

**Situations linguistiques et éducation scolaire en francophonie subsaharienne :
aspects théoriques et implications socio-politiques du projet d'introduction des
langues nationales dans l'enseignement**

Mamadou Lamine Coulibaly¹
Université Gaston Berger de Saint-Louis

Abstract

This text is intended to be a contribution to the debate on the issue of national languages in French-speaking Sub-Saharan Africa. It provides a wide range of theoretical questioning about the relationships that people in a country can maintain using a "dominant" language, which is a second language that they use in their perspectives of educational, social and professional integration. We hypothesize, in a neo-institutionalist position, that the causes of the inertia of linguistic policies are oriented towards a revalorization of African languages and their use as teaching mediums are to be found in the institutional norms (States and Organization of Francophonie) and social practices (school audiences or their relays) that delegitimize any attempt to question the status of the languages involved. Conscious that the questions raised in this article cannot be answered in the current public debate and the political rhetoric that animate it, we went in search of theoretical arguments in anthropology, sociolinguistics and education sciences likely to guide the production of empirical data in the field of language management in Francophone Africa in general.

Key-words

Bilingualism, national languages, diglossia, linguistic ideology, language policy.

Résumé

Ce texte se veut une contribution au débat sur la problématique des langues nationales en Afrique francophone subsaharienne. Il réserve une large plage à un questionnement théorique concernant les rapports entre le français et les langues nationales en francophonie subsaharienne. Nous faisons l'hypothèse, dans une posture néo-institutionnaliste, que les causes de l'inertie des politiques

¹ UFR des Sciences de l'éducation, de la Formation et du Sport, Sénégal, mamadou-lamine.coulibaly@ugb.edu.sn.

linguistiques orientées sur une revalorisation des langues africaines et leur utilisation comme médiums d'enseignement sont à rechercher dans les normes institutionnelles (Etats et Organisation de la francophonie) et les pratiques sociales (les publics scolaires ou leurs relais) qui délégitiment toute tentative de remise en question du statut des langues en présence. Conscient que le questionnement évoqué dans cet article ne peut trouver de réponses dans le débat public actuel et les rhétoriques politiques qui l'animent, nous sommes partis à la recherche d'arguments théoriques en anthropologie culturelle, en sociolinguistique et en sciences de l'éducation susceptibles de guider une production de données empiriques dans le domaine de la gestion linguistique en Afrique francophone de manière générale.

Mots-clés

Bilinguisme, langues nationales, diglossie, idéologie linguistique, politique linguistique.

Introduction

Le point de départ de cet article est une interrogation concernant les blocages d'une mise en œuvre effective de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement scolaire en francophonie subsaharienne. Si la nécessité structurelle de valoriser les langues africaines et d'en faire des médiums de l'éducation scolaire dans cette partie du monde est partagée par la plupart des observateurs et des professionnels, quels sont les facteurs qui en limitent la portée et qui entravent sa réalisation ? Adoptant une posture néo-institutionnaliste², nous avançons l'hypothèse que ces blocages prennent leur source dans au moins trois caractéristiques de l'environnement : la rigidité de la règle dans la gestion linguistique qui va de pair avec une occultation de la dimension culturelle de la langue, la négation du fonctionnement diglossique du paysage sociolinguistique et la permanence d'un cadre cognitif qui inspire les comportements des acteurs. Dans cette optique, les causes de l'inertie qui empêche la revalorisation des langues nationales nécessaire à leur utilisation comme médiums d'enseignement sont à rechercher dans les postures institutionnelles (États et Organisation de la francophonie) et les pratiques sociales (publics scolaires ou leurs relais) qui délégitiment toute tentative de remise en question du statut des langues en présence.

La problématique des langues nationales en francophonie subsaharienne ne doit, pour l'heure, pas s'essouffler dans des querelles internes entre le wolof et les autres langues

² L'approche néo-institutionnelle peut se définir comme une démarche de recherche portée par l'idée selon laquelle les phénomènes sociopolitiques (ici le fonctionnement linguistique dans espace géographique donné) sont fortement conditionnés par des facteurs contextuels, exogènes aux acteurs, dont beaucoup sont de nature institutionnelle. Les institutions, définies d'un point de vue sociologique, incarnent et reflètent des symboles et des pratiques qui façonnent les perceptions des acteurs à travers des procédés et des processus cognitifs. Voir à ce propos, entre autres auteurs, A. LECOURE, « L'approche néo-institutionnelle en Science politique : unité ou diversité ? », in *Politique et Sociétés*, vol. 21, n°3, 2002, p 3-19.

codifiées ou codifiables³. Ce sont les mêmes errements issus de ces idéologies qui caractérisent ceux qui, du haut de leurs fonctions dans le système éducatif, osent prétendre que « pour être une langue d'enseignement une langue doit d'abord être une langue de culture », comme si les langues africaines, y compris celles ayant fait l'objet d'une codification depuis presque cinq décennies dans le cas du Sénégal, n'en sont pas. Conscient que le questionnement évoqué ci-dessus ne peut trouver de réponses dans le débat public actuel et les rhétoriques politiques qui l'animent, nous sommes partis à la recherche d'arguments théoriques en sociolinguistique, en sciences de l'éducation et en sociologie politique. Ce texte n'est certes pas fondé sur des données empiriques très récentes. Nous pouvons néanmoins l'envisager comme le point de départ de recherches linguistiques et sociolinguistiques contextuelles au service des planificateurs africains. La base de l'argumentaire qui suit s'est construite à partir de résultats de recherches empiriques et théoriques « éclairées » par ces différentes disciplines. La première partie traitera du concept de langue considéré dans ses liens logiques avec la culture et l'éducation. Il sera ensuite question dans une deuxième partie du fonctionnement diglossique des paysages sociolinguistiques en francophonie subsaharienne dans ses soubassements théoriques. Quant à la troisième partie, elle sera consacrée à l'examen des obstacles institutionnels aux projets d'intégration des langues nationales comme langue officielle et idiomes d'enseignement et du rôle de l'enseignement supérieur le dépassement des blocages scientifiquement établis.

1. La dimension culturelle de la langue

La dimension culturelle de la langue dans le développement personnel et collectif n'a pas suffisamment été prise en compte dans les approches sociolinguistiques en francophonie africaine subsaharienne. La langue n'est pas une catégorie aussi « neutre » que la linguistique structurale saussurienne a bien voulu le faire croire ; de la même manière, elle va au-delà des conceptions sociolinguistiques qui en font un simple « instrument de catégorisation sociale » ou qui font correspondre structures d'usages aux structures sociales (Labov 1976). La langue contient une dimension

³ Des intellectuels et linguistes sénégalais choisissent de placer le débat autour de la question du choix de la langue véhiculaire parmi les langues nationales codifiées contestant l'imposition de celle qui est la plus parlée dans le pays, à savoir le wolof. C'est le des co-auteurs, NDECKI A. et SALL, T., « Du pluralisme linguistique sénégalais au fantasme de l' UN », Revue du Groupe d'Études Linguistiques et Littéraires (GELL), n°18, Janvier 2014.

fondamentalement culturelle. Elle entretient des rapports étroits avec la culture. Pour H. Lefebvre (1966), la langue exprime naturellement et spontanément des sentiments, des émotions, des passions, des images. Même les intonations, les coupures, les respirations et les arrêts dans les usages des locuteurs sont indépendants de leur intellect ou de leurs opérations mentales : ils relèvent de leurs attributs physiologiques et biologiques en tant qu'ils constituent de manière intrinsèque des éléments de la culture. Ainsi pour Lefebvre, *« nier les rapports nécessairement très étroits qu'une langue, quelle qu'elle soit, entretient avec la culture au sein de laquelle elle a pris naissance, c'est de s'exposer à un énorme contresens sur la nature même du langage et des langues particulières »*. A travers la langue, c'est bien la culture que l'Homme met en œuvre. Elle n'est pas un simple outil et un objet extérieur pour lui comme l'envisage la linguistique structurale. Critiquant E. Benveniste sur sa caractérisation de la « langue parfaite » (la métalangue), H. Lefebvre aboutit à cette conception en arguant que *« c'est à travers elle (la langue), contre elle parfois, que l'Homme se construit, qu'il se développe, qu'il affirme sa personnalité, qu'il revendique son identité sociale, politique, intellectuelle, affective, etc. »*.

Ces éléments de définition anthropologique de la langue doivent concourir à une évolution de la problématique des langues nationales en francophonie subsaharienne. La question sociolinguistique fondamentale est justement celle des rapports entre langue, culture et production de la société (développement). Considérant les liens étroits qui existent entre langue et culture d'une part, entre culture et éducation – ou enseignement – de l'autre, la perspective de continuer à utiliser dans le contexte africain le français comme seule langue officielle et comme médium d'enseignement remet théoriquement en question tout projet de valorisations des langues africaines et tout plan de développement culturel et économique. C'est cette base « anthropo-linguistique » qui a plus ou moins été sous-estimée et ignorée par les politiques linguistiques. Or, selon les anthropologues, c'est à travers la culture qu'est assuré un premier niveau de réalisation de l'Homme, à savoir la satisfaction des besoins élémentaires ou organiques qui en constitue le jeu minimum (les besoins nutritif, reproductif et sanitaire sont résolus dans ce cadre) (Malinowski 1958). Se crée ensuite un milieu secondaire ou artificiel où se réalise la création d'un niveau de vie qui dépend du niveau culturel de la communauté. Malinowski théorisait déjà les liens dynamiques entre les phénomènes culturels et les phénomènes linguistiques : la langue est un objet culturel par excellence, elle ne peut

donc être étudiée en dehors du contexte d'une culture. C'est à travers celle-ci qu'elle recouvre toute sa signification. Étant un de ses isolats les plus concrets, elle partage avec la langue la même utilité pour la société, idée exprimée par Malinowski en ces termes : « *la culture, ouvrage de l'homme, est un moyen pour parvenir à ses fins : moyen qui lui permet de vivre, de s'entourer d'un certain confort, de prospérité, de sécurité, moyen qui lui donne du pouvoir et lui permet de produire des marchandises et de créer des valeurs, cette culture doit apparaître comme un moyen adapté à une fin, c'est-à-dire sous un aspect instrumental ou fonctionnel* ».

C'est ce que note Cécile Canut (Canut 2010) quand elle écrit que la langue constitue le « véritable réceptacle de l'expression de l'âme d'une communauté » et qu'elle « conditionne donc la philosophie d'un peuple ». La langue véhicule un modèle culturel et un modèle de société. Dans la même veine, M. Houis note que « *les langues africaines doivent être un facteur essentiel d'une prise de conscience des exigences fondamentales de la promotion possible (et qu'elles doivent être) un droit à la différence qui implique la recherche des voies et des moyens nouveaux pour le développement intégral* » (Houis 1979, cité par Dumont). La langue est donc un véhicule de la culture. Dissociées, elles deviennent des objets vidés de leur substance. Chaque culture a ses langues et chaque langue est encadrée à une culture. En cela, il est très délicat d'envisager une transmission des savoirs sociaux si celle-ci est strictement opérée avec une langue étrangère. Les pays d'Afrique francophone subsaharienne se trouvent ainsi contraints dans une dissociation des savoirs, des techniques et des technologies de leurs bases culturelles.

2. Politique linguistique et fonctionnements diglossiques en francophonie subsaharienne : perspectives théoriques

2.1 La politique linguistique – ou son absence – en francophonie subsaharienne

A la suite Louis-Jean Calvet (Calvet 1987 et 2002) la politique linguistique peut être définie comme « un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre langue et vie sociale et plus particulièrement entre langue et vie nationale ». Pour l'auteur, il convient de distinguer la politique linguistique de la planification linguistique conçue comme étant « la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application de la politique linguistique » (cité par Boyer 2010).

Dans certains contextes, ces deux concepts peuvent être confondus et prendre la forme d'un aménagement linguistique, à savoir « la recherche et l'organisation systématique de la solution à apporter à un problème linguistique quelconque qui se pose à une communauté donnée, généralement plurilingue » (Dumont et Maurer 1993). La politique linguistique peut porter sur une langue dans sa structuration interne, dans sa forme (visée strictement linguistique), ou concerner les fonctionnements socioculturels des langues et ceux d'une autre dans une communauté linguistique donnée (visée sociolinguistique). La première orientation est une action sur la langue quand la deuxième est une action sur les rapports entre les langues dans une situation plurilingue. En matière de politique (socio)linguistique, les États en francophonie subsaharienne en général et ouest-africaine africaine en particulier sont pour le moins défailants. Jusqu'au début des années 1990, il n'y avait rien qui pouvait ressembler à une politique linguistique dans cette zone. Voici ce qu'écrivent Dumont et Maurer à ce propos dans leur ouvrage de 1993 : « *L'Afrique ne semble pas encore prête à mettre en place un tel type de politique. Le seul texte législatif qui existe, dans la plupart des cas, est l'article de la constitution qui a trait à la langue officielle (...) La politique linguistique n'est donc (...) presque jamais explicitée dans des textes législatifs officiels ; elle se définit généralement de façon pragmatique, par la pratique des gouvernements qui se sont succédés depuis l'accession aux indépendances* » (Dumont et Maurer *ibid.*).

L'exemple du Cameroun illustre une situation sociolinguistique complètement défavorable aux langues nationales. Dans ses travaux, P. Renaud (cité par Dumont et Maurer *ibid.*), fait état d'un processus de « véhicularisation » et de « vernacularisation » du français, ce qui remet en cause l'utilité sociale et le développement des langues nationales. Au Sénégal, qui jouit pourtant d'une situation propice à un aménagement linguistique favorable et donc à un changement de statut des langues nationales, notamment avec une progression du wolof devenu par la force des choses une langue véhiculaire avérée avec plus de 80% des populations qui le parlent et le comprennent, cette politique est restée figée car limitée à la transcription et à la codification des langues nationales par un décret de 1968. En l'absence d'actions concernant le partage des domaines d'utilisation des langues en présence, le statut du français comme seule langue officielle et idiome d'enseignement a continué à compromettre toutes stratégies de valorisation des langues nationales. De fait, le courage qui a animé les dirigeants de certains pays d'Afrique centrale et orientale pour faire de leurs langues nationales

dominantes des langues officielles et d'enseignement à côté du français semble totalement absente dans des pays comme le Sénégal, la Côte d'Ivoire ou le Mali, pour ne citer que ceux-là.

Les États Généraux de l'Éducation et de la formation (EGEF) de 1981 au Sénégal peuvent, pour le cas du Sénégal, être retenus comme cadre de référence pour l'orientation de la politique de promotion des langues nationales. Babacar Diouf (Diouf 2002) donne un panorama assez détaillé des orientations fondamentales données par la Commission Nationale de la Réforme de l'Éducation (CNREF) au gouvernement pour impulser la politique linguistique de ce pays. Un schéma sous forme d'un tableau à double entrée spécifie les trois types de langue utilisés (la langue du milieu, la langue d'unification, à savoir le français durant une phase transitoire, puis la langue majoritaire, et les langues étrangères) dans les différents niveaux d'enseignement (préscolaire, 6-9 ans ; 12-13 ans et 14-16 ans). La langue du milieu, variable suivant les lieux et les localités, est l'unique langue d'enseignement jusqu'à 9 ans, âge à partir duquel intervient la langue nationale d'unification d'abord dans le cadre d'une initiation pour ceux qui ne l'ont pas comme langue maternelle (les natifs de cette langue majoritaire entameraient l'apprentissage d'une autre langue nationale), puis à partir de 12 ans jusqu'à la fin de l'obligation scolaire comme médium d'enseignement. Dans un tel schéma, les langues étrangères (français, anglais, arabe, etc.) deviennent des matières à enseigner entre 12 et 16 ans, comme c'est partout le cas un peu partout dans le monde, en tout cas pour ce qui concerne les systèmes éducatifs classiques issus du modèle français. Elles le sont généralement à partir de la sixième, première classe du collège (enseignement moyen).

Les propositions de la CNREF traduisent la volonté des instigateurs qui croient à la nécessité d'inverser les choses en faisant preuve de courage et de détermination pour assurer aux langues africaines la place qui doit leur revenir. C'est en s'engageant dans une rupture totale qu'ils que les autorités parviendront à hisser les langues nationales « *au rang de langue de développement intervenant dans tous les secteurs de l'économie et de l'administration* » (Diouf 2002 *ibid.*). Pour le gouvernement du Sénégal de son côté, il y a « *la nécessité d'une approche suffisamment prudente et réaliste pour que l'introduction des langues nationales à l'école soit entourée de toutes les garanties de succès, ce domaine étant certainement l'un de ceux où l'impréparation peut avoir les*

conséquences les plus dommageables et concourir à des résultats diamétralement opposés au but poursuivi ».

Partant de cet avertissement révélant un certain manque d'ambition malgré un contexte relativement favorable, le gouvernement de 1985 allait exprimer les contours et la portée limitée qu'il entend donner à la politique linguistique. Celle-ci devra se matérialiser dans une première phase expérimentale avec des langues nationales promues en tant que matière à enseigner avec des bonifications aux niveaux CEPE, BFEM et Baccalauréat ; ce ne sera que lors d'une seconde phase où elles seront introduites comme langues d'enseignement parallèlement à l'usage du français dans un dispositif qui restera à définir (Sylla 1996, cité par Diouf 2002). La clarification faite par le gouvernement en 1985 est révélatrice de cette frilosité : *« l'introduction des langues nationales ne saurait remettre en cause le statut du français comme langue officielle unique »*. Cette précision en dit long sur les intentions pour une réelle promotion des langues africaines. Et l'on n'est loin de l'esprit du décret de 1972 qui stipulait que : *« toute langue véhiculant une civilisation donnée, nous pensons qu'aussi longtemps que nous, sénégalais, continuerons à apprendre à nos enfants une langue étrangère quelle qu'elle soit sans leur enseigner au préalable leurs langues maternelles, notre peuple restera aliéné »*.

Nous avons là une bonne illustration de cette politique du discours et des mots quand il s'est agi d'appliquer un des points les plus critiques des conclusions des États généraux de l'Éducation et de la Formation de 1981, à savoir l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Au mieux, les politiques linguistiques en francophonie subsaharienne visent modestement à utiliser les langues africaines comme support limité au français maintenu dans ses fonctions institutionnelles traditionnelles.

2.2 La francophonie africaine : un obstacle à la valorisation des langues nationales ?

La francophonie constitue-t-il un facteur de blocage pour une gestion linguistique favorable aux langues nationales dans l'espace francophone subsaharien, plus particulièrement dans des pays ayant le français comme seule langue officielle ? Le mouvement de la négritude est une des traductions de cette théorisation de la séparation des fonctions sociales des langues. Prétendant défendre les cultures et arts nègres et partant d'une définition de la culture comme *« un héritage, un ensemble de vertus qu'exprime une certaine façon de sentir et de penser, de s'exprimer et d'agir »*, L.S.

Senghor s'est engagé dans une affiliation assumée aux valeurs héritées de la colonisation. Au nom de la négritude, il a développé une théorie de la francophonie africaine paradoxale qu'il a, dans un premier acte, situé dans le domaine exclusivement culturel avant d'en faire un instrument permettant d'assurer la communication à l'international et de s'engager dans l'action politique, économique et sociale, abandonnant les langues nationales qu'il a contribuées à codifier dans une fonction d'expression des valeurs négro-africaines. Voici ce que L. Senghor affirmait en mars 1967 : « *La francité n'est certes pas une nouvelle manière de penser, elle est une nouvelle manière de concevoir et d'agir. Or nous avons besoin, en ce vingtième siècle d'une manière efficace de concevoir et d'agir, puisque nous voilà au seuil de la société industrielle : au seuil de l'action logique, de l'action dialectique, surtout de l'action efficace⁴* ».

C'est d'abord comme idéologie politique et culturelle que la francophonie s'est imposée en Afrique au lendemain des indépendances. Senghor exprimait bien l'aliénation qu'elle impliquait quand il la confondait à un « humanisme intégral » à l'échelle de la planète ou à une « symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races ». V.Y Mudembé (Mudembé 1976) la décrit dès le départ comme « *l'expression d'un pouvoir de classe, le pouvoir des bourgeoisies africaines, des classes occidentalisées qui, économiquement, dominant les pays africains selon les normes et les impératifs des transactions mondiales, lesquelles sont régies par les pays développés et les institutions financières internationales qu'elles ont produites...* ».

Sous cet aspect, la francophonie apparaît comme un mode de régulation spécifique des rapports géostratégiques et de domination entre la France et ses anciennes colonies d'Afrique sub-saharienne. (Canut 2010, op. cit.). Elle est marquée par un écart entre des cadres discursifs très éloignés de la réalité de ses pratiques et de ses actions. Selon Canut (Canut, ibid.), la francophonie n'est pas cette entreprise humaniste et culturelle fondée sur des critères philosophiques comme la liberté, l'entraide ou l'évolution ; elle a une vocation davantage politique que purement linguistique. En cela, elle dispose d'un certain nombre d'instruments dédiés comme les nombreuses organisations officielles et associations pour concrétiser sa stratégie de contrôle des pays d'Afrique francophone au

⁴ Discours du 17 mars 1967 prononcé à la tribune de l'Assemblée nationale sénégalaise lors de la création de la section sénégalaise de l'AIFPLF, rapporté par DUMONT et MAURER, 1993, ibid.

sud du Sahara⁵. Dès la fin du XIXe siècle, la France a organisé sa politique d'expansion culturelle avec la création de l'Alliance française. Celle-ci s'est alors inscrite dans la propagation et la diffusion du français dans les colonies et à l'étranger. En réalité, il s'agit d'une véritable campagne de promotion visant à défendre le statut et le corpus du français en francophonie dont la finalité première se cristallise dans l'« *articulation de nécessités économiques industrielles impérialistes à la vocation missionnaire de la langue* » (Balibar et Laporte 2010). L'action de l'AF est un relai de la politique linguistique et culturelle définie par le gouvernement français. Valerie Spaët (Spaët 2010) admet pour sa part que la francophonie garde d'indéniables traces de cette idéologie mettant en avant l'« universalisme du français ».

Malgré les rhétoriques que l'on peut entendre dans les sommets et le soutien affiché par l'Organisation Internationale de la Francophonie en faveur de la valorisation des langues africaines, les objectifs de l'organisme semblent être ailleurs : entre autres, il s'agit d'assurer l'expansion et le rayonnement de la langue française, œuvrer pour limiter voire contrecarrer la régionalisation et la créolisation de la langue française en Afrique, maintenir les pays de ce continent sous influence politique, culturelle et économique par l'assimilation et l'acculturation à leur propre univers symbolique et matériel. La part très active prise aujourd'hui par l'OIF dans le financement de projets en Afrique y compris éducatifs par le biais de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) participe de cet objectif. La francophonie œuvre dans cette partie du monde pour que le français reste la seule langue d'apprentissage et l'unique moyen d'entrée dans l'écrit et au pouvoir (administratif et politique) : le français se consolide alors comme langue étrangère, langue seconde, langue d'enseignement, ce qui peut, à termes, lui conférer un nouveau statut, celui de langue maternelle pour ceux qui se la représentent comme langue de la promotion sociale et de l'accès aux sphères du pouvoir politique.

Par tous ces aspects, la francophonie en Afrique subsaharienne participe du cantonnement des langues africaines dans une dimension essentialiste et culturaliste. Elle est une force de dépendance et de domination qui entrave leur valorisation et leur « officialisation ». A travers la francophonie s'organise et se met en œuvre une négation

⁵ Cécile Canut dénombre pas moins de sept organisations officielles (dont la plus importante est l'Organisation Internationale de la Francophonie, OIF) et 120 associations et organismes au service de la francophonie pour asseoir et répandre son action hégémonique en Afrique.

du fonctionnement diglossique du paysage linguistique que ce soit au niveau des Etats ou de ses propres instances. Certains défenseurs du *statut quo* parlent encore de complémentarité, de symbiose ou de juxtaposition pour caractériser les rapports entre le français et les langues africaines. Ainsi, la « propagande francophone » (ou le francophonisme comme idéologie politique et culturelle en Afrique subsaharienne) s’empare des représentations et des stratégies des hommes politiques qui continuent de voir le français comme « un outil de libération des peuples autant qu’un instrument de modernité » (Canut op.cit.), ce qui retarde la valorisation des langues nationales. Pourtant, comme le stipule Mudimbé (Mudimbé 1988, cité par Canut 2010), une révolution linguistique est nécessaire et « les langues africaines doivent être réhabilitées en tant que langues scientifiques au même titre que les langue européennes ».

2.3 Des pratiques et des représentations sociales, émanation des cadres cognitifs de l’environnement institutionnel

La négation des fonctions sociales, économiques et politiques des langues africaines a des prolongements contemporains. La praxématique⁶ touche également des populations, certains intellectuels et des professionnels de l’éducation qui ont de fait intériorisé la dévalorisation de leurs langues maternelles jugées inutiles dans les domaines publics de leurs expériences. C’est le cas de cet inspecteur à la retraite visiblement soumis à l’idéologie linguistique telle qu’elle est véhiculée dans la francophonie africaine⁷. Déplaçant la problématique des langues nationales vers celle d’une réflexion sur les problèmes conjoncturels du système scolaire sénégalais – baisse du niveau et déclin pense-t-il – il relaye l’ancien président sénégalais dans une défense du français en tant que langue officielle et idiome d’enseignement. Pour lui, les langues africaines en général et sénégalaises en particulier sont impropres à transmettre la science et la culture moderne et ne peuvent être des langues d’enseignement.

⁶ C’est P. Dumont et M. Maurer qui ont réactivé ce concept développé par les sociolinguistes catalans. Ces derniers entendent rendre compte de l’attitude des locuteurs de la langue dominée face au conflit linguistique quand ils développent des stratégies discursives d’auto-culpabilisation et de spectacularisation (haine de soi, blocage, autodénigrement, etc.) comme autant de formes passives d’acceptation de la domination.

⁷ Alioune SALL parcourt depuis un certain temps les médias sénégalais pour se déterminer contre tout projet d’utilisation des langues maternelles dans l’enseignement. Il a notamment publié le 28 mars 2017 un article de presse intitulé « Les langues nationales et l’école », Le Quotidien, 28 mars 2017, consulté le 19 novembre 2017.

L'inspecteur en question semble ignorer beaucoup de choses. Il ignore d'abord les résultats de recherches linguistiques concernant les langues nationales validés depuis le milieu des années quatre-vingt. P. Dumont et J.C. Mbodj ont en effet démontré que « le wolof, comme toutes les langues africaines, peut avoir recours non seulement à l'emprunt mais à ses ressources propres pour véhiculer les concepts, les notions et les réalités les plus modernes » (Dumont et Maurer 1993). Ici l'aménagement linguistique passe par la « modernisation » de la langue avec l'acquisition de nouvelles fonctions qui lui permettent de transcrire ou de transposer une technique, une technologie ou une science. L'enrichissement de son lexique – les auteurs distinguent les sources internes et externes d'enrichissement – garantit sa « traductibilité » avec d'autres formes linguistiques, ce qui permet de prendre en charge la science, la technique et la culture. Cette orientation trouve une application dans l'œuvre de Cheikh Anta DIOP avec les traductions de textes universels, en l'occurrence la théorie du capital de Marx et la loi de la relativité d'Einstein.

Ici ou là en francophonie subsaharienne, ce sont aussi les populations qui, dans leurs pratiques et leurs aspirations, agissent en faveur d'une consolidation du statut du français comme langue officielle et médium d'enseignement. La différence de statut entre le français et les langues africaines contribue à pousser les familles, aujourd'hui comme dans les décennies qui ont suivi les indépendances, à être hostiles à l'utilisation de celles-ci dans l'enseignement par crainte d'une généralisation d'un « enseignement au rabais », disent-elles (Dumont 1983 ; Bianchini 2002). Dans leurs représentations les plus partagées, la maîtrise du français est synonyme d'intelligence et de compétences scolaires : les élèves qui ne le maîtrisent pas suffisamment bien sont stigmatisés en potentiels « inadaptés » ou en « étourdis ». De telles représentations sont fondées sur des processus et des procédés cognitifs. Les résultats tronqués de recherche montrent que les résultats scolaires des élèves sont meilleurs chez ceux qui parlent le français à la maison que chez ceux qui utilisent les langues nationales dans leurs foyers domestiques (CONFEMEN 1999 et 2007 ; Kalamo 2011). Corrélativement, un enseignement opéré dans une langue autre que la langue maternelle aurait comme conséquence de ralentir les apprentissages avec un risque réel d'échec scolaire (Lockheed et Verspoor 1990 ; UNESCO 2005, rapportés par Kalamo 2011).

Ces données constituent un cadre cognitif pour les populations : le fonctionnement du paysage sociolinguistique et de l'économie en francophonie subsaharienne informe les

stratégies qui consistent pour elles à se doter des atouts et des garanties nécessaires à l'insertion professionnelle et sociale. La maîtrise du français devient un objectif pour les membres des classes moyennes qui instaurent de fait un bilinguisme dans l'enceinte familiale pouvant aller jusqu'à la négation de l'utilité de la langue maternelle. Ces stratégies participent d'une déculturation progressive dans ces pays et plus particulièrement au Sénégal. L'adoption de la langue et de la culture françaises par certaines familles comme instruments de la promotion sociale est une tendance lourde qui contrecarre les projets d'« africanisation intégrale » des systèmes d'enseignement. Et ce sont ces pratiques et les représentations qui les sous-tendent qui font dire à certains observateurs que les populations sont les premiers obstacles à la valorisation des langues africaines et à leur introduction dans les systèmes éducatifs comme médiums d'enseignement. Un exemple significatif de cette tendance est l'expérimentation de l'usage de la langue malgache. A Madagascar, le système d'enseignement a été entièrement « malgachisé » en 1975 à la suite de la parution *du Livre rouge de la Révolution*. L'hostilité de cette politique linguistique s'est durcie lorsque la réforme est arrivée vers le haut du système scolaire avec les premiers « bacheliers malgaches » à l'Université en 1984 : la crise universitaire qu'elle a déclenchée en 1986 a fini par précipiter une remise en cause quasi définitive de la malgachisation (Bianchini 2000, op.cit.).

A terme, ce sont les langues et les cultures locales qui sont menacées de « mort lente » avec une généralisation de ces processus d'acculturation. On sera alors dans une dynamique de substitution du français aux langues africaines qui deviendra ainsi la première langue véhiculaire avec le développement parallèles des classes moyennes et de la scolarisation des populations. Comme le suggéraient les sociolinguistes catalans et valenciens (Boyer 2010), l'autodénigrement est une des manifestations de la praxématique qui caractérise les locuteurs de langues dominées. En tant qu'émanation de l'absence de politiques linguistiques radicales et de l'idéologie linguistique favorisée par la francophonie africaine, cette praxématique constitue un obstacle majeur à la valorisation des langues africaines.

3. Bilinguisme et enseignement en francophonie subsaharienne : l'illusion de l'intégration des langues nationales comme médium d'enseignement

Si tous les aspects qui viennent d'être décrits sont intégrés dans un schéma d'interdépendance, les projets de valorisation des langues africaines et de leur introduction dans l'enseignement deviennent une utopie. Pour s'en convaincre, nous partons de la vitrine de la politique linguistique en francophonie subsaharienne, à savoir l'introduction du bilinguisme. Une clarification conceptuelle s'impose pour pouvoir apprécier son opérationnalité.

Le concept de bilinguisme est à la fois polysémique et multiforme, ses attributs variant d'une situation à une autre. Il peut être le fait pour un individu de parler indifféremment deux langues ou la coexistence de deux langues dans la même communauté si la majorité des membres est effectivement bilingue. Pour Bloomfield, cette situation renvoie à la possession d'une compétence de locuteurs natifs dans deux langues. C'est W.F. Mackay qui a donné au concept une acception générale en le définissant comme l'usage alterné de deux ou plusieurs langues. A partir de là, le terme « plurilinguisme » peut être englobé et pris en compte par celui de bilinguisme. La définition de la « bilingualité » de J. Hamers (Hamers 1981) confirme cette proposition de clarification en la faisant correspondre à « un état psychologique, d'un individu qui a accès à plus d'un code linguistique », le degré d'accès variant « sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, sociopsycholinguistique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique ». Cet accord étant trouvé, l'on peut maintenant aller plus dans l'opérationnalisation du concept en distinguant ses différentes formes possibles.

A la suite de W.E. Lambert (Lambert 1975, 1977 et 1978), on peut distinguer le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif. La première forme correspond au cas où le sujet bénéficie de la situation de bilingue et que l'acquisition de plusieurs langues le fait progresser dans un bilinguisme équilibré. La forme soustractive renvoie au cas où la deuxième langue se développe au détriment de la langue maternelle du sujet, ce qui aboutit inéluctablement au bilinguisme dominant, une situation dans laquelle les compétences en langue maternelle seront, à terme, inférieures à celles dans la langue seconde dans ses usages publics. Ce bilinguisme met en relation des langues dévalorisées, mésestimées non seulement par le groupe dominant ou ses représentants,

mais aussi par leurs locuteurs qui ont intégré la valeur négative de leurs propres langues (Hamers et Blanc 1983, *ibid.* ; Hamers 1988).

Il apparaît alors assez clair que l'école en francophonie subsaharienne, dans son fonctionnement actuel, correspond plus à la deuxième forme qu'à la première. Ainsi, le projet de faire cohabiter le français et les langues nationales serait défavorable à ces dernières qui ne sont envisagées que comme de simples outils d'appui à l'apprentissage du français.

Le bilinguisme peut aussi se décliner en une forme « composée » et une forme « coordonnée ». Dans la première, les sujets possèdent plusieurs étiquettes linguistiques pour une seule représentation et une seule unité cognitive, alors que dans la seconde, la deuxième langue est apprise dans un contexte différent de celui de la langue première, ce qui laisse supposer l'existence d'« équivalents de traduction » qui correspondent à des unités cognitives différentes (Hamers et Blanc 1983, *op. cit.*). La distinction de ces deux formes présente l'intérêt de relier les dimensions linguistiques, langagières et cognitives dans tout apprentissage : cela veut dire que la langue comporte des éléments de culture, nous l'avons déjà dit, mais elle détermine les facultés cognitives des sujets suivant qu'on la met ou non en rapport avec elle. A la suite de cette distinction, nous nous permettons le postulat selon lequel ces deux formes ne constituent pas des objectifs réalistes et semblent inaccessibles en francophonie subsaharienne du fait du fonctionnement diglossique qui caractérise la situation linguistique des différents pays francophone d'Afrique de l'Ouest ayant le français comme seule langue officielle.

Hamers opère une autre distinction encore plus intéressante pour notre propos : le bilinguisme biculturel dans lequel les sujets d'une communauté linguistique s'identifient simultanément à deux cultures de statuts relativement équivalents, le bilinguisme monoculturel où les sujets adoptent une deuxième langue tout en continuant à se référer à leur culture d'origine, et enfin le bilinguisme d'acculturation qui est une situation linguistique où les sujets renoncent à leur identité culturelle pour progressivement adopter la culture qui définit et englobe la langue officielle qui est une langue étrangère. Là également, on peut avancer l'idée selon laquelle le projet de bilinguisme en francophonie subsaharienne serait théoriquement le bilinguisme monoculturel alors même qu'il peut s'avérer irréaliste, la tendance depuis les indépendances étant l'ancrage d'un bilinguisme d'acculturation (ou d'assimilation). En effet le français continuera de jouir d'un statut privilégié et tendra, par ses fonctions sociales et son

statut, à être conservé comme la seule référence linguistique et langagière, et comme le seul modèle culturel « digne » de porter le développement personnel et national.

Le bilinguisme ainsi défini et caractérisé dans ses différents aspects ne peut donc être l'objectif des politiques linguistiques en francophonie subsaharienne et plus particulièrement du projet d'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel. Comme nous l'avons établi plus haut, les formes équilibrée, additive, composée, coordonnée, biculturelle encore moins la forme mono-culturelle, basée sur les langues maternelles, demeurent inaccessibles dans un contexte où le français occupe une place centrale et dominante aussi bien dans les pratiques institutionnelles que dans les représentations sociales. Il serait ainsi plus judicieux de parler en termes d'instauration d'un enseignement bilingue. Mais là aussi, les conditions ne semblent pas être réunies pour envisager un projet qui viserait à termes de faire des langues nationales des idiomes et des médiums d'enseignement. Le modèle restera encore longtemps une synthèse des deux premières situations d'enseignement dressées par M. Houis, à savoir un enseignement monolingue de type assimilationniste intégré à une deuxième forme d'enseignement monolingue en français « mais fondé sur une pédagogie dont le principe est d'exploiter la linguistique contrastive » et dans laquelle « une ou plusieurs langues africaines peuvent être utilisées non pour elles-mêmes mais comme termes de référence à propos des propriétés phoniques » pouvant faire difficulté pour les élèves natifs (Houis 1976 ; Ladoubart 1977). La troisième forme distinguée par Houis et qui correspond à un enseignement monolingue en langue africaine avec une langue nationale écrite érigée en médium d'enseignement semble pour l'heure hors de portée, en tout cas compte tenu du paysage sociolinguistique en francophonie africaine. C'est vers la troisième forme définie M. Houis que tendraient les aménagements actuels ; mais le bilinguisme prôné par les décideurs en francophonie subsaharienne renvoie davantage aux types soustractif, composé et dominant en faveur de la langue étrangère.

4. Un enseignement supérieur doublement impliqué

La Francophonie serait-elle en cause dans les mauvais classements des universités africaines francophones par rapport à leurs voisines anglophones ? Leurs différences de performance seraient-elles dues à l'impact des politiques linguistiques propres à chaque bloc ? En mettant en avant les volumes de publications scientifiques qu'elles produisent, leur occurrence en termes de référencements dans les revues scientifiques, leur visibilité

et leur disponibilité sur Internet, les universités francophones africaines restent derrière leurs voisines anglophones. Le journal mensuel « *Times Higher Education* » a ainsi présenté un classement des trente meilleurs établissements d'enseignement supérieur africains lors du sommet des Universités africaines des 30 et 31 juillet 2015 en Afrique du Sud (Le Monde.fr du 08 août 2015, consulté le 24 janvier 2018). Les critères sont la quantité de citations de travaux dans la publication de chercheurs mais aussi la visibilité sur le web. Sur les trente premières universités classées, une seule université francophone apparaît dans les dix premières et seules neuf figurent parmi les trente. Ce classement confirme une évolution constatée sur la période 2013-2016 avec le Burkina Faso qui est passé du 37^{ème} au 18^{ème} rang, le Sénégal qui a dégringolé de la 15^{ème} à la 36^{ème} place⁸. Au même moment, durant la période 2013-2016, le Kenya se stabilise à la 17^{ème} place quand le Nigéria et le Ghana ne sortent pas des 25 premières (23-25 pour le premier et 21-23 pour le second cité)⁹.

Le défi est double pour les universités situées en Francophonie africaine. Les établissements d'enseignement supérieur, et leurs départements des Sciences de l'éducation et l'Institut fondamental d'Afrique noire (l'IFAN) créé en 1936¹⁰, sont appelés à jouer pleinement leur rôle non seulement au niveau de la recherche linguistique et sociolinguistique avec comme objectif fondamental la formation à la décontextualisation des langues nationales choisies pour servir de médiums d'enseignement. Une collaboration étroite entre ces différentes structures se fera dans le but de relier la recherche fondamentale à la formation. Ainsi, les départements de la formation professionnelle des enseignants comme il en existe par exemple au Sénégal à l'Université de Dakar avec la FASTE (Faculté des Sciences et Techniques de l'Éducation et la Formation), l'ancienne École normale supérieure, et l'Université de Saint-Louis et son département des Sciences de l'éducation et de la Formation, en

⁸ On note l'absence de ce classement de pays comme le Bénin et la Côte d'Ivoire et un Cameroun qui n'apparaît qu'au 96^{ème} rang.

⁹ Ce sont là des indications fondées sur des critères certes scientifiquement discutables, mais pouvant servir de base et de point de départ de futures études comparatives entre des pays représentatifs de leur bloc géo-politique et culturel que sont le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, le Burkina Faso et le Bénin pour la Francophonie, le Ghana, le Nigéria, le Kenya, le Mozambique ou le Zimbabwe pour l'Anglophonie. Une des questions de recherche serait alors celle de savoir l'impact des politiques linguistiques et des éventuelles situations diglossiques sur les performances des universités en termes de recherches et d'efficience.

¹⁰ L'IFAN, rattaché l'Université Cheikh Anta Diop, est un acteur-clé de la recherche en Afrique. Il compte quatre départements scientifiques, à savoir Sciences humaines, Langues et civilisation, Biologie animale et Géologie.

charge de la formation des professeurs des collèges et des lycées, s'inspireront nécessairement et de manière efficiente des résultats de la recherche pour asseoir et pérenniser l'usage des langues nationales dans l'enseignement. Aux universités reviendra la tâche de vulgariser les fondements psychologiques, pédagogiques, politiques, culturels et économiques de l'intégration des langues africaines comme médiums d'enseignement – elles travailleront simultanément pour le choix des langues d'enseignement qui dépasse les compétences des pédagogues et des techniciens des disciplines – , aux facultés et départements des Sciences de l'éducation et de la formation celle de transcender les problèmes d'organisation pédagogique, d'évaluation et de transfert des acquis liés aux contextes des enseignements/apprentissages.

Par ce biais, elles contribueront à la dilution de la francophonie – ou de la francophilie excessive – des nouveaux enseignants dans l'utilité sociétale des langues africaines. Les enjeux sont colossaux, étant à la fois d'ordre culturel, politique et économique pour la sous-région voire toute la partie subsaharienne du continent dans le moyen et long terme. L'espoir est certes réaliste quand on entrevoit cette dynamique dans les recherches en sociolinguistiques en francophonie subsaharienne (le Sénégal et la Côte d'Ivoire en constituant même des fers de lance), mais les chercheurs en éducation issus des départements des Sciences de l'éducation doivent désormais en disputer le monopole aux laboratoires classiques de linguistiques et de didactiques rattachés le plus souvent aux facultés et unités de formation et de recherche de Lettres. Aux sceptiques l'on rappellera les résultats des travaux de P. Dumont et de C. Mbodj (Dumont 1981 op.cit) qui ont validé l'idée que les langues africaines comme toutes les langues de culture peuvent combiner les emprunts et des ressources propres pour transmettre les concepts, les notions et les réalités les plus modernes.

Pour ne pas conclure

Les projets d'introduction des langues nationales en francophonie subsaharienne relèvent encore aujourd'hui du discours politique et de la rhétorique destinés à calmer des tensions perceptibles dans les paysages linguistiques. Pour l'heure, les acteurs de l'école et militants convaincus de la nécessité absolue d'engager une politique et une gestion linguistique radicale et de rupture en auront certainement pour leurs frais. Plusieurs facteurs contrecarrent une telle évolution. D'abord, les liens entre langue, culture et éducation d'une part, entre langue et développement de l'autre, n'occupent

pas encore suffisamment de place et de crédibilité dans la réflexion sociolinguistique en francophonie subsaharienne. Ensuite, les politiques linguistiques n'intègrent guère le fonctionnement diglossique des paysages linguistiques qui caractérisent ces pays. Tant que le statut des langues africaines en présence – langue française versus langues nationales – ne sera pas radicalement modifié sur la base de l'éclairage des résultats des recherches linguistiques contextualisées, elles n'iront pas plus loin que des aménagements mineurs. Selon les responsables, c'est « le souci d'atteindre les objectifs du millénaire pour le développement dans le domaine de l'éducation (qui) fait surgir la pertinence de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif en Afrique » (Y. D. A. Bousso et al. 2008), preuve que ces politiques n'ont pour ainsi dire que des finalités externes et conjoncturelles.

Enfin, la francophonie n'est pas appréhendée comme un temps et un espace où interagissent des intérêts divergents voire conflictuels avec d'un côté des acteurs soucieux du rayonnement international de leur langue avec ce qu'il comporte comme intérêts économiques et géopolitiques, le français, et de l'autre des partenaires dominés et contraints dans des logiques d'acceptation et de renoncement ainsi que dans la praxématique. La négation du fonctionnement diglossique du paysage sociolinguistique en Afrique francophone par les élites politiques et sociales et le maintien du statut et des fonctions du français comme unique langue officielle et principal médium d'enseignement a pour conséquence le développement chez les populations de pratiques et de représentations tendant à renforcer la dévalorisation des langues et des cultures africaines.

Peut-être existe-t-il des répercussions négatives sur l'enseignement supérieur avec ce net avantage des universités anglophones en matière de référencement et de diffusion des résultats de la recherche d'une part, et de visibilité sur l'internet de l'autre ? C'est pourtant à elles que revient la capacité d'opérer les changements nécessaires en mettant l'accent sur la recherche linguistique et sociolinguistique dont les résultats contribueront à contrecarrer les facteurs institutionnels du blocage de l'introduction effective des langues africaines comme médiums d'enseignement.

Bibliographie

- Barbier, Prisque. 2010. « Corpus et Idéologie Linguistique en Francophonie Africaine ». Sous la dir. De Boyer. In Pour une Epistémologie de la Sociolinguistique. Limoges, Lambert-Lucas.
- Bautier, Elisabeth. 1995. Pratiques Langagières, Pratiques Sociales. De la Sociolinguistique à la Sociologie du Langage. Paris, L'Harmattan.
- Bianchini, Pascal. 2004. Ecole et Politique en Afrique Noire. Paris, Karthala.
- Boyer, Henri. 2017. Introduction à la Sociolinguistique. Paris, Dunod.
- Boyer, Henri. 2010, Pour une Epistémologie de la Sociolinguistique. Sous la direction. Limoges, Lambert-Lucas.
- Bourdieu, Pierre. 1982. Ce que Parler Veut Dire. L'économie des Echanges Linguistiques. Paris, Fayard.
- Bouso, Yéro Dia Abdoulaye, Samba, Ibrahima, Faye, Pape Elimane et Claveraine, Caroline. 2008. « L'introduction des Langues Africaines dans le Système Educatif. Entre Médium de Communication et Outils d'Apprentissages Scolaires ». Dakar, Réseau Ouest Africain de Recherche en Education.
- Calvet, Louis.-Jean. 2002. La Sociolinguistique. Paris, PUF.
- Canut, Cécile. 2010. « 'A Bas la Francophonie !' De la mission Civilisatrice du Français en Afrique et sa Mise en Discours Postcoloniale ». Langue française. 16 : 141-158.
- Couëtoux-Jungman, Francine, Wendland, Jacqueline, Aidane, Elisabeth, Rabain, Didier, Plaza, Monique, Lecuyer, Roger. 2010. « Bilinguisme, Plurilinguisme et Petite Enfance. Intérêt de la Prise en Compte du Contexte Linguistique de l'Enfant dans l'Evaluation des Difficultés de Développement Précoce ». Devenir. 22 : 293-307.
- Diouf, Babacar. 2002. « Vers un Enseignement Bilingue au Sénégal ». Mémoire de Master, Dakar-CESAG, 2002.
- Dumont, Pierre. 1993/2000. Le Français et les Langues Africaines au Sénégal. ACCT, Khartala.
- Dumont, Pierre et Maurer, Bruno 1995. Sociolinguistique du Français en Afrique Francophone. Paris, EDICEF.
- Forquin, Jean-Claude. 1996. Ecole et Culture. Le Point de Vue des Sociologues Britanniques. De Boeck Université.
- Hamers, Josiane, F. 1988. « Un modèle Socio-Psychologique du Développement Bilingue ». Langage et Société. 43.

- Kalamo, Augustin. 2011. « Des Déterminants des Performances Scolaires à la Fin de l'Enseignement Élémentaire au Sénégal ». Mémoire de Master. FASTEF.
- Labrune-Badiane, Christine., Suremain, M.-A. et Bianchini, Pascal. 2012. L'école en Situation Postcoloniale. Cahiers Afrique. 27. Paris, l'Harmattan.
- Landy, Rodrigue. 1982. « Le Bilinguisme Additif chez les Francophones Minoritaires du Canada. Revue des Sciences de l'éducation. 8 : 223-244.
- Lecours, André. 2002. « L'approche Néo-institutionnelle en Science Politique : Unité ou Diversité ? ». Politique et Sociétés. 21/3 : 3-19.
- Mudimbé V, et B. Kempf, « Langues et Développement ». 1976. Colloque « Les Langues Négro-africaines et la Langue Française. Conseil International de la Langue Française.
- Mudimbé, V. 1988. The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy and the Order of knowledge. Bloomington, Indiana University Press.
- Malinowski, Une Théorie Scientifique de la Culture. 1964. Paris, Maspero.
- Manzano, Francis, « Diglossie, contacts et conflits de langues... A l'épreuve de trois domaines géolinguistiques », *Presses Universitaires de Rennes*, N° 8, p 51-66, 2003.
- Ndecky, Albione et Sall, Tidiane. 2014. « Du Pluralisme Linguistique Sénégalais au Fantasme de l'UN ». Revue Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires. 18.
- Spaëth, Valerie. 2010. « Le Français au Contact des Langues : Présentation », Revue Langue française. 167 : 3-12.