



**GLOTTOPOPOL**

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 22 – juillet 2013

*Les langues des apprenants dans les  
systèmes éducatifs post-coloniaux*

Numéro dirigé par Bruno Maurer

## **SOMMAIRE**

Bruno Maurer : *Présentation.*

Evelyne Adelin : *Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la Réunion. Impact du contexte sociolinguistique.*

Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant : *Vers une prise en compte de la compétence translinguistique des apprenants dans le système éducatif mauricien.*

Sandra Colly-Durand : *Les enjeux pédagogiques et culturels d'une langue qui se constitue dans l'ombre d'un canon : le cas de la Jamaïque.*

Farida Sahli : *Les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial.*

Pépin Faye : *Les langues nationales dans le système éducatif formel au Sénégal : état des lieux et perspectives.*

Louis Martin Onguéné Essono : *Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : analyse écologique et propositions méthodologiques.*

Aminata Diop : *Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad.*

Muriel Nicot-Guillourel : *Apprentissage de la lecture et bilinguisme scolaire à Madagascar : quelle compréhension des textes à l'école primaire ?*

Sophie Babault : *Les manuels bilingues, outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement ?*

Gervais Salabert : *Pour une politique plurilingue au Vanuatu.*

## **Comptes rendus**

Emilie Lebreton : *L'église Isabelle, Garric Nathalie (éds), 2012, Discours d'experts et d'expertise, Peter Lang, Berne, 226 pages. ISBN 978-3-0343-1225-7.*

Fabienne Leconte : *Salaiin Marie, 2013, Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 303 pages. ISBN : 978-2-7535-2165.*

Clara Mortamet : *Boyer Henri, Penner Hedy (dirs.), 2012, Le Paraguay bilingue – El Paraguay bilingüe, L'Harmattan, collection Sociolinguistique, Paris, 275 pages. ISBN 978-2-336-00637-6.*

GLOTTOPOPOL – n° 22 – juillet 2013

<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

# LES LANGUES NATIONALES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FORMEL AU SÉNÉGAL : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES

Pépin Faye

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

## Introduction

L'idée d'introduire les langues locales ou autochtones dans le système éducatif des pays de l'Afrique au sud du Sahara ne date pas d'aujourd'hui. Le débat qui en a résulté, très animé dans ces pays au lendemain des indépendances survenues au cours des années soixante, a opposé hommes politiques, linguistes et intellectuels. La différence de points de vue a engendré, selon les États, des réactions différentes : alors que des pays comme la Guinée de Sékou Touré et Madagascar de Philibert Tsiranana puis de Gabriel Ramanantsoa, animés par une sorte de nationalisme très fort, ont vite introduit de manière systématique les langues autochtones dans leur système éducatif, d'autres, à l'image du Sénégal<sup>1</sup>, ont opté pour ce que le premier Président de ce pays, Léopold Sédar Senghor, appelait « la prudence ». Celle-ci consistait à introduire de manière progressive les langues locales à l'école, après avoir encouragé et fait avancer la recherche dans le domaine de la linguistique. Il fallait, soutenait-il, la production d'une vingtaine de thèses en linguistique dans chaque langue, avant d'entreprendre de les introduire dans le système éducatif formel. « *Le wolof*, avait-il dit à Dumont, *ne serait enseigné dans les écoles sénégalaises que lorsqu'il aurait fait l'objet d'une vingtaine de thèses d'État. Idem pour les autres langues nationales* » (Dumont, 1992 : 121). La création, en 1963, du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD<sup>2</sup>) a participé à matérialiser cette volonté de faire de l'impulsion de la recherche en linguistique appliquée sur les langues africaines un préalable pour leur introduction dans le système éducatif formel et un tremplin pour leur promotion.

Le CLAD, dans ses compétences, est chargé entre autres « d'appliquer les principes du Sénégal en matière de politique linguistique : étude et enseignement méthodiques des langues

---

<sup>1</sup> Le Sénégal est un pays d'une superficie de 196 712 km<sup>2</sup> situé à l'extrême ouest de l'Afrique Occidentale. Il a une population de 12 millions d'habitants répartis entre une vingtaine d'ethnies qui parlent une vingtaine de langues classées dans les groupes mandé et ouest atlantique. Les plus importantes sont : le wolof, le pulaar, le seereer, le jóola (groupe ouest atlantique), le mandinka et le sooninke (groupe mandé).

<sup>2</sup> « Le CLAD est un institut d'université. Il a été créé en juin 1963 à la suite d'un congrès de linguistes africanistes tenu à Fourah Bay College en Sierra Leone. Ce congrès avait émis le vœu que soient créés en Afrique deux centres de recherches en linguistique appliquée, l'un à Dakar pour l'Afrique francophone, l'autre à Ibadan pour l'Afrique anglophone. » (CLAD, 2001 :1, <http://clad.ucad.sn>). Il est institutionnalisé par le décret n° 66-070 du 27 janvier 1966.

en présence ; étudier et promouvoir les langues nationales » (CLAD, décembre 2001). Se conformant à la mission qui lui a été assignée, le CLAD a permis la publication de plusieurs résultats de recherches portant aussi bien sur le français que sur les langues africaines.

Suite à ces avancées, plusieurs tentatives d'introduction des langues autochtones du Sénégal dans son système éducatif formel ont été menées. Entre autres : l'expérience de l'enseignement supérieur à partir des années 70 ; l'expérience de 1977 dite des classes télévisuelles à l'élémentaire ; l'expérience de 1978, au préscolaire ; l'expérience d'octobre 1978 à juillet 1984, dite des classes non télévisuelles à l'élémentaire ; l'expérience d'octobre 2002 à juillet 2008, dite de la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'élémentaire.

Quatre ans après la fin de la dernière expérience mise en œuvre à l'élémentaire, il s'avère plus que nécessaire de s'interroger sur les avancées du Sénégal en matière d'introduction de ses langues nationales à l'école et par voie de conséquence sur les progrès enregistrés dans le domaine de la promotion de ces langues.

Qu'est-ce qui a été fait par le Sénégal, depuis son indépendance, en matière d'introduction des langues nationales dans son système éducatif formel ? Quelles sont les difficultés et les contraintes majeures rencontrées ? Quels sont les résultats atteints ? Quelle pourrait être la stratégie pertinente, susceptible de promouvoir réellement les langues nationales par le biais de leur introduction dans le système éducatif formel ?

La présente réflexion s'articulera autour de ces quatre questions. Il s'agira d'abord de faire un bref historique de la politique linguistique mise en œuvre au Sénégal depuis l'indépendance de ce pays en 1960 jusqu'à nos jours, en 2012, puis de rappeler le statut des langues en contact, fortement tributaire de cette politique linguistique. L'appréciation des expériences précédentes d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel permettra de dégager par la suite des perspectives fondées sur de nouvelles stratégies visant à l'amélioration de celles mises en œuvre antérieurement pour introduire les langues nationales à l'école formelle.

## **La politique linguistique au Sénégal de 1960 à 2012**

L'évolution de la politique linguistique<sup>3</sup> du Sénégal, de 1960 à nos jours, peut être divisée en trois périodes en fonction du statut des langues autochtones : 1) la période d'absence de statut officiel des langues autochtones (de 1960 à 1978) ; 2) la période de la reconnaissance de six langues locales en tant que langues nationales (de 1978 à 2001) ; 3) la période de massification du nombre de langues ayant obtenu le statut de langues nationales (à partir de 2001).

### **La période d'absence de statut officiel des langues autochtones (1960-1978)**

L'époque comprise entre 1960 et 1978 est marquée au Sénégal, sur le plan des pratiques langagières et du statut des langues, par une pérennité de l'hégémonie du français sur les langues locales ou autochtones. Introduite au Sénégal par le biais de la colonisation, la langue française demeurait jusque là le seul idiome de promotion sociale. Les langues locales n'avaient alors aucun statut officiel. En attestent les deux premières Constitutions du Sénégal indépendant : la loi n°60-045 du 29 août 1960, portant révision de la Constitution du 24 janvier 1959 et la loi n° 63-22 du 7 mars 1963. Ces deux lois constitutionnelles stipulent chacune, en son article premier, alinéa 2 que « la langue officielle de la République du

<sup>3</sup> L'Etat du Sénégal n'a pas encore une politique linguistique clairement définie dans un document officiel. L'analyse se fonde sur l'exploitation de décrets, et sur le statut évolutif des langues autochtones et leurs rapports avec le français.

Sénégal est le français » sans dire un mot sur le statut des langues autochtones. Celles-ci ne disposaient pas encore d'un alphabet officiel, même si certaines d'entre elles, le seereer et le wolof par exemple, étaient déjà transcrites dans un alphabet officieux créé le plus souvent par les prêtres missionnaires catholiques. Ce n'est qu'en 1968 que le Président de la République a pris un décret permettant à quelques langues autochtones de disposer d'un alphabet officiel : le décret n° 68-871 du 24 juillet 1968 relatif à la transcription des langues nationales. Ce décret ne concernait que les six langues les plus représentatives (le jóola, le mandinka, la saraxole, le pulaar, le seereer, et le wolof). Il a par la suite été abrogé par le décret n° 71-566 du 21 mai 1971, complété par le décret n°72-702 du 16 juin 1972.

Ces trois textes, qui ont permis d'outiller ces six langues en les dotant d'un alphabet, constituaient un premier pas, une avancée dans le processus de promotion des langues autochtones. Mais ils ne leur octroyaient pas encore pour autant le statut de langues nationales, au sens de langues officiellement reconnues comme telles par la Constitution. Par la suite, d'autres décrets participant de la promotion des langues nationales seereer et wolof vont voir le jour : le décret n°75-1025 du 10 octobre 1975 relatif à l'orthographe et à la séparation des mots en seereer et le décret n°75-1026 du 10 octobre 1975 relatif à l'orthographe et à la séparation des mots en wolof.

Mais en dépit de tous ces décrets, cette situation caractérisée par l'absence de statut officiel des langues autochtones demeura jusqu'en 1978.

### **La période de reconnaissance de six langues locales en tant que langues nationales (1978 à 2001)**

Les débats sur la nécessité de marquer l'indépendance du Sénégal sur le plan linguistique et la volonté de faire la promotion de ses langues autochtones ont, entre autres considérations, amené le gouvernement à élaborer un projet de loi modifiant la constitution sur cinq points dont le premier était relatif à « l'introduction de la notion de langues nationales ». C'est ainsi que les langues jóola, mandinka, saraxole (ou sooninke), pulaar, seereer et wolof accédèrent au statut de langues nationales par la loi constitutionnelle n° 78-60 du 28 décembre 1978 qui stipule en son article premier, alinéa 2 que « La langue officielle du Sénégal est le français ; les langues nationales sont le diola, le malinké, le poular, le sérère, le soninké et le wolof. ». Respectant les dispositions de l'exposé des motifs du projet de loi, les langues sont citées par ordre alphabétique pour montrer qu'« il ne saurait être question d'établir entre elles un quelconque ordre hiérarchique » (Exposé des motifs, p. 2).

La loi n° 78-60 du 28 décembre 1978 fut suivie par d'autres décrets également relatifs à l'orthographe et à la séparation des mots : 1) le décret n°80-1049 du 14 octobre 1980 pour la langue pulaar ; 2) le décret n°83-371 du 2 avril 1983 pour le sooninke ; 3) le décret n°85-1232 du 20 novembre 1985 annulant et remplaçant le décret n°75-1026 du 10 octobre 1975 pour la langue wolof.

Les langues jóola et mandinka, elles, ne connurent pas, comme les quatre langues précitées, d'autre décret relatif à leur orthographe et à la séparation des mots entre 1972 et 2004. Pour le mandinka, des experts et des locuteurs de cette langue proposèrent, à l'occasion des 3<sup>èmes</sup> journées culturelles de Sédhiou tenues du 21 au 25 mai 1997, un code graphique harmonisé pour cette langue à dimension sous-régionale. Quant au jóola un projet de décret fut élaboré en 1982, dans le but de satisfaire les besoins de « principes et de conventions supplémentaires ».

Ainsi, parmi la vingtaine de langues parlées au Sénégal (selon la DPLN : Direction de la Promotion des Langues Nationales), six ont été choisies pour être élevées au statut de langues nationales. Le Président Senghor, principal maître d'œuvre, explique les raisons de ce choix en ces termes :

*En définitive, par ma voix, l'État sénégalais a choisi, en son temps, d'une part le français, d'autre part six langues sénégalaises (...) wolof, peul, sérère, diola (...), malinké et soninké. Pourquoi avoir éliminé de l'enseignement dix-sept des vingt-trois langues parlées au Sénégal ? C'est pour être plus efficace parce que plus réaliste. C'est l'évidence qu'à terme, même si on les enseigne, les dix-sept autres langues auront du mal à se maintenir parce que, dans les relations politiques et sociales, voire culturelles, elles apparaîtront comme inutiles, ce qui est déjà leur cas. (Senghor, cité par Dumont, 1983 : 13-14).*

La restriction du nombre de langues nationales à six a été levée en 2001, après l'alternance politique intervenue en 2000 au sommet de l'État, avec l'arrivée au pouvoir d'un régime libéral qui succéda au régime socialiste qui a présidé aux destinées du Sénégal depuis son indépendance.

### **La période de massification du nombre de langues ayant obtenu le statut de langues nationales (à partir de 2001)**

À partir de l'année 2000, le Sénégal se lança dans une dynamique d'extension du statut de langue nationale à un maximum de langues autochtones par le truchement de la codification de celles-ci. Beaucoup d'autres langues furent codifiées à partir de cette date et disposèrent désormais d'un alphabet et d'un ensemble de règles élémentaires portant sur : la phonologie, le nom et ses déterminants, le verbe et ses modalités, la dérivation et la composition, les signes et la ponctuation. En effet, à l'exception de la langue hasaniya codifiée en 1995, toutes les autres langues autochtones codifiées officiellement à la suite des six premières l'ont été à partir de l'année 2000 ; et par une disposition de la loi n° 2001-03 du 22 janvier 2001, elles ont été promues au rang de langues nationales. Cette loi, en son article premier, stipule en effet que : « La langue officielle du Sénégal est le français. Les langues nationales sont le Diola, le Malinké, le Pular, le Sérère, le Soninké, le Wolof [sic] et toute autre langue nationale [sic] qui sera codifiée ». Une disposition qui, bien que mal libellée<sup>4</sup>, permet à chaque langue autochtone de pouvoir devenir langue nationale une fois codifiée. Cela a augmenté substantiellement le nombre de langues nationales qui est passé rapidement de six à dix-neuf. Les treize nouvelles langues nationales étant : le bajaranke, le balant, le basari ou oniyen, le baynunk, le ménik ou bedik, le hasaniya, le jolonke, le laala, le manjaku, le mankaañ ou uxula, le ndut, le noon, et le saafi-saafi.

C'est également pendant cette période de massification du nombre de langues nationales que le ministère de l'Éducation a mis à profit la 29<sup>ème</sup> Semaine nationale de l'alphabétisation, pour réviser, dans l'atelier tenu à Dakar les 7 et 8 septembre 2004, les anciens décrets des six premières langues nationales et faire de nouvelles propositions qui sont à la base des nouveaux décrets de 2005.

Mais il faut reconnaître que le nouveau statut de ces langues devenues nationales ne leur a pas permis d'occuper une place plus importante sur l'échiquier sociolinguistique et les relations politiques, sociales et culturelles. Il en est ainsi spécialement dans la presse audiovisuelle, la communication dans les institutions à l'échelle nationale, régionale, voire locale et dans le système éducatif formel. Ce qui, manifestement, semble être un choix, parmi d'autres possibles, d'une politique linguistique à l'origine de la situation sociolinguistique actuelle du Sénégal.

Mais quelle est le statut actuel des langues du Sénégal ?

<sup>4</sup> Cette disposition est mal libellée en ce sens que l'expression « ...et toute autre langue nationale qui sera codifiée » est impropre. L'idée pourrait être exprimée ainsi : « ... et toute autre langue autochtone qui sera codifiée », ou « ... et toute autre langue du Sénégal qui sera codifiée ». C'est en effet par la codification que les langues non encore nationales accèdent à ce statut. Une langue nationale n'a plus besoin d'être codifiée parce qu'elle l'est déjà.

## Le statut des langues du Sénégal

Le statut d'une langue peut être défini comme la « position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions » (De Robillard, 1997 : 269). Chaque langue a son statut propre, tributaire d'une politique linguistique, active ou passive. La politique linguistique du Sénégal a conduit à la configuration sociolinguistique actuelle qui permet (les langues étrangères telles que l'anglais, l'espagnol, l'arabe, le portugais, le latin, etc. mises à part), de faire le classement suivant : 1) la langue officielle, le français ; 2) la langue nationale véhiculaire, le wolof, idiome de communication inter ethnique ; 3) les langues nationales ethniques, c'est-à-dire toutes les langues autochtones codifiées, autres que le véhiculaire wolof (jóola, mandinka, pulaar, seereer, soninke, bajaranke, balant, oniyar, baynunk, ménik, hasaniya, jalonke, laala, manjaku, mankaañ, ndut, noon, et saafi-saafi) ; 4) les langues ethniques non (encore) nationales, c'est-à-dire toutes les langues autochtones non codifiées, n'ayant donc pas, pour le moment, le statut de langue nationale (bayot, koñaagi, lehaar, paaloor, pepeel, ramme, etc.).

Le tableau ci-dessous récapitule le classement des langues.

Tableau 1 : Classement des langues du Sénégal.

LANGUES	STATUT	FONCTION	USAGE
<i>français</i>	Langue officielle	- Officielle - Formelle - Étatique	Administration, universités (amphithéâtres), écoles (dans les classes pendant le cours), presse écrite et audiovisuelle, discours religieux catholique, etc.
<i>wolof</i>	Langue nationale véhiculaire	- Véhiculaire - Populaire	Universités (campus social), écoles (cour de récréation), presse audiovisuelle, transports, marché, famille, discours religieux musulman, catholique, intra-ethnique, interethnique, etc.
<i>bajaranke, balant, basari, baynunk, bedik, hasaniya, jalonke, jóola, laala, mandinka, manjaku, mankaañ, ndut, noon, pulaar, saafi-saafi, seereer, soninke.</i>	Langues nationales vernaculaires	- Vernaculaire	Famille, intra ethnique Usage plus ou moins localisé
<i>bayot, koñaagi, lehaar, paaloor, pepeel, ramme.</i>	Langues vernaculaires non (encore) nationales	- Vernaculaire	Famille, intra ethnique Usage très localisé

Cette différence de statut est à l'origine d'une diglossie, situation de présence simultanée de deux ou plusieurs langues dans laquelle l'une des langues occupe une position sociolinguistique supérieure. Dans le contexte du Sénégal, cette diglossie n'est pas de nature simple ; elle est plutôt enchâssée : c'est-à-dire que d'une part, elle oppose le français, langue officielle, appelée alors langue haute ou *high* (H) et les langues autochtones basses ou *low* (L), d'autre part au sein des langues autochtones, elle distingue entre le *wolof*, langue véhiculaire

qui occupe la position haute et les autres langues autochtones ethniques qui sont en position basse.

C'est dans ce contexte de multilinguisme fortement marqué par une diglossie enchâssée que sont intervenues les différentes expériences d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel, tentées jusque-là, au Sénégal.

## **Les langues nationales dans le système éducatif formel**

Le Sénégal indépendant a mis en œuvre (entre 1960 et 2012) quatre expériences d'introduction de ses langues nationales dans l'école formelle : une expérience dans l'enseignement supérieur, une au préscolaire et deux à l'élémentaire.

### **L'expérience de l'enseignement supérieur (années 1970)**

Après la création, en 1963, du CLAD chargé entre autres objectifs d'impulser la recherche en linguistique appliquée, l'enseignement et la recherche sur les langues nationales joola, pulaar, seereer et wolof ont été introduits à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar à partir des années 1970. L'expérience se poursuit encore de nos jours. Il s'agit, non pas d'apprendre aux étudiants à parler les langues nationales, mais à étudier, comprendre, expliquer et décrire leur mode de fonctionnement à l'oral comme à l'écrit. Le choix de la langue à étudier se fait par l'étudiant. Selon le département de la Faculté des lettres et sciences humaines fréquenté, ce choix peut être obligatoire ou facultatif. Beaucoup de mémoires de maîtrise, de DEA et de thèses de recherche ont subséquemment été produits sur les langues nationales.

L'introduction des langues nationales dans l'enseignement supérieur, même si elle ne donne pas encore une satisfaction totale, a permis des avancées significatives sur la connaissance du fonctionnement de certaines langues nationales. Tout en poursuivant cette expérience entreprise dans six des langues nationales, laquelle expérience, faut-il le rappeler, connaît des succès incontestables, des efforts doivent être faits davantage dans l'élargissement de la recherche aux autres langues vernaculaires (nationales ou non encore nationales). En effet, le succès de la recherche sur les langues nationales dans le supérieur pourrait constituer un tremplin pour la réussite de leur introduction dans les cycles secondaire et fondamental<sup>5</sup> du système éducatif formel au Sénégal.

### **L'expérience des classes télévisuelles (1977/1978) et non télévisuelles (octobre 1979 à juillet 1984) dans l'enseignement élémentaire**

La première expérience officielle d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel, à l'élémentaire, date de 1977/1978. Elle s'est faite par l'ouverture de dix classes télévisuelles en langue wolof avec l'appui de l'ACCT (Agence de Coopération Culturelle et Technique). À celles-ci, sont venues s'ajouter, en 1978/1979, sept autres classes non télévisuelles en langues joola, seereer, pulaar et wolof.

Dans le schéma préconisé, l'introduction de la langue nationale se fait à partir de la classe de CI, la première année du cycle élémentaire et progresse vers la sixième année comme suit : 1<sup>ère</sup> année (CI) : 100% langue nationale ; 2<sup>ème</sup> année (CP) : introduction du français à l'oral, c'est-à-dire comme matière (ou objet) d'enseignement ; 4<sup>ème</sup> année (CE2) : le français devient *medium* et matière d'enseignement.

<sup>5</sup> Le système éducatif du Sénégal est divisé en cycles : le cycle fondamental (13 ans) qui regroupe l'éducation préscolaire (3 ans), l'enseignement élémentaire (6 ans) et l'enseignement moyen (4 ans), le cycle secondaire (03 ans) et le cycle supérieur.

Les résultats de cette expérience ne furent pas suffisamment positifs. Les bilans qui en ont été faits (Cissé, 2008 ; ROCARE, 2008) les qualifient globalement de mitigés. Ils résument, comme suit, les raisons qui ont motivé l'arrêt de l'expérience : le manque de suivi de la part des autorités académiques ; la maîtrise insuffisante des langues à enseigner par certains maîtres qui étaient censés les enseigner ; la méfiance de beaucoup d'enseignants vis-à-vis de l'expérience ; la réticence, voire le rejet par les parents qui n'en comprenaient pas la pertinence, l'utilité ; la non déclinaison claire des objectifs ; l'absence de matériels didactiques appropriés et de soutien financier ; l'absence totale de planification concertée. Cette expérience a donc été rapidement abandonnée en 1984.

### **L'expérience dans le préscolaire (à partir de 1978)**

Une autre expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel, qui a connu un léger succès, est sans doute celle tentée au préscolaire à partir de 1978. Elle se poursuit encore tant bien que mal dans les établissements préscolaires publics, mais de manière moins systématique et avec moins de rigueur qu'à ses débuts.

De nos jours, elle consiste à communiquer avec les enfants et à mener toutes les activités éducatives et pédagogiques dans la langue locale, la langue maternelle ou la langue première des enfants en petite section et en moyenne section, première et deuxième année du préscolaire. À partir de la grande section, troisième et dernière année du préscolaire, les enfants sont initiés progressivement au français. L'éducateur, en cas de blocage de la communication en français, peut faire recours à la langue nationale pour débloquer et poursuivre ses activités en grande section.

Cette expérimentation, au moment de sa conception, prenait en compte deux aspects fondamentaux : 1) le caractère multilingue de la nation sénégalaise qui, à l'époque, comptait six langues nationales ; 2) l'objet de l'éducation préscolaire qui, plus tard, sera défini comme étant d'« ancrer les enfants dans les langues et valeurs culturelles nationales en vue de consolider leur identité et de les prémunir d'une aliénation précoce... » (Loi d'orientation n° 91-22 du 16-02-1991).

La planification de l'introduction des langues nationales au préscolaire se faisait suivant un schéma qui commençait depuis le concours de recrutement des éducateurs préscolaires. Ce concours comportait deux types d'épreuves : des épreuves écrites de présélection et des épreuves orales pour l'admission définitive. Parmi les épreuves orales, il y en avait une qui portait sur les langues nationales. Elle consistait à déceler les compétences des candidats dans ces langues. La note obtenue dans cette épreuve augmentait en fonction du nombre de langues nationales dans lesquelles le candidat était compétent. L'existence de ce jury se justifiait par le fait que l'éducateur préscolaire était formé pour aller servir dans n'importe quelle localité du Sénégal et y mener ses activités pédagogiques dans la langue maternelle des enfants du milieu. Une fois admis définitivement au concours, des modules au choix dans les six premières langues nationales étaient proposés à l'élève-éducateur préscolaire dans le cadre de sa formation à l'ENEP (École Nationale des Educateurs Préscolaires). Ces modules étaient axés sur l'initiation à la pratique de la langue à l'oral et à l'écrit, la terminologie relative au champ lexical de la pédagogie, la production et/ou l'apprentissage de poèmes, de chansons, de comptines et de contes en langues nationales, l'élaboration de fiches pédagogiques en langues nationales, etc. Cette expérience commençait à porter ses fruits, mais très vite, les objectifs initiaux furent biaisés. En effet, les cours de/en langues nationales se sont vite réduits aux cours en langues seereer, pulaar et wolof, puis aux cours en pulaar et wolof et ensuite au seul cours en langue wolof, les modules des autres langues nationales étant abandonnés faute de personnes ressources, à en croire le directeur de l'ENEP à cette époque.

Il en a été ainsi du transfert des acquis de ces cours de langues nationales dans les écoles maternelles et les classes préscolaires. Certains éducateurs, au lieu de s'adapter à la langue

maternelle des enfants du milieu comme cela était de règle, leur ont imposé leur propre langue, le véhiculaire wolof en général, dans la plupart des cas. En le faisant, ils passent outre la disposition de la loi d'orientation n°91-22 du 16 février 1991 qui stipule l'enracinement de l'enfant dans sa langue et ses valeurs culturelles avant l'ouverture à d'autres langues et à d'autres cultures. La transformation de l'ENEP en École de Formation d'Instituteurs (EFI), qui mit fin à l'expérimentation des langues nationales au préscolaire, accentua la « wolofisation » des enfants « non wolophones » de beaucoup d'écoles maternelles du Sénégal.

Néanmoins, cette expérience a permis de faire des avancées significatives, notamment en terminologie, en productions diverses telles que des fiches pédagogiques, l'interprétation de l'hymne du Sénégal en langues nationales, la création de poèmes, de comptines, de chansons enfantines, également en langues nationales.

### **L'expérience de la mise à l'essai des langues nationales à l'élémentaire (octobre 2002 à juillet 2008)**

C'est la plus récente expérience officielle tentée par le Sénégal pour introduire ses langues nationales dans son système éducatif formel à l'élémentaire. Elle a commencé en octobre 2002, avec comme maître d'œuvre la Direction de la Promotion des Langues Nationales (DPLN), centre d'exécution de cette activité pour le compte du ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle de l'Alphabétisation et des Langues nationales (METFPALN).

Elle concernait les six premières langues nationales et ciblait 155 classes du cycle élémentaire réparties sur le territoire national à raison de cinq classes par département selon la distribution illustrée dans le tableau n°2 suivant :

*Tableau 2 : Répartition des classes bilingues sur le territoire national*

RÉGIONS	LANGUES	NOMBRE DE CLASSES	TOTAL
Dakar	wolof	15	15
Thiès	wolof, seereer	wolof (8), seereer (7)	15
Kaolack	wolof, seereer, pulaar	wolof(10), seereer(2), pulaar(3)	15
Diourbel	wolof, seereer	wolof(10), seereer(5)	15
Tambacounda	mandinka, pulaar, soninke	mandinka(5), pulaar(5), soninke(5)	15
Saint-Louis	pulaar, wolof	pulaar(8), wolof(2)	10
Matam	pulaar, soninke	pulaar(8), soninke(2)	10
Ziguinchor	jóola, mandinka	jóola(14), mandinka(1)	15
Fatick	wolof, seereer, pulaar mandinka	wolof (1), seereer (11), pulaar (1) mandinka (2)	15
Louga	wolof, pulaar	wolof (12), pulaar (3)	15
<b>TOTAL</b>			<b>155</b>

L'expérience consistait à introduire la langue nationale choisie, celle du milieu, dans une école cible à partir de la classe de CI (Cours d'Initiation), 1<sup>ère</sup> année du cycle élémentaire. Cette langue nationale devrait cohabiter avec le français dans ce cycle selon l'évolution suivante : 1<sup>ère</sup> année (CI) : 100 % de langue nationale ; 2<sup>ème</sup> année (CP) : 75 % de langue nationale et 25 % de français ; 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années (CE) : 50 % de langue nationale et 50 % de français ; 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années (CM) : 100 % de français.

Ce schéma de progression est récapitulé dans le tableau n°3 ci-dessous.

Tableau 3 : Schéma de progression des langues : approche fonctionnelle (extrait)

Etapes	Niveaux	Langue nationale		français	
		Objet	Medium	Objet	Medium
I	CI	x	x	x (1)	-
	CP	x	x	x (2)	x (3)
II	CE1	x	x (4)	x (4)	x (4)
	CE2	x	x	x	x
III	CM1	x	x	x	x
	CM2	x	x	x	x

Source : Schéma directeur de la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire (DPLN, 2002 : 15).

NB : 1) introduction à l'oral début février

(2) introduction à l'écrit au premier trimestre

(3) introduction de la mathématique

(4) redistribution progressive des disciplines/activités entre les deux *medium* d'enseignement-apprentissage selon des critères (taux horaire, disciplines/activités prises en charge) qui assurent un équilibre fonctionnel et positif entre les deux langues.

Une étude de cette expérience, financée par le ROCARE (Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education) et parrainée par le professeur Boubakar Ly, maître de conférence au département de sociologie de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, a abouti aux conclusions suivantes résumées en cinq aspects : politico-institutionnel, organisationnel, social, pédagogique et promotion des langues nationales.

Sur le premier aspect, les auteurs de l'étude avancent que l'instabilité politico-institutionnelle est un facteur bloquant qui se manifeste par des changements fréquents au niveau des instances de décision (ministères, directions nationales, etc.) et désorganise l'expérimentation.

Concernant l'aspect organisationnel, l'étude fait état du fait que la formation des maîtres est restée insuffisante, n'ayant concerné que la première génération. À cela, s'ajoute le retard dans la mise en place des manuels ainsi que le manque de suivi évaluation régulier.

Au plan social, les parents sont réticents. Il faut noter aussi que les maîtres expérimentateurs ne sont pas financièrement motivés.

Pédagogiquement, quelques résultats positifs sont enregistrés, notamment la communication qui est plus facile en langue maternelle et qui améliore donc les performances des élèves.

Quant à la promotion des langues nationales, l'étude note que le schéma et la stratégie de mise en œuvre n'ont pas d'impact substantiel sur la promotion des langues nationales. Ils ne permettent pas de faire de ces langues de véritables outils d'apprentissage, mais plutôt de simples *medium* facilitateurs de communication.

Il faut préciser que les résultats de l'évaluation de cette deuxième expérience mise en œuvre à l'élémentaire n'ont pas encore fait l'objet d'une publication officielle. Le rapport est en phase de finalisation et pourrait être publié incessamment.

En attendant ce rapport, l'« étude des résultats » faite sur cette même expérience par l'institut IDEA International a abouti aux conclusions résumées en ces termes : « l'enseignement bilingue permet une meilleure compréhension de la matière par les élèves en début de cycle... toutefois, lorsqu'on atteint les dernières classes du primaire, l'écart entre les élèves des classes bilingues et les élèves des classes régulières tend à disparaître » (IDEA, 2008).

À ce propos, Modou Ndiaye et Mamadou Diakité, dans une étude faite sur Les langues de Scolarisation dans l'Enseignement en Afrique Subsaharienne francophone (LASCOLAF) montrent, en référence aux statistiques de la Direction de l'Alphabétisation et des Langues

Nationales (DALN), que les résultats au Certificat de Fin d'Etudes Élémentaires (CFEE) des élèves des classes bilingues sont meilleurs que ceux des élèves des classes traditionnelles qui ont suivi les enseignements en français : 65 % pour les premiers, contre 50,9 % pour les seconds.

Toutefois, remarquent-ils, l'instabilité institutionnelle, l'insuffisance de la sensibilisation des parents d'élèves, l'insuffisance des moyens et le retard dans leur mise à la disposition des enseignants, le niveau parfois faible de ces derniers auquel s'ajoute le manque de motivation constituent des écueils remarquables qui ont eu un impact négatif sur l'expérimentation.

Les résultats des études et des analyses sus-citées (Cissé, 2008 ; ROCARE, 2008 ; IDEA, 2008 ; Ndiaye et Diakité, 2010) effectuées sur les expériences précédentes d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel du Sénégal ne sont pas loin des conclusions auxquelles nous avons abouti à partir de visites de classes bilingues, d'entretiens avec des maitres expérimentateurs, des directeurs d'école abritant des classes bilingues et des parents d'élèves. C'est dire qu'en dépit des quelques réussites évoquées ci-dessus, les difficultés suivantes, résumées ici en huit points sont à relever :

1. Le rejet par une partie importante des parents de ce qu'ils considèrent comme « un enseignement au rabais », une forme de perte de temps au regard de la représentation négative qu'ils se font de la valeur des langues nationales à l'école. Un grand nombre de parents considèrent que ces langues ne pourraient en aucun cas faire la promotion sociale ou économique de leurs enfants, objectif principal pour lequel ils envoient leurs enfants à l'école.

2. La réticence, voire le rejet, par des enseignants expérimentateurs, de l'enseignement bilingue considéré comme contraignant ; il exige, selon ces maitres, une surcharge de travail sans aucune motivation financière en contrepartie. Ils trouvent en plus que cet enseignement complexifie leur tâche et ne procure pas beaucoup d'avantages pour les enfants de ces classes bilingues qui, en fin de cycle élémentaire, seront évalués en français, sur la base des mêmes épreuves, au même titre que les autres élèves des classes non expérimentales.

3. Le manque de formation continuée des maitres et l'absence de suivi régulier des classes par les instances de décision au niveau national comme au niveau des services déconcentrés à la base. L'expérimentation n'a bénéficié ni de l'attention, ni de l'accompagnement nécessaires dans beaucoup d'Inspections départementales de l'éducation nationale. Ce manque d'intérêt des cadres de l'éducation pour les classes bilingues a été renforcé par le fait que beaucoup d'inspecteurs devant assurer la formation, le suivi, l'encadrement et le contrôle de ces classes n'ont pas reçu la formation nécessaire pour effectuer ce travail.

4. La mobilité du personnel enseignant. Les enseignants formés à la conduite des activités dans les classes bilingues sont mobiles ; ils peuvent être mutés à tout moment. Lorsqu'un tel cas se produit, la classe reste souvent sans maitre et l'expérimentation s'arrête en général, surtout si l'enseignant muté est remplacé par un autre qui n'est pas locuteur de la langue nationale enseignée. Il arrive aussi que l'enseignant soit un locuteur de la langue nationale en question sans avoir subi de formation lui permettant de tenir la classe bilingue. C'est ce qui s'est produit par exemple à l'école du village de Sagne, dans le département de Fatick et dans beaucoup d'autres localités. Autrement dit, l'administration n'avait pas une maîtrise réelle du personnel chargé de la mise en œuvre de l'expérimentation.

5. L'absence d'environnement sociolinguistique favorable. Une langue ne peut se développer que dans un environnement où la population a une représentation positive de celle-ci. Ce qui suppose une langue parlée à plusieurs niveaux, dans les relations politiques, sociales et culturelles (discours officiels et/ou politiques, écoles, transports, collectivités locales, commerce, médias, clubs d'amis, familles, etc.). Or, seul le wolof bénéficie de ce statut. En effet, l'école devant être ouverte au milieu, elle ne saurait constituer un îlot à part, notamment en matière d'enseignement et de pratique des langues nationales. Il s'y ajoute le fait que dans l'environnement restreint que constitue l'école, la classe bilingue ne semble

préoccuper que le maître qui en est responsable. Celui-ci est généralement seul à mener des réflexions et à faire des recherches relatives aux contenus d'apprentissage, aux objectifs, aux réalités pédagogiques et aux pratiques langagières visant à la qualité des enseignements/apprentissages dans sa classe. Le reste de l'équipe pédagogique<sup>6</sup> ne s'intéresse d'habitude ni à la langue nationale enseignée dans la classe bilingue, ni aux problèmes pédagogiques rencontrés par l'enseignant en charge de ladite classe, surtout s'il s'agit d'une langue vernaculaire<sup>7</sup>.

6. L'absence d'environnement lettré en langues nationales. À l'exception de trois manuels en langue nationale (lecture, mathématiques, sciences d'éveil), les élèves des classes bilingues n'ont presque aucun autre support, encore moins un environnement lettré pour faire le transfert des acquis, notamment en communication écrite (c'est-à-dire en lecture/écriture). Les correspondances, la toponymie et tous les autres écrits continuent d'être en français dans leur environnement.

7. L'absence d'intérêt, de motivation. Dans les zones où la langue introduite à l'école est une langue vernaculaire (jóola, seereer ou autre), les facteurs socio-psychologiques ont fait que le manque de prestige de cette langue et les représentations stigmatisantes (comme celle d'une langue attachée à un mode de vie dépassé, anachronique) ont porté un bon coup de frein à l'expérimentation.

8. L'absence de référence sociale et linguistique. L'enfant est un imitateur par excellence. Il a tendance à trouver dans la société une référence à laquelle il s'identifie. Ce qui l'encourage à faire des performances. Or, à l'école, à l'exception du maître, les langues nationales n'intéressent que lui et ses pairs élèves qui fréquentent la même classe bilingue. Quel pourrait donc être l'intérêt, pour un enfant, d'exceller à l'école dans une langue nationale s'il faut l'abandonner après 4 années d'études, d'autant plus que ni ses frères ou sœurs aînés, ni les parents, ni les vedettes qu'il adore ne s'y intéressent?

Cependant, l'avantage des classes bilingues sur la qualité des enseignements/apprentissages a été noté sur un certain nombre d'aspects, surtout dans les activités mathématiques et les sciences d'éveil. Il est apparu de manière claire, et les enseignants interrogés sont unanimes là-dessus, que la compréhension des notions, des mécanismes opératoires et des concepts par les élèves se fait plus facilement lorsque le *medium* d'enseignement/apprentissage est la langue maîtrisée par l'enfant.

Par contre, dans le domaine « langue et communication », on constate que les élèves sont très compétents dans leur langue première, mais que le transfert vers la langue française se fait difficilement. En conséquence, ils sont moins performants en français, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, que leurs pairs des classes monolingues dans lesquelles les cours se déroulent exclusivement en français.

En définitive, on peut noter que les quatre expérimentations tentées qui entrent dans le cadre d'une volonté politique déclarée de promotion des langues nationales partagent les caractéristiques suivantes : elles ont été faites suivant un « modèle d'introduction ascendante » qui consiste à commencer l'enseignement de ces langues à partir des petites classes et à progresser vers les classes supérieures ; la mise en œuvre ne concernait qu'un cycle déterminé de l'ensemble du système éducatif, sans projection ni perspective pour les cycles précédents ou ceux suivants ; elles n'ont pas suffisamment pris en compte les aspects sociolinguistiques, ce qui a été à l'origine de rejets par beaucoup d'acteurs et de partenaires du système éducatif ;

<sup>6</sup> Une équipe pédagogique est un ensemble organisé, autour d'objectifs précis, constitué par tous les enseignants en service dans un établissement scolaire donné.

<sup>7</sup> Dans le contexte de diglossie enchâssée qui caractérise le Sénégal, la langue officielle, le français, est plus valorisée ; la langue véhiculaire, le wolof est moins valorisée que le français ; elle occupe cependant une position haute par rapport aux autres langues ethniques ou vernaculaires.

elles n'ont pas fait l'objet d'une planification rigoureuse dans la conception et la mise en œuvre, ce qui a occasionné des retards dans la mise en place des outils.

Ce modèle ascendant, avons-nous dit, consiste à commencer l'introduction et l'apprentissage des langues nationales à l'école par la première année (cours d'initiation) du cycle élémentaire, puis à progresser vers la sixième année du même cycle (cours moyen deuxième année). Comme on peut le constater, ce modèle pose d'énormes difficultés et n'a pas encore réellement donné des résultats probants, encore moins permis de faire la promotion véritable des langues nationales du Sénégal. En effet, non seulement il ne prend pas suffisamment en compte des aspects sociolinguistiques importants relatifs à la promotion sociale des apprenants, mais en plus, il n'intègre pas les cycles préscolaire et moyen secondaire, voire supérieur qui sont des composantes d'un seul et même système éducatif. Comment peut-on espérer faire la promotion des langues nationales en les excluant de l'enseignement moyen et secondaire et en omettant de les prendre en compte dans l'éducation préscolaire par un schéma directeur cohérent qui traverse tout le système éducatif ?

C'est la raison pour laquelle nous proposons substituer un « modèle descendant » d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel à ce « modèle ascendant » qui, en dépit de quelques avancées enregistrées, a montré ses limites.

## Les perspectives

Les perspectives de réintroduction des langues nationales à l'école seront nécessairement définies en fonction de l'option de politique linguistique envisagée par l'État du Sénégal dans le futur.

### Quelle politique linguistique pour le Sénégal de demain ?

La politique linguistique d'un État, c'est-à-dire « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale » (Calvet, 1999 : 154-155), dépend des finalités recherchées. Pour le cas du Sénégal, trois options semblent s'offrir aux décideurs : 1) ne rien décider en matière de politique linguistique et laisser les langues s'imposer, se maintenir ou disparaître par elles-mêmes ; option qui paraît être plus simple à gérer ; 2) faire la promotion d'une seule langue nationale, le véhiculaire wolof, pour aboutir dans le futur à une unification linguistique conformément au modèle : une nation, un État, une langue qui s'est produit en France sous la monarchie, mais surtout à partir de la révolution française avec l'unification linguistique au profit du francien devenu par la suite le français, au détriment des autres langues qui étaient parlées sur le territoire de la France ; 3) définir et mettre en place une politique linguistique de promotion réelle de toutes les langues nationales en considérant qu'elles constituent un patrimoine linguistique et culturel que la nation, par devoir, devrait conserver ; tâche apparemment plus difficile à entreprendre eu égard à son coût, à sa sensibilité et à sa délicatesse.

#### *4-1-1. L'absence de décision politique*

La première option est celle qui se fonde sur le principe selon lequel la promotion d'une langue ne se fait pas à coups de décrets et qu'il faut laisser les langues suivre leur cours naturel. Mais avoir cette conception, c'est oublier que « le fait de ne rien décider au niveau politique quant à la gestion des langues est aussi une politique linguistique » (Leglise, 2004 ; Baggioni, 1996 ; Calvet, 1982 ; Chaudenson, 1996). En effet, l'état actuel de la situation sociolinguistique du Sénégal se caractérise par un phénomène de contact de langues, « situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou

plusieurs langues » (Dubois *et al.*, 1994). Le contact de langues entre le français et les langues nationales en général, plus spécialement entre le français et le wolof, a fait l'objet de beaucoup d'études (Dumont, 1983 ; Ndao, 1984). Il engendre un autre phénomène que Calvet appelle la guerre des langues (Calvet, 1999) et qui se caractérise par une rivalité, une forme de conflit entre les idiomes en contact : le français et les langues autochtones dans le cas du Sénégal. Parmi ces langues autochtones, il y en a une qui se distingue : le wolof, langue véhiculaire, c'est-à-dire qui sert de *medium* de communication interethnique. C'est une langue qui se différencie des autres langues locales par sa grande vitalité. Une vitalité qui se manifeste par une présence de plus en plus marquée à tous les niveaux : écoles, universités et instituts, presse audiovisuelle, marchés, transports en commun, meetings politiques, familles, etc. ; elle commence à cohabiter avec le français, voire à le supplanter dans certains domaines qui, naguère, lui étaient presque réservés (universités, Assemblée nationale, écoles, administration, etc.).

Le wolof se répand par glottophagie, phénomène par lequel « une langue en mange une autre », et engendre un usage de moins en moins fréquent des autres langues vernaculaires dans les écoles, les universités et les instituts, la presse (audiovisuelle en particulier), les marchés, les transports en commun, les meetings politiques, etc. La diminution de l'usage de ces langues ethniques se fait à l'avantage du wolof dont l'expansion s'accroît et se prolonge même jusque dans la cellule familiale des autres ethnies. En effet, on se rend compte de plus en plus que dans les familles non Wolof, la transmission de la langue ethnique ne se fait plus systématiquement d'une génération à l'autre, surtout en milieu urbain. C'est le *wolof* qui souvent prend le relais. Par contre, au sein des familles *Wolof*, la transmission de la langue maternelle *wolof* d'une génération à l'autre est presque assurée à 100 %. La conséquence, c'est que si cette tendance se poursuit, elle aboutirait à long terme à la disparition des idiomes ethniques. En effet, pour diverses raisons de nature politique, démographique, économique, militaire, entre autres, une langue en position de force va faire disparaître une langue en position de faiblesse (Boyer, 2001). Mais ce processus n'est pas toujours irréversible. Il peut être pallié par une politique linguistique subtile. Tout dépendra des finalités définies et des stratégies qui seront mises en œuvre par l'État, avec la collaboration de toutes les communautés linguistiques du pays.

#### 4-1-2. La politique de promotion d'une seule langue nationale

La seconde option est celle qui consiste à faire la promotion de la seule langue véhiculaire. Les partisans de cette option la trouvent plus pragmatique, puisque permettant d'harmoniser le *medium* de communication au niveau national. Cette option serait moins coûteuse ; pour ses défenseurs, elle éviterait à l'État toutes ces dépenses nécessaires pour conserver des langues vernaculaires ethniques qui, dans tous les cas, seraient appelées à disparaître parce que ne jouant pas un rôle déterminant dans la communication et les relations politiques, sociales et culturelles à l'échelle nationale.

La politique de promotion d'une seule langue nationale peut être soit déclarée, assumée alors ouvertement par l'État qui produit des textes législatifs pour octroyer un statut d'hégémonie à la langue véhiculaire ; soit perçue, dans le sens où l'État évite de l'assumer, ne prend aucune disposition législative, mais passe par le truchement subtile d'une pratique valorisante de cette langue à travers les médias et les hautes classes politiques et sociales. Ces dernières, naturellement, forcent l'admiration des basses et moyennes classes sociales qui adoptent à leur tour la langue véhiculaire qu'ils se représentent comme étant celle de la promotion sociale. Cette deuxième manière de procéder est le terrain fertile dans lequel, comme par plaisir, semble se mouvoir l'État du Sénégal. Elle conduit, au même titre que l'absence de décision politique, à un usage de moins en moins fréquent des langues

vernaculaires à tous les niveaux, voire dans les zones rurales et semi-urbaines, naguère propres à ces langues vernaculaires, au profit du wolof.

#### *4-1-3. La politique linguistique de promotion de toutes les langues nationales*

La troisième option qui apparemment n'est pas encore envisagée par les gouvernants est celle qui pourrait permettre le maintien d'un multilinguisme durable au Sénégal. Elle consisterait à mettre en place une politique réelle de promotion de toutes les langues nationales. Cela, évidemment, requiert une politique linguistique qui aurait entre autres objectifs la préservation des langues vernaculaires d'une mort graduelle dont le processus est déjà entamé. Une action pareille ne pourrait se faire sans que, de manière effective, les décideurs politiques et les spécialistes de planification linguistique ne prennent conscience de l'importance et de la valeur de la culture véhiculée par chaque langue, y compris celles menacées de disparition. Autrement dit, il s'agirait d'une lutte pour la diversité culturelle.

La politique linguistique de promotion de toutes les langues nationales pourrait, entre autres stratégies, passer par l'« introduction descendante » des langues nationales dans le système éducatif formel.

#### **L'« introduction descendante » des langues nationales dans le système éducatif formel**

L'« introduction descendante » des langues nationales dans le système éducatif formel consiste à introduire ces langues en allant de l'enseignement supérieur à l'éducation de base (préscolaire et élémentaire) en passant par le moyen et le secondaire. En effet, l'évaluation de l'expérimentation de l'enseignement bilingue à l'école élémentaire dans le cadre de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel a fait apparaître des dysfonctionnements et des difficultés majeures qu'il est urgent de pallier pour réussir cette entreprise dans le futur. Cela amène à poser un regard critique sur les insuffisances du « schéma ascendant » remis encore en œuvre entre 2002 et 2008 à de proposer une alternative fondée sur une vision prospective de promotion réelle des langues nationales ethniques et de la langue véhiculaire.

L'« introduction descendante » des langues nationales dans le système éducatif formel se fonde sur la nécessité de préserver la richesse et la diversité culturelles du Sénégal en conservant les langues qui les véhiculent. Pour cela, il ne s'agirait pas, faut-il le rappeler, de procéder par décrets, puisque la promotion d'une langue ne se décrète pas, mais plutôt de valoriser ces langues en faisant en sorte que leur maîtrise, tout comme la maîtrise d'une langue vivante apprise au lycée, puisse permettre de résoudre des situations de vie courante ou permettre d'accéder à une source de revenus, bref, à une promotion économique et sociale. Ce faisant, de la même manière que le professeur d'une langue étrangère comme l'espagnol, l'allemand, le portugais, l'anglais ou autre, tire ses revenus dans l'enseignement de l'une ou l'autre de ces langues, les dispositions seraient prises pour faire de même avec les langues nationales. Ainsi les Sénégalais qui le désirent pourraient avoir comme profession l'enseignement d'une langue nationale joola, seereer, soninke, pulaar, wolof ou autre. Sur la même lancée, il pourrait être exigé d'un fonctionnaire voulant servir dans une région où domine une langue vernaculaire d'être compétent dans la langue dominante du milieu.

Rappelons que dans la stratégie « ascendante » mise en œuvre jusque-là, les langues nationales sont d'abord introduites à l'école élémentaire à partir du niveau 1 de l'étape 1, c'est-à-dire du cours d'initiation (CI) qui accueille des enfants de 6 à 7 ans. La progression se fait graduellement vers le Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année (CM2), la sixième année de la scolarité élémentaire. Au-delà du CM2, aucune perspective n'est envisagée dans le formel, aux niveaux moyen et secondaire, général comme professionnel. L'apprenant ne renoue avec l'étude des langues nationales que dans certains départements de lettres des universités.

Dans le schéma d'« introduction descendante » suggéré ici, l'étude des langues commencerait dans l'enseignement supérieur par le financement et l'encouragement des recherches en linguistique, notamment en linguistique appliquée et en sociolinguistique. Les résultats substantiels des efforts faits dans ce sens par le CLAD et le département de linguistique de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) pourraient d'abord être capitalisés puis renforcés par l'octroi de bourses aux étudiants qui veulent s'engager dans la poursuite de la recherche. Cela permettrait d'outiller davantage et substantiellement les langues nationales, particulièrement celles dans lesquelles les recherches sont moins avancées, en privilégiant les recherches relatives aux domaines scientifique et technologique.

Ces recherches préalables devraient aboutir à des productions linguistiques de référence en langues nationales telles que des dictionnaires, des grammaires ainsi que d'autres ouvrages et manuels divers. La formation des formateurs, l'élaboration de curricula pour la didactique de ces langues et la production de matériel éducatif seraient nécessaires pour rendre efficace leur enseignement.

Une fois la recherche impulsée dans le supérieur, les langues nationales seraient introduites dans une deuxième phase au secondaire (lycée), sous forme de matière (objet) d'enseignement comme le sont les langues vivantes 1 et 2 (LV1, LV2) en commençant par celles pour lesquelles existent des productions abondantes. Chaque lycéen choisirait alors, en plus de sa langue maternelle ou de la langue vernaculaire de son choix (dénommée Langue Nationale 1 : LN 1), une autre langue nationale (Langue Nationale 2 : LN 2). De cette manière, on mettrait en œuvre ce que nous avons appelé le « principe d'ouverture linguistique ». Chaque Sénégalais, après enracinement dans sa langue maternelle (ou première) au préscolaire et à l'élémentaire, s'ouvrirait à une autre langue nationale et par conséquent, à une autre facette de la culture sénégalaise. Au fur et à mesure que les recherches dans les autres langues nationales progresseraient, celles-ci seraient progressivement introduites au secondaire en fonction de la demande et de l'option des élèves. Au lycée l'introduction se ferait à partir de la classe de Seconde. Le programme se poursuivrait alors en classe de Première puis en Terminale. Il serait sanctionné par une épreuve d'évaluation sommative critériée à l'examen du baccalauréat. Après le secondaire, la troisième phase consisterait à introduire les langues dans l'enseignement moyen. Le même schéma serait reconduit : la mise en œuvre commencerait alors à ce niveau par la classe de Sixième et progresserait jusqu'en classe de Troisième, avec une épreuve à l'examen du Brevet de Fin d'Etudes Moyennes (BFEM).

C'est respectivement après les cycles Supérieur, Secondaire et Moyen que les langues nationales seraient introduites au préscolaire et à l'élémentaire en commençant par la petite section et le CI pour aller jusqu'au CM2. Une jonction cohérente serait faite entre les programmes en langue première du préscolaire et ceux de l'élémentaire. Dans l'enseignement élémentaire, l'objectif final serait, comme défini dans « l'exposé des motifs » du décret N° 71-566 du 21 mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales du Sénégal, « que chaque élève puisse un jour apprendre à écrire dans sa langue maternelle ». Ce qui supposerait, sur le plan national, une régionalisation de l'enseignement. Ainsi, dans chaque arrondissement (ou communauté rurale), la langue de la majorité serait enseignée à l'école élémentaire (Dumont, 19\_3 : 16-17) et au préscolaire. Ce que Boyer (2001) appelle le « principe de territorialité » selon lequel « il faut aider les minorités à exprimer leur culture ». Si dans une communauté rurale il y a des minorités significatives, l'éducation leur serait également dispensée dans leur langue maternelle.

Le modèle « descendant » de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel, qui prend en compte lesdites langues à tous les échelons du système éducatif formel, c'est-à-dire du préscolaire au supérieur, est illustré dans les tableaux n°3 et n°4.

Tableau 4 : « Modèle descendant » de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel

Langues	Niveaux Fonction	Présoilaire			Elémentaire			M	S	Sup
		PS	MS	GS	Etape 1	Etape 2	Etape 3			
LM, (LN1) ou langue du milieu (LN 1)	medium	x	x	x	x	x	x			
	matière				x	x	x	x	x	x
	medium				x	x	x			
	matière				x	x	x	x	x	x
(LN 2)	medium									
	matière							x	x	x
français	medium					x	x	x	x	x
	matière			x (oral)	x (oral)	x	x	x	x	x

P : Education préscolaire : Petite section (PS), Moyenne section (MS), Grande section (GS).

E : Enseignement élémentaire : Etape 1 (CI, CP) ; étape 2 (CE1, CE2) ; étape 3 (CM1, CM2).

M : Enseignement moyen : 6ème, 5ème, 4ème, 3ème.

S : Enseignement secondaire : Seconde, Première, Terminale.

Sup : Enseignement supérieur.

Tableau 5 : « Modèle descendant » de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel : schéma de progression des langues

Langues	Présoilaire			Elémentaire						M et S
	PS	MS	GS	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	
LM, (LN 1) ou langue du milieu (LN 1)	100%	100%	95%	90%	75%	65%	55%	50%	50%	2%
	100%	100%	95%	90%	75%	65%	55%	50%	50%	2%
LN 2	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
français	0%	0%	5%	10%	25%	35%	45%	50%	50%	96%

Ce schéma permettrait à chaque Sénégalais, en plus de sa langue maternelle ou d'une première langue nationale choisie (LN1), de s'ouvrir et de s'enrichir d'une autre langue nationale (LN2) à partir de la classe de sixième (ou à partir du CI, si la langue du milieu n'est pas sa langue maternelle). Cette ouverture mutuelle, des membres des différentes communautés linguistiques les uns envers les autres, serait un facteur de cohésion sociale et d'unité nationale. Elle inhiberait, suivant la position de chaque communauté, les frustrations, les replis identitaires ou les élans assimilationnistes ou hégémoniques des communautés linguistiques.

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel se ferait donc dans une approche interculturelle, avec comme objectif essentiel de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité dans une expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). Cette ouverture mutuelle serait axée sur la base du respect du « principe de personnalité » selon lequel chaque citoyen a le droit de s'exprimer, librement, dans la langue de son choix.

Il s'agit d'un modèle qui participerait à revivifier les langues vernaculaires du Sénégal telles que le joola, le seereer, le mandinka, le soninke, ainsi que les autres langues ethniques menacées de disparition et de sortir de la pénombre les langues à usage localisé comme le bédik ou le oniyen entre autres.

C'est là une voie pour la promotion et le maintien de la diversité culturelle et linguistique au Sénégal. Elle permettrait d'avoir une école à visage véritablement national, enracinée dans

ses valeurs culturelles ; une seule culture nationale, mais multiforme, riche par sa diversité et ouverte au monde.

L'analyse du tableau n°4 montre que les langues nationales ne seraient plus prises comme des *langues béquilles* dont on se sert pour mieux maîtriser la langue officielle (L2) et que l'on rejette ou abandonne ensuite. Ce modèle préconise au contraire un bilinguisme additif dans lequel les deux langues L1 et L2 sont valorisées. Les enseignements commenceraient en L1 et la transition se ferait vers la L2. À partir de la quatrième année de l'élémentaire, la L1 ne serait pas abandonnée, mais maintenue en coexistence avec la L2. Mieux, arrivé au collège (enseignement moyen), l'élève entamerait, au choix, l'apprentissage d'une deuxième langue nationale, la LN2. Ainsi les compétences en langues installées chez les apprenants, tout au long de leur cursus scolaire pourraient avoir un double avantage : 1) anticiper sur l'installation de compétences en langues nationales chez les élèves et les étudiants qui vont assurer dans le futur la relève pour la formation des jeunes en matière d'éducation multilingue ; ce qui mettrait fin au problème de manque de ressources humaines compétentes en langues nationales vernaculaires évoqué souvent pour justifier l'échec des expérimentations ; 2) permettre à moyen et à long terme à tous les Sénégalais d'avoir, non seulement des compétences en matière de transcription des langues nationales, mais également un minimum de connaissances sur la grammaire de celles-ci. Il s'agirait, en bref, de jeter les bases d'une véritable promotion des langues nationales, véhiculaire comme ethniques.

L'on peut d'ailleurs se poser la question de savoir quelle est la finalité pour un État de codifier des langues à coup de millions de francs s'il faut les laisser ensuite disparaître tranquillement, par absence de décision politique pertinente ; c'est-à-dire sans accompagner cette codification d'une véritable politique linguistique, sociale et culturelle de promotion des langues concernées.

### **Les bases d'une véritable politique de promotion et de revalorisation sociale des langues nationales ethniques**

La véritable politique linguistique à mettre en place pour la promotion et la revalorisation sociale des langues nationales ethniques ne se résumerait donc plus à une pure et simple codification de nouvelles langues. En effet, la codification massive des langues ethniques du Sénégal entamée depuis l'année 2001 constitue à la fois une avancée et un piège pour ces langues : une avancée dans la mesure où la promotion d'une langue passe entre autres par la codification de celle-ci ; un piège, attendu que « lorsque toutes les langues d'un pays sont considérées comme nationales, alors les langues nationales n'ont aucune chance d'accéder à un quelconque statut réel » (Calvet : 1999 : 55) ; exception faite ici de la langue wolof dont le statut relève d'autres facteurs largement évoqués dans les pages précédentes. Il devrait donc s'agir d'une politique linguistique bien contrôlée et plus démocratique. Car, sans contrôle de type démocratique sur la politique linguistique, celle-ci risque de générer des formes modernes de la glottophagie (*ibid.* : 245). C'est dire que cette politique linguistique devrait, pour être efficace, se matérialiser par un ensemble de mesures visant la normalisation et l'emploi des langues ethniques, autrement dit, une véritable planification linguistique. Cela suppose un impératif, celui d'accompagner et de faire suivre la codification par un ensemble de dispositions visant une présence renforcée de ces langues dans les relations politiques, sociales et culturelles, notamment dans la presse audiovisuelle, sur les panneaux indicateurs ou publicitaires, la toponymie, ainsi que dans plusieurs autres domaines de la vie courante, de sorte à opérer, chez les auditeurs un changement positif d'attitude, de représentation à l'égard de ces langues. En effet, les représentations et les actions sur les langues entretiennent des rapports dialectiques, les premières conditionnant les secondes tout en étant déterminées par elles.

*Plus généralement, ce sont des représentations contraires à la langue dominée et donc favorables à la situation de domination qui vont œuvrer, plus ou moins souterrainement, imprégner les esprits et inspirer les discours sociaux, et qui le plus souvent forment un ensemble idéologique. Cette idéologisation de la diglossie est dénoncée par les sociolinguistes natifs comme pernicieuse car orientée vers la domination sans partage de la langue H (haute, parfois appelée A) jusqu'à l'avènement d'un monolinguisme auprès duquel ne survivront plus que des lambeaux de langue L (basse ou encore B). (Boyer, 2001 : 54).*

Rendre plus positive l'attitude des Sénégalais en général à l'égard des langues ethniques serait donc l'objectif recherché ; mais surtout et plus précisément, l'attitude des locuteurs de ces langues vis-à-vis de leur propre idiome. En effet, une langue ne fait pas sa propre promotion. C'est la communauté qui fait d'abord la promotion de sa langue. Or,

*la meilleure façon de valoriser les langues et les cultures d'origine, ce sont les chanteurs, les poètes, les écrivains, les artistes et tous les autres acteurs de la vie culturelle qui peuvent l'assurer. Leur contribution au maintien et à l'épanouissement des langues et de cultures d'origine, sources de l'identité et de la fierté d'un peuple, (...) paraît plus déterminante que tout ce que l'école peut faire. (Salabert, 2003 : 43).*

Il apparaît ainsi que l'introduction réussie des langues nationales dans le système éducatif formel passe par tout un paquet de mesures visant à la promotion desdites langues. La codification des langues nationales ethniques et leur introduction dans le système éducatif formel devraient donc être accompagnées d'un ensemble de mesures socioculturelles incitatives susceptibles de les valoriser par le truchement des acteurs de la vie culturelle évoqués dans les propos ci-dessus par Salabert. Il faut cependant observer que ce genre de retournement de diglossie, à l'image de ce qui s'est passé avec le catalan en Espagne et le français au Québec, n'est certes pas possible sans la loyauté des usagers des langues dominées, mais elle nécessite aussi une forte détermination institutionnelle.

En résumé, cette détermination institutionnelle se matérialiserait par le respect des trois principes fondamentaux suivants :

- Le principe de personnalité selon lequel « le choix de la langue relève des droits personnels de l'individu » (Mackey, 1976 : 82) ; en vertu de ce principe, tout citoyen d'une société bilingue ou plurilingue devrait pouvoir obtenir de l'État qu'il garantisse la liberté en matière d'usage des langues du pays (Boyer, 2001 : 80).
- Le principe de territorialité, qui suppose un usage majoritaire, voire exclusif de chaque langue à l'échelle de la circonscription dans laquelle elle est majoritaire. Elle peut revêtir des dimensions variables : région, canton, commune, ... (Boyer, *ibid.* : 81). C'est un principe qui a fortement inspiré les aménagements linguistiques.

Au Sénégal, cette territorialisation se ferait à l'échelle de la région, du département, de l'arrondissement ou de la communauté rurale, les deux dernières échelles semblant être les plus fonctionnelles. En effet, l'enfant apprend très vite la langue de son milieu, même si celle-ci n'est pas sa langue maternelle, et devient très facilement bilingue. L'état des lieux sur l'homogénéité linguistique des classes des douze écoles ciblées pour une nouvelle expérimentation (non officielle) de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire dans le cadre d'un projet d'éducation multilingue appelé « Projet EMILE », démarré en 2010/2011 à l'initiative des trois partenaires<sup>8</sup> (la SIL, l'ONECS et l'ONG Vision Mondiale),

---

<sup>8</sup> Le projet d'Education Multilingue (EML) appelé projet « EMiLe » a été initié non pas par l'Etat du Sénégal, mais plutôt dans le cadre d'un partenariat entre trois structures : la Société Internationale de Linguistique (SIL), l'Office National de l'Enseignement Catholique du Sénégal (ONECS) et *Vision Mondiale*, un organisme non gouvernemental. Ces structures veulent, à partir de ce projet, montrer à l'Etat et à l'enseignement catholique que

dans le département de Fatick, montre la pertinence du principe de territorialité. Les résultats de l'étude effectuée dans les 12 écoles cibles dudit projet montrent que l'enfant apprend très facilement la langue dominante de son environnement sociolinguistique. Sur un effectif de 589 élèves, les 562 sont Seereer. Les 27 autres qui ne sont pas Seereer mais qui vivent dans ce milieu parlent tous correctement la langue seereer. Le quatrième prix du concours organisé en seereer pour les 68 élèves de la classe cible de Loul-Sessène, remporté par une fille Toucouleur, illustre bien ce fait.

- Le principe d'ouverture linguistique selon lequel chaque Sénégalais pourrait s'enrichir, en plus de sa langue maternelle ou de sa langue première, d'une deuxième langue nationale. Une manière d'amener les Sénégalais à s'enraciner d'abord dans leur langue première, d'apprendre une autre langue autochtone et connaître ainsi une autre facette de la culture nationale, avant de s'ouvrir aux autres langues et cultures internationales.

Mais d'aucuns se posent la question de savoir comment un pays en voie de développement, par conséquent aux moyens limités, pourrait s'en sortir en choisissant et en faisant la promotion de plusieurs langues nationales. Pour autant, si les décideurs sont convaincus, comme le souligne Waly C. Faye, que c'est l'unité dans la diversité qui doit être à la base de toute décision en matière de politique linguistique, ils trouveraient les fonds nécessaires s'ils en faisaient une priorité à côté des dépenses de prestige auxquelles ils s'adonnent quotidiennement (Faye, 1979 : 2).

## Conclusion

Les résultats des expériences d'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel mises en œuvre au Sénégal et les facteurs bloquants identifiés devraient amener les décideurs et les planificateurs du système éducatif sénégalais à une évaluation objective des causes d'échecs et à une capitalisation des aspects positifs enregistrés. Partant de là, on pourrait envisager une nouvelle expérience avec le maximum de chances de succès. Pour cela, il est nécessaire de se poser un certain nombre de questions. Parmi celles-ci, une question clef : Pourquoi introduire les langues nationales dans le système éducatif formel ? Une réponse pertinente à cette question ainsi qu'à celles dérivées permettrait de mettre en œuvre un nouveau dispositif, une nouvelle stratégie efficace et durable.

Pourquoi introduire les langues nationales dans le système éducatif formel ? Certainement pour faire leur promotion. Or, l'école à elle seule ne peut pas faire la promotion d'une langue même si elle y participe de manière décisive. La langue se promeut davantage par l'usage qu'on en fait dans la vie de tous les jours, renforcé par l'image positive qu'en donnent la presse, les chanteurs, les poètes, les écrivains, les artistes et tous les acteurs de la vie culturelle. En plus de ces aspects, il est fondamental de faire en sorte que la langue soit un outil de promotion économique et sociale. Et à ce niveau, l'école pourrait jouer un très grand rôle, si être professeur de seereer, de pulaar, de wolof ou d'une autre langue nationale procurait autant de ressources et de prestige que les fonctions de professeur de français, d'espagnol, de latin, de portugais ou d'anglais par exemple. Il semble donc qu'aucun dispositif d'introduction des langues nationales à l'école formelle ne saurait prospérer sans prise en compte des facteurs ainsi énumérés.

Mais pourquoi faire la promotion de ces langues ? Sans doute pour qu'elles soient non seulement des instruments de communication courants, mais également pour les conserver en tant que patrimoine immatériel, linguistique et culturel de la nation et de l'humanité.

---

L'éducation multilingue est un intrant de qualité qui donne de meilleurs résultats scolaires pour le convaincre à l'adopter comme modèle pertinent et efficace à généraliser.

Etant donné que dans un contexte diglossique, une langue de statut haut a toujours tendance à se substituer, à long terme, à une langue de statut bas, préserver les langues à statut bas serait une entreprise certes difficile, mais tout à fait noble et possible. Pour y arriver, l'on pourrait s'inspirer de Boyer (2001) et mettre en œuvre le principe de personnalité et le principe de territorialité qui suggèrent respectivement la liberté de choix de la langue de communication et l'appui des minorités à exprimer leur culture, à conserver leur langue. On pourrait y ajouter le principe d'ouverture linguistique qui conduit au multilinguisme, source d'enrichissement mutuel et de cohésion nationale.

## Références bibliographiques

- BAGGIONI D., 1996, La « planification linguistique par défaut » dans Juillard C., Calvet L.-J. (éds), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, FMA, Beyrouth, pp. 23-29.
- BOYER H., 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.
- CALVET L.-J., 1982, « Le bambara : planification par défaut au Mali », dans Fodor I. et Hagège C. (éds), *La réforme des langues*, vol. I, Hambourg : Buske Verlag.
- CALVET L.-J., 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- CHAUDENSON R., 1996, « Politique et aménagement linguistiques. Des concepts revisités à la lumière de quelques expériences », in Juillard C., Calvet L.-J. (éds), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, FMA, Beyrouth.
- CISSE M., 2008, « Langues, État et société au Sénégal », in *Sudlangues*, n° 5, <http://www.sudlangues.sn>, pp. 99-133.
- CONSEIL DE L'EUROPE 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- DE ROBILLARD D., 1997, « Statut », in Moreau M.-L., *Sociolinguistique : concepts de base*, Bruxelles, Mardaga.
- DPLN (Direction de la Promotion des Langues Nationales), 2002, *Schéma directeur de la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire*, Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales, Dakar, 45 p.
- DUBOIS J. et al., 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, PUF.
- DUMONT P., 1983, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, Karthala, et ACCT.
- FAYE P., 2009, *Etude du discours mixte et du code-switching français-seereer-wolof : approches sociolinguistique et psycholinguistique*. Thèse de doctorat de troisième cycle, UCAD.
- FAYE W. C., 1978/1979, *Etude morphosyntaxique du seereer singandum*, CLAD, UCAD.
- Institut IDEA international, 2008, *Enseignement bilingue : étude des résultats et recherche action*. Rapport pays : Sénégal.
- IDEA International, 2008, *Enseignement bilingue : étude des résultats et recherche action*. Rapport pays : Sénégal.
- LEGLISE, I., 2004, *Pratiques, langues et discours dans le travail social*, Paris, Harmattan.
- MACKEY W. F., 1976, *Bilinguisme et contact de langues*, Paris, Klincksiek.
- NDAO P. A., 1994-1995, *Contact de langues au Sénégal : étude du code-switching wolof-français en milieu urbain ; approche linguistique, sociolinguistique et pragmatique*. Thèse de doctorat d'État, UCAD.
- NDAO P. A., 1984, *Aspects linguistiques et sociolinguistiques de la situation sénégalaise : français et langues nationales*, Université de Haute-Normandie (Thèse de doctorat de troisième cycle).

- NDIAYE M. et DIAKITE M., 2010, *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique noire subsaharienne francophone (LASCOLAF) : le cas du Sénégal*, AUF, Paris.
- ROCARE, 2008, *L'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. Entre medium de communication et outils d'apprentissages scolaires*, <http://www.rocare.org>, 37 p.
- SALABERT G., 2003, « Les Seychelles : à la recherche d'un trilinguisme équilibré » in *Glottopol* n° 2.
- UNESCO ADEF, UIL, 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*, 74 p.

### Décrets et lois

- Décret n° 68-871 du 24 juillet 1968 relatif à la transcription des langues nationales.
- Décret n° 71-566 du 21 mai 1971, relatif à la transcription des langues nationales.
- Décret n°72-702 du 16 juin 1972, complétant le décret n° 71-566 du 21 mai 1971, relatif à la transcription des langues nationales.
- Décret n°75-1025 du 10 octobre 1975 relatif à l'orthographe et à la séparation des mots en *seereer*.
- Décret n°75-1026 du 10 octobre 1975 relatif à l'orthographe et à la séparation des mots en *wolof*.
- Loi n°003 du 24 janvier 1959, portant constitution de la République du Sénégal.
- Loi n° 60-045 du 29 août 1960, portant constitution de la République du Sénégal.
- Loi n° 63-22 du 7 mars 1963, portant constitution de la République du Sénégal.
- Loi n° 2001-03 du 22 janvier 2001, portant constitution de la République du Sénégal.
- Loi n° 91-22 du 16-02-1991, portant orientation de l'Education nationale.
- Loi constitutionnelle n° 78-60 du 28 décembre 1978.

### Sigles et acronymes

- A.C.C.T. : .....Agence de Coopération Culturelle et Technique
- BFEM : .....Brevet de Fin d'Etudes Moyennes
- CI : .....Cours d'initiation
- CP : .....Cours préparatoire
- CE1 : .....Cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année
- CE2 : .....Cours élémentaire 2<sup>ème</sup> année
- CFEE : .....Certificat de Fin d'Etudes Elémentaires
- CM1 : .....Cours moyen 1<sup>ère</sup> année
- CM2 : .....Cours moyen 2<sup>ème</sup> année
- CLAD : .....Centre de Linguistique Appliquée de Dakar
- DALN : .....Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
- DEA : .....Diplôme d'Etudes Approfondies
- DPLN. : .....Direction de la Promotion des Langues Nationales
- EFI : .....Ecole de Formation d'Instituteurs
- ENEP : .....Ecole Nationale des Educateurs Préscolaires
- FLSH.....Faculté des Lettres et Sciences Humaines
- GS : .....Grande Section
- IDEA : .....Institut pour le Développement en Economie et en Administration
- LASCOLAF :...Les langues de Scolarisation dans l'Enseignement en Afrique Subsaharienne francophone

L1 :.....Langue première  
L2 :.....Langue seconde  
LN 1: .....Première langue nationale (Langue Nationale 1)  
LN 2: .....Deuxième langue nationale (Langue Nationale 2)  
LV 1: .....Première langue vivante (Langue Vivante 1)  
LV 2: .....Deuxième langue vivante (Langue Vivante 2)  
METFPALN :...Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de  
l'Alphabétisation et des Langues nationales  
MS :.....Moyenne Section  
ONECS :.....Office National de l'Enseignement Catholique du Sénégal  
PS :.....Petite Section  
ROCARE :.....Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education  
SIL : .....Société Internationale de Linguistique  
UCAD : .....Université Cheikh Anta Diop de Dakar

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, 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, 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** : Carmen Alén Garabato, Claude Caitucoli, Pierre Dumont, Jean-Marie Klinkenberg, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Véronique Miguel-Addisu, Mohamed Miled, Danièle Moore, Auguste Moussirou-Mouyama, Isabelle Nocus, Colette Noyau, Valérie Spaëth, Paul Taryam Ilboudo, Daniel Véronique, Sylvie Wharton.

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

ISSN : 1769-7425