



**HAL**  
open science

## **Alphabétiser les Africains dans leur langue maternelle : comment faire ?**

Pierre Frath

### ► **To cite this version:**

Pierre Frath. Alphabétiser les Africains dans leur langue maternelle : comment faire ?. Della/Afrique, Écoles et politiques linguistiques en contexte africain (N°1), pp. 125-152, 2018. <hal-04012186>

**HAL Id: hal-04012186**

**<https://hal.science/hal-04012186v1>**

Submitted on 11 Mar 2023

**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.



HAL Authorization

# Alphabétiser les Africains dans leur langue maternelle : comment faire ?

**Pierre FRATH**

Professeur émérite de linguistique à l'Université de Reims  
Centre interdisciplinaire de recherche sur les langues et la pensée (CIRLEP EA 4299)  
Centre de linguistique en Sorbonne (CELISO EA 7332)<sup>1</sup>  
pierre.frath@aliceadsl.fr  
<http://www.res-per-nomen.org>

## Résumé

Faut-il alphabétiser les jeunes Africains dans leurs langues maternelles ? Nous argumenterons dans ce texte que c'est le seul moyen pour sauvegarder les nombreuses langues encore parlées sur le continent africain : leur pérennité passe par l'école. Pour clarifier notre argumentation, nous commencerons par proposer une classification *gnoseologique* des langues, c'est-à-dire vues sous l'angle de leurs rapports avec la connaissance, ce qui nous amènera à distinguer trois grands types de langues : les langues patrimoniales, les langues nationales et les langues universelles. Cette analyse nous permettra de mieux comprendre la situation des langues en Afrique et de faire des propositions. Nous verrons notamment qu'en Afrique francophone subsaharienne, c'est le français qui fait office de langue nationale, dans le sens défini dans notre classification, et cela quel que soit son statut officiel. Il faut donc l'enseigner au même titre que la langue maternelle afin de permettre aux jeunes une intégration personnelle dans l'économie de leur pays tout en sauvegardant leur langue et leur culture ancestrale. Nous terminerons par la description d'une méthodologie qui pourrait permettre de produire assez simplement et pour un coût raisonnable les appareils linguistiques et didactiques nécessaires.

**Most-clés** : pérennité des langues africaines, alphabétisation scolaire, français, appareil linguistique et didactique

## Abstract

Should African children be taught reading and writing in their mother tongues? We shall argue that it is the only way to save the many languages that are still being spoken on the African continent : their survival is closely linked to their use at school. To clarify our case, we shall propose a *gnoseological* classification of languages, *i.e.* considered in relation to knowledge, and we shall distinguish three main types of languages: heritage, national and universal. This will help us gain a better understanding of the language situation in Africa and allow us to formulate propositions. We shall see that in French-speaking Africa, French is in effect the working national language, whatever its official status. French must therefore be taught alongside mother tongues in order to help young people achieve a personal integration in the economy and culture of their countries while at the same time saving and developing their own languages and their own cultures. We shall conclude by describing a methodology which could help produce the necessary linguistic and didactic apparatus at a reasonable cost.

**Key-words**: durability of African languages, reading and writing, French, linguistic and didactic apparatus

## Introduction

Faut-il instruire les enfants africains dans leur langue maternelle ? Quelles raisons peut-on avancer ? Et surtout, comment faire, sachant que nombre de langues africaines ne disposent pas d'appareil linguistique et didactique ?

Pour tenter de répondre à ces questions, je vais me baser sur mon expérience à la fois de linguiste et de locuteur natif d'une langue désormais en perdition, l'alsacien. Il y a cinquante ans, la communication quotidienne en Alsace se faisait presque entièrement dans une langue patrimoniale bien installée dans la région depuis des siècles. Entre temps, la plupart des Alsaciens ont transmis le français comme langue maternelle à leurs enfants, et la langue locale n'est plus guère utilisée<sup>2</sup>. Ce sort pourra-t-il être évité aux langues africaines ?

C'est possible, mais il faudra agir assez vite. Si j'en crois les rencontres que j'ai pu faire lors du colloque organisé par le DELLA en avril 2018 à Accra, et au vu des travaux présentés, j'ai l'impression que la volonté existe et que les bonnes questions se posent. Ce colloque m'a aussi permis de comprendre la situation africaine plus finement, et j'ai en conséquence quelque peu modifié l'argumentation que j'ai avancée dans mon intervention. J'ai maintenant le sentiment que la relation des Africains avec leurs langues patrimoniales est plus complexe que je ne le pensais, que le développement de français populaires est un facteur important qu'il faut prendre en compte, et que

---

<sup>1</sup> Je suis également membre des conseils d'administration et scientifique de l'*Observatoire européen du plurilinguisme* (<https://www.observatoireplurilinguisme.eu/fr/>).

<sup>2</sup> Voir Frath 2010.

l'essor du français standard pourrait être compromis par des postures postcoloniales qui ne profiteraient finalement qu'à l'anglais, au détriment des Africains francophones, sans pour autant sauver les langues africaines, dont les chances de survie en Afrique anglophone ne sont pas meilleures.

Les projections démographiques montrent que le nombre de locuteurs du français pourrait se situer entre 700 et 900 millions d'ici une cinquantaine d'années, la plupart d'entre eux en Afrique<sup>3</sup>. Il est ainsi possible que l'héritage de la francophonie revienne à l'Afrique, tout comme la Gaule et l'Italie ont hérité de la culture gréco-latine, un patrimoine que ces deux régions ont ensuite fait fructifier. Il faudra espérer que la France ne subira pas le sort de Rome et qu'elle continuera à jouer un rôle dans la francophonie future, tout comme l'Angleterre reste un grand pays producteur de connaissances même si le poids de l'anglophonie s'est déplacé vers les États-Unis d'Amérique. Pour cela, il faudra qu'elle continue à privilégier le français dans l'enseignement supérieur et qu'elle redéveloppe la recherche en français dans les disciplines où il a été remplacé par l'anglais<sup>4</sup>.

Si l'Afrique devenait le centre de la francophonie, il ne faudrait pas que cela se fasse au détriment de ses langues patrimoniales. On dit souvent, avec raison, que chaque langue voit le monde à sa manière et que l'abandon d'une seule est ainsi une perte non seulement pour ses locuteurs, mais aussi pour l'humanité toute entière. Nous argumenterons qu'il n'y a point de salut en-dehors de l'école pour ces langues, mais qu'il faudra agir vite et avec le soutien actif des populations concernées. En tout état de cause, un enseignement jacobin de quelques langues africaines déclarées « nationales » ne sera pas une solution viable.

Nous essaierons, pour commencer, de clarifier les relations que les langues entretiennent avec la connaissance. Cette analyse nous permettra de mieux comprendre la situation des langues en Afrique et de faire des propositions. Nous terminerons par la description d'une méthodologie qui pourrait permettre de produire assez simplement et pour un coût raisonnable les appareils linguistiques et didactiques nécessaires.

## 1. Une classification gnoséologique des langues

Nous reprenons ici un texte écrit pour le *Quaderni della Scuola delle Scienze Umane e Sociali* de l'Université de Naples Federico II<sup>5</sup> et qui analyse les rapports des langues avec la connaissance. Il ne concerne donc pas spécifiquement les langues africaines, même si elles sont mentionnées : elles seront examinées en détail dans la section suivante.

### • Le modèle « gravitationnel » de Louis-Jean Calvet

Le linguiste Louis-Jean Calvet a proposé un modèle « gravitationnel » des langues, qu'il décrit ainsi :

« Il est possible de mettre de l'ordre dans ce grand désordre babélien [celui de la grande diversité des langues] à l'aide de ce que j'ai appelé le modèle gravitationnel<sup>6</sup>, en partant de l'idée que les langues sont reliées entre elles par les bilingues. Autour d'une langue hyper centrale, l'anglais, dont les locuteurs présentent une forte tendance au monolinguisme, gravitent ainsi une dizaine de langues super centrales dont les locuteurs lorsqu'ils sont bilingues ont tendance à parler soit une langue de même niveau soit l'anglais. Autour de ces langues super centrales gravitent une centaine de langues centrales qui sont à leur tour le centre de gravitation de milliers de langues périphériques<sup>7</sup> ».

---

<sup>3</sup> Voir notamment le site de l'*Organisation Internationale de la Francophonie*, qui indique un nombre de locuteurs africains du français, d'ici 2050, sept fois supérieur à tous les autres Francophones réunis (<https://www.francophonie.org/Estimation-des-francophones.html>)

<sup>4</sup> Voir à ce sujet Frath 2018, 2016a et 2016b, entre autres.

<sup>5</sup> Frath Pierre, à paraître, « Une classification gnoséologique des langues au service de la politique linguistique », dir. Giovanni Agresti.

<sup>6</sup> Dans Calvet 1999.

<sup>7</sup> Calvet Louis-Jean (date non disponible) « La diversité linguistique : quel enjeu pour la francophonie ? », consulté sur <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/2674.pdf>, en février 2018.

Ce modèle se fonde sur le bilinguisme des locuteurs, qui vont préférentiellement choisir d'apprendre une langue située au niveau de la leur ou bien au niveau supérieur. Les Anglophones, situés au sommet de la pyramide, ont une tendance marquée à la monoglossie, et dans le cas où ils apprendraient une autre langue, leur choix serait entièrement indépendant de quelque nécessité que ce soit.

Mais pour éclairant qu'il soit, le modèle de Calvet ne dit rien du *moteur* du choix. C'est pourquoi, nous proposons une classification gnoséologique des langues, c'est-à-dire fondée sur les connaissances qu'elles véhiculent et que les parents estiment nécessaires à la vie professionnelle de leurs enfants. Le souci de l'avenir de sa progéniture est sans doute un invariant anthropologique qui a des incidences sur les choix éducatifs des parents, et en particulier sur celui des langues.

Toutes les langues sont égales en valeur, bien sûr, mais il est un fait que pour faire une carrière en physique nucléaire, par exemple, il vaut mieux faire ses études en français ou en anglais plutôt qu'en wolof ou en alsacien. Toutefois rien n'est figé : si le wolof développait son usage dans la recherche, il deviendrait rapidement une langue dont la connaissance serait considérée comme « utile ».

Les langues sont les dépositaires des connaissances acquises et construites par leurs locuteurs au fil des siècles, et dès qu'elles sont écrites, elles restent accessibles à tous ceux qui les apprennent, même après leur disparition en tant que langues maternelles. C'est ainsi que les corpus en grec ancien et en hébreu biblique continuent d'être des sources de connaissances et de réflexion. En revanche, nous ne pourrions jamais être sûrs de la signification des grottes ornées de Lascaux et de Chauvet par manque de corpus textuels.

Si on examine les langues en fonction de leurs rapports avec la connaissance, on peut en distinguer trois types : les langues patrimoniales, nationales et universelles.

- **Les langues patrimoniales**

L'écrasante majorité des quelque six à sept mille langues encore parlées dans le monde sont des langues *patrimoniales*, c'est-à-dire transmises par le milieu familial et la communauté locale. Chacune comprend de nombreuses variétés, plus ou moins mutuellement compréhensibles. C'est ainsi qu'en Alsace, on peut reconnaître le village d'origine d'un locuteur en fonction de la variété d'alsacien qu'il parle. Celles qui sont en usage dans les villages voisins sont bien comprises, mais un locuteur du nord de l'Alsace a beaucoup de mal à comprendre l'alsacien du sud de la région.

Ce phénomène est général : dans une aire linguistique donnée, la compréhension se fait aisément entre les variétés voisines, plus difficilement entre les variétés plus lointaines. Le linguiste allemand Hugo Schuchardt (1842-1927) « remarquait qu'on pouvait aller de Rome à Paris, de village en village, sans jamais rencontrer de frontière linguistique tranchée, alors même que le français et l'italien sont deux langues bien distinctes »<sup>8</sup>. Autrement dit, jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, on passait successivement des dialectes romains, puis lombards, piémontais et franco-provençaux, à ceux du Charolais et du Mâconnais, puis aux langues d'oïl de Bourgogne et enfin à celles d'Île-de-France. Tous ces dialectes restaient mutuellement compréhensibles par leurs voisins immédiats. L'instauration du français et de l'italien en tant que langues nationales normalisées et enseignées sur tout le territoire a créé une frontière linguistique qui se superpose aux frontières d'état.

On estime à environ dix pour cent le nombre de Français capables de s'exprimer en français standard à l'époque de la Révolution. C'est au XIX<sup>e</sup> siècle que les états nations modernes se sont construits en Europe, notamment en s'appuyant sur la scolarisation de l'ensemble de la population dans les langues nationales. Auparavant, des langues standardisées comme le français, l'allemand ou l'italien étaient l'apanage des classes dominantes et de l'administration tandis que le peuple, peu scolarisé, parlait des variétés locales peu ou pas écrites. Dans des pays nouvellement créés ou dans des régions dotées d'une certaine autonomie, comme la Belgique, la Hongrie, la Norvège ou la Finlande, des langues nationales ont été constituées de toutes pièces au XIX<sup>e</sup> siècle à partir de variétés locales, souvent en opposition à des langues ressenties comme étrangères, par exemple le flamand face au français, le hongrois face à l'allemand, le norvégien et le finnois face au suédois. Ce

---

<sup>8</sup> Demoule 2014.

processus a puissamment contribué à l'émergence du sentiment national en Europe<sup>9</sup>. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la grande majorité des citoyens européens avaient appris leur langue nationale à l'école, avec comme conséquence négative toutefois, l'affaiblissement puis la disparition de leurs langues patrimoniales dont il ne subsiste que des traces lexicales dans les parlers régionaux de la langue commune, et souvent des accents reconnaissables, comme en Provence ou en Alsace.

S'il faut en juger d'après l'exemple alsacien, l'abandon d'une langue patrimoniale et son remplacement par une langue nationale s'étend sur environ un siècle. A la fin de la première guerre mondiale, les Alsaciens étaient locuteurs de leur langue patrimoniale et de l'allemand, la langue nationale du *Reich*, enseignée à l'école. Une partie de la bourgeoisie et des classes moyennes avait conservé une tradition familiale d'apprentissage du français, plus pour des raisons d'attachement à la France que pour s'en servir réellement dans la communication quotidienne. Entre les deux guerres, on a enseigné en allemand et en français dans les écoles, et c'est ainsi que la population dans son ensemble a commencé à être exposée à la langue française. La bourgeoisie s'est mise à utiliser le français comme langue de distinction, dans le sens bourdieusien du terme, pour marquer sa différence et affirmer sa supériorité culturelle. L'accès aux emplois bien rémunérés devint difficile pour les Alsaciens qui ne maîtrisaient pas le français, et c'est ainsi que son apprentissage se valorisa socialement. Après la seconde guerre mondiale, les Alsaciens ont voulu se distancier de la barbarie nazie et ils n'ont guère protesté lorsque la République a supprimé les enseignements en allemand et que la langue de Goethe n'a plus été considérée que comme une langue vivante parmi d'autres, apprise à partir de la sixième. Le français est alors devenu la langue quotidienne des Alsaciens, et c'est elle que la génération d'après-guerre a transmise à ses enfants en tant que langue maternelle.

- **Les langues nationales**

Les langues patrimoniales servent dans la vie de tous les jours. Elles disposent bien souvent d'un riche vocabulaire capable d'exprimer les connaissances d'un passé agricole ou de chasseur-cueilleur, mais qui se perd rapidement quand le mode de vie des populations change. C'est pourquoi leurs locuteurs doivent nécessairement apprendre une ou plusieurs autres langues pour accéder aux savoirs qui leur seront nécessaires dans leur vie professionnelle.

La première langue apprise par les locuteurs de langues patrimoniales est généralement la langue nationale du pays où ils habitent. Elles sont au nombre de quelques centaines dans le monde. Nous en donnons ici une définition purement linguistique, sans connotations politiques ou militantes : une langue nationale est une langue qui s'est imposée sur un territoire délimité par des frontières politiques, qui s'est standardisée, et qui s'est dotée de l'appareil linguistique et pédagogique nécessaire à son apprentissage. Il peut s'agir de variétés locales, par exemple le français en France à partir du Haut Moyen Âge face aux autres langues d'oïl et aux langues d'oc, ou d'une langue étrangère, comme le français en Afrique francophone ou l'anglais en Afrique anglophone<sup>10</sup>. Les langues nationales finissent par avoir raison des langues patrimoniales, essentiellement parce que les locuteurs de ces dernières les considèrent comme plus prestigieuses et qu'ils en ont besoin pour acquérir les connaissances de la modernité. C'est ainsi que les langues régionales ont quasiment disparu en France et ailleurs, remplacées par les langues nationales comme langues maternelles.

- **Les langues universelles**

Les langues nationales sont utilisées à l'école, et sont donc en mesure d'exprimer les connaissances ordinaires des locuteurs. Mais elles ne sont pas toutes utilisées dans les sciences. Celles qui le sont donnent à leurs locuteurs la capacité d'exprimer *toutes* les connaissances existantes. Nous les qualifions ici d'*universelles* ; il s'agit de l'anglais, du français, de l'allemand, de l'italien, du russe, et de quelques autres, sans doute pas plus d'une vingtaine. Ce sont elles que Calvet appelle « hyper-centrale » (l'anglais) et « super-centrales » (d'autres langues universelles). Les locuteurs de langues nationales non universelles, par exemple les Finlandais, doivent apprendre une de ces langues s'ils veulent contribuer à la recherche scientifique.

---

<sup>9</sup> Bien décrite dans Hobsbawm & Ranger 1983.

<sup>10</sup> Nombre de pays africains se sont aussi dotés de langues nationales, comme l'éwé au Togo ou le swahili dans certains pays de l'Est africain. Ce cas sera étudié dans la section suivante.

Les langues universelles européennes ont émergé à partir de la Renaissance lorsque les langues nationales ont remplacé le latin en tant que langues juridiques et administratives et qu'elles sont alors devenues les langues de la culture, de la littérature et peu à peu, des sciences (le latin a continué d'être utilisé pendant quelques siècles). Ce sont elles qui ont créé notre modernité, fondée sur un héritage gréco-latin et chrétien dont les textes étaient conservés depuis le Haut Moyen Âge dans les monastères. Il faut mentionner aussi l'influence des Arabes dont la langue était devenue universelle suite à l'expansion de l'islam qui les avait mis au contact de la civilisation grecque au Moyen-Orient et latine en Afrique du Nord. Ils l'ont intégrée à leur propre culture et l'ont développée, et c'est pourquoi l'arabe, jusque-là la langue patrimoniale de nomades et de commerçants de la péninsule arabique, était appris par les clercs chrétiens du Moyen Âge.

Toutes ces langues se sont illustrées dans les sciences et la connaissance, parfois de manière tout à fait innovante, et les spécialistes étrangers ont alors lu ces textes ou les ont fait traduire. Chaque langue universelle est ainsi la dépositaire de traditions scientifiques riches et variées qui s'entrelacent mais ne se superposent pas.

## **2. La situation des langues en Afrique**

En Afrique, on estime qu'il se parle encore environ deux mille langues, soit un tiers de toutes les langues du monde. Les spécialistes les classent en une demi-douzaine de grandes familles, dont l'une, dite nigéro-congolaise, regroupe la plupart des langues de l'Afrique francophone, à l'exception de celles du Tchad et de certains pays riverains (nilo-sahariennes), de Djibouti (afro-asiatiques) et de Madagascar (austronésiennes).

### **• Les langues nationales africaines**

Si rien n'est fait, la majorité des langues africaines seront perdues à l'horizon de quelques générations. La plupart des 54 pays d'Afrique, parmi lesquels 31 francophones, ont choisi une ou plusieurs langues « nationales » pour être enseignées dans leurs systèmes scolaires. Une centaine de langues ont donc une chance de survie. C'est mieux que rien, mais on est loin du compte. Or, comme ce sont justement les langues nationales qui sonnent le glas des langues patrimoniales (voir la section précédente), leur développement risque d'être très négatif pour la diversité linguistique. Mais pour autant, leur avenir n'est pas garanti non plus car il semble qu'il existe une certaine résistance à leur apprentissage, non seulement de la part des locuteurs de langues minoritaires, mais aussi de la part de leurs locuteurs natifs, un phénomène que nous allons analyser dans cette section.

Le cas du Togo est emblématique à cet égard<sup>11</sup>. Deux langues nationales ont été choisies par le gouvernement pour être enseignées sur tout le territoire, l'éwé et le kabiyè, qui concernent ensemble 62 % de la population. Comme il aurait été peu pratique d'enseigner toutes les variétés de ces langues, on en a choisi une comme standard pour chacune d'elles, ce qui aura inévitablement pour résultat, notons-le, la disparition à terme des variétés non retenues pour l'enseignement. Tous les jeunes Togolais doivent donc apprendre l'éwé et le kabiyè, quelles que soient leurs langues maternelles. C'est ainsi que les locuteurs de l'éwé ou du kabiyè apprennent à l'école une langue qui n'est pas la leur, et que les locuteurs de langues minoritaires doivent en apprendre deux.

L'argumentaire du gouvernement est avant tout politique : il s'agit de favoriser l'émergence d'une alternative à la domination du français, une langue issue de l'ère coloniale, fort justement condamnée. Mais paradoxalement, le modèle suivi est celui de l'état-nation européen tel qu'il s'est constitué au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>12</sup> : un territoire, un peuple, une langue. Il faut ici rappeler que les frontières des pays européens ne sont pas plus « naturelles » que celles du Togo et des autres pays d'Afrique : elles sont toutes le produit d'une histoire souvent sanglante qui a abouti à la mainmise de classes dominantes sur des territoires habités par des peuples divers et variés parlant une multitude de

---

<sup>11</sup> Voir les présentations de AGBOTRO Koffi Agbéko, « Entre le français, langue officielle et l'éwé, langue locale : quels enjeux culturels et représentations identitaires des jeunes élèves dans un milieu périurbain ? », Université de Lomé, Togo, et celle de Gnabana Pidabi, « L'impact de la crise de lecture sur les performances des apprenants : cas des étudiants de Lettres Modernes », École Normale Supérieure d'Atakpamé, Togo.

<sup>12</sup> Hobsbawm & Ranger 1983, op.cit.

langues. En Afrique, les classes dominantes étrangères de l'époque coloniale ont été remplacées par des élites autochtones.

Qu'en est-il des langues ? Les élites européennes se sont peu à peu forgé des langues nationales à partir de l'une ou l'autre variété locale. Ce processus s'est mis en branle au Moyen Âge et il s'est considérablement développé à partir de la Renaissance dans des pays comme la France, l'Italie, l'Espagne, l'Angleterre ou le Saint-Empire Romain Germanique, pour finalement toucher l'ensemble de l'Europe vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (voir la section 1). Un des objectifs fut l'administration des territoires à l'aide de langues communes standardisées. Il fallut donc les enseigner, et pour cela, créer les appareils linguistiques et didactiques nécessaires. C'est par le truchement de l'éducation que les classes dominantes, les seules à être scolarisées à l'époque, ont adopté ces langues comme langues maternelles, selon le processus décrit dans la section précédente. Ces langues ont ensuite été les vecteurs d'un développement remarquable des arts et des sciences. L'adoption de langues nationales présentait aussi un aspect nationaliste : il s'agissait de produire un sentiment d'appartenance à des entités géographiques plus ou moins arbitraires, les pays de l'Europe, par l'usage d'une langue commune.

Quelles leçons l'Afrique peut-elle tirer de l'histoire des langues en Europe ? Les langues nationales commencent par être l'apanage de l'élite ; elles ne deviennent un bien commun que lorsque l'ensemble de la population est scolarisé. Le peuple accepte le changement de langue maternelle à deux conditions, d'abord que la nouvelle langue soit prestigieuse et procure une certaine considération à ses néo-locuteurs, ensuite qu'elle apporte à leurs enfants la possibilité de trouver des emplois. En somme, l'alphabétisation dans une langue non maternelle est bien accueillie si elle permet l'intégration et le développement personnel. Lorsqu'une langue nationale n'est pas universelle (voir section précédente), l'enseignement supérieur se fait alors dans une autre langue. C'est le cas par exemple de la Finlande, dont les scientifiques ont d'abord utilisé le suédois, puis l'allemand, et maintenant l'anglais.

Il est clair que ces deux conditions, l'intégration et le développement personnel, ne sont pas réunies pour ce qui est des langues africaines. L'éwé et le kabiyè ne sont pas les langues des élites, qui ne les utilisent ni pour l'administration du pays, ni pour communiquer entre elles puisqu'elles sont issues de tous les groupes ethniques, y compris les minoritaires. Elles ne sont que marginalement des vecteurs de création dans les sciences et les arts, et il n'y a donc pas de communauté culturelle et linguistique prestigieuse que les locuteurs non-natifs voudraient intégrer. Dès lors, elles ne jouissent pas d'un prestige particulier qui pourrait augmenter la considération de ses néo-locuteurs. Elles ne servent pas non plus de support à la production des biens et des connaissances. Elles ne sont ainsi pas désirables pour la population en général<sup>13</sup>, qui considère leur apprentissage comme une perte de temps et d'énergie, et cela d'autant plus qu'une fois alphabétisés dans une langue africaine, il n'y a pas grand chose à lire, ces langues n'étant que faiblement utilisées dans la création littéraire<sup>14</sup>. Les non-natifs, par surcroît, peuvent penser que cet enseignement procède d'une volonté des majoritaires d'asseoir leur domination, ce qui pourrait être, en fonction des circonstances, un facteur de rejet ou de conflit.

D'ailleurs ce rejet est implicitement reconnu par le système éducatif togolais : l'apprentissage de l'éwé et du kabiyè n'est pas sanctionné au baccalauréat, où seuls sont comptabilisés les points obtenus au-dessus de la moyenne. Autant dire que le travail des enseignants doit être particulièrement difficile dans les régions où la langue qu'ils enseignent n'est pas ou peu utilisée,

---

<sup>13</sup> Voir les présentations de Ndiémé SOW, « Éducation, mobilité et construction de répertoires plurilingues en Casamance : une étude de cas », Université Assane SECK, Ziguinchor, Sénégal, de Bernard KABORE & Palé Sié Innocent, Romain YOUL, « La question de l'enseignement bilingue en milieu urbain au Burkina Faso », Université Ouaga I Pr Joseph KI-ZERBO, et d'SSOUGBA Kabran Beya Brigitte & KOFFI Kra Valérie, « Apprendre ce qu'on sait déjà : Comment les langues ivoiriennes peuvent-elles cohabiter avec le français dans l'enseignement ? », Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa, Côte d'Ivoire.

<sup>14</sup> La situation s'améliore cependant pour des langues comme le wolof au Sénégal, qui commencent à être utilisées dans la littérature et le journalisme. Le swahili est depuis longtemps la langue d'une presse très dynamique en Tanzanie.

d'autant plus que le matériel didactique disponible n'est pas de qualité optimale, si l'on en croit les propos des participants au colloque d'Accra<sup>15</sup>.

Disons ici quelques mots sur le projet ELAN-Afrique (*Écoles et langues nationales en Afrique*) mené depuis 2012 par l'OIF (*Organisation internationale de la francophonie*) avec l'AFD (*Agence française du développement*), l'AUF (*Agence universitaire de la francophonie*) et le MAEE (*Ministère des affaires étrangères et européennes*), en collaboration avec les ministères de l'Éducation Nationale locaux. Il concerne huit pays africains (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République Démocratique du Congo, Sénégal) et « vise la promotion et l'introduction progressive de l'enseignement bilingue au primaire articulant une langue africaine et la langue française »<sup>16</sup>. L'idée est d'enseigner l'enfant dans sa langue maternelle, « ou du moins dans une langue qu'il comprend », et de se servir des compétences acquises dans cette langue pour l'apprentissage du français. On en attend de meilleurs résultats tant dans la langue maternelle que dans l'apprentissage du français, et il semble que les premiers résultats soient prometteurs<sup>17</sup>.

Il s'agit là très certainement d'un excellent projet, tout à fait innovant, un grand pas en avant dans la bonne direction. Cependant, il ne concerne à l'heure actuelle que quelques centaines d'élèves dans chacun des huit pays, en partie sans doute pour des raisons de financement, mais aussi, on peut le supposer, en raison de réserves vis-à-vis des langues nationales. En outre, le projet ELAN-Afrique ne concerne que la langue majoritaire dans chacun des pays. Or il n'y a pas de gain pédagogique réel que si les enfants sont éduqués dans leur propre langue maternelle. Il faudra donc fournir le même effort pour toutes les langues patrimoniales, ce qui ne se fera pas sans difficultés. Cependant, c'est la seule voie si on veut que les langues africaines aient une chance de survivre aux prochaines décennies. Nous donnerons quelques pistes dans la suite du texte.

L'Union Africaine s'est dotée en 2001 d'une Académie des Langues Africaines (ACALAN), dont le siège est à Bamako. Elle a pour mission la sauvegarde et le développement des langues africaines, notamment par le moyen de l'éducation. Son travail est remarquable et il est certainement une référence dans le domaine de la sauvegarde des langues patrimoniales. Il serait bon que cette institution soit partie prenante dans les projets visant à développer les langues à l'école. Nous ferons des suggestions en ce sens plus loin dans le texte.

### • La place du français

Au fond, ce qui manque aux langues nationales africaines des pays francophones, c'est un usage culturel, économique et social correspondant au monde postcolonial. Il est possible qu'elles parviennent un jour à l'acquiescer, et nous formulerons plus loin une alternative théorique et une méthodologie favorisant un usage scolaire, culturel et économique des langues africaines, ce qui pourrait assurer leur pérennité.

Et si cet usage économique, culturel et social manque, c'est qu'une autre langue en est déjà le vecteur, c'est le français<sup>18</sup>. C'est dans cette langue que les élites communiquent entre elles, que le pays est administré, que l'économie est gérée, que les médias s'expriment, que sont produites les connaissances académiques, que s'écrit une littérature florissante... Pour participer pleinement à la vie du pays et pour y trouver sa place en termes d'emploi, la maîtrise du français standard est alors une nécessité. C'est pourquoi les familles estiment souvent que l'apprentissage des langues africaines est une perte de temps, et cela même si c'est la langue utilisée par la famille et l'environnement proche des enfants. Puisqu'ils la parlent déjà, pense-t-on, pourquoi l'apprendre ? Par ailleurs, le français est réputé difficile, et l'opinion règne qu'il vaut mieux que l'école consacre toute ses ressources à son apprentissage, car lui seul est porteur de prestige et de possibilités. Nous donnerons

---

<sup>15</sup> Voir par exemple la présentation de Irénée Godefroy ZANGA, « Introduction des langues et cultures nationales dans le système éducatif : le Cameroun à la recherche de sa voie », ESSTIC, Université de Yaoundé II, Cameroun

<sup>16</sup> Les passages entre guillemets sont extraits du document de présentation du projet, consultable sur le site <https://www.francophonie.org/IMG/pdf/OIF-ELAN-DEF.pdf>

<sup>17</sup> D'après la synthèse des résultats publiés sur

[http://www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers\\_attaches/synthesecren-web.pdf](http://www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/synthesecren-web.pdf).

<sup>18</sup> Nous considérons ici le cas de l'Afrique francophone, mais le raisonnement vaut aussi pour l'Afrique anglophone.

plus loin un argumentaire qui pourrait permettre de contourner cette opinion frappée au coin du bon sens et donc très répandue.

Mais le français n'est pas l'apanage des classes éduquées. Les villes africaines sont devenues de véritables métropoles peuplées de millions d'habitants qui viennent de toutes les régions, souvent aussi des pays limitrophes. Ces néo-citadins, souvent peu ou pas scolarisés, parlent une multitude de langues, et pour communiquer entre eux ils ont forgé de toutes pièces des *lingua franca* à partir de la langue dominante. C'est ainsi que sont apparus des français populaires urbains, parmi lesquels le nouchi de Côte d'Ivoire et le camfranglais du Cameroun. Ces langues sont construites sur une morphosyntaxe française avec un lexique français, anglais, espagnol et africain. Ce sont des langues très riches et très expressives, en constante évolution. On les appelle parfois des argots parce que certaines variétés servent de marqueurs sociaux volontaires, en particulier chez les jeunes, qui s'y reconnaissent et y expriment une certaine modernité indicible dans les langues patrimoniales. Elles sont analogues aux argots professionnels ou générationnels existant ou ayant existé en France, comme le louchebem, la langue des bouchers avant guerre, ou le verlan, en usage aujourd'hui encore chez les jeunes des classes populaires.

Le français est ainsi utilisé dans toutes les couches de la société. Rappelons ici la définition purement linguistique des langues nationales donnée dans la section précédente, à savoir : « une langue qui s'est imposée sur un territoire délimité par des frontières politiques, qui s'est standardisée, et qui s'est dotée de l'appareil linguistique et pédagogique nécessaire à son apprentissage ». Si on l'accepte, alors on peut admettre que c'est le français qui constitue de fait la véritable langue nationale des pays francophones. On peut regretter les conditions historiques qui ont l'imposé, mais il serait judicieux de reconnaître le fait et ses conséquences.

Le français est-il en train de remplacer les langues africaines en tant que langues maternelles ? C'est certainement le cas parmi les classes éduquées, où l'on constate que les parents parlent en français standard à leurs enfants, avec souvent aussi un usage secondaire de la langue patrimoniale du père et de la mère, donc deux langues dans le cas des couples mixtes. Je n'ai pas d'information concernant les français populaires, mais on peut penser que les parents parlent aux enfants plutôt dans leur(s) langue(s) patrimoniale(s) et que le français populaire est appris dans la rue. Dans tous les cas, les langues africaines ne jouissent pas d'un grand prestige et leur usage est socialement stigmatisé. Selon une intervenante au colloque d'Accra<sup>19</sup>, il est courant de rappeler à l'ordre un locuteur qui passe à la langue patrimoniale dans une conversation en lui disant par exemple : « Cesse de parler ainsi, il va pleuvoir ! ». L'abandon est ainsi assez militant, un phénomène que j'ai pu constater dans mon enfance à propos de l'alsacien. Nous avions honte de parler notre langue ancestrale, en particulier lorsque des non-dialectophones étaient présents, et nous passions au français à la moindre remarque négative. Parler français était pour notre bien, et notre devoir était de l'utiliser autant que possible. Nous avons progressivement cessé d'utiliser l'alsacien dans des conversations suivies et structurées. Comme notre maîtrise de la langue s'est affaiblie et que son usage est devenu peu naturel, nous avons renoncé à la parler à nos enfants.

Il est à noter que cette évolution vers une nouvelle langue maternelle se fait sans qu'on le remarque, et que lorsque les conséquences en parviennent au niveau de la conscience collective, il est souvent déjà trop tard. C'est alors que se développe une folklorisation des langues patrimoniales : on transcrit les noms des agglomérations et des rues dans les langues ancestrales, on ne tarit pas d'éloges sur leur expressivité et leur richesse, on met en place des cours de langues, on publie des recueils de proverbes et de poésies... On peut donc considérer que la folklorisation d'une langue patrimoniale est le signe paradoxal de sa fin prochaine. Or on ne constate pas encore ce phénomène en Afrique. Nous en déduisons que les langues patrimoniales sont encore très vivaces et qu'on pourra peut-être les sauver. Nous faisons maintenant des propositions en ce sens.

- **Sauver les langues patrimoniales**

---

<sup>19</sup> Julia Julia NDIBNU-MESSINA ETHE, « Camfranglais et enseignement des langues secondes (français et langues camerounaises) dans les lycées de Yaoundé : détection des inférences et tentative de remédiation des erreurs », Université de Yaoundé 1, Cameroun.

Ce qui manque à des langues nationales comme l'éwé ou le kabiyè, ainsi qu'aux autres langues patrimoniales, c'est un usage permettant d'exprimer la modernité. Elles se sont certes transformées en empruntant des mots étrangers pour parler des éléments de la modernité locale quotidienne, par exemple le vocabulaire de l'électricité, des transports, de la santé, etc., mais elles n'ont pas acquis les terminologies scientifiques qui permettent de dire *toutes* les connaissances. Elles ne sont pas des langues universelles (voir la section précédente).

Conscients de ce problème, des chercheurs ont décidé d'enrichir leurs langues en y introduisant des terminologies scientifiques. C'est le cas par exemple du lingala, qui dispose d'une introduction à la chimie<sup>20</sup> et du kiburundi, langue nationale du Burundi où un gros effort néologique a été accompli<sup>21</sup>. Mais ce qui manque à ces langues, c'est un usage réel et authentique dans la science. On ne voit pas pourquoi un locuteur du lingala utiliserait le vocabulaire lingala de la chimie alors qu'il a appris cette discipline en français. Avec qui parlerait-il, d'ailleurs ? Et s'il trouvait des chimistes parlant sa langue et connaissant la terminologie, on sent bien que leur conversation serait plutôt un acte militant qu'une véritable discussion scientifique spontanée.

L'usage ne se décrète pas ; il se produit et se développe au sein d'une communauté linguistique, et il peut aussi périlcliter, comme ce fut le cas de l'alsacien. Tout ce qu'on peut faire, c'est mettre en place les conditions qui favoriseront les usages quotidiens à l'écrit, puis journalistiques et littéraires, puis éventuellement scientifiques. Pour cela, il faut commencer par alphabétiser les enfants dans leur langue maternelle, et non dans une langue africaine qui n'est pas la leur. Si une génération apparaît qui soit en mesure de lire et d'écrire dans sa langue, elle pourra reprendre à l'écrit sa culture orale, d'abord dans une optique de conservation du patrimoine, puis de manière plus créative. La seconde génération disposera alors de textes qu'elle pourra lire et dans laquelle elle pourra puiser pour alimenter sa réflexion et continuer de produire. Et ainsi de suite, génération après génération.

Cela ne pourra se faire qu'avec le soutien agissant de l'ensemble de la communauté linguistique. Comme les classes éduquées sont plus à l'aise en français et que la population urbaine utilise des français populaires, il faudra concentrer l'action sur les villages où demeure une certaine homogénéité linguistique. Le passage à l'écriture doit être le projet de tous, consciemment accepté. Pour persuader les villageois du bien-fondé de l'alphabétisation de leurs enfants dans leur langue, on peut avancer trois grands arguments. Le premier est de leur donner l'assurance que la langue nationale réelle, c'est-à-dire le français, continuera d'être enseignée afin que leurs enfants aient une chance de trouver un emploi dans le secteur moderne. Le deuxième est de leur démontrer, études scientifiques à l'appui, que les résultats scolaires sont meilleurs lorsque les enfants sont alphabétisés dans les deux langues<sup>22</sup>. Le troisième est de les persuader que c'est le seul moyen de sauvegarder leurs cultures et leurs langues ancestrales.

A l'évidence, le rôle des responsables du projet au niveau local sera crucial. Il ne peut s'agir que de locuteurs de la langue en question, dont le statut social de chercheur soit reconnu et qui dispose des qualités humaines nécessaires, alliant un sens aigu de la diplomatie avec des capacités pédagogiques hors pair. Il lui faudra à l'évidence une structure nationale et internationale d'appui, notamment financier, mais aussi en terme de soutien universitaire, technique, et moral. Il devra avoir été bien formé dans une université africaine et il devra avoir la certitude que la recherche-action qu'il va entreprendre loin de la capitale ne lui portera pas préjudice dans sa carrière, mais qu'au contraire, elle sera bénéfique car valorisée socialement.

Nous verrons dans la dernière section de ce texte comment procéder concrètement à l'action. En attendant, nous faisons des propositions de politique linguistique pour l'Afrique.

---

<sup>20</sup> Voir l'introduction à la chimie en lingala par Bienvenu Sene Mongaba de l'Université Pédagogique de Kinshasa, et aussi sa thèse de sociolinguistique en lingala à l'Université de Ghent, en 2013, intitulée *Lingála na matéya ya nzébi na bitéyelo ya Kinshasa. Etáleli ya bomoi ya bibéngeli ekelám.*

<sup>21</sup> Clément BIGIRIMANA, « Des langues d'enseignement au Burundi : quelle(s) langue(s) adaptée(s) pour la transmission des connaissances ? Université du Burundi.

<sup>22</sup> KANGA Kouakou Bruno, Antoine Kouadio KOUADIO, TIEFFI Hassan Guy Roger, « Langues maternelles et profils scolaires des élèves de sexes différents vivant en Côte d'Ivoire » et BAWA Ibn Habib, « Éducation préscolaire et résultats scolaires des Collégiens à Lomé au Togo », Université de Lomé Togo.

### 3. Quelles politiques linguistiques pour l'Afrique ?

En conclusion de cette discussion, quelles politiques linguistiques pourrait-on suggérer pour les pays africains francophones ?

On peut considérer des langues telles que l'éwé et le kabiyè comme des langues nationales, mais il faut se rendre compte que si elles en ont le nom, elles n'en ont aucune des caractéristiques, ainsi qu'il a été vu plus haut. Cependant, il n'est pas exclu qu'elles parviennent à acquérir des fonctions nationales dans quelques générations, mais le prix à payer, en cas de succès, sera très élevé. Tout d'abord, elles élimineront leurs variétés non standards et les langues minoritaires non enseignées. Ensuite, elles remplaceront le français par une langue africaine qui n'apportera pas les avantages d'une langue universelle, c'est-à-dire l'ouverture sur un très riche corpus de connaissances issu d'une tradition scientifique et technique bien installée depuis des siècles.

Les pays qui auront remplacé le français par une langue africaine devront alors adopter une langue universelle pour les études supérieures et la recherche. Le choix se fera entre le français et l'anglais avec un avantage pour l'anglais, qui ne souffre pas d'un rejet postcolonial en Afrique francophone. D'ailleurs le Burundi et d'autres pays envisagent d'attribuer déjà maintenant le même statut à l'anglais et au français, celui de langues officielles non nationales. Sachant que les habitants de ces pays sont peu anglophones, il s'agit là d'une décision favorable à l'anglais qui pourrait être un premier pas vers une anglicisation de l'enseignement secondaire pour les enfants des classes dominantes, dont la langue d'usage deviendrait alors progressivement l'anglais, ce qui leur permettrait de se distinguer du reste de la population parlant des langues africaines et le français. A terme, l'anglais remplacerait le français dans toutes les couches de la société. Ce processus est en cours aux Seychelles et au Rwanda.

Pour quel profit ? Les efforts et les investissements faits en faveur du français seraient caducs et il faudrait tout recommencer pour l'anglais. La culture francophone de nombre d'Africains perdrait sa valeur au profit d'une culture anglophone fort discutable sur bien des plans, et notamment sur sa conception de l'économie, particulièrement brutale et manipulatrice. Alors qu'ils pourraient occuper la première place dans la francophonie d'ici quelques générations, les Africains néo-anglophones se retrouveraient à la traîne de l'anglophonie, derrière les pays africains anglophones de longue date. Ils abandonneraient une place privilégiée pour un strapontin qui ne profiterait qu'aux classes dominantes de leurs pays.

Il faut dire à leur décharge que les Français sont peu conscients du basculement démographique à venir et de ses conséquences. Jusqu'ici la politique française envers la francophonie a été peu ambitieuse, avec des relents coloniaux très contre-productifs (ce qu'on a appelé la « Françafrique ») qui donnent aux Africains le sentiment d'être méprisés. Mais les faits démographiques sont là et il ne tient qu'aux Africains de jouer leurs cartes à leur avantage.

Concernant les langues patrimoniales, un passage à l'anglais n'apporterait aucune solution en vue de leur pérennisation et leur déclin ne serait pas enrayé.

Il faut aussi mentionner un risque de fractionnement social dont les langues nationales africaines pourraient être les vecteurs si elles devenaient l'objet de surenchères démagogiques. Je me trouvais au Maroc vers la fin des années soixante-dix, à une époque où l'Algérie voisine était en proie à des troubles sociaux importants causés par l'accaparement des revenus pétroliers par une minorité corrompue. Le gouvernement algérien a alors tenté de détourner l'attention du public par le moyen éprouvé d'une surenchère nationaliste. Il a procédé à l'arabisation de l'enseignement primaire et secondaire en arguant du fait que l'enseignement dans une langue étrangère, le français, était un handicap pour la société algérienne, un reliquat d'un passé colonial honni qui maintenait les Algériens dans la dépendance de l'ancienne puissance coloniale.

Mes amis marocains étaient persuadés que les classes dominantes algériennes n'allaient pas abandonner le français pour autant. Et effectivement, tandis que les écoles primaires puis secondaires des quartiers populaires furent progressivement arabisées dans les années quatre-vingts, les élites francophones ont continué d'envoyer leur enfants dans des écoles françaises bilingues. Il

était dès lors prévisible que l'Algérie allait au-devant de troubles sociaux considérables lors de l'arrivée sur le marché du travail de la première génération arabisée. Le risque était grand, à notre avis, de voir les jeunes formés seulement en arabe rejetés d'une économie où le français était dominant. Le problème fut aggravé par le fait que l'Algérie manquant d'enseignants arabophones, elle eut recours à des maîtres moyen-orientaux dont la culture était essentiellement islamique. La guerre civile qui ensanglanta l'Algérie à partir des années quatre-vingt-dix eut sans doute des causes multiples, mais l'une d'elle fut certainement l'arabisation improvisée et mal conçue des années quatre-vingts. Le même phénomène risque d'apparaître ailleurs en Afrique : la tentation sera là de cantonner les classes populaires dans une langue qui ne leur donnera pas accès aux emplois.

Le français est bien la langue nationale de l'Afrique francophone, au sens donné dans la section 1, c'est-à-dire une langue qui s'est mise en place dans un contexte historique donné et qui s'est installée durablement dans l'usage. Mais il ne faudrait pas que les langues patrimoniales périssent et disparaissent comme ce fut le cas ailleurs dans le monde et notamment dans mon Alsace natale. Est-ce que l'analyse d'un désastre peut permettre d'en éviter d'autres ?

L'alsacien et les autres langues régionales de France ont été exclus de l'école de la République, et ce fut une des causes majeures de leur perte. Pour ne pas disparaître, les langues africaines doivent trouver leur place dans le système éducatif, mais pas d'une manière aveuglément jacobine. La charge cognitive de l'apprentissage d'une langue artificiellement décrétée comme nationale et imposée à tous ne fait que s'ajouter à celle du français, sans grand bénéfice pour la population scolaire. Les enfants doivent être alphabétisés dans leur langues *maternelles*, en même temps qu'en français, ou un peu avant. Des études montreront ce qui est le plus efficace.

Le problème est qu'une partie des langues africaines ne dispose pas de l'appareil linguistique et didactique nécessaire à leur enseignement, et que la plupart ne se sont pas encore dotées d'un corpus étendu de textes écrits sur lesquels fonder une pédagogie et un usage personnel. Il s'agit donc de les constituer. Nous donnerons des pistes méthodologiques dans la section suivante.

Le multilinguisme qui règne dans les grandes villes pose problème cependant pour le choix de la langue maternelle. Les habitants étant originaires de toutes les régions du pays, ils parlent une multitude de langues. Il est évidemment impossible pour un système éducatif de donner un enseignement personnalisé à chacun en fonction de la langue parlée dans sa famille. Mais si les écoles ne peuvent proposer des enseignements dans toutes les langues patrimoniales du pays, elles peuvent en revanche chacune se spécialiser dans deux ou trois d'entre elles, et les citoyens qui voudront que leurs enfants soient instruits dans leurs langues pourront les y inscrire. Les autres seront alphabétisés seulement en français, mais devront apprendre une langue africaine le plus tôt possible, même si ce n'est pas la leur.

L'idéal serait que la langue maternelle soit également la langue de la communauté de l'enfant. Ce n'est pas le cas en ville, où l'enfant est exposé aux langues de son quartier, au français populaire, et au français standard dans les médias et l'administration. Il faudra donc concentrer l'action sur les villages, qui sont les dépositaires non seulement de la langue, mais aussi de la culture qui l'accompagne. Le matériel pédagogique utilisé dans les villes sera ainsi extrait d'un corpus largement collecté dans les villages, du moins au début du processus. Car si les nouvelles générations maîtrisent leurs langues maternelles, elles l'utiliseront également à l'écrit, et nul doute que certains ne produisent alors des textes littéraires, journalistiques, scientifiques, etc. Il se développera alors un usage diversifié de ces langues dans des contextes riches et variés, ce qui sera le garant et le signe de leur pérennité. C'est ce type d'usages qui a manqué à l'alsacien, progressivement réduit au champ de la banale conversation quotidienne.

Qu'en est-il des français populaires ? Il faudra résister à deux tentations opposées, le dénigrement et la sacralisation. Dans le premier cas, on considère la langue populaire comme un handicap à l'enseignement du français standard et on essaie de l'éradiquer de l'esprit des enfants ; dans le second, on considère qu'il est la langue du peuple, celle où il exprime toute sa vérité et son authenticité et qu'il faut donc l'enseigner à l'école. Des tentatives bien pensantes ont été faites en ce sens au Québec, où l'on a brièvement alphabétisé des enfants du peuple en joul, le français populaire canadien, avant de se rendre compte qu'on leur rendait ainsi plus difficile l'acquisition du

français standard, qui seul permet de trouver un emploi dans l'économie moderne. De plus, l'enseignement du joual maintenait les enfants dans leur classe sociale, sans aucun profit pour eux.

L'enseignement scolaire d'un français populaire peut détourner les apprenants de l'apprentissage du français standard. C'est ce qui se passe aux Seychelles, où un créole à base française est la langue maternelle de 95% de la population. Il est enseigné à l'école, mais seulement 30% des locuteurs parlent le français standard dans l'archipel, contre 60% pour l'anglais.

En Afrique francophone, les français populaires pourraient servir de marchepieds pour l'apprentissage du français standard. Il faudra à l'évidence développer des méthodes en ce sens et les introduire dans la formation des maîtres<sup>23</sup>.

Qu'en est-il des actuelles langues nationales comme l'éwé et le kabiyè ? Elles continueront d'être enseignées, mais *a priori* seulement à leurs natifs. Elles rejoindront ainsi les autres langues patrimoniales dans leur statut de langues maternelles enseignées. Au bout de quelques générations, certaines de ces langues auront développé des usages créatifs au point de devenir désirables pour la population en général. Ces langues-là seront alors de bonnes candidates au statut de langues nationales africaines.

Résumons donc nos propositions de politique linguistique. Dans le primaire, alphabétisation en français et dans les langues maternelles des enfants, suivi d'un enseignement des diverses matières dans les deux langues. Lorsque l'enseignement ne peut se faire dans les langues maternelles, notamment dans les grandes villes, alphabétisation et enseignement en français, avec apprentissage obligatoire d'une langue africaine à déterminer en fonction des situations locales. Dans le secondaire, utilisation de la langue maternelle et du français dans l'enseignement, plus apprentissage de l'anglais en LV1 et d'autres langues, notamment africaines en LV2 et en LV3. Pour l'apprentissage du français standard, tenir compte des français populaires, mais ne pas les enseigner.

Une telle politique linguistique pourrait contribuer à la consolidation des langues patrimoniales en Afrique. Mais il y a un revers à la médaille, le possible développement d'un nationalisme régionaliste ou ethnique qui pourrait déboucher sur des conflits régionaux, et finalement, sur l'éclatement des pays africains. L'exemple de la Catalogne est instructif à cet égard. Après la chute du franquisme, une période pendant laquelle la langue catalane était opprimée, les gouvernements régionaux ont mis en place des politiques linguistiques en faveur du catalan, ce qui semblait tout à fait légitime à l'époque. Trente plus tard, la Catalogne est en proie à de puissants mouvements indépendantistes, qui, s'ils débouchaient effectivement sur l'indépendance, affaibliraient considérablement l'Espagne, d'une part par la perte d'un territoire particulièrement dynamique, et d'autre part, parce que d'autres régions pourraient elles aussi être tentées. Ce qui est remarquable, c'est l'extrême faiblesse de l'argumentaire indépendantiste, qui se résume à des sentiments négatifs dus à l'oppression passée de leur région et à des revendications populistes sur le différentiel entre la fiscalité de la Catalogne et celle des autres régions. En Afrique, les populations pourraient être manipulées d'autant plus facilement qu'elles seraient plus assurées de leur identité linguistique et culturelle. Les gouvernements africains devront être vigilantes sur ce point et veiller à l'égalité de traitement des diverses régions, rappelant sans cesse aux citoyens leur appartenance à une entité nationale qui les transcende.

#### 4. Questions de méthodologie

Il reste maintenant la question cruciale du comment. Il s'agira d'abord de collecter un corpus de langue, et ensuite d'en tirer les appareils linguistiques et didactiques nécessaires à l'enseignement. Nous allons développer cette section en trois parties : la première traitera de l'aspect humain de la

---

<sup>23</sup> Une réflexion en ce sens semble en cours. Voir la présentation de MINKOUE M'AKONO Mireille Carine, « Littérature, culture et enseignement. Quelle place pour les autres langues dans la didactique du français ? », École Normale Supérieure de Libreville, Gabon.

collecte du corpus, la seconde étudiera les aspects techniques de la constitution du corpus et de son exploitation ; la dernière donnera quelques pistes pour la recherche et la formation des maîtres.

- **Aspects humains de la collecte du corpus**

Nous avons déjà mentionné les qualités humaines et professionnelles nécessaires au travail dans les communautés, notamment villageoises. Les responsables du projet devront être des locuteurs natifs de la langue patrimoniale en question, être bien formés, avoir un statut personnel reconnu, être persuadés de l'utilité de leur travail, être fortement motivés, et pour cela, avoir le sentiment que leur travail sur le terrain sera valorisé par l'institution qui les emploie en termes de carrière et de reconnaissance. Ils devront aussi disposer d'un sens aigu de la diplomatie car il leur faudra obtenir le soutien de la communauté locale, à commencer par les autorités morales et administratives, sans lesquelles rien ne pourra se faire. Il faudra aussi une instance indépendante et reconnue, extérieure au village, qui pourra régler les conflits qui apparaîtront inévitablement entre telle ou telle faction et les protagonistes du projet.

Un tel projet ne peut être géré de manière jacobine, ni *a fortiori* de l'étranger. C'est pourquoi, il doit être piloté par les pays africains eux-mêmes, de préférence dans un cadre interrégional, en particulier lorsque les mêmes langues patrimoniales sont parlées par des pays voisins. Il y a là très certainement un rôle à jouer pour l'ACALAN, qui pourrait donner l'impulsion de départ, maintenir une certaine cohérence au fur et à mesure que les projets se développent et en évaluer la progression et les résultats. Les pays étrangers et les institutions internationales pourront contribuer au financement et à l'évaluation des résultats. Ils pourront aussi proposer des experts en fonction des nécessités, mais en petit nombre, et uniquement en soutien, pas en position de commandement.

Il s'agira pour les responsables de projet d'obtenir de la communauté locale l'autorisation d'enregistrer les divers usages de la langue : dans le milieu familial, au café, au marché, dans la rue, à l'église, à la radio et à la télévision, etc. Il faudra aussi recueillir les connaissances orales détenues par les anciens et les griots en termes d'histoire, de légendes, de contes, de proverbes et de dictons, de poésie, de pièces de théâtre, etc., avec leur accord bien entendu. Le corpus comprendra aussi les textes déjà écrits. Il faudra aussi noter les données correspondant aux locuteurs en termes d'âge, de sexe, de position et de fonction sociale, de niveau d'éducation, de maîtrise d'autres langues, autant que faire se peut.

Il s'agira pour le responsable de bien expliquer l'objectif de ce travail aux villageois, à savoir l'alphabétisation de leurs enfants dans leur langue, en plus du français, et la sauvegarde de leur culture. Il serait bon d'obtenir leur participation aussi active et aussi enthousiaste que possible, et notamment la collaboration des associations linguistiques et culturelles locales existantes. Dans l'idéal, il faudrait que le projet soit accepté par la population locale comme son projet à elle. Il faudra ensuite ne pas les décevoir, tant au niveau de l'éducation qu'à celui de la pérennisation et du développement de leur culture.

- **Aspects techniques du traitement des corpus**

Pour ne pas compliquer inutilement leur traitement informatique, les textes enregistrés devront être transcrits dans un alphabet standardisé. Il va de soi qu'une telle transcription ne peut être improvisée. Il faudra faire l'inventaire des phonèmes de chaque langue et se mettre d'accord au niveau interrégional sur leur transcription. Si les systèmes alphabétiques existants sont trop compliqués, et si l'usage de l'écrit est encore peu répandu, on pourra adopter une transcription simplifiée; sinon, il faudra trouver une solution interrégionale. Il faut se rappeler aussi que les systèmes d'écriture ne sont jamais entièrement phonétiques : une certaine indétermination sera ainsi acceptable.

Une solution pratique serait l'usage de l'alphabet latin parce qu'on le trouve sur tous les claviers d'ordinateurs. La saisie en serait facilitée et les fichiers seraient alors facilement transportables sur n'importe quelle machine. Il faudrait utiliser aussi peu de signes diacritiques et de lettres atypiques que possible. Si on ne peut faire autrement, on pourra utiliser des lettres accentuées, des cédilles, des tildes, etc., mais il faudrait éviter des caractères comme le schwa [ə], qui ne se trouvent pas sur les claviers ordinaires.

Les transcriptions pourront être faites par des étudiants natifs de la langue en question, formés et rémunérés, ou des bénévoles. Les données sur les locuteurs seront annotées dans les corpus ou bien enregistrées dans des bases de données avec référence au corpus.

Une fois les corpus transcrits, on peut passer à la phase de traitement, dont l'objectif est d'une part de construire une grammaire scolaire de la langue et des dictionnaires, et d'autre part de produire des textes de divers niveaux utilisables en classe.

Pour ce qui est de la grammaire et du lexique, on peut utiliser un concordancier gratuit et très efficace comme celui de Laurence Anthony (*AntConc*, sur <http://www.laurenceanthony.net/software.html>), qui donne, entre autres fonctionnalités, la liste des mots du corpus, classés par ordre de fréquence, par ordre alphabétique et par ordre alphabétique inverse, à partir de la dernière lettre des mots. On peut aussi afficher les contextes. Tout cela peut permettre de constituer un dictionnaire alphabétique et un programme grammatical pour chaque classe. Les textes pourront être extraits en fonction de leur type, de leurs auteurs, de leurs difficultés, etc. Des recueils pourront être imprimés pour la lecture.

- **La formation des maîtres<sup>24</sup> et la recherche**

En amont de la constitution de l'appareil pédagogique, il faudra concevoir une description grammaticale et lexicale de la langue à buts scolaires. Il serait bon de faire participer les professeurs-stagiaires à ces travaux de manière à les former à l'usage du corpus et à la réflexion sur la langue. Il s'agira aussi de leur donner les moyens de fabriquer eux-mêmes leur appareil didactique et de réfléchir aux liens nécessaires entre le français et la langue patrimoniale. Tous ces travaux devront être encadrés par des enseignants-chercheurs qualifiés.

Les sociolinguistes pourront analyser les données des locuteurs et en tirer des conclusions sur l'usage de la langue par les différents locuteurs en fonction de leurs caractéristiques de genre, d'âge, de position sociale, etc. Au bout de quelque temps, ils pourront aussi cerner l'évolution de la langue.

Les corpus pourront être mis en ligne et constamment augmentés des productions écrites des locuteurs natifs. Le site pourra être agrémenté de photos, de vidéos, de pièces de musique, et d'autres expressions artistiques, et progressivement, il sera le dépositaire de la langue et de la culture locale, un lieu de stockage et une vitrine ; il pourra être un véritable centre culturel où chacun pourra apporter sa contribution.

## Conclusion

Ce ne sont là que quelques idées pour montrer que la fin des langues patrimoniales n'est pas inéluctable. Lorsque des projets seront engagés, nul doute que d'autres idées germeront dans l'esprit des protagonistes, qui viendront enrichir les corpus et l'usage de la langue. Des langues seront sauvées, des cultures pourront se développer, peut-être pas toutes, mais certainement celles des communautés les plus décidées et les plus inventives. Il ne faut pas, cependant, se cacher le revers de la médaille : les pays africains pourraient à terme être menacés d'éclatement s'il se développait des mouvements nationalistes régionalistes. Il conviendra que les divers gouvernements agissent avec mesure, toujours dans le bon sens, celui d'un humanisme généreux mais ferme.

## Bibliographie

Calvet Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

Calvet Louis-Jean, La diversité linguistique : quel enjeu pour la francophonie ?», consulté sur <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/2674.pdf>, en février 2018 (date de publication non disponible).

Demoule Jean-Paul, *Mais où sont donc passés les Indo-Européens ?* Seuil, 2014.

---

<sup>24</sup> La formation des maîtres semble cruciale, ainsi que l'on dit plusieurs participants au colloque, par exemple Ibrahima Mamour NDIAYE, Didactique de la lecture et de l'écriture du français langue seconde (L2) dans les collèges d'enseignement moyen et secondaire au Sénégal. Analyse des outils pertinents du langage », Université Assane SECK, Ziguinchor, Sénégal.

- Frath Pierre, à paraître, « Une classification gnoséologique des langues au service de la politique linguistique », in *Quaderni della Scuola delle Scienze Umane e sociali*, Université de Naples Federico II, dir. Giovanni Agresti.
- Frath Pierre, 2018, « Les pertes causées par l'anglicisation dans la recherche et l'enseignement supérieur », in *Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsdiskurs*, Hans W. Giessen, Arno Krause, Patricia Oster-Stierle, Albert Raasch (Hrsg.), Nomos, Baden-Baden.
- Frath Pierre, 2016a, « Anthropologie de l'anglicisation des formations supérieures et de la recherche ». In *Plurilinguisme et créativité scientifique*. Collection Plurilinguisme dirigée par l'Observatoire Européen du Plurilinguisme, coord. P. Frath & J. C. Herrera. The BookEdition.com
- Frath Pierre, 2016b, « Langues, connaissances et internationalisation des universités ». *Assises européennes du plurilinguisme, Bruxelles, 18-19 mai 2016*. <http://www.observatoireplurilinguisme.eu>. Coord. Christian Tremblay.
- Frath Pierre, 2010, « Disparition des langues : le français subira-t-il le sort de l'alsacien ? ». In *Parole(s) et langue(s), espace et temps. Mélanges offerts à Arlette Bothorel-Witz*. Coords. D. Huck & T. Choremi, pp. 233-240, Université de Strasbourg.
- Hobsbawm Eric & Ranger Terence (eds.), 1983, *The Invention of Tradition*. Canto, Cambridge.

Présentations faites au colloque DELLA d'Accra auxquelles il est fait référence dans ce texte. Certaines feront l'objet d'un article publié dans cet ouvrage.

- Clément BIGIRIMANA, « Des langues d'enseignement au Burundi : quelle(s) langue(s) adaptée(s) pour la transmission des connaissances ? Université du Burundi.
- KANGA Kouakou Bruno, Antoine Kouadio KOUADIO, TIEFFI Hassan Guy Roger, « Langues maternelles et profils scolaires des élèves de sexes différents vivant en Côte d'Ivoire ».
- Bernard KABORE & Palé Sié Innocent, Romain YOUL, « La question de l'enseignement bilingue en milieu urbain au Burkina Faso », Université Ouaga I Pr Joseph KI-ZERBO.
- Irénée Godefroy ZANGA, « Introduction des langues et cultures nationales dans le système éducatif : le Cameroun à la recherche de sa voie », ESSTIC, Université de Yaoundé II, Cameroun
- BAWA Ibn Habib, « Éducation préscolaire et résultats scolaires des Collégiens à Lomé au Togo », Université de Lomé Togo
- Gnabana Pidabi, « L'impact de la crise de lecture sur les performances des apprenants : cas des étudiants de Lettres Modernes », École Normale Supérieure d'Atakpamé, Togo.
- Ibrahima Mamour NDIAYE, Didactique de la lecture et de l'écriture du français langue seconde (L2) dans les collèges d'enseignement moyen et secondaire au Sénégal. Analyse des outils pertinents du langage », Université Assane SECK, Ziguinchor, Sénégal.
- ASSOUGBA Kabran Beya Brigitte & KOFFI Kra Valérie, « Apprendre ce qu'on sait déjà : Comment les langues ivoiriennes peuvent-elles cohabiter avec le français dans l'enseignement ? », Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa, Côte d'Ivoire.
- MINKOUE M'AKONO Mireille Carine, « Littérature, culture et enseignement. Quelle place pour les autres langues dans la didactique du français ? », École Normale Supérieure de Libreville, Gabon.
- Ndiémé SOW, « Éducation, mobilité et construction de répertoires plurilingues en Casamance : une étude de cas », Université Assane SECK, Ziguinchor, Sénégal.
- Julia NDIBNU-MESSINA ETHE, « Camfranglais et enseignement des langues secondes (français et langues camerounaises) dans les lycées de Yaoundé : détection des inférences et tentative de remédiation des erreurs », Université de Yaoundé 1, Cameroun.
- AGBOTRO Koffi Agbéko, « Entre le français, langue officielle et l'éwé, langue locale : quels enjeux culturels et représentations identitaires des jeunes élèves dans un milieu périurbain ? », Université de Lomé, Togo.