



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 18 – juillet 2011

*Les pérégrinations d'un gentilhomme
linguiste. Hommage à Claude Caitucoli.*

Numéro dirigé par Fabienne Leconte

SOMMAIRE

Fabienne Leconte : *Présentation.*

Papa-Alioun Ndao : *Politiques linguistiques et gestion de la diversité linguistique au Sénégal : aspects sociolinguistiques.*

Abou Bakry Kébé : *Contacts de langues et médias : le discours journalistique en wolof à l'épreuve du parler ordinaire sénégalais.*

Moussa Daff : *Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal.*

Birahim Thioune : *Didactique du conte et du récit imaginé à l'école primaire : propositions de démarches pour un projet expressif, dans des classes de langue au Sénégal.*

Fallou Mbow : *Paratexte et visée de l'énonciation romanesque en littérature africaine.*

Mamadou Lamine Sanogo : *Pour une prise en compte des langues minoritaires dans les politiques linguistiques. Le cas de l'Union africaine.*

Véronique Miguel Addisu : *Lecture altéro-réflexive d'une recherche doctorale impliquée : notes ethno-sociolinguistiques.*

Sophie Babault : *Peter Pan, la Petite Merveille et l'Andrian'School : la dénomination des établissements scolaires comme indicateur sociolinguistique en contexte plurilingue.*

Foued Laroussi : *Le plurilinguisme en milieu scolaire à Mayotte.*

Régine Delamotte-Legrand : *Répertoires langagiers des enfants et langues de l'école à Mayotte comme ailleurs.*

Fabienne Leconte : *Conflits de légitimité autour du passage à l'écriture de langues minorées.*

Danièle Moore et Margaret MacDonald : *The name can only travel three times. Nomination des nouveaux nés et dynamiques identitaires plurielles. Qu'en disent vingt jeunes mères stó.lō de Colombie-Britannique ? Ou de quelques récits de la transformation.*

Clara Mortamet : *Adhérents, dissidents, objecteurs et militants, la diversité des positionnements face à la norme.*

Robert Nicolai : *Comment Dieu créa le Monde et quel Monde Il créa ou la re-élaboration d'une mythologie à propos de l'origine des langues... à l'ombre du politiquement correct.*

Didier de Robillard : *Vers des processus qualitatifs d'évaluation de la recherche ? Perspectives sociolinguistiques à travers l'évaluation à fins éditoriales.*

Compte-rendu

Jeanne Gonac'h : *Robert Nicolai, 2011, La construction du sémiotique – Sur les dynamiques langagières et l'activisme des acteurs de la communication, Paris, L'Harmattan, 162 pages, ISBN : 978-2-296-54383-6.*

POLITIQUES LINGUISTIQUES ET GESTION DE LA DIVERSITE LINGUISTIQUE AU SENEGAL : ASPECTS SOCIOLINGUISTIQUES

Papa-Alioun Ndao

Université Cheikh Anta Diop, Dakar

Introduction

Nous entendons rendre compte successivement des politiques linguistiques qui ont été menées au Sénégal de la période coloniale à nos jours. La période post-coloniale sera elle-même subdivisée en trois parties, qui correspondent aux magistrères des trois présidents qui se sont succédé. Nous examinerons les actes les plus significatifs de leur gestion en matière de langues (législation linguistique, politique éducative). Ensuite nous présenterons ce qui nous paraît caractéristique des initiatives citoyennes pour gérer la diversité linguistique au Sénégal et qui constituent des réponses stratégiques qu'apportent les populations dans la gestion des langues, en marge des décisions ou du contrôle de l'Etat.

La période coloniale

La politique coloniale française au Sénégal, face à la diversité ethnique et linguistique

L'idée du français comme langue véhiculaire, au Sénégal, était sous-jacente à celle du français langue de culture dans la « mission civilisatrice » engagée par le système colonial.

Cette idée tire surtout son fondement des convictions fortement tributaires de la conception jacobine de l'Etat français, déjà éprouvée en métropole ; rappelons que la Convention avait souhaité l'extinction naturelle du plurilinguisme populaire (« patois », « idiomes ») sous l'effet d'une propagation massive du français parlé (Balibar, 1985).

En 1845, l'Abbé Boilat, un des tout premiers missionnaires spiritains du Sénégal et de la Gambie, évoquait la situation babélique dans ses premiers contacts avec l'intérieur du pays avant de préconiser l'unilinguisme. Ainsi, confondant parfois entités ethniques et linguistiques, il note (1984 : 13) :

tels sont les wolofs, les sérères, les mandingues, les sarakholés, les peuls, les toucouleurs, les bambaras, les lawbés, les diolas, les maures, vivant ensemble et ayant entre eux des rapports journaliers, leurs langages diffèrent autant que leurs traits – Que de mystères ! Chaque peuple a son type, sa constitution, son tempérament, ses usages, sa langue... Comment se fait-il que depuis tant de siècles, ils n'aient pas fondu leurs idiomes en une seule langue commune ? [Nous soulignons]

A la suite de Boilat, les remarques de Faidherbe (Gouverneur du Sénégal) obéissaient au même système de représentations des langues : la nécessité de réduire les langues à une langue commune. Amorçant son étude sur la langue sereer, il notait (1865 :13) :

... Tandis que l'immense contrée que forme le versant nord des montagnes du Fouta Dialon n'offre que trois langues dont deux du même type, et la troisième le poul, la langue d'un peuple étranger venu dans le pays, il n'est pas possible d'admettre que sur la petite étendue de côtes qui s'étendent de Gorée en Casamance, les peuples qui habitent ces pays marécageux aient un grand nombre de langues tout à fait différentes.

[Nous soulignons]

Le gouverneur général William Ponty (Cf. Hardy, 2005) préconisait également la nécessité absolue de répandre immédiatement la langue française, « à cause de la multiplicité des dialectes locaux, de la différence des races », et surtout, ajoutait-il « de la nécessité de substituer peu à peu son usage à celui de l'arabe, employé comme langue écrite dans les familles aristocratiques ».

Enfin on retrouve cette même insistance dans l'arrêté du 10 mai 1924 (J.O. AOF : 319) :

Les indigènes eux-mêmes ne se comprennent pas toujours. Les moyens de transport s'améliorant, les voyages se multipliant et les relations se développant, il est de toute nécessité que le français, sans prétendre supplanter les idiomes, véhicule les idées communes qui fusionnent les races.

Problématique d'une politique culturelle et éducative coloniale : la doctrine de l'assimilation.

Le débat sur la nécessité ou non d'instruire les indigènes a bien eu lieu ; il a été suscité par l'idée d'un empire français cherchant à transcender la contradiction entre démocratie et colonisation, pour la soit disant transformation de quelques millions de « sujets » en « citoyens » aux valeurs et droits métropolitains. Excepté qu'à aucun moment les théoriciens de l'assimilation n'étaient disposés ni à en assumer les charges ni à en admettre les conséquences. Ce qui explique le décalage permanent entre l'esprit de la doctrine et la réalité du système éducatif colonial. Mais le débat lui-même sur la doctrine avait ses partisans et ses détracteurs.

En 1908, le Congrès des Colons (Alger) avait émis le vœu de supprimer l'instruction primaire des indigènes et d'allouer les crédits qui y étaient affectés à l'instruction agricole pratique. Il était partisan d'un modèle d'instruction à visée économique. En outre, depuis que les lois sur les congrégations avaient amené en 1903 le gouvernement à s'occuper de l'enseignement, jusqu'ici laissé aux mains des missionnaires, des voix s'étaient soulevées, argumentant dans le sens de la règle indirecte¹, suivant deux registres que nous pourrions qualifier de moral et de psychologique.

Certains estiment alors qu'apprendre le français aux indigènes, c'est leur permettre de lire tous les journaux dans lesquels le Gouvernement et les hauts fonctionnaires sont attaqués. C'est éveiller aussi dans leur âme des aspirations que les gouvernements et les hauts fonctionnaires ne pourront ni ne voudront satisfaire (Arthur Girault, cité par Ageron, 1990 : 34). C'est enfin détruire les conceptions morales appropriées à leurs mentalités, sans les remplacer par les leurs qu'ils sont incapables de saisir.

¹ La règle indirecte fait référence au mode d'administration propre au système colonial anglais, par opposition à la règle directe qui caractérise le modèle français. La règle indirecte donnait aux colonies une certaine autonomie dans la gestion des affaires notamment culturelles. Cela s'est traduit par l'usage des langues africaines dans le système éducatif que les Anglais avaient mis en place. Dans le système français, seule la langue française était admise à l'école.

Mais c'est surtout « *donner à l'indigène qui sait deux langues une supériorité certaine sur le français qui n'en sait qu'une* » (*ibidem*). Plutôt que d'enseigner le français aux indigènes, il était préférable de demander aux Français d'apprendre les langues locales. Ainsi, comparant la France à l'Angleterre et à la Hollande, autres nations impliquées dans l'aventure coloniale, Jules Harmand, tente d'expliquer les résultats des politiques linguistiques coloniales en évaluant les méthodes de gouvernance mises en œuvre par les différentes puissances : « à cet égard, nous étions dans un état d'infériorité indécente qui s'expliquait par la persistance de notre mauvaise organisation ministérielle, l'uniformité de ses réglementations et l'ubiquité des fonctions et des fonctionnaires » (cité par Ageron, *ibid.*). Il poursuit :

Aux Indes britanniques et néerlandaises tout indigène s'adressant sans hésitation dans sa langue maternelle à l'europpéen qu'il rencontrait restait profondément surpris et décontenancé lorsqu'il constatait l'incapacité de cet étranger à le comprendre ; On remarquait d'ailleurs qu'aussitôt son attitude changeait : de poli, confiant, humble et empressé qu'il était, il devenait méfiant, arrogant et moqueur.

Mieux vaut donc faire la classe comme les missionnaires qui s'efforcent de « parler à l'indigène dans sa langue afin de mieux pénétrer son âme » (*ibidem*).

Sur le plan politique, depuis que la domination politique française s'était étendue à l'Indochine et à l'Afrique noire, les adversaires des thèses assimilationnistes soutenaient que les principes de 1789 n'étaient pas un article d'exportation et insistaient sur la crainte de donner la majorité à l'élément indigène, numériquement important, mais ayant d'autre part une organisation sociale et politique différente de celle de la France.

Il ne fallait donc pas songer à convertir les indigènes à la civilisation française, aux conceptions politiques françaises, mais plutôt s'efforcer simplement d'améliorer leur bien-être matériel pour leur faire apprécier les avantages pratiques de la domination.
(*ibid.* : 36)

On sait que la thèse assimilationniste l'emportera, mais que durant tout son exercice, on s'évertuera à concilier autant que faire se peut les termes apparemment antinomiques des principales prises de position sur la question.

La thèse assimilationniste

De 1903 à 1930, l'éducation est considérée comme l'instrument de la « conquête morale », suivant l'expression de Georges Hardy qui imprimera sa marque à cette période. Cette période constitue un moment phare du colonialisme triomphant. Elle est marquée par la puissance des firmes commerciales qui drainent le produit et le profit de l'économie de traite (c'est l'âge d'or des sociétés bordelaises et marseillaises au moment où la culture de l'arachide fait une percée remarquable dans l'intérieur, contribuant à installer les paysans dans l'économie de marché).

Mais si les consignes gouvernementales s'attachent à faire fonctionner la machine le plus efficacement possible vis-à-vis des paysans, la politique officielle se trouve prise en défaut, et à contre-pied sur le problème d'une élite indigène. La création de cette élite était difficilement évitable, compte tenu de la nature de l'idéologie de la République radicale, inspiratrice du système d'administration coloniale. En effet, en principe rien ne s'oppose à l'ascension politique, sociale et économique des indigènes, s'ils viennent à « se civiliser », c'est-à-dire à s'imprégner totalement de la « culture française, expression d'un absolu de civilisation, ouvrant toutes les portes du pouvoir » (Colin, 1980 : 834). En fait cette élite indigène va se constituer progressivement à partir de la nécessité de mettre en place les auxiliaires noirs du

pouvoir blanc. Pris dans l'engrenage de la promotion par le savoir², comment ne pas aspirer à atteindre les plus hauts niveaux, du point de vue des indigènes ? Et comment mettre en place des garde-fous, un système de sélection-limitation permettant aux blancs d'éviter un mouvement d'inversion des pouvoirs au-delà d'une masse critique ?

Colin rappelle que c'est cette politique qui sera âprement défendue par celui qui est considéré comme le théoricien le plus incisif de la doctrine, Georges Hardy. Son discours sert de contrepoint et de support à la politique des quatre gouverneurs généraux de Ponty à Angoulvant. Même s'il n'est pas complètement assimilationniste, il croit fermement à la vertu civilisatrice de la langue française, qui sera l'arme essentielle de cette « conquête morale » (Colin, *ibid.* : 240-249).

En effet les circulaires des Gouverneurs précisent clairement les termes de référence de ladite politique :

C'est en français que toutes les leçons doivent se faire et on ne saurait lui consacrer trop de temps et lui donner trop de soin, en raison de sa difficulté et de son utilité. Le français devrait être imposé au plus grand nombre d'indigènes et servir de langue véhiculaire dans toute l'étendue de l'ouest africain (Circulaire de G.G. Carde, citée par Turcotte, 1983 : 82-83)

D'où une certaine insistance sur l'oralité dans les directives pédagogiques.

Il faut répandre en surface, le français parlé. Il faut rencontrer, dans les villages les plus éloignés, avec le chef, au moins quelques indigènes comprenant notre langue et pouvant s'exprimer en français sans prétention académique.

(...) Il est en effet très important pour nous, d'assurer notre influence sur la femme indigène. Par l'homme nous pouvons augmenter et améliorer l'économie du pays. Par la femme, nous touchons au cœur même du foyer indigène où pénètre notre influence : quand on s'adresse à l'homme, a dit St Simon, c'est l'individu qu'on instruit. Quand on s'adresse à la femme c'est une école qu'on fonde. Il faudra atteindre le plus grand nombre de fillettes possible. (op.cit. : 84)

L'examen des notes, directives et programmes scolaires indique que le niveau de connaissance et de maîtrise du français est l'indicateur de la répartition en classes sociales des locuteurs qui constituent l'ensemble national. Commentant le dispositif en place, Colin (*ibid.* : 380) rapporte qu'à chaque classe est délivrée la dose de savoir et d'expression en français qui correspond à son état. Par là on reste dans une perspective assimilationniste tout en nuancant la dynamique dans le contexte des sociétés coloniales dites inférieures. Faire en sorte qu'assimilation puisse faire « bon ménage » avec domination.

Cette ligne restera inchangée jusqu'à l'avènement des gouverneurs Brévié et Charton au début des années 1930 comme le montrent les effectifs scolaires suivants : en 1920, il y avait 12 500 élèves dans les écoles élémentaires et 36 000 élèves en 1930 pour toute l'Afrique dont 3 000 en Afrique Equatoriale Française (AEF).

Les faits montraient à l'évidence que la généralisation d'un modèle dérivé de l'école de France (même très léger dans les écoles de village) se heurtait à des charges budgétaires très lourdes et à l'impossibilité de recruter en masse le personnel européen qui seul, à l'époque

² Colin (1980 : 813-814) note que les conséquences politiques d'une assimilation complète firent naître des réticences. En effet en donnant la même instruction aux sujets, la France devait accorder le bénéfice de la citoyenneté. A brève échéance c'eut été la fin de la domination. Si les autochtones se pénétraient des idées françaises par le canal de la langue, ils ne pourraient s'empêcher de réclamer la liberté, l'égalité, qu'elle véhiculait. [...] En se familiarisant avec ces principes, proclamés par la Révolution, les Africains pourraient être amenés à revendiquer l'indépendance. En la leur accordant, on mettrait un terme à la colonisation, en la leur refusant on les maintiendrait dans l'oppression.

pouvait « franciser ». La politique d'association permettra d'opérer une correction de trajectoire qui apparaissait comme indispensable.

La thèse associationniste et l'école de masse

Cette politique va d'abord modifier le contenu de l'enseignement et contourner les contraintes de l'encadrement. L'éducation s'oriente vers une finalité économique et technique, alors que la ligne antérieure, tracée par Hardy mettait l'accent sur la promotion culturelle, comme signalé précédemment.

Il s'agit de former le plus grand nombre de paysans et d'éleveurs pour augmenter la production. Ces objectifs sont d'ailleurs définis en rapport étroit avec la grande crise économique qui secoue l'Empire français. On peut mettre, en effet, en parallèle les conclusions de la conférence économique impériale de 1935 avec les instructions de la politique éducationnelle du Gouverneur général Brévié : toutes les deux mettent en exergue les concepts d'« école rurale » et d'« école de masse ». L'urgence invite à former le plus possible d'agents économiques et peu importe cette fois la distance prise avec la culture française. Cette orientation apparaît clairement dans la circulaire de 1932 comparée à celle de 1909 sur la formation des indigènes. Cette dernière s'inscrit encore dans une perspective d'expansion culturelle et civilisationnelle (proche du credo ferriste).

A l'heure actuelle, il y a un intérêt de premier ordre à recevoir dans nos écoles publiques le plus grand nombre d'indigènes adultes, afin de leur fournir la clef de leur progrès moral et matériel qui est la connaissance du français. Les cours d'adultes doivent surtout avoir pour but d'apprendre aux auditeurs à parler français, à connaître les mesures métriques françaises, à acquérir des notions très simples d'hygiène et de géographie locale, et enfin autant que faire se peut, à lire, écrire et compter. (G.G. Ponty, J.O. de L'AOF, 6 mars 1909 : 14)

Les circulaires de 1932 et 1933 vont s'inscrire dans une autre direction : celle de l'imprégnation :

Il est un autre moyen d'agir immédiatement sur la masse : c'est le cours pratique d'adulte : hormis les centres urbains, où l'enseignement du français répond à une demande indigène, il sera souvent possible de remplacer les cours actuels d'adultes par des cours pratiques. Faisons appel aux gens du village pour des causeries simples familières et voire même pittoresque sur l'hygiène, l'agriculture : employons la langue indigène qui dira tout de suite notre pensée, nos intentions. (G.G. Carde, J.O. de l'AOF, 30 juin 1932 : 103-106)

Cependant il convient de noter que cette dernière attention portée aux langues vernaculaires (tout comme à l'arabe du temps de Faïdherbe et de quelques-uns de ses successeurs) obéissait à une stratégie qui s'imposait sur le terrain, plutôt qu'à un changement de cap se rapprochant davantage de la règle indirecte ; certes la conception anglo-saxonne en faveur des langues indigènes avait trouvé des échos favorables dans certains milieux métropolitains aussi bien que locaux, mais cela n'était guère de nature à infléchir l'orientation fondamentale de la règle directe. Cette ligne a tout simplement pris conscience des limites imparties à la mission assimilatrice. En effet la circulaire de 1910 du gouverneur général Ponty précisait bien que compte tenu de l'importance de la population de l'AOF (10 millions en 1910), nul ne pouvait songer et pour longtemps encore, à appliquer la loi sur l'obligation scolaire. Elle précisait même que « toutes les ressources de la colonie ne suffiraient à assurer l'instruction aux enfants de 10 à 13 ans qui pourraient fréquenter l'école » (G.G. Ponty, J.O. de l'AOF, 3 septembre 1910 : 564-566).

Ces difficultés à donner à l'école les moyens de ses objectifs ont poussé à multiplier les initiatives tactiques susceptibles bon an mal an de consolider la domination coloniale : l'assimilation culturelle des « assimilables » serait complétée par une politique d'imprégnation en direction des adultes pour élargir la sphère. Miser sur l'enfance (tel que cela apparaissait dès le principe) et la scolarisation classique devenait de plus en plus irréaliste notamment dans un contexte de restriction budgétaire. Il fallait songer à atteindre la masse, ne serait-ce qu'indirectement avec les langues indigènes :

sans attendre que tous nos jeunes élèves soient parvenus à l'âge d'homme, c'est répandre dans la masse indigène, notre esprit, nos intentions, nos directives. Et le cours pratique en langue indigène me paraît un excellent moyen en vue de cette action éducatrice de la masse. (Circulaire n° 107 E du G.G. Brévié, JO de l'AOF, 15 avril 1933 : 395-398)

Il semble d'ailleurs que cette initiative de masse, outre les raisons économiques avancées plus haut, s'inscrive dans une série de mesures destinées à prévenir ou à contenir les critiques de la règle directe. Et c'est ce qui, selon toute vraisemblance, expliquerait certaines tonalités de la même circulaire, qui prend ensuite l'allure d'une ferme mise au point sur le sujet :

*Entendons-nous bien. Il n'est pas question dans cette entreprise, qui peut être d'une grande portée, de mettre en cause l'enseignement du français dans les écoles ; **il ne s'agit pas de revenir sur une discussion épuisée de la langue véhiculaire**. Je prie instamment de ne pas ouvrir à nouveau cette discussion. [nous soulignons]*

Retour au français langue de culture

On retiendra de l'histoire des politiques éducatives et de la diffusion du français des visions et des attentes quelque peu différentes selon que l'on se place du point de vue des administrateurs ou des administrés.

Assimilationnistes ou pas, tous les administrateurs croyaient fermement à la vertu civilisatrice de la langue française. Cette position s'est notamment traduite par l'intransigeance des pouvoirs coloniaux quant à l'usage exclusif de cette langue, dans un contexte socioculturel qui méritait qu'on apportât des spécificités aux modalités de sa diffusion. En effet la réalité sociolinguistique était pourtant loin d'être méconnue par les responsables de l'administration et de l'instruction publique (Ponty, Hardy, Carde, Delavignette, Brévié et Guy). S'ils ont tour à tour marqué le système local d'une touche personnelle, ils n'en ont pas moins défendu la grande idée du français, langue de culture, y compris à travers la fonction véhiculaire qu'ils tenaient à lui attribuer.

Cette référence constante à l'orthodoxie culturelle après la parenthèse associationniste, va être encore plus appuyée durant la période de l'Union française (1946-1957) qui consacrera le droit à la citoyenneté (Colin, *op. cit.* : 813).

Les résolutions adoptées en matière de politique éducative et culturelle réitéraient avec force la ligne assimilationniste et élitiste. Ainsi l'enseignement devait être donné en langue française, et l'emploi pédagogique des « dialectes locaux » devait absolument être interdit aussi bien dans les écoles publiques que dans les écoles privées. L'inspecteur général Delage, conseiller pour l'enseignement au Commissariat aux Colonies déclarait : « *le but est moins de sauvegarder l'originalité des races colonisées que de les élever vers nous* » (Cf. La conférence africaine de Dakar, 1944).

Cette politique consistera à aligner progressivement le système éducatif sur le modèle d'enseignement métropolitain. La même conférence insistait encore sur le souhait, voire l'exigence que le français constituât non seulement la langue véhiculaire unique mais encore le moyen essentiel de formation intellectuelle et morale.

Du côté des administrés, des masses, au début de l'aventure éducative, la revendication essentielle était que l'instruction fût égale pour tous. Le souci de scolarisation (allié au prestige social) constituait l'axe de la revendication pour une situation équivalente à celle de la communauté coloniale. Ce n'est que vers la fin de la période coloniale que la revendication put atteindre la dimension identitaire, au moment où la reconnaissance en tant que citoyens avait pour corollaire le renoncement aux valeurs ancestrales.

Et c'est parce que les Francophones se sentirent directement menacés dans leur être : « *faites que chaque enfant soit un vrai Français de langue et d'esprit et de vocation* », (*l'adaptation de l'Enseignement aux colonies*, Congrès International de l'Enseignement, 1931 : 23), qu'ils réagirent par un mouvement de nationalisme culturel, né de la volonté d'opposer à l'universalisme français, l'affirmation de leur identité à prétention universelle : la négritude.

Mais c'est probablement aussi parce que les Anglophones n'eurent pas à supporter l'aliénation dans les mêmes termes, qu'ils accueillirent unanimement le courant de la négritude avec un scepticisme sans indulgence. On connaît la célèbre allusion ironique de l'écrivain nigérian Wolé Soyinka à l'endroit de Senghor et sa négritude : « *un tigre ne proclame pas sa tigritude* » (Coquery-Vidrovitch, Moniot : 145).

La période post- coloniale.

Senghor, Abdou Diouf, Abdoulaye Wade : L'unilinguisme institutionnel

La présidence de Senghor

Durant toute la période du colonialisme triomphant, Senghor s'est positionné comme chef de file du courant nationaliste à orientation culturaliste. Défenseur de la diversité linguistique et culturelle, il avait exposé en 1937, lors d'une célèbre conférence tenue à Dakar, les lignes directrices et la philosophie de sa vision en matière de politique linguistique. Il était convaincu que le modèle polycentré du plurilinguisme d'Etat devait être adopté au Sénégal.

L'enseignement primaire en langues nationales ne saurait être uniforme ; il s'adaptera à la région, au milieu, au degré d'évolution du peuple. (Senghor, 1964 : 13).

Toutefois, en 1958, on note un changement de cap qu'il tente de justifier avant de prôner le bilinguisme scolaire. Il s'appuie sur trois arguments qu'il avait pourtant réfutés au moment où il défendait la cause des langues vernaculaires :

J'avais été séduit par la méthode anglaise. J'en ai aperçu les inconvénients sur place ; il s'agit tout d'abord de choisir une langue nationale parmi les nombreuses langues africaines du terroir.

Il rappelle la diversité linguistique :

Que l'on songe, il est parlé plus de quarante langues, dans certains territoires, c'est la première difficulté.

Le second argument repose sur le fait que les langues africaines ne seraient pas outillées pour la science et l'instruction. Il conviendrait donc d'attendre qu'elles soient aménagées en conséquence pour envisager leur utilisation dans l'enseignement.

Dernier argument qui achève d'enterrer la méthode : le choix de « la langue », puisqu'un Etat devrait en toute rigueur se définir par une unité linguistique :

Par quelle langue si nous voulons préserver l'unité nationale ? Et comment, alors qu'il n'y a même pas une bonne grammaire du wolof, enseigner les sciences modernes et réussir là où les langues écrites depuis mille ans essuient encore des échecs ? (Senghor, 1983 : 622).

Ainsi le « réalisme politique » de l'Homme d'Etat francophone, attaché à construire la Francophonie, va l'emporter sur l'Intellectuel qui affichait jusque là son nationalisme culturel, en ayant au préalable théorisé la négritude et préconisé l'usage prioritaire des langues du pays dans le système éducatif du Sénégal.

Deux concessions sont toutefois faites pour atténuer l'effet d'hégémonie absolue de la langue française.

- La première consiste à désigner comme langues nationales les six principales langues vernaculaires et à les citer dans le décret qui consacre le français langue officielle de l'Etat du Sénégal. En effet la constitution dispose que « *la langue officielle est le français et les langues nationales sont le diola, le malinké, le pulaar, le sereer, le soninke et le wolof* » (Décret relatif à la transcription des langues nationales n° 71-566 du 21 mai 1971)
- La seconde revient à confier à la R.T.S (la Radio Télévision du Sénégal, constituée d'une chaîne de télévision et d'une radio publique, les seules dont disposait le pays à cette époque) le soin de « garantir » (très symboliquement en réalité) la diversité culturelle et linguistique institutionnelle. Sa grille laisse apparaître une prise en compte des langues principales et des langues dites minoritaires qui ne figurent pas sur la liste officielle des langues dites nationales. Il faut attendre la deuxième Constitution pour les voir citées.

Il faut souligner peut-être cette autre façon de gérer symboliquement la diversité culturelle : celle qui consiste à utiliser les ressources culturelles traditionnelles de régulation de cette diversité, pour prévenir ou contenir d'éventuelles tensions interethniques ou sociales. Durant ses tournées à l'intérieur du pays et lors des campagnes électorales, Senghor ne manquait pas de « charrier » ses « cousins à plaisanterie » diolas, peuls ou toucouleurs, en balisant ses discours en français ou en wolof de formules interpellatives, (*bandirabe, macudo, kasumai*)³ en faveur du public venu l'accueillir et l'écouter. Ces stratégies de captation, menées par un dirigeant d'ethnie et surtout de confession minoritaires, se sont avérées fort efficaces, au point qu'elles ont été adoptées, par la suite, par une bonne partie des hommes politiques au cours de leurs allocutions publiques, pendant les campagnes politiques.

La présidence de Diouf

Il peut être décrit comme une période marquée par le « *statu quo ante* ». La politique éducative des années 1980-90 ne connaîtra pas de changement notable dans les faits. Il faut toutefois signaler que la crise du système d'enseignement sénégalais va déboucher sur l'organisation des Etats Généraux de l'Education et de la Formation en janvier 1981 à Dakar. Cette initiative fait suite à une très forte contestation du modèle éducatif implanté par Senghor et qui serait à l'origine des résultats négatifs répertoriés : « une infime minorité bénéficie de l'éducation et de la formation. Près d'un quart du budget de l'état est alloué à l'éducation nationale, alors que entre 70 et 80 % de la population sénégalaise ne sait ni lire ni écrire en français (Cissé, 2005 : 121). Par ailleurs les acteurs du système remettaient totalement en cause la méthode d'enseignement du français en vigueur, en ce qu'elle traduisait l'ancrage dans une politique de francisation qu'ils récusait. La mise en place d'une commission *ad hoc* avait permis de présenter un rapport au président Diouf où furent consignées toutes les

³ *Bandirabe* en langue pulaar : « chers parents, chers amis » ; *Macudo* en langue pulaar, formule dite à plaisanterie, utilisée par deux ethnies en relation de plaisanterie : « mes esclaves ! » ; *casumay* en langue diola : « bonjour ».

recommandations en matière de politique éducative. Il a été retenu la décision importante d'introduire les langues nationales à l'école, à la fois comme matière et comme médium d'enseignement. Mais ces résolutions ne furent guère, elles aussi, suivies de mesures concrètes susceptibles de marquer un changement réel de cap. Quelques réserves et de nombreux préalables avaient fini par compromettre une promotion annoncée des langues nationales par leur statut.

La présidence de Wade

Les années 2000 enfin consacrent le magistère de Wade. Globalement et au plan officiel sa ligne s'inscrit dans la continuité de ses prédécesseurs. Il faut néanmoins noter une avancée symbolique de plus : c'est l'élargissement de la portée du décret sur les langues nationales. En effet la nouvelle constitution de 2001 précise les termes de cet élargissement après avoir rappelé que la langue officielle est le français : « *les langues nationales sont le diola, le malinké, le pulaar, le serer, le soninke, le wolof et toutes autres langues qui seraient codifiées* ».

En octobre 2001 cinq autres langues sont venues s'ajouter aux six langues initialement retenues, suivies de quatre autres en 2002.

En 2004 le gouvernement décide la création d'une « Académie des langues nationales », dans le but déclaré de « promouvoir les langues nationales et d'éradiquer l'analphabétisme ». Il avait par ailleurs annoncé en 2000 qu'au plus tard en 2004 l'ensemble des dispositifs seraient mis en place pour que les langues nationales fussent réellement introduites (Cissé, *op.cit.* : 119).

Pour l'heure ces initiatives n'autorisent pas à comptabiliser des résultats significatifs dans le domaine éducatif, exception faite de l'expérimentation des « écoles communautaires de base », ou ECB, qui fonctionnent comme structures de remédiation devant prendre en charge les adolescents que le système scolaire formel a rejetés et qu'on pense pouvoir récupérer par un apprentissage de métier en langues nationales (20 ECB réparties dans les 9 régions du Sénégal) ; l'idée supplémentaire étant de créer un environnement lettré en langues du pays.

Les expériences sont en cours, il faudra attendre les conclusions qu'en tireront les acteurs à terme.

Tout comme l'ère Diouf, l'ère Wade semble donc marquée également par l'attentisme dans la mise en œuvre des politiques que les gouvernements ont affichées en matière de langues endogènes et qui reprennent les recommandations de l'UNESCO pour la sauvegarde des langues minoritaires ainsi que des cultures qu'elles véhiculent.

Si l'on met de côté les mesures à effet d'annonce⁴, on peut retenir, au plan symbolique, que sous son impulsion, le wolof s'est beaucoup plus affirmé dans la sphère publique officielle : les conférences de presse et autres allocutions que ses prédécesseurs avaient l'habitude de tenir exclusivement en français, sont ordinairement assurées en wolof, langue qui se positionnerait, du point de vue du *status*, comme un sérieux candidat au régime officiel, à côté du français.

Diversité linguistique et initiatives péri-étatiques

Dans le sillage des constitutions, la plupart des Etats-nations africains dits francophones présentent un schéma à peu près identique de répartition fonctionnelle de leurs langues dans l'espace médiatique : ainsi le domaine réservé de la langue officielle est constitué des missions d'information majeures (éditorial, journal télévisé, journal parlé, émissions

⁴ En septembre 2002, le président avait solennellement annoncé que tous les fonctionnaires devaient s'inscrire à des stages d'alphabétisation en wolof, puis, constatant les vives protestations des non wolofs, avait rectifié pour dire en langues nationales : la formation, annoncée, à grands renforts de publicité dans le net devait durer un mois.

politiques, débats sur les grands dossiers de l'état etc.). Mais la création des organes de presse privés et plus particulièrement l'impact des radios cette dernière décennie sur la dynamique des langues a quelque peu bouleversé cette réalité langagière (Ndao et Kébé, 2010). Et ce qui semble notable c'est le fait que cette entreprise d'aménagement linguistique se situe en marge d'orientations étatiques, de réglementations officielles et d'appuis institutionnels gouvernementaux. Aujourd'hui il semble que des réseaux sociaux de diverse nature se substituent à l'Etat pour accélérer ou accompagner des processus sociolinguistiques en œuvre dans les communautés sénégalaises. C'est ainsi que les statuts des langues changent progressivement grâce à l'orientation que veulent bien leur donner les tout nouveaux acteurs de l'aménagement linguistique local.

On peut citer principalement deux groupes d'acteurs de la société civile : les organismes dits non gouvernementaux (O.N.G.) d'une part et les médias privés (radios et presse écrite en langues nationales), d'autre part.

Les Organismes non gouvernementaux.

Leur mission est étroitement liée aux projets de développement qui viennent en appui aux politiques économiques de l'Etat. Ils ont entrepris des campagnes d'alphabétisation communément appelées « alphabétisation fonctionnelle » ; ces interventions se sont faites initialement en langue française. Elles devaient permettre aux populations impliquées dans des projets agricoles et pastoraux d'être alphabétisées afin de répondre aux exigences d'efficacité et de rendement dans la production économique. Elles furent conduites en langues nationales à partir des années 1980, notamment pour corriger les faibles taux d'instruction scolaire des masses sénégalaises. De 176 en 1996, les O.N.G. sont passés à 339 en 2001. En l'absence de bilan de leur impact réel sur l'alphabétisation en langues locales, elles sont perçues comme ayant permis un « abord nouveau et plus valorisant de celles-ci, en tant que langues écrites et langues d'écriture » (Cissé, *op. cit.* : 123). Elles travailleraient ainsi à mettre en place les prémisses d'un environnement lettré, étape nécessaire vers l'éradication de l'analphabétisme. Néanmoins, compte tenu des origines très diversifiées de ces structures de formation, on peut imaginer les problèmes de cohérence d'ensemble des méthodes et des contenus d'apprentissage.

Les médias privés

Les journalistes, guidés par le réalisme professionnel et parfois la ferveur militante, offrent au public des émissions dont les langues partenaires sont choisies en fonction de leur audience nationale et internationale. C'est ainsi que les principales radios privées ont opté pour le wolof, langue véhiculaire de large diffusion nationale et le français langue officielle, mais aussi langue de diffusion internationale (Cf. Walf, Sud Fm, Dunya, RFM, Radio municipale, etc.).

Le bilinguisme institutionnel et médiatique que l'Etat, par prudence politique, a jusque là eu du mal à décréter, se trouverait dès lors pris en charge par la société civile, l'initiative citoyenne privée. Du point de vue médiatique il y a bien un « couplage » officiel dans les pratiques les plus conventionnelles : ainsi, le journal parlé se présente sous deux versions équivalentes, et non plus sous la forme d'une version officielle et de son résumé dans la langue nationale partenaire. C'est ainsi que les invités de l'antenne aux grandes émissions sont dans l'obligation de s'exprimer dans les deux langues, tour à tour. « *C'est le propre de la radio de relater le quotidien des Sénégalais et c'est ce qui explique le besoin de ces radios d'utiliser les langues adéquates, appropriées pour une bonne compréhension du public* » (un directeur de publication, dans Ndiaye, 2005).

L'argument des acteurs peut se résumer par la nécessité d'une bonne politique de proximité du fait que « plus de la moitié de la population sénégalaise serait analphabète ». Et

cette démarche ne peut s'opérer que par une « *utilisation massive des langues maîtrisées, donc les langues nationales* ».

Illustration du couplage wolof-français dans les radios (Ndiaye, 2005)

Tableau 1 : Emissions en langue wolof et française

Radios	Nombre d'émissions en wolof	%	Nombre d'émissions en français	%	Total des émissions
SUD	24	52	10	22	46
WALF	39	60	4	6	65
DUNYA	78	80	6	6	97
RSI	10	12	43	53	81
CHAINE NATIONALE	48	44	5	5	108

Une politique des langues hégémoniques

Cette politique médiatique du « couplage » consacre de fait l'écart statutaire (en le creusant encore plus en faveur du wolof) entre le wolof et le français d'une part (langues du pôle supérieur de la pluriglossie sénégalaise), et d'autre part, toutes les autres langues nationales dont la présence dans ces radios est encore plus symbolique qu'elle ne l'est à la chaîne nationale par exemple. (Cf. schémas des langues dans les différentes radios, Ndiaye, 2005 : 74).

Tableau 2 : Traitement de la diversité linguistique par les principales radios

langues stations	fr	w	sé	pu	jo	m	an	mj	so	mc	ba	por	baï	h	dia	nd	saf	no	bas
Walf	x	x												x					
RSi	x	x	x	x	x	x	x		x			x		x					
Dunya	x	x																	
Ch. Nat.	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Sud	x	x																	

Légende tableau 2 :

fr : français an : anglais por : portugais w : wolof
 mj : manjak baï : baïnouk sé : sérère so : soninké
 h : hassania pu : pulaar mc : mancagne dia : diakhanké
 m : mandingue ba : balante saf : safène jo : joola
 nd : ndutt no : noon bas : bassari

On peut donc dire que les radios bilingues travaillent à consolider la position sociale et statutaire de la langue véhiculaire par un accompagnement institutionnel non étatique.

Quelques formes de résistance à l'hégémonie linguistique

Ces formes de politique sont menées principalement par les radios dites communautaires. Parmi les langues nationales, le pulaar et le joola sont celles qui portent les signes les plus marquants de cette résistance, parce qu'elles symbolisent l'irréductibilité culturelle et linguistique et contestent la suprématie sociale et/ou culturelle du wolof.

Le pulaar est armé d'une longue tradition scripturale, même plus ancienne et plus dense (du point de vue du corpus) que le wolof ; il est parlé à travers le continent, du nord au sud et

de l'est à l'ouest. A cela s'ajoute le lien étroit et ancien entre ses locuteurs et l'islamisation de la première heure du pays.

Le diola est une des langues majoritaires des populations du sud ; c'est également la langue la plus étroitement associée au Diamacoune, mouvement indépendantiste casamançais, à travers ses dirigeants les plus médiatisés (Abbe Senghor, César Attout Badiatt, Salif Sadio, Krumah Sané). La contestation sudiste de l'ordre politique et social au Sénégal date de l'époque coloniale, lorsque la France prit le relais des Portugais à partir de 1886, mais a connu sa phase cruciale à partir de 1982, peu de temps après le départ du président Senghor.

Le serer est une langue qui couvre une aire linguistique non négligeable (régions côtières et territoires du centre). Sa particularité est d'être la langue la plus menacée par la glottophagie wolof en milieu urbain et semi urbain.

C'est donc autour de ces trois pôles linguistiques que la résistance s'organise avec la création de radios dont l'objectif principal est la revitalisation des langues à travers des programmes prioritairement culturels, conçus pour rehausser le statut des langues, moderniser le corpus (vocabulaire politique, administratif, économique, judiciaire, terminologies diverses), valoriser les pratiques linguistiques auprès des locuteurs en situation d'insécurité consécutive à l'hégémonie wolof, fidéliser les communautés linguistiques et prendre en charge les préoccupations sociales plus spécifiquement communautaires dans l'information quotidienne.

Ces dynamiques socio-langagières obéissent à une logique de préservation de la diversité linguistique mais recèlent en même temps des postures identitaires parfois révélatrices des enjeux sociopolitiques liés aux questions de langues.

On cite volontiers pour illustrer ces tensions le cas d'un député wolof, qui, au cours d'une séance de l'assemblée, s'était adressé au ministre de l'économie en wolof ; celui-ci, d'origine ethnique toucouleur, lui répondit en pulaar, provoquant ainsi l'hilarité générale, comme pour lui rappeler que la langue de l'assemblée n'était encore officiellement, jusqu'à preuve du contraire, ni le wolof (même si cette langue est bien tolérée dans l'hémicycle depuis quelques années), ni le pulaar.

L'autre cas, plus récent (2007), se situe lors de la dernière campagne électorale présidentielle : une radio privée bilingue (wolof/français) avait demandé à une haute personnalité politique, candidat à l'élection présidentielle, d'origine ethnique diola, de reprendre en wolof sa prestation en français, conformément à la pratique des interviews. Le candidat avait rétorqué au journaliste qu'il était bien disposé à le faire dans sa langue maternelle mais pas en wolof. Il le fit donc en diola.

Ce sont là deux exemples, parmi bien d'autres, qui traduisent des réactions symboliques fortes (portées par des leaders d'opinions communautaires) des manifestations de l'identité culturelle au sein des communautés linguistiques « minoritaires » face à l'hégémonie du wolof.

Conclusion

Makhtar Diouf dans son livre consacré à la nation sénégalaise (1998 : 142), estimait qu'au Sénégal une tentative d'imposer le wolof comme langue officielle aurait certainement rencontré des résistances de la part de personnes qui l'ont jusque-là librement accepté comme langue franche. Il conclut sur ce chapitre, en avançant que si une des langues nationales doit être promue langue officielle, on ne voit pas comment le choix pourrait se porter sur une langue autre que celle qui compte le plus grand nombre de locuteurs. Cela est sans doute une évidence dans l'absolu, mais il reste à vaincre les résistances et cela ne saurait se faire sans tenir compte de la dynamique sociolinguistique que les acteurs humains et institutionnels

mettent en œuvre sur le terrain et qui se situe entre velléités centralisatrices héritées d'une conception jacobine de l'Etat-nation (France) et le rejet de ce qui est ressenti comme de l'oppression linguistique et culturelle. Celle-ci pouvant concerner aussi bien les langues européennes (en l'occurrence le français) que les langues autochtones (le wolof), imposées comme des corsets au nom de l'unité nationale. On s'accorde à dire que la philosophie de l'Etat-nation demeure relativement étrangère aux modèles qui ont structuré les entités sociales et politiques africaines, et que ce qui y domine c'est une philosophie du terroir, de l'ethnie (on peut méditer sur la gestion des langues dans les grands ensembles étatiques traditionnels comme ceux du Ghana, du Tekrou, ou encore du Mali.). Car l'option la plus partagée consiste à privilégier d'abord la langue première, dite maternelle. En effet, face aux langues, les locuteurs affichent toujours d'autres besoins que celui de communiquer, et qui peuvent être déterminants dans l'adoption ou le rejet d'une langue, surtout quand il s'agit de décider de son statut.

La pluriglossie, qui met aujourd'hui en position favorable les langues française et wolof grâce à une politique institutionnelle (pour le français) et des politiques volontaristes (pour le wolof), pourrait être à terme favorable à l'éligibilité du wolof comme langue co-officielle mais à la condition que le plurilinguisme local soit aménagé de telle sorte que les autres langues dites nationales deviennent des supports du système éducatif sénégalais, pour une garantie de l'équilibre socioculturel national.

Bibliographie

- AGERON C-R., 1990, *Histoire de la France coloniale*, Paris, Armand Colin.
- BALIBAR R., 1985, *L'institution du français*, Paris, PUF.
- BALIBAR R. et LAPORTE D., 1974, *Le français national*, Paris, Hachette.
- BOILAT D., 1984 [1845], *Esquisses sénégalaises*, Paris, Khartala.
- CALVET L. J., 1993, *Sociolinguistique*, Paris, PUF.
- CISSE M., 2005, « Langue, état et société au Sénégal », *Sudlangues*, revue électronique internationale, n° 5, www.sudlangues.sn, pp. 99-133.
- COQUERY-VIDROVITCH C., MONIOT H., 1992, *L'Afrique noire de 1800 à nos jours*, Paris, PUF.
- CORNEVIN R., 1966, *Histoire de l'Afrique*, Paris, Payot.
- COLIN R., 1980, *Systèmes d'éducation et mutations sociales. Continuité et discontinuité dans les dynamiques socio-éducatives, le cas du Sénégal*, Paris, Honoré Champion.
- DESCHAMPS H. (dir.), 1971, *Histoire générale de l'Afrique Noire, La période coloniale*, Paris, PUF, pp. 373-430.
- DESCHAMPS H., 1964, *Le Sénégal et la Gambie*, Paris, PUF, coll. Que Sais-je ?
- DIOUF M., 1998, *Sénégal : les ethnies et la nation*, Dakar, les Nouvelles Editions Africaines.
- FAIDHERBE L., 1865, « Etude sur la langue kéguem ou sérère-sine », dans *Annuaire du Sénégal et dépendances pour l'année 1865*, Saint-Louis (Sénégal), Imprimerie du Gouvernement.
- HARMAND J., 1910, *Domination et colonisation*, Paris, Flammarion.
- HARDY G., 2005 [1917], *Une conquête morale*, Paris, l'Harmattan.
- NDAO P.-A., KEBE A. B., 2010, « Langues et médias au Sénégal, une expérience de normalisation langagière par les journalistes des radios privées, enjeux et limites », *Glottopol*, www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol, janvier 2010.
- NDIAYE Bop B., 2005, *Espace médiatique et fonctionnement diglossique : une approche sociolinguistique de l'usage des langues*, mémoire de maîtrise département de Lettres

- modernes, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université Cheikh Anta Diop, Dakar.
- TURCOTTE D., 1983, *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique occidentale française (1826-1959)*, Laval, CIRB, Les Presses de l'Université de Laval.
- SENGHOR L.S., 1964, « Le problème des langues vernaculaires ou le bilinguisme comme solution », dans *Liberté 1, Négritude et Humanisme*, Paris, le Seuil.
- SENGHOR L.S., 1964, « Le problème culturel en AOF », dans *Liberté 1, Négritude et Humanisme*, Paris, Le Seuil

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : André Batiana, Jacqueline Billiez, Véronique Castellotti, Robert Chaudenson, Christine Deprez, Jean-Michel Eloy, François Gaudin, Caroline Juilliard, Philippe Lane, Gudrun Ledegen, Isabelle Légise, Marinette Matthey, Mwatha Ngalasso, Isabelle Pierozak, Marielle Rispail, Richard Sabria, Laurence Vignes.

Laboratoire LiDiFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425