HAL
open science

Une éducation bilingue français/langues africaines? Absence institutionnelle et comportements contrastés des familles

Fabienne Leconte

To cite this version:

Fabienne Leconte. Une éducation bilingue français/langues africaines? Absence institutionnelle et comportements contrastés des familles. L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques, 2015. hal-01789177

HAL Id: hal-01789177

https://hal.science/hal-01789177v1

Submitted on 9 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

FABIENNE LECONTE

Une éducation bilingue français/langues africaines? Absence institutionnelle et comportements contrastés des familles

Résumé

Ce chapitre se propose d'analyser la situation de l'éducation bilingue français/langues africaines aujourd'hui en France. Dans des proportions variables selon les groupes linguistiques et culturels et les situations sociolinguistiques dans les pays d'origine, les langues africaines continuent d'être parlées dans les familles après la migration : elles sont en cela langues d'éducation. Pourtant, ces langues souffrent d'une absence de reconnaissance dans les institutions françaises et de l'absence d'un enseignement qui concernerait prioritairement les enfants et jeunes issus des migrations. La faible demande sociale d'une éducation bilingue français/langues africaines reconnue par les institutions s'explique en partie par le fait que, en Afrique sub-saharienne, les langues les plus parlées dans les familles en France sont rarement langues d'enseignement et n'ont pas de fonctions officielles. Cependant, cette faible demande des familles doit être mise en relation avec les processus de minoration toujours à l'œuvre et doit être modulée en fonction des groupes linguistiques et culturels.

1 Introduction

Écrire un chapitre sur l'enseignement des langues africaines[1] en France dans un ouvrage sur l'éducation bilingue relève de la gageure. D'une part, l'Afrique est souvent qualifiée de continent du plurilinguisme (on dénombre, par exemple, plus de deux cents langues au Cameroun ou en République démocratique du Congo [RDC]) : il est impossible de passer en revue toutes les langues – certaines, parlées par plusieurs millions de locuteurs, d'autres, par quelques centaines seulement – et de discuter pour chacune des possibilités et de la pertinence de son

[1] Nous limitons notre propos aux langues et à la migration originaires de l'Afrique sub-saharienne. Les situations au nord du Sahara sont très différentes et ne seront pas traitées ici.

enseignement en France. Il ne sera donc possible que de raisonner en général ou pour certains cas, jamais pour les « langues d'Afrique sub-saharienne ». D'autre part, les frontières héritées de la colonisation ont séparé des groupes culturels occupant ces espaces depuis des siècles et, si l'on regarde les langues officielles, ces groupes sont désormais à cheval sur des frontières pouvant être aussi linguistiques (par exemple, la population haoussa du Niger « francophone » et du Nigeria « anglophone »). Il devient difficile de s'y retrouver lorsqu'on ajoute à cela que certains groupes linguistiques peuvent avoir migré massivement vers la France sans que leur langue, en Afrique, soit très répandue ou occupe des fonctions véhiculaires importantes (c'est par exemple le cas du manjak et, dans une moindre mesure, du soninké). D'autres langues, au contraire, sont parlées par plusieurs millions de locuteurs et ont, dans les pays d'origine, des fonctions d'officialité, voire de medium d'enseignement, mais ont, en France, une faible présence. C'est le cas du swahili – qui, en plus de couvrir une zone très étendue, est langue co-officielle (avec l'anglais) en Tanzanie, et langue nationale en RDC – et du haoussa – langue nationale au Niger et au Nigeria, langue de scolarisation dans le nord du Nigeria[2], les trois premières années de scolarisation (Muhamad, 2005). On le voit, les situations sont diverses selon les pays d'origine, liées à l'histoire, y compris coloniale.

On peut cependant, pour la clarté du propos, garder en tête le schéma suivant, même s'il peut s'avérer réducteur dans certaines situations. A l'indépendance, la majorité des pays africains a érigé au rang de langue officielle (le plus souvent unique) la langue européenne de l'ancien colonisateur, les langues africaines ayant, au mieux, le statut de langue nationale. Du point de vue des usages des locuteurs, on peut retenir le schéma de la diglossie enchâssée de Calvet (1987-1999) : la langue officielle domine une ou, plus rarement, plusieurs langues véhiculaires, qui permettent la communication entre divers groupes ; la langue véhiculaire domine à son tour les diverses langues vernaculaires, parlées par des groupes culturels où, bien souvent, le même nom désigne la langue et le groupe qui la parle ; lorsqu'il n'existe pas de langue africaine de grande diffusion pour occuper la fonction véhiculaire[3], c'est la langue officielle qui assume ce rôle, comme le français au Gabon ou dans le sud de la Côte d'Ivoire (les usages du français peuvent alors s'éloigner du français standard ou hexagonal, au fur et à mesure que la langue se vernacularise).

Pour essayer de voir plus clair dans cette multitude de situations, et afin de tenter de limiter notre propos aux langues présentes en France métropolitaine, nous présenterons, dans un premier temps, les quelques espaces de légitimation des langues africaines en France. Puis, nous donnerons des éléments d'explication

---

2 Au Niger également, dans des écoles bilingues minoritaires : voir Maurer (2010).

3 Par exemple, le bambara-dyula (appelé aussi bamanakan) est langue véhiculaire au Mali, dans le sud du Burkina et dans le nord de la Côte d'Ivoire. Il est en situation de continuité dialectale avec le mandingue (Sénégal) et le malinké (Guinée-Conakry). Le créole à base portugaise est véhiculaire en Guinée Bissau ; le wolof, au Sénégal ; etc.

sur les relations entre langues, officialité et écriture en Afrique, avant de présenter quelques caractéristiques sociolinguistiques de la migration africaine en France.

2 Quelques espaces de légitimation des langues africaines en France

En Afrique, les langues africaines sans fonctions officielles sont dans une situation de minoration ; en France, cette minoration est redoublée : elles sont langues de migrants, ont rarement des traditions écrites et ont subi la domination coloniale. En conséquence, il n'existe pas en France métropolitaine[4] d'enseignement bilingue français/langues africaines. Le seul enseignement des langues africaines se fait à l'Institut national des langues et cultures orientales (Inalco) et ne concerne pas un enseignement bilingue, mais un enseignement linguistique et culturel pour un petit nombre d'étudiants – environ 250 – et une dizaine de langues enseignées (amharique, bambara, berbère, comorien, haoussa, malgache, peul, soninké, swahili, tigrinya, touareg, wolof, yoruba). Cet enseignement des langues africaines remonte, pour une partie d'entre elles, à la seconde partie du XIXe siècle, en pleine période d'expansion coloniale, lorsqu'on formait des administrateurs avant le départ pour les colonies. Le public, encore aujourd'hui, est davantage constitué de futurs diplomates, de membres d'organisations non gouvernementales (ONG) s'apprêtant à partir « sur le terrain » ou de retraités curieux que de jeunes de la seconde génération.[5] Que ce soit par le nombre ou par le public, nous sommes très loin de la population originaire d'Afrique subsaharienne sur le sol français, estimée à environ plusieurs centaines de milliers de personnes et parlant des langues beaucoup plus diverses que la dizaine de langues enseignées à l'Inalco.

Pour continuer ce panorama institutionnel, il faut aussi citer les quelques langues proposées en option « langues rares » au baccalauréat : bambara, berbère (chleuh, kabyle, rifain), haoussa, malgache, peul, swahili. Il s'agit d'une option qui ne peut que rapporter des points, mais qui n'est choisie, pour les langues d'Afrique noire, que par de rares candidats. Par ailleurs, l'option ne correspondant à aucun enseignement délivré par l'Éducation nationale, ces langues sont sensées avoir été apprises « ailleurs ». L'épreuve de langue a lieu à l'écrit uniquement, ce qui est paradoxal pour des langues dont la très grande majorité des usages se fait à l'oral : dans les pays d'origine, les fonctions scripturales et littératiques sont assumées, à de rares exceptions près, par le français ou d'autres langues européennes, langues officielles et langues de scolarisation, le plus souvent exclusives.

---

4 Nous ne prenons pas en compte dans ce chapitre la situation particulière de Mayotte, qui est traitée ailleurs dans cet ouvrage.

5 Voir l'interview de Jean de Dieu Karangwa, directeur du département Afrique de l'INALCO, pour le journal *Jeune Afrique* (05/06/2013) : « L'Inalco seul endroit au monde où autant de langues sont enseignées », www.jeuneafrique.com.

On peut, d'autre part, s'interroger sur la liste des langues proposées et la mettre en relation avec ce que l'on connaît des langues africaines les plus représentées en France (Leconte, 1997 et *passim*). Le soninké[6], parlé au Mali, en Mauritanie et au Sénégal, est absent de la liste des options au baccalauréat, bien que proposé par l'INALCO. Pourtant, la population soninkée continue à être importante en France, même si elle n'est plus majoritaire dans l'immigration originaire d'Afrique noire depuis le milieu des années 1970. De même, le comorien disparaît des options au baccalauréat, alors que la population comorienne reste importante, notamment à Marseille. On pourrait aussi commenter l'absence du wolof, pourtant langue véhiculaire au Sénégal et enseigné à l'Inalco. Enfin, on note l'absence, dans les deux listes, du manjak (Guinée Bissau, Sénégal), parlé par des migrants venus très tôt en France (dès le début du XXe siècle) et qui se sont implantés durablement sur le territoire.

Il y a peu de correspondance entre la reconnaissance de ces langues en France (par les deux institutions évoquées : INALCO et Éducation nationale) et l'importance du nombre de locuteurs sur le territoire français.

On ne peut transposer en France ce qui se passe en Afrique, la population migrante étant loin d'être à l'image de la population africaine dans son ensemble, mais, en même temps, les situations des langues africaines en France sont fortement déterminées par les situations linguistiques africaines. Il faut donc se pencher sur la diffusion des langues en Afrique, leur histoire, les fonctions véhiculaires de certaines d'entre elles ainsi que d'éventuelles reconnaissances officielles pour expliciter ces listes. La question de la demande sociale est également centrale pour qui veut comprendre le peu de reconnaissance institutionnelle des langues africaines. Le fait que ces langues ne soient pas, dans la plupart des cas, langues d'enseignement en Afrique explique en partie l'absence institutionnelle en France et montre, si besoin était, le paradoxe qu'il y a à les évaluer à l'écrit au baccalauréat. Les parents d'origine africaine sont rarement demandeurs d'une introduction des langues parlées à la maison dans l'enseignement (Leconte, 1997 et *passim*). Toutefois, cette réserve n'implique pas que les langues africaines parlées à la maison ne soient pas considérées comme langues d'éducation. Il faut ici faire la différence entre *l'éducation*, qui peut se faire en plusieurs langues selon différentes modalités, et *l'enseignement*, qui a lieu traditionnellement, en Afrique noire, dans des langues qui ne sont pas parlées dans les familles (arabe classique et langues européennes). On peut très bien imaginer une répartition des contenus éducatifs et des langues.[7]

---

[6] Le soninké est une langue du groupe mandé. Il est donc apparenté au bambara-dyula et au mandingue.

[7] Ainsi, en Afrique de l'Ouest, cohabitent trois systèmes éducatifs utilisant différentes langues et ayant plus ou moins recours à la forme écrite : la langue vernaculaire orale est employée pour l'éducation traditionnelle ; l'éducation coranique, en arabe classique, est fortement centrée sur la reproduction et la récitation de textes écrits, sans que la majorité des élèves aient accès au sens ; la langue officielle européenne, fortement associée à l'écrit,

Les langues africaines continuent donc à être, en France, relativement invisibles, voire fortement stigmatisées, dans la lignée des relations coloniales. Toutefois, les représentations des familles sont susceptibles d'évoluer, notamment grâce à des actions de revalorisation de la part des institutions françaises. C'est ce que préconisent les rédactrices du rapport au premier ministre *Refondation de la politique d'intégration, groupe de travail « Connaissance- reconnaissance »* (Lamarre et Maffessoli, 2013 : 36). La citation suivante est extraite de la section 4 du rapport, « Reconnaître les langues et les cultures comme une compétence et un atout de développement » :

> La reconnaissance des langues, de toutes les langues, constitue un enjeu de reconnaissance des personnes. Encore faut-il que ces langues soient reconnues de manière identique. Considérer le multilinguisme comme un atout pour le développement de l'enfant, comme une compétence en sections internationales ou encore à l'Ecole Internationale Robert Schuman à Strasbourg et, par ailleurs, rejeter la pratique de la langue maternelle, de socialisation pour d'autres jeunes (pratique de la langue arabe, turque…) constitue un déni d'égalité au pire, et une méconnaissance des processus cognitifs à minima. Les linguistes mettent en avant la pertinence de parler plusieurs langues de manière simultanée comme un enjeu de développement des compétences linguistiques mais aussi intellectuelles. (…)
>
> Pour aller plus avant encore il pourrait aussi être proposé l'enseignement dès le collège d'une langue africaine, une de celles dominantes parmi les communautés originaires d'Afrique vivant en France, par exemple le bambara ou le dioula ou le lingala ou même le swahili, langue panafricaine par excellence qui permet de communiquer d'Afrique centrale à l'Afrique de l'est jusqu'aux Comores.... Nous oublions souvent que les immigrés, dont on attend d'eux « qu'ils parlent bien le français », parlent souvent déjà plusieurs langues. Parmi les populations d'origine africaine, beaucoup parlent leur langue maternelle et la langue « administrative officielle » du pays d'origine mais également a minima une troisième langue.

Ces propositions n'ont pas eu, hélas, l'accueil qu'elles méritaient dans les médias. Par exemple, on ne peut qu'être surpris et choqué par la violence du propos d'un journaliste du Figaro qualifiant les langues africaines de « borborygmes des patois africains[8] » : il ne s'agit plus de langues, mais de bruits de digestion. Les propositions ci-dessus sont pourtant mesurées : elles préconisent de commencer l'enseignement des langues africaines en collège et par trois langues de grande diffusion[9].

---

est le medium (souvent unique, excepté pour les situations d'enseignement bilingues, qui restent minoritaires) de l'enseignement de type occidental, alors que nombre d'élèves n'ont pas accès au sens en début de scolarisation.

8 www.thierry-desjardins.fr.

9 Le bambara et le dyula sont des variantes du même idiome en continuité dialectale. Le bambara est parlé au Mali, le dyula, en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso. En France, la population malienne (souvent soninképhone et bambaraphone) est beaucoup plus importante que la population parlant la variante dyula.

Bien que manifeste dans la réaction du journaliste – et dans d'autres ayant émaillé les médias dans les jours suivant la publication des rapports –, le racisme ambiant ne permet pas, à lui seul, d'expliquer l'absence quasi-totale en France d'enseignement des langues africaines à destination de leurs locuteurs. Outre la continuité des relations coloniales, qui fonde en grande partie les migrations africaines vers la France, il faut aussi chercher du côté des situations socio-linguistiques dans les pays d'origine les raisons de cette absence d'enseignement en France. Relations post-coloniales et représentations langagières sont fortement intriquées.

3 Situations sociolinguistiques et langues d'enseignement dans quelques pays africains

Il ne s'agit pas ici de passer en revue les situations sociolinguistiques sur l'ensemble du continent : ce serait fastidieux et peu éclairant pour notre propos. On peut tout de même opposer schématiquement, dans un premier temps, les politiques linguistiques selon les États colonisateurs : les « Latins » (Espagnols, Français et Portugais) et les « Germaniques » (Allemands, Anglais, Belges, Blancs d'Afrique du Sud) (Brann, 1984 ; Calvet, 1974).

La politique linguistique pratiquée par les « Germaniques » a consisté à associer des langues africaines aux langues européennes aux échelons de base de l'enseignement. Il ne s'agissait en aucun cas de « valoriser » les langues africaines, mais d'éviter que les colonisés n'apprennent la langue du colonisateur : on craignait alors une perte de prestige. Au reste, était visé, dans les premiers échelons de la scolarité, la formation d'une main d'œuvre d'auxiliaires de la colonisation, interprètes et capables, entre autres, de tenir les livres de comptes des marchandises exportées vers la métropole. On favorisa ainsi certaines langues qui semblaient en expansion ou susceptibles de servir de langue de communication entre groupes différents. C'est par exemple le cas du swahili, qui assume des fonctions véhiculaires en Afrique de l'Est (Kenya, Tanzanie, RDC) et est aussi parlé au Rwanda et au Burundi[10] (sans y avoir la même diffusion).

A l'inverse, la politique linguistique « latine » a consisté à n'utiliser que les langues européennes dans l'éducation scolaire et l'administration. Il s'agissait non seulement de coloniser et d'exploiter, mais aussi de « civiliser », d'éduquer les Africains aux « bonnes valeurs » de la civilisation occidentale. La seule langue écrite en Afrique occidentale française (AOF) était, officiellement, le français. Toutefois, la région ayant été arabisée à partir du IXe siècle, il existait, bien avant la venue des Français, une élite lettrée en arabe, qui écrivait aussi certaines langues ouest-africaines de grande diffusion avec les caractères arabes[11] (Cisse,

---

[10] Le Burundi et le Rwanda sont d'anciennes colonies allemandes, puis belges. La RDC a été colonisée par la Belgique ; le Kenya, par la Grande Bretagne ; la Tanzanie, successivement par l'Allemagne, puis par la Grande Bretagne.

[11] L'écriture des langues africaines en caractère arabe est appelée *ajami*.

2007). En voici une liste non exhaustive : le bambara-mandingue, le wolof, le peul, le haousa, le kanouri, etc. Aujourd'hui encore, dans les pays à majorité musulmane, une grande partie des enfants est scolarisée à l'école coranique, dans des medersas, qui utilisent l'arabe pour l'apprentissage de la graphie et de la lecture[12]. Le nombre des élèves bénéficiant d'une éducation coranique peut être élevé. Certains élèves fréquentent l'école coranique en plus de l'école de type occidental, d'autres sont scolarisés uniquement à l'école coranique.

On peut retenir des politiques linguistiques des colonisateurs le fait qu'elles ont influé sur les choix concernant les langues officielles au moment des indépendances. L'ensemble des pays colonisés par le Portugal[13], la France[14] et l'Espagne[15] a choisi la langue de l'ancien colonisateur comme langue officielle unique et langue d'enseignement. Pour ce qui concerne les anciennes colonies françaises, le système éducatif est toujours très inspiré du modèle colonial. Au Sénégal, par exemple, les appellations des classes du premier degré sont quasiment identiques à celles du système français[16] et l'examen d'entrée en sixième, supprimé en France en 1956, a été conservé. On trouve une seule exception à cette continuité dans les systèmes éducatifs des anciennes colonies françaises : au sortir de l'indépendance, la Guinée a tenté une expérience d'enseignement dans certaines langues africaines. L'expérience fut un échec, entre autres dû à l'absence de matériel pédagogique, de maitres formés, de description fiable de certaines des langues, etc. Or, cet échec guinéen a contribué à discréditer l'enseignement en langues africaines.

A l'inverse, dans les pays ayant connu une politique linguistique « germanique », les langues officielles associent parfois langues africaines et langues de l'ancien colonisateur. C'est le cas, par exemple, de la Tanzanie (ancienne colonie allemande, puis anglaise), où le ki-swahili est langue de scolarisation et langue co-officielle avec l'anglais. Au Nigeria (ancienne colonie britannique), les premières années de scolarisation se font dans trois grandes langues véhiculaires correspondant chacune à une région du pays (haoussa, ibo et yoruba), puis l'anglais occupe une place de plus en plus importante à mesure que l'on avance dans le système éducatif. Il est prestigieux, car il permet une communication internationale avec d'autres pays africains ainsi qu'à l'extérieur du continent.

---

12 Les systèmes se sont diversifiés ces dernières années : certaines medersas enseignent toutes les matières et utilisent le français et l'arabe comme medium d'enseignement. Il faudrait un passage en revue pays par pays pour décrire en détail les systèmes scolaires de chaque pays. Notons que les langues africaines ne sont pas utilisées comme medium d'enseignement.

13 Angola, Cap-vert, Guinée Bisao, Mozambique, São Tomé et Principe.

14 Bénin, Burkina Faso, Cameroun (en partie), Congo (Brazzaville), Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mali, Niger, République Centrafricaine, Sénégal, Tchad, Togo.

15 Guinée équatoriale.

16 A l'exception de l'existence de deux années (et non d'une seule) de cours préparatoire (CP1 et CP2), le CP1 correspondant à la grande section de maternelle.

Dans tous les cas de figure, la langue européenne est en haut de l'échelle des valeurs et reste associée au pouvoir et à la réussite sociale. Les langues africaines peuvent avoir différents niveaux d'officialité : rarement langues co-officielles avec la langue européenne, elles sont souvent « langues nationales ». Les pays ont des politiques linguistiques très différentes *in vitro*. Par exemple, le Burkina Faso a décidé de considérer toutes les langues parlées sur son territoire, soit une soixantaine, comme « langues nationales » et la constitution du pays ne fait pas de différence entre les deux grandes langues vernaculaires et véhiculaires que sont le moore et le dyula[17] et des langues parlées par quelques milliers de locuteurs. Mais, dans les faits, ce statut n'apporte pas grand-chose. A l'inverse, en RDC, outre le français, qui est seule langue officielle, on distingue quatre grandes langues véhiculaires (chacune parlée dans une région de cet immense pays) des plus de deux cents langues africaines qui n'ont aucun statut. La situation diffère donc d'un pays à l'autre, mais peut aussi évoluer rapidement : au Sénégal par exemple, la constitution a été modifiée depuis 2001 (Ndao, 2011). Auparavant, six langues avaient le statut de langues nationales (diola, mandingue, peul, sérère, soninké, wolof), ce qui leur conférait des espaces de communication plus larges (à la radio, notamment) que les langues n'ayant aucun statut. Depuis la modification de la constitution, les langues nationales sont désormais une trentaine : aux six langues énumérées ci-dessus se sont ajoutées les langues « décrites »[18]. Symboliquement, le changement est important : pour définir le statut d'officialité, ce n'est plus le nombre de locuteurs ou le passé prestigieux du groupe dans l'histoire du pays qui importe, mais l'intervention de savants lettrés, linguistes et grammairiens. Cependant, le wolof ayant gagné, avec l'urbanisation du pays, des espaces de communication (à la fois sur le français et sur les autres langues africaines), la constitution ne reflète pas la situation de diglossie enchâssée du pays.

L'autre enseignement à tirer de l'histoire est qu'apprendre à lire et à écrire dans une langue étrangère est très ancien sur le continent africain : pendant plusieurs siècles, et bien avant la scolarisation en langue européenne, il s'est agi d'apprendre les sourates du Coran. L'idée de scolariser les enfants dans la langue qu'ils parlent à la maison est, par contre, relativement nouvelle à l'échelle historique et très fortement ancrée dans l'histoire de la création des États-Nations en Europe (Baggioni, 1997), le dallage linguistique et territorial de l'Europe s'étant fait conjointement avec le développement de la scolarisation et l'alphabétisation de masse (ce qui n'est pas le cas pour l'Afrique noire).

---

17 Le moore est la langue parlée par les Mossis, traditionnellement implantés dans la capitale, Ouagadougou. Le dyula, ou bambara-dyula, est une grande langue de la famille mandé, véhiculaire au Mali (appelée bambara, bamanakan ou mandinka), mais aussi dans le nord de la Côte d'Ivoire et, avec des variations dialectales, jusqu'au Sénégal et en Guinée.

18 Le nombre de langues est toujours susceptible d'évoluer au fur et à mesure de la description des langues minoritaires.

L'enseignement tel que nous le connaissons en France et, plus largement, en Europe s'appuie avant tout sur l'apprentissage de la littératie et de la numératie en ayant comme médium la langue nationale et officielle, parlée par la très grande majorité de la population. La littératie est ancienne sur le territoire, de même que l'enseignement, qui a toujours eu comme medium une langue écrite : le latin d'abord, puis une langue qualifiée de vulgaire qui a vu ses usages s'étendre. Cerquiglini (1991) a montré que la langue d'oïl, loin d'être le parler de l'Ile de France, était une koïné écrite des différents parlers du nord de la France. L'enseignement étant intrinsèquement lié à l'écrit, l'alphabétisation de la majeure partie de la population a largement contribué à répandre et implanter la langue nationale unique.

Il n'existe rien de tel en Afrique noire, où les langues africaines ont été transcrites tardivement et grâce à des systèmes d'écriture exogènes : l'alphabet arabe, dès le IXe siècle et la conquête arabe au sud du Sahara, pour les quelques langues écrites en caractères ajami[19], puis l'alphabet latin, après la colonisation européenne. La pénétration de l'écrit sur le continent s'est faite très lentement et reste partielle : si l'on peut déplorer le taux élevé d'analphabétisme, on peut également y voir une forme de résistance culturelle de la part de sociétés qui font, encore aujourd'hui, une très grande place à l'oralité. Or, oralité n'est pas opposée à modernité : le Sénégal est un des pays du monde qui possède le plus grand nombre de téléphones portables par habitant (90 %).

Toutefois, les travaux de description des langues africaines ont connu un essor très important à partir des indépendances. Au reste, l'idée de lier lecture, écriture et langue d'usage quotidien en Afrique est une invention récente, datant de la période post-indépendance : les « expérimentations » se multiplient depuis les années 1960, notamment en Afrique de l'Ouest, pour un enseignement partiellement en langue africaine. Mais, malgré des résultats convaincants, ces expérimentations ne sont généralisées dans aucun des pays concernés. Le Mali, par exemple, avait décidé en 1994 de généraliser l'usage des langues africaines comme langues d'enseignement dans les petites classes avec une introduction progressive du français. Mais, en 1999, le gouvernement a dû faire machine arrière devant l'opposition des parents d'élèves et l'hostilité d'une partie du corps enseignant. En effet, les parents d'élèves craignaient une offre d'enseignement au rabais pour leurs enfants, et les enseignants, un déclassement social s'ils enseignaient en langue locale (ils étaient en outre peu nombreux à avoir été formés pour le faire). Le Mali est pourtant un des pays d'Afrique où les expérimentations de l'enseignement en langues locales ont été précoces et soutenues politiquement. De plus, l'usage de la langue officielle (européenne) est peu développé : on estime à environ 10 % le nombre de Maliens ayant un usage oral et quotidien du français. La majeure partie de la population mène ses affaires à l'oral (l'oralité reste prépondérante) en langues locales, en langue(s) du groupe et en langue véhiculaire

---

[19] Des signes diacritiques ont été ajoutés aux caractères arabes : les langues africaines n'étant pas sémitiques, la notation des voyelles ou des tons posait problème (Cisse, 2007).

(le bambara, parlé par 90 % de la population). Ce n'est donc pas l'usage des langues africaines qui est en cause dans ces résistances à leur introduction dans l'enseignement, mais le prestige et la relative extériorité des modèles scolaires aux cultures locales. En voici l'analyse de Galtier (2011, 408) :

> On constate ainsi de multiples efforts pour assurer au Mali un enseignement des langues africaines, efforts qui continuent jusqu'à aujourd'hui, en 2010. Malgré tous ces efforts, il faut bien constater que l'utilisation des langues africaines reste essentiellement orale au Mali, et que le passage à l'écrit est encore peu développé.
>
> Les enquêtes montrent un niveau assez faible en bambara dans les écoles bilingues enseignant cette langue, contrairement à ce qu'on aurait pu espérer. Les nombreux journaux publiés à Bamako sont tous en français. Il existe peu d'ouvrages édités dans les langues africaines. Ces écrits restent une production officielle subventionnée (par exemple, les journaux ruraux tels que kibaru).

A Libreville, la capitale du Gabon, c'est désormais le français qui sert de langue véhiculaire et qui est la première langue transmise aux enfants : le français est donc la « langue première » la plus fréquente de la ville. La majeure partie des pays africains dont sont originaires les migrants vivant en France se situent entre ces deux pôles où les usages oraux et quotidiens de la langue de l'ancien colonisateur varient d'un usage majoritaire (contexte urbain, Libreville, Abidjan) à un usage réservé à certaines fonctions officielles et scolaires.

Ainsi, comment imaginer la mise en place en France d'un enseignement français-langue africaine faisant l'objet de tant de résistances en Afrique sub-saharienne francophone ? Non seulement les résistances rencontrées en Afrique demeurent en France, mais en plus, les situations sont si diverses que l'on voit mal comment mettre sur le même plan, d'une part, des langues comme le bambara et le soninké (Mali, Mauritanie, Sénégal), parlés par plusieurs dizaines de milliers de personnes en France, et, d'autre part, des langues comme le mancagne (sud du Sénégal, Guinée Bissau), parlé par quelques familles seulement – nous verrons toutefois qu'il existe une grande diversité dans les usages des langues africaines en France. L'éducation ne se résumant pas à l'enseignement, il est désormais nécessaire de présenter les pratiques langagières dans les familles vivant en France.

4 Une éducation partiellement en langue africaine

Il n'existe pas, à ce jour, d'enquête exhaustive sur l'usage des langues africaines en France. On peut néanmoins s'appuyer sur une recherche que j'ai effectuée dans l'agglomération rouennaise dans les années 1990 concernant les pratiques langagières familiales (Leconte, 1997). D'autres recherches, plus ponctuelles, ont suivi et permis d'actualiser régulièrement les données. Ces enquêtes sociolinguistiques peuvent être mises en relation avec les travaux statistiques de l'Institut national d'études démographiques (Ined) et de l'Institut national de la

statistique et des études économiques (INSEE) concernant les migrants africains présents sur le territoire et, plus globalement, avec l'évolution des migrations telles qu'elles ont été étudiées par des chercheurs appartenant à d'autres disciplines. Withol de Wenden (2008, 16) attire notre attention sur l'évolution des migrations depuis les années 2000 :

> Entre-temps, les migrations se sont diversifiées : au travailleur étranger analphabète et rural des années de croissance, ont succédé des profils très variés, comme, selon, l'OCDE : familles, conjoints, femmes et enfants isolés, demandeurs d'asile, cerveaux, clandestins, étudiants, commerçants. Il s'agit de plus en plus d'une population urbaine et scolarisée attirée par l'image de l'Europe construite à travers les media, les transferts de fonds et les migrants de retour pendant les vacances, et rendue accessible par des réseaux de passage et l'abaissement du coût des transports. L'absence d'espoir de voir s'améliorer à court et moyen terme une situation qui laisse peu de place à la réalisation individuelle est aussi un puissant motif de départ.

Concernant les migrations africaines, l'urbanisation et l'élévation du niveau scolaire sont importantes. En 2012, les ressortissants d'Afrique noire représentent 17 % des entrants (pour 12 % de la population d'origine étrangère sur le sol français) et la moitié des nouveaux entrants d'origine africaine est diplômée de l'enseignement supérieur. Le changement s'est amorcé dans les années 1980 avec l'arrivée de personnes originaires d'Afrique centrale suite aux crises politiques et économiques. Les personnes venant d'Afrique centrale et du golfe de Guinée (Brazzaville et Kinshasa, en RDC ; Gabon ; Côte d'Ivoire) étaient davantage urbaines et diplômées, donc maitrisaient mieux le français lors de leur arrivée, que les migrants venus dès l'après-guerre participer à la reconstruction du pays.

5 Des glottopolitiques familiales particulièrement contrastées

Dans les années 1990, j'avais noté des glottopolitiques contrastées entre les migrants originaires d'Afrique de l'Ouest, qui, dans l'ensemble, transmettaient leur langue africaine familiale à leurs enfants, et les personnes originaires d'Afrique centrale et de Côte d'Ivoire, qui, dans l'ensemble, préféraient valoriser une identité francophone dans la communication avec leurs enfants. Il semble que les nouveaux entrants, plus urbains et plus diplômés, soient moins enclins à transmettre les langues africaines à leurs enfants et qu'ils appartiennent en majorité à la seconde catégorie. Nous verrons ci-dessous que cette catégorisation doit être affinée. On peut, dans ces cas, difficilement parler d'éducation bilingue. Bien souvent, les personnes ont déjà perdu, avant leur arrivée en France, leurs vernaculaires africains au profit de la langue véhiculaire et urbaine. Or, les véhiculaires ne sont pas porteurs des mêmes valeurs traditionnelles que les langues parlées à la campagne : on envoie toujours les enfants pendant les grandes vacances dans le berceau du groupe pour qu'ils y apprennent langues et coutumes. Ces représentations expliquent que les langues véhiculaires sont moins transmises que les langues vernaculaires, considérées comme porteuses des valeurs du

groupe. De plus, en ville, les parents n'ont pas toujours la même langue première, c'est alors la langue véhiculaire qui est parlée aux enfants. Par ailleurs, la langue européenne parlée au quotidien par les lettrés peut être fortement valorisée. J'ai ainsi rencontré récemment, lors de mes enquêtes, une femme nigériane diplômée de l'enseignement supérieur qui avait choisi de transmettre à ses deux filles l'anglais, langue valorisée et porteuse de son histoire africaine.

A l'inverse, la migration originaire d'Afrique de l'Ouest, encore largement majoritaire dans les années 1990, était surtout composée de ruraux non scolarisés, dont parle Withol de Wenden (2008). C'est auprès d'eux que nous allons nous arrêter quelque temps. Les enfants et adolescents auprès de qui j'avais enquêté étaient, dans leur grande majorité, originaires de pays francophones. Les personnes originaires d'Afrique de l'Ouest (Sénégal et pays frontaliers), majoritaires dans la région rouennaise, appartiennent aux groupes manjak, peul, soninké et, dans une moindre mesure, wolof et diola. Notons que pour des raisons liées aux réseaux migratoires et au type d'emplois occupés, la migration originaire du Sénégal et des pays frontaliers est majoritaire en Seine-Maritime, alors que les Maliens le sont ou l'ont été en région parisienne.

Il faut cependant signaler le cas particuliers des Manjaks (un quart de l'échantillon dans l'enquête des années 1990), originaires de Guinée Bissau, de langue officielle portugaise. Nombre de Manjaks ont fui le pays durant la guerre d'indépendance contre le Portugal en passant par le Sénégal, l'émigration étant interdite par le pouvoir salazariste[20]. Enregistrés, en quittant Dakar, à une période où le patronat français recherchait de la main d'œuvre bon marché en Afrique de l'Ouest, les nouveaux arrivants manjaks avaient la nationalité sénégalaise lors de leur entrée sur le territoire français. Les enfants nés en France ont la nationalité française. On voit ici combien le maniement des statistiques est délicat et susceptible de masquer la réalité.

Les Manjaks sont un des groupes culturels les plus représentés dans l'immigration originaire d'Afrique noire dans la région rouennaise, avec les Peuls et les Soninkés. Ces trois groupes privilégient la langue africaine dans la communication avec les enfants mais, pour autant, la transmission linguistique reste du domaine de la famille et du groupe culturel : il n'est pas souhaité que l'État intervienne. Ainsi, un de mes informateurs manjak (Leconte, 1997), interrogé en 1994 sur le bien fondé de cours de « votre langue » pour ses enfants, m'a répondu : « pour apprendre notre langue, je préfère qu'ils apprennent le portugais ». Il faisait ainsi la différence entre les langues qui devaient être apprises en contexte institutionnel – les langues européennes – et celles apprises en contexte familial – ici, le manjak et/ou le créole, véhiculaire de la Guinée Bissau.[21]

---

[20] La guerre d'indépendance a pris fin en 1975, avec la chute de la dictature.

[21] Récemment (2011), j'ai assisté aux préparatifs d'un envoi de livres vers la Guinée Bissau, destiné à aider l'école de certains villages manjaks : les ouvrages étaient tous en portugais. En effet, les jeunes manjaks à l'œuvre avec qui j'ai pu m'entretenir ne voyaient pas l'intérêt

Son épouse avait au reste demandé à ce que leurs enfants soient intégrés au cours d'Enseignement de langue et culture d'origine (ELCO)[22] portugais, mais sans succès, l'enseignante portugaise lui ayant demandé sa carte d'identité portugaise : on ne peut mettre le colonisateur à la porte et profiter des cours financés par le Portugal… Heureusement, il existait au collège du quartier une option portugais (donnée sous la responsabilité de l'Éducation nationale), qui était suivie par les plus âgés de la fratrie.

La situation est quelque peu différente pour le soninké. Les Soninkés, d'abord des hommes seuls venant de l'ouest du Mali, du sud de la Mauritanie et de l'est du Sénégal, ont migré massivement vers la France dès l'après-guerre, voire dès la fin de la première guerre mondiale : ils font partie, avec les Manjaks, des pionniers. Il s'est d'abord agi d'une migration quasi invisible, les hommes allant de l'usine au foyer et conservant le maximum de leur salaire pour faire vivre les leurs, restés au pays. Une minorité d'entre eux a fait venir épouse(s) et enfants : cette moindre pratique du regroupement familial explique que les enfants soninkés ne soient pas majoritaires à la seconde génération, alors que les pères l'ont longtemps été dans les foyers destinés aux hommes « célibataires ». La communauté vivant en France garde une grande importance dans le quotidien des familles, les foyers restent des centres de vie sociale, les associations de ressortissants de tel ou tel village gèrent des sommes qui apparaissent considérables au vu du montant des salaires. Cette organisation sociale contribue au maintien de la langue à la seconde génération. Il existe, en outre, depuis les années 1970, une Association de promotion du soninké (APS), qui a été très active dans les années 1980 et 1990. Ses objectifs ont d'abord été d'enseigner le soninké aux jeunes nés en France et de valoriser la communauté, puis ont évolué vers la réussite scolaire des enfants en France. Aujourd'hui, Internet permet de mettre en relation l'ensemble de la diaspora et de valoriser la langue, y compris dans ses usages écrits, même si ceux-ci restent néanmoins peu développés.

La migration soninké continue encore aujourd'hui. Pour des raisons liées à l'histoire coloniale, les Soninkés sont nombreux à bénéficier de la nationalité française, ce qui permet à des jeunes de venir en France continuer l'œuvre de leurs pères et grands-pères. Cependant, alors que leurs aïeux, lors de leur arrivée en France, étaient souvent analphabètes et parlaient peu le français, les jeunes ont été scolarisés jusqu'au secondaire en français. Parfois, le jeune est scolarisé en français à l'école primaire dans le village (en pays soninké), puis envoyé à Dakar

---

d'ouvrages en manjak ou d'une scolarisation dans cette langue. Le portugais était aussi, clairement, une de leurs langues identitaires.

22 Les ELCO concernent neuf pays : l'Algérie, La Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie. Ils sont mis en œuvre sur la base d'accords bilatéraux prenant appui sur une directive européenne du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. Ces cours sont assurés par des enseignants choisis et payés par les pays d'origine, mais ont lieu dans les locaux des écoles françaises. Ils sont aujourd'hui ouverts à toutes les familles qui en font la demande dans la limite des places disponibles : voir www.eduscol.education.fr.

chez un parent pour une scolarisation au collège, où il y apprendra le wolof et sera adapté à la vie urbaine. Il peut donc exister un intermédiaire entre le village et la migration vers la France. Les migrants – souvent des garçons – maitrisent alors le français oral et écrit, mais continuent à parler soninké à l'intérieur de leur groupe, de même que les langues des groupes voisins (pulaar, bambara, wolof), si la situation s'y prête.

Le troisième groupe important dans l'immigration familiale en France est le groupe des Peuls (ou Pulaar), essentiellement concentré dans la vallée de la Seine, du Havre jusqu'en région parisienne. Ils sont venus, à la suite des Soninkés, travailler dans les usines automobiles et chimiques, lorsque la crise économique et climatique[23] ne permettait plus de faire vivre le groupe sur place. Ils ont largement pratiqué le regroupement familial, ce qui explique leur importance numérique du Havre jusqu'en région Île de France.

Les Peuls constituent un cas particulier dans la relation entre langue et groupe culturel, notamment pour ce qui concerne le rapport à l'écrit. Le peul, appelé aussi pulaar, fula ou fulfudé, est une langue importante, tant par le nombre de locuteurs[24] que par le territoire où elle est parlée : une dizaine d'États de la Mauritanie jusqu'au Tchad, et au Cameroun, par une population d'origine pastorale. Minoritaires partout, les Pulaars doivent leur survie en tant que groupe culturel à leur résistance à l'assimilation et au maintien de leur langue. Cette dernière définit clairement l'appartenance au groupe : eux-mêmes se désignent comme *hal-pulaaren*, littéralement « ceux qui parlent pulaar ».

Les migrants pulaars présents en France sont, dans leur majorité, originaires des deux rives de la moyenne et basse vallée du fleuve Sénégal : ils sont donc Sénégalais ou Mauritaniens. La région du fleuve Sénégal (qui accueille aussi des Soninkés, plus en amont) vit grâce au transfert d'argent des migrants, c'est dire l'importance du lien communautaire pour ces deux groupes. La famille restée au pays rappellera volontiers aux jeunes parents l'importance de la maitrise par les enfants de la langue, qui fondent l'appartenance au groupe. Sans surprise, le pulaar est majoritaire dans les échanges entre parents et enfants.

Une recherche récente effectuée auprès de familles et de médiateurs pulaars et wolofs volontaires vient affiner ces constats (Leconte et Kebe 2012 ; 2013). Nous avons mis des enregistreurs au domicile de familles différant quant à la durée de séjour et à la position sociale et leur avons laissé gérer les enregistrements. Cette recherche fut complétée par des entretiens auprès de personnes jouant le rôle de médiateurs entre les familles et les institutions françaises.

---

[23] La grande sécheresse qui a touché le Sahel à partir de 1973 a particulièrement affecté les Peuls, qui sont traditionnellement pasteurs. Les agriculteurs sédentarisés, présents dans la moyenne vallée du fleuve Sénégal, ont aussi connu des difficultés liées à la dégradation des sols et à la désertification.

[24] On estime le nombre de locuteurs entre 20 et 60 millions ! Malgré cet écart, on peut affirmer que le peul est une des langues africaines les plus répandues.

Au niveau des pratiques, il est remarquable que, malgré une durée de séjour en France pouvant être très longue (plus de trente ans), le pulaar continue à être pratiqué en famille. Les enfants, y compris entre eux, utilisent un mélange de langues français-pulaar, bien que tous soient parfaitement francophones, puisque scolarisés en France. Ce constat a été fait dans une famille ouvrière[25] de 12 enfants dont les parents n'avaient été scolarisés dans le système formel au Sénégal que très peu de temps. Dans une autre famille, où, cette fois, les parents avaient été scolarisés (en Mauritanie) en français jusqu'au baccalauréat, la langue quasi exclusive de la communication familiale était le pulaar. Ainsi, une très bonne maitrise du français avant l'arrivée en France ne conduit pas à un usage de cette langue dans la communication familiale. Il s'agit ici d'un choix militant et politique alors que la question des langues en Mauritanie est particulièrement sensible et toujours liée à des luttes de pouvoir. Le choix conscient de valoriser la langue du groupe semble davantage répandu chez les intellectuels que chez les ouvriers. Les uns et les autres n'ont peut-être pas les mêmes intérêts ni les mêmes désirs identitaires et d'insertion. Les intellectuels maitrisent, outre le pulaar, le français (aussi bien à l'écrit qu'à l'oral) et peuvent prétendre, pour eux comme pour leurs enfants, à des emplois qui ne font pas appel aux seules force et résistance physiques.

On retrouve cette même attitude chez un de nos informateurs, mauritanien diplômé, enseignant l'anglais en France. Il traque les emprunts au français dans le discours de ses compatriotes et propose sur Internet les polices de caractères permettant d'écrire les caractères spéciaux du pulaar. Il propose également sur son site[26] des néologismes à base pulaar, afin d'éviter les emprunts au français. La norme de référence de cette langue devient l'écrit, qu'il voudrait « expurgé » et qui fixe la langue et assure un rôle fédérateur pour une communauté linguistique extrêmement dispersée.

Pour être complet, car les représentations langagières des migrants ne sont pas étanches à ce qui se passe dans les pays d'origine, il faut aussi signaler l'importance d'un puissant mouvement d'alphabétisation et d'éducation en faveur du pulaar dans la région du fleuve Sénégal dans les années 1980 à 2000 – une alphabétisation ayant surtout touché des personnes traditionnellement exclues du pouvoir : les jeunes, les femmes, les anciens esclaves. Selon Humery (2009), ce mouvement marque le pas depuis les années 2000, les nouvelles technologies venant supplanter le mouvement d'alphabétisation. Dans les nouvelles technologies aussi, il s'agit d'usage d'abord écrit de la langue.

On a là un changement de représentation du « meilleur locuteur ». Traditionnellement, en Afrique, on considère que les personnes qui parlent le mieux les langues sont des vieux ruraux ayant un maniement des genres traditionnels oraux (proverbes, contes, etc.) : vieux, ils ont eu le temps d'apprendre, ruraux, ils maitrisent les valeurs traditionnelles du groupe. On peut

---

25 Le père est employé à la SNCF, la mère, peu francophone, n'a pas d'activité salariée.

26 www.pulaagu.com/

aussi les préférer monolingues : dans ce cas, leur parler n'est pas corrompu par d'autres langues du répertoire. Cette figure de l'expert est mise à mal par la description-transcription des langues par des linguistes diplômés, urbains, plurilingues, maitrisant au moins une langue européenne et les techniques de description importées (dictionnaires, grammaires, alphabet phonétique, etc.). On a vu plus haut qu'au Sénégal le changement dans la figure de l'expert correspond à un changement de la Constitution. Les représentations sont donc susceptibles d'évoluer.

Pour autant, on ne demande pas à l'État français ou à l'école de prendre en charge l'enseignement du pulaar pour la seconde génération : c'est à la famille et au groupe de le faire. Ainsi, plusieurs adultes rencontrés récemment préparent les jeunes à l'option pulaar au baccalauréat ; il s'agit d'une tâche perçue comme importante et qui permet une réelle transmission intergénérationnelle. Ce travail est davantage assumé par les hommes, les femmes médiatrices rencontrées se consacrant plus volontiers à la formation en français oral et écrit de leurs compatriotes et d'autres migrants.

6 Conclusion

Il est difficile de dégager des grandes tendances concernant une éducation bilingue français – langues africaines en France, tant la situation est diversifiée en fonction des pays d'origine, du caractère collectif ou individuel des migrations, du passé de chacun, de son répertoire linguistique, de son niveau de formation, des valeurs affectées aux langues en présence, à la littératie dans ces langues et à l''ancienneté de celle-ci. On peut tout de même noter que les langues européennes, langues officielles des pays d'origine, peuvent aussi porter, comme nous l'avons vu pour le portugais et l'anglais, des valeurs identitaires « africaines », au même titre que les langues du groupe ethnique : l'identité linguistique est plurielle. Par ailleurs, les rares espaces de valorisation des langues africaines, comme l'option « langues rares » au baccalauréat, sont investis collectivement : les liens intergénérationnels qui se tissent autour de cette option invitent à la conserver et à l'ouvrir à d'autres langues africaines. On devrait réfléchir à la mise en place d'une évaluation orale plutôt qu'écrite pour ces langues, et il apparaît aussi nécessaire que les bacheliers professionnels puissent bénéficier de cette option.

Enfin, s'il n'est pas envisageable de proposer un enseignement bilingue français – langue africaine en France, les propositions de Lamarre et Maffessoli (2013) sont particulièrement intéressantes. Elles sont susceptibles de faire évoluer les représentations concernant les langues d'Afrique noire dans le sens d'une moindre minoration. Cependant, à la liste des langues de grande diffusion et écrites de longue date qu'elles ont proposées (bamabara-dyula-mandinka, swahili, lingala), j'ajouterais, dans un premier temps[27], le pulaar, qui a lui aussi un nombre

[27] On peut imaginer une programmation où suivraient, par exemple, le soninké, le manjak et le wolof.

de locuteurs important en France, une longue tradition écrite et des spécialistes à l'Inalco. Cette institution, grâce à son passé, son prestige et son savoir-faire, pourrait avoir un rôle de tout premier plan dans la mise en place d'un enseignement de certaines langues africaines de grande diffusion au collège, de même que les associations de promotion des langues pulaar (*Kawtal janngoobe pulaar fulfude* [KJPF]) et soninké (APS), qui existent depuis plusieurs décennies. Les obstacles sont nombreux : l'enseignement bilingue n'a pas (encore) réussi à s'implanter massivement en Afrique noire francophone, la langue européenne officielle restant associée au pouvoir, à la réussite économique et à l'enseignement dans le système formel. Pour autant, un enseignement de ces langues en France aurait un effet de valorisation de l'ensemble des idiomes d'Afrique noire et, partant, des personnes qui les parlent. On attend désormais que les préconisations du rapport rédigé par Lamarre et Maffessoli soient mises en œuvre. Chiche !

Bibliographie

BAGGIONI Daniel, *Langues et nations en Europe*, Paris, Payot, 1997.

BRANN Conrad Benedict, « Afro-Saxons and Afro-Romans », *Language Policies in sub-Saharan Africa*, Vol. 5, Issue 3, History of European Ideas, Routledge, Pergamon Press, 1984, p. 307-321.

CALVET Louis-Jean, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 2002 [1974].

CALVET Louis-Jean, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1999 [[1]1987].

CALVET Louis-Jean, *Histoire du français en Afrique. Une langue en copropriété ?*, Paris, OIF, 2010.

CAVAILLE Jean-Pierre, *Les borborygmes des patois africains*, Paris, Mediapart, 9 janvier 2014.

CERQUIGLINI Bernard, *Une langue orpheline*, Paris, Minuit, 1991.

CISSE Mamadou, *Ecrits et écriture en Afrique de l'ouest*, Sudlangues N°6, 2007. www.sudlangues.sn.

COULOMBEL Julie, « La politique linguistique de l'Allemagne dans ses colonies africaines (1884-1919) », *La Clé des Langues*, Lyon, ENS LYON/DGESCO, 2014, www.cle.ens-lyon.fr.

GALTIER Gérard, « Les difficultés d'introduction des langues locales dans le système scolaire du Mali », dans Foued LAROUSSI et Fabien LIENARD (dirs.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* Rouen, PURH, 2011, p. 403-411.

HUMERY Marie-Eve, « Lire et écrire en pulaar au Sénégal. Le 'mouvement pulaar' lieu de toutes les résistances », dans Daouda GARY-TOUNKARA et Didier NATIVEL, *L'Afrique des savoirs au Sud du Sahara (XVIe-XXIe siècle)*, Paris, Karthala, 2009, 287-312.

LAMARRE Chantal et MAFFESSOLI Murielle, « Refondation de la politique d'intégration, groupe de travail 'Connaissance-reconnaissance' », *Rapport au*

premier ministre Jean-Marc Ayrault, Paris, 2013. www.Ladocumentationfrancaise.fr.

LECONTE Fabienne, *La famille et les langues. Etude sociolinguistique de la deuxième génération africaine*, Paris, L'Harmattan, 1997.

LECONTE Fabienne, « Les langues africaines en France », dans Georg KREMNITZ (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, PUR, 2013, p. 835-846.

LECONTE Fabienne et KEBE Abuu Bakry, « Pratiques des langues wolof, pulaar et français. Phénomènes d'hybridation et de métissage. » *Rapport pour la DGLFLF*, Paris, DGLFLF, 2012.

LECONTE Fabienne et KEBE Abuu Bakry, « Répertoires trilingues et alternances pulaar/wolof/français en France », dans Sibylle KRIEGEL et Daniel VERONIQUE (dirs), *Contacts de langues langues en contact*, Aix en Provence, CLAIX, 2013, p. 59-72.

LECONTE Fabienne et MORTAMET Clara, *Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil*, Rouen, 22-57, 2005. www.glottopol.univ-rouen.fr.

MAURER Bruno, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*, AUF, 2010, www.bibliotheque.auf.org.

MUHAMAD Sadisu Muhamad, *L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria*, Rouen, 2005, 103-112, www.glottopol.univ-rouen.fr.

VAN DEN AVENNE Cécile (dir.), « Linguistiques et colonialismes. Communiquer, décrire, imposer », *Glottopol*, 20, Rouen, 2012.

WITHOL DE WENDEN Catherine, « Migration, pluralité, intégration », dans Véronique CASTELLOTTI et Emanuelle HUVER (coord.), « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », *Glottopol*, 11, Rouen, 2008.