


SociD

Sociolinguistique & Didactique

Revue du Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherches en Yoruba

Les politiques linguistiques dans les universités africaines : quelle (s) analyse (s) ?

Numéro 4 / 2019
© LASODYLA-REYO
ISSN : 1840-7994



Présentation

SociD (Sociolinguistique et Didactique) est la revue du Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherches en Yoruba (LASODYLA-REYO) de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC). L'originalité de SociD est son caractère thématique. Notre choix éditorial est de publier des contributions sur des thèmes relatifs à la sociolinguistique et à la Didactique. Nous souhaitons accueillir des contributions abordant le plus grand nombre de champs de la sociolinguistique et de la didactique.

SociD permet également la diffusion de travaux de jeunes chercheurs, ou de chercheurs confirmés, des travaux de sociolinguistique du LASODYLA-REYO (actes des journées scientifiques, de colloques et autres manifestations scientifiques).

L'objectif de SociD est d'encourager des discussions scientifiques et théoriques les plus larges possibles portant aussi bien sur la sociolinguistique que sur la didactique.

Directeur de publication

Céline PEIGNE (INALCO, Paris)

Rédacteur en chef

Moufoutaou ADJERAN (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Comité international de sélection des articles

Aimé Dafon SEGLA (CNRS, Paris)

Ayo BAMGBOSE (Nigéria)

Céline PEIGNE (INALCO, Paris)

Gratien Gualbert ATINDOGBE (Université Buea, Cameroun)

Katia GOLOVKO (Université de Bologne, Italie)

Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo)
Olabiya YAI (Paris)
Oladélé AWOBULUYI (Nigéria)
Tchaa PALI (Université de Kara, Togo)
Nico NASSENSTEIN (Université de Cologne, Allemagne),

Comité scientifique et de lecture

Aimé Dafon SEGLA (CNRS, Paris), Akanni Mamoud IGUE (UAC, Bénin), Blaise DJIHOUESSI (UAC, Bénin), Céline PEIGNE (INALCO, Paris), Christophe Hounkpati B. CAPO (UAC, Bénin), Flavien GBETO (UAC, Bénin), Florentine AGBOTON (UAC, Bénin), Gratien Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun), Guillaume CHOGOLOU (UAC, Bénin), Julien Koffi GBAGUIDI (UAC, Bénin), Katia GLOVSKO (Université de Bologne, Italie), Kofi SAMBIENI (UAC, Bénin), Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo), Laurent Alain ABOA (Côte d'Ivoire), Maxime da CRUZ (UAC, Bénin), Nico NASSENSTEIN (Université de Cologne, Allemagne), Patricia KOLETA (Université de Turin, Italie), Comlan FANTOGNON (Diltec - Paris 3, La Sorbonne Nouvelle), Dame NDAO (UCAD, Dakar).

Consignes aux auteurs

Modalités de soumission

Un appel à contribution permanent est lancé une fois par an, en **mars**, afin de permettre la diffusion du volume annuel. La thématique est précisée à chaque appel à contribution. L'envoi des contributions est gratuit. Les articles doivent être envoyés au directeur de publication à l'adresse suivante :

laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr

Chaque proposition est évaluée par deux relecteurs anonymes dans un délai d'un mois (les propositions seront anonymées pour la relecture). Un article proposé pourra être refusé, accepté sous réserve de modifications, accepté tel quel. Les articles peuvent être rédigés en français ou en anglais, ou en version bilingue.

Ils doivent comporter un résumé de 10 lignes maximum en français et en anglais, ainsi que 5 mots-clés en français et en anglais. Le nombre de pages ou de caractères d'un article n'est pas limité. En revanche, un minimum de 8 pages est requis.

Présentation des contributions

Mise en page: Format A5 ; Marges = 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ; Reliure = 0 cm ;

Style normal (pour le corps de texte) : Police Centaur 12 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Titre de l'article : Police Centaur 14 points, sans couleurs, majuscules, gras ; paragraphe centré, pas de retrait, espacement après = 18 points, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 1 : Police Centaur 14 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 18 points, espacement après = 12 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 2 : Police Centaur 12 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 6 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 3 : Police Centaur 12 points, sans couleurs, italiques ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 3 points, pas de retrait, interligne simple.

Notes : notes de bas de page, numérotation continue, 1...2...3... ; Police Centaur 10 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Bibliographie : Police Centaur 12 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Sélection des contributions

Les contributions reçues font d'abord l'objet d'une validation par le responsable du numéro, qui vérifie l'inscription dans la thématique annoncée et le respect minimal des règles déontologiques, des attendus d'un article scientifique (données, sources, etc.) et des normes formelles d'écriture.

Les contributions sont ensuite données à évaluer à un comité de lecture constitué pour chaque numéro. Deux relecteurs évaluent chaque article de façon anonyme. Les évaluations sont adressées aux auteurs en préservant l'anonymat des relecteurs.

Les auteurs apportent les modifications demandées dans le cas d'avis favorables sous réserve de modifications. Le responsable du numéro s'assure de la prise en compte des modifications demandées aux auteurs.

Comme pour toute publication, les propos restent propriété intellectuelle des auteurs, et tout texte ou extrait de texte publié par SociD, une fois cité, sur quelque support que ce soit, doit faire référence aux auteurs et à la publication.

Lien bases de données internationales (BDI) :

http://framonde.auf.org/media/archives/FRAMONDE_19_mars_2018.pdf

(SociD N°4)

ISSN : 1840-7994

Dépôt légal N°8142 du 22/09/2015

Bibliothèque Nationale, 3^{ème} trimestre, Porto-Novo.

SociD

Sociolinguistique et Didactique – LASODYLA-REYO/UAC

Les politiques linguistiques dans les universités africaines : quelle (s) analyse (s) ?

Numéro 4 / 2019

© LASODYLA-REYO/UAC

ISSN : 1840-7994



SOMMAIRE

CONCURRENCE ENTRE L'ARABE ET LE FRANÇAIS DANS L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE : LE FRANÇAIS ENTRE REJET ET RÉSISTANCE, Zineb MOUSTIRI , Université Mohamed Khider-Biskra (Algérie).....	9
QUELLE PLACE POUR LA LANGUE CAPVERDIENNE A L'UNIVERSITE DU CAPVERT ? Cleudir Filipe DA LUZ MOTA , Normandie Université (France)	31
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES NATIONALES A L'UNIVERSITE GASTON BERGER DE SAINT-LOUIS/ SENEGAL : DEFIS DE L'HEURE, DIFFICULTES ET PERSPECTIVES, Momar DIOP , Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal).....	61
PRATIQUER ET VALORISER LES LANGUES OFFICIELLES : UN DEFI POUR LES UNIVERSITAIRES MALGACHES, Vonimbolaniaina Lala RAKOTOARINORO , l'Université d'Antananarivo (Madagascar).....	78
QUELLES LANGUES D'ENSEIGNEMENT DANS LES UNIVERSITES AU CAMEROUN ? Germaine Bienvenue NOUKIO , Centre National de l'Education (Cameroun).....	88

LA POLITIQUE BILINGUE DANS LES
UNIVERSITES D'AFRIQUE AUSTRALE :
PERSPECTIVES PEDAGOGIQUES, **Alex KASONDE**,
Africa University Ruth Gora, University of Zimbabwe
(Zimbabwe)..... **109**

CONCURRENCE ENTRE L'ARABE ET LE FRANÇAIS DANS L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE : LE FRANÇAIS ENTRE REJET ET RÉSISTANCE

Zineb MOUSTIRI

Université Mohamed Khider - Biskra (Algérie)

z.moustiri@univ-biskra.dz

Résumé

Dès l'indépendance, la politique linguistique algérienne était fondée sur une idéologie inscrivant le pays dans le camp des pays arabo-islamiques où l'unilinguisme est le seul garant de l'unité nationale et toute autre diversité linguistique est vue comme un germe de division.. Cependant, cette politique n'a pas exclu l'apprentissage des langues étrangères sauf qu'elles n'étaient citées que par allusion à la science, à la technologie et à la mondialisation. Cet article met l'accent sur les diverses réformes surtout éducatives qu'a connues l'Algérie en se focalisant sur la concurrence entre le français et l'arabe dans l'université algérienne.

Mots-clés : *Concurrence arabe-français, rejet et résistance, université algérienne, unilinguisme*

Abstract

The Algerian state, since its independence, its intervention to manage the languages in presence, was based on an ideology inscribing the country in the camp of Arab-Islamic countries where unilingualism is the only guarantor of the national unity and any other Linguistic diversity is seen as a germ of division. However, the Algerian language policy did not exclude the learning of foreign languages except that they were cited only by reference to science, technology and globalization. . This article focuses on the reforms Algeria has undergone by focusing on the competition between French and Arabic in the Algerian university.

Keywords: *competition between French and Arabic, rejection and resistance, Algerian University, unilinguism*

Introduction

La langue est associée à son substrat identitaire du moment que le concept d'identité renvoie à la perception de « *la langue culture* » où, selon Porcher « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* »¹ (1995, p. 53). Cette relation de réciprocité est prise sous un angle sociologique, anthropologique et linguistique dans le sens où elle recouvre un champ sémantique très vaste, en englobant les rites, les coutumes, et le mode de vie. En d'autres termes, l'identité linguistique fonde le groupe, l'unifie, le délimite, permet à ses membres de définir leur appartenance et déterminer ce qui les distingue des autres groupes. Alors, la langue joue un rôle cruciale dans la construction identitaire et apparaît dans le processus de socialisation car tout acte langagier est de nature identitaire, il marque à la fois l'appartenance au groupe, instaure la différence avec un autre et traduit l'adhésion à un ensemble de valeurs. Vu cette importance et cette valeur accordées à la langue, les différents états, avant d'instaurer des lois pour gérer les langues coexistant sur le même territoire prennent en considération leur histoire et leurs valeurs chez leurs locuteurs. Notons aussi que toute action sur la langue n'est pas gratuite, elle répondra à des déterminations extralinguistiques pluridimensionnelles où interfèrent des facteurs économiques, politiques, sociaux et culturels non séparément mais comme un tout homogène. Les langues et leur gestion constituent aujourd'hui de véritables instruments de pouvoir. Imposer une langue revient à imposer une façon de penser, de dire et de faire.

¹ - Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline* : Paris : C.N.D.P, Hachette éducation, p. 53

Dans ce qui suit, nous essayerons de dépister la politique linguistique algérienne en cherchant en premier lieu, les images et les valeurs attribuées aux différentes langues en présence sur le même territoire dans les discours politiques et idéologiques et cela à travers leurs différents statuts. Ces derniers nous donnent une idée sur l'intervention de l'Etat par l'instauration de quelques lois pour aménager les rapports entre les langues coexistantes et plus précisément entre l'arabe et le français. En second lieu, nous diagnostiquons l'écho de ces discours sur terrain « in vivo », dans la parole vivante des sujets parlant, sachant que la diversité linguistique marque la société algérienne qui a connu plusieurs invasions étrangères et dont l'histoire est profondément influencée par de multiples civilisations (phénicienne, carthaginoise, romaine, byzantine, arabe, turque et française)²Queffélec, A. Derradj, Y. Debov, V. SmaliDekdouk, D. Cherrad- Benchefra, Y. (2002, 11-12).

Mais les deux grands événements qui ont vraiment bouleversé la situation sociolinguistique de l'Algérie sont la conquête arabe avec comme corollaire l'islamisation et l'arabisation du pays et la colonisation française avec comme conséquence une francisation partielle de ce dernier ainsi qu'un refaçonnage de la personnalité algérienne.

I. La politique linguistique comme fruit de l'histoire

Tout discours politique n'émane pas du néant, ses origines remontent très loin dans l'histoire. C'est avec

²-Pour plus de détails voir Queffélec, A. Derradj, Y. Debov, V. Smali Dekdouk, D. Cherrad-Benchefra, Y. (2002). *Le français en Algérie, Lexique et dynamique de langues*, Bruxelles : Duculot. pp. 11-12.

l'évolution de la signification de la langue et avec les diverses conceptions qu'on a lui données que sont nés et diagnostiqués les rapports langue \ identité, langue \ histoire, langue \ locuteurs,...etc. Choisir telle langue comme officielle, nationale ou étrangère signifie beaucoup. Pour comprendre la réalité d'attribuer un tel statut à n'importe quelle langue, il faut bien connaître l'histoire de ses locuteurs, il faut creuser dans la mémoire de son peuple et dépister les traces de leur imaginaire linguistique dévoilées dans leurs attitudes, dans leurs comportements langagiers et dans leurs discours épilinguistiques. C'est pour cette raison que l'Etat algérien avant d'imposer ses lois, a pris en considération les éléments en corrélation avec l'identité, la personnalité et l'histoire :

Dans toutes les sociétés, la langue joue un rôle essentiel dans la concrétisation et la préservation de l'unité nationale et dans le renforcement de l'harmonie au sein du peuple. Ainsi qu'en témoigne l'Histoire, plus qu'une nation avancée est arrivée à accomplir un grand bond en avant grâce à une langue unique véhiculant les activités de l'Etat et les efforts de l'administration centrale, réalisant, ainsi, l'unité nationale. (Rapport sur la politique culturelle, 5^e session du comité central du FLN. Édité par le Ministère de l'Information, Alger, p. 19).

Celui qui connaît l'Algérie sait que la tendance, après l'indépendance, vers l'unilinguisme d'après l'Etat algérien dérive du passé comme si on tire des leçons et des profits des expériences précédentes qui ont guidé les peuples vers la civilisation et le développement grâce à l'appartenance à une communauté nationale, la diversité linguistique, selon les politiciens est vue comme un danger menaçant l'avenir et l'unité des diverses communautés linguistiques coexistantes sur le

même territoire . Au sens de Bourdieu (2004), l'idée du marché officiel est renforcée et légitimé par contre celle des marchés périphériques est totalement refusée et rejetée, ceci est dû à « *l'héritage de la conception de l'Etat Nation qui considère comme fondamentale l'unité linguistique d'une unité politique* »³ Boyer (1996, 115), il semble que le terrain n'est pas pensé suffisamment, on ignore et on néglige ses lois selon lesquelles « *l'avenir des langues dépend en partie entre un rapport social (la demande) et les potentialités des langues en présence (l'offre)* »⁴ Calvet (1999, 105) et « *historiquement, toute langue nationale n'a été, un jour ou l'autre, qu'un "dialecte" qui, sous l'impulsion d'un pouvoir central, a été élevé au rang de langue-commune-à-tous (ou langue nationale)* ».

L'Etat algérien dans ces différents articles des constitutions de dates divergentes :

<p>«Constitution de 1963 [abrogée],</p>	<p>Article 4</p>	<p>L'islam est la religion de l'État. La République garantit à chacun le respect de ses opinions et de ses croyances, et le libre exercice des cultes.</p>
--	----------------------	--

³ - Boyer, H. (1996). *Sociolinguistique, territoire et objets*, Paris :Delachaux et Nestlé SA. P. 115.

⁴ - Calvet, J. L. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon. P. 105.

	Article 5	La langue arabe est la langue nationale et officielle de l'État
Constitution de 1976 [abrogée]	Article 2	L'islam est la religion de l'État.
	Article 3	L'arabe est la langue nationale et officielle. L'État œuvre à généraliser l'utilisation de la langue nationale au plan officiel
Constitution du 23 février 1989 [abrogée]	Article 2	L'islam est la religion de l'État.
	Article 3	L'arabe est la langue nationale et officielle.
Constitution de 1996 [en vigueur]	Article 2	L'islam est la religion de l'État.
	Article 3	L'arabe est la langue nationale et officielle.

met l'accent et insiste sur le premier événement qui a bouleversé la société algérienne et qui y est enraciné en constituant le moment fondateur de l'identité algérienne, la conquête arabe qui a apporté un avenir glorieux et prospère en unifiant les différentes communautés linguistiques et en brisant toutes les

inégalités entre les diverses races par la même religion et la même langue. L'Etat en disant que « *L'islam est la religion de l'Etat* » et « *l'arabe est la langue nationale et officielle* », respecte l'histoire et la religion qui est un principe sacré chez ce peuple puisqu'elle reflète ses croyances, son passé, son présent et sauvegarde son avenir. La coexistence et la complémentarité entre les deux idées « la religion et la langue arabe » paraît naturelle, les deux idées se développent conjointement, l'une semble être le prolongement naturel de l'autre. Nous attirons l'attention aussi sur l'ordre de « langue nationale et officielle » car en premier lieu l'arabe renvoie à l'identité comme véhicule de la religion, des rites et de la culture, une valeur qui ne se complète que par l'officialité de cette langue dont les premiers concernés par cette pratique sont les politiciens. Mais, la réalité qui émane du terrain est autre ; les sites internet des différents ministères du gouvernement de l'Etat algérien attestent d'un emploi bilingue, même concernant l'aspect oral, les ministres n'hésitent pas d'utiliser le français durant les conférences de presse, le bon exemple est le discours de ministre de l'intérieur daté du 11/05/2012 lorsqu'il a annoncé les résultats des élections législatives, il les a prononcés d'abord en arabe puis en français comme s'il s'agit d'une co-officialité non reconnue des deux langues mais le classement ici est très significatif.

Benrabeh trouve que « *la langue arabe et l'islam sont inséparables...l'arabe a sa place à part par le fait qu'elle est la langue du Coran et du prophète* »⁵ (1999, 156) de ce fait « *l'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de*

⁵ -Benrabeh, M.(1999). *Langue et pouvoir en Algérie*, Ed. Séguier : Paris, p. 156.

l'arabe, récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et la condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même »⁶Taleb Ibrahim (1997,184).

Derrière cette politique linguistique se profile l'idée de l'arabisation en tant que support du nationalisme et soubassement de l'identité arabo-musulmane.

2. La concurrence entre l'arabe et le français : le français entre rejet et résistance

Il est clair qu'en dépit du terrain, l'arabe dans la politique linguistique semble prendre la part du lion dès le début, « *La réalisation effective de l'arabisation doit avoir lieu dans les meilleurs délais, par dérogation ... la langue française pourra être utilisée provisoirement avec la langue arabe* » [Cons. 1963. art. 76.]. L'Etat après l'indépendance a bien tracé son itinéraire, le point de départ, les points d'arrêt et le point d'aboutissement. Ici, on parle d'une réalité effective et d'un but visé, en remontant loin dans l'histoire, nous lisons la concurrence qui a existé entre les deux langues pendant 132 ans, la substitution de la langue arabe par le français qui est devenu une existence envahissant la vie des Algériens. Comme nous lisons la résistance des composantes fondamentales de l'identité incarnée dans la résistance de la langue arabe et de ce fait sa récupération est vue comme un devoir urgent qui doit être réalisé rapidement. Contrairement à l'arabe, le français doit être vu comme une réalité éphémère et provisoire qui

⁶ - Taleb Ibrahim, Kh. (1997) *Les Algériens et leur(s) langue(s): Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger: El Hikma, p. 184.

disparaîtra petit à petit comme il s'était installé petit à petit. La période charnière reliant le début de l'arabisation et la réalisation de ce projet sera caractérisée par l'élimination du français.

Cependant, une longue période de domination coloniale et d'asservissement de tout un peuple à l'ordre de l'Autre a laissé obligatoirement des séquelles assez profondes. Chaurand (2006) voit que « *la langue est comme le sol; elle conserve les traces du passé. En la fouillant, on y découvre des vestiges de temps révolus de peuples disparus, de coutumes oubliées* »⁷, en effet, le français sur le territoire algérien était enraciné, il a envahi la vie quotidienne en semant ses germes de résistance dans tous les domaines comme l'affirme Kateb qui considère la langue française comme « butin de guerre », « *c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne* ». ⁸(Kateb cite par Nyssen, 1970, p. 77).

Alors, bien que les textes cités précédemment apparaissent comme un « acte illocutoire », leurs mots sont porteurs de l'obligation, leurs expressions sont des assertions constatives qui équivalent pragmatiquement à l'énoncé d'obligations, le terrain reflète autre vérité, un autre état se profile, le français est resté employer dans des situations de communication officielles et non officielles. Dans la même optique, Caubet stipule « *le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut ambigu ; d'une part, il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part,*

⁷ - Chaurand, J. 2006. *L'histoire de la langue française*, Que sais-je?Paris:PUF.

⁸- Kateb, Y. cité par Nyssen, H.(1970).L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue, in *Jeune Afrique*. Paris: Collection B. Arthaud P.77.

il est synonyme de réussite et d'accès à la culture et au modernisme »⁹(1998, 118).

Tout ce qu'on puisse dire, c'est que « *il ya donc sur le marché linguistique algérien une dynamique qui fait basculer le statut officiel des langues d'une extrémité à l'autre par rapport aux rôles et aux fonctions qu'elles assument* »¹⁰ Queffélec & al.(2002, 109), cet état qu'ont vécu les Algériens pendant la colonisation et après l'indépendance a laissé des traces beaucoup plus sur les représentations que sur les pratiques¹¹Taleb Ibrahimi (1997, 64).

Même dans les écoles privés, l'Etat est intervenu pour gérer le rapport entre le français et l'arabe, le 12 avril 2005, le chef de l'État algérien (Abdelaziz Bouteflika), s'exprimant devant les ministres de l'éducation de l'Union africaine (UA), posait l'une des dernières pierres d'un édifice datant de l'indépendance algérienne : « *Il est tout à fait clair que toute institution privée qui ne tient pas compte du fait que l'arabe est la langue nationale et officielle, et qui ne lui accorde pas une priorité absolue, est appelée à disparaître.*» Bien qu'il donne une légitimité aux institutions privées qui offrent beaucoup d'importance à la première langue étrangère, il soumet leur existence ainsi que leur persistance à la condition de ne pas seulement respecter la langue arabe mais surtout de lui accorder

⁹ - Caubet, D. Decembre (1998). Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? » In *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n° 14, P. 122.

¹⁰ -Queffélec, A. Derradji, Y. Debov, V. Smaali-Dekdouk, D. Cherrad, Y. (2002). *Le français en Algérie Lexique et dynamique de langues*, Bruxelles: Duculot. p. 109.

¹¹ - Voir Taleb Ibrahimi Kh. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s) Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger: El-Hikma. p. 64.

« une priorité absolue », ce qui veut dire qu'elle est le noyau de survie des autres langues et sa négligence menace leur vie. En revenant à l'histoire, nous trouvons que le président de la République fait appel à la résistance de la langue arabe et de ce fait d'un peuple devant une guerre farouche menée contre la culture, la religion, les langues...etc.

Le ministre de l'éducation, Abou Bakr Benbouzid, développait ainsi dans la foulée la pensée du président : *« Il n'y aura pas de réformes au détriment de la langue arabe et de l'identité nationale. »* Il a aussi rappelé que l'Algérie *« a perdu la langue arabe pendant 132 ans et nous avons consenti beaucoup de sacrifices pour la récupérer et aujourd'hui, il est tout à fait clair que je n'ai pas l'intention d'en faire l'objet d'un jeu »*.

Il est clair que ces discours font appel aux sacrifices des Algériens pour la récupération des éléments de leur identité, une idée développée dans l'article de la Loi n° 08-19 du 17 Dhou El Kaada 1429 correspondant au 15 novembre 2008 portant révision constitutionnelle. Article I. L'article 5 de la Constitution est amendé et reformulé comme suit :

« Art. 5. L'emblème national et l'hymne national sont des conquêtes de la Révolution du 1er novembre 1954. Ils sont immuables.

Ces deux symboles de la Révolution, devenus ceux de la République, se caractérisent comme suit :

1- L'emblème national est vert et blanc frappé en son milieu d'une étoile et d'un croissant rouges.

2- L'hymne national est « Qassaman » dans l'intégralité de ses couplets.

Le sceau de l'État est fixé par la loi. »

Comme nous lisons, tous les symboles de l'identité arabo-musulmane sont présents, reflétant la révolution et

l'appartenance à un monde qui dépasse le territoire algérien, celui qui unit tous les autres pays composants la nation « arabo-musulmane », commençant par l'emblème national qui contient au centre l'étoile et le croissant rouges qui sont chargés pragmatiquement soit concernant la couleur soit la signification des symboles qu'il comporte. L'étoile renvoie aux cinq prières qui doivent être accomplies quotidiennement en arabe classique et qui sont considérées comme la colonne vertébrale de l'Islam quant au croissant, il renvoie aux fêtes religieuses car on ne peut plus fixer les dates des grandes fêtes « Ramadhan, Aïd Elfitr et l'Aïd elkébir » ainsi que les autres rites : l'impôt purificateur (zakat) et le pèlerinage (hadj) sans revenir aux sciences astronomiques et sans la vue de croissant au ciel qui nous renseigne sur le début de chaque mois lunaire. Pour la couleur rouge, elle reflète la longue période sanguine, la longue guerre et le conflit entre deux peuples, deux cultures, deux religions, deux identités différentes ainsi que le prix cher payé pour la récupération de l'identité perdue.

Le deuxième élément est l'hymne national, qui raconte l'histoire de la colonisation, de la souffrance, des sacrifices du peuple algérien et de sa gloire, il est récité chaque jour deux fois dans les établissements des trois niveaux : primaire, moyen et secondaire au lieu de deux fois par semaine. Cette idée est récapitulée clairement dans le discours de président de la république Abdelaziz Bouteflika paru dans le quotidien d'Oran (19 octobre 2012), « *L'Algérie a payé encore plus lourdement la récupération de sa personnalité qu'une longue domination coloniale avait gravement mise en danger* »¹², un prix cher expliquant et justifiant « *notre attachement sourcilieux à tout ce*

¹² - Le quotidien d'Oran, 19 octobre 2012

*que nous considérons comme les fondements de notre algérianité et de notre arabité »*¹³

D'après les discours politiques, le devoir de sauvegarder et de protéger les symboles de l'unité nationale est la responsabilité de tous les citoyens, **Art. 3**. L'article 62 de la Constitution est amendé et reformulé comme suit :

« Art. 62. Tout citoyen doit remplir loyalement ses obligations vis-à-vis de la collectivité nationale », incarnée dans « *l'islam et la langue arabe (qui) ont été utilisés comme force de résistance et d'opposition à la politique de déculturation et de désarabisation du peuple algérien mais aussi comme facteurs de cohésion et d'union* »¹⁴(Queffélec & al. 2002, 205).

Cependant, la politique linguistique algérienne n'a pas exclu l'apprentissage des langues étrangères mais elles n'étaient citées que par allusion à la science, à la technologie et à la mondialisation, « *l'accès aux cultures universelles, une fois assurée la maîtrise de la langue nationale, permet une communication positive avec le monde extérieur, pour tirer profit de l'esprit créateur d'autrui dans le domaine de la science et de la technologie* ».¹⁵(Charte nationale 1986).

¹³ - Ibid.

¹⁴ - Queffélec, A., & al. (2002). *Le français en Algérie: Lexique et dynamiques des langues*, Bruxelles : Duculot, p. 205.

¹⁵ - Extrait de la charte nationale adoptée par le référendum du 16 janvier 1986, elle est conçue comme une déclaration générale de principes plutôt que comme un texte établissant des droits et obligations détaillés

3. Les retombées de la politique linguistique algérienne : l'hétérogénéité au sein de la société algérienne

Le français, comme le signale Walter, était enraciné dans la société algérienne en le comparant avec les autres sociétés où il est pratiqué « (...) les musulmans n'ont fréquenté l'école française qu'à partir du début du XXe siècle. Néanmoins, en ce qui concerne l'Algérie, on peut dire qu'à cette époque, et surtout à partir de 1830, le français avait déjà pénétré partout. Cela signifie que contrairement au reste de l'Afrique francophone, c'est surtout par des communications orales et non pas uniquement par l'école que le français a pris place dans la vie des habitants »¹⁶ (1994, 214), c'est une réalité confirmée implicitement dans la constitution suivante : « *La réalisation effective de l'arabisation doit avoir lieu dans les meilleurs délais ...* » [Cons. 1963. art. 76.], ici, l'arabisation est vue comme un devoir sacré visant à bouleverser le vécu quotidien, visant à substituer la présence forte du français sur le territoire algérien par une récupération de l'identité perdue au cours de la colonisation.

Après presque 50 ans de l'annonce de cette constitution, on vit les retombées de cette politique surtout chez les berbérophones, pour eux :

c'était une façon de gommer l'identité berbère, de faire de l'anti-France et d'exciter le nationalisme de toute une nation. Mais c'était aussi une gageure dans une Algérie multiculturelle où personne ne parle dans sa vie

¹⁶ - Walter, H.(1994). *Le Français dans tous les sens*. Paris: Editions R. Laffont.. P. 214.

*quotidienne, cet arabe littéraire, celui de Coran. L'arabe dialectal (ou algérien) que parle une majorité de la population est différent. Les berbères, eux, sont attachés à leur langue maternelle, le tamazigh. Reste le français, la langue des colonisateurs, que presque tout le monde comprend et qui est très largement utilisée dans les universités mais aussi dans les milieux culturels, économiques, scientifiques »*¹⁷(Ouest-France, 1998).

Malgré les discours politiques qui classent la langue officielle en premier lieu et lui attribuent plusieurs fonctions en la plantant au centre de la vie quotidienne des Algériens et où cette langue :

(la langue arabe) est un élément essentiel de l'identité culturelle du peuple algérien. On ne saurait séparer notre personnalité de la langue nationale qui l'exprime. Aussi, l'usage généralisé de la langue arabe et sa maîtrise entant qu'instrument fonctionnel créateur est une des tâches primordiales de la société algérienne au plan de toutes les manifestations de la culture et à celui de l'idéologie socialiste (charte nationale 1976, P.65).

La réalité reste têtue et la réponse vient le 20/21/10/2011 du sein de la société, après des années, dans la réaction des étudiants issus de Bejaia inscrits à l'université de Sétif et celle de Jijel pour poursuivre des études en économie, droit et commerce qui ont mené une manifestation sous prétexte qu'ils n'arrivent pas à assimiler les cours dispensés en

¹⁷ - Extrait du journal Ouest-France Bretagne, en date du 27- 28 juin 1998, p. 2.

arabe en demandant d'avoir les mêmes droits que leurs collègues inscrits à Tizi Ouzou où la formation est assurée en français. Docteur Kebiche Djamel a affirmé que l'arabisation des sciences humaines et sciences économiques était appliquée en 1980 et l'université de Jijel, dans ce cas, applique les lois du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ni moins ni plus. Selon ses propos, la loi algérienne considère la langue arabe comme une langue sacrée, de l'autre côté, il a rassuré les étudiants manifestants en leur confirmant que le dialogue est toujours ouvert avec eux pour résoudre ce problème¹⁸. (Echorouk 2011).

Cette manifestation étudiante et cette attitude se rajoute à l'idée selon laquelle « *le français (...) s'avère un outil privilégié dans l'acquisition des sciences et des technologies* »¹⁹(Cheriguen 2008, 103-118) pour doter le français d'une autre valeur et confirmer sa place cruciale au sein des universités, comme elle reflète l'interaction complexe et la compétition qu'elle soit latente ou patente que vivent le français et l'arabe sur terrain.

Il s'avère nécessaire de noter que, dans certaines universités, on diagnostique d'autres phénomènes différents, chose que j'ai remarqué moi-même à notre université « Med Khider », il s'agit des étudiants diplômés des filières scientifiques et techniques qui s'inscrivent au département des langues étrangères pour avoir la licence en langue française, cet outil de travail non maîtrisé car ces étudiants n'ont pas bénéficié d'un volume horaire suffisant durant leur scolarité et

¹⁸ - Voir Echorouk 21 octobre 2011

¹⁹ - Cheriguen, F.(2008). Politique linguistique en Algérie, In *Essai en sémiotique du nom propre et du texte*, Alger: OPU. pp. 103-113.

ils se sont trouvés à l'université devant de grands obstacles ; le moyen de transmission du savoir est non maîtrisé, les filières qu'ils ont sélectionnées et étudiées sont enseignées en français. Contrairement aux autres universités algériennes, l'enseignement à l'université de Béjaia est assuré en français à l'exception des filières de droit et de la littérature arabe où l'enseignement se fait en arabe dit moderne. L'université de Béjaia est la moins touchée par l'arabisation en la comparant aux autres universités où l'enseignement des filières des sciences humaines et sciences sociologiques s'effectue en arabe.

Dans la même optique, nous trouvons que derrière ce rejet de la langue arabe standard se profile l'idée selon laquelle les berbérophones, en craignant perdre leur identité linguistique, en craignant que l'arabe les sépare du groupe ethnique auquel ils appartiennent, ils manifestent une certaine résistance à l'acquisition de la langue seconde nommée « langue nationale et officielle » Lounaouci affirme :

*En matière de politique linguistique (et donc idéologique), l'arabe littéraire, voulu comme unificateur, est devenu oppressif et étouffé les langues naturelles du pays. La cohésion sociale, l'homogénéité sociale invoquée pour justifier la langue unique (celle de l'Etat) ne peuvent suffire pour faire taire une population autochtone dont les spécificités ne sont pas prises en compte, sinon du bout des lèvres.*²⁰ (El-Watan avril 2012)

Mais, nous nous interrogeons ici sur cette conduite, pouvons-nous la considérer comme le reflet d'une appropriation socioculturelle de la part des étudiants qui se jouent de la

²⁰ - Lounaouci, M.19/04/ 2012. *Amazighité et nature de l'Etat*, El Watan.

présence de ces deux langues dans le milieu universitaire pour marquer leur positionnement face à l'arabisation car selon Taleb Ibrahimî:

*la langue que parle, que revendique l'individu comme étant la sienne, la vision qu'il peut en avoir en rapport avec les autres langues utilisées dans le même contexte, n'est pas seulement un moyen de communication, elle est surtout le lieu où se cristallise son appartenance sociale à une communauté avec laquelle il partage un certain nombre de conduites linguistiques*²¹(1997, 73)

Ces étudiants ont pris cette stratégie dans une tentative de briser les lois instaurées par l'Etat ou tout simplement comme nous le dit Queffélec & al. « *l'étendue de la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semblent être les facteurs dynamisant qui lui confèrent une bonne position dans la hiérarchie des valeurs sur le marché linguistique algérien* ».²²(2002, 37)

Conclusion

Même si l'arabe y est une langue officielle, à l'indépendance, à quelques exceptions près, c'est le français qui était employé officiellement : Mazouni apporte que « *20% de la population algérienne lit et écrit le français, une autre*

²¹ -Taleb Ibrahimî, Kh. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s)Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger: El Hikma. P. 73.

²² -Queffélec A.& al. (2002). *Le français enAlgérie: Lexique et dynamiques des langues*.Bruxelles:Duculot. p. 37.

*proportion moins importante, sans être négligeable le parle plus au moins alors qu'une fraction, hélas, dérisoire de la population sait l'arabe classique. »*²³ (1969, 20).

Les expériences d'arabisation de l'école montrent qu'on a introduit une dizaine d'heures d'arabe par semaine et on a mis en place des instituts de l'enseignement original totalement arabisé. En 1968, le pourcentage a atteint 50% dans l'enseignement primaire et secondaire, en 1970, on a visé autre but qui se traduit dans l'arabisation de la terminologie pour les secteurs scientifiques et une arabisation progressive des lettres et sciences humaines dans l'enseignement supérieur. Actuellement, sauf les sciences sociales qui sont arabisées complètement.

Mais, malgré ses plusieurs années après l'indépendance, l'enseignement est resté à prédominance d'expression française à tous les paliers et surtout au supérieur. Actuellement, les enseignements continuent à être dispensés en français dans les sciences, les filières techniques et technologiques. La politique de l'arabisation suivie par l'Etat n'a, donc, favorisé le déclasserement de la langue française, que dans certains secteurs de l'administration mais plus particulièrement dans l'enseignement des sciences sociales à l'université. Tout ceci montre l'importance de cette langue, dans la société algérienne et sa position de force sur le marché linguistique.

Même administrativement, l'arabisation s'est révélée lente ; les premières années après l'indépendance, l'arabisation est marquée par des formes de traduction et ce n'est qu'en 1968

²³ - Masouni, A.(1969).*Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb* .Paris : Maspero, p. 20

qu'elle s'est imposée et que sa connaissance est devenue obligatoire dans la fonction publique mais, elle n'a pas réussi totalement, les seuls secteurs où elle a reçu un écho favorable sont la défense, l'enseignement initial et la justice. Actuellement, beaucoup de secteurs ont connu une arabisation formelle (imprimés, état-civil...) sans atteindre l'engagement des locuteurs qui trouvent des difficultés à s'y engager. Même, les autres secteurs de la vie sociale et économique ont reconnu les mêmes avancées et reculs et on ne peut plus avouer la généralisation de l'arabisation (mass média, l'environnement...), les deux domaines restent envahis par des mots empruntés à la langue française.

Il n'est pas étonnant donc que l'arabisation ne réalise pas tous ses objectifs suite à une conscience de la part du peuple ou d'une partie du peuple de la valeur du français et de son poids dans la société algérienne. Ce qui a permis à Grandguillaume d'affirmer:

l'utilisation quasi-exclusive du français dans l'enseignement scientifique et technique, jointe à son emploi généralisé dans le secteur de la vie économique et même de l'administration, fait jusqu'à ce jour, de cette langue, la langue de la réussite sociale, quand ce n'est pas tout simplement "la langue du pain", la langue qui permet l'emploi»²⁴. (1983,36).

²⁴ - Grandguillaume, G.(1983).*Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris: Maisonneuve et Larose, p.36

Références bibliographiques

- Achouche, M. (1981). *Langues et migrations, la situation Sociolinguistique en Algérie. Centre didactique de Langues : Universités de langues en Lettres.*
- Benrabeh, M. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie.* Ed. Séguier : Paris.
- Boucherit, A.(2002).Algérie : de l'arabe à l'Arabisation, *Language Contact and Language Conflict in Arabic. Variation on a sociolinguistic theme,* Routledge : Curzon.
- Bourdieu, P. (2004). *Ce que parler veut dire l'économie des échanges linguistiques.* Paris :Fayard.
- Boyer, H.(1996). *Sociolinguistique, territoire et objets.* Paris, Delachaux et Niestlé.
- Boyer, H. (1997). *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues?* Paris : l'Harmattan (coll. Sociolinguistique).
- Calvet, J.L. (1999).*Pour une écologie des langues du monde,* Paris : Plon.
- Caubet D. (1998). Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? In *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues,* n° 14.
- Chaurand, J.(2006).*L'histoire de la langue française .* Que sais-je ? Paris : PUF.
- Cheriguen, F. (2008). Politique linguistique en Algérie. In *Essai en sémiotique du nom propre et du texte.* Alger : OPU.
- Chriet, A.(1983).*Opinion sur la politique de l'enseignement et de l'arabisation .* Alger: Société Nationale d'Edition et de diffusion.

- Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Masouni, A. (1969). *Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb*. Paris : Maspero.
- Nyssen, H. (1970). *L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue*. Paris : Arthaud Collection B.
- Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : C.N.D.P. Hachette éducation.
- Queffélec, A. Derradj, Y. Debov, V. Smali Dekdouk, D. Cherrad- Bencheffa, Y. (2002). *Le français en Algérie, Lexique et dynamique de langues*. Bruxelles : Duculot.
- Talab Ibrahim Kh. (1997). *Les Algériens et leur (s) langues. Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : Ed. El Hikma.
- Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffont. S.A.

Autres sources

Le quotidien d'Oran. 19 octobre 2012.

Ouest-France. 27- 28 juin 1998.

Echorouk. 21 octobre 2011.

El Watan. 19 avril 2012.

QUELLE PLACE POUR LA LANGUE CAPVERDIENNE A L'UNIVERSITE DU CAP- VERT ?

Cleudir Filipe DA LUZ MOTA
Normandie Université (France)
cleudir-filipe.mota@etu.univ-rouen.fr

Résumé

La gestion des langues capverdienne et portugaise est au cœur des débats politiques et sociaux au Cap-Vert. Depuis l'indépendance, le Gouvernement capverdien a adopté de nombreuses lois afin de créer des conditions qui devraient mener à l'officialisation de la langue capverdienne. L'insertion des cours de langue capverdienne dans le plan curriculaire des formations en langue à l'Université du Cap-Vert figure parmi les mesures adoptées. A travers une étude de terrain réalisée dans les deux départements de sciences humaines et sociales de cette université publique, nous avons démontré que les cours de langue capverdienne contribuent de manière significative au changement des représentations et des attitudes face à la langue capverdienne.

Mots-clés: *langue capverdienne, université du Cap-Vert, officialisation des langues*

Abstract

The Cape Verdean and Portuguese language management have been in the centre of political and social debates in Cape Verde. After its independence in 1975, the Cape Verdean government has adopted numerous laws in order to create conditions to make Cape Verdean language an official language. The inclusion of Cape Verdean language classes in the curricular plan of language courses in the

University of Cape Verde was one of the actions that were taken. Through a case study carried in two departments of Social Science and Humanities of the same university, revealed that Cape Verdean classes made a significant contribution to change the representations and attitudes towards the Cape Verdean language.

***Keywords:** Cape Verdean language, University of Cape Verde, officialization of languages*

Introduction

La République du Cap-Vert est un petit archipel composé de dix îles dont la surface totalise 4033 km². Cet archipel, situé dans l'océan Atlantique, à environ 600 km de la côte du Sénégal, compte, selon les estimations réalisées en 2015 par l'Instituto Nacional de Estatísticas (INE), 524.833 habitants, principalement descendants des esclaves noirs issus de la côte occidentale africaine ayant transité par ces îles pendant la période de colonisation (1460-1975) et des Européens, surtout Portugais, qui ont occupé ce territoire.

Au cours des plus de 500 ans de colonisation qui ont marqué à jamais l'histoire du Cap-Vert, une cohabitation à large échelle s'est installée entre diverses langues et cultures africaines et la langue portugaise (désormais LP). C'est là l'origine de la langue capverdienne (désormais LCV), un créole de base lexicale portugaise. Le statut de la LCV, longtemps interdite, est en train de changer grâce aux efforts du Gouvernement et des chercheurs nationaux et étrangers. En effet, cela fait plusieurs dizaines d'années que cette langue est dans le viseur des scientifiques dans le but de la décrire, condition nécessaire pour la valoriser et finalement l'officialiser. Ce processus de valorisation a débuté au XIX^e siècle, lorsque les intellectuels de l'époque se sont lancés, pour des raisons

essentiellement identitaires, dans son étude. En effet, apparue dans un contexte interculturel, « la langue capverdienne est le facteur d'identité de la nation [capverdienne] »²⁵ (Delgado, 2009, p. 98).

Dans le contexte d'aménagement linguistique actuel où des démarches pour l'officialisation de la langue nationale capverdienne ont déjà vu le jour²⁶, nombreuses sont les questions que la société capverdienne et les pouvoirs publics se posent encore. Le présent document aborde une de ces questions (« *Quelle place pour la langue capverdienne à l'Université du Cap-Vert ?* ») et il tentera d'y apporter une réponse.

L'enseignement supérieur est une réalité au Cap-Vert depuis 1979, date de création des écoles de formation d'enseignants pour l'enseignement primaire et secondaire. L'Université du Cap-Vert (désormais Uni-CV) est une institution de référence dans l'enseignement supérieur capverdien qui a été officiellement créée en 2006 à partir de l'union des différents instituts et écoles de formation supérieure qui existaient depuis l'indépendance nationale. Aujourd'hui, cette université publique unique du Cap-Vert est composée, selon son site officiel²⁷, de quatre facultés (la faculté de sciences et technologies, la faculté de sciences humaines, sociales et arts, la faculté d'ingénierie et sciences de la mer et la faculté d'éducation et du sport) et de deux écoles (l'école de sciences agraires et environnementales et l'école de commerce et de gouvernance).

²⁵ Notre propre traduction du portugais.

²⁶ Nous allons y revenir dans les prochains points.

²⁷ <http://www.unicv.edu.cv/apresentacao/historial>

Dans les sections qui suivront, nous présenterons les articles de loi qui régissent les langues au Cap-Vert tout en mettant l'accent sur la place que celles-ci occupent dans l'enseignement supérieur. Nous verrons que peu à peu, la langue capverdienne fait son entrée dans le panorama linguistique de l'Uni-CV.

I. La situation sociolinguistique du Cap-Vert

Suivant Colonna (2013) « le monde entier connaît des contextes plurilingues, avec une intensité certes différente selon les situations » (p. 144). Le Cap-Vert ne fait pas exception, faisant partie des nombreux pays dans le monde dans lesquels il y a une situation de contact de langues. En ce qui concerne les îles, la LCV et la LP cohabitent et ces deux langues possèdent des statuts et des fonctions bien distinctes.

Comme l'a remarqué récemment Calvet (2017) « depuis quelques années la notion de politique linguistique est au cœur de nombreuses réflexions et de nombreuses pratiques » (p. 17). Le Cap-Vert n'échappe pas à cette tendance, et le Gouvernement a adopté certaines lois pour gérer les langues. C'est ce que Calvet et Calvet (2013) nomment une gestion « in vitro ». Cette gestion implique des interventions. Calvet (2017) définit les « interventions » comme étant « tout comportement conscient, toute pratique consciente de nature à changer soit la forme des langues, soit les articulations entre les langues et les rapports sociaux, soit enfin les rapports entre les différentes langues en présence dans une situation donnée » (p. 17). Depuis l'indépendance du Cap-Vert en 1975, de nombreuses interventions ont eu lieu pour gérer la LP et la LCV.

I.1 La langue portugaise des Capverdiens

Le Cap-Vert est un pays lusophone. Au plan international, il figure parmi les pays africains de langue officielle portugaise (désormais PALOP), à savoir : la Guinée-Bissau, la Guinée équatoriale, le Mozambique, l'Angola, Sao Tomé-et-Prince et, bien entendu, le Cap-Vert. L'archipel fait également partie de Communauté de pays de langue portugaise (CPLP) qui en plus des PALOP regroupe le Brésil, le Portugal et le Timor oriental. La LP est donc la première langue des relations internationales.

La politique linguistique du Cap-Vert est subséquemment orientée en grande partie vers la LP. C'est la langue de l'État, et donc de la législation, de l'administration, de la justice, de l'enseignement, des médias et même de la religion (Leclerc, 2016).

Dans toutes les écoles capverdiennes, la LP est, depuis toujours, la langue d'enseignement. Selon l'article 19 (alinéa *i*) de la loi n° 103/III/90 (lois fondamentales du système éducatif), l'un des objectifs de l'enseignement primaire est :

Article 19

(Objectifs)

Les objectifs de l'enseignement primaire sont : (...)

- i) Promouvoir l'utilisation appropriée de la langue portugaise comme instrument de communication et d'étude.²⁸*

Cela définit clairement la LP comme langue de l'enseignement et apprentissage, au détriment de la LCV. Nous constatons le même scénario pour l'enseignement secondaire. L'article 22 (alinéas *c* et *g*) de la même loi citée dans le paragraphe précédent indique que :

²⁸Notre propre traduction du portugais.

Article 22

(Objectifs)

Les objectifs de l'enseignement secondaire sont : (...)

- c) Promouvoir la maîtrise de la langue portugaise tout en renforçant la capacité d'expression orale et écrite.
(...)*
- g) Promouvoir l'enseignement des langues étrangères.²⁹*

Cette loi n° 103 qui définit les principes de base de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif capverdien présente très clairement une volonté du Gouvernement capverdien de promouvoir exclusivement l'usage de la LP de façon à ce que celle-ci soit dominée par les élèves capverdiens. Reis (2017) souligne que ces derniers suivent, jusqu'à la douzième année scolaire³⁰, plus de douze mille deux cents dix heures de cours de LP.

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, aucun article de loi n'y fait référence. Les universités adoptent donc la LP puisque pour les niveaux primaire et secondaire c'est la langue d'enseignement. C'est la raison pour laquelle la quasi-totalité des cours dans l'enseignement supérieur est dispensée en LP. En revanche, il existe un cours dans lequel l'usage de la LCV est toléré : c'est le cours de « Langue capverdienne ».

I.2 La langue capverdienne : un facteur identitaire

C'est avant tout la langue première de tous les Capverdiens et la langue de la Nation. C'est « la langue de communication chez les familles, la langue des traditions orales, le principal support musical, en un mot, la langue de l'oralité et

²⁹Idem.

³⁰ L'équivalent de la 3^e année du lycée en France.

des situations informelles de communication »³¹ (Veiga, 2004, p. 81-82). De plus, tous les capverdiens ont le droit de l'utiliser. Historiquement parlant, cela n'a pas toujours été le cas. Le décret-loi n° 68/98 du 31 décembre qui institutionnalise l'adoption à titre provisoire de l'Alphabet unifié pour l'écriture du créole capverdien (désormais ALUPEC), rappelle que l'enseignement primaire au Cap-Vert a été officialisé par les Portugais au XIX^e siècle. Ces derniers ont également profité de l'occasion pour promulguer l'utilisation exclusive de la LP dans les établissements scolaires. C'est pourquoi pendant de nombreuses décennies la LCV a été marginalisée et exclue de tous les domaines qui auraient pu lui conférer un certain prestige, comme par exemple l'école, l'administration publique ou le tribunal. Malgré son exclusion de ces sphères sociales et bien qu'elle ait été considérée comme une langue orale, plusieurs intellectuels se sont lancés dans l'étude de la LCV dans le but de lui fournir des rudiments qui pourraient mener à sa standardisation et compléter sa grammatisation³².

De leur côté, les productions littéraires en LCV sont attestées dès le début de l'histoire du Cap-Vert. Dans la période postindépendance, leur production a connu une hausse considérable. Cela corrobore l'idée que la LCV est revêtue d'enjeux identitaires et que c'est un symbole pour le peuple capverdien.

Dans le but de valoriser la LCV et de peur que celle-ci rentre dans un processus de décréolisation et que, par la suite,

³¹ Notre propre traduction du portugais.

³² Par « grammatisation » nous entendons le procédé décrit par Auroux (1995) selon lequel « une langue se trouve « outillée » à l'aide de grammaires et dictionnaires. Ce processus a pour préalable la construction d'une représentation graphique de la langue » (p. 5).

elle s'éloigne de son état originel pour cause du contact avec la LP, certains textes de lois ont été décrétés en vue de sa préservation. Sur cette voie, en 1999 le Gouvernement capverdien écrivait dans l'article 7 (alinéas *a* et *i*) de la Constitution capverdienne³³ :

Article 7

Rôle de l'État

Les tâches fondamentales de l'État sont:

- a) Défendre l'indépendance, garantir l'unité nationale, préserver, évaluer et promouvoir l'identité de la nation capverdienne, en favorisant la création de conditions nécessaires d'ordre social, culturel, économique et politique. (...)*
- i) Préserver, valoriser et promouvoir la langue maternelle³⁴ et la culture capverdienne.³⁵*

En somme, le Gouvernement est obligé de s'occuper de la LCV. L'article 78 (paragraphe 3, alinéa *f*) de la même Constitution se réfère au droit à la culture et définit que :

Article 78

Droit à la culture (...)

- 3) Afin de garantir le droit à la culture, il incombe spécialement à l'État de : (...)*
- f) Promouvoir la défense, la valorisation et le développement de la langue maternelle capverdienne et de stimuler son usage dans la communication écrite.³⁶*

³³ Revue en 2010.

³⁴ La notion de « langue première » sera privilégiée dans cet article, au détriment de celle de « langue maternelle » en raison des ambiguïtés et controverses générées par cette dernière.

³⁵ Notre propre traduction du portugais.

³⁶ Idem.

Afin de mettre en œuvre les articles de loi exposés ci-dessus, le Gouvernement a créé la Commission nationale pour les langues (CNPL), un organisme consultatif qui devrait proposer les meilleures mesures à adopter dans le processus de valorisation de la LCV. En 2009, à travers le décret-loi n° 8 du 18 mars, le Parlement capverdien a définitivement adopté l'ALUPEC. Cet alphabet a pour but principal la standardisation de l'écriture de la LCV. Étant donnée la discontinuité du territoire en raison de son insularité, chaque île a développé sa propre façon de parler la LCV mais le niveau d'intercompréhension demeure assez satisfaisant, selon Lopes (2016). Ainsi, l'ALUPEC pourrait contribuer à l'unification des parlers en s'adaptant aux différentes variantes de la LCV. Cela devrait contribuer également à faciliter l'entrée de la LCV dans le système éducatif capverdien.

L'usage du conditionnel dans le passage précédent n'est pas anodin. En effet, en ce qui concerne l'enseignement, la place de la LCV est moins bien définie que celle du portugais. Rares sont les articles de loi qui s'y réfèrent, malgré le fait que dans le Plan stratégique de l'éducation pour la période 2017-2021, le Gouvernement annonce que l'une de ses missions c'est « valoriser les langues nationales : la capverdienne et la portugaise, à travers leur enseignement avec des méthodologies différenciées et le développement d'études linguistiques »³⁷ (p. 34).

La question concernant l'usage de la langue capverdienne dans l'enseignement primaire et secondaire au Cap-Vert a été largement abordée. Rosa (2010), Lopes (2011) et Rosa (2017) ont montré que cette langue est un bien indispensable pour assurer le succès des élèves capverdiens. Du

³⁷ Notre propre traduction du portugais.

côté de l'enseignement supérieur, la question en est encore à ses débuts. En d'autres termes, la place de la langue capverdienne dans l'université publique au Cap-Vert reste encore à définir.

« À définir » parce que, comme nous l'avons indiqué précédemment, lorsque l'on analyse les bases du système éducatif, la langue capverdienne n'est pas assez prise en compte. L'article 9 (paragraphe 2) de la loi n° 103/III/90, qui est présent dans le chapitre II consacré aux objectifs et principes généraux du système éducatif capverdien, publiée le 29 décembre 1990 stipule que :

Article 9

Éducation et identité culturelle (...)

2. Dans le but de renforcer l'identité culturelle et d'intégrer les individus dans la collectivité en développement, le système éducatif doit valoriser la langue maternelle, avec une manifestation privilégiée de la culture.³⁸

Après s'être fixé cet objectif, en 2005 le Gouvernement a adopté la résolution n° 48/2005 du 14 novembre sur les stratégies de valorisation de la langue capverdienne. Un des points clés de cette résolution est le fait qu'elle oblige l'Uni-CV à inclure la matière « Langue capverdienne » dans les programmes des différentes formations qu'elle propose et encourage les intellectuels à se lancer davantage dans l'étude de la LCV. Certaines formations supérieures incluent certains cours de langue capverdienne. C'est le cas de la licence en anglais et en français par exemple. Grâce à cette résolution, la LCV a pu faire son entrée dans l'enseignement supérieur capverdien non seulement comme langue étudiée mais aussi comme objet d'enseignement.

³⁸Notre propre traduction du portugais

I.3 Bilinguisme ou diglossie ?

La caractérisation de la situation sociolinguistique capverdienne est problématique. Suivant la théorie élaborée par Charles Ferguson, élargie par Joshua Fishman et reprise par Calvet (2017), il est possible de considérer que le Cap-Vert est en situation de diglossie : la variété haute (ou variété H) serait le portugais (utilisé dans les documents officiels de l'État, dans les médias, dans les discours politiques, dans les salles de cours, *etc.*) et la variété basse serait bien entendu le capverdien (utilisé dans les conversations familiales, la vie quotidienne, la littérature populaire, *etc.*). Moreau (1997) souligne que

Du point de vue des représentations des locuteurs, la variété H est considérée comme supérieure à la variété basse, ce qui conduit à en faire la variété que les locuteurs désirent ou prétendent parler. L'écart entre ces représentations et la réalité des productions langagières qui ne correspondent pas à la norme de prestige conduit à faire naître un sentiment d'insécurité linguistique³⁹ chez les locuteurs (p. 288).

Nous avons articulé le chapitre de l'ouvrage de Simonin et Wharton (2013) qui est consacré à la diglossie avec la situation sociolinguistique du Cap-Vert. Le résultat est le tableau présenté ci-dessous :

³⁹ Selon Moreau (1997), la notion d'« insécurité linguistique » renvoie à la « manifestation d'une quête de légitimité linguistique vécue par un groupe social dominé » (p. 171-172).

Critères sociolinguistiques	Langue portugaise	Langue capverdiennne
Prestige social	Élevé	Bas
Moyens d'acquisition	Formels et explicites <i>via</i> la scolarisation	Informel et implicite <i>via</i> la famille
Capitaux littéraires	Importants	Presque inexistant
Degrés de codification/standardisation	Tradition normative et attitudes prescriptives	Peu d'études descriptives

Tableau I – Description de la situation sociolinguistique du Cap-Vert selon la définition de « diglossie » introduite par Simonin et Wharton (2013, p. 226)

Ce tableau démontre que la situation sociolinguistique du Cap-Vert peut être considérée comme étant diglossique. Lopes (2011) atteste que « la situation sociolinguistique capverdiennne, même 35 ans après son indépendance, continue d'être une vraie diglossie » (p. 130) dans laquelle il y a une forte hiérarchie dans les usages et dans l'image des deux langues. D'un côté la LP demeure la langue du formel, de l'autre la LCV reste la langue de l'informel. La première dépasse largement la deuxième en termes de prestige mais la deuxième dépasse largement la première en termes d'usage.

Dans son étude, Lopes (2011) décrit les productions orales et écrites des étudiants capverdiens et conclut que les cinq siècles de cohabitation entre la LCV et la LP ont eu une réelle influence sur les productions orales et écrites des étudiants capverdiens. Les interférences de la langue capverdiennne avec la langue portugaise ont lieu à tous les niveaux : lexical, syntaxique, morphologique et sémantique. Lopes ajoute que ces interférences sont une des conséquences de la situation de diglossie dans laquelle vivent les étudiants capverdiens. Pour dépasser ce phénomène, il estime qu'il serait

indispensable de dépasser la situation de diglossie actuelle et de promouvoir le bilinguisme.

En effet, en termes de connaissances linguistiques, la grande majorité des étudiants capverdiens peut être considérée comme étant bilingue. Si l'on suit Simonin et Wharton (2013), « on peut être un *bon* bilingue sans jamais pratiquer une langue en dehors des activités scolaires » (p. 80). Or, la grande majorité des cours à l'Université du Cap-Vert sont donnés en portugais et les étudiants sont toujours évalués dans cette langue. Ce sont donc des bilingues vu qu'en dehors des activités scolaires, leur vie tourne autour de la langue capverdienne.

En 1999, le Gouvernement capverdien a fait couler beaucoup d'encre autour des fonctions de la LCV et de la LP. Le Parlement a voté une loi qui a généré de nombreux débats. Il s'agit, entre autres, de l'article 9 de la Constitution capverdienne :

Article 9

Langues officielles

1. *Le portugais est la langue officielle.*
2. *L'État promet des conditions pour l'officialisation de la langue maternelle capverdienne, en parité avec la langue portugaise.*
3. *Tous les citoyens ont le devoir de connaître les langues officielles et le droit de les utiliser.⁴⁰*

Lorsque l'on regarde ce texte de loi, la question qui doit être posée est : combien de langues officielles possède la Cap-Vert ? Suivant la logique du paragraphe 1, il n'en existe qu'une seule et c'est la LP. Ce paragraphe parle d'une seule langue officielle qui est le portugais et le paragraphe 2 se réfère à l'un des principaux objectifs de l'État qui est la création des

⁴⁰Notre propre traduction du portugais.

conditions favorables à l'officialisation de la LCV. Le paragraphe 3 sème la confusion lorsqu'il parle de « langues officielles ». Leclerc (2016) précise qu'« ou bien une langue est officielle ou bien elle ne l'est pas ». En somme, le demi-terme n'existe pas dans ce contexte précis. Nonobstant, cela démontre que le Gouvernement capverdien désire effectivement changer les fonctions de la LCV.

Dans la résolution n° 48/2005 du 14 novembre, le Gouvernement capverdien insiste sur la nécessité d'admettre que le Cap-Vert est un pays bilingue et que pour y arriver il faut tout d'abord qu'il y ait une réelle parité entre la LCV et LP en termes de statuts, de fonctions, d'enseignement et d'usage. Quelles conséquences l'officialisation de la LCV aurait-elle sur les pratiques des étudiants de l'Uni-CV ? Quelles représentations possèdent-ils vis-à-vis de la LCV ? Et pour les enseignants, quels changements cela impliquerait ? Nous tenterons d'apporter des réponses à ces questions dans le prochain chapitre.

2. L'étude de terrain

Pour mieux discerner la place de la LCV dans l'université publique capverdienne, nous avons réalisé une étude de terrain. Dans ce chapitre nous présenterons, tout d'abord, une description des outils méthodologiques qui nous ont permis de recueillir les données et par la suite nous exposerons les principaux résultats de notre enquête de terrain.

2.1 Méthodologie de la recherche

Afin de recueillir l'opinion des étudiants et des enseignants de l'Uni-CV par rapport à l'officialisation de la LCV et à l'usage de celle-ci dans l'enseignement, nous avons créé deux supports d'enquête bien distincts : un questionnaire

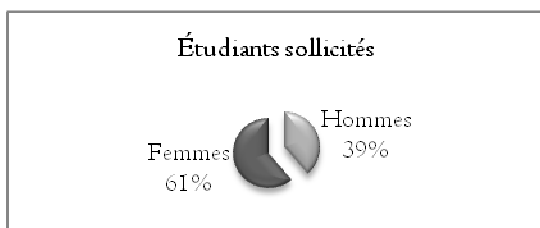
pour les étudiants (enquête écrite) et un guide d'entretiens semi-directifs pour les enseignants (enquête orale avec enregistrement). Nous avons ainsi choisi les approches quantitative et qualitative. Notre choix se justifie par les nombreux avantages qu'elles représentent. Selon Berthier (2000), l'étude qualitative permet, entre autres, une approche intensive et une libre expression de l'enquêté. Berthier ajoute que l'un des principaux avantages de l'étude quantitative c'est qu'elle permet d'atteindre un grand nombre d'enquêtés.

Notre questionnaire était composé d'un total de vingt-quatre questions ouvertes, fermées et à choix multiple. Nous l'avons d'abord conçu en langue française et puis l'avons traduit en LP. Pour des raisons purement méthodologiques, nous avons fait en sorte que toutes les questions tiennent sur une feuille A4 en recto-verso. Cela a facilité l'administration du questionnaire. En ce qui concerne le guide des entretiens semi-directifs, il était composé de dix questions qui, à notre avis, représentaient plutôt les thématiques qui allaient être abordées tout au long des entretiens.

Une fois les outils d'enquête achevés, nous avons composé notre échantillon. Nous avons ainsi décidé d'administrer les questionnaires dans les deux départements de sciences humaines et sociales (désormais DSHS) de l'Uni-CV : l'un situé sur la capitale, Praia (sur l'île de Santiago), et l'autre situé sur la deuxième principale ville du Cap-Vert, Mindelo (sur l'île de São Vicente). À Praia nous avons choisi une classe de 3^e année d'études anglaises qui était composée de vingt-huit étudiants. Pour des raisons épistémologiques, nous voulions également choisir une classe de 3^e année d'études anglaises à Mindelo mais, malheureusement, il n'en existait pas au moment de l'enquête. C'est pourquoi nous avons été contraints de choisir une classe de 2^e année dans la même filière et cela a

engendré une nouvelle impasse : à Mindelo les classes universitaires sont bien moins nombreuses qu'à Praia. La classe d'études anglaises était composée de seulement onze étudiants. Pour avoir un nombre d'enquêtés plus significatif, nous avons décidé d'administrer le questionnaire à une classe de 2^e année d'études françaises composée de dix étudiants.

Au moment de l'administration des questionnaires à Praia et à Mindelo, les enquêtés étaient tous rassemblés dans des salles de cours, ce qui représente, à notre sens, des conditions privilégiées. Cela nous a permis de présenter l'enquête très brièvement, d'informer les étudiants sur l'anonymat de leurs déclarations, de donner des instructions de remplissage et de répondre aux questions des enquêtés. La moyenne du temps de réponse des enquêtés était estimée à environ quinze minutes. À la fin de notre enquête, nous avons pu récupérer, au total, quarante-neuf questionnaires dûment remplis. Parmi ces quarante-neuf étudiants enquêtés, dix-neuf étaient des hommes (39%) et trente étaient des femmes (61%). Ils avaient entre 19 et 45 ans.



Graphique I – Pourcentage d'hommes et de femmes enquêtés.

Lors de notre passage par les deux départements universitaires, nous avons interviewé une enseignante universitaire à Praia (que pour des raisons évidentes d'anonymat nous allons la nommer « X ») et deux autres à Mindelo (que

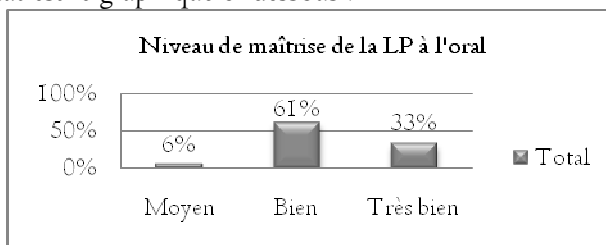
nous allons respectivement nommer « Y » et « Z »). L'entretien avec X a duré 1h10, celui avec Y 46 minutes et le dernier, avec Z, a duré 34 minutes. L'un des sujets abordés lors de ces interviews était l'usage de la LP et de la LCV à l'Uni-CV.

2.2 Résultats de l'enquête

Afin de présenter les principaux résultats de notre enquête, nous avons recouru au logiciel « Excel ». Celui-ci nous a permis de créer des graphiques et des tableaux qui résument les différentes réponses collectées.

Pour définir le profil linguistique de chacun des étudiants, nous leur avons demandé quelles langues ils savaient parler, lesquelles ils savaient écrire et quel était leur niveau de compétence sur une échelle à quatre niveaux : faible (2 à 3/10), moyen (4 à 6/10), bien (7 à 8/10) et très bien (9 à 10/10). Nous tenons à signaler que lors de la préparation du questionnaire nous avons fait exprès de ne pas dresser une liste de langues que les étudiants devraient choisir ou pas. Au contraire, nous avons laissé des espaces blancs pour qu'ils écrivent les langues qu'ils voulaient. Ainsi, nous avons pu constater que certains étudiants (6, soit 12%) n'ont pas inséré la LCV lors du remplissage du questionnaire.

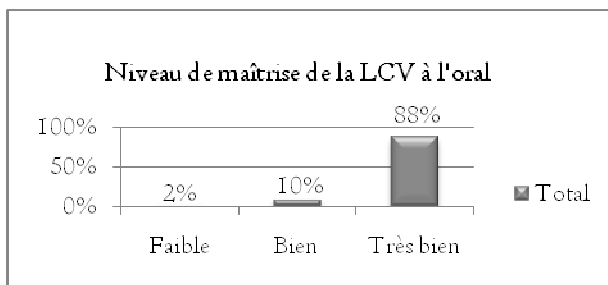
Pour ce qui est de la maîtrise de la LP à l'oral, le résultat est le graphique ci-dessous :



Graphique II – Niveau de compétence orale en LP des étudiants enquêtés.

Comme nous pouvons le constater, plus de la moitié des étudiants (61%) estime avoir un niveau « bien » en LP. Seuls 6% des enquêtés pensent que leur niveau est « moyen » et un tiers des enquêtés considère très bien maîtriser la LP à l'oral.

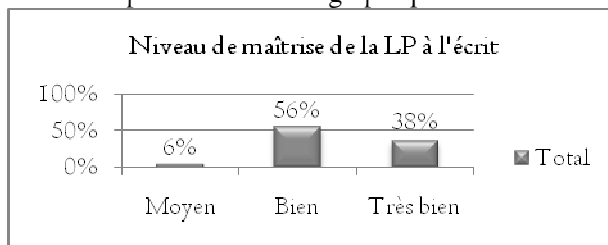
Pour ce qui est de la maîtrise de la LCV à l'oral, les étudiants sont beaucoup plus sûrs d'eux-mêmes :



Graphique III – Niveau de compétence orale en LCV des étudiants enquêtés.

En effet, la très grande majorité (88%) des étudiants pense « très bien » parler la LCV. Pour le reste, 10% estime « bien » parler la LCV et seul un étudiant (soit 2%) juge son niveau comme étant « faible ».

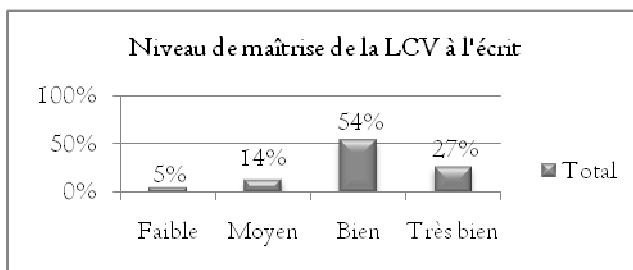
À l'écrit, l'auto-évaluation des étudiants concernant leur maîtrise de la LP suit la même tendance que celle pour l'oral que nous avons présentée dans le graphique II.



Graphique IV – Niveau de compétence écrite en LP des étudiants enquêtés.

Le graphique ci-dessus démontre que la plupart des étudiants enquêtés estime avoir un bon niveau en LP à l'écrit. En effet, plus d'un tiers des étudiants (38%) admet avoir un niveau «très bien » lorsqu'il s'agit d'écrire en LP et plus de la moitié (56%) estime « bien » écrire la LP. Seuls 6% estiment avoir un niveau « moyen ».

Pour ce qui est de l'écriture de la LCV, nous avons obtenu des auto-évaluations un peu plus variées :



Graphique V – Niveau de compétence écrite en LCV des étudiants enquêtés.

Si dans le graphique III quasiment la totalité des étudiants (88%) étaient sûrs de « très bien » parler la LCV, pour l'écrit les opinions divergent. En effet, 27% des enquêtés assument « très bien » écrire la LCV, 54% admettent « bien » l'écrire, 14% affirment l'écrire moyennement et juste 5% avouent avoir un niveau « faible » lorsqu'ils écrivent en LCV. Concernant l'écriture de la LCV, nous avons profité de l'occasion pour demander aux étudiants s'ils connaissaient l'ALUPEC. La majorité des étudiants (92%) considèrent connaître l'alphabet pour l'écriture de la LCV. Parmi ceux qui le connaissent, 80% affirment l'utiliser lorsqu'ils écrivent en LCV. Seuls 8% de notre échantillon ignorent l'existence de l'ALUPEC.

Par rapport aux pratiques langagières, les contextes d'usage de la LCV et de la LP sont bien distingués selon les étudiants enquêtés. Voici les contextes dans lesquels les étudiants estiment utiliser la LCV :

Contextes d'utilisation de la LCV	Nombre d'étudiants	Pourcentage
À la maison	48	98%
Dans la rue	48	98%
Dans les commerces	39	80%
À l'école pendant les cours	10	20%
À l'école pendant les pauses	40	82%
Au travail	3	6%
Dans les services administratifs/publics	21	43%
Avec les enseignants	5	10%
À l'église	25	51%

Tableau 2 – Contextes dans lesquels les étudiants enquêtés utilisent la LCV.

Comme nous pouvons le constater, dans des contextes formels tels qu'à l'école pendant les cours, seuls 20% des étudiants admettent utiliser la LCV. Dans les contextes informels ce pourcentage est multiplié par cinq, vu que, par exemple, nombre d'étudiants affirment utiliser la LCV à la maison, dans la rue et dans les commerces. Quand nous observons les contextes d'usage de la LP, le scénario est inversé :

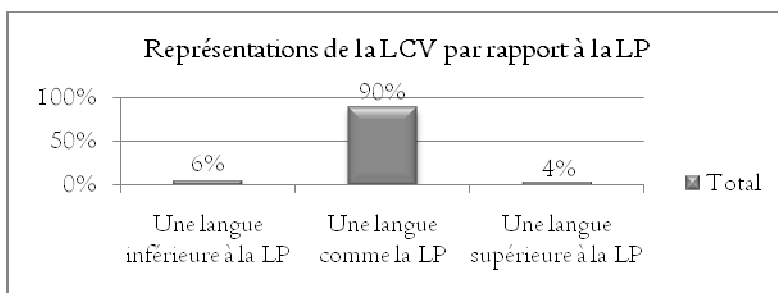
Contextes d'utilisation de la LP	Nombre d'étudiants	Pourcentage
À la maison	1	2%
Dans la rue	2	4%
Dans les commerces	2	4%
À l'école pendant les cours	36	73%
À l'école pendant les pauses	0	0%
Au travail	3	6%
Dans les services administratifs/publics	11	22%
Avec les enseignants	26	53%
À l'église	2	4%

Tableau 3 – Contextes dans lesquels les étudiants enquêtés utilisent la LP.

Le pourcentage d'étudiants qui estiment parler la LP à la maison et dans la rue est infime : 2% et 4% respectivement. Cela démontre que la langue portugaise dépasse rarement le cadre formel dans les pratiques langagières des enquêtés. En effet, pendant les cours à l'université, les trois quarts utilisent fréquemment la LP. La moitié des enquêtés (53%) utilise généralement la LP pour s'adresser aux enseignants universitaires.

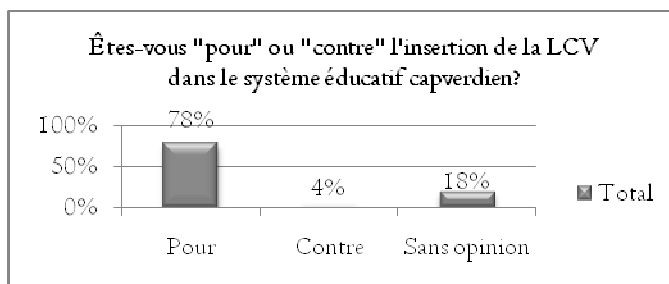
Par ailleurs, 75% des étudiants enquêtés attestent qu'ils ont déjà été confrontés à une situation pendant laquelle ils ont été obligés de parler la LCV et 77% témoignent qu'on leur a déjà interdit de parler la LCV. La grande majorité de ces situations ont eu lieu dans des salles de cours.

En termes de représentations, 90% des enquêtés estiment que la LCV n'est ni supérieure, ni inférieure à la LP.



Graphique VI – Représentations autour de la LP et de la LCV.

Rares sont ceux qui ont une opinion contraire à celle de la majorité des étudiants enquêtés. Une des questions centrales de notre questionnaire concernait l’insertion de la LCV dans le système éducatif capverdien. Nous avons demandé aux étudiants s’ils étaient pour ou contre cette insertion :



Graphique VII – Avis des étudiants enquêtés sur l’insertion de la LCV dans le système éducatif capverdien.

La plupart des étudiants (78%) souhaiterait l’insertion de la LCV dans le système éducatif de manière effective. Certains (18%) n’ont pas une opinion formulée sur ce sujet et seuls 4% sont contre le recours à la LCV dans le système d’éducation.

Concernant la connaissance de la politique linguistique du Cap-Vert, 78% des étudiants ignorent l'existence des textes de loi sur les langues du Cap-Vert.

En ce qui concerne les trois entretiens semi-directifs réalisés lors de notre entretien, nous avons relevé de multiples considérations que nous avons résumées dans les prochains paragraphes.

L'enseignante X est catégorique lorsqu'elle affirme que l'Uni-CV ne possède aucun cadre de référence pour la politique linguistique universitaire et que cette université publique se contente de converger vers les politiques de l'enseignement général. Cette même enseignante soutient que pour des raisons économiques, politiques et sociales, la langue de l'enseignement supérieur devrait être exclusivement la LP vu que celle-ci est une langue de communication internationale. L'enseignante X ajoute que l'Uni-CV a depuis toujours inséré des cours de LCV dans les plans d'études de diverses formations de professeurs.

De son côté, l'enseignante Y qui donne des cours de LCV à l'Uni-CV note que le recours à la LCV dans l'enseignement pourrait contribuer à une nette amélioration des résultats scolaires des étudiants capverdiens. À son avis, toutes les formations universitaires devraient proposer des cours de LCV et pas uniquement celles en sciences humaines.

L'enseignante Z explique que le but de cours de LCV à l'Uni-CV est de faire en sorte que cette langue soit introduite à long terme dans le système éducatif. En revanche, elle confirme que mis à part les cours de LCV, les enseignants universitaires ne sont pas censés avoir recours à la LCV pour faire cours puisque la langue officielle de cette institution est la LP.

3. Discussion

Les résultats de notre enquête nous ont permis de formuler de nombreuses observations. À l'Uni-CV, la LP est sans aucun doute la langue de l'enseignement mais la LCV demeure la première langue des étudiants dans la vie de tous les jours⁴¹. En effet, en termes d'usages, nos résultats ont montré que la LP dépasse rarement les contextes de communication formelle. C'est pour cette raison que Leclerc (2016) signale que le capverdien est « constamment présent dans les relations informelles, même dans celles où le portugais prédomine. Autrement dit, il est inutile de nier la présence, pour ne pas dire l'omniprésence du créole dans la société capverdienne ».

Plus de deux tiers des étudiants enquêtés estiment avoir un niveau de langue situé entre « bien » et « très bien » (selon notre barème), que ce soit à l'oral ou à l'écrit en LP et en LCV⁴². Nos résultats sont donc convergents par ceux de Lopes (2016) qui a analysé le niveau du bilinguisme des élèves capverdiens. Notre enquête porte sur les étudiants de l'enseignement supérieur mais les tendances sont analogues. En outre, ce sont les domaines d'emploi de la LCV et de la LP qui caractérisent la situation de diglossie au Cap-Vert. C'est-à-dire que les étudiants capverdiens sont bilingues mais socialement c'est la diglossie qui règne.

Suivant nos résultats, nous avons constaté que, de manière générale, les étudiants ne s'opposent pas à l'usage de la LCV et qu'ils ont une bonne image de celle-ci en tant que langue. Pour eux, c'est un important élément identitaire. Par conséquent nous pensons que la situation de diglossie agit très

⁴¹ Voir les tableaux 2 et 3 (p. 19-20).

⁴² Voir les graphiques II, III, IV et V (p. 17-18).

peu sur les représentations que les étudiants enquêtés ont sur la LCV.

Le Gouvernement capverdien s'est attribué l'importante tâche qui est la préservation de la LCV et la création de conditions favorables à l'officialisation de celle-ci. Une des mesures adoptées consiste en l'introduction des cours de LCV dans les programmes des formations en langues. Selon nos résultats, le cours de LCV contribue à une amélioration des attitudes des étudiants face à leur langue première. Subséquemment, l'Uni-CV devrait songer à insérer cette matière dans l'ensemble des formations universitaires. En d'autres termes, cette institution devrait accroître la place de la LCV. Du fait que la quasi-totalité des étudiants estime connaître l'ALUPEC et qu'en plus ils l'utilisent au détriment de l'alphabet portugais lorsqu'ils écrivent en capverdien, cela confirme que le cours de LCV apporte des résultats. Ce n'était probablement pas le cas avant la rentrée des étudiants à l'Uni-CV. Seule une étude comparative permettrait de vérifier cela. Il serait également intéressant de mener la même enquête auprès des étudiants des départements de l'Uni-CV qui n'ont jamais suivi de cours de LCV. Cela permettrait de contraster les attitudes et les représentations de façon à démontrer quel est le réel impact de ce cours chez les étudiants.

L'insertion de la LCV dans le système éducatif capverdien est au cœur des débats actuels. Etant donné que les étudiants ont étudié la LCV pendant leur formation, cela leur a permis d'avoir une vision plus objective sur ce sujet. C'est probablement la raison pour laquelle les trois quarts des étudiants estiment que la LCV est un réel outil pédagogique et que cette langue devrait être utilisée dans l'enseignement au Cap-Vert.

Les cours de LCV contribuent également à la sensibilisation des étudiants vis-à-vis de la question de l'officialisation de la LCV et leur permettent de mieux comprendre les objectifs recherchés par le Gouvernement. En revanche, nombre d'étudiants déclarent ne pas connaître la politique linguistique du Cap-Vert.

La LP est elle aussi très importante pour les étudiants capverdiens, car c'est elle qui leur permet de quitter les îles, de communiquer avec le monde extérieur. C'est fondamentalement la langue qui garantit l'accès aux connaissances scientifiques à l'Uni-CV. Bref, c'est un facteur d'émancipation. Cette langue n'est donc pas négligeable. Si le Gouvernement cherche à valoriser la LCV, il faudrait, en même temps, préserver la LP. Dans cette perspective, Calvet & Calvet (2013) estiment qu'il faudrait envisager une sorte de « stratification des politiques linguistiques » (p. 192), c'est-à-dire adapter les politiques linguistiques à chaque cas de figure et traiter chaque langue à des niveaux différents, vu que socialement chacune possède des fonctions bien distinctes.

Calvet & Calvet soulignent que la politique linguistique dans de nombreux pays dans le monde tend vers le « libéralisme économique, à laisser-faire » (p. 186).

Laisser faire la loi du marché, la loi de la concurrence, satisferait les locuteurs au coût le plus bas. Il serait économique d'apprendre la langue portugaise parce que c'est une langue qui a beaucoup de locuteurs et une répartition géographique importante. Naturellement cette vision risque de mener à l'écrasement des langues plus faibles, mais la loi du marché ne se préoccupe pas de ces considérations (p. 186).

Il faudrait ainsi que tous les acteurs sociaux mènent une réflexion très approfondie au sujet de l'impact que chaque intervention pourrait avoir à court et à long terme sur la société capverdienne.

Conclusion

La place de la LCV à l'Uni-CV se définit petit-à-petit. À l'université, comme dans l'enseignement général capverdien, les cours sont dispensés en LP. L'Etat capverdien a multiplié des efforts et a adopté nombreuses lois et résolutions pour la valorisation de la LCV. Certaines ont été appliquées : c'est, par exemple, le cas de l'insertion des cours de LCV dans le plan curriculaire des formations en langue à l'Uni-CV. Grâce à ces cours, les étudiants enquêtés véhiculent une image très positive de la LCV et la placent au même rang hiérarchique que la LP. Introduire des cours de LCV dans l'ensemble des formations proposées par l'Uni-CV pourrait ainsi avoir un fort impact au niveau académique et social en ce qui concerne les représentations autour de la LCV. Cela contribuerait de manière significative à la création des conditions propices à l'officialisation de la LCV, évoquée par le gouvernement dans l'article 9 (paragraphe 2) de la Constitution capverdienne.

Nombreuses sont encore les étapes à franchir pour arriver à l'officialisation de la LCV. Seul le bilinguisme permettra à l'État de promouvoir la langue de la Nation et de l'identité culturelle (la LCV) tout en assurant la formation d'étudiants capables de communiquer également en LP, première langue des savoirs scientifiques et des relations internationales.

Références bibliographiques

- Auroux, S. (1995) Grammatisation. *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage. La genèse de la norme*. Colloque de la SHESL. Seconde série (II), 5-6.
- Berthier, N. (2000). *Les techniques d'enquêtes : Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Calvet, L.-J. & CALVET, A. (2013). *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*. Paris : Éditions Écriture.
- Calvet, L.-J. (2017). *Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*. Saint-Amand-Montrond : CNRS Éditions.
- Colonna, R. (2013). « Le plurilinguisme à l'épreuve du terrain minoritaire ». In R. Colonna (Dir.), A. Becetti (Dir.) & P. Blanchet (Dir.) *Politiques linguistiques et plurilinguismes. Du terrain à l'action glottopolitique* (pp. 143-154). Paris : L'Harmattan.
- Delgado, C. A. (2009). *Crioulos de base lexical portuguesa como factores de identidades em África: o caso de Cabo Verde*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL).
- Leclerc, J. « Cap-Vert » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec, CEFAN, Université Laval, 07 décembre 2016, Disponible sur : [<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Cap-Vert.htm>]. (Consulté le 10 septembre 2018).
- Lopes, A. M. (2016). *As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística*. Praia: Edições Uni-CV.
- Lopes, F. J. (2011). “O bilinguismo e a problemática da diglossia no processo de letramento: o caso de Cabo Verde e as suas diásporas” in *Papia. Revista Brasileira*

- de Estudos do Contato Linguístico*. n° 21. pp. 123-136.
- Moreau, M.-L. (coord.). (1997). *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont : Pierre Mardaga.
- Reis, E. G. (2017). O ensino superior em Cabo Verde e os desafios do processo de Bolonha. *Revista Observatório*, 3(6), pp.142-168.
- Rosa, A. (2017). “Ensino bilingue em Cabo Verde: desafios e práticas educativas”. UNILAB. pp I-II. Disponível em: [<http://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/602/1/Ailene%20Cristina%20Brito%20Soares%20Rosa.pdf>]
- Rosa, J. (2010). *Discursos linguísticos e realidades nas salas de aulas. Vencendo a luta pelo controle*. Praia: Edições Uni-CV.
- Simonin, J. (dir.) & WHARTON, S. (dir.). (2013). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS Éditions.
- Veiga, M. (2004). *A construção do bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Autres sources

- Assembleia nacional. Avaliação do ALUPEC e Proposta para institucionalização do ALFABETO CABO-VERDIANO. Decreto-lei n° 8/2009. 16 de Março de 2009. Disponível em: [<http://alupec.kauberdi.org/pdf/decreto-lei-8-2009.pdf>]. (Consulté le 1 septembre 2018).
- Assembleia nacional. Bases do alfabeto unificado para a escrita do crioulo cabo-verdiano. Decreto-lei n° 67/98. 31 de Dezembro de 1998. Disponível em:

- [<http://alupec.kauberdi.org/decreto-lei-67-98.html>].
(Consulté le 5 septembre 2018).
- Assembleia nacional. Constituição da República de Cabo Verde. Lei constitucional n° I/V/99. Primeira revisão ordinária. 23 de Novembro de 1999. Disponível em: [http://www.interface.gov.cv/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=85&Itemid=288].
(Consulté le 18 septembre 2018).
- Assembleia nacional. Lei de Bases do sistema educativo. N° 103/III/90. 29 de Dezembro de 1990. Disponível em: [<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/6e91cb4eb0fdcf264c81b6a663d5f60944b7442d.pdf>]. (Consulté le 10 août 2018).
- Assembleia nacional. Resolução sobre a estratégia de afirmação e valorização da língua cabo-verdiana. N° 48/2005. 14 de Novembro de 2005. Disponível em: [<http://alupec.kauberdi.org/resolucao-48-2005.html>].
(Consulté le 18 septembre 2018).
- Instituto nacional de estatística de Cabo Verde. (2015). *Cabo Verde 2015. Anuário estatístico*. Praia : Instituto Nacional de Estatística.
- República de Cabo Verde. (2017). Plano estratégico da educação. Ministério da educação. Disponível em: [http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/cape_verde_plano_estrategico_da_educacao_2017-2021.pdf]. (Consulté le 22 septembre 2018).
- Universidade de cabo verde. “Historial – Universidade de Cabo Verde”. Praia. 2018. Disponible sur : [<http://www.unicv.edu.cv/apresentacao/historial>].
(Consulté le 3 septembre 2018).

L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES NATIONALES A L'UNIVERSITE GASTON BERGER DE SAINT-LOUIS/ SENEGAL : DEFIS DE L'HEURE, DIFFICULTES ET PERSPECTIVES

Momar DIOP

Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal)
modupon2@yahoo.fr

Résumé

Le choix d'un médium d'apprentissage et même de langues à enseigner est aujourd'hui problématique au Sénégal. L'enseignement supérieur n'est pas alors épargné, même s'il est avéré aujourd'hui que des réformes s'opèrent de plus en plus. Aussi, cet article vise à cerner les difficultés dans l'exécution d'un enseignement-apprentissage adéquat des langues nationales, en précisant les défis d'une telle entreprise et les perspectives.

Mots-clés: *medium d'apprentissage, enseignement supérieur au Sénégal, langues nationales, Sénégal*

Abstract

Today, the choice of learning medium and even the teaching languages is a real matter in Senegal; that is why as a matter of fact, the high education has been suffering a lot despite all the reforms the government has been undertaking. In one hand, this article aims at surround the problems in the implementation of an appropriate teaching and learning process of the local languages. In the other hand it specifies the challenges of such an enterprise and look out the prospects.

Keywords: *learning medium, higher education in Senegal, national languages, Senegal*

Introduction

Le système éducatif sénégalais repose exclusivement sur des langues étrangères ; l'essentiel de la scolarisation jusqu'à l'obtention du baccalauréat se fait en langue française en plus des autres que l'on définit en termes de langue vivante (anglais, allemand, espagnol, portugais, russe, arabe, italien...). Ce même système est alors adopté au cycle universitaire.

Par ailleurs, le Sénégal, « indépendant » depuis cinquante ans a, à son sein une multitude de langues dites vernaculaires et une langue officielle. Son comportement éducatif et administratif reste depuis toujours déterminé par cette dernière, synonyme d'asphyxie pour les autres qui semblent être d'importants vecteurs de transmission de connaissance.

C'est dans ce sens que des politiques de codification et d'introduction des langues autochtones dans l'enseignement étaient entreprises depuis le début des indépendances par l'Etat du Sénégal. Ainsi, de la période des six(06) langues codifiées (1960-1971) jusqu'à celle de la massification avec dix-neuf langues codifiées (1971-2001), le Sénégal n'est pas parvenu à intégrer les langues déjà codifiées dans l'enseignement formel ; qu'il s'agisse dans l'éducation élémentaire comme dans l'enseignement moyen secondaire et universitaire.

Dans les années 1977-1984, cette politique d'introduction est entreprise par une mise à l'essai des classes dites "télévisuelles" qui se sont vouées à l'échec. Dans les années 2000, une nouvelle posture d'expérimentation, avec les « classes expérimentales », a été mise en oeuvre pour introduire formellement les langues nationales de l'enseignement primaire. Mais aussi cette deuxième et dernière tentative est remise aux calendes grecques pour plusieurs motifs.

Dans la même dynamique, une section en Langues, Littératures et Cultures Africaines est ouverte en 2010 à l'UFR Civilisations, Religions, Arts et Communication.

L'intérêt de cet article serait alors de voir la pertinence de la création d'une telle section. A cet effet, nous tenterons de répondre à ces interrogations :

- quelles sont les débouchées pour les étudiants de cette section ?
- l'ouverture de la section est-elle accompagnée de mesures idoines ?
- le personnel enseignant est-il qualifié ?
- quel bilan à mi-parcours peut-on tirer ?
- quelles difficultés majeures rencontre la section ?

I. Méthodologie

La présente recherche s'articule en deux phases :

1. D'une part nous présenterons la section Langues, Littératures et Cultures Africaines et sa politique de d'enseignement-apprentissage des langues nationales ;
2. Pour la seconde phase, nous nous entretiendrons avec des enseignants, des étudiants et le personnel administratif qui rempliront des questionnaires que l'on pourra dépouiller et analyser avec le logiciel SPHINX.

2. La situation des langues nationales dans un Sénégal indépendant

Le Sénégal obtint son indépendance le 04 Avril 1960. Après une éphémère fédération sénégal-malienne, le Sénégal est dirigé par Léopold Sédar Senghor (1906-2001) qui laissera la place à son ancien premier ministre Abdou Diouf. Ce dernier dirigea, en outre, la confédération sénégalienne de 1982 à 1989. Au moment de son indépendance, le Sénégal, comme la plupart des Etats africains francophones nouvellement indépendants, a choisi le français comme langue officielle. Cette clause constitutionnelle signifiait que le français devenait la langue de la présidence de la république, de l'assemblée nationale, de l'administration publique, des cours de justice, des forces armées et policières, de l'enseignement à tous les niveaux, de l'affichage, des médias etc. Les dirigeants ont ainsi privilégié la langue qui leur paraît la plus immédiatement disponible et opérationnelle. Toute la politique linguistique écrite du Sénégal, à cette époque tenait essentiellement de l'article I de la constitution qui faisait du français la langue officielle. Par conséquent, le français prenait toute la place dans l'espace politique et socio-économique.

Cependant, le français demeure une langue étrangère parlée par 15% à 20% des sénégalais et par 1% à 2% des sénégalaises. Il est la langue maternelle d'une minuscule élite tout au plus 0,2% de la population du pays. Ainsi, se demander pourquoi le Sénégal compte un si fort taux d'analphabètes en langue française, revient à se rappeler que 55% des jeunes sénégalais vivent dans les régions rurales et que très peu d'entre eux fréquentent l'école; les enfants étaient considérés comme des bras supplémentaires aux travaux champêtres. C'est ce qui pourrait expliquer que 80% à 90% des jeunes ne parlent pas

français. Par ailleurs, 82% des sénégalais vivant en milieu rural ne savent ni lire ni écrire aucune langue.

La politique linguistique du Sénégal peut être caractérisée en deux volets : d'une part, promouvoir les principales langues nationales pour en faire des langues de culture, d'autre part, maintenir le français comme langue officielle et comme langue de communication internationale. D'ailleurs l'article I de la constitution du 7 janvier 2007 le reconnaît officiellement.

Jadis, Léopold Sédar Senghor, dans le décret de 1971, rappelait que la langue officielle est le français et aussi comme langue d'enseignement car, selon lui, vouloir faire des langues nationales un instrument efficace pour l'enseignement des sciences et des techniques peut constituer un retard au rendez-vous de l'An 2000.

Plus tard, en 1991, la loi n°91-22 du 16 février définit les principes généraux de l'éducation nationale mentionnés dans l'article 6 qui stipule :

1. « L'Education nationale est sénégalaise et africaine : développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un sénégalais conscient de son appartenance et dans son identité » ;
2. « Dispensant une connaissance approfondie de l'histoire et des cultures africaines, dont elle met en valeur toute les richesses et les apports au patrimoine universel, l'Education nationale souligne les solidarités du continent et cultive le sens de l'unité africaine ».

3-L'Education nationale reflète également l'appartenance du Sénégal à la communauté de culture des pays francophones, en même temps qu'elle est ouverte sur les valeurs de civilisations universelles et qu'elle inscrit dans les grands courants contemporains ,par-là, elle développe l'esprit de coopération et de paix avec les hommes ».

En effet, nous remarquons que cet article est axé nuancement sur la langue française et les langues nationales. Qu'en est-il en réalité ? En d'autres termes, que revêt l'éducation africaine en générale et sénégalaise en particulier face à la domination des langues des anciennes métropoles ?

Nous savons évidemment que dans la plupart des pays africains comme au Sénégal, la langue du colon reste toujours officielle. Selon les recherches, seuls un petit nombre de pays ont officialisé leur langue autochtone. Il s'agit de l'Ethiopie (amharic), de la somalie (somali), de la Tanzanie (kiswahili) du Burundi (kirundi), du Rwanda (kinyarwanda) et du Centre-Afrique (sango). Pour sa part, le Mali est doté de plus de huit mille centres d'alphabétisation répartis en six mille cent treize villages dont les alphabétisés participent dans les efforts de développements de leurs milieux (relevés pluviométriques, traitements des champs, enregistrements des décès et des naissances etc.) Il a aussi mis à l'épreuve une « Pédagogie Convergente » qui consiste à commencer à enseigner en langues nationales tout en introduisant progressivement le Français. Par ailleurs, le Sénégal reste loin eu égard à cette volonté de promouvoir nos langues dans les instances administratives et socio-économiques.

3. Etat d'introduction des langues locales dans le système éducatif au Sénégal

Le projet d'introduction des langues nationales dans le système éducatif est sur une « voie irréversible » de déploiement progressif à travers le pays avec l'implication de divers acteurs, surtout après la tenue d'un atelier national qui a permis d'harmoniser les interventions dans ce sous-secteur.

« *C'est une voie qui est maintenant irréversible ; vous voyez de plus en plus la présence des langues nationales dans le système formel* », a dit Sidy Samb, directeur du Centre national des ressources éducationnelles (CNRE), faisant état d'une « phase de déploiement progressif ».

Il s'exprimait en marge d'un atelier pour l'intégration des programmes d'alphabétisation et de modèles alternatifs dans les politiques de développement local qui s'est tenu du 24 au 28 avril 2017 à Tambacounda. « *La politique d'intégration des langues nationales dans le système éducatif est en train de se développer grâce à l'initiative de l'Etat du Sénégal par le projet Ecole et langues qui est actuellement à sa quatrième année* », a-t-il noté.

Quelques projets d'introduction des langues nationales sont en cours avec l'Association de recherche en éducation pour le développement (ARED) qui travaille avec le wolof, le poular et le sérère. A cela, s'ajoute un autre projet, piloté par la Direction de l'enseignement élémentaire (DEE) qui se déploie sur toute l'étendue du territoire national.

Les autorités s'acheminent vers une harmonisation de la politique d'intégration des langues nationales dans le système éducatif et vers une modélisation, a relevé M. Samb, indiquant qu'un atelier à Saly a travaillé sur le document d'harmonisation de la politique d'introduction des langues nationales dans le système éducatif.

Il s'agit à travers cette initiative, de « donner aux langues nationales leur place » dans le système éducatif. Pour Sidy Samb, l'introduction des langues nationales dans le système éducatif a eu comme impact une amélioration de la qualité dans les écoles où elles ont été expérimentées.

« Pour l'acquisition des connaissances de base et la découverte du monde, l'enfant a besoin de l'usage de sa langue maternelle », a-t-il dit, ajoutant qu'il peut par la suite, apprendre d'autres langues.

4. Présentation de la section Langues, Littératures et Cultures Africaines

Dans le cadre de la montée en puissance de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis, la création de l'UFR des Civilisations, Religions, Arts et Communication (CRAC), par décret n° 2010-I455 du 05 novembre 2010, est sous-tendue par la volonté d'approfondir l'africanisation de l'Université en tant que haut lieu de la formation de l'homme pour son insertion consciente et efficace dans sa société, dans sa culture et dans son temps. L'UFR CRAC a choisi de mettre les ressources de la modernité au service d'une africanité consciente de sa contemporanéité avec les autres civilisations humaines, toutes désireuses de construire un monde de paix et de progrès. Au centre vivant et vivifiant de l'africanité se trouvent les croyances, les langues, les arts et les innombrables savoirs et savoir-faire des africains d'hier et d'aujourd'hui, tous mobilisés dans la construction d'un présent et d'un futur meilleur qui puissent être profitables à l'Afrique elle-même et à l'humanité toute entière.

L'UFR comprend six sections parmi lesquelles celle langues, littératures et civilisations africaines (LCA). La licence « langues, littératures et civilisations africaines (LCA) » tient à l'africanité comme l'une de ses principales marques. Il s'agit, notamment, de donner aux enseignements théoriques et pratiques un contenu et une dimension suffisamment africains en vue de l'enrichissement, de la promotion et de la protection de la diversité culturelle tout en veillant à tenir l'ensemble de ces activités ouvertes aux préoccupations du Sénégal, de l'Afrique et du monde.

5. Défis et Objectifs

La création d'une section spécialisée en langues et civilisations africaines prouvent qu'il y a une volonté des décideurs de faire connaître les aspects traditionnels et surtout les spécificités des cultures du continent. En effet l'Afrique est un continent riche en civilisations ; cependant la colonisation et ses legs ont fait de sorte que les civilisations étrangères sont les plus connues et les langues des colons déterminent tout ce qui est conventionnel et administratif sur presque tout le continent. Or, si nous reprenons Léopold Sédar Senghor, à l'ère de la mondialisation, nous devons prôner le « *rendez-vous du donner et du recevoir* ». Or, partager sa civilisation suppose d'abord la maîtriser.

Voilà ce qui justifie l'urgence de la création de la section LCA ; en effet, la formation vise la transmission d'un ensemble de connaissances, mais aussi de savoir-faire, sur les langues, les littératures et les civilisations africaines. Ses principales orientations sont les suivantes :

- l'usage des langues africaines codifiées (incluant naturellement l'apprentissage de telles langues par l'étudiant en début de formation), l'introduction des «

partenariats linguistiques » et de « l'intercompréhension linguistique » ; la valorisation des littératures endogènes, à la fois orales et rédigées en langues africaines ;

- l'apprentissage des civilisations africaines en vue d'éclairer sur les aires culturelles, les mouvements migratoires et l'histoire africaine de manière générale (empires, royaumes, etc.).

Quant au master son objectif est principalement de former des chercheurs et experts capables d'anticiper l'évolution permanente des sociétés africaines. Les compétences attendues sont :

- codifier / décrire les langues africaines ;
- produire / analyser des discours identitaires traduisant un positionnement pertinent sur des problématiques culturelles contemporaines ;
- enseigner les langues africaines à différents niveaux du système éducatif ;
- traduire des textes des langues africaines vers le français et vice versa ;
- mener des projets d'études anthropologiques ;
- concevoir des curricula pour l'enseignement/apprentissage des langues nationales.

6. Difficultés

6. I. Enseignement des langues nationales à l'université: y a-t-il une réelle volonté politique?

Le Sénégal, à l'instar de beaucoup de pays africains, a passé presque soixante ans sans domination coloniale. Donc libre de choisir ou de redorer le blason du comportement son système éducatif et de son identité linguistique. Même s'il est vrai que la section LCA a été créée en 2010, il n'en demeure pas moins que les étudiants qui y sont formés ne sont jusque-là d'aucune utilité spécifique au Sénégal ni à l'Afrique.

Quelle part de responsabilité ont les décideurs politiques ? A cette interrogation, nos enquêtes empiriques nous permettent d'en avoir une analyse plus raisonnée.

Un des enquêtés a pu confesser : *« il y a un manque d'engagement politique parce que si l'Etat voulait valoriser l'enseignement des langues, il l'aurait fait. »* (Anonyme, juin 2018).

En outre, cette carence d'engagement, est analysée, en d'autres termes comme le fruit d'un « secret d'état » qui fait que nos langues ne peuvent être réellement promues à leur juste valeur dans le système éducatif actuel formel et particulièrement au cycle universitaire.

Tout compte fait, c'est l'avis d'un ancien éducateur en retraite qui laisse entendre : *« je ne sais pas pourquoi les langues nationales ne sont pas appréciées à leur juste valeur dans l'enseignement universitaire (...), peut-être c'est une raison d'Etat »* (M. Fall, Saint-Louis, juin 2018.)

En d'autres termes, la « raison d'Etat » évoquée par notre répondant, s'analyse comme une silencieuse velléité d'engagement à l'endroit de nos décideurs politiques dans la mesure où ces derniers ne se donnent pas le sacerdoce de

viabiliser les projets d'éducation linguistique qu'ils murmurent depuis des décennies.

Dans un autre angle, la faiblesse de l'Etat constitue aussi un facteur de blocage de la politique d'enseignement des langues africaine à l'université dans le fait que le non suivi des politiques linguistiques est une réalité bien existante. Signalons certains propos de nos enquêtés disant : « *L'Etat n'a pas du tout suivi parce que les conclusions même de l'évaluation (des premières années) n'ont pas été exploitées (...) bon, il n'y a pas un engagement ferme de la part de l'Etat, c'est vrai il y a l'option politique mais il n'y a pas d'accompagnement* », « *le gouvernement prend cette innovation à la légère.* »

Ces propos quasi similaires énoncés par beaucoup de nos enquêtés mettent en exergue la grande part de responsabilité de l'Etat sénégalais face à ce problème socioéducatif. Cette remarque tant clamée est, par ailleurs, soutenue par la passivité de l'Etat eu égard à la formation d'enseignants en langues nationales, à leur mobilité professionnelle et à l'élaboration de supports didactiques.

Par ailleurs la section LCA souffre du manque de matériels ; l'apprentissage de langues ou même en langue spécifique nécessite un minimum : un laboratoire de langues et une salle multimédia. Or, jusque-là il n'en est rien. Les cours se déroulent dans des salles qui ne sont équipées que de tableau et de table-bancs.

6.2. La langue du colon comme langue de référence : un sérieux facteur de blocage

La domination du terrain linguistique par le français est le fruit d'un long processus opéré par l'administration coloniale. Depuis cette période, l'imaginaire collectif sénégalais considère en somme que les langues africaines sont loin d'être vecteur de

promotion intellectuelle et sociale. Nos langues sont, tout au moins, représentées par la société comme des langues qui, en usage dans l'enseignement, constituent un facteur de régression socio intellectuelle. La société sénégalaise, dans son symbolisme linguistique, a le sentiment que seulement la langue officielle et les langues extra africaines peuvent être des médiums d'enseignement formel. Cette croyance intériorisée en la société et extériorisée par elle-même, est sans doute véhiculée et manifestée par des propos de ce type : « *je n'ai pas fourni tant d'efforts pour être universitaire et perdre mon temps à apprendre des langues locales* ». Ce discours venant de certains de nos enquêtés (étudiants) sont en général tirés des écueils liés aux premières années d'expérimentation. C'est pour faire, en quelque sorte, le point sur l'ancrage des valeurs linguistiques occidentales dans la conscience collective sénégalaise qui, à son tour ignore les leurs. Ceci est notoire à l'endroit des parents comme chez les étudiants. Les premiers détestent un enseignement pour leurs enfants en langue maternelle, les derniers n'ont guère l'envie et le devoir identitaire de vouloir recevoir la connaissance via nos langues.

Combien de fois ai-je entendu ces suivantes expressions lors de mes observations : « Est- ce que si on introduit les langues africaine à l'université, cela ne va pas appauvrir le système ? » Voilà une question à laquelle ceux même qui la posent ou la suggèrent ne trouvent jamais dans leur discours des arguments et preuves convaincants dans la mesure où leurs dires constituent un simple mauvais sentiment.

Cette clôture de la promotion linguistique est caractérisée en grande partie par la « *peur de recommencer* », c'est-à-dire l'absence d'enthousiasme ou d'audace en ce qui concerne les politiques linguistiques mises en rapport avec l'enseignement universitaire formel.

De cette clôture, est notée à l'endroit des africains une certaine volonté affichée de recours aux valeurs de la langue de l'ethnie mais, il se trouve que cette volonté est contrastée avec une trop grande référence aux valeurs des langues occidentales. C'est ce qu'on pourrait appeler le paradoxe de l'ethnocentrisme de la communauté africaine.

6.3. L'insertion des étudiants sortants de la LCA

Le choix de tout étudiant est guidé par deux critères particuliers : les aptitudes et compétences dont on dispose, et une probable insertion dans un secteur. Même s'il est vrai qu'à travers les descriptifs de programme, il apparaît une volonté de doter des apprenants de connaissances en langues africaines, il n'en demeure pas moins qu'aucun programme de suivi n'est proposé. Les étudiants titulaires des diplômes de LCA sont laissés à leur sort, sans orientation ni accompagnement. D'ailleurs, certains d'entre eux que nous avons rencontrés sont aujourd'hui des enseignants au niveau élémentaire ou moyen. Et ils nous ont signifiés qu'avec le temps, ils en arrivent même à perdre l'usage des langues locales qu'ils ont au moins pratiquées trois ans à l'université. Cela est dû au fait que l'introduction des langues locales dans le système éducatif, comme médium d'enseignement-apprentissage ou même comme langue vivante, tarde à devenir une réalité. Et pourtant l'idée est secouée depuis au moins deux décennies.

Au niveau de l'administration sénégalaise, l'usage des langues locales ne présentent pas un argument de taille pour une potentielle insertion étant donné que la langue de l'administration est uniquement le français, un legs de la colonisation.

Finalement, les étudiants de la LCA n'ont aucun projet d'avenir qui tient en compte la spécificité de l'apprentissage de langues locales.

6.4. Problématique du corps enseignant

La plupart des enseignants de la LCA sont titulaires d'une thèse. Mais ils n'ont pas été formés en langues locales. Ils doivent leur recrutement aux thèmes abordés à la rédaction de leur travail de thèse. Ils ont en effet mené des travaux sur les langues africaines, en s'intéressant à leur codification ou à leur pratique dans des localités déterminées. D'autres encore se sont intéressés au lexique à but de création de manuscrit souvent pour des domaines spécifiques.

Toutefois, quelques années de recherche sur une langue suffisent-elles pour enseigner une langue ? Ne devraient-ils pas suivre d'autres formations pour mieux assoir leur base en enseignement-apprentissage de ces langues ?

Un autre problème également a été noté par ces enseignants-chercheurs rencontrés : le manque de documents (numériques ou manuscrits) pour accompagner la formation des étudiants.

Conclusion

En somme, cet article dont l'objet consiste à analyser l'enseignement-apprentissage des langues nationales à l'université Gaston Berger de Saint-Louis nous a permis d'aboutir à un certain nombre de résultats.

Rappelons que le Sénégal, à l'instar des autres pays d'Afrique, a longtemps entrepris la bataille de la promotion linguistique qui se traduit par un essai d'utilisation des langues nationales comme médium de communication et outils d'apprentissage scolaire dans le système éducatif formel de base

.Cependant cette vision, présente depuis les indépendances dans les politiques socioéducatives et linguistiques de l'Etat du Sénégal, n'est jusque-là correctement appliquée. A l'université, Les motifs de l'insuccès (à l'heure actuelle) sont d'ordres divers dont notre étude avait l'objet de les rendre visibles et de les analyser.

Notre objectif de départ était d'étudier la pertinence de la création de la section LCA. Pour ce faire, nous avons par un truchement empirique, réussi à répertorier quelques difficultés majeures parmi lesquelles il faut se rappeler :

D'abord il faut reconnaître une absence de volonté à l'endroit des décideurs politiques qui sont passifs à mettre en place les conditions idoines pour que cette section plus s'épanouir à sa juste valeur. Le manque de matériels (laboratoires de langue, salle multimédia, documents numériques ou manuscrits) constitue également un blocage non moins important. A cela s'ajoute la problématique du corps enseignant.

A côté de ces difficultés majeures, réside celle due à la représentation sociale de nos langues qui sont considérées comme des éléments de régression tant dans le domaine de la promotion sociale que dans celui du développement intellectuel.

Bibliographie sélective

Banque Mondiale, *l'éducation en Afrique sub-saharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion.*

Beacco, J-C. Chiss, J-L. Cicurel, F. Veronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues.* Paris : PUF.

- Belloncle, C. (1984). *La question éducative en Afrique noire*. Paris : Karthala
- Crellans, J. (1977). *Les langues nationales au Sénégal: réalités et perspectives*. Dakar : CLAD.
- Dia, Y. Bousso, A. (2008). « *L'introduction des langues nationales dans l'éducation formelle. Entre médium de communication et outils d'apprentissages scolaires* », Programme de subventions ROCARE pour la recherche en éducation /ERNWACA research grants programme édition
- Dreyfus, M. (1995). *Le multilinguisme à Dakar, contribution à une sociolinguistique urbaine*. Thèse de doctorat, Université René-Descartes Paris-V.
- Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris : Khartala.
- Mbaya, M. (2003). *Pratiques et attitudes linguistiques dans l'Afrique d'aujourd'hui : cas du Sénégal*. Harmattan. Dakar
- 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).
- Nuer, E M. (2008). « *Le français comme langue officielle : véritable facteur de blocage au développement du Sénégal* » dans le journal AL BICHRU, n°17

PRATIQUER ET VALORISER LES LANGUES OFFICIELLES : UN DEFI POUR LES UNIVERSITAIRES MALGACHES

Vonimbolaniaina Lala RAKOTOARINORO

Doctorante à l'Université d'Antananarivo (Madagascar)

vonimbolaniaina@gmail.com

Résumé

La politique linguistique malgache prévoit le français et le malgache comme langues officielles. Mais la jouissance de ce statut officiel ne conditionne pas pour autant leur maîtrise. Dans le contexte universitaire, l'absence de précision au niveau de leur emploi présente une ambiguïté quant à leur maîtrise. Les universitaires se penchent plus sur le français pour des raisons d'ordre linguistique, politique et économique. Le français devient un objet de transaction commerciale. Le contexte historique, socio-économique ainsi que le prestige du français dans le cursus universitaire au niveau national et surtout international amène à une double implication : le désintéressement à l'égard du malgache et la non maîtrise du français.

Mots-clés : *Emploi à parité du français et du malgache, bilinguisme équilibré, défi linguistique des universitaires malgaches, unicité du malgache*

Abstract

Malagasy language policy provides for French and Malagasy as official languages. But the enjoyment of this official status does not condition their control. Indeed, in the university context, the lack of precision in their employment presents an ambiguity as to their control. Academics focus more on French for linguistic, political and economic reasons. French becomes an object of commercial transaction. The historical, socio-economic context as well as the value of French in the university curriculum at national and especially

international level leads to a double implication: the disinterestedness towards the Malagasy and the non-mastery of French.

Keywords: *employment at parity of French and Malagasy, balanced bilingualism, linguistic challenge of Madagascar academics, uniqueness of the Malagasy*

Introduction

L'article 4 alinéa 7 de la Constitution malgache de la IVème République stipule: « les langues officielles sont le malagasy et le français ». En milieu universitaire, l'emploi de ces deux langues est observable dans toutes les filières. Mais le contexte universitaire requiert une certaine condition quant au degré d'utilisation de la langue malgache et de ses variétés. Des questions se posent de ce fait : quelles places occupent le malgache et ses variétés par rapport au français ? Quelles sont les limites de leur utilisation ? Et quelles peuvent être les implications estudiantines et professionnelles de l'inégalité de la pratique des deux langues ? Cet article a pour objectif d'analyser les réalités d'application du malgache et de ses variétés en contexte universitaire. Partant de cet objectif, nous émettons l'hypothèse que la co-officialité empêche le bilinguisme équilibré⁴³ dans le contexte malgache.

⁴³ Niveaux des compétences équivalentes, (tiré du tableau de Marisa Cavalli sur le bilinguisme individuel)

I. Les problèmes de statut liés aux réalités d'application

I. I Les limites du malgache

Le malgache ne jouit pas du statut de langue internationale contrairement au français. Le bilinguisme donne libre court à l'apprentissage ou au désintéressement. Bien que le français soit usuel à l'écrit, l'étudiant peut discuter en malgache avec l'enseignant, mais il s'arrête aux discussions orales intra-universitaires. Bref, le choix linguistique de l'autorité nationale mérite une analyse détaillée quant à sa pratique, pouvant avoir des répercussions sur les carrières professionnelles des étudiants.

Le dilemme s'installe. D'un côté, l'unicité de la langue malgache, se divisant en plusieurs variétés, constitue une richesse incontournable pour le peuple de l'île. Mais le problème réside au niveau de sa maîtrise. Préjugés ou stéréotypes devant la représentation linguistique de la part des usagers ? La réalité est pourtant tout autre : le malgache n'est pas bien maîtrisé par les jeunes universitaires, une situation suscitée par divers paramètres. L'influence de la mondialisation et des réseaux sociaux, les travaux universitaires ne sont point rédigés dans cette langue. Ainsi, il est difficile pour la plupart d'entre eux de présenter, à l'écrit comme à l'oral, des travaux ou des projets de recherche dans la langue nationale. Les termes malgaches du point de vue technique et scientifique sont rarement utilisés, les universitaires font le choix des concepts en français.

Depuis l'adoption de la première constitution ⁺⁺(la proclamation de la nouvelle République malgache en 1958)

⁺⁺ La constitution malgache du 29 avril 1959

jusqu'à l'actuelle constitution⁴⁵, la langue nationale a été exempt de précision. Toutes les lois de base n'ont pas émis de détails explicitant les variétés dialectales du malgache concernées. Ce qui amène à l'emploi automatique de la variété de la Haute terre. Or, tous les étudiants à Antananarivo viennent des 22 régions, ayant chacun leur propres parlars.

La non maîtrise du français est aussi une réalité. La plupart du temps, les étudiants n'ont pas beaucoup de difficultés dans la pratique orale. Mais quand il s'agit de rédaction écrite, c'est là que réside leur problème. Un problème qui peut être lié à l'histoire et au contexte sociopolitique. L'allée-retour du français dans le système éducatif malgache a provoqué l'inégalité du niveau des instituteurs et des enseignants. L'article⁴⁶ de M. Verdier (2017) intitulé « le français, comme une langue morte à Madagascar », a évoqué des situations concrètes sur l'emploi de cette langue dans les écoles publiques : le français s'emploie timidement à l'écrit et les explications se déroulent en malgache. Cette situation est transposable dans le milieu universitaire. Aussi, les deux langues officielles malgaches, bien qu'appliquées, se trouvent toutes deux dans une situation d'ambiguïté. Même si la langue malgache occupe une place non négligeable dans la loi de base, en tant que langue nationale et langue officielle, sa prépondérance dans le milieu universitaire est limitée.

I.2 Le malgache, en tant que langue officielle et langue nationale, quels intérêts et quels revers pour les universitaires ?

Même si le malgache n'est pas reconnu sur le plan international, il serait normal que les élites, voire les futurs

⁴⁵ La constitution de la 4^{ème} République le 11 décembre 2010

⁴⁶ Marie Verdier (2 août 2017)

dirigeants du pays maîtrisent parfaitement leur langue maternelle. Le contraire serait inacceptable pour un pays souverain comme Madagascar. La maîtrise de la langue malgache, du point de vue scientifique, requiert une connaissance égale à celle du français. Bref, mis à part son rôle, en tant que marque d'identité nationale, comme langue première à Madagascar, le malgache dans le milieu universitaire sert de langue d'études pour les chercheurs.

Les études et les recherches sur les langues incluent parfois le malgache. Un étudiant de la filière malgache ne peut écrire son master ou sa thèse en malgache mais plutôt en français. Cette situation constitue un blocage chez certains étudiants qui préfèrent s'arrêter au niveau licence pour éviter la rédaction et la prestation orale en français. Malgré l'égalité de statut entre les deux langues, le malgache ne peut aller au-delà de la zone nationale.

2. Les concepts qui méritent d'être évoqués par rapport à cette zone d'étude

2.1 Une motivation au-delà de la linguistique

Le choix des langues officielles ne s'effectue pas arbitrairement. Consciemment, le choix du français comme l'une des langues officielles malgaches représente une motivation financière et relationnelle. Mondialisation, ouverture vers l'extérieur, partage et échange, interaction, ainsi qu'interculturalité figurent parmi les raisons de ce choix. Le chercheur ne pourrait aboutir à un résultat concluant sans effectuer des échanges virtuels ou non avec des pairs de l'extérieur sans parler des bourses d'études. Nous constatons ainsi un partage inégal quant à l'emploi des deux langues officielles au profit du français. Les courriels, les différentes

demandes, ainsi que les lettres d'invitations ne sont pas envoyés en malgache.

2.2 Des pratiques comparées à une transaction commerciale

Partant de ce principe des motivations, les étudiants malgaches ont besoin du français pour faire avancer leur carrière estudiantine et professionnelle. Ce qui nous amène à évoquer l'importance des concepts de « marché linguistique » et de « capital linguistique » de Bourdieu (1982). Empruntons les méthodes de comparaison de certains linguistes sur l'application d'une « grille d'analyse économique ». Calvet a évoqué l'ouvrage de Ferruccio Rossi-Landi intitulé « *Le langage comme langage, et comme marché* », à travers son écrit sur la « *Sociolinguistique* ». Il y décrit l'équivalence des termes en économie et en linguistique qui coïncident parfaitement avec le mécanisme d'usage des langues. En s'inspirant de l'analyse marxiste, la langue est comparée à la monnaie servant d'instrument d'échange et de transaction pour obtenir quelque chose. Pour lui, la langue est un « moyen d'échange universel ».

Dans une transaction commerciale, la monnaie constitue l'élément nécessaire pour réaliser un achat, un schéma que l'on peut transposer dans le marché linguistique. Dans le cas de notre analyse, la langue française permet aux chercheurs malgaches de poursuivre leur recherche et leurs études.

C'est dans cette optique qu'intervient la notion de motivation tirée de la théorie psychosociale de Gardner et Lambert. Il y a deux types de motivation : *la motivation instrumentale* et *la motivation intégrative*. La première, appelée également extrinsèque, est définie par les auteurs comme étant « *le désir de l'apprenant d'obtenir une reconnaissance sociale ou des avantages économiques à travers l'apprentissage d'une*

langue étrangère » (1972). La seconde pouvant être appelée intrinsèque, est « caractérisée par les attitudes positives face aux locuteurs de la langue cible », cela est lié au « désir d'intégration ou l'envie de connaître ». Nous pouvons envisager que l'apprentissage de la langue française par les universitaires malgaches implique les deux types de motivation qui agissent avec une certaine combinaison et interdépendance. Autrement dit, la maîtrise du français ouvre un chemin prometteur à la continuité des études qui se conjugue avec l'obtention des diplômes, des emplois et à la construction d'une bonne carrière professionnelle.

3. Les réalités observées

3.1 Les réalités sur les lieux d'étude à partir de nos observations

Il est important de souligner que nous tirons les données de nos expériences estudiantines et de nos propres observations. Nous avons également mené des entretiens avec des enseignants et des étudiants. Mais au fur et à mesure de notre recherche, nous nous sommes aperçue de la pertinence des méthodes par observation pour éviter l'obtention des données erronées. Nous avons pu observer deux classes composées d'étudiants de filières scientifiques, en LI et en L2, 4 classes d'étudiants en LI, L2, L3, MI en filières Lettres à l'Université d'Antananarivo et à l'Université de Fianarantsoa. Notre attention s'est portée sur l'emploi du français et du malgache pendant les séances de cours. Les faits observés ont confirmé le traditionnel emploi des deux langues officielles, le malgache pour l'oral et le français dans les écrits. Nous avons pu observer des cas d'explication orale en français mais elles sont peu nombreuses.

Nous avons eu l'occasion d'assister à des soutenances de Master, de Thèse et de HDR. Les soutenances de thèse à l'école Polytechnique de Madagascar se font désormais uniquement en français ; les réponses, les remarques ou les questions en malgache sont proscrites. Alors que dans celles de la Faculté des Lettres, dans certains départements comme ceux de la mention « communication », l'impétrant ainsi que les membres du jury peuvent tout aussi bien parler français que malgache. Cette différence de pratiques explique l'absence d'explicitation au niveau de « l'exécution » de la politique linguistique aussi bien universitaire que nationale.

3. 2 Le contexte socio-économique joue son rôle dans l'ambiguïté linguistique : les réalités malgaches

Le contexte socioéconomique constitue un facteur non négligeable si nous prenons en considération les écoles primaires et secondaires. Nous faisons référence à ces dernières dans la mesure où tout universitaire passe forcément par ces niveaux d'enseignement avant de continuer à l'université. Plusieurs chercheurs malgaches et même étrangers ont déjà évoqué la multiplicité des écoles privées qui se disent « d'expressions françaises » à Madagascar. Pour notre part, nous allons relever un tout autre aspect mais dans le même axe, celui de l'interdépendance entre pauvreté et chômage. Les procédures concernant l'ouverture d'un collège et d'un lycée n'exigent pas l'obtention d'un diplôme élevé. Après l'obtention du diplôme de licence, l'étudiant peut ouvrir une école privée. Il recrute des étudiants en L2 ou en L3 dont les prestations ne coûtent pas chères. Ces recrutés qui n'ont pas encore les compétences suffisantes dans l'enseignement ni l'expérience requise, vont assurer les cours. Les explications se déroulent en malgache pour permettre aux élèves de comprendre le cours.

Ce sont ces mêmes élèves qui deviendront des étudiants avec des compétences approximatives en français. Cela constitue un cercle vicieux qui se poursuit de génération en génération.

Les conséquences de cette pratique est perceptible à travers le niveau intellectuel de certains étudiants qui éprouvent des difficultés à raisonner, à parler et à écrire en français.

Les deux langues officielles malgaches, bien qu'inégales dans leur degré d'utilisation, ne connaissent chacune une véritable compétence de la part des usagers. Professionnellement parlant, il est rare de voir des offres d'emploi qui n'exigent pas de compétence en français à l'oral et à l'écrit. Une condition qui pourrait bloquer la recherche d'emploi des jeunes diplômés.

Conclusion

Bien que les parlers malgaches ne jouissent pas d'un statut officiel et international, leur usage dans le milieu universitaire représente un défi pour les universitaires et les chercheurs. Ils facilitent les interactions, voire la compréhension du cours chez les étudiants. Ce qui n'amoindrit pas pour autant la mise en valeur des autres langues.

Il ne s'agit pas tout simplement de choisir les langues, mais de voir la politique linguistique à appliquer. Concrètement, la loi fondamentale devrait exiger l'emploi et la maîtrise des deux langues. Nous admettons qu'il existe déjà des cours de français et de malgache dans les programmes scolaires, mais il aurait fallu contrôler de près leur. L'académie malgache, qui cherche et propose des termes techniques et scientifiques en malgache devraient servir d'outils pédagogiques dans les universités au même titre que les ouvrages en français.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- Calvet Jean-Louis (1995) *Politique linguistique*, Paris : PUF.
- Cavalli Marisa (2005), *Education bilingue et plurilingue (le cas du Val d'Aoste)*, Paris : Didier.
- Gardner R. et Lambert W. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowly : Newbury House.
- Verdier Marie. (2017), « Le français comme une langue morte à Madagascar », tiré de *La Croix*.

QUELLES LANGUES D'ENSEIGNEMENT DANS LES UNIVERSITES AU CAMEROUN ?

Germaine Bienvenue NOUKIO

Centre National de l'Education (Cameroun)

nouvenue@yahoo.fr

Résumé

Au Cameroun, conscient des exigences de l'indépendance politique en matière d'administration autonome, l'enseignement supérieur est apparu à l'élite comme un défi à relever à partir de 1945. La législation camerounaise est sans équivoque quant aux fonctions sociales des langues officielles et des langues autochtones. Elle commande une nouvelle réflexion sur le mode d'intégration des ressources linguistiques locales dans le système éducatif. Dans ce domaine, PROPELCAI est considéré comme le modèle par excellence. Ce programme propose l'utilisation de toutes les langues du terroir comme vecteurs de l'enseignement des matières scolaires. C'est un projet gigantesque qui demeure encore dans les discours politiques, complètement en déphasage avec la réalité du terrain. Étudier les choix de langues d'enseignement, la configuration des programmes, la culture des enseignants sont là des exemples de questions auxquelles nous nous appuierons pour mener cette étude. Dans le cadre de cette réflexion, nous recourrons aux textes juridiques et aux actions historiques qui ont eu un impact majeur sur le système éducatif camerounais.

Mots Clés: langue nationale, français, anglais, Cameroun, système éducatif

Abstract

In Cameroon, higher education appeared in 1945 as a challenge, due to exigencies of independence politics in matter of self-administration. Cameroonian legislation is clear concerning the social

functions of official and national languages. It commands a new consideration on integration of local linguistics resources in the educational system. In that domain, PROPELCA I is considered as the model par excellence. This program offers the utilization of all national languages as a means of education. It is a highest project which stands in political discourse not in realities field. Study the choice of languages, the configuration of program and the culture of teachers are those examples on which we will base to enhance this analysis. To carry on this study, an appeal to legal texts regulating the Cameroonian educational and historical actions will be made

Keywords: *national language, French, English, Cameroon, educational system*

Introduction

Avec les indépendances, les pays d'Afriques ont progressivement réduit les bourses de formation dans l'enseignement supérieur des pays de leurs anciens maîtres. Ils ont tant bien que mal construit et équipé leurs grandes écoles et leurs universités ; ils ont mis en place une politique éducative susceptible de convenir aux réalités locales et d'apporter des réponses qui conviennent à leurs besoins communautaires spécifiques.

La langue comme ensemble de signes linguistiques et de règles de combinaison de ces signes entre eux et instrument de communication d'une communauté donnée, est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires adoptées pour permettre l'exercice de cette faculté chez l'individu. La langue est donc un instrument culturel, un facteur identitaire et un vecteur de rapprochement interindividuel et intercommunautaire. Plus de 58 ans après les indépendances, on peut se demander si les universités africaines creuset du savoir, du savoir-faire et du savoir être ont, en l'état

de leurs lois d'orientation scolaire et universitaire ainsi que de l'implémentation de ces dernières pu mettre avec succès la linguistique au service du développement humain durable de leur environnement concentrique. Cette préoccupation vient à point nommé lorsqu'on sait que la langue est un outil de coopération qui peut être mis au service de la domination et de l'omnipotence.

L'objectif poursuivi ici est de lever un pan de voile sur la loi d'orientation au sujet des politiques linguistiques au Cameroun, cas de l'Université de Dschang et les insuffisances de leur implémentation in situ. Nous présumons qu'à l'Université de Dschang l'enseignement des langues ne s'accommode pas de leur environnement concentrique.

Répondant à la triple question de savoir : Quelles politiques linguistiques pour quelle(s) langue(s) dans quel(s) contexte(s), nous articulons notre réflexion autour des points ci-après : Les exigences contextuelles de l'environnement linguistique du Cameroun, les impérities des politiques linguistiques de la loi d'orientation universitaire et de leur implémentation et les attentes des politiques linguistiques qui augurent un apport dans le concert des nations.

I. Les exigences contextuelles de l'environnement linguistique du Cameroun

I.1 Le Cameroun précolonial⁴⁷

L'histoire de la scolarisation au Cameroun n'est pas dissociable de celle de la colonisation, puisque c'est la seconde qui a introduit la première.

⁴⁷ Nous tirons nos enseignements de : Danielle PRAT. Histoire de la scolarisation au Sud-Cameroun. Mémoire de maîtrise. FLSH : Paris 1969.

A leur arrivée, au début du XX^e siècle, les colonisateurs allemands se sont trouvés face à un ensemble de populations qui vivaient encore une histoire proprement africaine. Leur identité sociale et les rapports qu'elles entretenaient entre elles, hostiles ou pacifiques, en étaient le produit.

I.I.I Les débuts de la scolarisation. Les Allemands

Ce sont des missionnaires qui ont introduit l'école au Cameroun, dans la région côtière, et cela dès 1844. Ces missionnaires, qui pratiquent l'enseignement en langue vernaculaire, connaissent un certain succès.

Le 18 décembre 1884, les militaires allemands débarquent dans la région de Douala et entreprennent la conquête du pays. L'opinion allemande était hostile aux entreprises coloniales, et Bismarck promit que les colonies coûteraient peu. Aussi, jusqu'en 1907, le gouvernement allemand limita-t-il au maximum les investissements éducatifs et se déchargea des tâches scolaires sur les missions.

En 1907, un Ministère des Colonies est créé à Berlin qui traduit un changement de politique. L'intérêt des colonies pour l'économie allemande commence à se faire sentir, et le gouvernement impérial veut prendre en main la politique outre-mer. Le retentissement sur la politique scolaire est important. Une conférence sur l'enseignement est réunie à Douala. La langue allemande sera la seule langue européenne enseignée, mais les missionnaires obtiennent la reconnaissance officielle des langues locales comme langues d'enseignement.

I.1.2 Les Français

La première guerre mondiale entraîna de sérieuses perturbations dans l'organisation scolaire. Pendant deux ans, du début des hostilités à mars 1916, toutes les écoles sont fermées. Les Français prirent possession de l'administration du Cameroun dès mars 1916, en attendant le mandat international qui leur fut confié par la Société des Nations en 1922. Tous les instituteurs et missionnaires, qui avaient été engagés dans l'armée allemande, retournent à leurs écoles. Le général Aymerich, par la circulaire du 29 août 1916, fixe les programmes et fait de la langue française la matière principale. Un système de subvention pour les écoles confessionnelles, analogue au système allemand, est mis en place, et l'enseignement privé va reprendre son extension.

Disposant en fin de compte de peu d'hommes, et voyant là un moyen peu coûteux et efficace de tenir la circonscription, les Français n'y ont donc pas manqué. Et ils présentaient ainsi les populations qu'ils allaient entreprendre de gagner à la « civilisation française » :

Selon Leclerc (2014), le Cameroun britannique fut intégré au Nigéria et le Cameroun français dirigé par la France comme colonie française. Pendant cette période coloniale l'enseignement des langues maternelles étaient proscrites. Ceci de manière expresse. Pour les puissances étrangères, dispenser les langues africaines ou camerounaises étaient signe d'insoumission car, il fallait une seule langue pour transmettre et véhiculer les concepts européens et surtout renforcer la politique linguistique coloniale.

2. Le Cameroun de 1945 à l'indépendance

C'est la période où un enseignement de masse se développera au Cameroun, en réponse aux recommandations de la Conférence de Brazzaville de février 1944 : « L'enseignement des Africains doit d'une part, atteindre et pénétrer les masses et leur apprendre à mieux vivre, d'autre part, aboutir à une sélection sûre et rapide des élites. L'enseignement doit être donné en langue française, l'emploi des dialectes locaux étant interdit ».

Par ailleurs la Constitution de 1946 donnera la citoyenneté française à tous les ressortissants de l'Union Française, ce qui sera une garantie de l'accès égal à tous aux fonctions publiques.

Outre l'exclusivité de la langue française, et sous prétexte d'égalité, les programmes d'enseignement appliqués au Cameroun seront identiques à ceux de la métropole. Ce sera ni plus ni moins une politique coloniale assimilationniste, institutionnalisée et légitimée⁴⁸.

2.1 La création des Universités camerounaises

Le Cameroun, comme beaucoup de pays africains, s'est doté assez tardivement d'universités et d'écoles pour former la jeunesse au-delà des études secondaires. Les questions liées à l'enseignement supérieur ont été soulevées de manière récurrente à partir de 1945. Le territoire sous tutelle du

⁴⁸ L'inspecteur Delage, à la conférence africaine de l'enseignement de Dakar en 1944 ne déclare –t-il pas : « nous devons nous rappeler que le but est moins de sauvegarder l'originalité des races colonisées que de les élever vers nous ». Cité par F.FLIS ZONABEND, in Lycéens de Dakar .Maspéro,1968, Paris

Cameroun s'exprime explicitement à l'époque pour une amélioration de son système éducatif en vue de la préparation de son indépendance, objectif prévu par son statut international. Conscient des exigences de l'indépendance politique en matière d'administration autonome, l'enseignement supérieur est apparu à l'élite camerounaise comme un défi à relever. Travailler sur la création des premières universités et écoles supérieures du Cameroun, c'est aussi identifier le modèle de nation que le pays ambitionnait de construire après avoir vécu une triple domination depuis la fin du XIXe siècle, à savoir les dominations allemande, puis britannique et française. Étudier les modalités de financement des établissements d'enseignements supérieurs ; les choix d'implantation géographique ; les choix de langues d'enseignement ; la configuration des programmes d'enseignement ; les partenariats avec les universités européennes, asiatiques, américaines, africaines etc.

2.2 Le Rapport de la Conférence d'Addis-Abeba

Le Rapport final de la Conférence des États africains sur le développement de l'éducation en Afrique (Addis-Abeba/Éthiopie, 15-25 mai 1961), et le Rapport sur la Conférence sur le développement de l'enseignement supérieur en Afrique (Tananarive/Madagascar, 3-12 septembre 1962) font un inventaire de la situation de l'enseignement en Afrique. Les questions liées à la coopération internationale en matière d'éducation interafricaines sont soulevées lors de cette Conférence. Il s'agit de démontrer comment les échanges ou transferts de connaissances peuvent participer à une amélioration de l'enseignement, dont l'enseignement supérieur.

2.3 Le Rapport de la Conférence de Tananarive

Le Rapport de la Conférence tenue à Tananarive en 1962 est centré sur le sujet de l'enseignement supérieur. Les participants à cette Conférence militent pour la création d'universités en Afrique, notamment pour réduire le nombre des étudiants africains qui sont obligés d'aller se former à l'étranger, et le plus souvent en dehors du continent africain. La formation supérieure est présentée comme l'une des conditions préalable à l'unité nationale et au développement économique des pays africains.

L'implantation des établissements d'enseignement supérieur en Afrique est récente. Elle se multiplie à partir de 1950⁴⁹. C'est dans ce contexte que s'exprime le besoin d'enseignement supérieur des Camerounais au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. La perspective de l'indépendance nourrit et entretient leur demande d'enseignement de niveau supérieur. Ils ont conscience de la nécessité de disposer d'un personnel formé pour assumer les responsabilités de l'administration d'un pays indépendant⁵⁰.

3. Les impérities des politiques linguistiques de la loi d'orientation scolaire et universitaire et de leur implémentation

3.1 La vision de Paul BIYA⁵¹

La vision de l'aménagement linguistique prônée par le Président Paul Biya (1987 : 116) apparaît clairement dans la déclaration suivante :

⁴⁹Damtew, Altabach, African Higher Education: An International Reference Handbook, 1992, p. 18-19.

⁵⁰Levine, Le Cameroun du mandat à l'indépendance, 1984.

⁵¹Président de la République du Cameroun

« D'aucuns ont tenté de se servir de cette diversité pour diviser le Cameroun. Je considère plutôt notre diversité linguistique comme un privilège culturel. Face à cette richesse linguistique, l'on choisit deux niveaux de travail : le niveau ethnique et le niveau national. Au niveau ethnique, il faut encourager le développement de toutes les langues nationales, véhicules privilégiés des cultures ethniques. Il importe de ce fait que chaque langue exprime la culture qu'elle véhicule. Ainsi produits, ces joyaux culturels seront transférés sur la scène nationale au grand bénéfice de la collectivité. Il convient donc de laisser épanouir toutes nos fleurs linguistiques, phase historique nécessaire et indispensable à la confection du bouquet culturel national ».

Cette vision présidentielle accorde la priorité à la diglossie fonctionnelle. Elle attribue des fonctions sociales et des espaces communicationnels à chaque catégorie de langues. Discours officiels, administration, enseignement, justice, médias, etc. À ce titre, Dumont (1990 : 25) s'interroge en ces termes : « on sait bien que c'est par le biais du français qu'un État comme le Cameroun est en train de gagner le pari de son unité nationale mais doit-il, pour cela, comme le pense P. Renauld, payer le prix fort de la mort de ses langues nationales et de ses cultures ? ». Les langues vernaculaires⁵² sont ainsi réduites à la communication familiale et ethnique.

Des études en sociologie du langage sont menées sur le territoire camerounais : Bitjaa Kody (1999, 2000, 2001a et b, 2002, 2004, 2009), Ndjombog (2002), Kemta Sonkoue (2004), Fondja Nana (2006), Raihanatou Yadj Abdou (2007) et Ngamgne (2008). Ces travaux révèlent un niveau

⁵² Langue nationale, langue autochtone, langue camerounaise

d'empiètement sans précédent des langues officielles sur l'espace réservé aux langues autochtones. Celles-ci sont menacées dans leur rôle de communication familiale et ethnique, contrairement au français qui conserve jalousement son espace de communication nationale.

3.2 Lois d'orientation scolaire et universitaire

La loi d'orientation d'éducation n° 98/004 du 4 avril 1998 en son article 3 consacre le bilinguisme⁵³ à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales. Dans la même lancée, l'arrêté n° 23/09/20/MINEDUC/IPG/ESG du 22 juin 1994 portant définition des programmes de langue et littérature françaises au second cycle des lycées et collèges du pays, vise en effet la protection du français standard contre l'invasion des variétés endogènes et l'influence des langues nationales. En voici un extrait :

« Dans un contexte socioculturel où les langues nationales exercent une très grande influence sur les élèves ; l'enseignement du français visera à parfaire la maîtrise active et réfléchie de la langue contemporaine, de ses niveaux et registres divers en vue d'une expression claire et aisée, orale et écrite (MINEDUC⁵⁴, 1994 :3) ».

La finalité de ce contrôle institutionnel est selon le Ministre d'amener le jeune camerounais, au terme de ses études secondaires, à s'exprimer aisément et correctement , oralement et par écrit, à manier comme il se doit les structures grammaticales et le vocabulaire adéquat pour traduire sa pensée et ses sentiments. La loi d'orientation universitaire n° 005 du

⁵³ Il s'agit ici de l'anglais et du français.

⁵⁴ Ministre/Ministère de l'Education Nationale

16 avril 2001 portant orientation de l'Enseignement Supérieur en son chapitre I article 6 dit ceci :

(1) La mission fondamentale de l'Enseignement Supérieur définie à l'article 2 ci-dessus, conduit à fixer les objectifs suivants :

- la promotion sociale, avec la participation des structures nationales compétentes et des milieux socio-professionnels notamment en ce qui concerne la définition des programmes et l'organisation des enseignements théoriques, des travaux pratiques et des stages ;
- la promotion du bilinguisme ;
- (2) A ce titre, l'Enseignement Supérieur :
- œuvre à la promotion du bilinguisme, des cultures et des langues nationales ;
- contribue au renforcement de la conscience nationale ;
- concourt à la promotion de l'Etat de droit par la diffusion d'une culture de respect de la justice, des droits de l'homme et des libertés ;
- contribue au sein de la communauté scientifique et culturelle nationale et internationale, au débat d'idées, au progrès de la recherche et à la rencontre des cultures ;
- concourt au brassage des populations et à l'intégration nationale.

4. Présentation de l'université de Dschang

L'Université de Dschang (UDs) fait partie des 08 universités d'Etat du Cameroun. Créée à la faveur de la réforme universitaire par le décret n° 93/026 du 19 janvier 1993, elle hérite de l'ex Centre universitaire de Dschang qui avait une

vocation essentiellement agro sylvo pastorale. A ce jour, huit établissements y fonctionnent effectivement :

- la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH),
- la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FSEG),
- la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques (FSJP),
- la Faculté des Sciences (FS), et les grandes écoles
- [Centre Régional d'Enseignement Spécialisé en Agriculture \(CRESA\)](#) Foret-Bois de l'Université de Dschang à Nkolbisson
- [Faculté d'Agronomie et des Sciences Agricoles \(FASA\)](#)
- [Institut Universitaire de Technologie Fotso Victor \(IUT-FV\)](#) de Bandjoun
- [Institut des Beaux-Arts \(IBAF\)](#) de Foumban

L'institution dispose de huit campus dans 6 des 10 régions du pays, à savoir, des antennes pédagogiques et de recherche à Bambui (Nord-Ouest), Belabo (Est), Ebolowa (Sud), Maroua (Extrême-Nord) et Yaoundé-Nkolbisson (Centre). A l'Ouest, on a le campus principal à Dschang et deux établissements à Bandjoun et à Foumban.

Pour conduire la rédaction de cet article, nous avons décidé de fréquenter l'Université de Dschang précisément la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH). Nous allons nous focaliser sur le planning d'enseignement des unités de valeurs du niveau I de l'année académique 2016-2017 des départements suivants :

- Langues Etrangères Appliquées (LEA) ; filière : Lettres d'Expressions Françaises (LEF) ;
- Histoire ;
- Philosophie, Psychologie et Sociologie ; filière : Psychologie ;
- Géographie,
- Etudes Africaines ; filière : linguistique et langues africaines.

Après le listing des unités de valeurs, nous allons voir celles qui sont dispensées en anglais, en français, en une autre langue européenne et en langues nationales et procéder à l'analyse. Malgré les appels à l'enseignement des langues nationales au Cameroun⁵⁵ nous constaterons au fil de l'analyse que très peu voire qu'il n'existe pas d'unité d'enseignement dispensée en langue nationale. Après le passage des colons au Cameroun, les langues françaises et anglaises sont restées jusqu'aujourd'hui les langues officielles du pays. Même si dans les langues nationales, on y retrouve beaucoup d'emprunts linguistiques cela montre à suffisance la forte influence des langues officielles sur les langues nationales du pays.

Au Cameroun, les autorités de l'éducation en général prônent l'éducation du français et visent de ce fait sa protection contre l'invasion des variétés endogènes et l'influence des langues nationales⁵⁶. Il s'agit pour le gouvernement camerounais d'amener la jeunesse à manipuler correctement la langue française au terme des études.

⁵⁵ Maurice Tadjadjeu (1995) : programmes d'enseignement des langues nationales au Cameroun, Etats Généraux de l'Education Yaoundé.

⁵⁶ Arrêté n°23/09/20/MINEDUC/IGP/ESG DU 22 Juin 1994.

5. Résultats :

En première analyse, il ressort que la langue française est la plus utilisée dans les unités d'enseignements. Essayons d'analyser les unités d'enseignements répertoriés dans le guide de l'étudiant de la F.L.S.H.

Tableau I : place des langues dans l'enseignement à la F.L.S.H

FILIERES	Total des enseignements	% des enseignements en français	% des enseignements en anglais*	% des enseignements autres langues
L.E.FI	16	15 ½ soit 96,8	½ soit 3,2	0
Histoire I	19	18 ½ soit 97,36	½ soit 2,64	0
Psychologie I	23	22 ½ soit 97,8	½ soit 2,2	0
Géographie I	12	11 ½ soit 95,8	½ soit 4,2	0
LLAI	17	16 ½ soit 97,05	½ soit 2,95	0

Retenons que l'enseignement qui est dispensé en anglais ici est encore appelé formation bilingue donc le même cours est dispensé dans les deux langues. Nous constatons à travers ce tableau, que malgré la puissance de l'anglais comme langue scientifique de référence il n'en demeure pas moins que dans les pays à coloration francophone cette dernière est reléguée au second plan. Sur toutes les unités d'enseignements des cinq

filières choisies de manière aléatoire nous constatons que moins de 5% sont dispensées en langue anglaise.

5.1 Rareté des langues nationales dans le système éducatif camerounais

La politique du bilinguisme officiel par la voie scolaire et la mise à l'écart concomitante des langues autochtones du système éducatif camerounais ont entraîné le dysfonctionnement de la communication sociale. Seule l'école, instrument privilégié de l'aménagement linguistique d'un territoire, est en mesure de réparer les dommages enregistrés. Des modèles d'insertion des langues autochtones dans le système éducatif ont été proposés par de nombreux chercheurs : Ngijol Ngijol (1978), Akonga (1983), Assoumou (2007a et b, 2008), Chumbow (1987), Mba (1982, 2002, 2003), Mba et Messina (2003), Messina (2002), Tabi-Manga (1999, 2000), Tadjadjeu (1980, 1985, 2002, 2003). De tous ces travaux, le plus complet est le Projet de Recherche Opérationnelle Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun ⁵⁷ du Professeur Tadjadjeu. Gfeller (2000 : 24) décrit succinctement ce programme en ces termes : Ce projet sous forme expérimentale, est en cours depuis 1980. Il comprend quatre volets qui s'occupent respectivement de l'enseignement au niveau Primaire et Secondaire.

- Volet I : enseignement de l'anglais et du français comme deuxième langue au niveau Secondaire ; on propose l'enseignement de certaines matières dans la deuxième langue officielle des enseignants ;

⁵⁷ PROPELCA

- Volet 2 : enseignement des matières en langue locale au niveau Primaire et introduction de la langue officielle de la région respective comme deuxième langue ;
- Volet 3 : enseignement de quelques principes linguistiques et de quelques langues locales au niveau Secondaire ;
- Volet 4 : éveil de l'esprit critique de l'enfant au niveau Maternel par l'enseignement et l'emploi des langues locales. Pour Bidjaa (2009 : 272 ; 273), le flottement dans l'ordonnancement des volets de PROPELCA occulte un enchevêtrement des contenus d'un niveau à l'autre. À la Maternelle, le modèle propose l'éveil à l'utilisation de la langue nationale ; au Primaire, il met l'accent sur les langues nationales ou vernaculaires comme vecteurs puis comme matières ; au Secondaire, il propose l'enseignement des principes linguistiques et l'enseignement d'une langue d'ouverture à une autre culture camerounaise en cycle d'observation.

Tableau2 : Culture des enseignants de la FLSH Université de Dschang.

Départements ⁵⁸	% enseignants francophones	% enseignants anglophones	Total des enseignants
E.A	14 soit 100%	0 soit 0%	14
Géographie	16 soit 94,11%	1 soit 5,89%	17
Histoire	10 soit 90,9%	1 soit 9,1%	11
L.E.A	19 soit 90,47%	2 soit 9,53%	21
P.P.S	14 soit 93,33%	1 soit 6,67%	15
Total	73 soit 93,58%	5 soit 6,42%	78

A l'analyse de ce tableau, 93% des enseignants sont de cultures francophones ce qui rend impossible la propension des autres langues à l'intérieur du pays. Bien qu'étant l'une des langues officielles, elle est la plus parlée.

⁵⁸ E.A Etudes Africaines ; L.E.A Langues Etrangères Appliquées, P.P.S Philosophie, Psychologie et Sociologie.

5.2 La question de l'harmonisation des systèmes d'enseignements anglophone et francophone au Cameroun

La question de l'harmonisation des systèmes d'enseignement se pose très vite au Cameroun administré par la France et le Royaume-Uni. À l'indépendance le pays envisage de mettre en place un seul système d'enseignement. Doit-il être francophone, anglophone, ou un mélange de ces deux systèmes ? Le système d'enseignement du Cameroun méridional (Sud-ouest) et du Cameroun septentrional (Nord-ouest) était celui de la colonie britannique du Nigeria. Autrement dit, les Camerounais de ces deux régions recevaient un enseignement en langue anglaise qui en termes de contenus étaient conforme aux standards du Royaume-Uni. Les enseignements au Cameroun oriental (80 % du Territoire) étaient quant à eux dispensés en français. Les contenus étaient naturellement conformes aux standards de la France en la matière. Ainsi, durant plusieurs décennies, deux systèmes différents d'enseignement ont cohabité sur le territoire du Cameroun. Après l'indépendance et la réunification des deux territoires camerounais dans le cadre de la République fédérale du Cameroun, la question de l'harmonisation des systèmes d'enseignement se pose jusqu'aujourd'hui avec acuité⁵⁹.

Hors mis l'expressivité et la transmission du savoir par la langue, cette dernière est un facteur déterminant dans les échanges sociaux. Aujourd'hui, l'apprentissage des langues étrangères est un atout dans les échanges internationaux. C'est pourquoi, à côté de nos universités il existe de plus en plus un

⁵⁹ Rapport de la Commission consultative pour le développement de l'enseignement supérieur en République Fédérale du Cameroun, Paris le 15 octobre 1962

foisonnement de centres dit « linguistiques ». Ces centres ont pour objectif principal de promouvoir la langue des autres pays étrangers ceci en vue de faire migrer les apprenants au terme de leurs formations pour diverses finalités : commerce, travail etc. Etant donné que toute personne aime parler et écrire dans sa langue, le devoir impérieux étant la communication ; il serait judicieux d'utiliser au mieux les moyens mis à sa disposition pour concilier les deux. Malheureusement la communication entre peuple étant secondaire la langue de la communication scientifique devra être internationale. Promouvoir les programmes de coopération et les échanges internationaux serait un avantage entre les universités.

Conclusion

Le Cameroun près de soixante-dix ans après les indépendances sort meurtri de cette guerre des langues. Malgré les textes, les écrits et les multiples appels de nombreux auteurs camerounais sur la nécessité d'introduire les langues nationales dans les programmes scolaires et universitaires rien n'est jusqu'ici fait. Le modèle d'insertion qui embrasse toutes les 280 langues camerounaises semble gigantesque. Étant donné que le pouvoir pèse trop lourd en Afrique Centrale, il s'impose aujourd'hui, un aménagement linguistique réaliste où une place de choix doit être davantage accordée aux véhiculaires de grande diffusion dans les pratiques de classe scolaires, ce qui permettra, pour un début, de gagner quelques langues autochtones dans la lutte de sauvetage linguistique

Apprendre la langue des autres est un aspect très important dans le champ scientifique. Dans nos écoles, nos universités l'enseignement des langues étrangères est une clé d'ouverture vers ces pays et par conséquent vers d'autres peuples. Aujourd'hui, l'un des objectifs majeurs serait un enseignement

trilinguiste comprenant la langue maternelle, la langue officielle qui est de facto une langue européenne et une langue européenne ou non. De ces trois langues, il est obligatoire qu'il y ait une en anglais car le monde évolue et les échanges avec. Si les progrès techniques ont poussé et poussent encore à l'homogénéisation des moyens d'expression, le passage vers la haute technologie, rendu possible par les découvertes de la science, devrait permettre dans un avenir et grâce à une traduction et à une interprétation automatiques assistées par des matériels très performants, une communication de plus en plus fidèle et aisée, dans le respect de la diversité des langues et des cultures. Ceci met sur la table l'épineux problème du développement d'une industrie des langues qui devrait connaître une grande expansion et représenter un marché très important. Ainsi, l'homogénéité comme nécessité de la communication planétaire deviendra obsolète et les différences ne seront plus obstacles mais richesses. La science, pour sa part impose l'indépendance et force l'ouverture : richesse majeure du patrimoine de l'humanité, elle tisse des liens entre les peuples, entre les cultures, et donc entre les langues.

Bibliographie sélective

- Bitja'a Kody, Z. D. (2009). « Pour un enseignement des langues et cultures nationales comme matières », *Revue Internationale des Arts, Lettres et Sciences Humaines (RIALSS)*, vol I, N° 3, Yaoundé, Africana Publications, pp. 268-280.
- Biya P. (1987). *Pour le libéralisme communautaire*, Paris, Pierre Michel Fabre/ABC.
- Dumont P. (1990), *Le français langue africaine*, Paris, L'Harmattan.

- Gfeller Elisabeth (2000), La société et l'école face au multilinguisme : l'intégration du trilinguisme extensif dans les programmes scolaires du Cameroun, Paris, Karthala.
- Leclerc, J. (2014), L'aménagement linguistique dans le monde. Québec Université Laval.
- Tadadjeu M. (1980), A model for functional trilingual education planning in Africa, Paris, Unesco.

Autres sources

- Conference on the development of Higher Education in Africa
3- 12 September 1962 Tananarive.
- Conférence sur l'éducation d'Addis-Abeba du 15 au 25 mai
1961. Rapport final.
- Décret n° 93/026 du 19 janvier 1993 portant création de
l'Université de Dschang.
- Guide de l'étudiant de la F.L.S.H septembre 2016.
- Loi N° 005 du 16 avril 2001 portant Orientation de
l'Enseignement Supérieur.
- Loi N° 96-06 du 18 janvier 1996 portant révision de la
Constitution du 02 juin 1972.
- Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Éducation
au Cameroun.
- Rapport de la Commission consultative pour le développement
de l'enseignement supérieur en République Fédérale du
Cameroun, Paris le 15 octobre 1962, Unesco, Paris
1962.

LA POLITIQUE BILINGUE DANS LES UNIVERSITES D'AFRIQUE AUSTRALE : PERSPECTIVES PEDAGOGIQUES

Alex Kasonde,

Africa University Ruth Gora, University of Zimbabwe

(Zimbabwe)

kasondea@africau.edu

Abstract

The study proposes a pedagogical analysis that interrogates political discourse in relation to didactic realities. States in Southern Africa recognize de facto the existence of multilingualism. As a result, they support particular variants of multilingual policy. In the context of universities, the multilingual policy is based on the adoption of the colonial language as the official medium of instruction. For instance, the use of English in schools in Zambia and Zimbabwe; French in schools in the Democratic Republic of Congo (RDC); and Portuguese in schools in Angola. School bilingualism exists de facto in the region because firstly the mother tongue of the learners does not correspond to the language of school instruction. Secondly, school bilingualism exists de facto in the region because a modern language is compulsory subject at school. e.g., English in DRC. On the other hand, school bilingualism exists de juri in the region because some laws explicitly or implicitly recognize its existence. e.g., Constitutions of South Africa, Zambia and Zimbabwe.

Keywords: *bilingualism, university, Africa, pedagogy, didactic*

Résumé

L'étude propose une analyse pédagogique qui interroge le discours politique face à la réalité didactique. Les Etats de l'Afrique Australe reconnaissent de facto l'existence de multilinguisme. Par conséquent, ils soutiennent une variante particulière de la politique multilingue. Dans le cadre des universités, la politique multilingue repose sur l'adoption de la langue coloniale comme langue officielle de scolarisation. A titre d'exemple, on peut mentionner l'anglais scolaire en Zambie et au Zimbabwe ; le français scolaire en République démocratique du Congo (RDC) ; et le portugais scolaire en Angola. Le bilinguisme scolaire existe de facto premièrement parce que la langue maternelle ne correspond pas généralement à la langue scolaire. Deuxièmement, le bilinguisme scolaire existe de facto parce qu'une langue moderne est une matière obligatoire pour les apprenants. e.g., l'anglais en RDC. Par ailleurs, le bilinguisme scolaire existe de juri parce que des lois reconnaissent son existence. e.g., la Constitution en Afrique du Sud, Zambie, Zimbabwe.

Mots-clés : *bilinguisme, université, Afrique, pédagogie ; didactique*

Introduction

La valeur d'une éducation bilingue (soit « éducation plurilingue » soit « éducation multilingue ») est, en principe, reconnue par la communauté pédagogique à travers le monde entier :

«1. L'UNESCO encourage l'enseignement dans la langue maternelle en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et l'expérience des apprenants et des enseignants. 2. L'UNESCO

encourage l'éducation bilingue et/ou multilingue à tous les niveaux de l'éducation, en tant que moyen de promouvoir l'égalité sociale et entre les sexes, et en tant qu'élément essentiel de sociétés linguistiquement diverses. 3. L'UNESCO encourage la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'éducation interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux. » (Unesco, 2003)

Autrement dit, l'application rigoureuse de la politique d'éducation bilingue peut jouer un rôle qualitatif, égalitaire et humanitaire. Or, entre la politique bilingue idéale et la pratique pédagogique sur le terrain dans les universités d'Afrique Australe, il existe un grand fossé. Pour combler cette lacune, cet article tâche à identifier les causes, conséquences et solutions à l'existence d'un décalage entre la théorie et la pratique dans le contexte de l'Afrique en général et l'Afrique Australe en particulier.

I. Clarification conceptuelle

Dans cet article, les termes pertinents à l'argumentation sont : bilinguisme, université, Afrique, pédagogie et didactique. Parmi les cinq termes, seuls les mots « bilingue », « université », « pédagogie » et « didactique » méritent d'être définis.

1.1 Bilingue

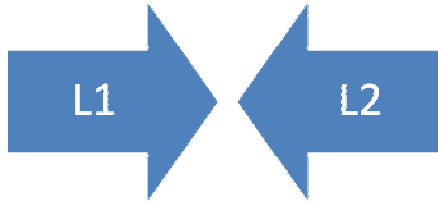
Pour une personne monolingue, la maîtrise de la langue implique au moins quatre compétences linguistiques fondamentales :

Tableau 1 Les compétences linguistiques (L1)

	compréhension	expression
<i>orale</i>	+	+
<i>écrite</i>	+	+

Partant de cette constatation, une personne **bilingue** manifeste une bonne maîtrise de deux langues parallèlement, à savoir de la langue de départ (L1) et de la langue cible (L2) (Bloomfield 1935).

Tableau 2 Les compétences linguistiques (L1, L2)



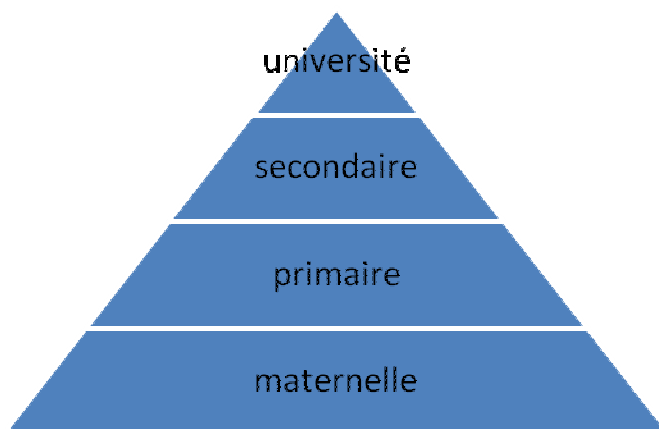
La maîtrise totale des compétences linguistiques à la bloomfieldienne est extrêmement rare. Sur le plan pratique, un certain nombre de déficits linguistiques peuvent se manifester (Stoll, 1996). Pour résoudre le problème de l'absolutisme associé à Bloomfield, on peut définir le bilinguisme de la façon suivante: « Est **bilingue** celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle » (Weinreich, 1953). Par ailleurs, Haugen (1953) se place résolument dans les compétences d'expression : "Le bilinguisme commence lorsque l'individu peut produire des énoncés ayant un sens dans une langue autre que sa langue maternelle." Par contre, Hagege (1996) considère une personne comme étant **bilingue** lorsque ses compétences linguistiques sont comparables dans les deux

langues. Encore faut-il préciser que dans une situation bilingue, il est fort probable que l'une de deux langues manifeste un statut supérieur par opposition à un statut inférieur. Il s'agit alors d'une situation **diglossique** particulière (Ferguson, 1959 ; Fishman, 1967).

1.2 Université

Les **universités** représentent une branche particulière de l'enseignement supérieur dans un système éducatif d'un État donné.⁶⁰ En effet, les systèmes éducatifs des États modernes distinguent quatre niveaux chronologiquement successifs, à savoir l'école maternelle, primaire, secondaire et l'enseignement supérieur.

Tableau 3 L'éducation des États modernes



A l'université, l'enseignement est dispensé aux étudiants par les professeurs d'université au sein de quatre domaines du savoir : Les sciences humaines et sociales ; La santé ; Les sciences et techniques ; et L'art. Les études universitaires sont

⁶⁰ <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2>, Date d'accès : le 1er OCT 2018

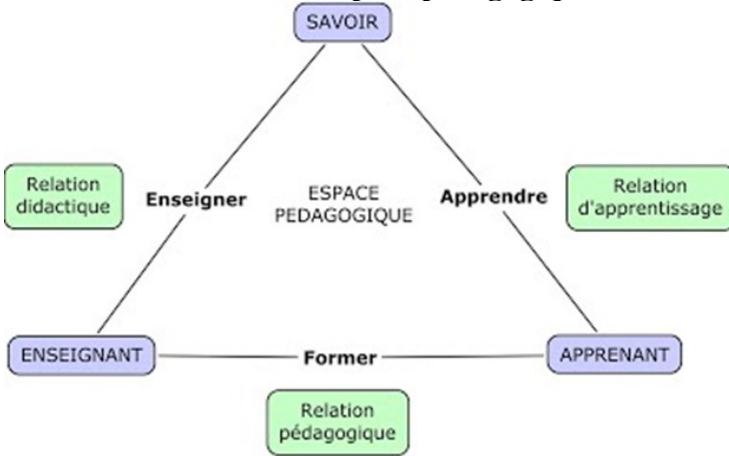
structurées en trois cycles, chacun sanctionné par l'octroi d'un grade, lequel est en principe nécessairement requis pour l'admission au cycle d'études supérieur. Le premier cycle d'études universitaires, dit « de transition », conduit au grade académique de diplôme d'études universitaires générales (DEUG). Le deuxième cycle d'études universitaires, dit « professionnalisant », mène en succession aux grades académiques de licence et de maîtrise ou bien de médecin ou de médecin vétérinaire. Le troisième cycle d'études universitaires débute avec le diplôme d'études approfondies (DEA) et comprend la formation doctorale qui conduit au grade académique de docteur.⁶¹

1.3 Pédagogue

Selon Houssaye (1988), tout acte pédagogique désigne l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

⁶¹Précisons que parmi les deux auteurs, l'un des auteurs connaît le milieu universitaire français grâce à un séjour d'études à la Sorbonne en tant que Boursier du Gouvernement Français.

Tableau 4 L'espace pédagogique



Source : Houssaye (1988)

Dans cette forme triangulaire, le savoir représente le point culminant de la relation entre le pédagogue (enseignant) et l'apprenant (étudiant). Le rôle de l'enseignant est d'**enseigner** le savoir aux apprenants tandis que la responsabilité de l'apprenant est d'apprendre le **savoir** dispensé par les enseignants.

1.4 Didactique

Le rapport entre le savoir et l'enseignant représente une relation **didactique** tandis que la relation pédagogique existe entre le pédagogue/enseignant et l'apprenant/étudiant (Houssaye, 1988).

2 Le bilinguisme et les universités africaines

2.1 *De facto*

La globalisation et la multiplicité des langues locales (Kasonde, 1999), c'est-à-dire le **multilinguisme** est la cause principale de l'application de la politique bilingue dans les universités africaines. Du point de vue sociolinguistique, les universités africaines se répartissent en deux groupes. Le premier groupe sociolinguistique correspond *grosso modo* aux universités des locuteurs et territoires des familles linguistiques afro-asiatique, nilotique, khoisane, austronésienne et indo-européenne. Dans ces universités, le bilinguisme dans la vie quotidienne n'est pas mis en question. Le bilinguisme n'est pas mis en question parce que la langue de l'enseignement (LI) correspond essentiellement à la langue de la localité (LI). Avec quelques exceptions, les langues minoritaires dans un pays appartenant à la famille linguistique afro-asiatique comme la Tunisie n'étaient pas valorisées mais la situation commence à changer en faveur de l'inclusion des minorités linguistiques tunisiennes (Sawahel, 2018).

Tableau 5 Les familles linguistiques

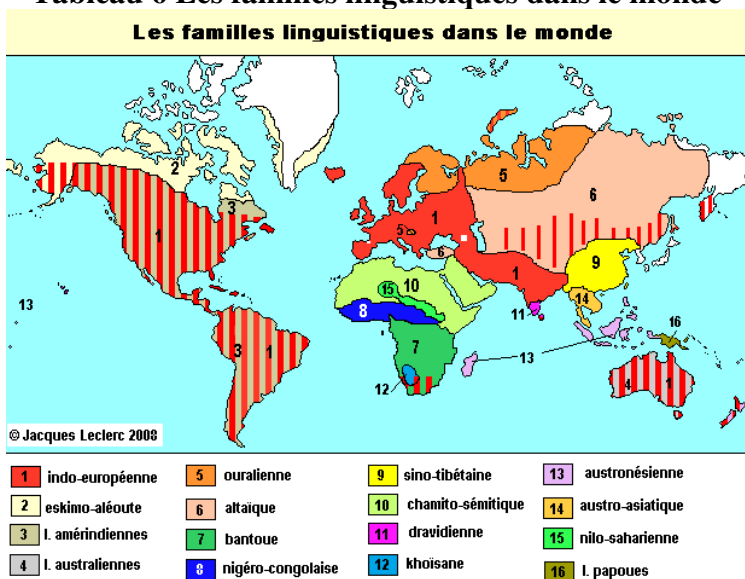


Source: *Language Families in Africa* (Dingemanse, 2013)

Le deuxième groupe sociolinguistique correspond *grosso modo* aux universités des locuteurs et territoires de la famille linguistique nigéro-congolaise A et la famille linguistique nigéro-congolaise B. Dans ces universités, le bilinguisme dans la vie quotidienne est mis en question. Le bilinguisme est mis en question parce que la langue de locale (L1) ne correspond pas à la langue de l'enseignement (L2). En effet, la langue de l'enseignement (L2) correspond plutôt à la langue internationale étrangère issue de la colonisation (LI = LE).

Dans la classification linguistique à l'échelle mondiale ci-après le terme « bantoue » (Leclerc, 2008), correspond à la famille linguistique « nigéro-congolaise B » de Dingemanse (2013) :

Tableau 6 Les familles linguistiques dans le monde



Source : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/familles.htm>, document consulté le 10 octobre 2018.

2.2 *De juri*

En dépit des réalités démographiques, le bilinguisme officiel n'existe pas sur le plan juridique dans certains États d'Afrique Australe. Parmi les États monolingues *de juri* dans la région, on peut citer la République démocratique du Congo (français), la Zambie (anglais) et le Mozambique (portugais). Par ailleurs, les États monolingues *de facto* dans la région comprennent la Namibie (anglais) et le Malawi (anglais). Dans

la mesure où l'appareil de l'État utilise une langue particulière officiellement, il faut considérer la langue ainsi utilisée comme étant une langue officielle *de juri* et *vice versa*. En outre, les États bilingues *de juri* ou multilingues *de juri* dans la région fonctionnent *de facto* comme des États monolingues sur le plan international.

Tableau 7 Les États bilingues en Afrique Australe

<i>Démographie</i>	<i>Multilingue</i>		
<i>Législation</i>	<i>Monolingue</i>	<i>Bilingue</i>	<i>Plurilingue</i>
	Zambie (anglais (de jure))	Botswana (anglais, tswana)	Afrique du Sud (de jure-anglais,afrikaans, ndébélé, sepedi, sotho, swati, tsonga, tswana, venda, xhosa, zoulou
	RD Congo (français)(de jure)	Lesotho (sotho, anglais)	Zimbabwe (de jure): anglais, chewa, chibarwé, kalanga, khoïsan, nambya, ndau, ndébélé, shangani, shona, sotho, tonga, tswana, venda, xhosa et langues des signes ⁶²

⁶² Voir les termes officiels désignant l'État d'Afrique du Sud : (de jure-South Africa (anglais), SuidAfrika (afrikaans), NingizimuAfrika (ndébélé),

	Namibie (anglais (de facto))	Eswatini (anglais et swati (de jure)	Seychelles (français, anglais, créole)
	Malawi (anglais (de facto))	Maurice (anglais (de facto) et français (de facto)	
	Mozambique (portugais (de jure))	Madagascar (malagasy ou malgache (de jure) et français (de jure)	
	Angola (portugais (de jure))		

Source :

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/afracc.htm>, document consulté le 6 octobre 2018.

3 Le multilinguisme et les sociétés africaines

3.1 L'Afrique Occidentale

L'Afrique est un continent multilingue. Cette situation multilingue existe dans toutes les régions du continent, y

AfrikaBorwa (sepedi), AfrikaBorwa (sotho), IningizimuAfrika (swati), AfrikaDzonga (tsonga), AferikaBorwa (tswana), AfurikaTshipembe (venda), UmzantsiAfrika (xhosa), IningizimuAfrika (zoulou)

compris l'Afrique occidentale, l'Afrique centrale, l'Afrique orientale, l'Afrique septentrionale, l'Afrique australe et la Corne de l'Afrique. Avant d'arriver à la région de l'Afrique Australe proprement dit, il est utile d'aborder à titre d'exemple l'Afrique occidentale. Décrivant la situation multilingue en Afrique occidentale, Ansah (2018 : 53-54) estime qu' :

« il y a 80 langues au Ghana parlées par à peu près 27 million habitants. Accra, la capitale du Ghana est en effet devenue un creuset non seulement pour toutes ces groupes ethnolinguistiques au Ghana mais aussi pour les immigrés venus de la sous-région d'Afrique occidentale et d'autres parties du monde. »⁶³

(Texte original en anglais: *there are over 80 languages in Ghana spoken by a population of about 27 million. Accra, the capital of Ghana has become the melting pot not only for all these ethnolinguistic groups in Ghana but also for other migrants from the West African sub-region and indeed, other parts of the world.*)

⁶³ See also Anderson, J. A., & Ansah, G. N. (2015). A sociolinguistic mosaic of West Africa. In D. Smakman & P. Heinrich (Eds.), *Globalising sociolinguistics: Challenging and expanding theory* (pp. 54-65). London: Routledge; Ansah, G. N. (2014). Re-examining the fluctuations in language in-education policies in post-independence Ghana. *Multilingual Education*, 4(1), 12; Lewis et al (2017), Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, & Charles D. Fennig (Eds.). (2016). *Ethnologue: Languages of the World*, Nineteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/19/>, [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/ghana-lois-div.htm#Code_de_proc%C3%A9dure_p%C3%A9nale_\(1960\)_](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/ghana-lois-div.htm#Code_de_proc%C3%A9dure_p%C3%A9nale_(1960)_)

Le multilinguisme au Ghana a déjà fait l'objet d'un certain nombre d'études intéressantes dont celle de Bodomo (2009).

3.2 *L'Afrique Australe*

L'Afrique Australe⁶⁴ aussi est une région multilingue (Alexander, 2003; Kashoki, 1978; Mwanakatwe, 1968; Reh, 1981; Kasonde & Miti, 2013 ; Kasonde, 2015 ; Kasonde, 2016). Il est donc tout à fait logique que la quasi-totalité des États aient adopté *de juri* et/ou *de facto* les politiques bilingues. Dans les Établissements de l'Enseignement Supérieur (EES) en général et les universités en particulier, la langue de l'époque colonial est dominante, voire exclusive en Afrique (Ngalasso, 1986). En effet, le bilinguisme évoque les souvenirs des conflits linguistiques ouverts de certains États dans le monde susceptibles de provoquer l'instabilité politique.⁶⁵ D'où des questions d'intérêt pédagogiques : Quelles sont les variantes spécifiques de cette politique bilingue des universités d'Afrique

⁶⁴ La région de l'Afrique Australe correspond *grosso modo* à la Communauté de Développement de l'Afrique Australe (SADC). Les 15 États-membres de SADC sont en ordre alphabétique Afrique du Sud, Angola, Botswana, Eswatini, Ile-Maurice, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mozambique, Namibie, République démocratique du Congo, République unie de Tanzanie, Seychelles, Zambie et Zimbabwe.

⁶⁵ Par exemple, le discours identitaire entre la communauté wallonne et la communauté flamande en Belgique est parfois sanglant. Selon l'Article 4 Les Régions linguistiques « La Belgique comprend quatre régions linguistiques : la région de langue française, la région de langue néerlandaise, la région bilingue de Bruxelles-Capitale et la région de langue allemande. » En outre, l'Article 30 L'emploi des langues l'emploi des langues usitées en Belgique est facultatif ; il ne peut être réglé que par la loi, et seulement pour les actes de l'autorité publique et pour les affaires judiciaires. (Belgique : Constitution coordonnée du 17 février 1994 (en vigueur)).

Australe? S'agit-il de faits démographiques, de déclarations de principe ou bien de codifications juridiques? Existe-t-il des difficultés pédagogiques liées à cette politique? Cet article répond à ces questions et il cherche à fournir en plus un certain nombre de précisions pertinentes à l'avenir de l'ES dans la région.

3.3 *L'Afrique du Sud*

L'État sud-africain a joué un rôle critique dans l'évolution de la politique et législation linguistiques du pays (du Plessis, 2006). L'intervention de l'État dans le domaine linguistique a été à l'époque appliquée systématiquement à partir de 1910 avec l'adoption de la politique universitaire bilingue afrikaans-anglais pour l'ensemble du territoire de l'Union de l'Afrique du Sud (original en anglais : Union of South Africa) :

« Le développement de l'afrikaans en tant que langue de l'enseignement supérieur en Afrique du Sud a eu lieu en même temps que la croissance du nationalisme de la communauté afrikaner, surtout au milieu des années 1930. C'est la période quand le mouvement afrikaner a gagné du terrain et la langue afrikaans s'est imposée comme une option fiable pour servir comme langue de l'enseignement. » (du Plessis, 2006:96-98)

(Texte original en anglais : *"The development of Afrikaans as a medium of higher education in South Africa unfolded against the background of the growth of Afrikaner nationalism, especially after the mid-1930s, the period when the Afrikaans movement gained ground and the language was established as a viable option for medium of instruction"*). (du Plessis, 2006 : 96-98).

L'État postapartheid en Afrique du Sud n'a fait qu'ajouter des langues africaines au bilinguisme Afrikaans-anglais (Veronesi & Nickenig, 2009).

4. Discussion

De 2015 à 2016 les universités sud-africaines ont été secouées par les manifestations estudiantines massives. Les étudiantes et les étudiants manifestaient contre les frais de scolarités assez élevées et les curriculums plutôt coloniaux. Pour mieux répondre aux défis lancés par la jeunesse sud-africaine à cette époque, l'État a institué une commission d'enquête (la Commission Heher). Les recommandations de la Commission Heher en faveur de l'assouplissement des moyens de paiement de frais de scolarité ont été acceptées par l'État.⁶⁶ Par contre, les demandes de « décolonisation » du curriculum universitaire ont été au niveau de termes de référence ignorées (Le Grange, 2016). En effet, le concept de « décolonisation » reste problématique :

“L'appel solennelle en faveur de la décolonisation du curriculum est une notion diverse. Il n'est pas forcément basé sur les mêmes concepts ni sur les mêmes idéologies. Tout dépend des différents individus et groupes sociaux» (Council of Higher Education, 2017 :2)

(Texte original en anglais : *“The clarion call for the decolonization of the curriculum is a diverse one, not always based on similar concepts and ideologies when*

⁶⁶ <http://www.thepresidency.gov.za/press-statements/release-report-commission-inquiry-feasibility-making-high-education-and-training>,

document consulté le 12 octobre 2018.

used by different individuals or groups.” (Council of Higher Education, 2017 : 2).

Pour certains intellectuels africains, la décolonisation représente les réformes démocratiques habituelles alors que pour les autres intellectuels africains, il s’agit d’une transformation profonde contre les institutions coloniales occidentales en faveur de l’africanisation outrancière. (Wa Thiongo, 1986 ; Nabudere, 2011)

Dans le contexte sud-africain, le discours anticolonial a fini par accepter l’une des langues indo-européennes (anglais) et en même temps par rejeter l’une des langues indo-européennes (afrikaans). La langue anglaise s’est donc progressivement imposée comme étant la langue universitaire par excellence :

« Suite à la transition politique de 1994, l’[Université de Port Elisabeth] avec un certain nombre d’autres universités ont adoptés des politiques multilingues. Ces politiques multilingues avaient entre elles la tendance de promouvoir la langue anglaise dans certains domaines universitaires. ... Cette tendance s’explique en termes du déclin du statut d’afrikaans à la fois dans le domaine de l’enseignement supérieur et surtout dans l’économie politique de la période d’après-apartheid. »(Hill, 2009)

Texte original en anglais: “*In the aftermath of the 1994 political transition, [University of Port Elisabeth] and a number of other universities adopted multilingual language policies, but these policies tend[ed] to belie a widespread shift to English in the various university domains. This trend is explained in terms of the declining status of Afrikaans both within the field of higher education and more generally*

in the emerging post-apartheid political economy.”
(Hill, 2009).

Dans le contexte sud-africain, le discours anticolonial a fini par accepter l'une des langues européennes (anglais) et par rejeter l'une des langues européennes (afrikaans). Par contre, la revalorisation des langues africaines prévue dans la Constitution de 1997 a connu un succès assez mitigé. A l'origine, l'État s'est exprimé de la façon suivante :

« Para 1) *Les langues officielles de la République sont le sepedi, le sotho, le tswana, le swati, le venda, le tsonga, l'afrikaans, l'anglais, le ndébélé, le xhosa et le zoulou.*

Para 2) *Reconnaissant que les langues indigènes de notre peuple ont connu, par le passé une utilisation et un statut amoindris, l'État doit, par des mesures concrètes et positives, améliorer le statut et développer l'utilisation de ces langues.* »(Article 6, *Constitution de la République sud-africaine de 1997* [traduit de l'anglais]) (Leclerc, 2008).

Il est donc contradictoire pour l'État de négliger dans les faits la revalorisation des langues africaines. La cause de la dévalorisation des langues africaines a été essentiellement une politique coloniale d'Apartheid. La politique postcoloniale et postapartheid est déficitaire dans le domaine de planification linguistique parce qu'elle continue à perpétuer la politique linguistique néocoloniale. En tout cas, les sentiments plutôt favorables à la configuration d'une forme multilingue alternative en Afrique du Sud ont été exprimés par l'un des juges du Court Constitutionnel de l'Afrique du Sud par rapport au conflit ethnolinguistiques qui a eu lieu à l'Université de

l'État Libre entre les étudiants noirs (pro anglais) et les étudiants blancs (pro afrikaans) :

« *Froneman a exprimé son souhait que le jugement ne bloquerait pas le développement des langues en dehors de l'afrikans et de l'anglais en tant que langues de l'enseignement supérieur et aussi que l'afrikaans sans préjugés raciaux ni d'autres préjugés était possible en Afrique du Sud* » (p.4 Constitutional Court of South Africa, 2017)

Texte original en anglais: “*Froneman . . . expressed his hope that the outcome . . . will not undermine the development of languages other than Afrikaans and English as languages of higher learning*” and also that Afrikaans “*short of racial and other prejudices*” was possible in South Africa.(p.4 Constitutional Court of South Africa, 2017).

Conclusion

L'article a abordé le sujet de bilinguisme dans les universités africaines en général et dans les universités de l'Afrique Australe en particulier. On y trouve les définitions des concepts clés, à savoir « bilingue », « université » et pédagogue ». On a pu distinguer trois types de bilinguisme, à savoir le bilinguisme démographique, le bilinguisme *de juris* et le bilinguisme *de facto*. Le premier argument concerne la cause de l'application de la politique bilingue en Afrique. Il s'agit de la globalisation et de la situation multilingue. Dans la pratique, on constate que la situation bilingue des États africains correspond à la situation diglossique orientée vers les langues internationales (L2) plutôt que vers les langues locales (LI).

Références bibliographiques

- Alexander, N. (2003). *Language education policy, national and sub-national identities in South Africa. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Anderson, J. A., & Ansah, G. N. (2015). A sociolinguistic mosaic of West Africa. In D. Smakman & P. Heinrich (Eds.), *Globalising sociolinguistics: Challenging and expanding theory*. London: Routledge, pp. 54-65.
- Ansah, G. N. (2014). Re-examining the fluctuations in language in-education policies in post-independence Ghana. *Multilingual Education*, 4(1), 12.
- Ansah, G. N. (2018). Language dynamics in the rural north-urban south mobility situation in Ghana. *Legon Journal of the Humanities* 29.1 (2018), pp.53-54.
- Belgique : Constitution coordonnée du 17 février 1994* (en vigueur).
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Londres: Allen & Unwin.
- Bodomo A.B. (2009) A Kente of Many Colours: Multilingualism as a Complex Ecology of Language Shift in Ghana. September 2009 version: forthcoming in *Sociolinguistic Studies*: (<http://www.equinoxjournals.com/ojs/index.php/SS/index>; *Special Issue on Language Shift edited by Herbert Igboanusi in January 2010*).
- Dingemans, M. (2013). Language Families in Africa. *Wikipedia*, acces le 5 octobre 2013.
- Du Plessis, T. (2006). From monolingual to bilingual higher education: The repositioning of historically Afrikaans-medium universities in South Africa language policy.

- Springer* (2006) 5 : 87–113. DOI 10.1007/s10993-005-5627-5. (Document consulté le 24/07/2018).
- Ferguson, Charles A. (1959). Diglossia. *Word*, 1959, Vol 15: pp.325-340.
- Fishman, Joshua. (1967). Bilingualism with or without Diglossia; Diglossia with or without bilingualism. *Journal of Social Issues*, Vol XXIII/29-39.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hill, Lloyd. (2009). The decline of academic bilingualism in South Africa – a case study. *Language Policy* 8 (4), pp.327-349.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I : Le triangle pédagogique*, Paris : Peter Lang.
[http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/ghana-lois-div.htm#Code_de_proc%C3%A9dure_p%C3%A9dagogique_\(1960\)](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/ghana-lois-div.htm#Code_de_proc%C3%A9dure_p%C3%A9dagogique_(1960)), document consulté le 1^{er} octobre 2018.
<http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2>, document consulté le 1^{er} octobre 2018.
<http://www.thepresidency.gov.za/press-statements/release-report-commission-inquiry-feasibility-making-high-education-and-training>, document consulté le 12 octobre 2018.
- Kashoki, Mubanga E. (1978). The Language Situation in Zambia. In: Ohannessian, Sirarpi & Mubanga E. Kashoki (eds). *Language in Zambia*. London : International African Institute.
- Kasonde, A. & I. Miti (2013). Protection of Language Rights in Zambia: Issues and Strategies. *Journal of Public*

- Policy in Africa* (Africa University, Mutare, Zimbabwe), Vol I/1, pp.76-86.
- Kasonde, A. (2015). Language and Identity in General Education in Zambia. In: Kachaturyan, Elizaveta (Ed) (2015). *Language-Nation-Identity: The 'Questione della Lingua' in an Italian and Non Italtalian Context*. Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing, pp.96-119.
- Kasonde, A. (2016). Analyse critique des lois en matière de gestion du multilinguisme en Zambie. In : Sanou, Fernand & Sissao, Alain Joseph (Eds) (2016). *Développement endogène de l'Afrique et mondialisation. Une relecture de la pensée du Professeur Joseph Ki-Zerbo*. Ouagadougou, Burkina Faso : Presse Universitaire de Ouagadougou (Mélanges offerts au Pr Joseph Ki-Zerbo)/*Revue de la Fondation Joseph Ki-Zerbo*. Ouagadougou, Burkina Faso : Presses Universitaires de Ouagadougou.
- Kasonde, M. (1999). Broadcasting in Zambia: Problems and Prospects. In: Hahn, Hans Peter & Gerd Spittler (Eds) (1999). *Afrika und die Globalisierung*. Hamburg, etc: LIT Verlag Publishers, (Peer reviewed selected proceedings from Gemeinsame Fachtagung von VAD, pp.8-10 October 1998, University of Bayreuth, Germany).
- Le Grange, L. (2016). Decolonising the university curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 30(2): 1-12, doi: 10.20853/30-2-709.
- Leclerc, J. (2008a) « Aménagement linguistique dans le monde », (<http://www.axl.ccfan.ulaval.ca/Langues/>

- Lewis et al. (2017), *Ethnologue: Languages of the World*, Twentieth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/20/>.
- Lewis, M. P., Gary F. S., & Charles D. F. (Eds.). (2016). *Ethnologue: Languages of the World*, Nineteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/19/>,
- Mwanakatwe, J. M. (1968). *The Growth of Education in Zambia since Independence*. Lusaka: Oxford University Press, 260 p.
- Nabudere, D. (2011). *Afrikology, philosophy and wholeness: An epistemology*. Pretoria : Africa Institute of South Africa.
- Ngalasso, M. M. (1986). État des langues et langues de l' État au Zaïre. *Politique africaine* No.23 octobre 1986 : 7-29.
- Reh, M. (1981). Sprache und Gesellschaft in Afrika. In: Heine, B., Th. C. Schadeberg & E. Wolff (Hrsg). *Die Sprachen Afrikas*. Hamburg: Helmut Buske.
- Sawahel, Wagdy. (2018). Draft law paves way for Amazigh language academy. *University World News or Higher Education Web Publishing*, Issue No: 222 (22 June 2018).
- Stoll, Claude. (1996). Le bilinguisme : une approche typologique. *Bulletin APLV – Strasbourg*, n° 54.
- UNESCO (2003) *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris : Unesco (Document-cadre de l'UNESCO).
- Veronesi, D. & Christoph, N. (2009). *Bi- and Multilingual Universities: European Universities and beyond* (Conference proceedings), 20-22 September 2007. Bolzano-Bozen: Bolzano-Bozen University Press.

WaThiongo, N. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. Nairobi, Kenya: East African Publishers.

Weinreich, E. (1953). *Languages in contact*. La Haye : Mouton.

Autres sources

Constitutional Court of South Africa. (2017). *AfriForum v University of the Free State*, CCT 101/17, Date of judgment: 29 December 2017, Media summary (p.4), document consulté le 26 octobre 2018.

Council of Higher Education of South Africa. (2017). *Decolonising the curriculum: stimulating debate. Briefly Speaking³ : 1-12* (p.2) (<http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/BrieflySpeaking%20%283%29%20Curriculum%20decolonisation.pdf>, document consulté le 12 octobre 2018).

Constitutions-pays-A.htm), document consulté le 15 octobre 2018.

Sociolinguistique & Didactique (SociD)
janvier 2019

