

UNIVERSITE ASSANE SECK DE ZIGUINCHOR



UFR LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE LETTRES MODERNES

MEMOIRE DE MASTER

Intitulé de Master : Lettres Modernes

Spécialité : Etude grammaticale

SUJET :

Représentations et attitudes linguistiques d'élèves en milieu pluriethnique : cas des classes de seconde du Lycée Djignabo Bassene de Ziguinchor

Présenté par :

Abel Humpack COLY

Sous la direction de :

Mme Ndiémé SOW,

Maitresse de conférence assimilée

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2016-2017

SOMMAIRE

SOMMAIRE	
DEDICACES	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES ANNEXES	v
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE DE LA REPRÉSENTATION LINGUISTIQUE ET DES TECHNIQUES DE RECHERCHE	4
Chapitre I : CONSIDERATIONS THEORIQUES ET DESCRIPTION DU MILIEU	5
Chapitre II : PRESENTATION DES DIFFERENTES DEMARCHES METHOLOGIQUES	35
Chapitre III : POLITIQUE ET PLANIFICATION LINGUISTIQUE AU SENEGAL	42
DEUXIEME PARTIE :LA PRESENTATION DES RESULTATS ET L'ANALYSE	54
Chapitre I :RAPPORT DES ELEVES AVEC LES LANGUES	56
Chapitre II :LES REPRESENTATIONS ET ATTITUDES DES ELEVES SUR LES LANGUES NATIONALES DOMINANTES DE LA LOCALITE	67
Chapitre III :LES ÉLÈVES FACE A L'USAGE DES LANGUES MATERNELLES	79
CONCLUSION	92
BIBLIOGRAPHIE GENERALE	95
ANNEXE	100
TABLE DES MATIERES	106

DEDICACES

- ❖ A la mémoire de mes parents : Jean Pierre et Clarice SAMBOU et de mon tuteur Sébastien BADJI. Paix à leurs Âmes.
- ❖ A ma famille
- ❖ A mes camarades de promotion

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma Directrice de mémoire Madame **Ndiémé SOW**. Je la remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé.

J'adresse mes sincères remerciements à tous mes professeurs, intervenants et toutes les personnes qui, par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques, ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et répondre à mes questions durant mes recherches. Spécialement à M. Le Censeur du Lycée DjignaboBassène de Ziguinchor, au Surveillant Général des seconds, aux enseignants qui m'ont ouvert les portes de leurs salles de classe ainsi que leurs élèves.

Je remercie mes très chers parents, *Jean et Henriette*, qui ont toujours été là pour moi, « Vous avez tout sacrifié pour moi n'épargnant ni santé ni efforts. Vous m'avez donné un magnifique modèle de labeur et de persévérance. Je suis redevable d'une éducation dont je suis fier ».

Je remercie mes frères *Antoine, Francis, Aloïse, Rémy, Namba* et mes sœurs *Mélanie, Angèle* pour leur soutien et encouragement.

Je remercie très spécialement *Aliou* qui a toujours été là pour moi. Je tiens à le remercier, pour son soutien inconditionnel et son encouragement.

Enfin, je remercie tous mes ami(e)s que j'aime tant, ceux de la chorale spécialement à *Ambroise, Pierre, Joachim, Okata...*, mes camarades de promotion *Macoumba, Ousmane, Alassane...* pour leur sincère amitié et confiance. Je vous dois ma reconnaissance et mon attachement.

À tous ceux-là : Abdoulaye DIALLO (dans la production de ce document), je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau1 : Le modèle d'EinarHaugen

Tableau2 : Comparaison du dialecte à la langue standard

Tableau3 : Comparaison des jugements d'élèves sur la langue anglaise

Tableau4 : Comparaison des jugements d'élèves sur la langue espagnole

Tableau5 : Comparaison des jugements d'élèves sur la langue portugaise

Tableau6 : Choix des élèves par rapport aux langues à étudier

Tableau7 : Récapitulation des contextes d'usage des langues entre français, wolof et langue maternelle par les élèves

Tableau8 : Fréquence (souvent, parfois, jamais) d'usage des langues par les élèves

Tableau9 : Récapitulation de la fréquence de suivi de programmes audio-visuels en français, wolof et langue maternelle par les élèves

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma représentatif du calcul de l'échantillon

Figure 2 : Schéma comparatif des jugements d'élèves sur la langue anglaise

Figure 3 : Schéma comparatif des jugements d'élèves sur la langue espagnole

Figure 4 : Schéma comparatif des jugements d'élèves sur la langue portugaise

Figure 5 : Schéma récapitulatif des choix des élèves par rapport aux langues nationales à étudier

Figure 6 : Schéma constitutif de l'usage entre français, wolof et langue maternelle par les élèves

Figure 7 : Schéma récapitulatif de la fréquence d'usage des langues par les apprenants

Figure 8 : La fréquence de suivi des programmes audio-visuels par les élèves

LISTE DES ANNEXES

- **Annexe 1 :**

Lettre d'introduction à Monsieur le censeur du lycée DjignaboBassène de Ziguinchor

Lettre de demande d'enquête à Monsieur le Surveillant Général des classes de secondes

- **Annexe 2 :**

Fiche de recueil du répertoire langagier des élèves

Questionnaire d'enquête

INTRODUCTION

Depuis son indépendance jusqu'à nos jours, l'Etat du Sénégal n'a cessé de s'atteler à la mise en place de politiques et planifications des langues nationales.

Ces dernières années, dans le pays, la problématique des langues nationales, de la politique linguistique et de l'éducation de ces langues a été beaucoup l'avant-scène d'un certain nombre de rencontres et de débats. La problématique s'articule autour de trois axes : le statut et la fonction des langues, qui sont répartis en deux pôles : le pôle officiel qu'occupe officiellement le français et officieusement le wolof, et le pôle utilitaire qu'occupent les langues nationales dont encore le wolof. Il s'y ajoute le problème des langues dans l'éducation. Malgré tous ces efforts, il ne parvient pas à introduire, de manière officielle et effective, les langues nationales dans l'éducation formelle et dans l'enseignement général. De surcroît, beaucoup d'études ont été consacrées récemment à cette question de politique du Sénégal (Moussa DAFF, 1998 ; Fary KA, 2004 ; Mamadou CISSE, 2006 ; Emilie LARSON, 2006, entre autres). Mais, jusque-là, toutes ou presque mènent à la même conclusion: manque d'effectivité dans la mise en œuvre des dispositifs édictés par les lois et décrets divers. Mais aussi et surtout la timidité c'est-à-dire le manque de fermeté dans la décision d'introduire les langues nationales dans l'éducation.

De la même manière, on aurait constaté que, durant ce dernier quinquennat, les résultats au Baccalauréat baissent d'une année à une autre. De 2012 jusqu'en 2015 les pourcentages tournent autour de moins de 40%¹.

Ce qui est surprenant et en même temps étonnant, c'est que la tendance est en faveur des séries scientifiques que ce soit du côté des pourcentages que du côté de la performance, alors que celle-ci revenait aux séries Littéraires dans les années d'avant. 20 mentions « Très Bien » pour les séries S1 et S2, sur un total de 28 dans la très scolarisée région de Ziguinchor.

Cette inefficacité des politiques/planifications et promotion des langues nationales, ainsi que ce récent changement de la tendance des résultats du Baccalauréat, nous mèneront à nous intéresser aux représentations et attitudes des élèves en classe de seconde envers les langues nationales, les langues étrangères, leurs locuteurs et du bi/plurilinguisme.

¹Un taux de réussite de 31,3%, Bac 2014 toutes séries confondues, Aliou Ndiaye, 22/07/2014, <http://www.seneplus.com/article/un-taux-de-r%C3%A9ussite-de-313>)

En tant qu'étudiant, nous nous poserons la question de savoir comment ces élèves jugent les langues qu'ils parlent à la maison, dans la rue, dans le quartier, à l'école ? Quelles peuvent être leurs opinions face à une personne bilingue ou plurilingue ? Ou encore, la non prise en considération des attitudes et représentations linguistiques de la population face aux langues, n'est-elle pas un facteur favorisant le manque de fermeté dans la décision d'introduire les langues nationales dans l'éducation ?

Toutes ces questions seront formulées sous la problématique suivante :

Dans le cadre d'une politique linguistique éducative sénégalaise favorisant l'éducation en langue locales/nationales, quelles sont les attitudes et représentations linguistiques des lycéens dans un milieu multiethnique à l'égard de leurs langues maternelles et/ou d'origines, langues étrangères, des autres langues parlées à l'école, au quartier et de leur locuteur ?

Pour recueillir les attitudes et les opinions de ces apprenants, une enquête de terrain de type qualitatif sera menée auprès de 60 sujets apprenants. Nous ferons entre autre usage d'outils de collecte de données comme les entretiens, voire des observations auprès de ces élèves en vue de déterminer leurs représentations et leurs attitudes face à ces langues.

Les langues étrangères (anglais, espagnol, portugais) étant dominantes dans le choix des élèves, nous ferons un enregistrement d'un cours de chaque langue étrangère, ensuite un questionnaire leurs sera soumis. Par contre, des observations seront effectuées au préalable. Les sujets auront à s'exprimer sur l'importance ou non de parler plusieurs langues. En effet, un débat leur sera ouvert qui sera enregistré au cours de leur conversation.

Nous chercherons, ensuite, à connaître s'il existe une relation entre les attitudes et les représentations et différents variables concernant les apprenants. Nous étudierons les rapports entre les attitudes linguistiques et le niveau d'apprentissage d'une langue, leur ouverture à la diversité linguistique et leurs représentations face à une personne multilingue.

Ces apprenants sont divisés donc selon 3 classes de série L en nombre de 20 selon leurs langues d'origine, après avoir recueilli leur répertoire langagier.

En nous basant sur la pré-enquête effectuée dans le cadre de notre travail de recherche pour le compte du Master 1 nous poserons les trois hypothèses suivantes :

- Les représentations et attitudes linguistiques participeraient à la réussite ou à l'échec des apprenants ;
- Les variables indépendantes (choix, origines et langue maternelle) auront des effets, peut-être, sur les représentations et attitudes linguistiques des apprenants surtout leurs comportements face à une personne multilingue ;

- L'étude des représentations et attitudes linguistiques seraient une base solide et nécessaire pour mener une bonne politique linguistique et une meilleure promotion des langues.
- L'étude des attitudes et représentations linguistiques, ne constituerait-il pas une base solide pour la mise en œuvre de l'enseignement des langues nationales ?

L'ensemble du travail défini ci-dessus sera réparti en deux parties composées de trois chapitres pour chacune :

PREMIERE PARTIE : Approche théorique et méthodologique

- Un premier chapitre théorique où seront présentées la problématique et les hypothèses puis la définition de concepts et la présentation de certaines recherches empiriques.
- Un deuxième chapitre méthodologique où seront exposées les techniques de la recherche qualitative et quantitative non évaluatives, les outils de cueillette de données, l'entretien non directif ainsi que le choix de l'échantillon. S'en suivront en dernier position les notions de validation du questionnaire et de la collecte des données.
- Un troisième chapitre où nous édifierons les politiques et planifications linguistiques au Sénégal. Ce chapitre tiendra en compte les notions de contexte, de situation, de codification voire l'historique de l'enseignement des langues et leurs atouts.

DEUXIEME PARTIE : Présentation et analyse des résultats

- Un premier chapitre où seront étudiées les attitudes et représentations des apprenants face au français et les langues étrangères.
- Un deuxième chapitre qui développera les jugements et comportements faits autour du wolof et des langues nationales dominantes du milieu.
- Le troisième mettra en lumière les sujets face à l'usage des langues maternelles et du bi/plurilinguisme.

**PREMIERE PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE DE LA
REPRÉSENTATION LINGUISTIQUE ET DES TECHNIQUES
DE RECHERCHE**

Chapitre I : CONSIDERATIONS THEORIQUES ET DESCRIPTION DU MILIEU

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE

1. Problématique

Dans le cadre d'une politique/planification linguistique sénégalaise œuvrant pour l'éducation en langue locales/nationales, quelles sont les attitudes et représentations des lycéens dans un milieu

multiethnique à l'égard de leur langue d'enseignement, langues maternelles et/ou d'origines, langues étrangères, des autres langues parlées à l'école, au quartier et de leur locuteur ?

2. Hypothèse de travail

L'étude des représentations sociales et des attitudes dans le domaine de l'éducation peut porter sur celles des enseignants, tout comme sur celles des élèves. Dans ce projet, bien que des recherches sur les représentations et les attitudes des enseignants soient tout aussi essentielles, nous nous sommes intéressés à celles des élèves afin de comprendre comment ils vivaient l'influence des représentations et les attitudes à l'égard des langues présentes dans leur environnement scolaire et, dans une moindre mesure, familial. Dans le domaine de l'éducation, un aperçu des différentes études sur les attitudes et les représentations d'élèves, révèle un intérêt évident pour les sujets à partir de l'âge d'environ douze ans² et pour la population étudiante pré-universitaire et universitaire³.

Rappelons que, selon Singy, c'est à l'âge de douze ans à peu près que les enfants semblent devenir de plus en plus conscients du jeu des normes qui régulent les pratiques linguistiques qui sont utilisées dans la société. Il affirme que les attitudes sont intégrées et développées à partir de cet âge et sont affirmées vers l'âge de 18 ans⁴.

L'étude des représentations et des attitudes envers les langues d'élèves du secondaire serait donc tout à fait pertinente pour les identifier au début du processus de construction.

Finalement, que ce soit en mathématiques, en physique, en histoire ou dans les classes de langues, les représentations et les attitudes seraient considérées comme déterminantes pour ce qui est de la motivation, ainsi que de la réussite ou de l'échec des élèves dans ces matières.

Ce projet de recherche présente une étude des représentations et des attitudes linguistiques d'élèves en cycle secondaire à Ziguinchor, une ville pluriethnique. Nous allons nous intéresser à leur rapport avec leurs langues d'origine, les langues dominantes du contexte Ziguinchorois, à savoir le wolof, le français, les langues locales dominantes, les langues dites étrangères et la diversité linguistique. Cette investigation s'aborde dans une perspective de favoriser l'enseignement des langues nationales afin de susciter chez ces élèves une réflexion plus poussée dans un rapport de confiance.

Les résultats révéleraient que ces enfants ont une conscience sociolinguistique aiguë des enjeux linguistiques environnants ; peuvent être plus ou moins à l'aise avec l'idée de ne pas maîtriser leur langue d'origine et que l'éveil aux langues peut exacerber cette relation ambiguë ; perçoivent leur

²Baker, 1992; Cain et DePietro, 1997; Candelier, 2003

³Bourhis et al, 2001; Locher, 1993 et 1994; Muller, 1997; Sénéchal, 1987.

⁴Singy, 1997 : 279

bi/plurilinguisme comme des compétences plurilingues; donnent de l'importance au concept de langue commune ; et ont généralement peu de jugements sur les communautés linguistiques.

Le présent projet tenterais donc de répondre, au besoin, d'étudier les représentations, qui rappelons le, sont constituées d'une dimension attitudinale, d'élèves à l'égard de la langue Française, des langues nationales et celles considérées comme étrangères, offrant ainsi une certaine continuité aux recherches amorcées sur les attitudes envers ces deux catégories de langues (et de leurs locuteurs) à Ziguinchor. Nous inspirant partiellement des méthodes au moyen d'enquête, d'entretiens et de discussions, nous avons voulu interroger des élèves du lycée et vivant dans un des quartiers multiethniques de Ziguinchor. Par ailleurs, le présent projet propose aussi une optique plus large, celle qui est de comprendre le rapport que ces élèves entretiennent avec leur langue d'origine et la diversité linguistique.

Etant donné que la vérification de l'impact éventuel de l'enquête sur les représentations et attitudes linguistiques d'élèves a déjà fait l'objet d'une étude d'envergure, nous avons décidé de privilégier une autre piste. En effet, il nous semble plus judicieux de profiter de la mise en œuvre de cette politique éducative linguistique pour observer et discuter de façon plus approfondie avec les élèves, des langues qu'ils connaissent et qui les entourent. Ces démarches pourront faire émerger les représentations et attitudes présentes dans le milieu scolaire d'une ville multiethnique comme Ziguinchor et nous canaliser pour des recherches futures sur les représentations et attitudes d'élèves dans ce milieu voire dans le pays.

I. CONCEPTUALISATION

1. Les attitudes et les représentations linguistiques

Les études portant sur les perceptions des locuteurs concernant les langues et leurs usages ont été principalement problématisées, à partir des années 1980, à travers la notion d'attitudes, et ceci dans plusieurs directions. Elles explorent les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leur variété, et aux évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs.

Les deux notions, celle de représentations et celle d'attitudes, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer, et l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : « une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un

objet »⁵. Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyance sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent.

1. 1. Les stéréotypes

On considère généralement que le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisée par l'accord des membres d'un même groupe autour d'un certain trait, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence. Le stéréotype affiche aussi les perceptions identitaires et la cohésion des groupes. Il donne des grilles de lecture, par la comparaison et l'opposition aux traits attribués à d'autres groupes. L'important n'est donc pas de décider si le stéréotype est « vrai », mais de savoir le reconnaître comme tel, et de reconnaître sa validité pour un groupe donné, dans la manière dont elle affecte les relations entre les groupes et corollairement, par exemple l'apprentissage des langues pratiquées par ces groupes⁶.

Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquels adhèrent certains groupes. Le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains groupes de locuteurs ou des individus peuvent être lié à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage.

1. 2. Les représentations

Les représentations sont liées aux idées, ce qui ne signifie pas qu'elles sont nécessairement fausses : elles sont seulement d'un autre ordre que les connaissances conceptualisées. En sociolinguistique, l'usage du terme représentation est un emprunt aux sciences humaines (Géo, Histoire, Psychologie sociale...), qui le tiennent elles-mêmes du vocabulaire de la philosophie. Il désigne une forme courante et non savante de connaissances socialement partagées, qui contribuent à une vision de la réalité et à des ensembles sociaux et culturels⁷. L'étude des représentations s'est surtout centralisée sur la question des contacts des langues ou des registres d'une même langue : langue standard versus dialecte ou créole, langue majoritaire versus langue minoritaire (N. GUEUNIER, *ibid*, 246).

⁵Kolde 1981 cité dans Lüdi et Py1986, 87

⁶Candelier et Hermann-Brennecke 1993, Muller 1998, Perrefort 1996 et 1997, Mettello de Seixas 2000

⁷N. GUEUNIER, « représentations linguistiques », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, S/D M.L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997, p. 246.

1. 2. 1. Agir sur les représentations

Les recherches autour des représentations se rejoignent ainsi autour de deux constats :

- D'une part on peut relever des traces (notamment discursives) d'un état de la représentation, de même qu'on peut relever des traces de son évolution, en contexte. Les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut aussi les modifier) ;
- D'autre part, les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir.

Dans cette orientation, la représentation prend en charge une double dimension, statique et dynamique tout à la fois. De ce point de vue, l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées.

1. 2. 2. Les représentations en didactique des langues : les représentations sociales des pays et des locuteurs

Un nombre important des travaux, concernant les représentations des langues et de leur apprentissage, montrent le rôle essentiel des images que se forment les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et les pays dans lesquels elles sont pratiquées⁸. Ces images très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, à contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. Elles prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux (média, littérature, dépliants touristiques, guide à l'usage de certaines professions, etc.).

Certaines études⁹, décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre jugement de la langue de ce pays. Ainsi, une image négative du Portugal (exemple couramment observé au Sénégal) correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant du Portugais, conception parfois relayée par les enseignants eux-mêmes (cf. ci-dessous). Muller 1998, par exemple, explore les représentations de la langue allemande pour les élèves romands, dans leurs liens avec leurs représentations sur l'Allemagne, elles-mêmes en relation avec cette élaboration à propos de la Suisse alémanique et ses habitants. De ces différents univers de représentations, appréhendées en boucles successives, en relation avec les données liées à l'apprentissage lui-même :

« D'un désir de pratiquer l'allemand, qui implique un certain rapprochement avec leurs voisins alémaniques, les acteurs en arrivent à construire ensemble la distance entre Romands et Alémaniques (autour de la langue- affreuse et inutile- et

⁸Voir notamment Zarate 1993, Candelier et Harmann-Brennecke 1993, Cain et de Pietro 1997, Berger 1998, Muller 1998, Mathey ed. 1997b, Paganini 1998.

⁹Voir par exemple Perrefort 1997 ou Muller 1998.

de la mentalité), pour finalement élaborer l'image de la mentalité universelle où Suisses romands et Suisses allemands (Jeunes) se retrouvent en fin. » (Muller 1998, 87).

A propos d'autres langues comme l'anglais, Berger (1998) signale que l'attitude de lycéens français envers la Grande-Bretagne est assez mitigée, et que les représentations se déplacent dès lors que ceux-ci ont effectué un voyage qui les met réellement en contact avec des locuteurs natifs de la langue cible. Candelier et Haemann-Brennecke (1993), qui comparent les choix de langue d'élèves français et allemands, montrent de façon plus générale que le contact avec la langue étudiée influence de manière généralement positive les représentations attachées à ces langues et à leurs locuteurs cibles. Toutefois, ces évolutions peuvent être altérées par le degré de pertinence que les élèves allouent à la langue, dans leurs rapports, effectifs ou imaginés, à la société (par exemple en terme d'utilisation potentielle dans le futur métier) : « l'anglais c'est pas pour faire électricien » (p. 103). Il montre également le passage d'attitudes ethnocentriques à un enfermement sur la seule autre langue et culture étrangère choisie, autour de valeurs en opposition aux autres langues possibles.

Byram et Zarate (1996) constatent, quant à eux, que le voyage en soi n'est « pas garant d'une évolution positive des représentations, pas plus que les connaissances accumulées sur une culture donnée ne sont systématiquement proportionnelles à la durée du séjour » (p. 9).

Cain et Pietro (1997) insistent, pour leur part, sur les faits que les relations sont extrêmement complexes dans ce domaine. A partir d'une enquête croisée auprès des lycéens de plusieurs pays d'Europe apprenant l'Allemand, l'Anglais et le Français, ils remarquent ainsi que la meilleure connaissance ou la plus grande proximité « n'est, en aucune façon, une raison suffisante pour qu'ils portent des jugements moins stéréotypés et plus positifs. » Ils précisent, cependant, que dans la configuration des représentations élaborées par ces lycéens, la langue et le vécu lié à son apprentissage (notamment scolaire) interviennent comme un facteur important ; ils établissent ainsi une réaction entre les jugements de difficulté et de réussite dans l'apprentissage de la langue et la valorisation du pays concerné.

Dans la continuité de ces remarques, Muller et Pietro (2001) montrent, à partir d'observation de classe d'allemand en Suisse romande, que la langue enseignée y est à la fois objet d'apprentissage et objet de discours. Ils identifient la mise en scène de représentations qui construisent et se reconstruisent interactivement dans ces classes au moyens de « routines, de constats de communication, sur la base d'implicites plus ou moins partagés »¹⁰. Ils notent aussi une tendance chez certains enseignants à renforcer les stéréotypes de bas à ces représentations.

¹⁰Muller et Pietro, 2001, p55.

On peut voir ainsi que l'élaboration des représentations s'effectue dans des interactions complexes qui font intervenir plusieurs acteurs et différents paramètres.

1. 2. 3. Démarches éducatives autour des représentations

Nombre de pédagogues et de didacticiens sont sensibles aux dimensions que nous venons de d'évoquer, et cherchent par différents moyens à définir des conduites d'enseignement/apprentissage qui intègre les points de vue des apprenants, mais aussi de manière propédeutique, celui de leurs enseignants¹¹. Le marché des manuels dispose ainsi désormais d'unités qui visent à établir le diagnostic des représentations et sur les expériences qui ont suscité leur intériorisation, à la fois sur un plan individuel et collectif. Pour certains auteurs, ce travail s'inscrit dans une « démarche réflexive », qui définit contenu et démarche d'enseignement sur la mise en œuvre d'opérations mentales visant des mouvements de déstructuration et de restructuration d'automatismes dans les relations pensée-parole. On retrouve ici certaines orientations déjà dans des travaux du Conseil de l'Europe qui pousse plus généralement les jalons d'une éducation interculturelle :

« Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer (...) le formateur qui adopte une démarche d'aventure à l'autre, se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ces élèves à se distancier des valeurs de la communauté d'appartenance et découvrir un système de valeur qui est potentiellement différent, voire contradictoire, celui dans lequel ils sont socialisés. »¹²

1. 2. 3. 1. L'appui sur des conduites comparatives

Diverses démarches, dans différents pays, sont construites sur des conduites comparatives d'exploration de deux langues¹³. Elle s'accompagne d'un travail réflexif de prise de conscience, qui amène enseignants et apprenants à travailler sur leurs exemples et sur leurs représentations des langues, et sur leur culture d'apprentissage¹⁴. Ces démarches sont de nature à favoriser les distanciations nécessaires et la réalisation de la position du système matériel vis-à-vis du système étranger¹⁵. On considère en effet que l'exposition multiple à des fonctionnements linguistiques diversifiés entraîne la capacité à établir des mises en relation par plus ou moins grandes approximations, ce qui stimule la formation d'hypothèses, et constitue un appui efficace pour

11Zarate, 1999 : 79 ; Cain et Briane 1996 ; Parcher et al. 1986 ; Muller 1998.

12Byrame et Zarate 1996, p9

13Source et cible, Cain et Brian 1996 ; Luc 1992, etc.

14Grandcolas et Vasseur, 1999.

15Cain et Briane, 1996.

l'accès à certains fonctionnements des systèmes-cibles. Les enjeux consistent ainsi à construire des mises en écho, susceptibles de soutenir et de renforcer les apprentissages.

Les démarches comparatives fournissent des descriptions articulées, construites à la fois sur les représentations sociales et sur leur mise en relation : « Comprendre une relation étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre. »¹⁶

1. 2. 3. 2. Optimisation didactique de la proximité entre les langues.

D'autres démarches sont plus résolument multilingues. On peut retenir notamment les travaux sur l'intercompréhension en langue voisine, dont les objets visent la mise en œuvre chez les locuteurs d'une aire linguistique (par exemple roumanophone) de compétence en compréhension en lecture dans n'importe quelle autre langue romane. En identifiant les bases sur lesquelles s'établissent et sont traitées les relations analogiques entre des langues apparentées, les travaux développés par Galatea¹⁷. ELA 104, 1996 ou par celle représentée par EuRome 4 (*Le français dans le monde, 1997*) interrogent les moyens de mettre en valeur l'intercompréhension entre les deux romanes, notamment par le développement d'outils et de dispositions d'aide à portée translinguistique.

Des enseignements ainsi axés sur l'optimisation didactique de la proximité inter linguistique doivent en particulier permettre de valoriser l'expertise des apprenants en leur donnant l'occasion de se servir de leur compétence linguistique, et de mettre à l'épreuve leur intuition sur le langage et les moyens de transférer d'un contexte à un autre. L'objectif est la mise en valeur et la construction de compétences transversales, qui peuvent être réactivées quelles que soient les langues apprises.

Dans ces nouvelles perspectives, les rôles d'aide à la communication et à l'apprentissage de la langue première ou d'autres langues médiatrices (comme l'anglais), devrait pouvoir trouver leur place dans la réflexion pédagogique des enseignants.

¹⁶Zarate1993, p 37

¹⁷Les recherches mettent l'accent sur la parenté des langues (ici l'anglais, l'espagnol, le portugais) afin d'en développer l'apprentissage et l'utilisation. Il est aussi possible de réfléchir dans le même sens à partir d'autres familles de langues, germaniques ou africaines par exemple (voir par exemple Thsiala, L. & V. Hutter, dans *Creole*, 5, 2001, Université de Genève).

1. 3. Les représentations des langues en contact : bilinguisme et plurilinguisme à l'école

1. 3. 1. Définition

Bilinguisme et multilinguisme désignent la situation linguistique caractérisant les sujets parlants qui pratiquent concurremment deux langues (bilinguisme) ou plus (multilinguisme ou plurilinguisme).

Différentes études sur les représentations sociales autour des langues et du bi/plurilinguisme effectuées dans différents pays d'Europe, en particulier auprès d'acteurs du monde éducatif, font apparaître un certain nombre de traits constitutifs de ces représentations. Parmi ceux-ci, on peut noter des configurations particulières, faisant intervenir le positionnement personnel des locuteurs, ainsi que leur perception des enjeux sociaux des langues, en lien avec les politiques linguistiques et éducatives privilégiées dans les différents contextes.

Cavalli & Coletta (2002) distinguent plus spécifiquement, dans l'environnement scolaire, certains traits contextuels saillants à propos de l'éducation bi/plurilingue : la façon d'envisager la langue, l'apprentissage des langues, la compétence langagière, les phénomènes de contacts de langues, l'importance accordée à la norme de prescription, la façon d'envisager le rapport entre l'école et la société, parmi d'autres (Ibidem: p 28).

Tous les travaux examinés ci-dessus, plus ou moins explicitement, laissent entrevoir un rôle central, dans ces représentations, pour la langue-culture source des apprenants, celle-ci constituant en quelque sorte le mètre étalon au moyen duquel les autres langues -cultures seront appréhendées.

Les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison. Il est donc intéressant de voir comment les sujets se forment des conceptions du contact avec d'autres langues et élaborent, individuellement ou collectivement, des représentations de la pluralité linguistique.

1. 3. 2. Critères définitoires du bilinguisme

Si la plupart des linguistes rejettent le critère basé sur le degré de maîtrise des deux langues (qui veut que seuls les individus maniant parfaitement les deux langues soient considérés comme bilingues), la notion de bilinguisme (comme celle, connexe, de multilinguisme) oscille entre une acception restrictive et une acception plus large.

Dans un sens restrictif, on définit le bilinguisme par rapport au mode d'apprentissage des langues. Est considéré dans ce cas comme bilingue l'individu qui possède « naturellement » deux langues maternelles (par opposition au polyglotte qui apprend l'une des deux langues grâce à l'enseignement scolaire). Mais on peut estimer qu'il n'est pas toujours aisé de distinguer entre

l'acquisition naturelle et l'apprentissage scolaire, les deux modes d'apprentissage pouvant souvent cohabiter.

Dans un sens moins restrictif, on peut qualifier de bilingue tout sujet parlant qui pratique deux langues différentes dans sa communication orale ou écrite.

1. 3. 3. Phénomène unique, situations diverses

Les situations dans lesquelles on parle de bilinguisme (ou de multilinguisme) sont extrêmement diverses. Le phénomène peut tout d'abord concerner un individu isolé qui, pour des raisons personnelles, est conduit à utiliser plus d'une langue dans ses relations sociales.

Moins marginal, le phénomène peut concerner tout un groupe d'individus (famille, communauté, peuple) qui, pour des raisons sociales, politiques ou historiques, sont amenés, pour communiquer avec l'extérieur, à parler une langue différente de celle qu'ils utilisent à l'intérieur du groupe. C'est par exemple le cas des familles émigrées en France qui peuvent continuer à pratiquer leur langue maternelle (arabe, malinké, wolof, etc.) à l'intérieur du groupe, mais ne peuvent communiquer avec l'extérieur qu'en français.

Le phénomène se rencontre également dans certaines régions de France, où parallèlement au français, érigé en langue institutionnelle, on pratique des langues dites régionales (l'alsacien, le breton, le basque...).

Le bilinguisme (ou le multilinguisme) peut également concerner une zone géographique (région, pays) où se côtoient des communautés linguistiques différentes. C'est, par exemple, le cas de la plupart des états africains dont les frontières géographiques englobent un ensemble plus ou moins important de communautés linguistiques. C'est aussi le cas de certains pays européens (Belgique, Suisse, etc.)

1. 3. 4. Les objets de recherche

On peut d'abord s'intéresser au bilinguisme (ou au multilinguisme, ce qui est valable pour l'un l'est pour l'autre) dans le cadre d'études strictement linguistiques, où l'on cherche, par exemple, à étudier l'interaction de deux systèmes linguistiques en contact. Ce contact n'influence pas uniquement les individus et les groupes bilingues, mais aussi les langues elles-mêmes, puisqu'il peut donner naissance à des affinités linguistiques entre systèmes, voire quelquefois à une langue mixte (*voir* pidgin).

Le bilinguisme intéresse également la psycholinguistique, où l'on se pose notamment la question de l'acquisition des deux langues, et de leur influence (positive ou négative) sur la psychologie de

l'individu et sur les diverses stratégies qu'il met en œuvre pour communiquer dans l'une ou l'autre des deux langues.

Enfin, la sociolinguistique s'intéresse également au phénomène du bilinguisme, pour étudier par exemple le statut des langues en contact (certaines sont érigées en langues officielles, d'autres sont considérées comme des dialectes et dépréciées), la répartition démographique et sociale des sujets bilingues, les situations de communication dans lesquelles on emploie l'une ou l'autre des langues, ainsi que les conflits sociaux et politiques que ce contact peut générer.

1. 4. Représentations et attitudes linguistiques d'élèves envers les langues et la diversité linguistique

Les représentations sur les langues jouent un rôle important en éducation, non seulement au niveau de l'apprentissage de celle-ci, mais aussi au niveau de la socialisation des élèves d'origines linguistiques diverses. Bien que nous examinons plusieurs recherches dans le domaine des représentations et des attitudes, dans ce chapitre, trois méritent d'être mentionnés dès maintenant pour définir la question générale de ce mémoire.

Le premier point concerne leurs représentations envers les langues nationales/maternelles dominantes du contexte ziguinchorois. Malgré les politiques et les planifications des langues nationales depuis les indépendances jusqu'à nos jours, l'Etat du Sénégal ne parvient pas jusque-là à introduire, de manière officielle et formelle, les langues nationales dans l'enseignement. Par ailleurs, on peut constater, quelque part dans l'enseignement supérieur, l'introduction de certaines langues nationales comme le mandinka, le wolof à l'Université Assane Seck de Ziguinchor et dans certains départements à l'UCAD (Département de Linguistique, etc.)

Le deuxième aspect est relatif aux attitudes face aux langues étrangères/vivantes dominantes, enseignées dans les lycées et collèges (Anglais, Espagnol, Portugais). Depuis ce dernier quinquennat, il semble que les résultats au baccalauréat baissent considérablement d'une année à une autre. En matière de résultats, par pourcentage, la tendance se renverse en faveur des séries scientifiques et au détriment des séries littéraires qui en sortaient toujours majoritaires bien avant cette période. Cependant, il nous semble que l'étude des attitudes et des représentations à l'égard de l'existence d'autres langues différentes de celles parlées régulièrement par les répondants mériterait aussi notre attention, mais à notre connaissance, aucune étude sur les attitudes et les représentations par rapport à la diversité linguistique n'a une fois été révélée au Sénégal.

Finalement, la clientèle étudiée a très rarement été composée d'élèves du primaire. Seules les études de Beauchesne et Hensler (1987) et de McAndrew, Veltman, Lemire et Rossell (1999) ont été réalisées au niveau du primaire. Cependant, pour ce qui a trait à la méthodologie, les chercheurs ont souvent préféré opter, surtout, pour l'observation de ces jeunes plutôt que de réaliser des entrevues, qui permettent d'étudier les représentations et les attitudes plutôt que les usages. La plupart des études ont porté sur des étudiants universitaires¹⁸, ou des élèves du secondaire (Beauchesne et Hensler, 1987 ; McAndrew, Veltman, Lemire et Rossell, 1999). En effet, ces jeunes sont vus comme ceux qui ont été les premiers à vivre ce changement, et, par conséquent, constituent une population très intéressante. Par contre, il semblerait très pertinent d'interroger des élèves plus jeunes, peut-être moins « politisés », sur la question de la diversité linguistique, des langues d'origine et des langues étrangères/vivantes au Sénégal, plus particulièrement à Ziguinchor, afin de connaître leurs attitudes et leurs représentations par rapport à ces questions.

1. 5. Le plurilinguisme comme tremplin d'apprentissage

Une approche plurilingue développée en Angleterre dès les années 1970¹⁹ trouve aujourd'hui en Europe un grand regain d'intérêt et vient de donner lieu à un projet Socrates-Lingua 42137-CP-3-1999-1-FR-Lingua sous le nom d'EVLANG²⁰. Les démarches Evlang reprennent et affinent la démarche didactique initiale, connue sous la dénomination d'Awareness of language (sensibilisation sur les langues), et défendent l'intérêt d'une éducation langagière à l'école, ancrée sur le développement chez les apprenants de savoirs sur les langues, construits à partir de mises en perspective des fonctionnements linguistiques, par la comparaison multilingue.

Cette approche cherche ainsi à favoriser les efforts de décentration, à travers la mise en contact avec des langues diverses et à mieux préparer les élèves à l'apprentissage des langues, en fournissant des techniques et des méthodes d'appréhension des phénomènes langagiers (de Pietro 1995). Le travail sur les attitudes et les représentations constitue un objectif intégré à l'effort d'ouverture et de décentration.

Les perspectives envisagées, en touchant à la formation des représentations envers les langues et leurs locuteurs, et les relations intergroupes, s'inscrivent au sein de trois orientations²¹:

- une orientation sociolinguistique, qui légitime la diversité linguistique ;

18 Bourhis, Montreuil et Barette, 2001.

19 Hawkins 1987 ; James & Garrett 1991.

20 Ce projet européen réunit des équipes de France, de l'Ile de la Réunion, d'Italie, d'Autriche, d'Espagne et de Suisse. Il inscrit parmi ses objectifs prioritaires l'évaluation des attitudes et des aptitudes spécifiques favorables à l'apprentissage des langues que des actions d'Eveil aux langues permettent de construire chez les élèves.

21 James & Garrett 1991 ; de Pietro 1995.

- une orientation psycholinguistique, qui vise à une décentration en permettant aux élèves de sortir de leur langue et culture dites maternelles ;
- une orientation linguistique et cognitive, qui vise une meilleure compréhension des mécanismes de la langue scolaire et des autres langues.

Les approches plurielles des langues et des cultures proposent ainsi une réflexion sur les langues, les cultures et sur leur apprentissage à travers des tâches mettant en jeu des activités de découverte et de manipulation de faits langagiers. Ce travail de découverte et de construction, dans des langues familières ou non, stimule la confection d'hypothèses sur les fonctionnements linguistiques, et la mise en œuvre de ces hypothèses dans des environnements diversifiés.

Une partie du travail consiste en particulier à fournir aux apprenants des informations comparatives sur le fonctionnement de plusieurs langues et cultures en proposant des exercices destinés à favoriser la mise en place de démarches de raisonnement de type méta communicatif. La mise en œuvre de ces activités doit entraîner une réactivation des connaissances antérieurement acquises (savoirs sur le monde ou acquis scolaires) pour analyser et interpréter des environnements linguistiques nouveaux. Ces savoirs métalinguistiques d'appui sont constitués de façon translinguistique en s'appuyant sur une gestion raisonnée de la présentation alternée de différentes langues, ou de corpus de langues, pour viser la construction chez les apprenants de compétences qui dépassent le cadre d'une langue ou de l'autre, et pour leur faciliter les passages entre les différents apprentissages.

Une telle ouverture implique aussi la participation de locuteurs de langues diverses et notamment des parents, en particulier de ceux qui pratiquent à la maison une langue différente de celle de l'école.

Ces approches paraissent particulièrement opératoires, dans la mesure où elles présentent l'avantage de ne pas séparer ce qui relève de l'ordre des représentations et ce qui relève de l'ordre des savoir-faire (en termes notamment de compétences transversales), à l'intérieur d'une réflexion didactique interdisciplinaire plus globale, dans une perspective pluriculturelle et plurilingue.

En somme, les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives.

Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions a priori contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues.

Ces remarques nous amènent à considérer l'importance de dispositifs nonseulement centrés sur les représentations mais susceptibles aussi de penser les apprentissages en termes de transversalité, en intégrant en particulier dans la formation des maîtres une réflexion plus approfondie sur les caractéristiques d'une compétence plurilingue, telle qu'elle peut s'observer chez les plurilingues ordinaires et telle qu'elle est décrite dans le Cadre européen commun de référence pour les langues:

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser »²²

En ce sens, il est important d'insister sur la variabilité des représentations en fonction des macrocontextes d'apprentissage, qui prennent en compte les options curriculaires de l'enseignement des langues, les orientations pédagogiques, les rapports entre les langues dans la société élargie, dans la classe etc., et les micro-contextes, liés directement aux activités de classe et aux dynamiques attitudinales et d'apprentissage qu'elles mettent en place.

L'évolution des représentations peut alors prendre appui sur des relais susceptibles de rapprocher les macros - et micro contextes d'enseignement, par le biais par exemple de l'accueil en classe de différents locuteurs de langues diverses pour multiplier les contacts effectifs et mieux comprendre les diverses situations personnelles de plurilinguismes, notamment en termes de compétences diversifiées et adaptées à des besoins précis de communication.

C'est en effet à travers les représentations que se fait aussi le lien entre politiques linguistiques et mises en œuvre pédagogiques, dans la mesure où celles-ci orientent les choix, pèsent sur les pratiques et influencent les apprentissages.

Des politiques linguistiques visant à mettre en œuvre les orientations du Conseil de l'Europe, en termes de diversification des langues apprises et de construction de compétences plurilingues, doivent pouvoir :

- tenir compte des représentations circulant dans le corps social à propos des langues et de leur enseignement / apprentissage pour inciter au développement d'organisations curriculaires et de démarches pédagogiques adaptées ;

²²(Conseil de l'Europe 2001 : 126 ; voir aussi Coste, Moore & Zarate, 1997, 12 ; Coste, 2002).

- élaborer des propositions susceptibles de favoriser l'évolution de ces représentations vers la promotion des plurilinguismes.

Enseigner des langues, c'est en effet aider à construire un répertoire plurilingue, répertoire de pratiques tout autant que de représentations.

2. Les attitudes linguistiques

Avant qu'il ne devienne un concept sociolinguistique, le mot attitude n'a cessé d'évoluer et de changer de sens en passant d'une science à une autre et d'une époque à une autre. A l'origine ce mot vient du latin « aptitudo ». Son sens primitif appartient au domaine de la plastique : Manière de tenir bien le corps dit lettré. C'est ainsi qu'on dit avoir de belles attitudes pour dire bien tenir son corps. Du physique ce terme se transforme au moral : attitude de respect, puis déborde le moral pour indiquer des dispositions diverses²³. L'attitude pour J. MAISONNEUVE consiste en :

« Une position (plus au moins cristallisée) d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation, valeurs), elle s'exprime plus ou moins à travers des symptômes ou indicateurs (paroles, tons, gestes, choix, ou leur absence) »²⁴.

Ce mot commence à apparaître dans le vocabulaire scientifique avec les premiers travaux de la psychologie expérimentale ou il devient une notion indispensable pour expliquer la relation entre stimulation et réponse. En psychologie sociale et sociologie, les attitudes expliquent les relations de l'individu devant des situations sociales. Elles sont des dispositions mentales explicatives du comportement.

En linguistique, « *Les attitudes constituent l'ensemble des opinions explicites ou implicites sur l'usage d'une langue* »²⁵.

En sociolinguistique, les auteurs emploient ce terme souvent associé à d'autres pour englober un ensemble de questions indirectes, traitées avec un arsenal de méthodes variées (question directe ou indirecte, réaction à des stéréotypes, différents dispositifs expérimentaux, autres évaluation)²⁶.

A côté de cela, le terme s'emploie en psychologie sociale du langage dans une acception plus restreinte pour désigner les travaux expérimentaux portant sur la manière dont les sujet évaluent soit des langues, des variétés ou des variables linguistiques, soit plus souvent des locuteurs s'exprimant dans des langues ou variétés linguistiques particulières (D. Lafontaine, *ibid*, 57).

23R. BOUDON, in, *Encyclopédie Universalis*, E.U, Paris, 1988, pp. 1091-1092.

24J.-M. COMITI, *Les corses face à leur langue*, op. cit, p. 105.

25J. DUBOIS, et ALL, « Attitude », in, *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994, p. 57.

26D. LAFONTAINE, « Attitudes linguistiques », in, *Sociolinguistique, concepts de base*, *ibid*, p. 56.

Ainsi, telle langue est jugée plus belle et plus efficace que telle autre, cette variété plus prestigieuse que celle-ci, telle particularité linguistique valorisante ou au contraire dévalorisante. Il s'agit de prise de position, d'opinion, de choix qui révèlent l'existence d'attitudes plus au moins organisées et conditionnées par les normes et les modèles sociaux ambiants (J-M. Comiti, 106). Les attitudes linguistiques ont donc intéressé les linguistes, la sociolinguistique et la psychologie sociale du langage.

Pour ce qui nous concerne, nous adoptons les deux démarches, elles se révèlent complémentaires pour l'étude des attitudes linguistiques chez les apprenants.

2. 1. Attitudes des adolescents et attitudes des adultes

Les sujets soumis à l'enquête sont des adolescents majoritairement âgés entre 12 et 18 ans, pour cette raison, nous tenterons de répondre à cette question : Les attitudes des adolescents diffèrent-elles de celles des adultes ?

W. Lambert a révélé que des attitudes positives envers la variété légitime commencent à apparaître à partir de 12 ans et qu'elles se maintiennent de 12 à 18 ans.

Selon W. Labov,

C'est au cours de la première année secondaire que le locuteur commence à assimiler l'ensemble des jugements de valeur...Il devient sensible à la valeur sociale de sa façon de parler et celle des autres, jusqu'à atteindre une familiarité complète avec les normes de la communauté, vers 17 ou 18 ans.

D. Lafontaine, dans un essai de synthèse des études consacrées à la différence des attitudes des enfants et celles des adultes a conclu que :

- La sensibilité aux variations sociales, qui fait partie intégrante de la compétence à communiquer, apparaît de façon précoce chez l'enfant, si l'on juge par ces tentatives d'adopter son style de discours en fonction du contexte social.
- Les concepts et les attitudes des enfants prennent parfois des formes différentes de celles des adultes et l'on observe généralement une évolution avec l'âge (surtout à partir de 12 ans) vers une plus grande conformité aux normes subjectives des adultes. En ce domaine' toutefois, il convient d'être particulièrement prudent et plus que jamais attentif à la diversité que recouvre le vocable d'attitudes.

Dans cette étude, nous adoptons les démarches variationnistes et interactionnistes car elles se révèlent complémentaires pour l'étude des attitudes et représentations linguistiques des apprenants.

D'une part, La linguistique interactionniste nous fournira une technique d'exploration du terrain. D'autre part, la démarche variationniste nous offrira une approche pour l'analyse des données recueillies, se basant sur les caractéristiques des apprenants.

Dans l'étude des attitudes et représentations linguistiques trois tendances se dégagent :

« Dans la tradition anglo-saxonne, pour des sociolinguistes comme W. Labov, l'étude des représentations est centré sur des jugements individuels, sans s'interroger sur ce que ceux-ci doivent à l'existence d'un point de vue légitime. A l'autre bout du spectre des sociologues (P. Bourdieu), d'inspiration marxiste, développe une conception ultra-déterministe, de l'imposition linguistique ».

La troisième voie, cherche à relier et à expliquer ces attitudes par les caractéristiques des sujets soumis à l'enquête (D. Lafontaine).

Pour notre part, nous emploierons les notions d'attitudes et de représentations linguistiques comme des synonymes et nous inscrivons ce travail dans la troisième voie, celle qui relie les attitudes aux variables indépendantes.

Dans le deuxième chapitre, il s'agira d'expliquer plus en détail la méthodologie de recherche adoptée. Nous ferons usage au guide d'entretien et son application à notre objet d'étude, les variables indépendantes étudiées.

2. 2. Etude comparative des attitudes aux représentations

Longtemps la notion de représentation linguistique s'est confondue avec celle d'attitudes. Mais l'état des recherches actuelles doit conduire à mieux distinguer l'un de l'autre domaine. La raison de cette confusion tient peut-être au fait que pour construire leur échelle d'attitudes, les chercheurs en psychologie sociale ont utilisé des techniques de recueil de données qui faisaient, elles-mêmes, appel à des représentations (N. GUEUNIER, *ibid*, p. 247). Par exemple, pour élaborer une grille descriptive d'attitudes à l'égard de telle ou telle variété, on utilisait des différenciateurs psychologiques (le locuteur dont vous écoutez l'enregistrement est-il sympathique/antipathique, sincère ou sournois ?) ou sociaux (le locuteur, est-il un ouvrier, un employé, ou un patron ?), (N. GUEUNIER, *ibid*, 246). La notion d'attitudes qui s'est développée à partir des recherches de W. LAMBERT, sur la psychologie du bilinguisme au Canada, doit davantage aux théories et aux méthodes de la psychologie sociale, alors que celle de représentations doit plus à l'étude contrastive des cultures et des identités et relèverait plutôt de concepts et méthodes ethnologiques.

Bref, si représentations et attitudes ont en commun le trait épi linguistique qui les différencie des pratiques linguistiques et des analyses métalinguistiques, elles se distinguent théoriquement par le caractère actif et moins orienté vers un comportement des attitudes linguistiques, et l'aspect plus figuratif et plus discursif des représentations et, méthodologiquement, par des techniques d'enquête différentes (N. GUEUNIER, *ibid*, p. 246).

Pour notre part dans le cadre de cette étude, nous emploierons les notions de représentations et d'attitudes comme des synonymes. En désignant par ces deux notions, la position des locuteurs (ici les élèves) envers leur langue (nationales/maternelles), celle des autres (française/étrangères), elle s'exprimera à travers des choix (par un questionnaire).

3. Le statut linguistique

La place qu'occupe une langue est à reliée avec son statut. S'il y a place, il y a classification, échelonnement, hiérarchisation et donc stratification des langues.

« Le statut d'une langue est la position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue et la valeur sociale conférée à ses fonctions (Ex : La langue de la religion sera très valorisée dans une théocratie) »²⁷.

3. 1. Les types de statuts linguistiques

On distingue généralement le statut de fait (empirique, implicite) du statut juridico-constitutionnel (explicite, de jure (en accord avec le droit)). Sur le plan explicite, les catégories de statuts les plus souvent utilisées sont celles de langue officielle (langue de travail de l'Etat), de langue nationale (statut garanti par l'Etat). Dans le domaine éducatif, une langue peut être dotée de statut divers : elle est soit médium d'enseignement, soit langue enseignée. Pour ce qui touche au domaine du statut implicite, la terminologie est à la fois souple et plus variée. Langue haute/langue basse, langue populaire, langue grégaire/langue véhiculaire, etc. (D. DE ROBILLARD, *ibid*, 270).

3. 1. 1. La langue officielle et la langue nationale

Le concept de langue officielle se caractérise par une prise en charge des problèmes de communication à l'intérieur des frontières nationales, notamment en ce qui concerne la communication administrative, la justice et l'école²⁸. Quand un Etat décide d'octroyer ce statut privilégié à une langue, il s'engage à l'utiliser dans toutes ses activités et par toutes ses institutions.

Cependant, la langue nationale est protégée par l'Etat mais elle n'est pas la langue des institutions. Quand l'Etat promeut une langue à ce statut, il s'engage à assurer sa protection et sa promotion et d'en faciliter son utilisation. L'objet de cette mesure est de reconnaître le groupe

27D. DE ROBILLARD, « Statut », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Dir. M-L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997, pp. 269-270

28D. BAGGIONI, « Langue officielle », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Dir. M-L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997, p. 192

utilisant cette langue n'est pas une simple minorité, il fait partie du patrimoine national²⁹. Le statut de langue nationale est inférieur au statut de langue officielle.

J-C Corbeil, distingue quatre manières de définir le statut de langue dans une situation linguistique³⁰ :

- a) Une seule langue est déclarée comme langue officielle, pour l'ensemble du territoire national. C'est le cas du Sénégal où le français est la seule langue officielle.
- b) Plusieurs langues sont déclarées langues officielles du pays. Dans ce cas il existe deux variantes de ce statut de principe :
 - Les langues sont officielles sur l'ensemble du territoire national, mais les domaines d'application sont restreints. Le français et l'anglais sont officiels au Canada, mais cette disposition ne s'applique qu'aux institutions relevant de l'autorité du gouvernement fédéral.
 - Les langues sont officielles dans pays, mais l'usage de chacune est restreint à une partie du territoire national. C'est ce qu'on appelle « le principe de territorialité ». L'exemple le plus connu est celui de la Belgique où il existe quatre régions linguistiques dont trois régions unilingues : la région néerlandaise, la région française et la région allemande, et une région bilingue, Bruxelles. Il en existe aussi en Afrique : le cas du Cameroun. En ce qui concerne les langues officielles, le français (80 % de la population étant francophone) et l'anglais (parlé dans deux subdivisions administratives limitrophes du Nigéria anglophone) sont les deux langues de l'administration, de l'enseignement et des médias. Ce bilinguisme est un héritage de la colonisation et permet au Cameroun de faire à la fois partie du monde francophone et anglophone.
- c) Une distinction est établie entre deux catégories de langue, la langue ou les langues officielles, la ou les langues nationales. Cette manière de déterminer les langues est très répandue en Afrique noire. Dans ces Etats, on choisit d'une part, une langue officielle, qui est souvent celle de la colonisation, d'autre part, une ou deux langue (s) nationale (s). Au Sénégal l'Etat facilite l'enseignement du wolof en tant que langue nationale, mais continue d'utiliser le français comme langue officielle dans l'administration.
- d) Enfin, dernière possibilité, aucune langue n'est déclarée langue officielle. L'exemple plus remarquable est celui des Etats-Unis où l'anglais n'a qu'un statut de fait. Cette mesure est en faveur de la langue dominante, en l'occurrence l'anglais. En effet, quand l'Etat décide de ne pas agir sur les langues, elle ne fait que frayer (ouvrir) le chemin à la langue dominante en la laissant en son aise.

29J. LECLERC, « L'aménagement linguistique », Québec, TFLQ, Université Laval, 27 Décembre 2007, in, <http://www.tflq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie/htm.ling>, Janvier 2009, op. cit.

30J-C CORBEIL, « Vers un aménagement linguistique comparé », in, *Politique et aménagement linguistique*, S/D C. DAOUST et J. MORAIIS, op. cit. pp. 557-559

3. 1. 2. La langue vernaculaire (grégaire) et la langue véhiculaire

La langue véhiculaire est utilisée pour la communication entre locuteur ou groupe de locuteur n'ayant pas la même première langue³¹. Une langue véhiculaire est la langue qui élargit la communication au grand nombre de locuteurs, pour marquer leur volonté de se rapprocher et de communiquer. Elle peut, alors, être la langue d'un groupe en présence, comme elle peut être une langue créée³². Ainsi le wolof, au Sénégal, est une langue véhiculaire entre sérère et diola, sarakholé et mandingue, etc. De la même manière, la lingua franca, pidgin créé durant la période turque en Algérie, assure la fonction véhiculaire à des fins commerciales. Elle est née des contacts entre plusieurs langues : le turc, l'arabe, le berbère, le français et l'espagnol. Sa base grammaticale était en arabe et son vocabulaire était à base d'espagnol et d'éléments turcs.

Par opposition, une langue vernaculaire est considérée comme une langue limitée à l'utilisation domestique et informelle. Langue de connivence, elle limite la communication au plus petit nombre de locuteur, aux initiés et aux proches³³.

Cependant, un flou pèse sur cette dernière notion, dans le cas d'une langue en large extension et pratiquée dans le cadre restreint des échanges familiaux. Pour lever cette ambiguïté, J-L Calvet propose de réserver la notion de langue vernaculaire dans le cadre des échanges informels entre proche du même groupe, comme par exemple dans le cadre familial, quelle que soit sa diffusion à l'extérieur de ce cadre (qu'elle soit ou non véhiculaire) (L-J Calvet, « Vernaculaire », *ibid*, 292)

3. 1. 3. La langue standard et le dialecte

« La langue standard est une langue codifiée dans des documents et des grammaires qui servent de cadre de référence quand surgit une question relative au bon usage. Son usage est caractéristique de science, de la technologie, de la philosophie, de la législation, de l'administration, etc. »³⁴

La langue standard est pour Paul Gavin « *le terme qui qualifie toute forme de langue qui fonctionne comme norme de référence, parce que reconnue dans une communication linguistique en tant qu'étalon de correction* »³⁵.

31L-J CALVET, « Véhiculaire », in, *Sociolinguistique*, PUF, Paris, 1993, p.40

32L-J CALVET, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris, 1987, p.81

33L-J CALVET, « Vernaculaire », in, *Sociologie, les concepts de base*, Dir. M-L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, pp.291-292

34E. BEDARD et J. MAURAS, « Réflexion sur la normalisation linguistique au Québec », in, *La norme linguistique*, Gouvernement du Québec, 1983, pp.435-436

35C. CNECHT, « Langue standard », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Dir. M-L MOREAU, Liège, Belgique, 1997, p.194

Elle est aussi une variété codifiée de la langue servant aux besoins communicatifs et complexes et multiples d'une communauté linguistique moderne ou désirant se moderniser. Pour Goukhman, la langue standard remplit le rôle de servir à la sphère supérieure de la communication parce qu'elle constitue une forme de langue développée et sublimée³⁶.

Quant aux fonctions caractéristiques de la langue standard, Alleyne et Gavin en comptent cinq :

« Une fonction d'unification, où la langue a la valeur de symbole d'unité ; une fonction de séparation, où la langue manifeste la particularité et pour les individus qui acquièrent la maîtrise de la langue standard ; une fonction de référence pour résoudre les questions liées au bon usage ; et, enfin, une fonction de participation qui permet à une communauté d'accéder aux développements culturels et scientifiques mondiaux » (E. BEDARD et J. MAURIS, *ibid*, 436.)

Par opposition, un dialecte désigne « *n'importe quelle forme d'écart linguistique, d'emploi restreint par rapport à une autre variété relativement proche qui est soit un dialecte, soit une norme centrale sociolinguistiquement dominante, appelée langue et tenu pour correct* »³⁷.

Néanmoins, il y a deux critères indispensables pour distinguer un dialecte :

- La référence implicite à une autre variété linguistique;
- Une certaine proximité structurale avec cette autre variété.

Cette référence implicite à une autre variété fait que dialecte ne peut pas être définie indépendamment d'une langue standard. Les différences entre dialecte et langue standard sont de nature sociolinguistique et portent leur place dans la communication sociale, un dialecte ayant des fonctions globalement plus restreintes que celle d'une langue standard.

Ce tableau distingue un dialecte d'une langue standard :

		Dialecte	Langue standard
Sphère		Privée	Publique
Style		Familial	Formel
Milieu social		Populaire	Elite
Extension		Locale, régionale	Nationale
Rayon	de	Etroit	Etendu

communication

Tableau1 : Comparaison du dialecte à la langue standard

Suivant cette classification, le Mlomp est un dialecte et le Diola une langue standard.

36C. DAOUST et J. MAURIS, « Aménagement linguistique », in, *Politique et aménagement linguistique*, op. cit, p.36
 37P. CNECHT, « Dialecte », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, op. cit, p.120

4. Du plurilinguisme au conflit linguistique

« Il y a sur la face du globe entre 4000 et 5000 langues et environ 150 pays. Il y aurait théoriquement près de 30 langues par pays, le monde est plurilingue à chacun de ses points »³⁸.

Cette reconnaissance du plurilinguisme par les linguistes n'est autre qu'une naissance du concept de « statut de langue ». En effet, les langues n'ont pas de statut égaux, elles peuvent être dominées, grégaires, ou véhiculaires, majoritaires ou minoritaires.

Pour rendre compte du phénomène de plurilinguisme, Ch. Fergusson lance en 1959 le concept de diglossie, dans lequel deux langues parentes, peuvent avoir deux statuts distincts, celui de variété haute ou celui de variété basse (Idem, p43). Cette diglossie est définie par Ch. Fergusson comme

« une situation linguistique relativement stable, dans laquelle, outre les formes dialectales de la langue (qui peuvent inclure un standard, ou des standards régionaux), existe une variété superposée très divergente, hautement codifiée (souvent grammaticalement très complexe), véhiculant un ensemble de littérature écrite, vaste et respectée (...) qui est surtout dans l'éducation formelle, utilisée à l'écrit ou dans un oral formel mais utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté » (Idem, p43).

Plus tard, J-A Fishman élargit ce concept, en prenant compte toute société où deux formes linguistiques sont en usage et remplissent des fonctions différentes, qu'elles soient apparentées ou non. J-A Fishman a également distingué entre bilinguisme fait individuel (qui relève de la psychologie) Diglossie fait social (qui rentre dans le domaine de la sociolinguistique)³⁹. Il a proposé un schéma pour pouvoir prendre en considération toutes les sociétés selon ces critères (bilinguisme et diglossie). Il a considéré la combinaison des deux critères, l'absence de l'un d'entre eux ou des deux, en partant du fait que dans toute société de quelques étendues que ce soit, se trouvent des faits de diglossie.

Ch. Fergusson et J-A Fishman ont une vision statique de la diglossie, sans évolution ni changement. A partir de la réinterprétation de cette notion, les linguistes catalans nous offrent une vision dynamique de ce phénomène, en proposant le concept de conflit linguistique, qui a été décrit de la façon suivante :

« Il y a conflit de langue quand deux langues clairement différenciées s'affrontent. L'une comme politiquement dominante et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de la domination vont de celles qui sont clairement répressives (telles que l'Etat espagnol les a pratiquées sous le franquisme) jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la force répressive est essentiellement idéologique (comme celle que pratiquent les Etats français et italien) » (Idem, p65-66).

Selon les sociolinguistes catalans, un conflit linguistique peut être latent ou aigu. Le conflit linguistique entre deux langues de statut différencié, peut prendre deux directions possibles, qui

38L-J CALVET, *Lasociolinguistique*, PUF, Paris, 1993, p.23

39G. KREMITZ, « Du bilinguisme au conflit linguistique, cheminement de termes et de concepts », in, *Langage n61*, p.64

mènent toutes les deux vers l'élément de l'une des deux langues en présence dans la société donnée. Selon ces sociolinguistes catalans, deux issues sont alors possibles : la situation ou la normalisation (Idem, p66).

Quand la langue dominante fait complètement disparaître la langue dominée, on parle de substitution. Quand la langue dominée s'émancipe et prend la place de la langue dominante, c'est la normalisation.

5. L'aménagement linguistique

« Inspiré du terme langage planing créé par Einar Haugen (1959), l'aménagement linguistique s'applique aux interventions conscientes sur les langues et, d'autre part à la discipline qui s'intéresse à ces interventions »⁴⁰.

Etant une nouvelle discipline en voie de gestation, la terminologie de l'aménagement linguistique connaît d'importantes fluctuations. C'est ainsi qu'on emploie : normalisation, aménagement, planification, politique ou politicologie linguistique.

L'utilisation d'une terminologie plutôt qu'une autre, n'est pas toujours sujette à neutralité. La normalisation souvent utilisée par les linguistes catalans, désigne une situation inadaptée qu'il faut réadapter au courant de l'histoire, pour la rendre normale comme le désignent le terme employé. La planification linguistique, connote d'avantage l'intervention étatique, le dirigisme. L'aménagement linguistique, terme utilisé par les linguistes québécois, repose sur l'intention de consensus social par rapport à un projet linguistique collectif⁴¹.

L-J Calvet, distingue la politique linguistique comme objet d'étude et la politique linguistique comme science qui étudie cet objet. Il définit la politicologie linguistique comme la science des interventions linguistiques, et, de façon plus restreinte, des politiques linguistiques, qui analysent ces interventions et ces politiques, les révèlent, les comparent en proposant une typologie⁴².

Malgré ce foisonnement terminologique, les auteurs travaillent d'une façon générale aujourd'hui soit avec le couple politique/aménagement linguistique ou politique/planification linguistique. Les deux termes aménagement et planification sont deux variantes l'une québécoise l'autre française d'une même notion (L-J CALVET, , ibid, p23). Dans notre travail, nous emploierons le terme français qui combine politique et planification.

Pour L-J Calvet, l'intervention sur la/les langue (s) passe d'une situation S1, jugée non satisfaisante, et vise une situation S2 dont on pense qu'elle sera satisfaisante. Il s'agit alors par les aménageurs de :

40N. LABRIE, *La construction linguistique de la communauté*, Honoré Champion, Paris, 1993, p.23

41C. DAOUST et J. MAURAI, « Aménagement linguistique », in, *Politique et aménagement linguistique*, S/D C. DAOUST et J. MAURAI, Gouvernement du Québec, 1987, p.12

42L-J CALVET, *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris, 2002, p. 25

- 1) Définir ce qu'il y a de non satisfaction S1 ;
- 2) Décrire précisément la situation S2 à laquelle on veut aboutir ;
- 3) Déterminer comment passer de S1 à S2.

« Les points 1 et 2 relèvent de la politique linguistique, c'est-à-dire des grands choix opérés par les décideurs politiques en matière de rapport entre langue et société, le point trois relève de la planification linguistique, c'est-à-dire de la mise en œuvre de ce choix » (L-J CALVET, *ibid*, op. cit, p. 21.)

Toute politique linguistique suppose des choix quant aux objectifs visés, aux langues impliquées pour une éventuelle intervention sur la/les langue (s) (L-J CALVET, *ibid*, p 20) :

- L'équipement d'une langue en lui donnant un système d'écriture et en enrichissant son vocabulaire ;
 - Sa standardisation, soit en choisissant l'une de ses formes dialectales, soit en forgeant une forme moyenne, un lieu commun de ses variations. Il est par exemple évident que, pour être utilisée dans l'éducation, une langue doit être écrite.
 - L'intervention sur l'environnement linguistique, notamment en utilisant une langue dans l'affichage ;
 - L'intervention par le biais de la loi, pour fixer les fonctions des langues, leur domaine d'emploi, etc.
- Ces différentes interventions sur la/les langues citées peuvent se regrouper en deux principaux pôles : l'aménagement de corpus ou l'aménagement de statut.

5. 1. Aménagement du corpus et aménagement de statut

Heinz Kloss, propose une typologie centrée sur les deux aspects de la langue qui fait l'objet d'une intervention, son corpus (son code) et son statut. Il désigne par « *planification de corpus* » *corpus planing*, l'aménagement de la langue elle-même. En second lieu, il propose de parler de « *statut de langue* », *statut planing*, quand l'intervention vise le statut social de la langue, c'est-à-dire son statut « *par rapport à un gouvernement national* »⁴³.

Einar Haugen, avait résumé cette opposition entre aménagement de langue (l'action sur la langue) et aménagement de statut (l'action sur les langues), par le tableau suivant⁴⁴ :

	Forme (politique linguistique)	Fonction (culture de la langue)
Société (planification du statut)	1. Choix de la norme a- Identification du	2. Implantation (processus)

43C. DAOUST et J. MAURAI, « Aménagement linguistique », *ibid*, op. cit, pp. 9-10

44C. DAOUST et J. MAURAI, *ibid*, p. 10

	problème	éducationnel)
	b- Affectation	a- Mesures correctives b- Evaluation
Langue (planification au corpus)	1. Codification de la norme (standardisation) a- Orthographe b- Syntaxe c- Lexique	2. Modernisation de la langue a- Modernisation de la terminologie b- Développement de la fonction stylistique de la langue

Tableau2 : Le modèle d'Einar Haugen

Lorsqu'on agit sur le code, on intervient sur la langue elle-même. On peut apporter des changements sur l'alphabet d'une langue (imposition des préfixes latins en français), son orthographe (modernisation de l'orthographe en Espagne), sa prononciation et sa grammaire (en Grèce et en Norvège), ou son vocabulaire (tous les pays) par la création de nouveaux mots⁴⁵. Quand on agit sur le statut des langues, on met l'accent sur leurs rapports. On peut alors agir sur les statuts juridiques des langues en les renvoyant soit à la hausse, soit à la baisse. « *On peut choisir une langue nationale parmi plusieurs langues en présence, aménager un plurilinguisme régional, décider des langues d'enseignement, de communication médiatique, etc.* »

II. DESCRIPTION DU MILIEU : Ziguinchor

1. Contexte historique de la ville

Alors que Santiaba était le quartier des populations venues du nord (Wolofs, Toucouleurs et Sérères principalement) et de leurs hôtes créole-portugais, le gros des habitants de Boucotte était originaire de la Casamance, parmi lesquels Diolas, Mandingues, Balantes, Peuls de la Haute Casamance auxquels s'étaient joints Manjaks, Mancagnes, Papels venus de la Guinée-Bissau et Peuls en provenance du Fouta Djallon, en Guinée-Conakry. A Boucotte comme à Santiaba, et plus tard dans d'autres nouveaux quartiers, les populations ont toujours vécu leur diversité ethnique et linguistique avec entente et harmonie, enracinement et ouverture, faisant de Ziguinchor, encore aujourd'hui, une terre d'accueil et un haut lieu des convergences culturelles au sein de la nation sénégalaise. Dès lors, à Santiaba, Catholiques et Musulmans se partageaient le même cimetière qui

45J. LECLERC, « L'aménagement linguistique ». Québec, TFLQ, Université Laval, in, <http://www.tflq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie.htm.ling>, Janvier 2009

existe de nos jours, illustrant à merveille le sens de l'hospitalité ainsi que le cachet si particulier du cosmopolitisme ziguinchorois. C'est dire à quel point Ziguinchor, plus que la plupart de nos grands centres urbains, s'est, au fil du temps, affirmée comme un cadre convivial de brassages entre divers peuples et cultures tant du Sénégal que d'autres pays de la sous-région, notamment des pays limitrophes. On ne peut trouver meilleure symbiose culturelle ! Le Ziguinchorois en effet, c'est le citoyen qui a conscience d'être à la confluence de plusieurs cultures, parlant au moins deux des langues nationales du pays ; c'est celui qui a le pluralisme culturel chevillé au corps, tout en étant attaché à sa culture d'origine ; c'est celui pour qui le dialogue des cultures et des religions n'est pas qu'un slogan, mais bien une réalité vécue au quotidien et assumée, Musulmans, Chrétiens et Gens des religions traditionnelles devant et pouvant vivre leur foi en paix et en toute fraternité dans la cité.

En un mot, être Ziguinchorois, c'est incarner cette nation sénégalaise qui ne cesse de se renforcer et de s'enrichir de ses diversités de tous ordres. De fait, c'est cet esprit ziguinchorois qui, vers la fin des années 1930, encouragea un groupe de jeunes casamançais, parmi lesquels Assane Seck, futur professeur d'université et Ministre d'Etat, à fonder une association judicieusement dénommée *la Fraternelle*, dont le cinquantenaire a été célébré en septembre 1989.

2. Historique de l'établissement

Créé en 1957, le Lycée Djignabo était conçu à l'origine comme une Ecole Normale, destinée à la formation d'instituteurs. Il s'est progressivement mué en un établissement d'enseignement général avec un second cycle conduisant au Baccalauréat entre 1962 et 1963. La Section Normale a disparu en 1966. En 1964, l'établissement a reçu le nom de Djignabo, en hommage à un chef traditionnel ayant résisté à la pénétration coloniale dans le Bandial, un royaume Diola, à l'ouest de la ville de Ziguinchor.

Depuis sa création, Djignabo abritait les deux cycles d'enseignement : le moyen (6ème, 5ème, 4ème et 3ème) et le secondaire (2nde, 1ère et Terminale). Mais à partir de 1988, le premier cycle est progressivement supprimé et depuis 1993, Djignabo n'accueille que des élèves du second cycle. Pendant plusieurs années, le Lycée Djignabo a bénéficié de la coopération technique française à travers une présence des coopérants notamment parmi le corps professoral. Ils ont marqué de façon indélébile l'histoire du lycée tant sur le plan académique que sur le plan socio-culturel, avec l'orchestre musical en particulier qui a connu beaucoup de succès. Aujourd'hui, certes Djignabo n'est plus le seul lycée de la région (on en compte une centaine dans la région naturelle de Casamance), mais il n'en demeure pas moins qu'il occupe une place centrale dans l'organigramme scolaire. Il continue à polariser un grand nombre de collèves d'enseignement moyen; et beaucoup d'élèves continuent à manifester le désir d'effectuer leurs études secondaires à

Djignabo. Au fil de ses années d'existence, on estime que le lycée Djignabo a préparé plus de 60 000 élèves à tirer le meilleur parti de leurs capacités intellectuelles et physiques (car certains élèves ont pu éclore dans le domaine du sport à partir du lycée). Ainsi, Djignabo jouit d'une réputation d'excellence académique.

3. Les statistiques et le fonctionnement de l'établissement.

Le lycée Djignabo BASSENE est l'un des plus grands lycées du Sénégal par sa superficie, et par les effectifs tant des élèves que du corps professoral. L'établissement compte :

- 68 salles de classes physiques pour les enseignements généraux
- 5 salles de classes spécialisées :
- 1 laboratoire de Physique Chimie,
- 1 laboratoire de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT),
- 1 salle Fullbright pour l'enseignement de l'anglais.

Il y a également une salle de conférences et un bloc informatique comprenant 2 salles équipées d'ordinateurs connectés à l'Internet. L'une est pour les enseignants et pour les élèves. A cela s'ajoute la bibliothèque.

Le nombre de classes pédagogiques varie selon les années. Il est au nombre de 71 pour l'année 2015-2016 ; ce qui fait donc qu'il y a 3 classes tournantes, dites "nomades". Les disciplines enseignées sont: la littérature (française et africaine généralement d'expression francophone), les langues vivantes (anglais, espagnol, portugais, arabe, allemand), les sciences humaines (l'histoire et la géographie et l'économie), les mathématiques, la physique et la chimie, les sciences de la vie et de la terre et l'éducation physique. Près de 130 professeurs officient au lycée Djignabo et sont effectivement en service dans l'établissement. Pour le compte de l'année 2015 - 2016 le nombre d'élèves est de 3840; ce qui fait de Djignabo l'un des établissements les plus peuplés du Sénégal. Ces effectifs varient selon les années. Ces élèves sont quasiment originaires de tous les collèges d'enseignement moyen de la ville, voire des villages environnants.

Pour ce qui est du personnel, l'établissement est composé, du pôle administratif, d'un(01) Proviseur, d'un(01) Censeur, de vingt(20) surveillants dont six(06) généraux, d'un(01) intendant et d'un(01) sous-intendant, d'un(01) secrétaire et d'une(01) bibliothécaire. Au pôle social, on retrouve entre autres un(01) assistant social, deux(02) infirmiers et quinze(15) autres personnes qui assument des fonctions subalternes.

III. ETUDE COMPARATIVE DES RESULTATS DU BACCALAUREAT DE 2012 A 2015

Les taux de réussite au baccalauréat chutent d'année en année. De 38% en 2012, 39% en 2013, les résultats de 2014 connaissent une baisse remarquable. Selon les statistiques du Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le taux de réussite au baccalauréat de 2014 est de 31,3%. Un taux largement en dessous des années précédentes.

D'après les chiffres du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le total des candidats à l'examen de 2014 est de 122669 dont 119518 ont passé les épreuves. A la fin, 37381 candidats (31,3%) ont décroché leur premier diplôme universitaire. Toutefois, il faut noter, selon ces résultats, que 14426 sont admis dès les épreuves du premier tour, 12%.

Malgré les perturbations notées ces dernières années, les taux de réussite restent largement meilleurs que celui enregistré en 2014. En 2013, 40845 candidats avaient détenu leur baccalauréat, sur 107767 candidats. Par ailleurs, l'analyse des statistiques du Ministre de l'enseignement Supérieur et de la Recherche montre que les séries scientifiques ont fait les meilleures performances de l'année. La série S1 a enregistré un taux de réussite total de 91,6%.

Sur les 522 candidats, qui ont passé les épreuves en série S1, 478 ont décroché leur diplômes dont 392 admis dès le premier groupe. Toujours dans les taux de réussite, la S2 a enregistré 38,2%, la S3 68,6 et la S4 52,2%. Les séries L'1, L2 et L-AR ont enregistré des taux de réussite en dessous de 30%.

Sur un total de 40305 candidats ayant passé les épreuves du baccalauréat L'1, seuls 11712 ont obtenu leur diplômes, soit 29,1%. Pour la série L2, 14279 admis ont été répertoriés sur 49397 candidats (28,9%). Et les séries L-AR ont un taux de réussite de 29,2% c'est-à-dire 1036 admis sur les 3542 qui ont passé le baccalauréat.

1. Analyse comparative des performances du Baccalauréat par séries

20 mentions « Très Bien » pour les séries S1 et S2, sur un total de 28 dans la région de Ziguinchor. Par ailleurs, les séries scientifiques ne se sont pas seulement distinguées dans les pourcentages de réussite au baccalauréat. Pour les mentions, les séries S1 et S2 devancent aussi largement les autres, les S1 obtenant 12 mentions « Très Biens » et les séries S2 8. Soit 20 mentions « Très Bien » pour ces deux séries sur un total de 28 mentions.

Ainsi, les scientifiques maintiennent leurs performances de l'année dernière où ils avaient 12 mentions « Très Bien » sur un total de 16. Les tendances continuent avec les mentions « Bien », où, sur 248 mentions, la S2 a encore 97 et la S1 65 « Bien ». Les séries L'1, L2 et L-AR ont eu respectivement 32, 35 et 19 mentions « Bien ». En outre, cette année (2014), 1901 mentions « Assez Bien » ont été enregistrées. Cependant, l'analyse des résultats montre qu'il y a eu plus de mentions « Très Bien » et « Bien » cette année qu'en 2013, puisque 28 mentions « Très Bien » ont été notées contre 16 l'année précédente et 248 mentions « Bien » pour seulement 221 l'année dernière.

2. Comparaison entre Baccalauréat 2014 et 2015

Les résultats du baccalauréat général 2015 sont très décevants pour ne pas dire catastrophiques. Le taux de réussite est de 31,3% soit dans les mêmes proportions que les résultats de la session 2014. Sur les 138122 candidats qui ont effectivement composé, seuls 43231 ont pu tirer leur épingle du jeu. Dans ce naufrage collectif, encore une fois, ce sont les séries Scientifiques qui ont fait les meilleurs résultats.

A titre comparatif de cette tendance préoccupante au baccalauréat, le taux de réussite de cette année est identique à celui de l'année précédent (31,3%). En 2013, ce taux s'était établi à 38,3%. Autre enregistrement de ces résultats du baccalauréat général, c'est que peu de candidats ont réussi à passer dès le 1^{er} groupe. Ils ne sont que 14351, soit 10,3%, sur les 43291 qui ont réussi cette prouesse. Au registre des mentions, il y en a eu 2204 contre 2520 en 2014 et 1877 en 2013. Pour les mentions « Très Bien » toutes séries confondues, il n'y en a eu que quatre. S'agissant des mentions « Bien », on en dénombre 177, et 2023 mentions « Assez Bien ».

Chapitre II : PRESENTATION DES DIFFERENTES DEMARCHES METHOLOGIQUES

I. LA RECHERCHE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE : VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

La présente partie donne des précisions sur la méthodologie que nous avons suivie pour réaliser notre travail de recherche. Dans un premier temps, nous justifierons le choix d'une approche qui allie les démarches quantitative et qualitative ainsi que leurs principales caractéristiques. Dans un deuxième temps, nous présenterons l'outil de collecte de données et la sélection de l'échantillon des répondants.

Alors que la plus vaste recherche menée par Françoise Armand de type évaluative concerne quatre classes, dans le cadre de ce mémoire, seules les données concernant les classes réunissant des élèves de 2nd seront retenues. Rappelons que la présente étude est de type non évaluative et qu'elle s'est inspirée des approches ethnographiques afin de raffiner les moyens mis en œuvre pour examiner les représentations et les attitudes d'élèves à l'égard des langues. En effet, comme le mentionnent les auteurs d'un ensemble de recueils récents portant sur les méthodes ethnographiques, « la recherche ethnographique est un moyen efficace pour à la fois comprendre et améliorer des conditions de recherche »⁴⁶. Notre étude met donc l'accent sur le volet quantitatif pour répondre à notre question qui, pour ce mémoire, est :

⁴⁶Traduction ad hoc, Schensul et Lecompte, 1999 : p8

Dans le cadre d'une politique linguistique éducative sénégalaise favorisant l'éducation en langue locale/nationales, quelles sont les attitudes et les représentations linguistiques des lycéens dans un milieu multiethnique à l'égard de leur langue d'enseignement, langues maternelles et/ou d'origine, langues étrangères, des autres langues parlées à l'école, au quartier et de leur locuteur ?

1. La différence entre recherche qualitative et recherche quantitative

La recherche qualitative a une longue histoire dans les sciences humaines, notamment en philosophie et en anthropologie sociale et culturelle en tant que méthodologie d'analyse d'objet d'étude. S'inspirant notamment du naturalisme et de la sociologie compréhensive, elle a pris son essor avec les travaux anthropologiques de l'École de Chicago dans les années 1920 et 1930 et s'est étendue progressivement aux autres sciences humaines: la communication, l'éducation, le travail social, etc. Elle constitue un champ d'investigation à part entière qui se rapporte à une série de méthodes fortement diversifiées, telles que l'analyse de contenu, l'analyse du discours, l'observation, l'étude des archives ou le récit historique. Plusieurs paradigmes théoriques se servent de ses méthodes et de ses stratégies de recherche. Par exemple, les études culturelles, le féminisme, le constructivisme, le marxisme, etc⁴⁷.

D'après Laferrrière (1997), la recherche qualitative est avant tout une démarche analytique et inductive qui vise à construire des théories de façon systématique à partir de données empiriques plutôt qu'à vérifier une théorie préétablie. L'émergence des hypothèses et des catégories conceptuelles provient de l'observation concrète et délimitable.

Ce type de recherche ne sert pas de procédures statistiques, comme l'exige la recherche quantitative, telles que les paroles écrites ou dites ainsi que le comportement observable des individus, difficilement qualifiable aux yeux des qualitativistes⁴⁸. Le chercheur qualitatif essaye de comprendre les phénomènes dans leur milieu naturel. Il cherche à décrire et à comprendre des cas particuliers⁴⁹ au moyen d'une recherche systématique et rigoureuse, bien que non standardisée. Son rôle est d'atteindre une compréhension holistique (systémique, global, intégrée) de l'objet étudié⁵⁰.

En somme, la recherche qualitative s'intéresse au sens et à l'observation d'un phénomène social sur le terrain. Elle est de nature plutôt intensive dans la mesure où elle analyse des cas et des échantillons restreints, mais analyse en profondeur⁵¹. Tandis que celle quantitative s'intéresse aux

47HladyRispal, 2002.

48Deslauriers, 1991.

49Lessart-Herbert et al, 1990.

50Miles et Huberman, 2003.

51Deslauriers, 1997, p.6.

procédures statistiques, à un échantillon soumis à un questionnaire. Dans les dernières décennies, elle a acquis une visibilité et une légitimité certaine dans le domaine des sciences de l'éducation⁵². Etant donné la nature de notre problème de recherche (Représentations et attitudes linguistiques d'élèves en classe de 2nd), l'analyse qualitative s'avère pertinente et fondée. En effet, elle propose une méthodologie d'interpréter la lecture que les gens font de leur réalité, en tenant à préciser comment ces derniers perçoivent et interprètent une situation donnée (identification du point de vue, voire du comportement) et en leur demandant de s'exprimer abondamment sur le sujet, ce qui permet d'expliquer leur actions et d'obtenir des détails approfondis sur des processus de pensée « difficiles à extraire à l'aide de méthodes de recherche plus conventionnelles »⁵³.

2. Les outils de collecte de données : L'entretien et le questionnaire.

Parmi les principales techniques de collecte de données employées en sciences sociales, nous avons retenu l'entretien (enquête orale) et le questionnaire. Plusieurs raisons ont motivé notre choix. Tout d'abord, selon Lessard-Hebert et al. (1990), l'entretien non directif devient un mode d'interrogation économique et très appropriée dans l'exploration de nouveaux champs d'étude, car il permet de clarifier des comportements, de faire émerger des systèmes de valeur et d'expliquer les points de vue et les états émotionnels des interviewés. Ensuite, il fournit des informations introuvables ailleurs et recueillies auprès des acteurs d'événements. D'autre part, l'entretien non directif permet d'identifier des pistes de recherche afin de mieux comprendre « la façon dont les personnes, dans un environnement social particulier, construisent le monde qui les entoure »⁵⁴.

Par ailleurs, Pourtois et Desmet (1997) expliquent que dans ce type d'entretien, la non-directivité signifie que le chercheur laisse à l'interviewé la libre expression de sa communication et n'intervient pas par des suggestions de contenu. L'interviewé y joue un rôle actif, du moment où le chercheur le considère comme étant la personne la plus apte à fournir les informations utiles pour la recherche. D'autre part, Bres (1999, p65-66) précise que l'enquêteur menant un entretien non directif se sert d'une batterie de questions et se limite à aider et à relancer le participant à l'aide de régulateurs tels que des hochements de tête, des gesticulations, des assentiments (oui, mmm, etc.). Il rappelle l'avantage d'accéder ainsi à une parole plus authentique de la part de l'enquêté ainsi que la confrontation avec les propres contradictions du participant. Le choix du questionnaire sera beaucoup plus développé dans la partie suivante où nous allons mettre l'accent sur sa validation.

52 Lessard-Hebert et al. 1990, p.9.

53 Strauss et Corbin, 2004, p.29.

54 Boutin, 2000, p3.

II. LE CHOIX DE L'ÉCHANTILLON ET VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

1. Le choix de l'échantillon

Les données de notre enquête sont fondées sur un échantillon obtenu à partir d'un calcul suivant des formules bien définies. D'abord, nous nous sommes évertués à faire ressortir les différentes couches de population qui composent l'établissement. Il est question de la Population Totale (PT) constituée d'enseignants, d'élèves, du personnel administratif et de toute autre personne y intervenant. Elle s'élève à 4014 personnes. La Population Mère (PM) est de 3840 personnes composées uniquement d'élèves. La Population Cible (PC) est de 1065 élèves exclusivement de second L, à partir de laquelle nous avons trouvé la Population Enquêtée qui nous revient à 71 élèves. Sur la PC, nous avons fait un Choix Aléatoire Raisoné (CAR) de 10% et dans lesquels nous avons pris en compte les 2/3. Par mesure de prudence, il nous arrive parfois de s'intéresser à toute la classe pour ensuite faire le tri et s'en tenir à 60 élèves de l'échantillon. Il s'agit d'un échantillon diversifié, mais de majorité Diola à cause du milieu. Ils ont atteint un niveau de scolarité assez élevé et on y rencontre presque toutes les ethnies de la région voire du pays.

Suivant Giroux (1998), la nature du problème de recherche est un facteur déterminant dans le choix de la technique d'échantillonnage. Cependant, Angers (1996) rappelle qu'il ya des raisons, telles qu'un accès limité à la population cible, une base de données incomplète, un temps et des ressources minimales, qui sont également susceptibles de dissuader le chercheur d'adopter une technique d'échantillonnage probabiliste. Dans notre cas, l'échantillon retenu a été de type non probabiliste et constitué de volontaires, car même si ce type d'échantillon ne permet pas de déterminer le degré de représentativité ni calculer l'erreur d'échantillonnage, il présente des avantages considérables: on évite le refus de répondre, il est moins coûteux et requiert moins de temps. En bref, lorsqu'il s'agit d'observer des comportements ou d'approfondir les raisons qui expliquent des attitudes, l'échantillonnage non probabiliste peut s'avérer un procédé valable et pertinent.

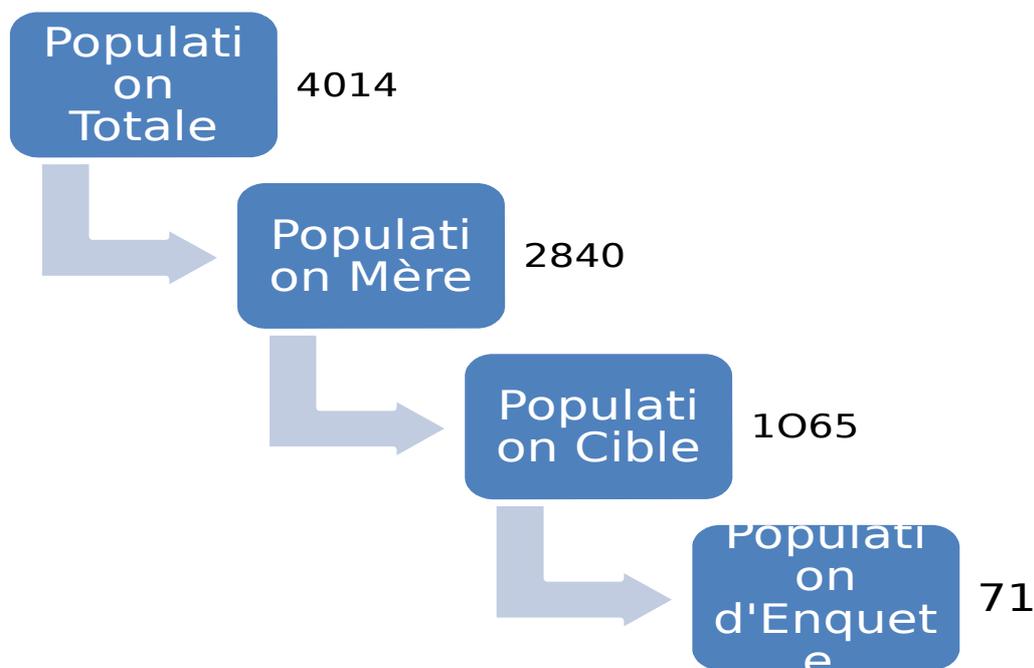


Schéma représentatif du calcul de l'échantillon

2. La validation du questionnaire et la collecte des données

La phase de collecte des données s'est étendue sur quelques semaines aux mois de Février, Mars et Avril 2016. Elle s'est effectuée à l'aide d'entretiens de type non directif, tenus majoritairement dans le plus grand lycée de la ville de Ziguinchor et avec un questionnaire sociologique (âge, sexe, origine, etc.)

L'entretien de recherche vise à la production par un interviewé d'un discours continu et structuré sur un problème déterminé. Il présente l'avantage d'amener le participant à aborder un certain nombre de sujets incontournables tout en lui permettant de s'attarder sur ceux qu'il juge plus significatifs. L'intervieweur lance la personne avec une question de mise en train tout en aidant le sujet à articuler la pensée autour de thèmes préétablis.

Afin de bien mener ce type d'entretien, le chercheur doit disposer d'un guide, d'animation ou d'entretien qui mentionne les thèmes à aborder, mais qui laisse une marge d'intervention importante à l'intervieweur pour introduire et traiter les thèmes au cours de l'entretien⁵⁵. Par ailleurs, il se distingue du protocole du questionnaire dans la mesure où il structure l'interrogation, mais ne dirige pas le discours⁵⁶. Somme toute, le guide d'entretien, dans le cadre d'une recherche qualitative, peut être défini comme :

⁵⁵Gauty-Sinechal et Vandercammen, 1998.

⁵⁶Blanchet et Gotman, 1992, p.64.

Une liste de question au thème que l'on désire explorer au cours de la rencontre avec le répondant. Ce guide est préparé dans le but de s'assurer qu'on obtient fondamentalement une information de même densité de la part des personnes qu'on interroge. Il fournit à l'intervieweur des thèmes ou des domaines que celui-ci pourra explorer ou, encore, demander au répondant de clarifier ou d'approfondir. Ainsi, l'intervieweur peut élaborer une conversation, poser des questions de manière spontanée, mais en mettant toujours l'accent sur un sujet bien déterminé⁵⁷.

L'objectif de notre recherche est de mesurer chez les sujets :

- L'ouverture à la diversité linguistique (représentation sur les langues et leurs locuteurs) ;
- La motivation, la curiosité face à l'apprentissage des langues ;
- Les représentations sur la personne bilingue ou plurilingue.

Vu cela, nous avons partiellement repris et adopté les questionnaires utilisés par des chercheurs afin d'élaborer le guide d'entretien à utiliser comme outil d'investigation.

Notre guide d'entretien comporte trois thèmes principaux déclinés en une question. Les grandes orientations thématiques du guide d'entretien sont les suivantes :

- 1) Les représentations sur les langues et leurs locuteurs ;
- 2) Les attitudes face à l'apprentissage des langues ;
- 3) Les comportements et jugements faits sur les personnes bi/plurilingues.

Une pré-expérimentation menée au mois de Mai 2014 auprès de 05 élèves de classe 5eme au CEM de Kénia, nous a permis d'améliorer le guide d'entretien, en précisant, reformulant ou éliminant certaines questions du guide d'entretien afin d'obtenir des réponses aussi précises, fiables et pertinentes que possibles, tout en validant les modalités de l'entrevue avant de procéder aux interviews de recherche proprement dit.

Les principales modifications que nous avons apportées à notre questionnaire sont : le changement de l'ordre des questions, l'élimination ou la clarification de certains d'entre elles et la multiplication de l'entretien.

L'élimination de certaines questions a pour but d'alléger le questionnaire en supprimant les questions dont le contenu n'apporte pas d'informations significatives à l'analyse de notre sujet. Par exemple, la question « Comment te sens-tu lorsque tu dois écrire, lire et discuter en science ? » (question3) n'avait pas de lien direct avec les représentations ou attitudes linguistiques. Une autre question a été : « Quel est le langage utilisé en science ? Décris-le. » Cette question manque d'intérêt dans la mesure où notre sujet plutôt accès sur les langues et non la science.

En dernier lieu, la pré-expérimentation a permis de valider le guide d'entretien et d'apporter certains changements nécessaires afin de contribuer au changement satisfaisant de notre enquête, de préciser des points jugés encore très flous et d'éviter des questions inadéquates ou redondantes (qui sont trop ou superflues).

⁵⁷Boutin, 2000 : p108.

Chapitre III : POLITIQUE ET PLANIFICATION LINGUISTIQUE AU SENEGAL

I. CONTEXTE, SITUATION, NOTION DE CODIFICATION ET HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES NATIONALES

1. Contexte

Le Sénégal, compte actuellement environ 14 millions d'habitants, dont la majorité (+ de 55%) est constituée de jeunes de moins de 20 ans. La grande majorité de la population (plus de 70%) reste rurale, malgré un processus d'urbanisation poussé et très soutenu. Le pays connaît aussi un très fort brassage ethnique et linguistique. C'est un pays multilingue (environ 25 langues) réparties entre les deux groupes ouest-atlantique et mandé, de la famille Niger-Congo. Mais à la faveur de la Constitution de janvier 2001, dix-neuf (19) langues sont déjà codifiées et deux (02) sont en instance de codification. Sur le plan de la « politique linguistique », le Sénégal de Senghor et d'Abdou Diouf, une des premières colonies françaises d'Afrique noire, est avant tout un pays francophone par excellence. De l'indépendance de 1960 à nos jours, ce qu'on pourrait appeler politique linguistique au Sénégal s'est caractérisée par une démarche prudente et progressive, mais qui manque essentiellement de clarté, de cohérence et de conséquence. Malgré les textes et les échafaudages institutionnels, ce qui reste constant c'est le caractère pragmatique de la planification linguistique. Mamadou Cissé (2006) parle d'un « rapport artificiel de force officiellement entretenu entre le français et les langues nationales du Sénégal, mais aussi les rapports entre le wolof et les autres langues autochtones. » En effet, depuis la Loi constitutionnelle du 7 mars 1963, en passant par le décret 71-566 du 21 mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales (abrogeant et remplaçant le décret 68-871 du 24 juillet 1968), le décret 72-862 relatif à l'organisation de l'enseignement primaire, la Loi d'orientation 91-22 de février 1991 pour l'éducation, six (06) langues nationales avaient été déjà identifiées, auprès du français langue officielle, mais leur adoption comme langue d'éducation formelle n'a jamais été ni effective, ni réussie dans un schéma commun profitable à tous. Le verdict peut paraître sévère, mais il est réel. Le poser tel quel n'a pour autre objectif que de mieux faire un diagnostic sans complaisance de cette question. A ce niveau déjà, il faut opérer une distinction méthodologique majeure : au Sénégal il y a une politique linguistique pragmatique, in vivo, une législation linguistique qui, depuis 1971 est jalonnée de textes et de dispositions diverses, toutes deux étant des initiatives sous impulsion de l'Etat, et surtout une pratique linguistique et langagière qui dépend plus des populations, de la Société civile et des médias que d'autre chose.

2. Situation

Ces derniers temps, dans le pays, la problématique des langues nationales, de la politique linguistique et de l'éducation par ces langues a été beaucoup à l'avant-scène d'un certain nombre de rencontres et de débats. La problématique s'articule autour de trois axes : le statut et la fonction des langues, qui sont réparties en deux pôles : le pôle officiel qu'occupent « officiellement » le français – et « officieusement » le wolof, et le pôle utilitaire qu'occupent les langues nationales – dont encore le wolof. Il s'y ajoute le problème – cette fois - lancinant des langues dans l'éducation. Beaucoup d'études ont été récemment consacrées à cette question de politique linguistique du Sénégal (Moussa DAFF, 1998; Fary KA, 2004; Mamadou CISSE, 2005; Emilie LARSSON, 2006, entre autres). Mais toutes ou presque mènent à la même conclusion que l'on peut synthétiser ainsi qu'il suit : - manque d'effectivité dans la mise en œuvre des dispositions édictées dans les lois et décrets divers ; - timidité pour ne pas dire manque de fermeté dans la décision d'introduire les langues nationales dans l'éducation ; - posture privilégiée du français, seule langue officielle ; - mais promotion unilatérale du wolof dans l'administration, la vie publique et les médias ; - vie des autres langues essentiellement due au dynamisme de leurs associations culturelles, de leurs locuteurs ou encore des organisations de la société civile ; - multilinguisme et diversité linguistique très peu tenus en ligne de compte. Pourtant, le Sénégal apparaît globalement comme un pays qui fait beaucoup en termes d'aménagement linguistique et de promotion des langues nationales. En témoignent les éléments suivants.

3. Notion de codification des langues nationales

Etymologiquement, le mot codification est dérivé de « code » issu du latin *codex* qui signifie recueil de lois, code. Selon le Grand Robert, la codification est « l'action de codifier ou bien le résultat de cette action ».

En droit, la codification est l'action qui consiste à regrouper, à consolider et à structurer en un seul recueil, appelé code, épars de normes juridiques existants concernant une matière ou un domaine donné. Elle est motivée par la volonté de rendre plus accessible et plus intelligibles les règles de droit en les organisant de manière cohérente et en suivant un plan logique.

C'est ainsi qu'au Sénégal six (6) langues ont été reconnues et structurées en un seul recueil en 2001 que sont : wolof, sérère, peul, mandingue, diola et soninké. Elles sont considérées comme suffisamment outillées pour pouvoir être introduites à l'école, même si des travaux complémentaires et l'édition des manuels scolaires appropriés seront nécessaires.

4. Historique de l'enseignement des langues nationales

Le ministère de l'Education de base et des Langues nationales a été créé en 1991. Lors de sa création, il s'agissait de donner une impulsion au secteur de l'alphabétisation qui apparaissait comme le parent pauvre du système éducatif. En effet, l'éducation non formelle était restée une préoccupation très «secondaire» pour les autorités de l'Etat. Le Président de la République, d'alors, a eu l'idée de créer ce département ministériel pour que l'on accorde une attention particulière à l'éducation non formelle et à l'alphabétisation.

Une autre volonté se dessinait aussi à travers cela. Depuis les Etats généraux de 1981, l'une des principales orientations de la réforme de l'éducation était axée sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. Or, entre 1981 et 1991, cette question n'avait guère avancée. Dix ans plus tard, le président estimait qu'il était temps que l'on progresse sur la question de la promotion des langues nationales et notamment l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs.

Cette volonté est à l'origine de la création au sein du ministère d'un département de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales. Par promotion des langues nationales on entend mettre en place des mesures de type juridique pour codifier la transcription des langues nationales mais également donner une impulsion à la planification de l'introduction des langues nationales c'est-à-dire promouvoir la recherche linguistique, développer des dictionnaires et des grammaires relatifs à ces langues, assurer la formation des formateurs, élaborer les curricula pour la didactique de ces langues et développer le matériel éducatif nécessaire à leur enseignement. Ce sont tous ces éléments qui ont été recherchés pour promouvoir les langues à travers la création du ministère de l'Education de base et des Langues nationales.

II. POLITIQUES ET PLANIFICATION LINGUISTIQUE

Richard Marcoux⁵⁸ dit en 2012 que le gouvernement sénégalais, tout comme l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), « appuient les initiatives permettant de maintenir les langues nationales en Afrique et cela passe assurément par l'alphabétisation de ces populations dans leur langue maternelle. Toutefois, dans des pays où une multitude de langues nationales sont parlées, comme au Cameroun, au Bénin, en Côte d'Ivoire et dans une moindre mesure au Burkina, au Mali et au Sénégal, il est extrêmement difficile de supporter un système d'éducation public qui

permettrait d'enseigner chacune de ces langues au primaire, au secondaire et même à l'université (confection du matériel pédagogique, formation des enseignants, etc.). Par ailleurs, certains pays qui comptent une langue nationale parlée par la presque totalité de la population proposent déjà des programmes de formation dans lesquels cette langue occupe une place centrale. C'est le cas du Rwanda, du Burundi et de Madagascar ou encore de la Tanzanie. Qui plus est, la situation linguistique dans ces pays permet que de nombreux médias écrits en langue nationale occupent l'espace public : c'est le cas notamment du kinyarwanda qui est la langue nationale du Rwanda. Bref, les contextes linguistiques de cet espace francophone sont fort variés et c'est assurément ce qui en fait sa richesse. Il demeure toutefois que pour la vaste majorité des pays d'Afrique subsaharienne de la Francophonie, compte tenu des mosaïques linguistiques qui les caractérisent, c'est la langue française qui a été adoptée – ou qui s'est imposée – dans l'enseignement formel et dans une bonne partie de l'espace médiatique, notamment dans les médias écrits. Ceci étant, après 50 ans d'indépendance, les populations de plusieurs pays africains s'approprient cette langue française et on ne peut que s'en réjouir. Si en 1960, moins de 2 % des francophones (défini par la capacité à lire et écrire en français) se trouvaient sur le continent africain, actuellement c'est environ 50 % et en 2050, si la tendance se maintient, ce sera 85 %. »⁵⁹.

La prise en compte des langues vernaculaires est un problème récurrent dans le monde actuel. Le Sénégal a affirmé cette priorité dès l'Article premier de sa Constitution du 7 janvier 2001 : « La langue officielle de la République du Sénégal est le Français. Les langues nationales sont le diola, le malinké, le pulaar, le sérère, le soninké, le wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée ». Un ministère, celui de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues nationales (METFPALN) en est chargé, de même que d'autres organismes tels que la Direction de la promotion des langues nationales (DPLN). Des associations se sont également attelées à la tâche, comme l'Union nationale des associations de langues (UNAL), l'Union des écrivains sénégalais en langues nationales (UESLAN) ou la Coordination nationale des opérateurs en alphabétisation du Sénégal (CNOAS).

1. Rôle de la politique/planification linguistique

Au Sénégal, comme dans beaucoup de pays africains, la langue officielle – en l'occurrence le français – est une « langue importée ». La question est de savoir si les langues nationales qui sont parlées par les populations ont une place ou non dans la vie officielle. Est-ce qu'il serait possible, aujourd'hui, dans le gouvernement, dans les administrations, à la poste, dans les banques, d'utiliser

⁵⁹Richard Marcoux, 2010.

les langues nationales ou pas ? Si c'est le cas, il y a là une décision politique à prendre. Il s'agit de restituer aux langues nationales leur place légitime dans les structures de l'Etat et de l'administration, dans le système éducatif et de formation, et dans la vie publique. C'est dans ce cadre qu'interviennent la politique et la planification linguistiques.

En outre, il est clair que le passage de l'oral à l'écrit n'est pas un processus spontané. Il a fallu qu'il y ait des recherches, que l'on décide de transcrire ces langues qui n'étaient que des langues parlées. Le passage à l'écrit permet la stabilisation de la transcription et la réduction des spécificités dialectales. Les langues orales ne permettent pas la standardisation car chaque groupe dans sa localité se l'approprie avec ses intonations particulières, avec son expérience, etc...

2. Rôle de l'éducation dans la promotion des langues

Il faut à la fois une politique linguistique, une politique culturelle et une politique éducative pour promouvoir les langues nationales.

Politique linguistique parce qu'il faut une volonté politique de promotion des langues nationales. Planification linguistique car il est nécessaire de mettre en place des structures chargées notamment de la standardisation et de l'enrichissement des langues nationales. Il y a tout un processus d'enrichissement conceptuel de la langue qu'il faut encourager. La colonisation a opéré un processus de substitution linguistique affectant un statut hégémonique à la langue de l'ancienne métropole au détriment des langues nationales. Celles-ci, exclues pour l'essentiel de la vie officielle, de l'enseignement et du secteur structuré des activités nationales, n'ont donc pas pu s'enrichir du dynamisme de la modernisation et des effets structurants d'un déploiement significatif dans le champ de l'écrit. Il en a découlé un étouffement et un affaiblissement du potentiel de conception, d'élaboration et de communication écrite dans les langues nationales africaines. Il convient de le reconnaître pour pouvoir entreprendre un travail conséquent de dépassement. Ainsi, dans les secteurs scientifique et technique, il est souhaitable que ces langues s'enrichissent du point de vue conceptuel pour devenir des langues de savoir et de transmission du savoir moderne. Il y a là un travail linguistique important à faire.

Du point de vue de la politique culturelle, il est important que la promotion des langues nationales s'accompagne d'une renaissance culturelle de la communauté linguistique. Une langue n'est pas simplement un instrument de communication, mais aussi une culture. Il y a dans l'histoire et l'étymologie tout ce qui renvoie à l'histoire particulière d'un groupe et tout ce qui fait sa richesse qu'il faudrait exhumer pour accompagner la promotion des langues nationales. Le patrimoine

traditionnel est riche en littérature populaire – contes, épopées, chroniques historiques, fables, comptines, proverbes, chants, poèmes, littérature liturgique etc..., englobant art, philosophie, histoire, religion... que nous sommes peut-être aujourd'hui en train de perdre. Mais si les néo-alphabètes arrivent eux-mêmes à produire des manuscrits, ces pratiques sociales de référence, ces contes et ces légendes, tout ce qu'ils connaissent et qu'ils maîtrisent bien pourra être conservé – les bibliothèques ne brûleront plus avec la mort des vieillards. Ceci permettra la promotion des langues nationales de se bâtir autour d'une culture.

Enfin il y a toute la politique éducative qui permet, dans le domaine de l'alphabétisation, d'alphabétiser les populations dans les langues qu'elles parlent. Alphabétiser dans une langue étrangère n'est pas de l'alphabétisation. C'est apprendre d'abord une langue étrangère et ensuite accéder au code écrit. Alphabétiser véritablement consiste à aider ceux qui parlent une langue mais ne l'écrivent pas, à passer au code écrit de cette langue.

3. Les langues nationales

De façon comparative, le Sénégal peut apparaître à première vue, comme un pays pionnier en matière de politique linguistique. Par contre l'aménagement linguistique manque toujours de ce qui est le plus essentiel : la décision politique de donner aux langues nationales la pleine mesure de leur droit, en les adoptant progressivement et méthodiquement, comme langues d'enseignement et d'éducation de base. La mise en place des institutions de tutelle et de promotion, le rôle de la société civile et l'enseignement universitaire constituent les points forts de cette politique linguistique en passant par les expériences pratiques dans l'éducation formelle.

Parlant de la mise en place des institutions de tutelle et de promotion, on constate la création, en 1971, de la Direction de l'Alphabétisation (DA) rattachée au Ministère de l'Education Nationale. Dans la même lancée la Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base (DAEB) a été créée rattachée aussi au Ministère de l'Education Nationale. Elle est aussi chargée de la promotion des langues nationales. En 1991, le premier Cabinet du ministre délégué chargé de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales voit le jour. Le Décret 99-815 du 17 Aout 1999 institue la Direction de la Promotion des Langues Nationales en 1999 qui est distincte de la DAEB. Cette direction se verra supprimée en 2003, puis recréée en 2008, puis supprimée de nouveau en 2009, 10 ans après sa création, et rattachée encore une fois à la DA. De 2000 à 2010, les langues nationales sont passées sous la tutelle de plusieurs Ministères : Ministre délégué auprès du Ministre de l'éducation nationale, Ministère de plein exercice (avec l'Alphabétisation et la Francophonie),

Ministre de la culture, puis actuellement au Ministère de l'Education Nationale. Pendant cette période la codification des langues connaît un essor sans précédent : de six (06) à dix-neuf (19) langues nationales avec deux (02) en instance de codification. En 2007, il a été mis sur pied l'Académie Sénégalaise des Langues Nationales avec les principales missions suivantes :

- Travailler à faire des langues nationales un patrimoine commun à tous les sénégalais en vue de préserver l'unité nationale dans la diversité linguistique ;
- Exercer auprès de l'Etat un rôle d'expert et de conseiller dans la détermination et la mise en œuvre de la politique linguistique nationale ;
- Faire des langues nationales des instruments modernes d'expression de la culture, de la science et de la technique.

Les langues nationales semblent avoir le vent en poupe, dans les textes et les institutions au moins.

Pour ce qui est du rôle de la société civile, parallèlement aux efforts de l'Etat, elles, dans la pratique de terrain, abattent un travail inestimable dans la promotion et l'usage des langues nationales dans l'éducation. Les associations de langue : Associations Culturelles de langue, Mouvements créés dans le sillage de l'Association pour la Renaissance du Pulaar depuis 1958, jouent un rôle primordial et indépendant dans la promotion de langues au niveau des communautés. On peut retrouver dans la même optique, en milieu diola, les Djamoray⁶⁰. Aujourd'hui, ces associations sont regroupées, depuis 1990, dans l'Union Nationale des Associations de Langue (UNAL). Les Organisations Non Gouvernementales (ONG) également font un travail remarquable de constance dans la recherche-action, la formation (alphabétisation et éducation non formelle), l'édition du livre en langue africaine, l'information et la sensibilisation. Ce sont ces organisations de la société civile qui sont le véritable poumon de la promotion des langues nationales. Leurs actions d'alphabétisation par les langues nationales aux côtés de certains projets d'Etat, accompagnées de recherche-action, de sensibilisation des populations, d'édition de documents didactiques (formation modulaire, manuels de base, etc.), est constante. Cependant que la politique de l'Etat dans ce domaine se caractérise par le changement institutionnel trop fréquent, des programmes parfois de courte durée et des ruptures de programmes qui laissent parfois les populations dans leur faim en matière d'alphabétisation. En outre, presque tous les projets de l'Etat en la matière arrivent à terme en 2006 ou avant, et avec eux les financements. Ceci sans oublier qu'à chaque fois la

⁶⁰Sorte de grands rassemblements des membres portant le même patronyme comme Djamoray de Badji, de Diédhiou, etc.

promotion,des langues nationales, est couplé avec l’alphabétisation, c’est cette dernière qui est privilégiée en matière de financement.

S’agissant des expériences pratiques dans l’éducation formelle, on assiste au lancement des premières expériences d’introduction des langues nationales dans l’enseignement formel qui vont aller jusqu’en 1982. A cette époque, l’expérimentation des classes télévisuelles et non télévisuelles en langues nationales viendra à son heure et seul le wolof, en ce moment, faisait l’objet de l’expérience télévisuelle. Les résultats sont plus que mitigés. On atteindra vingt (20) de pause/réflexion pour redémarrer en Octobre 2002.De 2002 à 2003, se lancera la seconde expérience, sans plus de succès, les causes produisant les mêmes effets. Toutefois, d’après une évaluation de la Banque mondiale, il y’a eu réussite aux examens de fin de cycle, quelques classes ont 100%. Mais il faut souligner ici que toutes les expérimentations en langues nationales dans le formel ont été très peu médiatisées et il reste difficile de pouvoir en parler avec exactitude et précision.

Dans le domaine de l’Enseignement universitaire, on note l’introduction des langues nationales à la faculté des Lettres et Sciences Humaines au Département de Linguistique et des Langues négro-africaines de l’Université Cheikh Anta DIOP (UCAD) depuis les années 1980. Jusqu’à nos jours quatre langues (fulfuldé, wolof, seereer, et diola) sont enseignées dans leurs aspects linguistiques, prioritairement à des étudiants locuteurs natifs issus d’autres Départements. Il en est de même à l’Université Assane Seck de Ziguinchor. A l’Unité de Formation et de Recherche des Lettres, Arts et Sciences Humaines au département des Lettres Modernes l’initiation aux langues nationales a été introduite dans la maquette du cycle Licence en 2014 avec les langues : Mandingue et Wolof. Le Diola et le Peul ont été programmés mais leur enseignement n’est pas encore effectif, faute de personnel enseignant. Il y va de même à l’Université Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal à la Section des Langues et Cultures Africaines (LCA). Sur la base de l’intitulé de cette section, trois domaines d’enseignement ont été retenus dont celui de« langues africaines », qui a pour principaleorientations:

- l’usage des langues locales codifiées (incluant naturellement l’apprentissage de telles langues par l’étudiant en début de formation), l’introduction des « partenariats linguistiques » et de «l’intercompréhension linguistique ».

4. Les langues étrangères

Le Sénégal ne mène pas de politique pour ce qui est des langues étrangères. Par ailleurs, l'anglais, simple langue étrangère récemment enseignée, ne remplit pas de rôle social particulier, mais des mouvements d'opinion se sont exprimés dans la presse pour demander son accès au rang de langue officielle afin que le pays soit de plain-pied dans la mondialisation.

5. Les atouts des langues

5. 1. Les langues nationales

A propos des atouts des langues nationales, on peut prendre en considération la non pertinence de l'éducation élémentaire par la seule langue officielle étrangère (L2) mais aussi le caractère juste et légitime, la preuve scientifique et psychopédagogique de la supériorité qualitative de l'instruction initiale par L1 c'est-à-dire langue première des apprenants dès lors que les conditions sont réunies. Il y a entre autre l'usage persistant et résistant, au quotidien, des langues nationales dans le commun populaire (famille, rue, jeu et sport, marché, bureau, médias, publicité, tribune et meeting politique divers, délibération des collectivités locales, rencontre d'information et de sensibilisation, prêche religieux, cérémonie sociale et expression culturelle diverse, littérature, etc.). Le support essentiel voire exclusif pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (AENF), pour l'édition du livre en langue africaine par les ONG et autres organisation de la société ne sont pas en reste des atouts des langues nationales. De même on peut enregistrer le développement dans les TIC et sur internet. Par exemple le wolof avec le Web, la localisation pour Windows XP et Vista, actuel processus de traduction pour Google, etc. le mandinka par le développement logiciel et didacticiel ; le soninké en se référant au site Soninkara, etc. A cela s'ajoute la production de terminologies bilingues pour les classes élémentaires bilingues. Ici, on peut se conférer à la publication de la DALN pour les six (06) premières langues nationales en 2006.

Aujourd'hui, toutes ces actions sont assistées par ordinateur. Il y a même des opportunités réelles d'enseignement à distance par/et dans les langues nationales car les ressources existent au niveau humain et institutionnel. Elles se justifient par les Associations de langues regroupées au sein de l'UNAL ; par l'Académie Sénégalaise des Langues regroupant : l'UNAL, les linguistes de l'UCAD, Les langagiers divers, les traditionnistes en section de Langue, etc. par les structures de promotion de langue comme ACALAN-A, avec la Commission de Langues Transfrontalières Véhiculaires (fulfuldé, mandinka...). On peut ajouter à cela l'enseignement des langues nationales et les recherches appliquées sur elles au Département de Linguistique Générale et de Langues Négro-africaines de la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de l'UCAD (wolof, diola, fulfuldé, sereer), à l'IFAN, au CLAD, à l'Université Gaston Berger de Saint-Louis. Au plan didactique et

pédagogique, nous avons les Dictionnaires bilingues et projets de Dictionnaires unilingues en langues nationales en ligne, la Grammaire pratique, les publications diverses des livres, manuels, journaux.

5. 2. Le français

Au Sénégal, il est particulier parce qu'il est la seule langue officielle, la langue de l'Etat et de l'administration de façon générale. Elle est aussi la langue du patrimoine linguistique et culturel du Sénégal, partenaire des langues autochtones en même temps, langue d'acquisition scientifique, technique et technologique. En plus de cela, elle constitue la langue d'information scientifique et technique, la langue de communication sous régionale, dans la zone francophone d'Afrique, et internationale. En un mot elle est la langue de toutes les ouvertures (Médias, Livre, Internet, etc.), une langue indispensable et incontournable.

Le français est parlé par 37 % des Sénégalais en 2013. En 2002, 9 % des Sénégalais le parlaient couramment, essentiellement à titre de deuxième langue (celle-ci restant une langue étrangère) et n'était la langue maternelle que d'une infime partie ne constituant que 0,6 % de la population du pays. Fin 2013, 19 661 Français étaient inscrits dans les registres consulaires (y compris les binationaux). La grande majorité vit à Dakar.

On peut se demander pourquoi le Sénégal compte un si haut taux d'analphabètes en langue française. Il faut se rappeler que 55 % des jeunes Sénégalais vivent dans les régions rurales et que très peu d'entre eux fréquentent l'école, les enfants étant considérés comme des bras supplémentaires pour le travail dans les champs. C'est ce qui pourrait expliquer que nombre de jeunes ne parlent pas le français. Par ailleurs, 66 % des Sénégalais vivant en milieu rural ne savent ni lire ni écrire aucune langue.

En 2010, 1 618 000 élèves étaient scolarisés en français dans le primaire, 558 000 dans le secondaire, 105 000 dans le supérieur. 64 700 élèves (soit 4,0 %) bénéficient en primaire d'un enseignement bilingue dont l'une des langues est le français. La majorité des Sénégalais parle le français à différents degrés. Avec le wolof, le français est l'une des langues véhiculaires au Sénégal. Cela dit, le français au Sénégal n'est plus perçu comme la « langue du colonisateur », mais plutôt comme une « composante du patrimoine linguistique national ».

Entre les recensements de 1988 et 2002, on constate que le français est en train de devenir progressivement la principale langue dans les villes où domine une langue nationale autre que le wolof.

Le Sénégal est membre de l'assemblée parlementaire de la francophonie depuis 1967 ainsi que de l'organisation internationale de la francophonie depuis 1970.

DEUXIEME PARTIE :LAPRESENTATION DES RESULTATS ET L'ANALYSE

Après avoir décrit de façon détaillée le contexte qui constitue le quotidien des sujets que nous avons ciblés, nous allons désormais présenter les résultats de notre étude. Rappelons que notre objectif était, dans un premier temps, d'identifier les représentations et attitudes de la population ciblée en rapport avec les langues. Dans un deuxième temps, nous avons voulu cerner les représentations et attitudes de ces élèves à l'égard des langues nationales dominantes de la localité. Finalement, le dernier objectif était de déterminer leurs représentations et attitudes à l'égard de l'usage des langues maternelles et leur niveau d'ouverture à la diversité linguistique. A cet effet, ces trois grands thèmes composent cette partie.

Comme la structure de cette partie le suggère et comme nous l'avons évoqué dans le chapitre méthodologique, nos résultats sont organisés par thématique. Cette disposition nous permet de dire, pour les élèves, quelles sont leurs opinions sur ces thèmes, d'après leurs réponses issues de leur entrevue individuelle, du questionnaire, des groupes de discussion, et même parfois d'après leurs propos enregistrés pendant les séances de cours. Par ailleurs de façon ponctuelle et quand cela permettait d'avoir une vision globale, les réponses du questionnaire pour l'ensemble de la classe ont été données, afin de situer celles de nos élèves cibles. Afin de faciliter la lecture à ces résultats, on trouvera en annexe des tableaux récapitulant toutes les données sociolinguistiques de nos sujets.

Afin que le lecteur puisse avoir un aperçu exhaustif, nous avons décidé de procéder à la présentation de la grande majorité de ceux-ci, avec des explications et quelques interprétations intégrées au texte. L'intention de cette section est donc se mettre en vitrine, se façon organisée, la variété des résultats et de faire un bilan à la fin de chacune des trois grandes sections.

Chapitre I :RAPPORT DES ELEVES AVEC LES LANGUES

Presque toutes les langues parlées au Sénégal appartiennent à la grande famille des langues nigéro-congolaises. La plupart se rattache à la branche des langues atlantiques. C'est le cas du wolof, du sérère, du peulh et du diola. Mais aussi des langues cangin comme le saafi. D'autres font partie des langues mandées comme le soninké, le mandinka, le bambara. Parmi les exceptions, figure une langue anglo-saxonne, le français, une langue créole, le créole de Guinée Bissau, ainsi qu'une afro-asiatique, l'arabe hassanya. A cela, s'ajoutent les langues étrangères dites langues vivantes qui sont enseignées comme l'espagnol, le portugais, l'anglais...

Pour ce qui a trait à notre mémoire, nous aurons affaire au français en premier lieu, les langues vivantes les plus représentatives (anglais, espagnol, portugais) en deuxième position pour finir avec les langues nationales dominantes de la localité (wolof, diola, mandingue, peulh).

I. LEUR COMPETENCE FACE A L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Selon nos sources, en 2010, 1618000 élèves étaient scolarisés en français dans la primaire, 558000 dans le secondaire, 105000 dans le supérieur. 64700 élèves (soit 4,0%) bénéficient en primaire d'un enseignement bilingue dont l'une des langues est le français. La majorité des Sénégalais parlent le français à différents degrés. Avec le wolof, le français est l'une des langues véhiculaires au Sénégal. Dans cette section, nous nous intéresserons uniquement au français qui est la langue officielle du Sénégal. Nous allons tenter de démontrer la compétence des répondants face à l'apprentissage du français en tant que langue d'enseignement, langue d'ouverture voire langue officielle proprement dite.

1. Le français comme langue d'enseignement

Dans cette partie de notre recherche, nos résultats semblent être contradictoires par rapport à nos attentes auprès des sujets enquêtés. Ces derniers s'intéressent beaucoup plus au wolof qu'au français dans les interactions entre amis, à l'école comme en famille. Sur 60 élèves, seuls 29, même pas la moitié, parlent français à l'école (soit 48,33%), 17 parlent français avec leurs amis (soit 28,33%) et 14 parlent français en famille (soit 23,33%). Cette disproportion dans l'usage du

français par les élèves pourrait s'expliquer par un manque de volonté et une rupture dans l'utilisation des notions acquises lors des enseignements. Nous constatons que moins de la moitié des apprenants parle français à l'école. Ce qui témoigne que, pour eux, le français n'est qu'une langue d'enseignement. C'est le cas de l'une d'entre eux qui répondait à la question : Comment me dirais-tu la manière dont tu parles et avec quelle langue, à l'école ? « *La manière dont je parle le français à l'école est une manière très polie car c'est fait pour enseigner mais aussi pour éduquer. C'est pour cela on doit utiliser des mots très respectueux.* » Dit-elle. Dans la même assertion nous pouvons insinuer que, pour elle, le français représente une langue de respect, d'éducation. A la même question, Mariama déclare qu'elle préfère apprendre d'autres langues que le français parce que « si étudies les langues nationales tu vas mieux comprendre que le français en général est difficile à comprendre... » Parmi l'échantillon, nous trouvons parfois des contradictions entre les jugements faits sur le français et les déclarations qu'ils en font. Retenons cela chez ce diola d'ethnie qui trouve que le français est facile et soutient que « *Le français que nous utilisons n'est pas si bon que ça on ne parle que le français de la rue. Car depuis le primaire les enseignants ne parlent que le wolof alors que c'est eux qui doivent nous apprendre le français.* » Ce qui voudrait dire qu'il utilise cette langue rien que pour assurer la communication et la compréhension de son message et non pas pour s'approprier de celle-ci. Quant à Yaya, il comprend difficilement les explications en français, il en préfère dans une autre langue comme le diola ou le wolof. En ce sens il dit :

« *J'ai choisi le wolof et le diola pour comprendre les études universitaires parce que à l'université les professeurs parlent français dur et moi je comprend mieux le wolof et le diola c'est pour cela je les choisis.* »

Abiba se sent gênée quand elle utilise le français dans ses productions orales au moment où le français est une langue facile pour elle. Elle ajoute qu'elle se sent plus à l'aise avec la langue wolof. Les quelques données que nous avons proviennent donc majoritairement de ces élèves puisque les autres élèves n'ont rien dit à propos de l'apprentissage du français en tant que langue d'enseignement.

2. Le français comme langue d'ouverture

Le français, selon les sujets, ajoute à son statut de langue officielle de langue d'ouverture. Cette conception est développée par une minorité d'entre eux. Seulement 07 élèves sur 60 (soit 11,66%) ont eu cette considération sur la langue. A ce titre, retenons les propos de Dieynaba, 18 ans, suite à la question : Comment qualifiez-vous le français que vous utilisez dans vos productions orales (français parlé) ?

« Le français ont le qualifie d'une manière extraordinaire. Parceque c'est une langue qui est souvent parlée dans notre chère pays qui est le Sénégal. Et une langue toujours parlée en nous donnant du savoir intellectuel. » Dit-elle.

Nous pouvons en déduire que, pour elle, cette langue est parlée par la majorité des Sénégalais. Donc comprendre et parler le français c'est non seulement s'ouvrir aux autres, mais aussi s'ouvrir intellectuellement. Sona pense que comprendre le français est un visa pour se rendre en France sans obstacle : *« Si tu comprend le français au sénégale tu va aller facilement en France parce que les Français aime ce qui étudent le français. »*

Dans cette même rubrique, un autre, qui préfère garder l'anonymat, voudrait parler un français correcte et compréhensible en même temps moderne car il le trouve bel. A entendre Mariama :

« Je qualifie le français dont j'utilise en ma voix de parler je trouve que c'est different et je veux vraiment comme les autres en bon français », dans la volonté d'assurer la communication et la compréhension de son message, elle veut performer et améliorer son expression en français afin de suivre les autres. Autrement dit, elle reconnaît ses lacunes en français et voudrait les réparer.

3. Le français comme langue officielle

Cette même langue française semble ne pas être reconnue comme langue officielle par la plupart des sujets enquêtés. Car la quasi-totalité ne l'a pas mentionné. Ce phénomène laisse entendre la considérable rivalité entre le wolof et le français au statut de langue officielle qui sème souvent la confusion chez les uns et les autres. D'ailleurs en répondant à la question « Quelle est la langue utilisée dans chacun des contextes suivants : en famille ; entre amis ; à l'école ? », Hady répond :

-En famille : « on utilise la langue maternelle » ;

-Entre amis : « on utilise la langue officielle wolof » ;

-A l'école : « on utilise la langue française »

Dans son entendement, il y aurait deux langues officielles au Sénégal dont le wolof. Cette approche du wolof comme langue officielle par Hady met en lumière l'effet de la confusion occasionnée par l'usage de cette languemême dans les structures officielles publiques parfois dans les salles de classe voire dans les médias. En parlant de médias, soulignons qu'actuellement après chaque discours officiel, d'une autorité, à travers les médias, l'interlocuteur est demandé d'en revenir en wolof pour une large diffusion. En outre, les éditions d'informations sont principalement faites dans ces deux langues : français puis wolof. C'est ce qui accentuerait la confusion dans la distinction de la langue officielle entre le français et le wolof.

Quant à Dieynaba, elle reconnaît le français dans son statut de langue officielle. A ce titre, en répondant à la question « Comment me dirais-tu la manière dont tu parles, et avec quelle langue, à l'école ? » :

« Toujours à laise le français. A l'école je m'exprime en français. Parceque le français est la langue de base et c'est la première langue parlée à l'école. »

D'ailleurs cette considération ferait d'elle la meilleure parmi ses camarades car non seulement elle aime mais aussi elle s'efforce même jusqu'à chez elle et avec ses amis à mettre en œuvre ses acquis. Les compétences dans l'apprentissage du français, il y en a. Entre autres répondant, s'affiche Amidou (17 ans) qui parle français à la maison, avec ses amis et à l'école. En ce sens, il dit : « Je me sens bien parce je veux que mes amis apprennent cette langue française chez eux aussi » en réponse toujours à la même question.

Globalement, nous pouvons retenir que la compétence des élèves face à l'apprentissage du français reste à apprécier vu les taux plus ou moins faibles dans les différentes conceptions de la langue française par les apprenants. Un tel phénomène peut impacter négativement dans la réussite et la carrière de l'élève.

II. LEUR MOTIVATION FACE A L'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES PLUS REPRESENTATIVES

Au Sénégal, les effectifs dans l'enseignement des séries scientifiques (S) sont moins importants que dans les séries littéraires (L). Par contre, au soir des résultats du baccalauréat, il y a quelques années, la tendance est à la faveur des séries scientifiques que ce soit du côté des résultats que du côté de la performance. Cela pourrait être dû à la faible motivation des élèves dans l'apprentissage de ces langues vivantes qui constituent des matières fondamentales de ladite série. C'est dans cette lancée que nous mettrons en relief la motivation de nos répondants face à l'anglais, l'espagnol et le portugais.

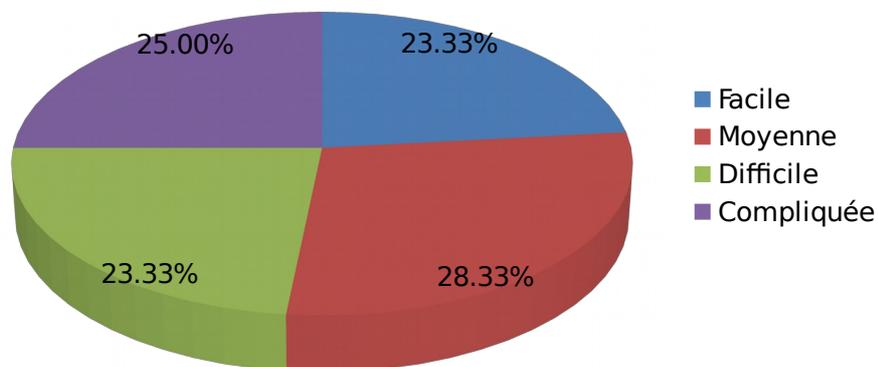
1. L'anglais

Tableau comparatif des jugements d'élèves sur la langue anglaise

Jugements	Nombre d'élèves	Valeur relative
Facile	14	23,33%
Moyenne	17	28,33%

Difficile	14	23,33%
Compliquée	15	25%

Schéma comparatif des jugements d'élèves sur la langue anglaise



Comme nous l'avons souligné dans la rubrique méthodologique, notre étude de terrain s'est effectuée à base de questionnaire, d'enquêtes directive, non directive et passive. Cette dernière nous a permis d'assister à des séances de cours de classes de second de série L. C'est ainsi que pendant un cours d'anglais de M. Faye (08h-10h) du 17/03/2017 d'une classe de 2nd L, nous avons constaté :

- Une difficulté des élèves à réagir en anglais ;
- Une timidité dans la participation : pratiquement, c'est toujours les mêmes (garçons) qui participent ;
- Une bonne expression pour les participants ;
- Des problèmes dans la formulation phrastique en anglais ;
- D'autres participent sans intérêt c'est-à-dire parce qu'ils ne sont pas interrogés, ils répondent au hasard ;
- En cas de promesse de point, presque tout le monde est intéressé et d'autres réclament même plus ;
- Des interférences linguistiques : anglais >>français>>anglais ;

- Certains préfèrent la participation collective par fuite de responsabilité ;
- Ils n'essaient de parler anglais que quand ils sont interrogés ;
- Sur place, pour d'autres, ils ont la réponse mais une fois au tableau, ils sont perdus.

Ces différentes variables, révèlent chez les apprenants, d'abord, un manque de volonté à suivre le cours. Car nous pouvons supposer qu'à 08 heures du matin, ils détiennent toute l'énergie nécessaire pour résister, comprendre voire mémoriser le cours. Ensuite, nous pouvons lire à travers ces différents comportements d'élèves une trahison de leur choix. Il ne serait pas intéressant de faire un choix sur telle ou telle chose pour ensuite n'en trouver aucun intérêt. Une telle prétention peut être due au phénomène des variables indépendantes que nous développerons en abordant la motivation des apprenants par rapport au choix. Ceci dit, il serait judicieux de signaler aussi que ces sujets, dans leur majorité, ont des représentations négligentes face à l'apprentissage de l'anglais. Par ailleurs, la minorité qui se débrouille affiche un intérêt particulier, une attention remarquable avec un comportement responsable pendant le cours ; d'où une bonne expression de la langue dans leurs interventions.

Dans leurs choix et leur jugement faits sur la langue anglaise, nous enregistrons que sur 60 élèves, 14 ont trouvé l'anglais facile (soit 23,33%), 17 l'ont trouvé moyenne (soit 28,33%), 14 encore pensent qu'il est difficile. Hortense, par exemple, le justifie à travers ces propos : « *Parce que au collège j'étais excellente en français, portugais et l'anglais je suis arrivé au lycée l'anglais me paraît un peu difficile.* »

15 le considère comme une langue compliquée (soit 25%). Prenons l'exemple de cet élève, originaire de Bignona, d'ethnie diola (17ans), qui fait la comparaison entre l'anglais et le portugais : « *L'anglais est très compliqué car parfois on n'arrive même pas à comprendre les explications alors que le portugais on comprend vite et c'est facile quand on n'écoute attentivement mais c'est contraire pour l'anglais.* » Cela en réponse à la question : « Comment trouves-tu l'anglais ? »

Lors de l'entrevu, certains sujets représentent l'anglais comme une langue mondiale. Ainsi, pour eux, l'anglais leur permettrait de visiter, une fois dans leur vie, les Etats Unis d'Amérique ou l'Angleterre. C'est le cas de Gilbert qui, après avoir trouvé l'anglais « bon » en même temps « compliqué », dit « *parce que je peux voyager vers les anglophone si je ne comprenais pas l'anglais, je ne pourrais pas partager les idées eux* » Ce qui voudrait dire qu'ils ont choisi l'anglais

rien que pour voir, un jour, leur rêve se réaliser. D'autres croient que cette langue est véhiculaire dans le monde, c'est le cas de Fatoumata qui nous a confié ces propos :

« quand je comprendrai l'anglais je serais à l'aise car je peux communiquer avec les gens n'importe où même dans les pays des gens qui ne sont pas des anglophones. »

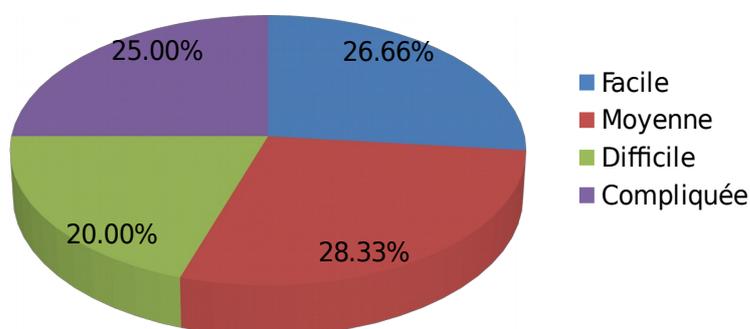
Derrière ces différents types d'affirmations, en définitive, se cache une réalité qui se trouve être la contradiction entre leurs comportements dans l'apprentissage de la langue et les jugements faits sur celle-ci. Cherchons, à présent, à voir si l'on trouvera le contraire pour ce qui est de la langue espagnole.

2. L'espagnol

Tableau comparatif des jugements d'élèves sur la langue espagnole

Jugements	Nombre d'élèves	Valeur relative
Facile	16	26,66%
Moyenne	17	28,33%
Difficile	12	20%
Compliquée	15	25%

Schéma comparatif des jugements d'élèves sur la langue espagnole



En réponse à la même question, « Comment trouves-tu l'espagnol ? », les résultats nous donnent les statistiques suivantes : facile 16 élèves (soit 26,66%), moyenne 17 élèves (soit 28,33%), difficile

12 (soit 20%), compliqué 15 élèves (soit 25%). Proportionnellement, nous retrouvons les mêmes statistiques au niveau de l'anglais que celui de l'espagnol.

Lors de l'enquête passive, nous avons relevé les comportements et caractères, ci-dessous, des élèves :

- La participation au cours était partiellement féminine, même si la classe était en majorité féminine ;
- La pauvreté du vocabulaire occasionnant des interférences linguistiques ;
- Souvent, les garçons sont désintéressés ;
- Un manque de rigueur et de discipline dans le travail, ils demandent fréquemment des bonus ;
- La communication en espagnol, entre élève pendant le cours, est presque inexistante ;
- Les élèves préfèrent souvent la participation collective et non individuelle par fuite de responsabilité à ne pas commettre de fautes ;
- Nous avons noté aussi un peu d'effort dans la lecture ;
- D'autres connaissent les réponses mais une fois interrogés, ils se perdent.

« On ne peut pas dire ça en espagnol », dit un élève. Voilà une assertion qui vient corroborer la difficulté et la complication éprouvées par les sujets apprenants dans l'apprentissage de la langue espagnol, soit respectivement 20% et 15%. Profondément, se signale une réfraction manifeste des apprenants dans l'effort de la compréhension, de l'expression et de la formulation phrastique. Cependant, dans leurs choix, interviennent les variables indépendantes. Certains élèves, la plupart des garçons, sont des supporters à cent pour cent du club de football barcelonais. Ils rêvent, un jour, de rencontrer l'une des stars de ce football comme la plus célèbre Messi sans tenir compte des réalités pédagogiques d'apprentissage de la langue. D'autres, voulant éviter l'immigration clandestine, choisissent la langue en espérant trouver le chemin légal pour y parvenir.

A titre comparatif, nous avons assisté à un cours d'espagnol d'une classe de 2nd de série S. Dans cette classe, les élèves étaient beaucoup plus motivés dans la participation, dans l'effort de la compréhension, dans l'expression et dans la formulation des phrases. Alors qu'ils ne sont pas censés l'être d'autant moins que cette matière ne pèse pas lourd dans ladite série c'est-à-dire son coefficient est moins important ici qu'en série L. Ainsi, après avoir présenté les points essentiels de

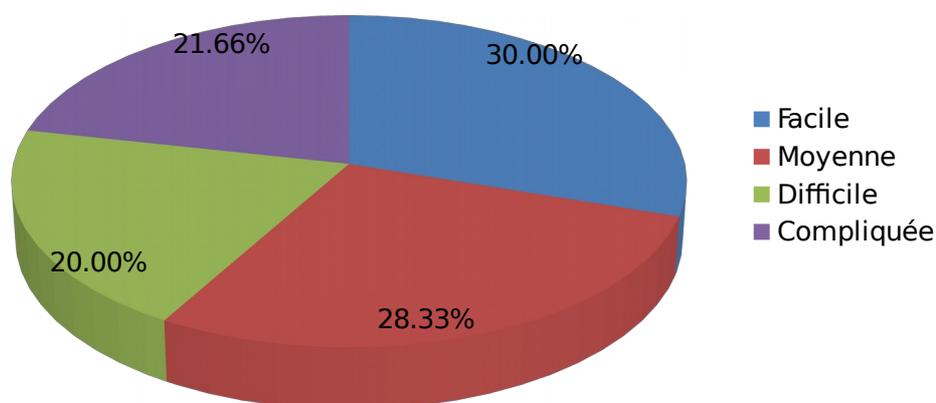
la motivation de nos répondants face à l'apprentissage de la langue espagnole, élaborés selon les différents représentations et attitudes, pouvons-nous poursuivre l'analyse en illustrant ce qui en résulte pour la langue portugaise.

3. Le portugais

Tableau comparatif des jugements d'élèves sur la langue portugaise

Jugements	Nombre d'élèves	Valeur relative
Facile	18	30%
Moyenne	17	28,33%
Difficile	12	20%
Complicquée	13	21,66%

Schéma comparatif des jugements d'élèves sur la langue portugaise



Notre enquête passive s'est aussi intéressée à une classe de 2nd portugaise lors d'un cours de 10 heures à midi avec M. Sané comme enseignant. D'abord, concernant les réponses à la question « Comment trouves-tu le portugais ? », Nous nous sommes retrouvés avec 18 élèves pour « facile » soit 30%, 17 élèves pour « moyenne » soit 28,33%, 12 élèves pour « difficile » soit 20%, 13 élèves pour « compliqué » soit 21,66%. Ici, le portugais « facile » devance suivi, respectivement de celui « bon », « compliqué » et « difficile » en dernière position. Contrairement à l'espagnol où « l'espagnol moyenne » occupe la première place suivi de « l'espagnol facile », de celui

« compliqué » et en fin « l'espagnol difficile ». Parmi les justifications de leurs choix, retenons celle de Hady qui avance ceci :

« Par ce que je comprend la langue créole. Sa m'est facile de comprendre le portugais en créole il y'a pas beaucoup de différence avec le portugais ». Dans le même cadre, Julienne (18 ans) affirme que *« la langue portugaise est facile selon moi parce que chez nous on parler créole c'est pourquoi je dire la langue portugaise et facile parce que le portugais est comprise avec le créol ».* Alphonsina quant à elle, souligne que *« le portugais est facile mais le problème c'est que les verbes sont très nombreux. »* Entre autre réponse à cette question, nous retrouvons celle de Julbert : *« parce que je peux voyager vers les lisophones (...) si je ne comprenais le portugais je ne pourrais pas partager avec eux. »*

A travers ces différentes valeurs subjectives accordées à la langue portugaise, nous constatons que la majorité des sujets, qui la trouve facile, est influencée par le créole qui ne requiert aucun aspect pédagogique dans son apprentissage ou sa compréhension. D'autres sont emportés par le fais que, pour eux, les langues servent d'ouverture à l'autre et au monde (Julbert). Selon Alphonsina la trouve facile, éprouve en contre partie des difficultés dans la conjugaison des verbes.

Ensuite, parlant de l'enquête passive proprement dite, les élèves affichent différents comportements et caractères dans l'apprentissage de cette langue pendant le cours. C'est ainsi que nous avons noté entre autre :

- La participation collective, majoritairement féminine, par complexité de commettre des fautes ou maladresses ;
- Des interférences linguistiques : anglais>>portugais>>portugais>>français>>portugais ;
- Une participation individuelle plus ou moins importante et en majorité masculine ;
- Une formulation phrastique presque inexistante ;
- Que la communication et les interactions entre élèves et enseignant se font souvent en français et en wolof entre élèves en plein cours ; ce qui entraîne une timidité dans l'effort de parler portugais.

A la lumière de ce qui précède, nous formulons que les élèves manquent de détermination dans leurs choix respectifs. Il semblerait qu'ils ont choisi malgré eux. Cela peut se résumer en ces termes : l'intention n'a pas valu l'action ou encore le choix n'a pas valu la pratique.

Globalement, nous pouvons retenir que l'apprentissage des langues vivantes chez les élèves de notre échantillon ne corrobore pas leurs représentations et attitudes. Car la majorité d'entre eux

n'associe pas le choix à la pratique ou la réalité ; la volonté à l'action. Pour nous, ces derniers doivent prendre en considération ces trois différents aspects :

- Préparer psychologiquement et mentalement son choix ;
- Comprendre la langue pour parler, ce qui nécessite un effort dans l'usage à la maison, avec ses amis, et surtout à l'école. Car il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction.

Chapitre II :LES REPRESENTATIONS ET ATTITUDES DES ELEVES SUR LES LANGUES NATIONALES DOMINANTES DE LA LOCALITE

Sur la vingtaine de langues parlées au Sénégal, six (06) seulement d'entre elles ont été promues au statut de langue nationale, en vertu du décret 68-871 du 24 Juillet 1968 relatif à la transcription des langues nationales, revu par le décret du 21 Mai 1971 et amendé par le texte de 1985 relatif au découpage des mots et autres règlements orthographiques. Ce sont le wolof, le diola, le sérère, le peulh, le mandingue et le soninké. Ces langues sont toutes dotées d'un système de transcription officiel à caractère latin. La nouvelle constitution du 07 Janvier 2001 permet à toute langue autochtone de bénéficier du statut de langue nationale.

En ce qui nous concerne dans ce travail de mémoire, nous nous sommes intéressé seulement aux quatre langues nationales majoritairement connues par la population ziguinchoroise à savoir le wolof, le diola, le pulaar et le mandingue afin de faire ressortir les représentations et attitudes des élèves en rapport avec ces langues.

I. LE WOLOF

Utilisé par un peu plus de 80% des Sénégalais comme langue première ou secondaire, le wolof est une (si ce n'est la principale) langue véhiculaire du Sénégal. De ce fait, sa présence est incontestablement attestée sur toute l'étendue du territoire. A Ziguinchor le wolof se manifeste comme deuxième langue de la population derrière, respectivement, le diola et le mandinka. Cette considération du wolof est mise en exergue dans ce sujet à travers ces trois statuts linguistiques : le wolof étant une langue majoritaire, une langue véhiculaire, une langue d'ascension sociale.

1. Le wolof comme langue majoritaire

Nombre des sujets enquêtés ont soutenu l'idée selon laquelle le wolof est principalement la langue majoritaire au Sénégal. Les élèves ont été soumis à faire un choix justifié sur les langues nationales qu'ils voudront étudier. 95% des apprenants ont choisi le wolof en premier lieu. Et, pour justification, intéressons-nous aux propos des uns et des autres. Mamadou Lamine (chérif) a choisi le wolof « car le wolof est une langue dominante dans notre pays, sans cette langue tu ne pourras pas communiquer correctement avec les autres personnes même s'il existe bel et bien d'autres langues de communication. » Il insinue qu'il est contraint d'étudier le wolof parce qu'il est parlé partout et par tous. Quant à Maïmouna (diola) elle dit : *« Pour le wolof il vient de mon entourage et aussi de mes camarades de classe. »* Elle parle de majorité évaluée en rapport avec son environnement immédiat c'est-à-dire entourage et école pendant que Mamadou Lamine parle de majorité dans le pays. Dans ce même ordre d'idée, Lassana (manjack) s'intéresse au wolof *« Parce que dans beaucoup de ville et village se sont c'est langue qui sont les plus utiles... »* Cela laisse entendre que le wolof se retrouve partout même dans les villages. Jusque-là nous constatons qu'à tous égards, les sujets interviennent en conférant à la langue wolof un statut ou une popularité inégalable que ce soit dans les villages, villes ou dans le pays entier voire en dehors. En ce sens, retrouvons les propos de Yassine (lébou) qui veut étudier le wolof en premier lieu suivi du diola et du mandinka *« Parce que ces trois langues sont très faciles à parler et à comprendre. Et que beaucoup de personnes parlent ces trois langues au Sénégal mais aussi en dehors du pays. »* Entre autre assertion considérant toujours le wolof comme langue majoritaire, lisons celle de Mame Dior (balante) : *« Parce il me semble la plus facile et je le maîtrise bien et que je constate en Ziguinchor ce sont langues les plus pratiques et pour pouvoir communiquer en Ziguinchor il faut maîtriser ces langues. »*

Même si l'expression en souffre, nous pouvons retenir d'elle qu'à Ziguinchor le wolof constitue la langue dont on ne peut s'en passer. Sa thèse vient corroborer, déjà, notre choix du wolof, du diola et du mandingue comme langues dominantes de la localité. Khalifa Ababacar (balante) soutient quasiment la même thèse : *« j'ai choisie wolof ces par ce que ces la langue la plus parlé »*.

Nous comprenons, malgré tout, que Khalifa adhère au concept de popularité de la langue wolof à Ziguinchor. S'intéressant à la justification du choix de Chérif (wolof, diola, mandingue, poular), lui qui a choisi pratiquement les cibles de notre étude, nous pouvons lire ceci :

« Je désir étudier ses langues nationales parce que ces langues les plus parler ici à Ziguinchor dans les quartier même dans les villages. Ces pource la j'aimeraientendre ces langue pour les mieux les parlé ». « Je voudrai étudier le wolof parce que c'est la langue qu'on parle un peu partout dans le monde... »

Voilà qu'un autre sujet enquêté, Delphine, vas plus loin en qualifiant le wolof de langue universelle.

Partant de ces quelques affirmations des apprenants, nous pouvons que l'apprentissage du wolof est une contrainte pour les uns et une obligation pour les autres d'autant plus qu'il est parlé « partout » et « par tout le monde ». Ce qui fait d'elle une langue majoritaire plus précisément dans la ville de Ziguinchor. Elle est parlée même jusqu'à l'école où en temps réel et logiquement, le français doit prédominer. Il semble pertinent d'étudier les représentations des sujets à propos du wolof en tant que langue véhiculaire.

2. Le wolof comme langue véhiculaire

Rappelons qu'une langue véhiculaire est utilisée pour la communication entre locuteurs ou groupe de locuteurs n'ayant pas la même première langue. Une langue véhiculaire est la langue qui élargit la communication au grand nombre de locuteurs ; pour marquer leur volonté de se rapprocher et de communiquer. En prélude à ce concept, lisons ce passage en anecdote.

Un maïga⁶¹ discutait, un jour, avec un farbaa⁶² assis à côté de la porte d'entrer du restaurant. Le maïga, originaire du Mali, comprend mieux le sarakholé que le wolof tandis que le farbaa, né et grandi au Sénégal, plus particulièrement à Ziguinchor, ne comprend pas bien le wolof. Dans leur discussion Farbaa se moquait de Maïga parce qu'il ne parvenait pas à bien saisir le wolof parlé de ce dernier. En réponse à sa moquerie, Maïga l'humiliait en disant : *« Toi, tu dois avoir honte parce que tu es né ici, as grandi ici et tu ne parviens pas à parler un wolof claire et compréhensible. D'ailleurs, je parle wolof mieux que toi, moi qui suis venu d'un autre pays. »*

61 Gérant d'un restaurant traditionnel

62 Cordonnier qui fabrique les gris-gris

L'analyse de ce passage laisse apparaître deux pistes de lecture. D'abord, dans l'interprétation du maïga, tout ziguinchorois doit être à mesure de parler un wolof clair et compréhensible. Cela nous ramène au statut précédent de la langue : langue majoritaire. Ensuite, les deux protagonistes sont liés, sans se rendre compte, par le wolof qui a joué un rôle de facilitateur de la communication entre eux d'où son statut de langue véhiculaire. En effet, ils ont chacun une langue première différente de celle de l'autre : sarakholé pour le maïga et mandingue pour le farbaa. C'est grâce au wolof que chacun parvient à avoir une idée de ce qu'a dit l'autre.

Ce prélude peut être corroboré par les interventions des apprenants qui agissent comme s'ils étaient témoin de ce fait. A cet effet, Souleymane voit la nécessité d'apprendre le wolof « *parce que si nous voyageons par exemple Dakar ont parler wolof* », nous confie-t-il. Dans ce même sillage, Mamadou Lamine en revient de manière plus profonde. Il met une croix sur le wolof « *car le wolof est une langue dominante dans notre pays, sans cette langue tu ne pourra pas communiquer avec les autres personnes même s'il existe belle et bien d'autres langues de communication.* »

Lui aussi évite d'être, un jour, dans la même situation que le farbaa. A Mame Dior, qui a choisi wolof et diola, elle dit : « *je constague en Ziguinchor se sont langue les plus pratiques et pour pouvoir bien communique en Ziguinchor il faut métrisent ces langues.* »

Pour elle, comprendre le wolof à Ziguinchor est une condition sine qua none. Fatou, d'ethnie wolof, évite de rejoindre le farbaa si l'on se réfère au passage ci-dessus. Voilà qu'elle choisit le wolof « *parce que si tu ne comprend pas des langue comme le diola le wolof, au casamance tu va rencontre des personne qui ne parle pas un wolof ces pour ca je veux étudier les langues* ».

Cette bambara d'ethnie, Garmy, fait son choix par mesure de prudence c'est-à-dire pour ne pas être un jour victime d'une incompréhension linguistique au cours d'une communication. D'où son intérêt d'étudier d'autres langues comme le wolof « *Parceque étudier d'autre langues c'est mieux pour connaitre la langue qu'il faut parler quand tu as sorti vers d'autres région ou village.* »

Globalement, nous retenons que nos répondants sont conscients par empirisme, par mesure de prudence que le wolof est une langue véhiculaire dans leur localité. Comprendre wolof faciliterait la communication ou que l'on soit et susciterait en eux une ascension sociale.

3. Le wolof comme langue de distinction sociale

Aucune question, typiquement, ne prenait en compte cette conception du wolof dans le questionnaire comme dans l'entrevue individuelle. Par ailleurs, après avoir choisi les langues à étudier, les sujets sont soumis à une justification de leurs choix respectifs. Dans leur justification, certains élèves ont souligné, de manière plus ou moins explicite, cette valeur de la langue wolof dans la société. A ce titre, intéressons-nous aux propos de Nfamara qui a le mankagne comme langue d'origine et est bilingue (mankagne, créole). Il compte étudier, uniquement, le wolof « *Parce que ici surtout au Sénégal il ya deux langue qui parlent tros. Si tu es élève il faut parler français et wolof. Par ce que ces deux langues tu peut faire beaucoup de choses et régler ton problème.* » Quant à pascal, un manjack d'origine, confère à la langue wolof plusieurs fonctions : il écrit sur le questionnaire :

« Parce que wolof est une langue national plus parle au Sénégal donc je doie émais wolf pour avoir les relations avec beaucoup de personnes au Sénégal wolof me aide à l'école partout dans ma vie au Sénégal sans wolof je ne porai pas vivre au Sénégal ».

Ce dernier pense qu'avec cette langue, il peut rendre fructueux son carnet d'adresse et que le wolof constitue un soutien inconditionnel dans sa vie c'est-à-dire il joue un rôle vital à son égard. Virginie parle mankagne comme langue maternelle et est originaire de la Guinée Bissau. Elle veut étudier, uniquement le wolof pour les raisons suivantes :

« Pour moi j'ai choisi le wolof parce que c'est une langue que je désire beaucoup parfois je me dis que serait importante de parler le wolof comme mes amis vont toujours en vacance le meilleurs de parler mieux avec eux. C'était ça mon choix le wolof ».

La pensée de cette élève, à ce sujet, vient corroborer la problématique initialement annoncée. Dans son entendement, le wolof lui rend utile devant ses pairs qui le comprennent déjà, surtout ceux qui reviennent des vacances de Dakar « fief » de la langue. Une autre, dans l'anonymat, lors de l'entrevue individuelle, soutient qu'avec le wolof, elle peut égaler ses amis qui font le gros dos en croyant parler un wolof meilleur que le sien comme il est originaire du village où l'on parle uniquement le mandingue.

Ces différentes idées se relient à celle qu'a défendue BB⁶³ qui catégorisait ses langues par ordre d'importance. Il dit, après avoir placé le baïnouk, sa langue maternelle en première position :

63 Résultats des enquêtes ethnographiques de Ndiémé SOW en 2015 sur le bilinguisme à l'école en Casamance.

« *Après wolof moosi topp (hihihi) pask boobu mooy lakku nandite yi. Suma xarit yi comme Karim, sunu jogee Dakar, di jaay nandite, ma won leen ni k man maa leen gënë degg wolof.*

=C'est le wolof qui suit (rires) parce que c'est la langue des « nandités » c'est-à-dire des érudits. Quand des amis de Dakar comme Karim font le gros dos devant moi, je leur montre que je parle wolof mieux qu'eux. » (Sow, 2016, p.260)

Nous constatons que la langue wolof constitue réellement une langue d'ascension sociale à travers les idées défendues par nos répondants. Cependant, cette considération est souvent défendue par les originaires de la Guinée Bissau ou les ruraux c'est-à-dire ceux qui viennent des villages les plus reculés. Cela peut être dû au fait qu'ils n'ont pas été très tôt initiés à parler la langue wolof ou rencontrer des locuteurs wolof.

II. LES LANGUES NATIONALES DOMINANTES DE LA LOCALITE

Au Sénégal, les langues se divisent en deux groupes : les langues nationales et les langues qui n'ont pas encore ce statut. Tout sénégalais comprend au moins une de ces langues. Elles n'ont pas toutes le même dynamisme que le wolof. Pire encore, aucun texte à notre connaissance, ne leur attribue un rôle précis dans le système politique, éducatif et administratif. C'est par la force des choses que l'on reconnaît leur fonction sociale et culturelle et qu'elles sont langues premières dans les régions ou dans les localités où elles sont dominantes. C'est le cas de Ziguinchor, ville où, pratiquement, diola, mandinka et pulaar dominant constituant ainsi les langues à étudier de notre sujet.

Pour chaque langue, dans cette partie, nous déterminerons la perception de la compétence et de l'apprentissage des sujets enquêtés.

Tableau1 : Choix des élèves par rapport aux langues nationales à étudier.

Langues	Nombre de choix	Valeur relative
Wolof	18	30%
Diola	23	38,33%
Mandingue	10	16,66%
Poular	09	15

Choix des élèves par rapports aux langues nationales à étudier

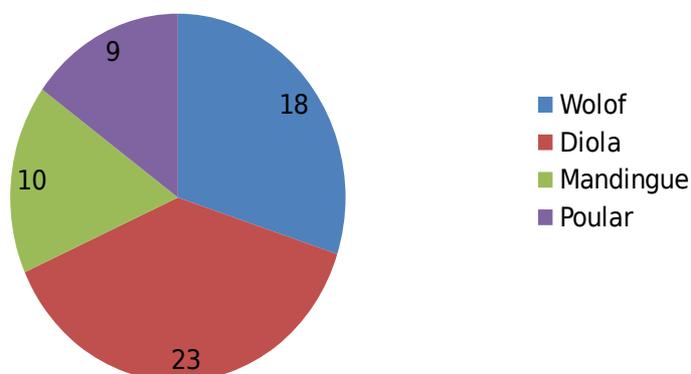


Schéma représentatif des choix des élèves par rapport aux langues nationales à étudier

Aucune question ne portait spécifiquement sur ce que les élèves pensaient être les fonctions des langues nationales, en général ou dans leur vie. Cependant, au fil des conversations lors des entrevues individuelles, plusieurs points qui semblent définir la vision que ces apprenants ont de l'importance des langues nationales ont émergé. Il s'agit du contact qu'elles permettent de maintenir avec la famille et le lieu d'origine. Par ailleurs, certains élèves semblent avoir une idée précise des modes d'utilisation de ces langues.

1. Le diola

Bien qu'elle paraisse évidente, l'une des fonctions perçues de la langue nationale est le lien qu'elle permet d'entretenir avec la famille, la communauté ou encore le lieu d'origine. En effet, c'est une fonction indispensable qui est reconnue par plusieurs élèves. Ce lien est explicite dans les entrevues individuelles par certains élèves qui maîtrisent leurs langues d'origines. C'est le cas de Fatou qui affirme qu'elle est attirée par la richesse et l'importance de la culture diola d'où son intérêt à vouloir étudier cette langue. Abondant dans le même sens, Souleymane affirme son attachement à son village. Il a choisi d'étudier le diola parce que dans son village c'est celui-ci qui est majoritairement parlé. Nicolas nous fait savoir que son choix est porté sur le diola parce que c'est sa langue maternelle et que dans leur maison ils parlent diola. Quant à Maïmouna, elle s'affiche comme une exception car elle est d'origine balante et a choisi d'étudier le diola pour la raison suivante :

« Parce que pour la langue diola elle vienne de ma mère qui est diola et là je suis obligé de parler diola parce que on se communique avec cette langue ».

La même circonstance se produit chez Sawdatou, d'origine mandingue qui justifie son choix sur le diola par ce discours :

« Parce que ma grand-mère maternelle est diola et toute sa famille parle le diola, moi quand je part chez eux, elle ne me parle que le wolof. C'est pourquoi je veux vraiment comprendre le diola pour retrouver mon sang. »

Cette élève va beaucoup plus loin en parlant de sang alors qu'elle n'est pas originaire directement de cette famille.

De l'autre côté, on retrouve des répondants qui, dans le même concept de rapprochement, ne comprennent pas leur langue d'origine. Diola d'origine, Mamadou souhaite comprendre et parler car ces parents le comprennent bien. Une autre, dans l'anonymat, est obligée de comprendre sa langue maternelle *« Parce que c'est ma langue que se soit du côté maternel où paternel et j'ai le droit ou plutôt il est de mon devoir d'étudier la langue diolase »*, nous dit-elle.

Cette dernière insiste sur son appartenance familiale et son enracinement. On retrouve encore cette représentation, mais cette fois-ci de manière beaucoup plus générale, avec le pays ou la localité. Ici on enregistre des élèves d'ethnie différente du diola et qui l'ont choisi. Parlons de Delphine, d'origine manjack, qui mentionne : *« je voudrai étudier (...) diola parce que c'est la langue de ma mère... »* Elle serait attirée par l'affection maternelle. Mamadou Lamine stipule : *« ...Et le diola je l'ai choisi car je suis originaire de Ziguinchor et la langue diola est la langue dominante de la casamance »*.

Globalement, nous nous rendons compte que les choix portés sur le diola ont révélé plusieurs conceptions dont le rapprochement qui s'est manifesté sous plusieurs angles. Parmi ceux-ci : l'appartenance à une famille, l'entourage, la localité. Il s'agit là, souvent, des variables indépendants.

2. Le mandinka

Etant donné que la population cible est majoritairement diola, dans cette partie de notre étude, on fait face à des représentations du mandingue différentes de celles de la langue diola. A ce niveau, il s'agit de notion de curiosité, de lien conjugal, d'esprit de groupe. Nous retrouvons des choix portés uniquement sur la langue mandinka par des élèves qui ne l'ont pas comme langue d'origine. Développons à présent l'idée de curiosité à travers les interventions de nos sujets comme évoqué plus haut. Cette manjack d'origine atteste sa curiosité à apprendre cette langue parce qu'elle l'apprécie bien. Notons encore cette représentation de Wally qui est uniquement attiré par l'étude du mandingue pour la raison suivante :

« car j'aime la langue mandingue j'aime les entendre communiquer. Je suis fière des mandingues ». Ce dernier est impressionné par l'accent langagier mandingue à tel point qu'il aime les entendre parler. Arame, sérère, quant à elle, a choisi la langue *« parce que dans le monde qu'on est la langue mandingue est pratiqué dans diverses régions et les gens métrisent plus le mandingue que le wolof... »* Elle pense que le mandingue est plus populaire que le wolof qui, selon nos études précédentes, s'avère être la langue majoritaire à Ziguinchor. Ajoutons à ce concept de curiosité l'abstraction de retour à sa source. Autrement dit, certains élèves ont choisi la langue mandingue pour recouvrer leur source. Il s'agit d'élèves d'origine mandingue qui ne comprennent pas la langue mandingue. Nous retrouvons cette situation chez Fanta :

« Parce que je suis mandingue et je n'ai pas compris ma langue et j'aimerais la comprendre parce que c'est ça que je souhaite le plus au monde », dit-elle.

Nous apercevons à travers son discours une autre fonction de la langue : fil conducteur vers sa source.

Ensuite, parmi les apprenants, d'autres spéculent qu'à travers la compréhension de la langue on peut raffermir les liens conjugaux d'un couple, d'une famille. Cela se manifeste chez ce diola d'origine qui a préféré étudier exclusivement la langue mandingue en le justifiant ainsi :

« parce que ma sœur s'est marié avec une mandingue (...) c'est la raison qui m'a poussé à vouloir les entendre pour pouvoir communiquer avec eux ».

C'est à cause du lien conjugal de sa sœur qu'il veut étudier la langue dans le but d'harmoniser, de s'intégrer en partie dans leur vie de couple.

S'agissant, maintenant, du concept d'esprit de groupe, les sujets s'en sont manifestés sous divers angles. A ce titre, nous retrouvons Victoire qui a choisi cette langue sous un rapport d'influence. A cet effet, elle dit :

« Parce que j'ai des amis qui sont des mandingues ils comprennent ma langue, on communique avec ma langue mais moi je ne comprend pas la langue mandingue. »

Ici, la représentation de la langue est d'ordre amical. Par influence indirecte de ses amis, elle éprouve sincèrement le désir d'être curieuse en manifestant l'importance de devenir plurilingue. La pensée de Modou sur l'apprentissage de cette langue semble légèrement différente de celle de Victoire. Il se retrouve dans une situation où ses amis comprennent une langue qu'il ne comprend pas. *« Et le mandingue je l'ai choisi parce mes amis s'expriment en mandingue et moi je n'y*

connais rien », d'après lui. La situation sociolinguistique de ses amis l'a obligé à vouloir devenir bi/plurilingue.

En somme, l'entrevue a révélé différentes représentations et attitude chez les apprenants en ce qui a trait avec l'apprentissage de la langue mandingue. Curiosité, esprit de groupe et consolidation de lien familiale ou conjugal étaient les principales conceptions des élèves face à l'apprentissage de la langue mandingue. Cela voudrait dire que beaucoup de jugements implicites se retrouvent autour des élèves à Ziguinchor par rapport aux langues qu'ils connaissent ou pas comme le mandingue. Qu'en sera-t-il pour la langue pulaar ?

3. Le pulaar

Diola, mandinka et pulaar sont, respectivement première, deuxième et troisième, langues les plus parlées dans la ville de Ziguinchor avec une différence proportionnelle de popularité selon les apprenants. Les représentations faites sur la troisième par les élèves sont majoritairement d'ordre « personello-familial ». Il s'agit souvent, à ce niveau, d'une question de déracinement que ces sujets voudraient réparer ou corriger. Il est rare, dans ce travail, de trouver un répondant qui a choisi la langue pulaar parce qu'il l'a comprise. C'est le cas dans ces propos recueillis sur une fiche anonyme d'un toucouleur d'ethnie. Il semble nécessaire pour nous de préciser que dans ce mémoire, les toucouleur d'ethnie se proposent le pulaar comme langue d'origine. Cet anonymat nous fait comprendre le pourquoi de son choix d'étudier seulement la langue peulh :

« Parce que je suis toucouleur et je ne sais pas exprimé en polar qui est ma langue d'ethnie j'ai le droit d'y comprendre. », dit-il.

Son argumentaire met en lumière l'envi et l'obligation en lui de retrouver ses racines. Pour lui, comprendre sa langue d'origine affirmerait son identité culturelle, ce qu'ont théorisé, d'ailleurs beaucoup de penseurs. La même situation se produit chez Fatoumata qui est plurilingue mais ne comprend pas, en contrepartie, sa langue d'origine. A cette occasion elle nous confie ces différents propos :

« Parce que je le suis et je ne peux le parler. Mon père me parle que le wolof alors que moi je veux parler peul comme je le suis ».

Elle aussi veut affirmer son identité culturelle à travers sa langue maternelle au moment où son déracinement est du ressort de son père qui ne lui fait pas la courte échelle. Abdoulaye, d'ethnie peulh, n'est pas, lui aussi, épargné de cette situation. Il veut singulièrement étudier pour comprendre la langue pulaar en nous confiant ceci :

« Par ce que la langue poularde est ma langue d'origine de mes parents. Cette langue est très importante pour moi car je suis un toucouleur et sans cette langue je ne pourrai pas communiquer avec les autres membres de ma famille. »

Il semble conscient de l'utilité de comprendre une langue surtout sa langue maternelle. En plus de cela, un cas beaucoup plus sérieux se décèle à travers, toujours, la notion de retour à sa source. Mohamed est pulaar d'ethnie, il nous les raisons de son choix à étudier le pulaar :

« Parce que je suis peulh et je ne sais m'exprimer en poular parce que je suis né chez les diola ma famille maternelle et j'y ai grandi et j'ai mille envi d'étudier ma langue paternelle et c'est ce que je suis. »

Une autre élève, d'ethnie toucouleur, veut nous faire comprendre qu'à travers la langue elle peut recouvrer ses racines. Elle comprend diola et mandingue sauf sa langue maternelle qui est le pulaar. Face à cette situation elle nous gratifie de ce bel discours en guise de réponse à notre questionnaire :

« Parce que je poulare et je ne comprend pas ma langue maternelle. J'aurai bien aimé comprendre ma langue maternelle pour pouvoir communiquer avec mes proches. C'est une langue très intéressante et les mots qui s'y trouvent sont facile à prononcer et à retenir. »

Son discours reflète deux conceptions de la langue à son égard : le retour à sa source et la bonne et meilleure compréhension de celle-ci. A ce concept de retour à sa source, nous pouvons ajouter le phénomène de rapprochement à travers la langue. Cette abstraction est théorisée par Lazar, un diola, qui veut apprendre des langues dont il n'en connaît aucune. Son choix démontre qu'il est, non seulement, curieux mais aussi est attiré par le lien conjugal de son frère. *« Parce que (...) mon grand frère aussi a une femme poularde ces la raison qui ma pousser à vouloir les entendre pour pouvoir communiquer avec eux »,* déclare-t-il. Il veut paraître influent dans l'harmonie de la vie de couple de son grand frère en s'associant à eux par la compréhension de la langue de l'épouse. Nous pouvons ajouter à cela la notion de langue majoritaire. Certains élèves, comme Astou, l'ont choisi parce qu'elle fait partie des langues les plus parlées à Ziguinchor derrière le diola et le mandingue. Ainsi, déclare-elle :

« Parce que le diola, le mandingue et le poularde sont plus connues en casamance et sont des langues que je comprend et que je métrise et surtout j'aime parler dans ces langues. Ces langues me permettra de communiquer là où j'irai. Il aura des personnes qui comprendront ces languesforcement. »

De surcroit, l'idée d'influence se fait remarquée à travers les interventions de nos sujets enquêtés. C'est ce qu'a expliqué Victoire :

« Parce que j'ai des amis qui sont des peul il comprennent ma langue on communique avec ma langue mais moi je comprend pas la langue pulaar ».

Non seulement elle est influencée mais aussi elle manifeste, d'une autre manière, son désir de devenir plurilingue comme ses amis. Une de ses camarades pense la même chose en disant :

« j' b'ai choisi (...) poularde parce que j'ai des amis qui pratiquent cette langue pour mieux communiquer avec eux ».

Toujours dans les représentations faites sur la langue poular, nous retrouvons encore des jugements de plus en plus métalangues. Patrice va jusqu'au niveau didactique de la langue. Il déclare :

« Parce que je voulais le comprendre, le parler et même l'écrire (...) »

Il manifeste le goût d'apprendre et le désir de la mettre en pratique que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

D'une manière générale, occupent la troisième position parmi les langues les plus parlées de la localité, la langue peulh est représentée par la plupart de nos répondants comme un atout maître pouvant leur montrer le chemin menant vers leur source d'origine. Mais aussi, nous pouvons en noter des considérations affectueuses traduites par les liens conjugaux qui s'en sont présentées. D'autre l'ont prise comme une langue de consolidation de ces liens familiaux ou amicaux.

Chapitre III :LES ÉLÈVES FACE A L'USAGE DES LANGUES MATERNELLES

Après avoir donné un aperçu sur le rapport des élèves avec les langues et leur représentation sur les langues nationales dominantes du milieu, nous nous penchons, dans ce troisième chapitre de la dernière partie, sur l'usage que font les sujets enquêtés sur les langues maternelles.

L'objet de ce chapitre est de mettre en lumière l'usage des langues maternelles dans des espaces ou contextes divers ainsi que leur jugement sur l'usage de ces langues. En d'autres termes, on cherche ce que pensent les élèves de l'usage de ces langues dans leur environnement immédiat et dans un contexte plus vaste. Il est aussi intéressant d'étudier le niveau d'ouverture des apprenants à la diversité linguistique. Il s'agira d'une part de leur conception du bilinguisme et d'autre part de leur sentiment envers le locuteur bilingue. Les données de notre enquête ont été recueillies auprès de notre échantillon à base du questionnaire, des entrevues individuelles et de l'enregistrement, sur

tablette, de débats ouverts sur des thèmes se rapportant notre sujet. Parmi ces thèmes, figurent les langues utilisées en famille, entre amis et à l'école ; la fréquence dans le suivi des programmes audiovisuels. Ces différents thèmes sont regroupés dans la première partie du chapitre. Dans la deuxième partie nous retrouverons des thèmes comme la conception d'une langue belle ou pas belle, l'égalité des langues, l'intérêt ou la nécessité de parler plusieurs langues. Il nous semble plus judicieux de signaler que tous les sujets de l'échantillon n'ont pas répondu aux différentes questions du questionnaire. Donc nous nous sommes confiés aux questions qui nous sont les mieux utiles. Car il arrive parfois que le sujet, questionné d'emblée sur son point de vue sur un objet donné, manifeste des réticences, adopte une attitude réservée ou se met sur la défensive.⁶⁴

I. LEUR ATTITUDE SUR L'USAGE DE CES LANGUES

Tableau1 : Récapitulatif des contextes d'usage des langues entre français, wolof et langue maternelle par les élèves

Langues Context	Français	Wolof	Langue maternelle
En famille	13 (21,66%)	15 (25%)	36 (60%)
Entre amis	15 (25%)	27 (45%)	24 (40%)
A l'école	32 (53,33%)	18 (30%)	00

Schéma1 : Constitutif de l'usage entre français, Wolof et Langue maternelle par les élèves

⁶⁴Boukous Ahmed, « Le questionnaire », in *L'enquête sociolinguistique*, L-J Calvet et P. Dumont (dir), L'Harmattan, 1999, ISBN : 2-7384-7668-6, p. 22

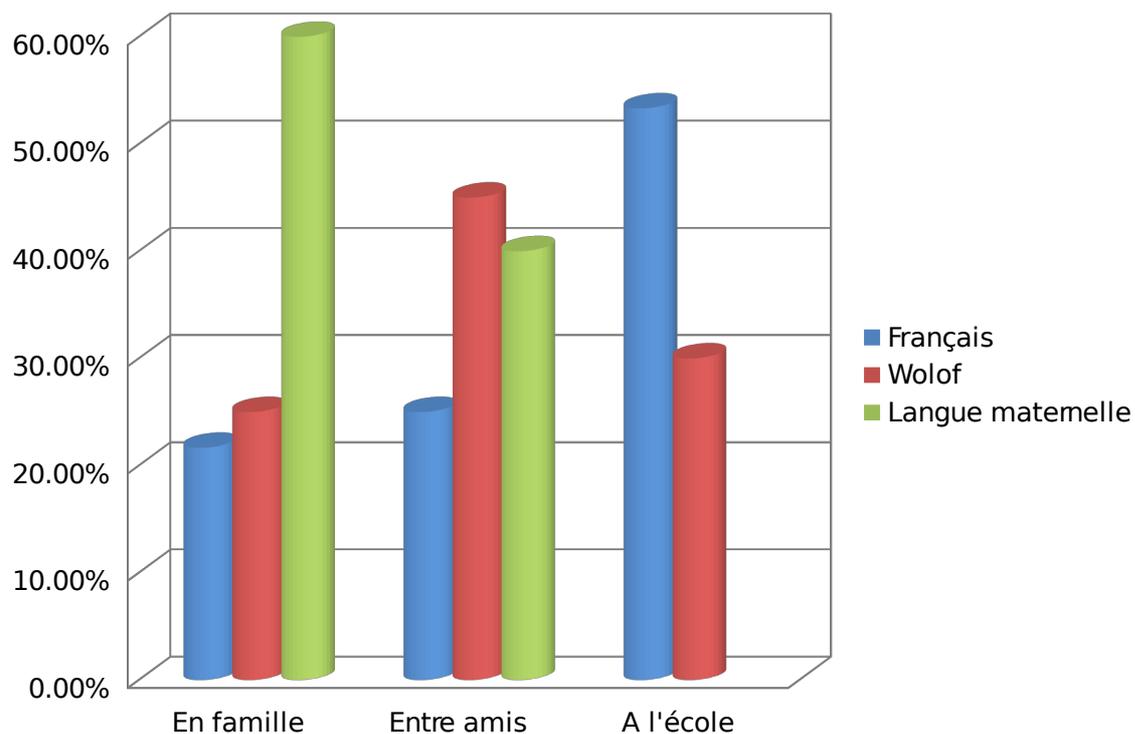


Tableau2 : Fréquence (Souvent, Parfois, Jamais) d'usage de langue entre français, wolof, langue maternelle par les élèves

Fréquences	Souvent	Parfois	Jamais
Langues			
Français	22 (36,66%)	19 (31,66%)	00 (00%)
Wolof	21 (35%)	20 (33,33%)	00 (00%)
Langue maternelle	17 (28,33%)	21 (35%)	01 (1,66%)

Schéma2 : Récapitulatif de la fréquence d'usage de langues

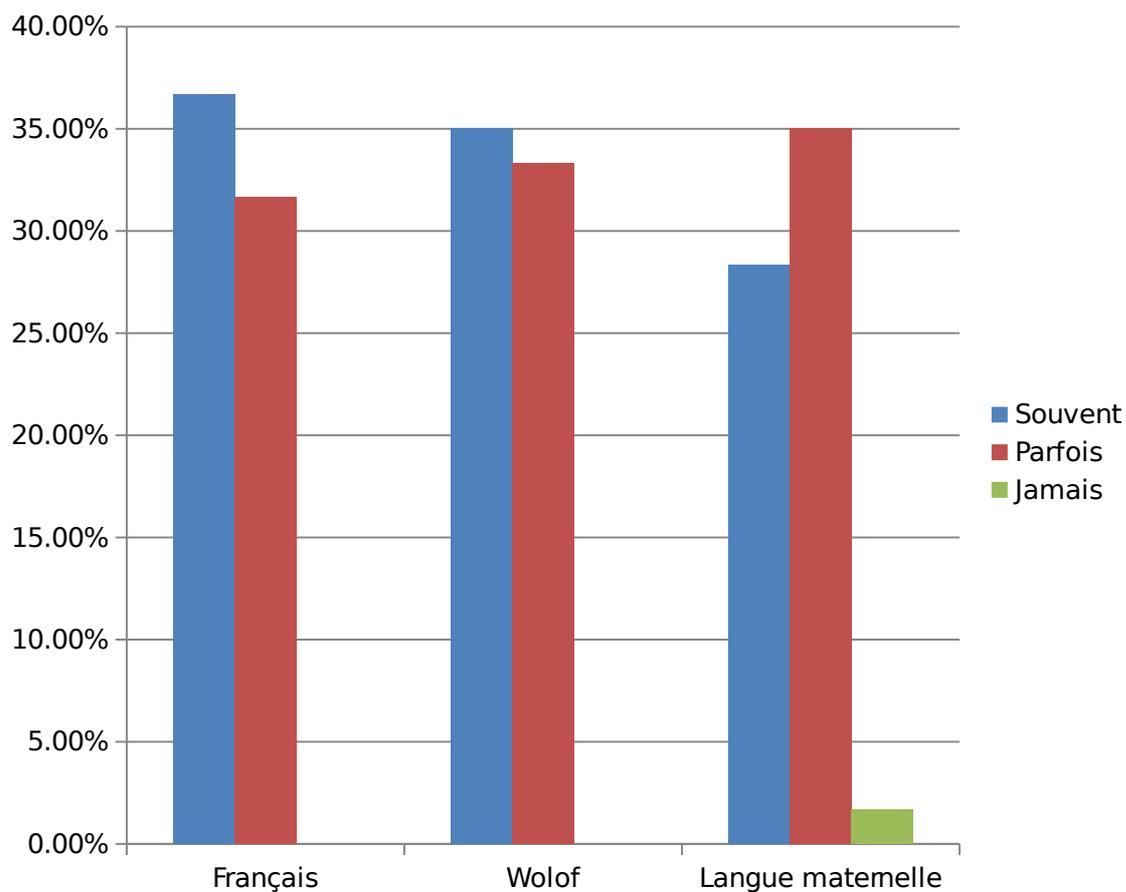
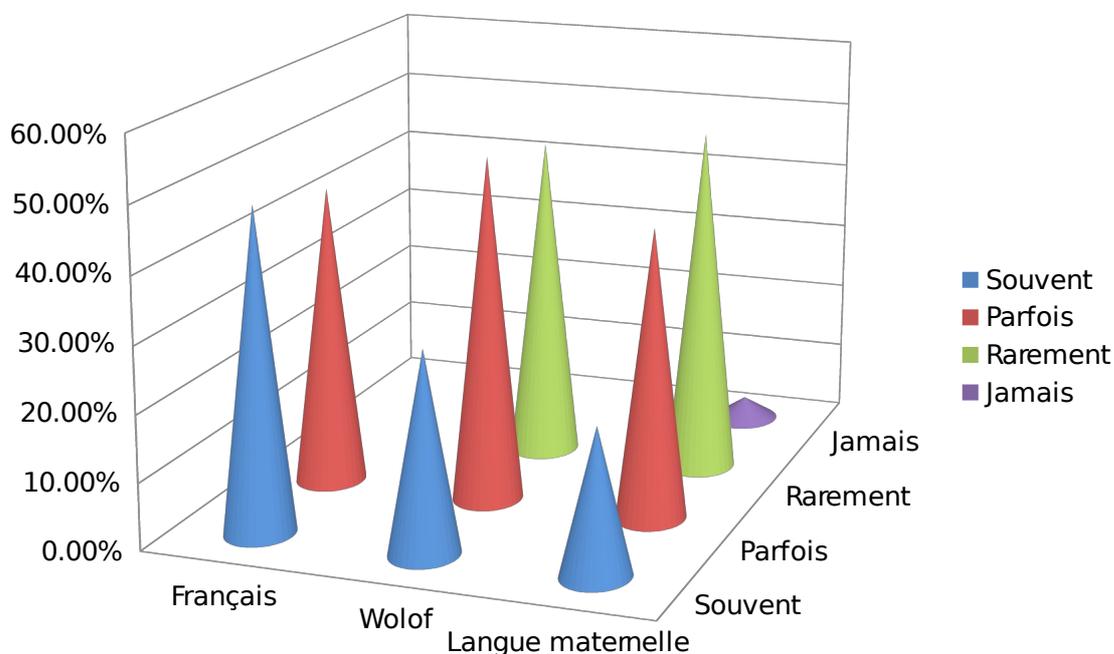


Tableau3 : Récapitulatif de la fréquence de suivi de programmes audio-visuels en français, wolof ou langue maternelle par les élèves.

Langues	Fréquence			
	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
Français	29 (48,33%)	27 (45%)	00 (00%)	00 (00%)
Wolof	18 (30%)	31 (51,66%)	28 (48,33%)	00 (00%)
Langue maternelle	13 (21,66%)	26 (43,33%)	31 (51,66%)	02 (03,33%)

Schéma3 : La fréquence du suivi des programmes audio-visuelle des élèves



1. Leur usage dans l'environnement immédiat

Nous sommes parti du principe que l'environnement immédiat des apprenants est constitué, dans un premier temps de leur famille, et dans un second temps de leur école. Afin de situer la position des élèves étudiés dans le cadre de ce mémoire, par rapport à l'ensemble de l'échantillon, nous allons commencer par présenter les résultats globaux aux différentes questions des thèmes dans le questionnaire.

En famille

Rappelons que, dans le questionnaire, il a été demandé aux élèves de spécifier la langue utilisée dans chacun des contextes proposés. Bien étant donné que nous sommes intéressés, ici, par la famille et l'école, nous avons ajouté à ces environnements « entre amis » c'est-à-dire quand l'élève n'est ni à l'école ni en famille. Pour ce qui est des langues, nous ne nous sommes pas limités seulement aux langues maternelles en ajoutant à celles-ci le français, langue d'enseignement, et le wolof qui serait la « langue de tout le monde ».

Sur un total de 60 sujets enquêtés, aucun élèves ne s'est abusé à mentionner qu'il parle sa langue maternelle à l'école (cf Tableau1). Chaque langue, parmi les trois, sort majoritaire de son fief. « A l'école », le français devance avec 53,33%, « Entre amis » le wolof prédomine avec 45% et « En famille » les sujets préfèrent l'usage de la langue maternelle en donnant une valeur relative à 60%. Certains comme Julbert, Mariama et Abiba parlent uniquement français ou wolof en famille pour des raisons diverses. Abiba parle wolof en famille librement et sans crainte parce que chez elle tout le monde parle wolof. Nous pouvons supposer que c'est le manque de connaissance de sa langue d'origine, le sarakholé, qui modère son opinion. D'ailleurs, elle l'a affirmé quelque part : « *Je parle pas ma langue maternel parce que depuis le naissance mes parents me l'on pas appris* ».

Le même cas se présente chez Anne Marie (diola) qui ne parle que français dans sa famille ainsi que Amidou (peulh). Anne Marie témoigne que ses parents l'ont très tôt initié à parler le français. Elle ne parle sa langue maternelle que quand elle sort dans le village. C'est pourquoi elle a mis une croix sur « parfois » en parlant de fréquence d'usage de la langue maternelle. Idem pour Amidou. D'autres parlent en même temps wolof et français en famille c'est-à-dire deux langues autres que la leur. Prenons l'exemple de cette mandingue, Ndeye, qui parle français et wolof dans sa famille « *parce que je comprend pas bien ma langue maternelle le mandingue, mais je débrouille car j'ai l'espoir que un jour viendra il me sera facil de parler Mandingue* », nous confie-t-elle.

De surcroît, nous retrouvons un autre groupe d'élèves qui, en plus de leur langue maternelle utilisent souvent le wolof en famille. Stéphane est diola et elle affirme : « *A la maison on parles le wolof desfois le diola et je me sens à l'aise de parler ces deux langue.* »

Nous entendons dans son propos que chez elle, ils parlent le wolof comme première langue. Mariama, elle aussi sarakholée comme Abie, ne parle pas sa langue maternelle en famille du fait qu'elle vit dans un milieu dominé par la langue diola qu'elle comprend un peu et le wolof qu'elle considère comme sa langue maternelle. Julbert est le plus fervent dans l'amour de parler sa langue maternelle entre amis mais souvent c'est quand il rencontre quelqu'un qui la connaît. Maintenant, arrêtons-nous justement sur la perception de l'usage des langues d'origines à l'école.

A l'école

A l'école, il est écrit dans le code de vie de l'école qu'il faut parler la langue « appropriée », le français. Par ailleurs, plusieurs commentaires ont été faits par rapport à l'usage d'une langue d'origine dans ce lieu. Tout d'abord, mentionnons la volonté des élèves à prononcer quelques mots dans leur langue d'origine pendant leur entrevue individuelle, mis à part les élèves qui ne parlent pas d'autres langues que le français et/ou le wolof ou qui ne se rappellent pas de quelque mots qu'ils

connaissent dans leurs langues d'origine de leurs parents. Julbert nous fait un petit témoignage d'avoir vécu ce cas de figure.

Il m'arrive parfois de parler des mots dans ma langue maternelle, parfois quand je fais une erreur pendant la lecture. C'est dans la langue créole, je dis « propi » ça veut dire « pardon » ou « comment dire encore ».

Cette expression est un tic, propre à chacun, utilisé souvent quand on se trompe ou on est bloqué au cours d'un discours à l'oral.

Par rapport à l'usage plus général des langues d'origines, il n'est pas surprenant de constater qu'il dépend des amis qui parlent ou non ces langues. Julbert, locuteur du mankagne et du créole est le seul encore à dire qu'il est à l'aise de parler mankagne dans la classe. En effet, le mankagne est la langue la moins représentative dans la classe. Pour lui, les autres sont gênés d'utiliser la langue la moins représentative dans la classe. Pour lui, les autres sont gênés d'utiliser la langue d'origine à l'école du fait du manque de familiarité que les autres élèves de la classe ont pour ces langues.

Moi : Et comment tu te sens quand tu parles le mankagne ?

Alphonsina : Heu...moyen.

Moi : Pourquoi ?

Alphonsina : Je sais pas, à cause que parfois y'a des personnes qui pensent que...que c'est étrange ou quelque chose.

Moi : Et à ton avis, pourquoi pensent-ils ainsi ?

Alphonsina : Je sais pas, à cause de leurs yeux qu'ils font comme ça.

Moi : Et parfois est-ce que t'es fier de parler mankagne ?

Alphonsina : Oui, c'est comme..., je sais pas mais je suis fier à cause que je connais une langue que parfois personne connaît, c'est juste moi, je me sens fier après.

Comme nous pouvons l'observer dans cet extrait, la gêne peut être remplacée par la fierté assez rapidement chez Alphonsina. Abiba nous dit dans le questionnaire qu'elle ne suit jamais un programme audio-visuel en langue maternelle avec ses amis.

Finalement, il est important de rendre compte de l'impact que le code de vie a sur les élèves à l'égard de l'usage unique du français dans le cadre de l'école. Il serait aussi judicieux d'apprendre au lecteur qu'à l'école les élèves utilisent fréquemment le wolof au détriment de leur langue maternelle même entre élèves comprenant la même langue d'origine et cela accentue la concurrence entre français et wolof au statut de langue officielle. Ce qui vient soutenir la thèse de Sow qui soutient qu'en effet, la place qu'occupait le français (langue de prestige, d'ascension sociale, de promotion sociale, etc.) est progressivement prise par le wolof à Ziguinchor. On peut comprendre, donc, les tensions présentes entre ceux qui ont l'opportunité de parler leur langue d'origine dans la

classe et ceux qui ne l'ont pas. Les élèves sont partagés par le désir de communiquer en « langue secrète », tout en sachant que d'autres seront curieux ou leur diront d'arrêter puisqu'à l'école il s'agit d'apprendre le français.

2. Usage dans un contexte plus vaste

De toutes les données, il est arrivé que plusieurs fois les sujets parlent de la place de leur langue d'origine dans un contexte plus large et plus général. Le thème majeur à cet égard est le concept de langue valorisée ou populaire, qui a été valorisé à plusieurs reprises.

Parmi les 60 élèves de l'échantillon, plusieurs élèves ont mentionné l'idée de langue majoritaire, dominante ou encore populaire. Mamadou parle le diola qui est sa langue d'origine et qui est originaire de Ziguinchor ou le diola reste la langue dominante. Précisons, ici, que Lassana est manjack et il aime parler diola, mandingue et pulaar « *Parce que dans beaucoup de villes et villages se sont c'est langue sui sont les plus utiles. Par exemple : Dans une région comme Sédhiou c'est le mandingue qui est la communiqué* ».

Un autre, dans l'anonymat, mentionne qu'il est en contact avec le diola et le wolof « *parce qu'elles sont les langues les plus faciles à comprendre et à étudier dans le monde entier. Les gens pratiquent plus le diola et le wolof dans beaucoup de familles.* » Ce qui nous frappe le plus dans son propos est « dans le monde entier » et ce qui est étonnant c'est qu'il est d'ethnie maure en même temps originaire de Saint-Louis du Sénégal. Manjack d'origine, dans l'enquête, ce dernier désire parler le diola parce que dans sa localité la majeure partie des gens parlent cette langue. Et, c'est une langue qui lui plaît bien. Notons aussi que Kéba parle un peu sa langue maternelle, diola, parce qu'il est né et a grandi en ville mais est conscient qu'il connaîtra assez sur l'histoire du diola, de son village natal toute fois qu'il étudiera et comprendra sa langue maternelle.

II. LE NIVEAU D'OUVERTURE DES APPRENANTS A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE

Il paraît pertinent de s'interroger sur les perceptions que ces élèves ont du bi/plurilinguisme afin de comprendre leur sentiment envers le locuteur bi/plurilingue. Un certain nombre de questions portait sur ce sujet à la fois dans le questionnaire et dans les entrevues. Dans cette deuxième partie du dernier chapitre, il sera notamment question de la conception du bilinguisme ou plurilinguisme, d'une part, et de leur sentiment envers un locuteur bi/plurilingue.

1. Leur conception du bi/plurilinguisme

Dans cette partie, nous verrons les enjeux du bi/plurilinguisme sur l'estime de soi. Dans cette optique, nous aborderons l'alternance codique, qui a été vulgarisée en employant le terme « mélange des langues ». Nous verrons que cette expression a été interprétée de deux façons. Finalement, les représentations de ces élèves à l'égard du bi/plurilinguisme, seront explicitées.

Alternance codique

Dans un premier temps, dans le questionnaire rempli par les élèves, plusieurs questions ont été posées pour savoir si les élèves pensaient que connaître plusieurs langues pourrait engendrer des complications et si ceci était inévitable. Trois questions portaient sur ce thème.

Dans la première question, il a été demandé aux élèves s'ils pensaient que parler deux ou plusieurs langues pose problèmes. Pour donner une fois de plus une idée globale des réponses à cette question, nous sommes en mesure de dire que sur 60 élèves, seulement deux élèves se sont identifiés positivement par rapport à cette idée. C'est donc la majorité des élèves qui pensent que ça ne pose pas de problème.

La seconde question portait sur l'exigence de parler plusieurs langues. En effet, quand nous avons demandé aux élèves s'ils pensaient que c'est plus exigeant de parler plusieurs langues, une vingtaine d'élèves a adhéré à cette conception. Cependant, en établissant des liens avec les dires des élèves pendant les entrevues, il se peut que les élèves ne perçoivent pas toujours l'exigence comme étant négatif, tout comme les élèves qui répondent, dans le questionnaire, qu'ils se sentent forcés d'apprendre une langue en ce moment, mais qui disent en entrevue qu'ils sont contents d'être forcés parce que c'est important. D'ailleurs nous n'allons pas présenter les résultats de cette question, vue l'ambiguïté des réponses. Cette dernière remarque montre l'importance de poser à nouveau ces questions dans le cadre de l'entrevue individuelle, afin de comprendre les raisons ou de comprendre le contexte des réponses aux questions.

La dernière question qui aurait méritée d'être approfondie dans les entrevues individuelles, portait spécifiquement sur le mélange des langues, à savoir s'ils pensent qu'ils vont mélanger les langues s'ils en mélangent plusieurs. Ici, nous entendons le « mélange des langues » comme *mixing*, à l'exemple de Sow épousant la conception de Marie-Louise Moreau (1997). Le sens que l'on attribue au *mixing* est surtout lié au mélange codique ou métissage langagier alors que le *switching* est la superposition de code⁶⁵. Au total, 28 élèves sur les 60 de l'échantillon sont d'avis avec cette affirmation. Les réponses à cette question doivent être mises en relation avec ce que les élèves nous ont dit dans les entrevues individuelles, puisque nous nous sommes rendu compte qu'ils ont, parfois, interprété le « mélange des langues » comme une pratique intentionnelle, celle couramment

65SOW Ndiémé, « Le code mixte chez les jeunes scolarisés à Ziguinchor : un signe d'urbanité », in, *Les sciences sociales au Sénégal*, 2016 p.257

appelée *codeswitching* sociolinguistique. Les résultats pour cette dernière question ne veulent donc pas forcément dire que les 28 élèves qui, dans le questionnaire, pensent qu'ils allaient mélanger les langues s'ils en parlaient plusieurs, pensaient que mélanger les langues était synonyme de confusion. Il serait sage de revenir sur ce que les élèves avaient à dire sur le *codeswitching* dans la partie et sur les fonctions du bi/plurilinguisme.

Essayons à présent de comprendre ce que les élèves pensent vraiment de la confusion entre langue et non du *codeswitching*, grâce au contenu des entrevues individuelles et d'autres discussions en groupe ayant eu lieu après la passation du questionnaire. Au niveau de leur discours, dans un premier temps, la plupart des élèves enquêtés semblent penser que le « mélange des langues » est en quelque sorte un « risque » inévitable quand on connaît plusieurs langues. Mais quand on creuse davantage, on s'aperçoit que plusieurs d'entre eux pensent que ce mixage de langue fait partie du processus d'apprentissage de plusieurs langues et qu'il s'estompe avec le temps. L'une des précurseurs de cette thèse est Garmy, elle dit :

« Parce qu'il y a des mots qui se ressemblent dans le sérère et le peulh par exemple. Tu vas dire des mots que tu veux dire en sérère, mais tu vas les dire en peulh. »

Un autre profère que ce n'est pas un gros problème de mélanger, mais si tu connais bien la langue (anonymat). D'autres ont l'aire de se consoler en disant que « *on ne peut pas tout retenir, on en oublie* » ou que « *on ne peut pas tout apprendre* »

De façon générale, nous sommes en mesure de confirmer, avec les données plus qualitatives, les résultats du questionnaire qui portaient sur l'idée selon laquelle la connaissance de plusieurs langues peut « *faire des problèmes* ». En effet, tous les élèves, dans le cadre des entretiens, semblent dire que, somme toute, alterner les langues ne constitue pas vraiment un problème. Cependant, les filles semblent un peu moins sereines à cet égard. Bien qu'elles soient toutes d'accord sur le fait que comprendre les langues n'est pas fondamentalement grave, elles évoquent quelques malaises. Fatoumata, par exemple dit que « *ce n'est pas grave mais c'est étrange* ». Elle ne trouve pas cela agréable, pense que cela peut coûter cher à quelqu'un comme un demandeur d'emploi lors d'un entretien devant l'employeur. Par conséquent, nous pouvons souligner une fois de plus, les différents degrés de nuance que les enfants utilisent pour répondre à nos questions.

Le codeswitching

Voyons à présent, quelles sont les représentations des élèves à l'égard du « mélange volontaire », le *codeswitching*.

Alors qu'aucune question ne portait spécifiquement sur le concept de *codeswitching*, comme nous l'avons évoqué plus tôt, plusieurs élèves ont mentionné, dans le cadre du questionnaire, le fait qu'ils changeaient de langue en milieu de phrase de manière intentionnelle. En effet, pendant les

entrevues, nous avons réalisé que les élèves perçoivent le « mélange des langues » comme positif, et bien souvent comme une des plus belles fonctions du bi/plurilinguisme. En réalité, Marie Ivette a dit penser que c'était un atout du bilinguisme de pouvoir mélanger. D'autres ont affirmé que parfois ils mélangeaient les langues intentionnellement, entre deux langues, spécifiquement, quand ils ne savaient plus dire un mot dans telle ou telle langue ou pour aller plus vite, ils n'arrivaient à trouver le mot juste dans la langue dans laquelle ils parlaient, ou encore quand ils n'avaient pas envie de choisir une langue en particulier. Par ailleurs, certains trouvaient cela tantôt amusant, tantôt gênant.

2. Leur valorisation du plurilinguisme

La plus grande tendance observée dans nos données quantitatives que qualitatives, est la valorisation du plurilinguisme par tous les élèves qu'ils soient monolingues comme Fatou :

« Il est aussi important de savoir parler d'autres langues car tu ne restera jamais dans votre famille ou votre pays », dit-elle, ou plurilingues comme Anne Marie : *« Oui c'est bien de parler plusieurs langues. Parce que il peut y avoir un jour que va te rencontrer avec une personne qui comprend pas la langue que tu connais »,* répond-elle à la question treize du questionnaire.

Les réponses de tout l'échantillon montrent que tous les élèves pensent que *« les gens qui parlent plusieurs langues ont la chance »* (Q13).

Par ailleurs, encore la totalité des 60 élèves pensent que *« parler plusieurs langues est utile pour réussir dans la vie »*. Par conséquent, il n'y a absolument aucun élève de l'échantillon qui pense que le plurilinguisme n'est pas une chance et n'est pas utile. Devant tant d'homogénéité, nous pouvons, tout d'abord, penser que ces élèves sont conscients de leur chance pour réussir dans leur vie à travers les langues. Mais nous nous devons d'interroger l'un de leur professeur à ce sujet. Il s'agit de Mme COLY enseignante d'espagnole :

Mme COLY : Moi, je pense que c'est bon de parler deux langues ou plus et ça impressionne ton patron ou les personnes riches. Je sais que c'est ça qu'ils vont dire parce que c'est l'argument que je leur donne souvent.

Dans ce contexte, nous pouvons comprendre pourquoi les élèves sont tous d'accord à ce sujet. Il est certain que dans un tel projet, il était important que l'enseignante ait cette perspective sur le plurilinguisme et qu'elle le fasse savoir aux élèves. Cependant on peut voir dans les entrevues que la réflexion des élèves sur ce sujet n'est peut-être pas aussi poussée qu'on pourrait le penser à cause de leur enthousiasme. En effet, Julienne ajoute que *« les raisons qui font que c'est bon de parler plusieurs langues c'est pour pouvoir être en contacte dans n'importe milieu où nous sommes. »*

Par contre, d'autres élèves disent explicitement, à deux reprises, qu'ils sont fiers de parler plusieurs langues. C'est le cas de Pélagie, Gaston. Par ailleurs, comme dans les propos ci-après, nous allons voir que Amidou, Pélagie, Dieynaba, valorisent clairement le bilinguisme et le plurilinguisme. En effet, Amidou dit que « ça lui fait du bien », Pélagie mentionne que « c'est important pour transmettre aux générations futures » et Dieynaba valorise une élève dans la classe qui parle quatre langues en l'estimant aussi. Cette dernière élève nous oblige à préciser que, vu l'homogénéité des réponses à ce sujet, le thème concernant leur sentiment envers le locuteur bi/plurilingue a été développé en même temps.

Analyse

Les résultats de notre recherche laissent apparaître à notre interprétation deux grandes orientations. D'une part, des représentations et attitudes négatives au travers desquelles les élèves manifestent des réticences, adoptent des allures réservées dans l'apprentissage du français, mais surtout, des langues vivantes. Leurs comportements, à cet égard, se résument à une extériorisation de sentiments d'infligés. En d'autres termes, ces élèves préféreraient même ne pas rencontrer ces matières dans leur cursus scolaire vu la contradiction qui se lit dans leur choix, dus à leurs rêves et attentes, et la réalité dans leur apprentissage.

D'autre part, se rangent des attitudes et représentations positives à travers lesquelles les apprenants exposent leurs intérêts, leurs motivations à apprendre et comprendre les langues nationales surtout le wolof. Les possibilités et les opportunités offertes sont réelles et nombreuses. Il s'agit de faire de l'utilisation des langues nationales dans la vie officielle et publique, une réalité à commencer par l'éducation formelle. C'est un processus : il ne s'agit pas d'adopter toutes les langues à tous les niveaux d'instruction. Il s'agit encore moins d'utiliser toutes les langues en tout lieu, en tout temps et toutes circonstances. Car quels que soient les efforts en enrichissement linguistique (terminologies, Dictionnaires, lexique), en ouvrages didactiques, en manuels, en journaux, en documents d'AENF. Si les langues ne sont pas utilisées dans l'éducation de base des locuteurs, cela ne servira en rien et tout finit par tomber en désuétude. Il est donc nécessaire d'utiliser les langues, aux côtés du Français, dans le cadre d'un multilinguisme contextualisé et maîtrisé.

L'adoption des langues nationales comme langues d'éducation formelle doit et peut être instituée, dans un processus contrôlé et maîtrisé, moyennant les conditions nécessaires et suffisantes en terme d'information et de sensibilisation des populations ; de formations suffisantes et correctes des formateurs ; de préparation des outils didactiques et pédagogiques, etc. Les élèves ont prouvé à travers leurs représentations et attitudes des langues nationales que l'étude de celles-ci est un atout de réussite pour eux. D'ailleurs, l'expérience de Jean Dard⁶⁶ en est un parfait témoignage. Dans son

⁶⁶ Jean Dard (1790-1843), un instituteur français fondateur, en 1817, de la première école française à Saint-Louis, alors capitale du Sénégal.

école, Jean Dard utilisait le wolof comme médium d'enseignement du français pour pallier les blocages dus à l'enseignement exclusif du français par le français. En dépit des excellents résultats obtenus par Dard, son action fut incomprise de ses supérieurs hiérarchiques et décidèrent son rapatriement⁶⁷. Ce témoignage laisse entendre que le talent et le savoir-faire des élèves sont pris en hontage par le français. Nous pouvons l'illustrer en se référant à certains propos d'élèves de notre échantillon, dans leur choix justifié des langues à étudier. Yaya dit :

« J'ai choisi le wolof et le diola pour comprendre les études universitaires parce que à l'université les professeurs parlent des français dure et moi je comprend mieux le wolof et le Diola c'est pour cela je les choisis. »

Un autre ajoute dans le même sens que son choix est porté sur le wolof « car ce que c'est la langue le plus fréquent au Sénégal En étudiant le wolof c'est le plus facile a comprendre que le français ». Ajoutons à cela les propos, de cet élève dans l'anonymat, beaucoup plus explicites à ce sujet : *« Parceque en étudiant le wolof ont pourras vite se comprendre ce qu'on appris dans les classes cela permet d'avoir un bon niveau de compréhension pour nous les élèves. »*

Abiba, en répondant à la question, nous confie ceci : *« Par ce que pour moi c'est plus facile a comprendre ce qu'on explique comme je comprend cette langue depuis la naissance. Et sa me permettra d'aimés de plus encore ces langue maternelle et faire de recherche moi seul sans l'aide de personne. »*

Le spectre du trop grand nombre de langues, des risques imaginaires d'irrédentisme, de même que celui du coût en faux-fuyant, sinon un faux débat : a-t-on seulement évalué combien cela coûte de ne pas utiliser les langues nationales en éducation ?

67 Cissé Mamadou « Langue, Etat et Société au Sénégal » Sudlangue N°5, <http://www.sudlangue.sn>, ISSN : 0857215, 08/01/2016, pp.107

CONCLUSION

Dans le but de découvrir les représentations et attitudes des élèves du cycle secondaire, dans une ville cosmopolite comme Ziguinchor, nous avons proposé à l'appréciation et au jugement des apprenants trois groupes de langue. Le premier groupe est celui du français appréhendé en trois catégories : le français en tant que langue d'enseignement ; en tant que langue d'ouverture ; en tant que langue officielle. Le deuxième groupe est constitué des langues vivantes les plus représentatives : anglais, espagnole et portugais. En fin, le troisième groupe prend en considération les langues nationales dominantes de la localité. Il s'agit principalement du wolof, en premier lieu, développé en trois en trois niveaux : le wolof comme langue majoritaire, comme langue véhiculaire et comme langue d'ascension sociale. En deuxième lieu, interviennent les langues maternelles dominantes du milieu que sont le diola, le mandingue et le pulaar.

Les hypothèses principales étaient, d'une part, que les représentations et attitudes linguistiques des élèves sur les langues vivantes seraient à l'origine de leur échec ou de leur réussite qui entraînerait le faible taux des résultats jusqu'au baccalauréat surtout en série littéraire (L). D'autre part, cette même étude serait une base solide pour mener de bonnes politiques et planifications linguistiques afin d'aboutir à une définitive mise en œuvre de l'éducation des langues nationales dans le système éducatif national.

Au terme de cette étude sociolinguistique plus quantitative que qualitative, sur les attitudes et représentations de nos répondants, en classe de seconde L, à l'égard des langues étudiées à l'école et des langues nationales dominantes du milieu et leurs locuteurs, nous avons abouti aux conclusions suivantes. D'abord, une uniformité des attitudes linguistiques apparaît chez les apprenants du cycle secondaire à Ziguinchor dans les appréciations, les jugements qu'ils attribuent aux langues étudiées à l'école, du français au portugais en passant par l'anglais et l'espagnol. En effet, nous avons constaté qu'un sentiment de désintéressement caractérise ces élèves. L'étude des attitudes et représentations linguistiques de ces derniers selon les trois critères : « compétence », « motivation » et « curiosité », a montré une négligence et une non-conformité entre le choix et la réalité dans l'apprentissage. Cela permet de vérifier notre première hypothèse. Ensuite, motivation consciente, envi et désir d'étudier les langues locales sont les principaux caractères et comportements qu'ont dégagé nos sujets sur leurs représentations et attitudes face aux langues nationales. Le wolof était érigé en axiome à tel point qu'il est parfois confondu avec le français en parlant du statut de langue officielle. Pour nombre d'élèves, leur talent et leur savoir-faire à l'école sont pris en hontage par le français, comme il a été souligné dans l'analyse, qui leur « est imposée ». A travers cette étude, à ce niveau, l'on a découvert des fonctions attribuées aux langues par nos

répondants comme le rapprochement, le maintien d'esprit de groupe, la consolidation de liens conjugaux ou familiaux ainsi que l'affirmation de son identité culturelle. Dans l'étude des représentations et attitudes linguistiques, trois tendances s'exposent : dans la tradition anglo-saxonne, des sociolinguistes comme William Labov, soutiennent que l'étude des représentations est centrée sur les jugements individuels, sans s'interroger si ceux-ci doivent à l'existence d'un point de vue légitime. A l'autre bout du spectre, des sociologues (P. Bourdieu) d'inspiration marxiste, développent une conception ultra-déterministe, de l'imposition linguistique (cf référence). La troisième voie, recherche à relier et à expliquer ces attitudes par les caractéristiques des sujets soumis à l'enquête (D. Lafontaine). Nous avons, sans doute, compris que les variables indépendants (niveau d'étude, langue maternelle, région et famille) auront un effet sur les attitudes linguistiques des apprenants.

L'examen entre les caractéristiques d'élèves du lycée et leurs attitudes et représentations face aux langues vivantes dégage les orientations suivantes. Les apprenants de sexe féminin ont des attitudes plus ou moins sérieuses dans l'apprentissage par rapport à celles des apprenants de sexe masculin. Elles ont une considération d'intérêt dans leur compétence et motivation. Les élèves de série scientifique (S) en sont beaucoup plus distingués malgré que celle-ci (les langues vivantes) n'y sont pas prioritaires. D'autres différences apparaissent suivant leur évaluation et leur justification du choix des langues nationales à apprendre ou étudier. Les cas diffèrent d'une langue nationale d'origine à une autre. L'enseignement d'une langue nationale est un puissant facteur d'auto-valorisation de cette langue.

En somme, des différences sont en fin apparues entre sujets selon leurs comportements, leurs efforts, leurs intérêts à les apprendre. Ces différences conservent un caractère relatif isolé, ce qui tend à confirmer les vues de William Labov sur l'uniformité des normes subjectives. Selon lui, rappelons-le, « les locuteurs d'une communauté linguistique se caractérisent par des pratiques socialement hétérogènes, mais partagent un ensemble de normes subjectives communes, ce qui les portent à évaluer de la même manière les mêmes formes linguistiques »(cf. référence). En effet, même si des différences sont apparues selon les variables repérées, les apprenants établissent à chaque fois plus ou moins la même importance aux langues nationales et relèguent le wolof à la première place.

Du fait que notre étude est basée sur la méthode quantitative et qu'elle est limitée au registre formel qui est l'école, nos conclusions ne peuvent être généralisées. Une étude plus approfondie touchant les deux registres, formel et informel, reliant proportionnellement le quantitatif au qualitatif et

recouvrant un espace plus étendu que les cas étudiés des langues d'enseignement et les langues nationales à Ziguinchor, pourrait faire l'objet d'une thèse.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

• Ouvrages scientifiques

BAKER C., *Attitudes and language*, Clevedon : Multilingual Matters, 1992.

BEAUCHESNE A et HENSLER H, *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal : situation du français et intégration psychosociale des élèves*, gouvernement du Québec de la langue française, 1987.

BLANCHET, P. et ROBILLARD, D. (2003). *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique* [Cahiers de sociolinguistique n°8]. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

BYRAM M. & ZARATE G., *Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996.

CALVET L. J, *La Sociolinguistique*, PUF, Paris, 1993, p.23.

CALVET L. J, *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris, 2002, p.23.

CALVET L.J, *La guerres des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris, 1987.

HAWKINS E., *Awareness of language. An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.

CAVALLI M. & COLETTA, D., *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Aoste : Institut Régional de Recherche Educative, 2002.

IDDOU-ALLAM S, *L'insécurité linguistique en FLE: attitudes et aspects des représentations linguistiques sur les pratiques langagières des apprenants de la troisième année secondaire*, 15 Juin 2012, collections universitaire (152pgs), ISBN 9782, Ed. Edilivre.

JAMES. C. & GARRETT, P., *Language Awareness in the Classroom*. London : Longman, 1991.

LABOV W, *Sociolinguistique*, De minuit, Paris, 1976.

LABRIE N, *La construction linguistique de la communauté*, Honoré Champion, Paris, 1993, p.23.

LOCHER, U., *Les jeunes et la langue. Tome 1. Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en français (de la 4e année du secondaire à la fin du collégial)*. Québec : Les Publications du Québec, 1993.

METTELLO DE SEIXAS, M.-J., *Le portugais en classe d'accueil. Portrait del'élève bilingue en jeune scripteur*. Lisboa : Instituto de Inovaçaoeducacional, 2000.

MOREAU, M-L. (1990) *Des pilules et des langues : le volet subjectif d'une situation de multilinguisme au Sénégal*. In Gouaini E, Thiam N (éds.), *Des langues et des villes*, Paris, Didier Érudition, 1990, p. 407-420.

PAGANINI, G., **Entre le très proche et le pas assez loin : différences, proximité et représentation de l'italien en France**, Thèse de doctorat nouveau régime, sous la direction de A. Rocchetti et G. Zarate, Université Paris 3, 1998.

PORCHER, L. & al., *La civilisation*, Collection Didactique des Langues Étrangères, Clé International, 1986.

ZARATE, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, Coll. Crédif-Essais, 1993.

• Articles

ALBY S, L'ÉGLISE I, « Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ? » NOCUS I, VERNAUDON J, PAIA M. *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 2014, pp.271-296.

BOUDON R, « Attitudes », *Encyclopédie Universalis*, E.U, Paris, 1988.

BOUKOUS A, « Le questionnaire », in *L'enquête sociolinguistique*, Dir. L-J Calvet et P. Dumont, L'Harmattan, 1999, ISBN : 2-7384-7668-6, pp. 22.

BOURHIS, R.Y. "Reversing Language Shift in Québec", In *Fishman, J. A. (ed.) Can Threatened Languages Be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters, 2001, p. 101-141.

CANDELIER M. & HERMANN-BRENNEKE G., *Entre le choix de l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Collection Crédif-Essais, Didier, 1993.

CAIN A. & BRIANE C., *Culture, Civilisation, Propositions pour un enseignement en classe d'anglais*, INRP, Ophrys, 1996.

CAIN A. & de PIETRO J.-F., « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? », dans M. Matthey (Ed), 1997b, op. cité, 1997, 300-307.

CALVET L.J, « Véhiculaire », in *Sociolinguistique*, PUF, Paris, 1993.

CALVET L-J, « Vernaculaire », in *Sociolinguistique, les concepts de base*, Dir. M-L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997, p.291-292.

- CNECHT P, « Dialecte », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, op. cit, p.120.
- CNECHT P, « Langue standard », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Dir. M.L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997, p.194.
- DAOUST C. et MAURAI S J., «Aménagement linguistique », in, *Politique et aménagement linguistique*, S/D DAOUSTC.et MAURAI S J, Gouvernement du Québec, 1992, p.12.
- DE ROBILLARD D, « statut », in, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Dir. M-L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997, pp. 269-270 (Statut linguistique)
- DUBOIS J. et Al., « Attitudes linguistiques », in, *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994.
- GRANDCOLAS B. & VASSEUR, M.-T., « Conscience d’enseignant, Conscienced’apprenant, Réflexions interactives pour la formation », *Socrates-Lingua Action A* no. 25043-CP-2-97-FR-Lingua-LA, 1999.
- JULLIARD C, « L’espace sociolinguistique et les actes de langage », 4 mars 2016 12:58 - Revue linguistique n° 52 1-2016 - Collectif - Revue linguistique - PUF 135x215 - page 91 / 178.
- KREMITZ G, « Du bilinguisme au conflit linguistique, changement de termes et de concepts », in, *Langage n°61*, p.64.
- LAFONTAINE D, « Attitudes linguistiques », in, *Sociolinguistique, concepts de base*, Dir. M-L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997.
- MATTHEY, M. (Ed), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDPÉditeur, 1997b.
- MORSLY D, « Attitudes et représentations linguistiques », *La Linguistique* Vol. 26, Fasc. 2, Linguistique et "facteurs externes"? (1990), 2000 pp. 77-86.
- SINGY P,« Le rôle de l’école dans MULLER, N. », « *L’allemand, c’est pas du français !* », *Enjeux et paradoxes del’apprentissage de l’allemand*. Neuchâtel : INRP-LEP, 1998.
- PERREFORT, M., « Formes et fonctions du stéréotype dans des interactions ensituations de contact », *Aile 7 : Le bilinguisme*, 1996, 139-154.
- PERREFORT, M., « Et si on hachait un peu de paille ?, Aspects linguistiquesdes représentations langagières », *Tranel 27, 51-62l’élaboration des représentations linguistiques*. Dans Matthey, M. (ed.) *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP/Éditeur, 1997 p.277-283.
- SENECHA G, *Les allophones et les anglophones inscrits à l’école française. Sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques*, Québec : Conseil de la langue française, 1987.
- SNECHT P, « Langue standard », in, *Sociolinguistique, concepts de base*, Dir. M.L MOREAU, Margada, Liège, Belgique, 1997.

SOW N, « Le code mixte chez les jeunes scolarisés à Ziguinchor : un signe d'urbanité », *Les sciences sociales au Sénégal*, 2016, p. 257.

- **Webographie**

- **Mémoires**

AIT MIMOUNE O, **La place de la langue Tamazight dans les représentations et attitudes linguistiques des apprenants du cycle moyen (cas de la Wilaya de Tizi-Ouzou)**, [en ligne], Soutenu le 18/01/2011, http://www.plidam.org/web_documents/livret_des_r_sum_s.pdf, (consulté le 20/10/2015) Mémoire de Magister, Université Mouloud Mamméri de Tizi-Ouzou.

AKIL H, **L'imaginaire linguistique de quelques journalistes algériens de la presse écrite francophone**, www.unice.fr/bc/.../Bilou%20Edmond%20Fonkoua%20Paul.pdf, (consulté le 23/06/2015), Mémoire de Magister soutenue en 2012 à l'Université Mouloud Mamméri- Tizi-Ouzou.

MARAILLET E, **Etude des représentations linguistiques d'élèves au troisième cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues**, Mémoire présenté à la faculté des études supérieures, en vue de l'obtention du titre de Maître ès Arts (M.A) en didactique, Aout 2005, <http://im.metropolis.net/medias/memoire-Maraillet.pdf>, (consulté le 20/10/2015) Université de Montréal, Département de didactique, Faculté des Sciences de l'éducation.

- **Thèses**

PETITJEAN C, **Représentation linguistique et plurilinguisme**, [en ligne], Thèse de doctorat, 16/10/2009, http://www.ummto.dz/IMG/pdf/These_PDF.pdf, (consulté le 23/06/2015).

- **Articles**

BACHIR B, Université de Béjaïa, Synergies *Chili* n° 8 - 2012 pp. 83-94, in, « Plurilinguisme et représentation des langues en contactes en Algérie » [en ligne], 2012, modifié le 20/10/2015 http://gerflint.fr/Base/Chili8/bessai_bachir.pdf, (consulté le 19/10/2015).

BILOA E et FONKOUA P, *Imaginaires linguistiques ou représentations du français et des langues identitaires autochtones au Cameroun*, [en ligne], 2010, http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/LANG-VILLE_OK.pdf, (consulté le 24/06/2015) Université de Yaoundé I, Cameroun.

CISSE M, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), « Langues, Etat et Société au Sénégal », revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues, N° 5, ISSN : 08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal) <http://www.sudlangues.sn/sudlang@refer.sn>, (consulté le 08/01/2016).

HOLTZER G, « Incidence du multilinguisme sur les compétences en français des élèves guinéens en fin de cycle primaire », [en ligne], Octobre 2004,

http://www.sdl.auf.org/IMG/doc/Holtzer_rapport_final_2004-2.doc, (consulté le 23/06/2015) Rapport Final.

http://www.adeanet.org/portals/v2/adea/newsletter/Vol8No4/fr_p_v8n4_4.html, Genève, le 1er Octobre 1996.

Langue au Cameroun, <http://www.cameroun24.net/index.php?pg=pag&ppg=1&pp=1&id=13>, (consulté le 15/02/2018).

LECLERC J, « L'aménagement linguistique », Québec, TFLQ, Université Laval, in, <http://www.tflq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie.htm.ling>, Janvier 2009.

Mc ANDREW M, VELTMAN C, LEMIRE F et ROSSEL J, « Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal : situation actuelle et déterminants institutionnels », Revue des sciences de l'éducation, volume 27, Numéro 1, 2001, p 105-106, <http://id.erudit.org/iderudit/000310ar> (consulté le 06/10/2015)

MELANSON S. et CORMIER M, « Education minoritaire en milieu francophone », in, *Représentations linguistiques d'élèves du Secondaire à l'égard de la langue dans les contextes familial, scolaire et en sciences*, [en ligne],

<http://sites.ustboniface.ca/reefmm/Notrerevue/numeros.htm>, (consulté le 20/10/2015) Université de Moncton.

NDIAYE A. N, UN TAUX DE RÉUSSITE DE 31,3%, BAC 2014 : TOUTES SERIES CONFONDUES, Publication 22/07/2014, <http://www.seneplus.com/article/un-taux-de-r%C3%A9ussite-de-313>, (consulté le 14/02/2018).

Politique et planification linguistiques au Sénégal, Entrevue avec M. Mamadou Ndoye, ministre délégué chargé de l'Éducation de base et des Langues nationales du Sénégal, 04/04/2014, <http://www.adeanet.org/clearinghouse/fr/politique-et-planification-linguistiques-au-s%C3%A9n%C3%A9gal-entrevue-avec-m-mamadou-ndoye-ministre-d%C3%A9-%C3%A9gu%C3%A9> (consulté le 27/11/2016)

➤ **Ouvrages**

CASTELLOTTI V: université François Rabelet- Tour et Daniel MOORE : ENS Lettres et Sciences humaines- Lyon, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à la diversité plurilingue*, [en ligne], 2002, <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>, (consulté le 07/10/2015).

ANNEXE

Annexe1 : Les lettres

PRENOMS & NOM : Abel Humpack COLY

Niveau : Master2

Ziguinchor le 13 Janvier 2017

Département : Lettres Modernes

Spécialité : Grammaire Moderne

Option : Sociolinguistique

Tel. 77 269 53 69/ 78 359 17 69

Mail : humpack88coly@gmail.com

A Monsieur le censeur du lycée Djignabo BASSENE de
Ziguinchor

Objet : Demande d'introduction

Monsieur le censeur,

Je vous saurai gré de bien vouloir m'admettre dans votre établissement pour des enquêtes, des entretiens et des recueils de données auprès des élèves de votre établissement. En effet, dans le cadre de ma formation au département de Lettres Modernes à l'université Assane Seck-Ziguinchor, je dois effectuer des recherches en vue de présenter un mémoire de Master en sociolinguistique. Je travaille sous la direction de Mme Ndiémé SOW, sur le thème suivant : « **Les représentations et les attitudes linguistiques des élèves en classe de 2nd à Ziguinchor dans un contexte politique éducative des langues nationales au Sénégal.** »

Dans l'espérance d'une suite favorable à ma requête, je vous prie d'agréer, Monsieur le Censeur, l'assurance de ma profonde et distinguée considération.

La directrice de recherche M. Abel H. COLY

Ziguinchor le 13 Janvier 2017

A M. le Surveillant général du Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor

Objet : Demande d'enquête

Monsieur le Surveillant général,

Dans le cadre de la rédaction d'un Mémoire de Master de Recherche en Lettres Modernes sur *Les représentations et attitudes linguistiques d'élèves en classe de Seconde dans une ville pluriethnique comme Ziguinchor*, et dont le corpus porte sur le Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor, il nous est fondamental de recueillir des données auprès des sujets ciblés et sur le lieu et/ou le terrain d'étude.

C'est en ce sens que nous comptons sur votre disponibilité et surtout sur votre amabilité de bien vouloir nous informer sur cette proposition de questions. En effet, les études en Sociolinguistique enjoignent à tout chercheur de descendre sur le terrain d'investigation, de manière répétitive, dans le souci de la fiabilité des données. Notre étude cible les élèves en série L et les matières suivantes: Anglais, Espagnol et portugais.

Dans l'attente d'une suite favorable à ma requête, veuillez, Monsieur le surveillant, agréer mes sincères remerciements.

Questions

- I. INFRASTRUCTURES OU BATIMENTS
 - 1) Combien de salles compte l'établissement ?
 - Salles physiques pour les enseignements généraux ;
 - Salles spécialisées : les quelles ?
- II. DOMAINE PEDAGOGIQUE
 - 2) Combien de classes compte l'établissement ?
 - Classes fixes
 - Classes tournantes (« nomades »)
 - 3) Quelles sont les disciplines enseignées ?
- III. LES RESSOURCES HUMAINES
 - 4) Combien de professeurs compte-t-il pour l'année 2015/2016 ?
 - Officiels
 - Venant d'autres établissements
 - 5) Combien d'élèves compte-t-il pour l'année 2015/2016 ?
 - 6) Quelle est la composition du personnel administratif ?
 - 7) Quels sont les différents établissements d'origine des élèves ?

L'intéressé

Annexe2 :Questionnaire

Fiche de recueil du Répertoire Langagier

Prénoms

NOM

Age

Sexe

Niveau
linguistique
et langue
maternelle

Autres
langues
comprises
sauf
français et
wolof

Ethnie

Origine

Langue de
communication
dans la
famille
d'accueil

Mettez une croix sur la ou les langues nationales que vous désirez étudier

Wolof

Diola

Mandinka

Pulaar

Sérère

Soninké

Pourquoi ?.....
.....
.....

Questionnaire

PRENOM (S) :.....
NOM :.....
AGE :.....
ORIGINE & ETHNIE :.....

1. Registre familial : a) Comment me dirais-tu la manière dont tu parles et avec quelle langue, à la maison ?

.....
.....
.....

b) Comment te sens-tu par rapport à la manière dont tu parles et avec quelle (s) langue (s), à tes amis ?

.....
.....
.....

2. Registre soutenu : Comment me dirais-tu la manière dont tu parles et avec quelle (s) langue(s), à l'école ?

.....
.....
.....

3. Registre scientifique : a) Décris-moi le langage utilisé en science.

.....
.....
.....

b) Comment te sens-tu lorsque tu dois écrire, lire et discuter en science ?

.....
.....

4. Activités langagier : a) Comment as-tu vécu ces activités ?

.....
.....
.....
b) Quels sont les aspects positif/négatifs de ces activités ?
.....
.....

Autres questionnaires Semi-Fermes

- 1) Sexe : F M
- 2) Quelle est votre langue de scolarisation ou d'étude ? :
- | | | | | | |
|-----------------------------|--------------------------|-------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| Cycle primaire : Français | <input type="checkbox"/> | Wolof | <input type="checkbox"/> | Français/Wolof | <input type="checkbox"/> |
| Cycle moyen : Français | <input type="checkbox"/> | Wolof | <input type="checkbox"/> | Français/Wolof | <input type="checkbox"/> |
| Cycle secondaire : Français | <input type="checkbox"/> | Wolof | <input type="checkbox"/> | Français/Wolof | <input type="checkbox"/> |
- 3) Quelle(s) langue(s) parles-tu ?
- | | | | | | |
|-----------------------------|--------------------------|---------|--------------------------|--------|--------------------------|
| Le français : souvent | <input type="checkbox"/> | parfois | <input type="checkbox"/> | jamais | <input type="checkbox"/> |
| Le wolof : souvent | <input type="checkbox"/> | parfois | <input type="checkbox"/> | jamais | <input type="checkbox"/> |
| Langue maternelle : souvent | <input type="checkbox"/> | parfois | <input type="checkbox"/> | jamais | <input type="checkbox"/> |
- Autres (préciser).....
- 4) Quelle est la langue utilisée dans chacun des contextes suivants ? :
- En famille :
- Entre amis :
- A l'école :
- Autres (préciser le contexte et la langue utilisée).....
-
- 5) Vous regardez des programmes audio-visuels
- | | | | | | |
|------------------------|--------------------------|-------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| Souvent en : Français | <input type="checkbox"/> | Wolof | <input type="checkbox"/> | Langue nationale | <input type="checkbox"/> |
| Parfois en : Français | <input type="checkbox"/> | Wolof | <input type="checkbox"/> | Langue nationale | <input type="checkbox"/> |
| Rarement en : Français | <input type="checkbox"/> | Wolof | <input type="checkbox"/> | Langue nationale | <input type="checkbox"/> |
| Jamais en : Français | <input type="checkbox"/> | Wolof | <input type="checkbox"/> | Langue nationale | <input type="checkbox"/> |
- Autres (spécifier).....
- 6) Comment qualifiez-vous le français que vous utilisez dans vos productions orales (le français parlé) ?

.....
.....
.....

7) Quel est votre objectif dans le cadre de votre production orale ?

-Assurer la communication et la compréhension de votre message

-Parler un français que vous jugez : bon beau correcte

académique moderne compréhensible

8) La langue française est : facile riche belle difficile

pauvre

9) A votre avis, ça sert à quoi les langues ? Donnez-moi des exemples.

.....
.....
.....

10. Est-ce que d'après vous, il y a des raisons qui font que vous trouvez une langue belle/pas belle ?

.....
.....
.....

11. Quelqu'un m'a dit que toutes les langues sont égales. Qu'est-ce que ça veut dire « égale » ?
Qu'en pensez-vous ?

.....
.....
.....

12. Est-ce que d'après vous, il y a des raisons qui font que c'est bien/pas bien de parler plusieurs langues ? Si oui lesquelles ? Si non pourquoi ?

.....
.....
.....

13. Si vous pouvez choisir votre langue maternelle, laquelle vous choisirez et pourquoi ?

.....
.....

14. Si vous pouviez d'un coup magique, faire qu'il n'y ait qu'une seule langue sur la terre, pensez-vous que vous le feriez ? Selon vous, est-ce une bonne idée ou une mauvaise idée ?

.....
.....

LES LANGUES OPTIONNELLES/ETRANGERES

15. Quelles sont tes langues optionnelles :

Espagnol

Portugais

Anglais

16. Comment trouves-tu :

L'Espagnol : facile

moyen

difficile

compliquée

L'Anglais : facile

moyen difficile

compliquée

Le Portugais : facile

moyen

difficile

compliqué

17. Pourquoi ?.....
.....

Table des matières

INTRODUCTION

PREMIERE PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE DE LA REPRÉSENTATION LINGUISTIQUE ET DES TECHNIQUES DE RECHERCHE

Chapitre I : CONSIDERATIONS THEORIQUES ET DESCRIPTION DU MILIEU

I. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE

1. Problématique

2. Hypothèse de travail

II. CONCEPTUALISATION

1. Les attitudes et les représentations linguistiques

1. 1. Les stéréotypes

1. 2. Les représentations

1. 2. 1. Agir sur les représentations

1. 2. 2. Les représentations en didactique des langues : les représentations sociales des pays et des locuteurs

1. 2. 3. Démarches éducatives autour des représentations

1. 2. 3. 1. L'appui sur des conduites comparatives

1. 2. 3. 2. Optimisation didactique de la proximité entre les langues.

1. 3. Les représentations des langues en contact : bilinguisme et plurilinguisme à l'école

1. 3. 1. Définition

1. 3. 2. Critères définitoires du bilinguisme

1. 3. 3. Phénomène unique, situations diverses

1. 3. 4. Les objets de recherche

1. 4. Représentations et attitudes linguistiques d'élèves envers les langues et la diversité linguistique

1. 5. Le plurilinguisme comme tremplin d'apprentissage

2. Les attitudes linguistiques

2. 1. Attitudes des adolescents et attitudes des adultes

2. 2. Etude comparative des attitudes aux représentations¹

3. Le statut linguistique

3. 1. Les types de statuts linguistiques²

3. 1. 1. La langue officielle et la langue nationale

3. 1. 2. La langue vernaculaire (grégaire) et la langue véhiculaire

3. 1. 3. La langue standard et le dialecte

4. Du plurilinguisme au conflit linguistique

5. L'aménagement linguistique⁷

5. 1. Aménagement du corpus et aménagement de statut

III. DESCRIPTION DU MILIEU : Ziguinchor

1. Contexte historique de la ville

2. Historique de l'établissement

3. Les statistiques et le fonctionnement de l'établissement.¹

IV. ETUDE COMPARATIVE DES RESULTATS DU BACCALAUREAT DE 2012 A 2015²

1. Analyse comparative des performances du Baccalauréat par séries

2. Comparaison entre Baccalauréat 2014 et 2015³

Chapitre II : PRESENTATION DES DIFFERENTES DEMARCHES METHOLOGIQUES...

I. LA RECHERCHE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE : VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

1. La différence entre recherche qualitative et recherche quantitative

2. Les outils de collecte de données : L'entretien et le questionnaire.

II. LE CHOIX DE L'ECHANTILLON ET VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

1. Le choix de l'échantillon

2. La validation du questionnaire et la collecte des données

Chapitre III : POLITIQUE ET PLANIFICATION LINGUISTIQUE AU SENEGAL

I. CONTEXTE, SITUATION, NOTION DE CODIFICATION ET HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES NATIONALES

1. Contexte

2. Situation

3. Notion de codification des langues nationales

4. Historique de l'enseignement des langues nationales⁵

II. POLITIQUES ET PLANIFICATION LINGUISTIQUE

1. Rôle de la politique/planification linguistique

2. Rôle de l'éducation dans la promotion des langues

3. Les langues nationales.....48

4. Les langues étrangères.....51

5. Les atouts des langues

5.1. Les langues nationales

5.2. Le français

DEUXIEME PARTIE : LA PRESENTATION DES RESULTATS ET L'ANALYSE

Chapitre I : RAPPORT DES ELEVES AVEC LES LANGUES

I. LEUR COMPETENCE FACE A L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

1. Le français comme langue d'enseignement

2. Le français comme langue d'ouverture

3. Le français comme langue officielle

II. LEUR MOTIVATION FACE A L'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES PLUS REPRESENTATIVES

1. L'anglais

2. L'espagnol

3. Le portugais

Chapitre II : LES REPRESENTATIONS ET ATTITUDES DES ELEVES SUR LES LANGUES NATIONALES DOMINANTES DE LA LOCALITE

I. LE WOLOF.....

1. Le wolof comme langue majoritaire

2. Le wolof comme langue véhiculaire

3. Le wolof comme langue d'ascension sociale

II. LES LANGUES NATIONALES DOMINANTES DE LA LOCALITE

1. Le diola

2. Le mandinka

3. Le pulaar

Chapitre III : LES ÉLÈVES FACE A L'USAGE DES LANGUES MATERNELLES

I. LEUR ATTITUDE SUR L'USAGE DE CES LANGUES

1. Leur usage dans l'environnement immédiat

2. Usage dans un contexte plus vaste

II. LE NIVEAU D'OUVERTURE DES APPRENANTS A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE

1. Leur conception du bi/plurilinguisme

2. Leur valorisation du plurilinguisme

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

ANNEXE.....0

TABLE DES MATIERES.....
....106