales. D'où l'important travail réalisé par Pierre Dumont dans sa thèse « Le français et les langues africaines au Sénégal » où nous pouvons lire toute la complexité des rapports entre le français et les langues nationales à partir d'analyses contrastives ou, si l'on préfère, différentielles car s'inspirant des travaux de W.-F. Mackey. Ce travail sociolinguistique montre très nettement les prémices d'une évolution du statut et des fonctions du français et du wolof au Sénégal.

En effet, comme le précise Léopold Sédar Senghor, défenseur averti de la méthode PPF, la nation sénégalaise a consciemment choisi le bilinguisme français/wolof, comme « un moyen privilégié, parmi d'autres, d'éducation, de formation et de culture ». C'est fort de cette option que Pierre Dumont souhaite qu'on « ramène le français à son rôle, secondaire, de langue de communication internationale en redonnant aux langues sénégalaises, et d'abord au Wolof, celui qu'elles n'auraient jamais dû perdre, de langues maternelles, et partant, aujourd'hui, de langues nationales de plein droit sans aucune limitation de temps ni d'espace » (Dumont 1983, p. 11). La réalisation du bilinguisme « franco-sénégalais » souhaité par Senghor et décrit comme réalisable par Pierre Dumont n'était pas un choix évident aux lendemains des indépendances. Car, comme le précise Senghor dans Dumont (1983), « ce choix n'allait pas de soi, tentés que nous étions, pour avoir été colonisés, méprisés, par l'une ou l'autre solution extrême : le choix, à l'exclusion de toute autre, de la langue française ou de la langue wolof ». Ce sont ces représentations valorisantes du français et négatives des langues nationales qui ont retardé non seulement la mise en place des classes expérimentales mais aussi qui ont contribué à l'échec de l'opération, après que le Gouvernement du Sénégal sous la direction éclairée de Senghor ait choisi « un enseignement, mieux, une éducation bilingue comprenant, d'une part, le français, d'autre part, six langues sénégalaises, dont quatre du groupe "sénégaloguinéen" ou "ouest-atlantique" - wolof, peul, sérère, diola - et deux du groupe mandé - malinké et soninké ». On voit donc que la situation et l'avenir du français sont intimement liés à la qualité et au succès de l'enseignement. Ce sont ces éléments d'une planification linguistique au Sénégal que les assises des États Généraux de l'Éducation et de la Formation (E.G.E.F.) ont systématisé sous une forme qu'a synthétisée, après avoir fait un bref rappel de l'évolution des représentations liées à la langue française et à la politique linguistique du colonisateur, Omar Ka dans son article intitulé « Une nouvelle place pour le français au Sénégal ? ».

En effet, de 1830 à 1960 seule la politique assimilationniste de la France était de règle. Il fallait mettre en valeur la civilisation française et rabaisser les valeurs socioculturelles africaines par la méconnaissance des langues locales. Pendant la période post-coloniale de 1960 à 1980, les États africains ont continué à appliquer les décisions de la rencontre d'Addis-Abeba en mettant l'accent sur la formation en français tout en soulignant l'importance que pourrait revêtir un enseignement d'abord en langue nationale. La situation va évoluer à partir des années 80, caractérisées par une

revendication identitaire très forte et une contestation en sourdine de l'hégémonie du français. Cette nouvelle donne sociolinguistique va précipiter la nécessité d'une refonte du système éducatif sénégalais.

Les E.G.E.F. convoqués par le président Abdou Diouf avaient réuni, pour la première fois dans l'histoire didactique du Sénégal, toutes les personnes et organisations intéressées par le processus éducatif. Cette grande rencontre nationale devait procéder à une remise en question de tout le système éducatif sénégalais afin de mieux l'adapter aux besoins d'une « école nouvelle nationale, démocratique et populaire » parce que le système éducatif, calqué sur le modèle français, n'est plus adapté aux besoins de développement du pays. Un nouveau système éducatif national (fondé sur les réalités sénégalaises et africaines), démocratique (accordant des chances égales à tous devant l'éducation) et populaire (rompant avec les pratiques élitistes de la sélection-élimination) devait être mis en place par une Commission nationale de réforme (C.N.R.E.F.) qui était chargée de finaliser les travaux des E.G.E.F. C'est dans ce contexte de refonte générale que la méthode d'apprentissage du français, le PPF, a été supprimée et on a enregistré une recommandation « ferme » pour la promotion des langues nationales comme langues d'enseignement dans tout le cursus scolaire. Si les conclusions de la C.N.R.E.F. étaient appliquées, on assisterait au Sénégal à une nouvelle redistribution des fonctions des langues qui se résumerait à une triglossie : « langue du milieu, qui véhicule les valeurs culturelles, et aide au développement cognitif de l'enfant, langue d'unification nationale, destinée à promouvoir la conscience nationale, et langue étrangère, pour les besoins de la communication interafricaine et internationale. » (O. Ka, 1993). Le wolof serait alors la langue d'unification nationale et le français la langue étrangère. Ce statut nouveau pressenti pour le wolof est le résultat d'un constat confirmé par beaucoup d'enquêtes comme celle que nous avons menée pour le CREDIF dans les villes de Dakar, de Saint-Louis du Sénégal, de Tambacounda et de Mbour. Ces villes de par leur position carrefour permettaient de saisir dans la vie quotidienne des populations et dans leurs représentations la dynamique des langues en contact dans ces espaces urbains, voire semi-urbains. C'est ainsi qu'on a pu constater que dans le commerce quotidien des populations le français partage avec le wolof, véritable langue glottophage au Sénégal, des espaces d'usage social relativement bien définis. Le français est dominant dans les situations d'écrit ou d'informations techniques et dans les relations formelles avec l'administration centrale, en revanche l'usage du wolof prend largement l'avantage dans les autres sphères de la vie courante (religion, relations interpersonnelles, commerce, relations de voisinage, etc.). Le wolof s'affirme par rapport aux autres langues nationales comme dominant dans les relations interethniques à côté du français. C'est cette complémentarité du français et du wolof qui caractérise la situation linguistique urbaine au Sénégal. Et c'est ce qui fait dire à Dumont (1979) que « la francophonie vécue au Sénégal, comme dans le reste de l'Afrique dite francophone, ne doit pas se penser en termes d'opposition. Le français, pour continuer à se généraliser et à consolider sa position en Afrique, ne doit surtout pas s'opposer aux langues africaines ». Cette cohabitation du français et du wolof au Sénégal est acceptée par tous les Sénégalais même si certains plaident en faveur de l'utilisation prioritaire des langues nationales dans la vie courante et administrative. Le français n'est plus senti comme langue du colonisateur, langue de l'assimilation culturelle et politique mais plutôt comme un outil de communication utile qui appartient désormais au patrimoine linguistique du pays même si cette langue introduite par superposition ne permet plus l'accès facile à une situation sociopolitique enviable. En effet, le français et les diplômes obtenus en français ne

permettent plus une insertion professionnelle facile tant le marché du travail est saturé et difficile d'accès. Seuls les métiers dits « informels » favorisent une activité rentable et une accumulation de ressources financières importantes permettant de devenir un homme d'affaires riche comme Ndiouga Kébé ou Djily Mbaye dont l'instruction en français n'était pas très poussée. Ces grosses fortunes du Sénégal qui ne possèdent pas le français et la réussite des agents vecteurs du mouvement socio-économique connu sous le nom du phénomène « baol-baol » ont contribué à effacer, même si encore quelques illusions persistent, le mythe du français langue de la promotion sociale. Cette mutation des attributs du français au Sénégal est perceptible dans les représentations de certains sénégalais adultes que nous avons interviewés. L'analyse de leur discours épilinguistique permet de comprendre le pourquoi du recul de l'usage du français et son corollaire la régression de la qualité du français parlé au Sénégal. Ces discours épilinguistiques recueillis oralement lors d'une enquête sur les représentations actuelles du français au Sénégal donnent une réponse précise sur la manière dont le français et le wolof se répartissent implicitement les situations de communication en fonction de l'espace d'usage et du contexte de l'interaction. Prenons quelques exemples :

« bon pour répondre euh à cette interrogation moi je dirais que : la langue française + je l'utilise + à l'école + à l'université + quand je rencontre des intellectuels qui la maîtrisent ou bien qui la parlent comme moi + mais en famille je préfère parler pulaar avec les amis aussi + la plupart du temps nous parlons le wolof même si parfois nous utilisons des assertions françaises ». (Di, P4 L4-8).

« bon cette langue nous permet aussi + d'avoir une ouverture sur le monde + car c'est une langue universelle + elle facilite le contact + avec les autres + de ce fait + elle nous permet aussi + de comprendre beaucoup de choses + exemple + si on prend le domaine + des sciences - - avec cette langue + on peut arriver à faire beaucoup de choses ». (Di P2 L9-15).

«bon je trouve que la langue française comme étant une langue d'intégration + car elle est partagée par beaucoup de pays africains + et qu'on trouve une multitude de langues au niveau de ces pays d'où son rôle de langue d'intégration ». (Sa, P3 L6-8).

Le français apparaît alors comme langue de l'école, de l'intégration africaine, de la science, de la communication internationale et comme instrument de communication nationale entre « intellectuels » alors que les langues nationales sont réservées à un usage familial. Il est curieux de constater qu'aucun des trente interviewés n'ait une seule fois fait allusion au français comme langue de promotion sociale dans le pays. En revanche beaucoup parmi eux montrent que la qualité et l'usage du français ont régressé au Sénégal à cause d'une pratique insuffisante et de la présence des langues nationales principalement le wolof :

« bien qu'ayant un taux très faible et une qualité dérisoire + le français a vraiment beaucoup influé sur nos langues nationales + parce que actuellement + bon où que tu sois + si tu vois un groupe d'individus s'entretenir ils ne peuvent pas parler trois mots sans y introduire un mot français + ceci est valable aussi bien pour ceux qui ont été scolarisés que ceux qui n'ont jamais fait l'école ». (Bi P6 L1-9).

L'ensemble de ces témoignages prouve que le français n'est plus une langue étrangère au Sénégal mais plutôt une langue toujours présente dans les interactions quotidiennes entre Sénégalais. C'est pourquoi, nous pensons que son statut réel aujourd'hui est celui d'une langue seconde et que l'évolution des représentations (prise de conscience que le français utilisé n'est pas du bon français) crée une insécurité linguistique dont la manifestation la plus évidente est le recours aux énoncés mixtes. Cette insécurité linguistique est accentuée par le fait que les décideurs pédagogiques et politiques refusent de reconnaître des variantes du français qui pourtant existent dans la langue de tous les Sénégalais comme le montre l'enquête sur l'acceptabilité des formes mésolectales du français au Sénégal que nous avons menées lors de nos recherches doctorales (Daff, 1995, pp. 117-227). Cette enquête a permis de montrer la reconnaissance implicite de la norme endogène dans les milieux éducatifs qui avaient été ciblés et d'affiner la définition de la notion de français langue seconde en mettant l'accent sur les caractéristiques linguistiques de ce concept très opérationnel dans les pays francophones périphériques où l'usage officiel du français est reconnu.

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 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 l'exercice de certaines fonctions tenues pour supérieures, telles que les fonctions politique, juridique, didactique, administrative, scientifique et technique. 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.

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 leur commerce quotidien, entre membres d'une même communauté vivant dans une situation multilinguistique et multiethnique. Ou bien encore lorsque la langue a été adoptée comme un 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 ceux 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, est alors, langue de l'instruction, langue de communication scientifique et langue d'ouverture vers le monde. Tels sont actuellement les attributs fondamentaux du français au Sénégal.

Références

- BA, O. (1981). « Bilinguisme franco-africain », AUPELF, V^e Table Ronde des Centres de linguistique appliquée d'Afrique francophone, Bull. AELIA.
- CALVET, M. et DUMONT, P. (1969). « Le français au Sénégal : interférences du wolof dans le français des élèves sénégalais » in *Le français en France et hors de France*, Actes du colloque sur les ethnies francophones (Nice, 26-30 avril 1968).
- CUQ, J. P. (1991). *Le français langue seconde*, Paris, Hachette, coll. F.
- DAFF, M. (1995). *Le français mésolectal oral et écrit au Sénégal : approche sociolinguistique, linguistique et didactique*, Thèse de doctorat d'État de sciences du langage, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- DUMONT, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, Karthala.
- H.C.F. (1993). *État de la francophonie dans le monde : données 1993 et 6 enquêtes inédites*, La documentation française, Paris.
- KA, O. (1983). « Une nouvelle place pour le français au Sénégal » in *French Review*, vol. 67 n° 2, Printed in U.S.A.
- MANESSY, G. (1986). « Le français en Afrique de tradition coloniale française : statut sociopolitique, usages et caractéristiques », comm. *Congrès des Romanistes*, Trèves, 17 pages.

Écriture dans une société à tradition orale. Le cas du wolof au Sénégal : le « wolofal »

Abdoulaye DÈME

Université René Descartes, Paris

D'une manière générale, l'apparition de l'écriture dans une société à tradition orale entraîne de profonds changements linguistiques, politiques, économiques et sociaux, liés à la nature des rapports de force entre différentes civilisations. L'introduction et l'utilisation de l'écriture dans une société est donc le résultat d'un choc de civilisations considérable qui influence toute forme de communication.

En introduisant un rapport à l'écriture, concurrent de l'oral et de ses valeurs, on assiste aux phénomènes suivants :

- soit la langue importée s'impose comme langue dominante

- soit un syncrétisme communicationnel s'installe où l'écriture d'une langue est adaptée à la création écrite d'une autre langue (emprunt d'écriture d'alphabet). Le Sénégal, pays multilingue de plus d'une vingtaine de langues à tradition orale, s'est trouvé de par son histoire, dans une telle situation à deux reprises : l'invasion arabo-islamique du 9^e à la fin du 17^e siècle, et la colonisation française du 18^e au 20^e siècle. Ces deux civilisations ont dans une grande mesure réussi à implanter leurs langues et cultures, puisque le Sénégal est à 95 % musulman et que la langue officielle y est le français.

Mon interrogation réside dans la capacité des Sénégalais à créer une écriture en son temps et selon des moyens de transcription différents de la langue de communication courante, en l'occurrence le wolof, avec un alphabet emprunté en premier lieu à l'arabe puis au français.

Ces deux procédés de création linguistique relèvent de deux modes de gestion linguistique distincts. Dans le premier cas, il est d'usage de parler de gestion *in vivo* et dans le second de gestion *in vitro*. En effet, la graphie arabe, pour transcrire le wolof (le wolofal) a été inventée de façon spontanée alors que l'écriture du wolof actuel

avec l'alphabet latin est l'œuvre de linguistes chevronnés et d'une volonté politique de promouvoir les langues nationales après l'indépendance du pays en 1960. Je me propose dans cet article de présenter les conditions d'introduction de l'arabe en terre sénégalaise, de la création du **wolofal** en expliquant son mode de fonctionnement interne et la signification de l'écriture dans une société à tradition orale.

A ce sujet, C. Lévi Strauss, en parlant d'une société indienne de l'Amérique du Sud, met l'accent sur la fonction que peut avoir l'écrit, même dans une société qui l'ignore. Ainsi raconte-t-il qu'un chef indien Nambikwara, ouvrant une réunion de lignages, déploya un papier couvert de lignes qu'il fit semblant de lire. Cette mystification avait pour but de montrer à son peuple, qu'il avait obtenu l'alliance de l'homme blanc et qu'il participait à ses secrets. Pour Lévi Strauss, ce chef avait compris la fonction de l'écriture. Il en avait emprunté le symbole, même si sa réalité lui demeurerait étrangère. Dès son apparition, l'écriture ne servait pas à connaître ni à comprendre, mais à accroître le prestige et l'autorité d'un individu aux dépens d'autrui. L'écriture, d'après Lévi Strauss, « paraît favoriser l'exploitation des hommes avant leur illumination... la fonction primaire de la communication écrite est de faciliter l'asservissement¹ ».

La ruse du chef indien jouant la comédie de l'écriture a souvent existé dans les sociétés à tradition orale où l'écriture était considérée non pas comme un aide-mémoire mais comme un fait magique. Les marabouts africains ont utilisé l'écriture autant pour la magie que pour la communication. Ce qui leur donnait du prestige et un certain pouvoir sur les autres ; d'autant plus que la première langue écrite qu'ils ont utilisée n'est autre que la langue arabe, langue sacrée du Coran.

Du contact entre la société wolof et la société arabe est née l'écriture de la langue wolof intitulée le wolofal.

Le wolofal est la transcription graphique utilisée par certains locuteurs du wolof (surtout des marabouts) qui, ayant appris l'arabe, ont rompu avec une tradition exclusivement orale. C'est donc un procédé qui consiste à reprendre les signes (caractères) de l'alphabet arabe pour représenter, à l'écrit, les phonèmes de la langue wolof.

La transcription au moyen de l'alphabet arabe constitue une rupture et un saut, à la fois qualitatif et fondamental, tant pour la langue wolof que pour le rapport qui unit les locuteurs à cette langue. En effet, le passage d'une langue limitée à l'oralité à une langue devenue graphiquement représentable et représentée fait prendre conscience aux locuteurs du wolof qu'une langue non écrite pouvait le devenir. Ceci représentait une révolution, une nouvelle phase historique dans leur outil de communication.

Adapter l'alphabet propre à une langue pour transcrire une autre, pose, le plus souvent, certains problèmes. Ce fut le cas, par exemple, lorsque l'alphabet latin fut utilisé pour transcrire les langues romanes ; le turc connut à son tour de grandes difficultés lorsqu'il utilisa l'alphabet arabe. En 1928, sous le régime de Mustapha Kemal Atatürk, il fut décidé de renoncer à l'alphabet arabe pour utiliser le latin. On peut aussi citer le cas du persan et de l'ourdou qui, encore aujourd'hui, utilisent les caractères arabes.

1. Lévi-Strauss C. *Triste Tropique*. Paris, coll. Terre humaine, PLON, 1955, p. 344 (cité par Driss Mansouri dans la « Revue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines », Université Sidi Mohamed Ben Abdellah n° 8, Fès, 1992, p. 131

Pour créer le **wolofal**, les transpositeurs wolofs, eux aussi, devaient connaître des difficultés. Deux problèmes majeurs se sont posés d'emblée, celui de la correspondance des systèmes phonétiques arabe et wolof et celui de la segmentation graphique des lexèmes.

1) Le système phonétique de l'arabe ne correspondait pas totalement à celui du wolof, notamment en ce qui concerne les consonnes.

Il a donc fallu abandonner certains caractères arabes et en modifier d'autres en leur ajoutant quelques traits tels que le tréma, les trois points (en dessous ou au-dessus du caractère), pour en forger de nouveaux, capables de représenter les phonèmes propres au wolof. Le tableau I illustre ce fait.

On constate que le wolofal n'a jamais fait l'objet d'une réflexion concertée entre des spécialistes et n'a, par conséquent, jamais été codifié. Ainsi, chaque wolofalkat (transpositeur) utilise-t-il très souvent les signes graphiques arabes à sa convenance : aucune différence n'existe entre des phonèmes vocaliques comme /a/ et /è/. Ainsi /bar/ peut à l'écrit désigner à la fois « vacances » et « lézard ». Seuls le contexte et le phonétisme permettent de les différencier, ce qui constitue une des grandes faiblesses de ce type d'écriture.

Il en est de même pour les consonnes qui font l'objet, elles aussi, d'une grande fantaisie. Tel **Wolofalkat** va utiliser pour le même son wolof /g/ par exemple diverses graphies, selon son humeur ou sa volonté. On peut par ailleurs trouver chez la même personne, diverses graphies du même mot dans le même texte ou dans des textes différents. Le lecteur devant cette multitude de transcriptions est perturbé, perdu et ne comprend pas aisément le texte qui lui est soumis. Il arrive parfois que le transpositeur se perde lui-même devant la multitude des alphabets. Ainsi **caq** « collier » sera transcrit de différentes façons :

1. كَفْ
2. حَفْ
3. تَيْفْ

2) La segmentation graphique des lexèmes est souvent réalisée de manière incohérente.

Les découpages sont parfois incohérents dans la mesure où bien souvent il n'existe pas en **wolofal**, comme dans d'autres langues telles que le français, un code écrit strict où la frontière des unités lexicales est fixe et imposée à l'utilisateur du code écrit ; on prendra pour exemple la phrase suivante :

سَرَحْتَوْبَا خَا دَنَا أَمَّا لَلْ أَمَخْمَخْمْ

seri ñetouba, cia duna, ama lal amxamxam

« celui qui croit au marabout de Touba sera riche et sage »

Ce découpage est incohérent parce qu'il ne respecte pas l'intégrité du mot, mais isolé dans la chaîne phonétique. Le bon découpage des mots devrait être :

sëriñ Tuba ci aduna am alal am xamxa

سِرْخُ تَوْبَا خِ اَدُنَا اَمَّ اَلَلْ اَمَّ حَمَّخَم

« celui qui croit au marabout de Touba sera riche et sage »

Il existe deux cas d'incohérence dans le découpage des mots dans le wolofal :

- Soit la césure intervient entre les syllabes à l'intérieur même d'un mot comme dans les exemples suivants : le mot **jublu** « le monde », coupé en : **ju blu** ou le mot **tambale** « commencer », coupé en : **tam bale**.

- Soit la césure est omise, ce qui aboutit à un amalgame de plusieurs mots ainsi qu'on peut le voir dans les exemples ci-dessous :

a) **sunuborom** (سُنُّبُرُوم) ici l'adjectif possessif **sunu** (سُنُّ) « notre » et le nom **borom** (بُرُوم) « Dieu ou protecteur » sont accolés l'un à l'autre.

b) **sangsama** (سَنَنْغَسَم) l'adjectif possessif **sama** (سَم) « mon » est attaché au nom **sang** (سَنَغ) « seigneur », ce qui donne **sangsama** (سَنَنْغَسَم) « mon maître », « mon seigneur ».

Cette absence de règles précises et rigoureuses explique la diffusion relativement faible et le peu de succès du wolofal auprès des locuteurs.

Son échec s'explique en grande partie aussi par le fait que ce procédé s'est surtout appliqué à la transcription de textes religieux et n'a que très peu touché le domaine littéraire. Il est probable que la littérature en wolofal se maintiendra à l'état embryonnaire.

Il est également probable que la transcription du wolof à l'aide des caractères latins prendra le pas sur le wolofal.

Ce sont des linguistes, en effet, qui ont utilisé l'alphabet latin pour noter de la façon la plus précise possible les articulations spécifiques du wolof. Leur objectif était de tenter l'élaboration d'un code graphique correspondant au code sonore de la langue puisque l'alphabet graphique s'articule en un alphabet phonétique.

En revanche, le wolofal n'a jamais été le produit d'une intervention de linguistes : c'est une pratique individuelle et marginale. De plus, le caractère syllabique (et non phonématique) de l'écriture arabe n'a pas simplifié la tâche des « **wolofalkats** ».

La comparaison entre ces deux systèmes de notation permet de voir que la transcription avec les caractères latins a des chances de triompher sur le « **wolofal** » pour des raisons essentiellement techniques, politiques et pédagogiques. Dans tous les pays africains où le wolof existe, c'est la transcription en caractères latins qui a été retenue (Gambie, Mauritanie, Mali). L'État sénégalais a choisi d'utiliser non pas l'écriture arabe mais l'écriture latine. Celle-ci y est officialisée alors que celle-là, en dépit de l'importance idéologique de l'Islam au Sénégal, ne bénéficie pas de la force institutionnelle nécessaire pour s'imposer.

Conclusion

De tous les exemples qui précèdent et concernent la technique de transcription appliquée au wolof, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

1) Le wolofal est une pratique empirique socialement très limitée à des spécialistes et surtout confinée dans des textes d'inspiration religieuse, même si certains Wolofs lisent le Coran et écrivent parfois quelques lettres en « wolofal ».

En outre, la langue wolof est encore très fortement orale, en l'absence de pratique de lecture assidue et généralisée : les rares personnes qui ont appris le Coran et les textes religieux, se livrent, dans ces conditions, à une sorte de bricolage individuel et solitaire. Enfin, il se trouve surtout que la langue wolof transcrite par le « **wolofalkat** » (transcripteur) est dans un état de non-théorisation suffisante pour donner une abondante littérature en wolof. Ses règles de grammaire ne sont pas encore entièrement explicitées, formulées ni codifiées en un système pouvant constituer et inspirer les principes d'une écriture institutionnalisée, donc unifiée et imposée à tous.

2) L'écriture wolofal est directement tirée de l'alphabet arabe tel qu'il est utilisé dans le Coran (c'est-à-dire sans ponctuation) et non de l'orthographe de la langue arabe actuelle. Le Coran est la forme classique et sacrée de l'arabe et c'est bien cette forme qui fonde l'origine et la source du « wolofal » puisqu'il est le seul texte ayant pu inspirer les « **wolofalkats** » (les transcripteurs), qui ont étudié la littérature arabe au début du XI^e siècle.

3) Le wolofal n'est pas suffisamment structuré pour constituer un code graphique d'usage généralisé. En effet, s'il est vrai qu'on est en présence de correspondances graphiques, d'articulations phonétiques (vocaliques ou consonantiques), il n'en demeure pas moins qu'elles n'ont pas atteint le stade de la codification et de l'officialisation. C'est à chaque transcripteur de trouver une correspondance graphique à l'image phonétique d'un mot ou d'une phrase pour son lecteur.

Reste à noter que si l'arabe a enrichi la langue wolof, l'influence arabe a provoqué sur un autre plan un certain appauvrissement, notamment de l'art traditionnel africain, du fait que la religion islamique interdit la figuration (masques, sculptures).

Références

- DÈME, Abdoulaye (1994). *Les Emprunts linguistiques du wolof à l'arabe* (Thèse N.R.) sous la direction du professeur Calvet Louis-Jean, Université René Descartes.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. (1955). *Triste Tropique*, Paris, coll.Terre humaine, Plon.
- DRISS, Mansouri (1992). « Écriture et oralité », *L'Exemplarité ou la tradition orale en corps* dans *Revue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines*, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, n° 8, Fès.

TABLEAU I

PHONÈMES WOLOFS INEXISTANTS EN ARABE
ET LEURS ÉQUIVALENCES EN WOLOFAL

Phonèmes wolofs	Définitions des phonèmes	Les équivalences en wolofal	Exemples en wolof	Traduction en français
p	Occlusive sourde bilabiale	بَاك	paaka	Couteau
c	Occlusive sonore médio-palatale	حَرْ	car	Branche
g	Occlusive sonore dorso-palatale	كَال	gaal	Pirogue
ñ	Nasale médio-palatale	نِيَارْ	ñaar	Deux
n	Nasale dorso-palatale	كَامْ	naam	Mâchoire
m p	Prénasale sourde Bilabiale	مَبَسْ	mpas	Nœud
n t	Prénasale sourde apico-dentale	بُنْتْ	bunt	Porte
n ^c	Prénasale sourde médio-palatale	خَنْخْ	xanc	Écorcer
n ^k	Prénasale sourde dorso-palatale	لَنْكْ	lank	Refuser
n ^x	Prénasale sourde vélaire	مَنْغْ	manx	Aspirer
m b	Prénasale sonore bilabiale	مَبُوفْ	mbonx	Jaune
n d	Prénasale sonore apico-dentale	دَوْ	ndaw	Jeunesse
ñ j	Prénasale sonore médio-palatale	نَجْرْ	njur	Accouchement
n g	Prénasale sonore dorso-palatale	نَغُورْ	nguur	Gouvernement

Politique linguistique familiale : le rôle des femmes

Christine DEPREZ

Université René Descartes, Paris

La plupart des Etats légifèrent sur le statut, les domaines d'emploi et la norme des langues parlées sur leur territoire. Ces actions politiques touchent les domaines de la vie publique, mais dès que l'on aborde la sphère de la vie privée, les décisions prises « d'en haut » perdent de leur impact. L'interdiction officielle qui frappait l'usage du catalan pendant le franquisme n'a jamais réussi à franchir les frontières de la maison : les Catalans ont continué, bon gré, mal gré, à parler le catalan en famille et à le transmettre à leurs enfants.

On peut donc poser, par comparaison, l'idée d'une « politique linguistique familiale » pour rendre compte de la façon dont les familles bilingues gèrent leurs langues. Cette politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos, notamment par les parents.

Nous prendrons ici l'exemple de familles d'origines étrangères résidant à Paris. Ce travail s'inscrit dans un courant d'études sociolinguistiques et interactionnistes, appliquées au domaine familial dans les migrations urbaines, qui se posent à la fois la question de l'appropriation de la langue de la ville d'accueil et celle de la transmission des langues en position minoritaire et de ses modalités.

Lorsque, dans le répertoire linguistique d'une même famille, deux (ou plusieurs langues) coexistent, quelle(s) langue(s) va-t-on parler aux enfants, avec les enfants, devant les enfants ? Quelle(s) langue(s) va-t-on leur permettre de parler à la maison entre eux, avec leurs parents, etc. ?

Langues parlées en famille

Le « terrain » familial est toujours difficile d'accès pour la recherche. Cette difficulté

oblige à multiplier et à croiser les approches. Le recueil des données, qui a débuté, en 1987, par un questionnaire rempli par 532 enfants, de 12 à 16 ans, à l'école, se poursuit encore de nos jours par des entretiens longs avec les adultes et par des enregistrements de conversations familiales.

Le premier questionnaire comportait une auto-évaluation par l'enfant de ses compétences dans la langue maternelle de ses parents, ainsi qu'une présentation sommaire de la communication familiale. L'enfant devait préciser « qui parle en quelle langue à qui » à la maison. Le premier dépouillement des réponses (Deprez, 1989) montrait que le *parler bilingue* (Lüdi et Py, 1985), c'est-à-dire l'usage des deux langues, alternées ou mêlés, était très majoritaire dans les familles (77 %), devançant de loin l'usage unique du français (14,5 %) ou de la langue des parents (8,5 %).

Les différentes solutions adoptées pour gérer le capital linguistique de la famille ne sont pour ainsi dire jamais globales. Il est clair, et toutes les études vont dans ce sens (cf. not. celles de Billiez, Dabène, Lecomte, Merabti, Moore, Varro, pour la France), que ce sont surtout les enfants d'âge scolaire qui introduisent l'usage du français dans la famille et que ce sont leurs parents qui tiennent à l'usage de leur langue maternelle. On parlera donc avec Lüdi et Py (1995) d'une **double médiation** linguistique et culturelle entre les deux générations.

Compte tenu de ses compétences, de ses réseaux, de ses valeurs et de ses projets, chacun optera pour l'une ou l'autre langue, ou pour un mélange des deux, notamment en fonction de son ou de ses interlocuteurs.

Le rôle des femmes (questionnaires)

Les femmes jouent un rôle extrêmement important dans la famille et dans l'éducation des enfants en France.

Nous avons interrogé nos données sur ce rôle en comparant les réponses portant sur la langue de communication entre la mère étrangère et son enfant. Trois points ont été retenus : la différence entre le père et la mère dans la communication avec l'enfant, la différence entre la mère et l'enfant et enfin les différences entre les langues d'origine.

La différence entre le père et la mère avec l'enfant :

Nous avons choisi de comparer trois langues entre elles : l'arabe, le portugais et le créole.

Tableau 1¹ : L.O. = Arabe

	franç	arabe	les 2
père	10,7	46,6	42,7
mère	7,8	60,8	31,4
m/p	-2,9	+14	-11,3

1. On souligne en gras la langue préférée par la mère pour parler à l'enfant.

Tableau 2 : L.O. = Portugais

	franç	portu	les 2
père	10,6	54,5	34,8
mère	7,5	57,5	34,8
m/p	-3	+3	0

Pour l'arabe et le portugais : plus de la moitié des mères s'adresseraient à leurs enfants dans leur propre langue maternelle. L'écart entre le père et la mère se fait dans tous les cas de la même façon : l'usage du français est plus fréquent chez les pères. Mais cet écart est beaucoup plus fort pour l'arabe (>14) que pour le portugais. Pour le portugais, en effet, les pratiques du père et de la mère sont très peu différenciées (+/-3).

Dans les familles antillaises à Paris, l'usage du français est *beaucoup* plus important, mais la mère apparaît, là aussi, un peu plus attachée à l'usage du créole que le père.

Tableau 3 : L.O. = Créole

	franç	créol	les 2
père	41,5	21,9	36,6
mère	31,2	27,1	41,7
m/p	-10,3	+5,2	+15

Que se passe-t-il du côté des enfants ? En quelle langue parlent-ils avec leur mère et avec leur père ?

Si l'on compare les langues entre elles, les chiffres sont à peu près les mêmes pour l'arabe et le portugais : les enfants déclarent parler aisément à leur mère dans sa langue¹.

Tableau 4 : L.O. = Arabe

	franç	arab	les 2
avec			
père	28,7	31,7	39,6
mère	22,6	43,1	24,2

Tableau 5 : L.O. = Portugais

	franç	port	les 2
avec			
père	25,7	40,9	33,3
mère	24,2	43,9	31,8

1. Au cours de la discussion M. Benrabah évoquait pour les arabophones une différence de comportements :

- d'une part, entre les générations : mères et filles,

- d'autre part, pour les mères, avec les garçons et avec les filles.

C'est effectivement le cas : les mères s'adressent un peu plus à leurs filles en arabe qu'à leurs fils (67,4 % contre 61,5%). Mais en revanche les filles préfèrent nettement plus le français que leurs frères, même dans la communication avec la mère : 37,2 % des filles leur parlent en arabe, contre 52,8 % des garçons (écart >15 points). La variable « sexe » (ou plutôt « genre ») est donc à considérer soigneusement en fonction de la génération.

Tel n'est pas le cas pour le créole dont l'usage s'effrite considérablement chez les enfants antillais qui lui préfèrent très nettement le français, même avec la mère.

Tableau 6 : L.O. = Créole

	fran	créol	les 2
avec			
père	76,7	0,7	16,3
mère	71,4	0,8	20,4

Le rôle des femmes (entretiens)

Les questionnaires ainsi sommairement triés nous donnent une certaine image de la réalité. Cette image, comme une photographie, est nécessairement fixe, elle est aussi assez peu nuancée. Mais, ce qui est plus dérangent, c'est que lorsque l'on passe des chiffres bruts aux interprétations, les « causalités sociales » que l'on invoque pour rendre compte de l'attachement (relatif) des mères à leur langue (faible niveau de scolarisation, sans profession, par ex.) ne coïncident pas toujours nécessairement avec les explications qu'elles-mêmes en donnent.

En matière de « politique linguistique familiale », il est important de voir aussi comment les décisions sont prises, par qui (éventuellement contre qui ?) et comment elles évoluent. Sur la genèse de cette politique, les questionnaires sont muets alors que les entretiens nous fournissent un matériau d'analyse très riche.

J'ai choisi de présenter ici les entretiens de deux femmes, mères de famille au foyer, d'origine étrangère. Il s'agit de Fatna, qui est turque, et de Sylvie¹, qui est chinoise. Ces deux exemples sont très différents, mais c'est justement à cause de cela qu'ils peuvent étayer une réflexion d'une certaine généralité. Les extraits choisis éclairent le rôle des femmes dans la politique linguistique familiale et plus particulièrement leur rapport avec le français qui est, pour elles, la langue d'intégration urbaine.

1. Fatna : Fatna a 37 ans. Elle a été faiblement scolarisée en Turquie. Elle vit en France depuis 1975. Elle a trois enfants de 18, 14 et 5 ans. Elle n'a jamais travaillé à l'extérieur : elle aide son mari qui travaille dans la confection à domicile. Son apprentissage du français a été long et difficile. Elle va en Turquie tous les ans en vacances, avec les enfants, dans sa famille. Elle souhaite retourner vivre dans son pays dans cinq ans.

Fatna présente de l'extérieur les caractéristiques sociales d'une personne peu intégrée, qu'on s'attend à trouver encline à maintenir l'usage du turc en famille. Pourtant Fatna suit un cours d'alphabétisation en français.

L'apprentissage du français : la médiation des enfants

S. : Alors votre mari vous apprenait des mots...

¹ Fatna : entretien de S. Poujade, comm. CERPL, photocopié 1994 Sylvie : entretien de C. N'Guyen, maîtrise FLE. Paris V, 1992.

Fa. : Il voulait pas me répondre parce que je sais pas chaque fois il me disait « arrête », il se fâche très vite quand je parle pas correctement... Il voulait pas que je parle mal, il était contrarié... il m'aidait pas beaucoup... Alors ça m'ennuyait parce que j'aime bien apprendre, alors je fais des efforts pour apprendre, quand j'ai eu mon premier enfant... j'étais obligée d'aller/d'aller à la médecin toute seule... mon mari il avait pas le temps... j'ai fait tout ce qu'il y a à l'extérieur pour l'enfant, c'est moi qui occupais, alors comme ça, ça m'aide beaucoup... Quand il est parti à l'école primaire, je vais essayer de travailler avec lui, c'est-à-dire que en lisant, en/en travaillant à mon fils, je travaillais moi-même aussi... comme ça petit à petit, j'ai appris à lire. Je crois après j'ai essayé d'aller quelques cours de langue, mais ça dure pas longtemps un mois, deux mois...

E. : Pourquoi c'est important pour vous d'apprendre le français ?

F. : Parce que je suis là... J'ai des enfants qui ils est (sont) nés ici, ils vivent ici... Parce que on est là, parce que j'ai des possibilités de apprendre heu... une langue de un autre pays, c'est magnifique, je trouve !

S. : Qu'est-ce que les enfants vous ont apporté pour apprendre le français ?

F. : J'ai travaillé avec lui (eux) . J'ai appris beaucoup, c'est-à-dire que j'ai appris à lire, que je savais pas. Quand ils parlent entre eux j'apprends beaucoup : y'a des mots que je connais pas, je demande.

S. : Ils vous aident facilement ?

F. : Oui, oui, ils m'aident facilement, c'est-à-dire que ils aiment bien que j'apprends le français correctement.

Fatna explicite très clairement les réticences de son mari et le rôle positif joué par ses enfants dans son apprentissage du français. C'est la naissance des enfants qui l'oblige à sortir de la maison, à parler français avec le médecin. Plus tard, ce seront des *enfants-professeurs*. Ce qui nous apparaît comme un *renversement des rôles* est apparemment bien accepté et même réclamé par Fatna. Ce qui ne peut se comprendre qu'en explicitant les *représentations* que Fatna se fait de l'acquisition du français et des langues en général, comme répondant à son envie d'apprendre et à son désir d'émancipation personnelle (Deprez, à paraître).

2. Sylvie : Sylvie a 36 ans, presque le même âge que Fatna et aussi trois enfants : Christophe, l'aîné, Laurent et une petite fille. Sylvie est chinoise. Elle est arrivée en France en 1965, à l'âge de 11 ans. Elle a été à l'école en Chine, puis en France où elle a passé son baccalauréat. Elle a épousé un Laotien, d'origine chinoise, et travaillé 5 ans avec son mari dans le restaurant « chinois » de ses parents. Mais depuis la naissance de ses enfants, elle se dit « mère au foyer ». La communauté chinoise étant réputée transmettre sa langue aux enfants, le profil social de Sylvie est, lui aussi, bien que très différent de celui de Fatna, favorable à la langue d'origine, le chinois. Mais les choses ne sont pas si simples...

Le sacrifice de la langue pour l'intégration des enfants :

- Je voulais qu'il (l'aîné) parle chinois. Donc pendant les trois premières années, il n'a parlé que chinois et moi aussi. Pendant pratiquement 8 ans, je n'ai pas beaucoup lu, parlé français et ensuite j'ai eu deux autres enfants avec qui j'ai beaucoup plus parlé de chinois que de français. Et mon mari, avec les enfants parle que chinois aussi. Mais je me suis aperçue pour mon premier enfant

qui a 7 ans maintenant, qu'il avait des difficultés en français. Comme il apprenait, comme il parlait chinois avec nous, à l'école il était handicapé... sur la langue française. Et j'ai pris conscience que quand on vit en France, il faut bien maîtriser la langue française puisque c'est la langue que nous parlons, que nous utilisons et maintenant je fais beaucoup plus attention quand je parle.

- Moi-même j'essaye de reprendre des études en français et pour mon fils ... j'essaye de... je parle plus avec lui en français qu'en chinois maintenant.

- Avec Christophe, j'ai toujours parlé chinois jusqu'à l'âge de 3 ans, jusqu'à l'âge d'aller à l'école. Et une fois arrivé à l'école, j'ai donc remarqué qu'il a des difficultés en français. Donc je me suis mise à lui parler plus français que chinois, pour l'aider à s'intégrer à l'école. Mais avec Laurent, le second, je me suis dit : comme le premier a eu des difficultés, j'ai donc parlé plus français avec Laurent. Il comprend le chinois mais il ne parle pas bien le chinois. Christophe se débrouille mieux. Et Laurent quand je lui dis de parler chinois, il dit « non, non, je ne sais pas parler chinois ». Il parle français, tandis que Christophe il n'a pas de problème.

- Avec Hélène je lui parle en chinois aussi... Et c'est peut-être à cause de mon origine aussi, j'ai plus de facilité à lui parler chinois. Je trouve que le chinois est plus facile, chaque chose a un son. Il suffit de prononcer le son. Je pense qu'ils apprennent plus facilement.

La question de la langue qu'il faut parler aux enfants est un nœud gordien pour Sylvie. Ses choix, ses pratiques, vont fluctuer avec le temps : d'abord chinois avec l'aîné, plutôt français après avec le second et retour au chinois avec Hélène (18 mois). Elle va, de toute façon, « coller » au parcours scolaire des enfants : la réussite scolaire étant préférée et opposée, dans son système de valeurs exprimées, à la conservation du lien avec les origines. Nous avons donc accès ici à un système de *représentations* associées aux langues *agissantes* sur les choix de langues.

Dans ces deux entretiens, ce qui apparaît très nettement c'est que *l'appropriation du français par les femmes est intimement liée aux enfants, à leur socialisation et à leur scolarisation*. Les pratiques, les choix, les attitudes de la femme sont surtout ceux exprimés par la mère. Ils sont constamment mis en relation, dans le discours, avec ses enfants par qui et pour qui elle œuvre.

Dès lors qu'on travaille à partir de la personne (et non plus à partir du lieu ou de la langue comme on le fait habituellement), *deux domaines généralement distingués dans les enquêtes : la maison et l'école, peuvent être en relation d'interdépendance*, autant pour l'enfant, ce qui est normal puisqu'il fréquente les deux, mais aussi pour la mère au « foyer » : l'enfant est alors passeur de langue ou catalyseur d'apprentissage ou infléchisseur de pratiques.

Le point de vue des femmes

a) En matière de langues, on a coutume de présenter les attitudes et les comportements des femmes, dans les situations de bilinguisme minoritaire, de deux façons :

- soit elles sont les gardiennes des traditions du foyer et elles parlent la langue-mère et le dialecte ou la langue traditionnelle aux enfants

- soit elles se positionnent dans la mobilité et dans la modernité. Elles souhaitent alors l'usage des langues nouvelles pour favoriser l'éducation et la promotion de leurs enfants et parfois aussi leur propre émancipation et celle de leurs filles.

Ces deux orientations sont souvent présentées comme opposées. Notre propos a été ici de montrer que loin d'être exclusives l'une de l'autre, ces deux attitudes sont compatibles chez une même personne, même si cela crée des tensions.

b) Lorsque l'on veut parler des femmes, comme actrices sociales, il faut prendre en compte le point de vue des femmes et, pour ce faire, adopter, et même construire, des domaines de recherches qui leur soient plus spécifiques et dans lesquels elles soient plus influentes : ainsi en est-il de la communication familiale.

Il faut aussi choisir, voire même réélaborer, des méthodologies de recherches et d'analyses qui soient plus sensibles, plus révélatrices de leur rôle en tant que femmes. Incontestablement l'écoute de la parole familière dans l'intimité de l'entretien autobiographique sur la vie quotidienne est plus appropriée à l'apparition des données qui nous intéressent qu'un questionnaire.

Et cela redonne un statut à la femme en tant que personne dans la construction et la production des identités sociales.

Références

- DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris : Didier-CREDIF, coll. « Essais ».
- DEPREZ, C. (à paraître). « Parler de soi, parler de son bilinguisme : récits de vie d'apprenants et de bilingues », in *Le bilinguisme, A.I.L.E.*, n° 7, Université de Paris VIII.
- HEREDIA-DEPREZ, C. (de). (1989). « Le plurilinguisme des enfants à Paris », in *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 5/2.
- LUDI, G. et B. PY (1986). *Etre bilingue*, Berne : P. Lang.
- LUDI, G. et B. PY (1995). *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, l'Age d'Homme.

Modes d'appropriation non scolaire du français au Niger

Boureïma DIADIÉ

Ecole Normale Supérieure
Université Abdou Moumouni, Niamey

Au Niger, le français est la langue officielle, la langue de l'Administration, la langue de l'enseignement. Malgré ce statut prépondérant, on peut constater que la langue française souffre toujours d'un péché originel : son excessive normalité et son élitisme. De ce fait, les modes d'appropriation non scolaires de cette langue sont réduits. Notre analyse repose sur une série de constatations et d'entretiens réalisés autour du thème : « modes d'appropriation non scolaire du français ». Les conclusions montrent que la nature de la motivation qui pousse certains locuteurs à apprendre le français, hors école, détermine un mode d'appropriation donné. Une stratégie pour le développement éventuel de la langue française dans ce domaine devrait tenir compte de la diversité des besoins exprimés.

Les différents modes d'appropriation du français

La classification que nous proposons se base sur les motivations qui poussent certains locuteurs à apprendre le français « sur le tas ». Les raisons évoquées sont de trois ordres : l'initiative individuelle, la nécessité de service, l'initiative institutionnelle.

L'initiative individuelle

Dans les grands centres urbains, les locuteurs sont confrontés à la coexistence de langues différentes qui, jusqu'alors étaient éparpillées sur le territoire national. L'usage de la langue française a été adopté officiellement pour remédier aux difficultés de communication liées à ce multilinguisme. La scolarisation est le moyen privilégié pour l'appropriation de la langue française. Les locuteurs non scolarisés, qui sont les plus nombreux, ressentent aussi la nécessité d'acquérir par d'autres voies la langue française, afin de pouvoir s'insérer dans la réalité socio-économique.

La plupart du temps l'acquisition du français, pour cette première catégorie sociale, est liée à un besoin alimentaire immédiat. On peut affirmer que la compétence des locuteurs dans la langue française est proportionnelle à la motivation alimentaire qui les anime. Ainsi, les mendiants, les vendeurs à la sauvette ou les portefaix limitent généralement leur production en français à une série de phrases ou d'expressions stéréotypées comme : *Madame, cadeau ; c'est zoli marsandise; combien tu payes ?*

Souvent, les médias, les films surtout, permettent aux locuteurs non scolarisés en français d'améliorer leur stock lexical initial. En effet, en plus d'un engouement constaté pour le cinéma, l'exposition quasi quotidienne des téléspectateurs et des cinéphiles à un discours continu en français enrichit indirectement leur vocabulaire dans cette langue. Généralement, cette deuxième catégorie de locuteurs exerce un petit métier, un cran au-dessus et deviennent des cireurs de chaussure, des guides pour touristes. On remarque que le développement de la compétence en français éloigne, de plus en plus, ces locuteurs des métiers dits salissants (mécaniciens, balayeurs), des campagnes et des travaux champêtres. Perçoivent-ils inconsciemment que l'appropriation du français « lave plus blanc » socialement ? Il serait intéressant de réaliser une étude des représentations mentales que ces locuteurs se font à propos de la langue française.

Les locuteurs qui apprennent le français en dehors des circuits scolaires classiques ont toutefois une performance langagière limitée. Lorsqu'on mesure par des tests oraux leur capacité d'expression en français, on se rend compte que les segments linguistiques produits permettent d'assurer simplement un minimum de communication verbale avec autrui.

On peut remarquer aussi que cette frange de locuteurs retient mieux les mots et les expressions du vocabulaire français, lorsque ceux-ci sont liés à l'image, comme c'est le cas dans les films ou les émissions télévisées. De façon anecdotique, on peut signaler que des termes comme *élection, constitution, cour suprême, droits de l'homme*, etc., liés au phénomène de la démocratisation et de la médiatisation des débats politiques sont devenus les mots à la mode, même dans les discours des locuteurs non scolarisés en français.

La nécessité de service

Les exigences du métier imposent à des catégories de travailleurs une appropriation non scolaire d'un vocabulaire souvent spécialisé : vocabulaire de la gastronomie, de la mécanique, du domaine médical, de l'armée, etc.

Les locuteurs de ce type se classent en deux générations : les « *colons* » et les « *gouvernementaux* ». La première génération est constituée par tous les locuteurs qui ont servi à côté ou sous les ordres du colonisateur français. Ils ont exercé divers métiers : interprètes, boy-cuisinier, marmiton, garde-cercle, etc. La plupart des « *colons* » que nous avons interrogés sont fiers d'avoir appris la langue française d'abord, parce qu'elle leur a assuré une réelle promotion sociale et un revenu financier enviable à l'époque de la colonisation ; ensuite, parce qu'ils ressentent, malgré tout, une affection particulière pour cette langue et la culture qu'elle représente. Puisque leurs positions sociales actuelles ne leur confèrent plus les mêmes avantages financiers et ad-

ministratifs que sous la colonisation, les « *colons* » continuent d'avoir une nostalgie pour ce passé. Malgré les difficultés liées à cette période historique, ces locuteurs ont pourtant une appréciation positive de la langue et de la culture française. Ils évoquent aussi le fait que le colonisateur français faisait l'effort d'apprendre les langues et les cultures locales, ce qui le rapprochait plus des administrés que ne le font les fonctionnaires nationaux actuels. Ces « *colons* » sont d'ailleurs d'ardents défenseurs des méthodes dirigistes pour l'enseignement de la langue telles qu'elles ont été prônées sous la colonisation.

La compétence linguistique des « *colons* » se limite généralement à une connaissance minimum du français indispensable à leur métier. Toutefois, on remarque que ceux qui ont été d'abord scolarisés en arabe dans les écoles coraniques avant de servir le colonisateur possèdent une meilleure compétence en français. Il faut dire que les méthodes d'enseignement de l'école coranique développent surtout la mémorisation, capacité intellectuelle exigée aussi par les premières méthodes d'enseignement du français en Afrique.

Après les indépendances africaines, les nouvelles administrations étatiques ont dû, faute de candidats instruits, faire appel à des locuteurs non scolarisés en français pour assurer ce qu'on appelle communément des tâches subalternes : plantons, chauffeurs, manœuvres. L'exposition de ces derniers aux exigences langagières de l'administration a induit l'apprentissage par mimétisme du français. En revanche, leur motivation pour l'apprentissage du français est moindre. À l'époque de la colonisation, la scolarisation ne permettait pas de doter toute l'administration de personnel compétent, ce qui conférait aux rares locuteurs du français une importance sociale singulière. Les « *gouvernementaux* », eux, sont « *écrasés* » par les fonctionnaires nationaux scolarisés, de plus en plus nombreux. Les « *gouvernementaux* » restent généralement confinés dans leurs emplois initiaux, sans possibilité de promotion.

D'autre part, le rajeunissement continu des fonctionnaires de la nouvelle génération provoque des conflits d'autorité avec les « *gouvernementaux* » plus âgés. Pour cette raison, ces derniers ne ressentent plus la nécessité d'apprendre encore le français.

Cette attitude de renoncement explique en partie l'échec des tentatives nationales d'alphabétisation des adultes en français.

L'initiative institutionnelle

L'apprentissage non scolaire du français est censé être assuré par des institutions spécialisées comme le service de l'alphabétisation et le centre culturel français. Au Niger, pour des raisons diverses, aucune de ces institutions n'assure plus de cours de français. Pour l'alphabétisation des adultes, c'est l'option d'un apprentissage en langues nationales qui a été retenue, même si à l'origine des cours du soir en français étaient assurés. L'échec de cette première tentative s'explique par le fait que la formation dispensée ne débouchait pas sur un diplôme garantissant une promotion professionnelle, comme c'est le cas après une scolarisation de type classique. Des problèmes d'ordre culturel ont précipité le sabordage de l'expérience. Le maintien, dans une même salle de classe, d'adultes appartenant à des âges différents et surtout, à des

sexes différents, a été mal vécu par les populations analphabètes dont la culture impose une structuration sociale stricte.

Quant au centre culturel franco-nigérien, il s'est spécialisé surtout dans la promotion de la culture française à travers des manifestations artistiques, culturelles et cinématographiques. Il faut signaler que des expériences d'enseignement du français langue étrangère ont échoué par manque de candidats ou par démotivation de ces derniers. Le coût élevé de la formation a dissuadé la plupart des candidats nigériens. Seuls quelques membres d'ambassades étrangères exprimaient des besoins ponctuels de formation en français de spécialité.

En dehors de ces institutions formelles, des initiatives isolées d'enseignement de la langue française sont parfois entreprises par des organisations non gouvernementales (ONG) ou des projets de développement. En général, cette formation aide à vulgariser des notions techniques ou agricoles.

Perspectives

Actuellement, des stratégies de promotion du français hors du cadre scolaire n'existent pas. L'option d'une diffusion du français uniquement par le biais de l'école a montré ses limites : grande déperdition scolaire, inégalité d'accès à la connaissance, faible compétence langagière, élitisme, coûts énormes, etc.

Comment permettre alors l'insertion sociale d'un plus grand nombre de locuteurs grâce à la langue française ? Il faudrait sûrement envisager une appropriation à deux vitesses du français. Un apprentissage « élitiste » par le truchement de l'école, puis une appropriation informelle répondant aux besoins de communication immédiats des locuteurs. Dans le premier cas, les structures existent. En revanche, pour ce qui est de l'appropriation non scolaire, il serait judicieux de songer à l'utilisation des médias électroniques modernes. En effet, les populations nigériennes sont issues de la tradition orale où la transmission des connaissances se fait de bouche à oreille, de génération en génération. Or, la télévision et la radio reprennent le principe de la transmission orale, ce qui expliquerait en partie la rapidité par laquelle les populations non scolarisées en français acquièrent néanmoins un minimum de vocabulaire dans cette langue.

Toutefois, l'apprentissage du français ne devrait plus être perçu par les populations comme la cause majeure de la fracture sociale introduite par l'école. Toutes les formes d'appropriation du français devraient tenir compte des rapports de celui-ci avec les langues locales. L'apprentissage *in vitro* du français fait que la pratique de cette langue est moindre en dehors de l'école. Par contre, l'apprentissage précoce des langues maternelles avant l'appropriation du français pourrait contribuer à la vulgarisation de la langue. Dans la mesure où la phonologie des langues locales est pratiquement semblable à celle du français, la maîtrise de l'alphabet des langues nationales serait déjà une préparation à l'apprentissage précoce du français. Si le français continue d'ignorer les langues locales et de privilégier le caractère élitiste de l'école, il risque de provoquer à long terme des conflits sociaux énormes qui déboucheraient sur un rejet plus grand de la langue.

Le français et les langues de Mauritanie : l'exemple français-soninké

Seydina Ousmane DIAGANA

Université René Descartes, Paris

Le français entretient avec les langues de Mauritanie différents types de rapports. En montrer quelques-uns est le but de cette brève étude. Auparavant quelques considérations méthodologiques s'imposent.

De 1986 à 1989, nous avons mené plusieurs enquêtes sur le terrain à Kaédi, à Nouakchott et à Sélibaby auprès d'élèves, d'étudiants et de fonctionnaires. Pour ce qui concerne cette étude une centaine de personnes ont été touchées par l'enquête. Grâce à des enregistrements de discussions, de conversations et de débats, des observations sur la pratique quotidienne du français des locuteurs (Hal pulaar'en, Soninkés et Wolofs), nous avons pu recueillir plusieurs expressions françaises qui sont le plus souvent une traduction littérale d'expressions locales. Nous ne présenterons ici que les plus fréquentes. Par la même occasion, nous avons relevé l'usage fréquent de l'alternance entre le français et les langues locales. Ces enquêtes ont été confrontées à deux nouvelles enquêtes menées dans la région parisienne à Aulnay-sous-Bois, auprès de dix étudiants soninkés et à Noisy-le Grand (avril 1995) auprès de quinze étudiants d'ethnies différentes.

Place du français en Mauritanie

Le français connaît une situation paradoxale en Mauritanie. D'une part, il recule aussi bien sur le plan officiel que dans l'usage quotidien des populations (Arabes, Hal-pulaar'en, Soninkés et Wolofs) ; d'autre part il continue à influencer les langues locales.

Longtemps considéré comme seule langue officielle après l'indépendance en 1960 (bénéficiant de ce fait d'un statut privilégié) à l'instar d'autres pays africains, le français semble aujourd'hui déprécié car réduit au statut de langue étrangère d'ouver-

ture. Ainsi, il cède son ancien statut à l'arabe depuis la mise en place de la nouvelle constitution en 1992. Victime de la montée des nationalismes dans ce pays, au cours des années soixante et soixante-dix, il ne pouvait que reculer¹ sous la pression de revendications politiques, culturelles et idéologiques émanant à la fois d'Arabes et de Négro-Africains.

En effet, une partie de la communauté arabe très orientée vers le monde arabe en général ne pouvait admettre la prédominance d'une langue étrangère, appuyée qu'elle était par un mouvement politique d'opposition, le MND (Mouvement national démocratique) d'obédience marxiste-léniniste qui voyait dans la présence du français en Mauritanie une provocation de l'impérialisme et du néocolonialisme occidentaux. Face à cela, une partie de la communauté négro-africaine tentait de défendre le français car il leur permettait de s'opposer et de résister à l'avancée de l'arabe qui constituait, à tort ou à raison, une menace à leurs yeux.

Face à la démission culturelle de la France, les Négro-Africains réclamaient désormais simplement l'enseignement, en vue de leur officialisation, des langues négro-africaines ayant déjà le statut de langues nationales. La création d'un Institut de langues nationales (ILN) chargé de la promotion et de l'enseignement du pulaar, du soninké et du wolof calmera ces nationalistes.

Dans l'usage, surtout sur le plan officiel, le français perd du terrain. Ainsi, dans l'Administration, dans la Fonction publique, il est devenu très rare. Mieux, l'Etat a procédé en 1990, à l'arabisation des titres des hauts fonctionnaires et de l'administration territoriale. Ainsi, dans les médias (radio, télévision, journaux), on ne dit plus « gouverneur » mais *wāli* ; plus « préfet » mais *ḥākīm* ; plus « arrondissement » mais *muqātaʿa* ; plus « région » mais *wilāya*. Cet usage semble gagner les populations.

Néanmoins, et c'est là où apparaît surtout le paradoxe, dans leurs conversations en soninké, en pulaar, en wolof ou en hassaniya, l'influence du français ne cesse de s'accroître aussi bien dans les milieux scolarisés que non scolarisés. Non seulement les discours des locuteurs sont truffés de mots français empruntés ; mais bien souvent, dans des conversations, ce sont des énoncés entiers ou des segments importants qui sont en français.

Le français et les langues locales

Diglossie français-langues nationales

La situation sociolinguistique en Mauritanie (surtout chez les jeunes) fait apparaître une diglossie français/langues locales non pas au sens fergusonien car il n'y a pas d'appareillement génétique entre les codes en contact, mais au sens où l'entendent Gumperz et Fishman : « *situation socio-linguistique où s'emploient concurremment deux idiomes de statut socio-culturel différent, l'un étant un vernaculaire (...) l'autre*

1. Dans un article intitulé « Les langues comme enjeux identitaires » in *Politique Africaine* n° 55, Paris, Karthala, 1994, p. 63, Catherine Taine-Cheikh analyse les causes de ce recul.

une langue dont l'usage, dans certaines circonstances, est imposé par ceux qui détiennent l'autorité »¹.

Dans une enquête récente à Paris² auprès de Soninkés, cette diglossie apparaissait clairement suivant les thèmes de discussions. Ainsi, le thème de « l'élection présidentielle française de 1995 » a utilisé le français à 88 % ; « les études universitaires » à 92 %. Quant à la « gestion associative », le français ne domine que relativement : 54 % contre 46 %. Le soninké, pour sa part, a été très majoritairement employé dans les thèmes suivants : « la vie dans les foyers immigrés à Paris » : 95 % ; « la vie dans les résidences universitaires » : 76 % ; enfin « le thé » (préparation, consommation et commentaires autour) à 98 %. Il est évident que les discours en soninké, même dominants ici, empruntent de temps en temps des mots français.

Emprunts au français

Toutes les langues locales ont subi et continuent encore à subir l'influence du français. On en veut pour preuves les multiples mots d'emprunt français que l'on retrouve en soninké, en pulaar et en wolof ou en hassaniya ; et ce dans divers domaines de la vie.

C'est ainsi que l'on rencontre *lekkoli* (soninké abrégé désormais sk), *lekkol* (pulaar désormais pul) *ekol* (wolof désormais wol) issus du syntagme français « l'école » ; *abiyo* (sk), *abiyon* (pul), *awiyon* (wol) de « avion » ; *politiki* (sk), *polotik* (pul), *politig* (wol) de « politique » ; *karooti* (sk), *karot* (pul), *karoot* (wol) de « carotte », *misiki* (sk), *misik* (pul) de « musique ». On pourrait encore multiplier les exemples. Chacune des langues locales, en empruntant les mots français, les adapte à ses propres règles phonétiques, syllabiques, morpho-syntaxiques ou sémantiques.

Si le français influence les langues nationales, il n'est pas non plus à l'abri de quelques influences locales.

Le français des Mauritaniens

Dans le français des Halpulaar'en, des Soninkés, des Wolofs, on retrouve la marque des cultures locales, soit par la traduction d'expressions locales, soit par la présence de morphèmes locaux dans des discours français.

Ainsi, dire « j'ai les yeux secs » peut vouloir dire selon les contextes « avoir des insomnies » issu du soninké *an yaaxo n kaawa* ou alors « être impoli, insolent » de *an yaaxe n kaawante n ya ni*. Quand un jeune Halpulaar'en défiant une personne lui lance « touche-moi si tu oses ventre », il veut lui dire « touche-moi si tu es courageux ». Cette expression est traduite du pulaar *meem am so a da suusi reedu*. L'expression « si tu as vu untel, tu as vu untel » met l'accent sur la ressemblance très frappante entre deux personnes. On l'entend à la fois dans la bouche des Halpulaar'en provenant

1. Gumperz et Fishman, J, cités par Christian Baylon in *Sociolinguistique*, Paris, Nathan, 1991, p. 149

2. Enquête du 9 avril 1995 auprès de dix étudiants soninkés. Il s'agissait de conversations libres ayant abordé divers thèmes.

de *so a yi kaari tan, a yi kaari* ; dans la bouche des Soninkés suivant l'expression : *an ga da kaati wari baane, an da kaati wari* ; enfin dans la bouche des Wolofs *bo gise bi gis nga boobu*.

Outre ces expressions d'origine locale, des morphèmes locaux émaillent des expressions françaises des Mauritaniens ; c'est le cas de quelques-uns comme *rek, tan, de ou dey, nak*, etc. Ainsi, on entend souvent les expressions comme « moi *de* (y), je ne suis pas content », que l'on trouve dans des formules locales comme *man dey* (wol), *nke de* (sk), *min dey* (pul) ; « attends *rek*, tu vas voir ! » dans *xaarat rek...* (wol), *mundi rek...* (sk), *fad rek...* (pul). « Moi *nak* ou *nag*, je l'ai déçu » dans *man nak* ou *nag...* (wol). « Moi *dal*, je renonce » de *man daal...* (wol) ; « lui *ga*, il est fou » du hassaniya *huwa ga* ; *a ke n wa ga* (sk), *kanko ga...* (pul).

Si ces dernières phrases peuvent être plus ou moins comprises par un Français d'hexagone qui débarque pour la première fois à Nouakchott ou à Kaédi, les premières le sont moins car elles renvoient à un vécu culturel qui ne lui est pas forcément familier. L'incompréhension de ce Français d'hexagone sera encore plus grande devant le type de mélanges que nous allons décrire à présent.

Alternance codique français-soninké

Le mélange des codes est un phénomène très répandu, particulièrement chez les personnes scolarisées. Sa compréhension nécessite un bilinguisme, tant les segments unilingues dans ce type de discours et d'énoncés peuvent être importants. Ainsi, soit l'énoncé suivant :

(a) mahammadu xa wa travaille-*ne*
M aussi pv travailler morphème désinence
« Mohamed travaille aussi »

Avons-nous affaire à un énoncé soninké ou français ? Ou bien s'agit-il d'une alternance français-soninké ?

Si nous partons de « *l'hypothèse selon laquelle l'énoncé serait à base arabe ou française si le prédicat est à base arabe ou française* » à propos de l'arabe et le français à Alger¹, on pourrait dire que cet énoncé est à base française car le prédicat « travailler » est français. Mais alors comment définir les autres éléments de l'énoncé, notamment les morphèmes *xa* (aussi), *wa* (prédicatif verbal) et *-ne* (morphème de la désinence) qui participent pourtant tous à l'élaboration du sens de cet énoncé ?

En remplaçant le constituant nominal sujet (CNS) *mahammadu* par le syntagme soninké *lemine ke* « l'enfant », on aura :

(a1) lemine ke xa wa travaille-*ne*
« l'enfant travaille aussi ».

¹ Boucherit, A « Discours alternatif arabe-français à Alger » in *La Linguistique*, n° 23, Paris, pp 117-119

A part le verbe « travaille » qui est français, tout le reste de l'énoncé est soninké. Faut-il continuer à considérer cet énoncé comme français parce que le prédicat « travaille » l'est ? De même faut-il appeler soninké cet énoncé dont le seul élément est le prédicat *goliña* comme dans

(a2) hier, à l'école, comme ses amis enfant *ke ø goliña*
déf pv travailler
« hier, à l'école, l'enfant a travaillé comme ses amis ».

En (a2) l'énoncé comporte en réalité trois éléments soninkés : *ke*, *ø*, *goliña*. La base verbale soninkée *goliña* ne peut jamais exister sans son prédicatif, ici *ø*. Quant au *ke*, on peut le supprimer, mais « enfant » serait alors indéfini.

Dans l'exemple (a1), le prédicat « travaille » est complété par le morphème de désinence soninké ici *-ne* comme dans tous les verbes soninkés introduits par le prédicatif *wa*. Ce qui nous amène à nous demander si (a1) ne peut pas être considéré comme un énoncé soninké avec un emprunt français. Soumis à nos enquêtes, (a1) a été considéré comme un énoncé soninké et (a2) comme un énoncé mixte. Examinons maintenant l'énoncé complexe suivant :

b) *n da a sinma*/ il va aller en Europe
je pv pron croire prop princ prop sub
« je crois qu'il va aller en Europe ».

Dans cet énoncé complexe, nous avons affaire à deux segments unilingues distincts. Chaque segment comporte son CNS, et son constituant verbal (CV) plus d'éventuelles expansions. La proposition principale est soninké, la subordonnée est française. Dans cet énoncé, les deux segments alternant, on peut incontestablement parler d'alternance français-soninké.

Ici, nous parlerons uniquement des énoncés complexes. Dans les conversations de nos enquêtes, l'alternance se fait à deux niveaux : intraphrastique (à l'intérieur de la phrase) et interphrastique (entre deux ou plusieurs phrases). Par ailleurs, cette alternance ne peut pas avoir lieu à n'importe quel point de l'énoncé et elle respecte en général les règles morpho-syntaxiques du français et du soninké. C'est ce que nous allons montrer dans les exemples qui suivent.

Respect du lien entre constituants syntaxiques

Si nous revenons à l'exemple (b) déjà évoqué, notamment à la proposition principale du segment soninké *n da a sinma* « je crois que », on remarquera qu'il est impossible de dissocier le CNS ici le pronom personnel *n* « je » du constituant verbal, ici *da* (prédicatif verbal) + *sinma* « croire » (base verbale). Dans cette proposition, on ne peut remplacer le CNS par son équivalent français. **je da a sinma* est impossible d'après nos enquêtes. En effet, cette proposition n'a pas de sens. De même le CV soninké ne peut être remplacé par son équivalent français : **n crois que* est carrément imprononçable.

Dans la proposition subordonnée française « il va aller en Europe », on ne peut pas non plus dissocier le pronom personnel sujet « il » qui est le constituant nominal

sujet du constituant verbal, ici le syntagme « va aller ». Ainsi, les énoncés suivants :

**a va aller en Europe* ou **il wa telle...* sont jugés inacceptables par les enquêtés car ils n'ont pas de sens. Cependant l'expansion du syntagme verbal français « en Europe » peut être remplacée par son équivalent soninké.

Cas des expansions d'un constituant syntaxique

Le constituant nominal objet ou complément d'objet direct et les circonstants (ici le syntagme prépositionnel SP) peuvent faire l'objet de permutation à l'intérieur du segment unilingue.

Ainsi, dans (b) *n da a sinma* / il va aller en Europe..., l'expansion, ici le syntagme prépositionnel « en Europe », peut être remplacée par un équivalent soninké *tun a n wa*. (b1) *n da a sinma* / il va aller *tun a n wa* est tout à fait correct.

Considérons maintenant le COD dans un nouvel énoncé comme

(c) je crois que / *a da maaro n yiga*
il pv riz déf manger
« Je crois qu'il a mangé du riz ».

Dans la subordonnée (segment unilingue soninké), on peut remplacer *maaro* par son équivalent français sans que le sens de l'énoncé ne change même si les enquêtés préfèrent garder le CNO authentique. Ainsi,

(c1) je crois que / *a da riz n yiga* est correct.

Si ces énoncés alternatifs sont jugés acceptables par les enquêtés, c'est parce que le mot étranger du segment unilingue ne se place pas n'importe où.

Place et ordre syntaxiques des expansions

En soninké, le constituant nominal objet (CNO) ou COD se place toujours entre le prédicatif verbal et la base verbale. Quant aux circonstants (compléments circonstanciels ou syntagmes prépositionnels), ils se placent toujours après la base verbale.

Si (c1) est correct, c'est entre autres parce que le COD « riz » se trouve entre le prédicatif verbal *da* et la base verbale *yiga*. Placé ailleurs, l'énoncé unilingue soninké ne serait plus acceptable. Ainsi,

(c2) je crois que / *a riz n da yiga*
(c3) je crois que / *a da yiga riz*
(c4) je crois que / *yiga a da riz*, etc. ont été jugés inacceptables et parfois même imprononçables et choquants.

Considérons maintenant le CNO (COD) non pas en tant que mot simple, mais en tant que syntagme complétif soninké ; c'est-à-dire deux noms qui se complètent.

L'ordre syntaxique de ce constituant est complétant-complété. Le complété ne peut jamais se placer devant le nom qu'il complète sans que le sens du syntagme ne change ou ne soit invalidé. Ainsi, dans l'exemple suivant :

- d) Je crois que / *a da jaxa-kiilu n yiga*
pron pv mouton cervelle déf manger
« Je crois qu'il a mangé une cervelle de mouton »

le complété *kiilu* peut être remplacé par son équivalent français sans que l'énoncé ne soit invalidé, à condition de respecter la place qui lui est assignée dans le syntagme complétif.

C'est pourquoi (d1) : Je crois que / *a da jaxa-cervelle n yiga* est possible ; alors que (d2) : Je crois que / *a da cervelle-jaxe n yiga* ne l'est guère. Pourtant dans (d2), l'ensemble du syntagme complétif respecte bien la place du COD en se situant entre le prédicatif verbal *da* et la base verbale *yiga* ; mais le segment soninké est invalide car l'ordre complétant-complété n'est pas respecté ici. La place du circonstant ou le syntagme prépositionnel se situant après la base verbale, l'alternance avec le français n'est acceptable que lorsque le syntagme prépositionnel français se situe après le verbe. Exemple :

- (e) Je crois que / *lemine ke daga Ø : : : : : a n ya yi*
enfant dét pv partir étranger déf foc post
« Je crois que l'enfant est parti à l'étranger »

Si (e1) : Je crois que / *lemine ke daga à l'étranger* est accepté par les enquêtés, c'est parce que le syntagme prépositionnel français « à l'étranger » qui remplace le circonstant soninké *tuNa n ya yi* se situe bien après la base verbale. Placé avant cette base verbale comme dans (e2) : Je crois que / *lemine ke à l'étranger n daga*, l'énoncé n'est plus acceptable.

Comme on le voit, le mélange des codes permet aux locuteurs bilingues de passer d'une langue à une autre en fonction de la situation de communication et des thèmes abordés. Nos enquêtés, très à l'aise dans les deux langues, passent indifféremment du soninké au français. Contrairement à certains qui considèrent que « le mélange (...) porte toutes les caractéristiques d'un comportement malsain »¹, nos enquêtés interrogés le voient plutôt d'un bon œil. Ils sont particulièrement heureux de pouvoir « manier » deux codes différents pour s'exprimer.

Au terme de cette étude, il apparaît que le français vit une situation paradoxale avec les langues de Mauritanie. D'une part, il perd du terrain à la fois pour des raisons politiques et idéologiques ; d'autre part, il influence les langues locales à travers les emprunts. Il subit à son tour quelques influences des langues nationales. Les « mauritanismes », la transposition et la traduction des expressions locales sont fréquentes en français parlé voire écrit de Mauritanie. Au niveau pragmatique, les bilingues, en l'occurrence Soninkés, mélangent régulièrement les codes, d'où le discours alternatif qui respecte néanmoins, en général, les règles morpho-syntaxiques des deux langues en présence, ici le français et le soninké.

¹ Karima Zaïdane citée par A. Boucherit, *op. cit.*, p. 122.

Références

BAYLON, Christian (1949). *Sociolinguistique*, Paris, Nathan, 304 p.

BOUCHERIT, Aziza (1987). « Discours alternatif arabe-français à Alger » in *La Linguistique*, n° 23, pp. 117-129

DIAGANA, Seydina-Ousmane (1992). *Contact de langues, approche sociolinguistique des emprunts du soninke au français, à l'arabe et au pulaar*, thèse de doctorat, Université René Descartes, 632 p.

FERGUSON, Charles (1959). « Diglossia » in *Word*, n° 15, pp. 325-340.

TAINE-CHEIKH, Catherine (1994). « Les langues comme enjeux identitaires » in *Politique Africaine*, n° 55, Paris, Karthala, pp. 57-65.

Politiques linguistiques familiales et individuelles, quels modèles ?

Martine DREYFUS

IFE, Université Cheikh Anta Diop, Dakar

Une politique linguistique peut être caractérisée par les lois qui déterminent le statut des langues, elle est alors l'expression d'un volontarisme d'État. Elle peut aussi être définie à travers l'organisation et la gestion des langues ou des variétés dans la communication ordinaire par les groupes et les individus qui composent la société. Ce sont alors des politiques linguistiques que l'on serait tenté de qualifier de spontanée, mais dans lesquelles s'expriment un ensemble de règles et complémentairement de contraintes, et où s'exerce aussi un pouvoir sur les langues comme en témoignent les interdits ou les dissuasions d'usage de telle ou telle langue dans certaines situations de communication. Ces politiques linguistiques de terrain convergent rarement en Afrique avec les politiques officielles, leur étude n'en est que plus utile dans la mesure où elle renseigne sur des solutions pratiques apportées par les locuteurs aux besoins de communication des sociétés plurilingues.

Le groupe social dont nous étudierons la politique linguistique est le groupe familial et l'analyse des politiques linguistiques individuelles sera faite à travers l'étude des choix de langues des membres de la famille. L'étude du réseau familial se rattache aux approches sociolinguistiques qui privilégient l'analyse des pratiques discursives, des choix de langues ou de variétés en situation de face à face, dans différents réseaux de communication, citons pour mémoire Gumperz (1982), Billiez et Merabti (1992), Milroy et Wei (1992) et le travail présenté par C. Deprez lors de ces journées scientifiques (1995). Le choix du réseau familial s'explique par sa prééminence sur les autres réseaux de relations dans les sociétés africaines, que celles-ci soient rurales ou urbaines. De nombreuses recherches soulignent en effet l'importance de la famille, celle des réseaux de parenté et d'alliance et leur influence prépondérante parmi les autres réseaux : religieux, culturels, politiques, professionnels, associatifs. De plus, la multipolarité des familles africaines renforce considérablement l'étendue de ces réseaux familiaux et leurs capacités à prendre en charge l'accueil des migrants et les personnes sans travail. La famille fonctionne comme un espace de solidarité entre ses

membres mais aussi « comme un espace de référence symbolique qui régent, pour une part importante, la vie en société » (Antoine et al., 1992 : 8).

Les statuts et les fonctions des langues tels qu'ils apparaissent dans les dénominations des locuteurs

Les séquences discursives qui sont présentées ici et plus loin dans le texte et qui témoignent des représentations sociales des locuteurs sur les langues, sont extraites d'une série d'entretiens et de récits de vie au cours desquels les locuteurs parlent de leur rapport à la ville, au multilinguisme, à la migration. Ils évoquent aussi les contextes d'acquisition et d'apprentissage des langues et décrivent leur répertoire et leur pratique linguistique à travers l'explicitation de leurs choix de langue. Ces séquences ont été choisies car elles verbalisent d'une manière précise des attitudes et des représentations que nous considérons comme particulièrement significatives (Dreyfus, 1990 ; 1992).

La langue d'origine apparaît toujours désignée par l'item langue associé à une marque de possession « ma langue, ma langue principale, ma langue traditionnelle ».

Le wolof, langue nationale¹ et langue véhiculaire en milieu urbain, est souvent présenté dans les jugements métalinguistiques des locuteurs non Wolof comme une langue dont l'emploi est obligatoire, que l'on ne choisit pas « parce que c'est la langue dominante ». Une adolescente, dont le père est Toucouleur et la mère Wolof, commente :

« parce que ici à Dakar les gens parlent wolof ils ils sont obligés de parler le wolof + et surtout parce que les Wolof ici au Sénégal le wolof do - : le français et le wolof dominent les autres langues² ».

l'amorce du mot « dominer », puis l'insertion de la suite de mots « le français et le wolof » expriment à quel point ces deux langues sont associées dans la représentation du locuteur et perçues toutes deux comme langues dominantes. Il n'est sans doute pas sans signification que les deux langues soient citées dans un certain ordre. De plus la langue wolof est ici étroitement associée à l'ethnie (« les Wolof » repris et reformulé par « le wolof ») comme dans beaucoup d'autres commentaires où les locuteurs marquent leur distance par rapport à cette langue, ils la perçoivent avant tout comme la langue d'une communauté.

Un homme diola, arrivé à Dakar en 1975 à l'âge de 15 ans pour y poursuivre ses études secondaire, déclare :

« je parle le wolof (à Dakar) quand je fais face avec des gars qui ne comprennent pas le français + moi je ne veux parler le wolof ++ je dis non je ne suis pas wolof ++ je ne suis pas né wolof ».

1. Le décret de 1971 fixe la transcription de six langues nationales : le wolof, le peul, le sérère, le diola, le manding et le sarakolé-soninké. Le français conserve son statut de langue officielle et de langue d'enseignement.

2. Conventions de transcription : + pause courte ; ++ pause moyenne ; / interruption assez longue ; - : amorce d'un mot ; / interruption par un autre locuteur ; () commentaire ou glose ; x ou xxx syllabe ou mot incompréhensible. Dans les transcriptions des conversations en wolof véhiculaire, les mots français sont en italiques gras, dans la traduction en français, ils sont mis entre crochets.

Mais le wolof est aussi présenté comme la langue des sénégalais, comme la langue de la ville : « la langue nationale ici dans la capitale », le plus souvent par les jeunes ou par ceux qui sont nés à Dakar. Un jeune toucouleur déclare à propos du wolof « c'est la langue principale du Sénégal ». Certains locuteurs s'identifient à l'ethnie wolof et revendiquent à travers cette identité leur appartenance à une nation. Un homme, né à Dakar, fonctionnaire, qui se déclare Serer ajoute quelques instants après :

« sinon je suis Wolof + sénégalais + donc ma langue c'est le wolof ».

Le français est décrit comme « la langue de travail, la langue de l'école, des bureaux » :

« Quand tu pars au bureau là-bas il faut que tu parles français quand tu pars à l'école aussi tu parles avec eux français ».

Elle est présentée comme une langue que l'on parle dans un lieu précis et comme une langue de prestige et de pouvoir (alors que le wolof est glosé le plus souvent uniquement comme langue de pouvoir). Une langue dans laquelle « on se montre », une langue que l'on porte comme de beaux habits et avec laquelle on s'endimanche :

« si tu veux être quelqu'un tu parles français (...) si tu portes quelque chose de joli tu parles un peu français quoi quand tu salues les gens ++ et puisque avant tu ne saluais pas en français tu es joli aujourd'hui + tu parles + alors bonjour les gars comment ça va ».

Mais c'est également la langue qui permet de communiquer avec des habitants d'autres régions du Sénégal ou d'autres pays :

« si tu vas dans un autre pays + avec le wolof tu ne pourras pas communiquer + tu communique seulement avec les gens du Sénégal et y en a même qui ne connaissent pas le wolof-là » ; « la langue d'ouverture parce qu'à l'extérieur ces langues-là (les langues sénégalaises) ne sont pas connues ».

Elle représente enfin la langue venue de l'étranger « la langue des toubabs + de ceux qui nous ont colonisés » comme l'exprime un jeune Toucouleur. Langue envers laquelle s'expriment (comme envers le wolof) des sentiments linguistiques ambivalents, un fonctionnaire répond ainsi à une question posée par une parente plus jeune :

« A : Est-ce-que vous aimez la langue française ?

B : ben ++ je ne dirais pas qu'elle m'est imposée + mais je me débrouille+ ».

La gestion des langues dans la communication familiale : quels modèles ? quelles politiques ?

La situation est donc caractérisée par des possibilités de choix entre trois catégories de langue : une langue officielle importée qui a également une fonction véhiculaire, une langue nationale ethnique et véhiculaire en milieu urbain, des langues nationales ethniques dont certaines sont véhiculaires dans les régions. Les données présentées ci-dessous proviennent d'une enquête réalisée dans l'agglomération dakaroise auprès de

1 617 enfants et adolescents scolarisés¹. Cette enquête de type macro est complétée et affinée par une série de monographies réalisées dans trente famille (enquêtes par entretiens, enregistrements et observations d'interactions) appartenant à différentes communautés ethnolinguistiques caractéristiques du plurilinguisme urbain et représentant différents niveaux d'intégration urbaine. La gestion des langues est présentée en fonction des dyades communicationnelles père-mère, mère-enfant, père-enfant et à l'intérieur de la fratrie.

Quand la langue d'origine des deux parents est le wolof, celle-ci est l'unique langue employée entre les parents dans pratiquement deux cas sur trois, le reste des interactions se faisant en alternant ou en mélangeant wolof et français. Les interactions verbales du père avec l'enfant se distribuent entre le wolof utilisé de façon exclusive (53,4 %) et l'alternance ou le mélange wolof/français, alors que les interactions avec la mère se déroulent majoritairement en wolof (77,2 %). Et il y a changement de dominance dans la fratrie avec un usage plus étendu du wolof associé au français (55,3 %).

Dans le cas où la langue représente une valeur centrale pour la communauté, lorsque **le peul est la langue d'origine des parents**, celle-ci est la plus utilisée de façon exclusive dans les échanges entre **le père et la mère** (62,8 %). Le peul est également la langue la plus fréquemment mentionnée dans presque la moitié des échanges **père-enfant** (47,3 %) alors que le français est utilisé en emploi mixte dans 35 % des interactions. Les deux principales langues utilisées dans les interactions de la **mère avec l'enfant** sont le peul employé seul dans 45,2 % des cas et le wolof en alternance/mélange avec le peul (35,1 %). Si l'on observe les usages des langues **dans la fratrie**, ceux-ci diffèrent considérablement puisque l'usage exclusif du peul ne représente plus que 8,4 % des interactions déclarées. Le peul demeure néanmoins présent dans les échanges au sein de la fratrie, seul ou mélangé aux autres langues ses emplois cumulés représentent 75 % des interactions. La langue d'origine est donc présente majoritairement dans la plupart des interactions familiales, bien que son emploi exclusif diminue d'une génération à une autre pour laisser place à un usage alterné ou mélangé de langues. On retrouve dans ces emplois associés de deux ou plusieurs langues les mêmes clivages que ceux observés dans les résultats généraux avec un emploi plus marqué du français pour les hommes et du wolof pour les femmes.

Dans le cas où la langue apparaît plus fragilisée dans la communauté et où semble s'opérer un transfert de langue, lorsque **le serer** est la langue commune aux deux parents, celle-ci est moins souvent utilisée de façon exclusive dans les interactions familiales. Si dans les interactions entre le père et la mère le serer en emploi exclusif est relativement fréquent (41,7 %), il est souvent utilisé associé au wolof (40 %). Le serer est employé en alternance/mélange avec le wolof dans les échanges

1. 44 écoles de l'agglomération dakaroise ont été choisies de façon aléatoire dans des zones définies en fonction de critères socio-géographiques, socio-économiques et de l'histoire des différents quartiers. J'ai interrogé les enfants, lors des entretiens oraux qui accompagnaient la passation du questionnaire, avec l'aide des maîtres (qui connaissent bien les enfants, leurs parents, leurs familles). Les réponses témoignent des représentations que les enfants se font de leur pratique linguistique et doivent être aussi considérées comme des déclarations identificatoires, elles désignent des langues que l'on reconnaît comme siennes et qui symbolisent une identité linguistique et familiale.

du père avec l'enfant (34,2 % alors que le serer employé seul n'intervient que dans 20,8 % des cas) et dans les interactions mère-enfant (45,8 %). Il faut noter que c'est ici la mère qui utilise le plus souvent le serer, que ce soit de façon exclusive (30,8 %) ou en association avec le wolof, et ceci n'est peut être pas sans lien avec le caractère matrilineaire de cette communauté. Les interactions du père avec l'enfant sont aussi caractérisées par un emploi plus étendu du français mélangé au wolof et au serer. L'usage du wolof distingue les interactions dans la fratrie (20,8%) cependant le serer est également mentionné en emploi mixte avec le wolof (25 %) et avec le wolof et le français (32,45 %). C'est dans la fratrie que les usages des langues apparaissent les plus éclatés. Le contraste est ici plus net entre les usages linguistiques des parents et ceux des enfants, où les pratiques mixtes augmentent au détriment de l'emploi unique de la langue du groupe. Notons aussi que ces pratiques d'alternance et de mélange sont plus présentes que dans les autres communautés dans toutes les interactions familiales.

La communication familiale d'une génération à une autre est pour tous les groupes marquée par la décroissance continue de l'emploi exclusif de la langue d'origine et par la progression de l'usage alterné ou mélangé de langues. Certaines langues font preuve de plus de continuité entre les générations, leur emploi exclusif se maintient dans la plupart des interactions entre les membres de la famille, d'autres y apparaissent plus mêlées avec le wolof et/ou le français ou d'autres langues.

Beaucoup de parents lors des entretiens que nous avons réalisés dans les familles justifient leurs pratiques langagières d'alternance et de mélange de langues comme un moyen d'assurer la transmission de la langue d'origine ou d'aider à l'apprentissage du français :

« A : et toi avec ton mari qu'est-ce que tu parles quand tu es dans la maison

B : le diola et le français

A : mais qu'est-ce que tu parles le plus souvent

B : comme on veut / avant + c'était le diola mais maintenant comme on veut que les enfants apprennent le français c'est le français ++ donc on s'est privé de notre langue euh pour reparler français à cause des enfants pour les aider ».

Les langues coexistent dans la famille et chez un même individu soit dans un rapport d'intégration et de complémentarité, les langues de l'extérieur venant s'ajouter à la ou aux langues familiales, soit dans un rapport d'exclusion et de tension, l'irruption de la ou des nouvelles langues repoussant l'autre langue. Des interdits ou des dissuasions d'usage caractérisent alors la gestion des langues :

« A : et tes parents qu'est-ce qu'ils disent quand tu parles wolof avec tes frères et sœurs

B : m'in - : + ils m'insultent

A : pourquoi

B : parce que il ne veut pas que je parle wolof il veut que je parle toucouleur

A : pourquoi

B : parce que je je suis + je suis née à Matam + il veut que je parle toucouleur ».

Et ces interdits se retrouvent dans la plupart des communautés :

« si on est entre nous avec la famille / même parfois si on est avec la famille on parle wolof mais les parents là ils nous exigent à parler le mandjak / bon ils nous harcèlent ils disent ici vous n'êtes pas dans une maison de wolof où il y a des wolof il n'y a que des mandjak ici il faut parler mandjak ».

Les choix linguistiques sont liés non seulement au maintien de la langue d'origine mais encore à la réussite scolaire de l'enfant, et cette politique est le plus souvent attribuée au père :

« A : et les enfants entre eux qu'est ce qu'ils parlent ?

B : ils parlent le diola et le wolof ++ mais c'est maintenant qu'ils commencent à parler le français et le diola + et le wolof mon mari les a interdit

A : et ça marche

B : à là à la maison il a il a interdit mais quand ils sortent dehors avec leurs copains ils parlent wolof + oui oui ça marche

A : et toi tu leur as interdit

B : c'est mon mari qui les a interdit le wolof le premier et maintenant j'ai pris moi aussi la relève c'est tout ++ nous c'est pourquoi que mon mari euh refusait de parler les enfants le wolof dans la maison + parce que dehors ils comprendront + et s'il faut qu'ils parlent le wolof dehors et dedans + donc ils ne comprendront plus leur langue + ils comprendront que le wolof donc on préfère leur parler à la maison le français et le diola + parce que dehors ils comprendront pas le français et le diola ».

Les pratiques discursives et conversationnelles dessinent d'autres modèles de gestion des langues que ceux définis par la politique linguistique officielle. La politique linguistique familiale est marquée par une double médiation (Ludi et Py, 1986) : les enfants médiatisent les relations des parents avec le milieu et les langues de la ville : le wolof, le français. Les parents médiatisent les relations des enfants avec le milieu et la langue d'origine. Mais dans cette double médiation chaque parent joue un rôle différent vis-à-vis des langues d'accueil : le père utilise plus souvent le français en alternance avec la langue d'origine, la mère, le wolof. L'acquisition des langues pour l'enfant dans la famille se fait le plus souvent à partir de pratiques discursives marquées par l'alternance ou de mélanges de langues à caractère parfois instables. L'analyse de conversations enregistrées lors de séances de travail montre également que le code mixte wolof français est fréquemment utilisé comme médium d'apprentissage. Ceci replace singulièrement le français dans un statut de langue seconde et le wolof urbain dans une fonction de langue d'enseignement. Ainsi un jeune homme diola, arrivé à Dakar à 14 ans, qui s'occupe des devoirs des enfants dans la famille fournit consignes et explications en code mixte wolof-français à des enfants diola âgés de 7 et 8 ans, tous nés à Dakar, lors d'une séance d'apprentissage de la lecture :

***pour** gëna **comprendre** **texte** bi il faut nu def + nu def ay **syllabes** + danuy xool **mots** yi ban + **mot** boobu ñaata **syllabes** la am ++ **pour** **comprendre** + **parce** **que** su ngeen xamul **syllabes** yi du ngeen dégg **bon** leegi nakk xooléen ci **tableau** bi + nanu jël « **souvenirs** »*

{pour} mieux {comprendre} le {texte il faut} que nous fassions que nous fassions des {syllabes} + nous regardons les {mots} + quel + ce {mot} combien de syllabes a-t-il ++ {pour comprendre + parce que} si vous ne connaissez pas les

syllabes vous ne comprenez pas + {bon} maintenant regardez le {tableau} + prenons {"souvenirs"}

Et il serait intéressant d'étudier comment prendre en compte ces discours mixtes ou ces parlers bilingues dans les situations d'apprentissage.

Références

- ANTOINE, P., BARBARY, O., BOCQUIER, P., FALL, A.S., GUISSÉ, Y.M., NANITELAMIO, J. (1992). *L'insertion urbaine : le cas de Dakar*. Dakar : IFAN ORSTOM.
- BILLIEZ, J., MERABTI, N. (1992). Communication familiale et entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues. *Plurilinguismes* ; 1 : 53-63.
- CALVET, L.-J., DREYFUS, M. (1992). La famille dans l'espace urbain : trois modèles de plurilinguisme. *Plurilinguismes* ; 3 : 29-54.
- DEPREZ, C. (1995). *Les enfants bilingues, langues et familles*. Paris : Didier érudition.
- DREYFUS, M. (1990). La communication familiale en milieu linguistique et culturel complexe. *Plurilinguismes* ; 1 : 13-33.
- DREYFUS, M. (1995). *Le plurilinguisme à Dakar, contribution à une sociolinguistique urbaine*. Thèse de Doctorat sous la direction de L.-J. Calvet. Université René Descartes, Paris V.
- GUMPERZ, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LUDI, G., PY, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- MILROY L., WEI L. (1992). A social network perspective on code switching and language choice : the example of the Tyneside Chinese Community. *Plurilinguismes* ; 3 : 88-104.

