

## **La survie de la francophonie en Afrique passe par l'enseignement des Africains en langues nationales africaines**

(La supervivencia de la francofonía en África se asegurará instruyendo a los Africanos en sus propios idiomas)

(The survival of the "Francophonie" in Africa goes through the teaching of Africans in their own languages)

**Kapele Kapanga**

Université Laurentienne, Département d'Études françaises et de traduction, 935, chemin du Lac Ramsey, Sudbury, Ontario (Canada), P3E2C6, Tél. : 705-675-1151 poste 4309, Fax : 705-675-4885, Courriel : kkapanga@nickel.laurentian.ca

**BIBLID [1132-3310 (2003) 12, 195-212]**

### **Résumé**

La francophonie n'a pas atteint ses objectifs en Afrique, le politique ayant pris le dessus sur le culturel. Toutes les langues en contact végètent et aussi la francophonie. Pour sa survie, le mouvement doit appuyer l'instruction des Africains dans leurs langues et encourager l'enseignement de ces langues car cela est un gage pour la maîtrise du français et de sa culture. Le moyen d'y parvenir : la rénovation de la didactique des langues et le réaménagement des quotas horaires.

**Mots-clés :** Francophonie. Problématique. Didactique. Langues. Langues africaines.

### **Resumen**

La francofonía no ha logrado sus objetivos en África, debido al predominio de lo político sobre lo cultural. Todos los idiomas africanos vegetan al igual que la francofonía. Para que ésta sobreviva, debe fomentarse la enseñanza de las lenguas africanas así como la instrucción de los africanos en las mismas, lo cual les ayudará a dominar el francés y a enriquecer la cultura francófona. Se recomienda renovar la didáctica de las lenguas en África y reajustar las cuotas horarias.

**Palabras clave :** Francofonía. Problemática. Didáctica. Lenguas. Lenguas africanas.

### **Abstract**

Given that politics has superseded culture, the Francophone world has failed to reach its goals in Africa. All languages in contact vegetate, as does the French language. To guarantee the mastery of the French language and its culture, the organization should promote the preservation and development of African languages and cultures. What can be done? We recommend a redevelopment of the way languages are taught in Africa and a readjustment of hourly quotas.

**Keywords :** Francophone reality. Problems. Didactics. Languages. African languages.

## 1. Préambule

Tous les deux ans, la francophonie réunit les chefs d'État et des gouvernements de divers horizons qui ont en partage la langue française, pour échanger des idées sur les problèmes de leurs États respectifs, en relation avec les objectifs de l'organisation, censément relatifs à la coopération inter-francophone. Mais, quelle part est réservée aux peuples francophones par ce forum où les langues nationales sont de plus en plus évacuées au profit du seul français ? Pour la survie de la francophonie en Afrique et pour la poursuite de ses nobles objectifs initiaux, ne faudrait-il pas que les pays francophones maintiennent et développent leurs langues et donc leurs cultures ? Dans l'affirmative, quels seraient les moyens pour y parvenir ?

La réponse à ces questions serait une évaluation tant soit peu neutre<sup>1</sup> de la francophonie à partir du paramètre de la cohabitation du français avec les langues nationales africaines, qualifiées par d'aucuns (Téti, 1989 : 305) de *relativement faibles*<sup>2</sup>.

Les déclarations à l'emporte-pièce de certains dirigeants politiques des pays dits francophones irritent l'esprit : beaucoup disent en effet que leurs pays sont francophones, omettant de préciser que la plupart le sont sans la langue<sup>3</sup>. Plutôt que le pourcentage de la francophonie de la population, c'est le statut francophone officiel de ces pays qui, désormais, justifie l'appartenance à la francophonie. La tenue du sommet de Hanoi (Vietnam) a révélé que le politique a pris le dessus sur le linguistique et le culturel, au point de noyer les objectifs originels car le pourcentage de la francophonie vietnamienne est quasiment nul.

Quant à la cohabitation du français et des langues africaines, elle est le fait des politiciens, qui ont choisi la langue du colonisateur pour langue véhiculaire ; ils l'ont élevée au rang d'unique langue officielle de leurs pays respectifs. Mais, aujourd'hui, nul ne peut nier les graves conséquences de cette décision pour les langues et les cultures africaines, qui en subissent de sérieux dégâts. À l'opposé, personne ne peut témoigner des compensations suffisantes dans ce domaine, en comparant avec les énergies consommées et avec les fonds engloutis, la maigre poignée d'intellectuels et de techniciens nationaux formés dans le giron de la francophonie. Et pourtant, fidèles aux objectifs annoncés, les

---

<sup>1</sup> Dans un domaine aussi sensible, la neutralité ne peut être parfaite vu les intérêts en jeu, mais leur défense se faisant au nom du plus grand nombre de citoyens, ils passent pour plus acceptables que les déclarations des dignitaires étatiques.

<sup>2</sup> L'auteur aurait été plus juste en parlant des langues affaiblies par le français.

<sup>3</sup> Depuis 1977, Sully Faik, ancien professeur des universités zairoises, soutenait, documentation à l'appui, que le français était moins parlé en Afrique qu'on ne le prétendait.

anciennes colonies françaises<sup>4</sup> attendaient de la francophonie le relèvement du niveau de vie et le développement matériel de leurs populations, grâce à l'acquisition de la science, et à l'enseignement, instrument d'échange et principal canal de transmission des connaissances. La situation est d'autant plus inacceptable que plus d'un demi-siècle après les recommandations de l'Unesco d'instruire *chaque enfant... dans sa propre langue* (Balde, 1981 : 6), les pays dits allophones<sup>5</sup> se demandent encore dans quelle langue instruire leurs enfants. Le français représentant l'obstacle majeur à l'atteinte de ces nobles objectifs, des voix s'élèvent pour qualifier la francophonie de *linguicide*<sup>6</sup> (Calvet, 1974).

Dès lors, l'Afrique francophone fait face à un dilemme : ou bien maintenir le français dans son système d'enseignement et étouffer sûrement les langues nationales, renvoyant aux calendes grecques le dialogue des cultures et le développement attendu, ou bien y remplacer le français par les langues nationales pour espérer sauver celles-ci de la disparition, mais alors abolir la francophonie et renoncer à tous ses avantages promis. Pour sortir de ce cercle vicieux, il faut un juste milieu, à définir et à situer.

En vue de clarifier ces points et répondre aux questions que suscite la situation, nous prendrons le cas "prétexte" de la République Démocratique du Congo (ex-Zaïre)<sup>7</sup>, ce que nous en dirons étant, *mutatis mutandis*, valable pour d'autres pays francophones d'Afrique. L'analyse portera sur trois points : (1) l'enseignement des langues, l'acquisition des connaissances et l'identité culturelle ; (2) les effets du contact du français et des langues nationales africaines dans l'enseignement ; (3) les propositions de solution pour un vrai *rendez-vous du donner et du recevoir* et la survie de la francophonie en Afrique.

---

<sup>4</sup> Nous considérons la langue de la colonisation et non le pays colonisateur : c'est le cas de la très francophone République Démocratique du Congo qui a été colonisée par la Belgique, pays majoritairement néerlandophone.

<sup>5</sup> L'une des nombreuses nuances de la francophonie : le Québec (Canada) désigne ainsi les francophones non originaires d'Europe et d'Amérique, à langue maternelle autre que le français. Bien plus, il distingue les littératures belge, française et québécoise, et les littératures francophones, qui sont des littératures "en français".

<sup>6</sup> La majorité des communications (12 sur 18) du VI<sup>e</sup> congrès mondial de la FIPF, porte sur la faillite de l'enseignement du français dans les pays dits francophones, en tant que moyen d'assurer le dialogue des cultures ; voir "Dialogues et cultures", Actes du VI<sup>e</sup> congrès mondial, Québec 1984, FIPF, (s.d.), 231 p.

<sup>7</sup> Il s'agit du pays que nous connaissons le mieux, et de l'un des plus grands pays "francophones" d'Afrique, du point de vue géographique (2.345.000 km<sup>2</sup>) et démographique (près de 50.000.000 d'habitants).

## 2. Développement

### 2.1. L'enseignement des langues, l'acquisition de connaissances et l'identité culturelle

La langue est le véhicule par excellence, voire le fondement, de la culture<sup>8</sup>. Le Québec (Canada) en a fait son cheval de bataille pour défendre son droit linguistique (Coulombe, 1998 : 24-25) contre le rouleau compresseur de l'anglais. Tant il est vrai que *perdre sa langue c'est vraiment perdre son âme* (Kapanga, 1997 : 110)<sup>9</sup>.

Son importance dans l'enseignement n'est pas à démontrer, vu que la langue est le canal obligé du contenu du savoir. L'assimilation et la maîtrise de ce contenu sont donc fonction de l'assimilation et de la maîtrise de la langue de transmission. Par contre, la non-maîtrise de la langue d'enseignement est une barrière supplémentaire sur la voie de l'acquisition de la science.

Or, dans les programmes d'enseignement de la RDC, le français est largement soutenu<sup>10</sup>, alors que les langues nationales attendent encore la concrétisation des intentions des politiciens<sup>11</sup>. Le problème est alors pluridimensionnel : politique, socio-psychologique et technique.

---

<sup>8</sup> Le Colloque de Pécs (24-28 avril 1989) sur *L'identité culturelle dans les littératures de langue française* avait consacré l'essentiel de ses communications à ce thème dont dépend la survie de toute communauté linguistique.

<sup>9</sup> La participation nombreuse et variée et la qualité des communications présentées au colloque *Qui perd sa langue perd son âme* (Sudbury, 28 fév.-1 mars 1997), a témoigné de l'importance de l'enjeu identitaire lié à la langue.

<sup>10</sup> Du gouvernement actuel, issu de la rébellion armée, on ne connaît pas les intentions en matière de programme d'enseignement ; on est sensé poursuivre celui de l'ancien Zaïre. Dans un énoncé des principes devant guider la politique linguistique scolaire, après l'adoption du français comme langue officielle, les dirigeants d'alors déclaraient : *que les élèves maîtrisent progressivement le français parlé et écrit et s'en servent pour comprendre l'enseignement des autres matières contenues dans le programme, que le français élargisse partout les possibilités de communication et n'expose pas la jeunesse au risque de l'aliénation, de l'assomption d'une culture étrangère ; que l'enseignement du français n'aille pas à l'encontre de l'étude des langues nationales ; que la politique linguistique garantisse une continuité ou un équilibre entre la vie nationale et la situation internationale* (Mobutu, Sese-Seko, 1977 : 6).

<sup>11</sup> Non inscrites au programme de l'école primaire depuis 1962, les langues nationales congolaises ont connu, à partir de 1978, de timides expérimentations dans quelques écoles "pilotes" de la capitale Kinshasa, pour leur éventuelle réintroduction dans le programme d'enseignement national. Entre-temps, le français était massivement employé comme véhicule et comme matière. Jusqu'à ce jour, la politique officielle n'apporte pas grand soutien aux langues nationales. À preuve : aucun texte des différentes constitutions du Zaïre n'a été traduit en langues nationales ; tous les hymnes nationaux (le Congolais et le Zaïrois) n'ont eu qu'une version française. Même le *Manifeste de la N'Sele*, charte politique du "Mouvement populaire de la révolution (M.P.R.)", parti-État du dictateur Mobutu, prônant l'authenticité zaïroise et prétendant s'adresser à toutes les couches de la population, n'a été diffusé qu'en français.

## 2.2 La dimension politique : programmes d'enseignement et langues nationales<sup>12</sup>

Il revient, certes, à un gouvernement national de veiller au contenu des programmes d'enseignement pour assurer aux citoyens un développement psycho-scientifique équilibré. Ce développement repose avant tout sur l'affirmation et la consolidation de l'identité nationale, grâce, entre autres moyens et en premier lieu, à la maîtrise de la langue nationale ou maternelle<sup>13</sup>, *réalité culturelle vivante et non [...] objet neutre* (Flamand, 1984 : 108). En effet, c'est par elle que s'élaborent les schèmes mentaux et s'acquiert l'identité indispensable à tout citoyen du monde.

Mais, l'analyse des programmes d'enseignement de la République Démocratique du Congo<sup>14</sup> révèle que la portion horaire réservée aux langues nationales (là où elles sont encore enseignées) est risible<sup>15</sup>. L'autorité a plutôt institué, dans ce domaine, un bilinguisme précoce français-langues nationales, dogmatisant, pour le besoin de la cause, les prétendues capacités illimitées d'apprentissage chez l'enfant. Au nom de ce principe, le français, jadis véhicule exclusif de l'enseignement secondaire en colonie, a acquis, à l'indépendance (en 1960), le monopole jusqu'au 2<sup>e</sup> degré de l'école primaire<sup>16</sup>, retardant ainsi l'introduction des langues nationales dans les programmes d'enseignement.

Aujourd'hui, pour diverses raisons, aussi extraverties les unes que les autres, les politiciens continuent de soutenir le français au détriment des langues nationales. Toutes les institutions officielles fonctionnent en français : le parlement, le conseil de cabinet de ministres, l'université, etc. ; même les discours officiels, adressés aux peuples, sont prononcés en français. Sauf quand survient le besoin de "folkloriser", l'autorité recourt à

---

<sup>12</sup> Malgré leur vieillesse (une vingtaine d'années), les données fournies ici demeurent valables car, depuis lors, aucun correctif n'a été porté à la situation, la liquéfaction de l'Etat a laissé à l'abandon le peu d'acquis que l'on avait récolté.

<sup>13</sup> Ce terme est employé avec toute la circonspection, surtout pour des pays pluriethniques comme ceux d'Afrique. La langue maternelle se définira alors comme celle parlée non seulement par la famille de l'élève, mais aussi comme la plus courante dans son milieu de vie : le quartier, la ville, etc.

<sup>14</sup> Plusieurs autres exemples auraient pu corroborer notre propos, mais, l'effet n'en aurait été qu'une accumulation, le cas de la RDC étant absolument et ironiquement exemplaire à ce point de vue.

<sup>15</sup> En 1970, l'école primaire a dispensé 9 heures de français sur 20 en 1<sup>e</sup> et en 2<sup>e</sup> années ; 8 sur 29 en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années et 7 sur 12 en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> années (Faik, 1977 : 17, 19). En 1975, l'école secondaire a dispensé, selon la même source, 10 heures en 1<sup>e</sup> année, 8 en 2<sup>e</sup> et 5 à 6 par semaine de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup>. (Source : Programme national de l'enseignement).

<sup>16</sup> Politique qui s'est poursuivie jusqu'au 17 octobre 1962 quand, par ordonnance n° 175, le gouvernement l'étendit à tous les niveaux de l'enseignement, avant de l'imposer comme matière dès la 3<sup>e</sup> année primaire.

un plurilinguisme *sui generis*<sup>17</sup>, pratiquant plusieurs langues à la fois, dans un mélange de mots du français et de l'une ou de l'autre langue nationale. Malgré les déclarations officielles<sup>18</sup>, les langues nationales ainsi minorées (Edema, 1992 : 41-52) ont pratiquement déserté écoles et académies, perdant de ce fait l'appui scientifique indispensable à leur vivacité, à leur régénération, à leur survie.

À l'échange, l'enfant africain perd ; en effet, ce contexte sociolinguistique ralentit et retarde son apprentissage. La concurrence de la multiplicité et de la diversité des sons qui envahissent son oreille —du français en classe ; des langues nationales sur la cour de récréation et à la cité ; des langues ethniques dans certaines familles— n'avantage que le français, qui est considéré comme la langue de la promotion sociale.

### 2.3. La dimension socio-psychologique

Dans le contexte social de l'Afrique, les langues nationales sont au plus bas de l'estime des peuples qui, négativement endoctrinés et mal renseignés sur le véritable enjeu linguistique, opposent de nombreux et pernicieux obstacles à leur introduction dans le programme d'enseignement.

Une bonne part de responsabilité en revient à la colonisation latine : elle incrusta dans l'esprit populaire un profond complexe (Balde, 1981 : 10), en faisant accroire aux Africains que la civilisation, l'éducation et la culture ne passaient que par le français<sup>19</sup> ; que leurs langues maternelles n'avaient qu'un rôle folklorique et que tout enseignement dispensé dans un quelconque idiome africain ne pouvait être qu'un enseignement au rabais, ne permettant pas de devenir fonctionnaires<sup>20</sup>. Les parents qui ont réussi sur le plan socio-professionnel disent devoir leur réussite à leur apprentissage en français ; ceux qui n'ont pas réussi attribuent leur échec à leur non-connaissance du français. Pour le bien de leur progéniture, les uns et les autres rejettent toute velléité d'introduire une quelconque langue barbare (entendre *nationale*) dans le programme d'enseignement.

Une telle attitude élude le volet socio-culturel de l'éducation scolaire en plus

---

<sup>17</sup> L'évidence, c'est que la vie socio-culturelle congolaise se déroule presque exclusivement en français : la presse écrite y consacre 97% de son espace ; la presse visuelle et parlée : environ 70 % (Faïk et al., 1977 : 8, 15 ; Faïk, 1979 : 450).

<sup>18</sup> À propos de l'identité nationale gênée par l'adoption d'une langue étrangère (en l'occurrence le français) comme langue officielle, feu Président Mobutu (1987 : A23), rabâchant les principes de sa politique linguistique, déclara au Sommet de la francophonie du Québec : *Au Zaïre, la politique linguistique est basée sur l'apprentissage et la promotion équilibrée des quatre langues nationales : le lingala, le swahili, le tshiluba et le kikongo.*

<sup>19</sup> Comme si les Albanais, les Allemands, les Danois, les Finlandais et les Grecs, etc., étaient moins civilisés ou moins cultivés car menant leur vie en d'autres langues que le français.

<sup>20</sup> L'école était en effet considérée comme une usine à produire des agents de l'administration coloniale.

d'engendrer difficultés et inadaptations au sujet de l'école. Elle laisse le problème de l'insertion sociale de l'école à la charge des parents, eux-mêmes terriblement et négativement conditionnés.

Les modes de pensée d'une communauté ne pouvant pas être indépendants de ses moyens de pensée, et ces parents attendant beaucoup de l'enseignement en français, *seule une reconversion radicale en termes d'identité culturelle nationale* (Id. : 8-10) pourra les guérir de leurs complexes au détriment de leurs langues maternelles ou nationales. Cela permettra de sauver l'âme des peuples africains et de leur assurer une indépendance car former un peuple dans une culture étrangère sans lui assurer au préalable les assises solides à sa propre culture, c'est le fragiliser et le rendre éternellement dépendant.

Dans ce domaine, comme dans d'autres, une solution, quelle qu'elle soit, n'a des chances de s'appliquer que si l'autorité de l'État prend ses responsabilités devant sa Nation et son Peuple, et entreprend une profonde conversion des mentalités<sup>21</sup>.

#### **2.4. La dimension technique : la didactique des langues**

L'innovation méthodologique s'impose pour ajuster la didactique des langues, laquelle est à ce jour tout à fait inappropriée. En effet, dans la plupart des pays africains, le français, langue étrangère au continent, est enseigné comme langue maternelle. Quant aux langues nationales, elles sont enseignées selon la seule intuition du maître, toute tentative d'innovation pédagogique se butant contre un laxisme politique qui en décourage même la conception<sup>22</sup>.

La conséquence est le manque de maîtrise des langues enseignées. En RDC, l'effet apparent est la contamination au niveau phonique et phonétique à cause de l'absence de certains phonèmes dans les langues nationales. Le locuteur moyen, ne pouvant réaliser certains phonèmes du français, y substitue volontiers ceux de sa langue. La communication en est affectée : le mélange des sons différentiels en français, mais indifférenciés dans les langues à tons<sup>23</sup>, entraîne la confusion de sens pour les interlocuteurs.

<sup>21</sup> On peut regretter à ce propos que "la politique du recours à l'authenticité", instaurée au Zaïre, de 1967 à 1997, n'ait pu permettre d'implanter les langues maternelles dans l'enseignement public et consolider l'identité culturelle.

<sup>22</sup> En effet, il a fallu dix ans au Zaïre pour autoriser l'expérimentation de la méthode "audio-visuelle et structuro-globale" qui prônait une plus grande intégration des langues nationales dans le programme d'enseignement (Rubango, 1986: 255).

<sup>23</sup> Dans la plupart des langues bantoues du Congo, le ton apporte la différence de sens entre deux mots à morphologie semblable. Ainsi, le mot du ciluba, *cilamba*, dit [tʃilɑmbɑ], signifie "un habit, du linge"; dit [tʃilɑŋbɑ], il signifie "qui rampe"; [tʃilɑŋbɑ] signifie "un pont". *Moto* [mõtõ] du lingala, signifie "un homme" et [mõtõ], "du feu".

En guise d'illustration : peu de langues bantoues africaines disposent des voyelles orales antérieures ou centrales, ouvertes ou fermées, arrondies ou écartées. Ainsi, le [ø] central de "le garçon", le semi-arrondi mi-écarté [œ] de "fleur" et l'arrondi antérieur [y] de "juron" sont rendus respectivement par [ɛ] et [i] et l'on entend [legaRRsø], [fle:R] et [ʒiRø]. Les mots "mur" et "heure" sont prononcés [mi:R] et [ɛ:R]. Un locuteur primaire du kikongo ou du lingala prononcera [z] la consonne fricative palatale sonore "j", alors que certains locuteurs du cilubà la diront [ʃ]. Ainsi, le mot "jour" se prononcera respectivement [zu:R] et [ʃu:R] ; la combinaison "d+i" se dit [dzi] ou [dʒi] selon la communauté d'appartenance linguistique. Les groupes indivisibles (occlusive+liquide frappée) du type "bl", "tl", "cl", "gl" et "pl" ou l'affriquée (fricative labiodentale + liquide frappée) du type "fl" produisent le rhotacisme chez les rwandaphones<sup>24</sup>, qui les rendent par [br, tr, kr, gr, fr] à cause de la quasi-inexistence du phonème [l] dans leur langue vernaculaire. "La fleur" et "la table" y sont rendus à peu près comme [rafre:R] et [ratabr]<sup>25</sup>. Cette restitution quasi automatique apporte une réduction phonologique et sème la confusion car [my:R] n'est pas [mi:R], [fle:R] ne signifie pas [flœ:R], le sens de [ʒyRø] diffère de celui de [ʒiRø], aussi en est-il de [ble:R] et de [bre:R].

Certes, il s'agit là, dira-t-on, du simple phénomène de transfert inter-linguistique. On cite volontiers le cas de l'allemand pour le justifier. Mais, la singularité de la situation du locuteur africain c'est son élan vers l'irréfrénable assimilation. L'Africain délaisse sa langue maternelle pour imiter le natif français jusque dans ses tics ; il détruit ainsi la capacité de régénération de sa langue. Quant au français, sans lui permettre d'atteindre l'état normal de la langue cible, il contrecarre ses efforts vers sa maîtrise, rendant la science qu'il véhicule plus ardue à posséder. Conséquence : les échecs scolaires se multiplient, grossissant le nombre d'aigris et d'*anti-français*<sup>26</sup>, sans parler d'énormes sacrifices financiers consentis par les États et, de ce fait, non compensés.

<sup>24</sup> Le *kinyarwanda*, langue du Rwanda (sa variante, le *kirundi*, est parlé au Burundi), est aussi parlé au Nord-Est de la RDC (province du Kivu).

<sup>25</sup> Le *kinyarwanda* (et le *kirundi*) ne connaissent pas les phonèmes «l» et «r» uvulaire (notés [R]); le signe [r] que nous donnons ici nous semble le plus proche de la réalité phonétique.

<sup>26</sup> En RDC, le surnom de "je-le-connaiss" (c'est-à-dire "ceux qui prétendent tout savoir") qu'ils collent à tous les parlant-français dit toute la haine qu'ils leur vouent.



### 3. La promiscuité des langues en contact : le français et les langues nationales

La promiscuité qui découle de la cohabitation du français avec les langues nationales nuit aux langues en contact. L'inadéquation de la didactique et le contexte de vie font que le français est rarement maîtrisé, sinon rarement parlé<sup>27</sup>. Ainsi, dans la majorité des cas, plutôt que les populations, ce sont les États africains qui sont francophones<sup>28</sup>. Pour remédier à cette situation<sup>29</sup>, il faut trouver rapidement une solution à la crise quantitative et qualitative (Nkongolo in Rubango, 1986 : 260) que subit le français et qui frustre les apprenants.

#### 3.1. Pour les langues nationales : étouffement et asphyxie

Selon les psychopédagogues, *dans des collectivités démunies comme l'est le Tiers-Monde [...], aucune condition n'est encore réunie [sic !] pour assumer les langues d'autrui sans les subir, et favoriser ainsi le dialogue interculturel* (Moatassime, 1984 : 94). Sur le terrain, en effet, les langues nationales africaines, essouffées et asphyxiées, recourent à l'emprunt facile, souvent non nécessaire, elles tentent d'adapter le lexique du français à leurs structures toutes différentes. C'est de la paresse intellectuelle qui ne favorise guère l'éclosion d'une force endogène créatrice de néologies pour traduire de nouvelles réalités.

Naissent alors des sabirs dont les mots, surchargés de connotations, ne visent qu'à combler la carence lexicale des locuteurs, laissant la précision sémique au contexte d'emploi. Ainsi les termes de parenté : "père", "mère", "sœur" et ceux qui expriment les rapports d'âge comme "petit", "grand", "vieux", dont le contenu connaît une très grande extension. Quant aux noms des nombres, ils ont disparu du langage des jeunes congolais depuis la frappe, en 1967, de la monnaie "Zaïre" en français. Même certains intellectuels ont préféré cette extraversion plutôt que de voir une des langues nationales inscrite sur leurs billets de banque.

<sup>27</sup> Malgré les déclarations de politiciens, le français est moins parlé en Afrique qu'on le prétend. Au Congo, le taux de la francophonie (4%) serait même inférieur à celui de beaucoup de pays africains (Faik, 1977). En 1975, 12% au Sénégal; en 1974, 25% au Togo (Weinstein, 1984 : 62). Mais cela n'a pas empêché Paris, dans les années 80, de proclamer Kinshasa (capitale du Zaïre), la 2e plus grande ville francophone du monde.

<sup>28</sup> Selon Pihlioni (1989-1990), le pourcentage de francophonie serait relativement faible dans les pays africains où le français est langue officielle, conjointement ou non avec d'autres langues, et cohabite avec une ou plusieurs langues nationales ou locales, se situant entre 5,8% (Burkina Faso) et 44,5% (Congo); selon Broglie (in Pihlioni, 1989-1990 : 10), il varierait de 10% (Djibouti, Centrafrique) à 75% (Cameroun).

<sup>29</sup> Selon Nkongolo (in Rubango), la cause en est l'hostilité des "nouveaux riches" et des masses zaïroises à l'égard du français; l'indifférence ou l'absence de motivation et le mauvais usage que les élèves font de cette langue à l'école et / ou à la maison; la carence de professeurs qualifiés, le manque de collaboration et de dialogue entre ces derniers et leurs collègues qui enseignent d'autres matières.

### 3.2. L'intégrité des langues en présence

Le français et les langues nationales se livrent une guerre larvée ; ils en sortent tous affaiblis (Tashdjian, 1981 : 51-57) : le pérégrinisme des locuteurs africains entraîne de la contamination du français par les langues nationales, ce qui gênerait la communication et non le visage académique du français international qui en sortirait indemne, grâce au poids démographique des pays de langue maternelle française et au conservatisme de son Académie. Les langues nationales sont aussi affectées, à cause des masses semi-alphabétisées qui, pour gagner de l'estime sociale, s'acharnent à parler le français qu'elles ne maîtrisent point.

Les francophonies périphériques tombent alors dans la "parlure" francophone (Dupriez, 1980 : 214, 312), le français se créolise et s'abâtardit, ce qui limite la portée de la communication inter-francophone. Les langues nationales, elles, dégèrent. L'âme des peuples s'en trouve menacée car, *au-delà de la simple question linguistique, c'est l'enjeu même de [l'] identité culturelle qui est en cause* (Pilhion, 1989-1990 : 8).

### 4. Proposition de solution pour un vrai rendez-vous du "donner et du recevoir"

Le déficit de la réciprocité engendre certainement *l'aliénation culturelle* [qui affecte] *non seulement le domaine pédagogique, mais tous les autres domaines : sociaux, économiques, politiques et intellectuels* (Moatassime, 1984 : 96). La francophonie devrait dès lors porter son attention sur les contacts du français et des langues nationales, et entourer d'un égal souci de respect toute mesure de "protectionnisme" à l'égard de toutes les cultures homologues et de toutes les identités adhérentes.

Par ailleurs, quelque grave qu'elle paraisse, la situation linguistique des pays africains ne tient pas nécessairement du dilemme. Un peu de volonté politique et d'expertise pédagogique suffirait pour (r)établir l'équilibre entre les cultures en présence pour redorer l'image de la francophonie dans les pays anciennes colonies et assurer sa survie. La symbiose des cultures des pays francophones préserverait le dialogue.

Le moyen n'est pas d'instruire en français les habitants des pays allophones (Littardi, 1988), ni d'exclure le français de la vie nationale des pays francophones : comme toutes les langues "établies" en Afrique à la faveur de la violence coloniale, il permet déjà les contacts à divers niveaux (Rubango, 1986 : 264). Le juste milieu est à trouver dans la coopération Nord-Sud pour faciliter *la production des connaissances et l'accès à l'information scientifique* (Moatassime, 1984 : 96), et favoriser le réaménagement des programmes d'enseignement. Pour le Sud, cela impliquerait la

formation des maîtres dans la pédagogie des langues nationales et l'application de la didactique du français langue étrangère. Une politique qui fait une bonne place aux langues nationales dans les programmes d'enseignement permettra de réaménager ces programmes : on restreindrait alors l'aire de l'enseignement du français et délimiterait, au plan national, le champ d'utilisation de cette langue.

#### **4.1. La rénovation de la didactique du français et la formation des maîtres**

Pour réduire les échecs scolaires qui affligent les élèves africains et leur causent de la frustration, la didactique verbo-tonale (Besse, 1984 : 104), à la fois *contrastive*, *cognitive... et interculturelle*, dans ses aspects individualisés et interactionnels, est bien appropriée.

En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère étant une appropriation ; l'intégration de ses règles et de ses normes constituent en grande partie les usagers dans ce qu'ils sont et dans l'image qu'ils se font d'eux-mêmes et des autres (Ibid.). Partant de la notion de *crible linguistico-culturel*, qui repose sur le *filtrage* des cohérences perceptives de la matière à apprendre, plutôt que de faire l'enseignement systématique et la correction collective, on privilégie *une éducation progressive de la perception [...] à travers de multiples essais et erreurs individuels, en reliant l'apprenant et l'objet sur lequel il travaille* (Id. : 105). Ces cohérences sont accentuées et exploitées en vue d'atteindre une véritable appropriation non aliénante.

**4.1.1. Contrastive.** L'approche repose sur la distance entre la culture des apprenants et celle que véhicule la langue à apprendre. *Des données étrangères qui contrastent nettement avec leurs normes et leurs références d'origine* (Id. : 104) sont présentées à l'apprenant pour susciter en lui une motivation semblable à celle de l'exotisme. Prenant appui sur *les résistances qu'opposent les cribles* pour les reconnaître en vue de *restructurer sa perception native en fonction des normes étrangères* (Ibid.), l'apprenant est conforté dans sa propre culture par la prise de conscience de ses spécificités. Cette pédagogie qui se fonde sur les acquis culturels de l'apprenant permet de *former un individu culturellement équilibré* (Katongo, 1984 : 141).

**4.1.2. L'aspect cognitif** procède du précédent : En supposant une réflexion sur la langue/culture de départ en contraste avec la langue/culture d'arrivée, elle offre à l'apprenant la chance de saisir sa singularité grâce à la différence de l'autre. Ce va-et-vient interculturel (entre sa langue / culture et celle qu'il apprend) fait de *stimulation et de*

*distanciation*, [...] *relativise l'ethnocentrisme tout en admettant sa nécessité* (Besse, 1984: 104).

**4.1.3. Individualisée** : L'approche permet à l'apprenant de *se percevoir et [de] percevoir l'autre* (Id. : 105) au travers des normes relativement diversifiées et variables selon les individus ; elle facilite l'interaction, non pas entre deux cultures, mais entre des individus formés culturellement, car ces normes, *pratiquées et reconnues, se réfractent, s'individualisent* dans les individus (Ibid.). Ce résultat peut être atteint par l'application des techniques d'élucidation de cribles, d'interprétation et de correction, qui autorisent une forte *individualisation*.

**4.1.4. Les interactions** entre les membres du groupe-classe rejoignent l'étape précédente, qui s'inscrit en elles. En effet, grâce à *la négociation constante d'un sens qui se construit progressivement dans et par cette négociation* (Ibid.), l'enseignant découvre l'apprenant dans sa perception du monde, et celui-ci découvre le monde qui le constitue et celui qu'il cherche à s'approprier. L'enseignant cherche, non pas :

À éduquer la perception de l'apprenant en remodelant des données étrangères (par le rythme, l'intonation, les allophones, la combinatoire), mais en confrontant l'apprenant à des données étrangères aussi "authentiques" que possible pour lui demander non pas de les répéter, mais de les interpréter en fonction de sa propre langue / culture, puis de corriger cette première interprétation pour, par approximations successives, parvenir à ce qu'il ait quelque idée de leur perception originare en langue / culture étrangère. (Ibid.)

La communication, portant sur des formes, mais aussi sur un contenu, s'en trouve donc "rechargée sémantiquement". Plutôt que de *penser comme un natif étranger*, l'apprenant est amené à simplement *développer* (chez lui) *un certain savoir-faire permettant de comprendre des manières de penser et d'agir étrangères et de parvenir ainsi à communiquer sa propre différence* (Ibid.). L'apprenant, sa langue et sa culture se trouvent valorisés par cette approche, qui s'ancre sur le "connais-toi toi-même" socratique, pré-requis à toutes les relations interpersonnelles et à toute discipline qui transige avec la culture. Présupposant *la connaissance approfondie de sa propre langue maternelle*, elle conjure l'acculturation, car elle préconise *d'enseigner d'abord ce qui fait partie de l'expérience de l'apprenant* (Katongo, 1984 : 139) avant de lui imposer de percevoir et d'apprécier les "valeurs" d'autrui.

#### **4.2. Les solutions pratiques**

Pour y parvenir, les actions à entreprendre sont la restriction de l'enseignement du français dans les pays francophones et la délimitation de son champ d'utilisation.

**4.2.1. La restriction de l'enseignement du français** porterait sur la réduction de son quota horaire et sur la didactique appliquée, conformément à l'idéologie choisie ainsi qu'à la politique des États de préserver et de renforcer leur identité culturelle. L'introduction du français dans les programmes d'enseignement interviendrait le plus tard possible pour permettre aux apprenants de maîtriser leurs langues maternelles. Cela facilitera d'ailleurs son apprentissage.

**4.2.2. La délimitation du champ d'utilisation** : la vie nationale se déroulerait essentiellement en langues nationales ; le français, comme d'autres langues étrangères, interviendrait dans le domaine "extérieur" où les langues nationales ne sont pas comprises (diplomatie, commerce international, etc.). L'école formerait les citoyens d'abord dans leurs langues nationales, lesquelles seraient utilisées en premier lieu comme matière pour devenir progressivement le véhicule de l'enseignement. Ceux des nationaux qui le voudront pourront se spécialiser en français ou en toute autre langue étrangère pour servir à des postes requérant cette compétence.

Avec la revalorisation des langues nationales, sera favorisée la lecture et l'alphabétisation rapide des masses populaires. Méthodiquement enseignées par des maîtres compétents et apprises systématiquement, ces langues seront maîtrisées par les apprenants. Grâce à la recherche fondamentale et appliquée, elles trouveront une énergie endogène et se régénéreront dans un effort continu pour s'adapter à l'actualité mouvante ; les littératures véritablement nationales éclore et prospéreront, profitant d'un marché national accessible ; la science et la technologie s'acquerront plus rapidement et plus efficacement ; leurs applications seront facilitées. Les populations pourront en bénéficier grâce à l'éducation permanente.

## 5. Conclusion

Tout le monde y gagnera : les langues africaines s'implanteront légitimement dans leurs pays respectifs et sauvegarderont les diverses cultures et identités nationales. Le français, méthodiquement enseigné selon une didactique appropriée, sera mieux maîtrisé et pratiqué avec assurance. Il naîtra alors des chances plus sûres pour la tenue du dialogue et la rencontre des cultures francophones.

Sinon, le déficit de réciprocité<sup>30</sup> frustrera, à la longue, les locuteurs de la langue dominante, qui se verront renvoyer leur caricature linguistique ; il déstructurera

---

<sup>30</sup> Pour assurer le dialogue, les Français auraient dû, moralement, apprendre les langues nationales des pays francophones comme les citoyens de ces pays apprennent le français.

socialement (au plan identitaire) ceux des langues dominées, dépouillés de leur âme. On risquerait donc de se conformer au rapport de la Commission Jeannency (1964 : 62) sur *la politique de coopération [française] avec les pays en voie de développement*, qui stipulait :

La France entière désire, plus que toute autre nation, diffuser au loin sa langue et sa culture. Son besoin de rayonnement intellectuel trouve bon emploi auprès des peuples dont *la langue convient mal aux idées et aux techniques modernes* [c'est nous qui soulignons] : elle leur apporte un mode d'expression et une méthode de pensée (Schipper, 1970 : 216),

remuant ainsi des passés douloureux (Bemananjara, 1981 : 35) où de grands esprits français, comme Montesquieu<sup>31</sup>, appuyèrent le colonialisme, justifiant les pires crimes contre l'Humanité (Téu, 1989 : 307). Au lieu du dialogue, il s'instaurera le monologue de la culture franco-française, constituée de sa trame de base et de sa caricature que lui renvoient les pastiches francophones. Ce serait l'impérialisme culturel dont avait rêvé Danaud (1965 : 20 in Schipper, 1970 : 216), qui projetait de créer une Afrique latine, à l'image de l'Amérique latine hispanophone et lusophone.

Cependant, malgré la désapprobation du *Petit traité de glottophagie*<sup>32</sup>, les faits risquent de donner raison à J. L. Calvet : les langues nationales africaines se débilitent et tombent sous la pression du français ; celui-ci s'installe sur les cadavres de ses victimes, avec le concours des intellectuels du XXI<sup>e</sup> siècle balbutiant.

Certes, dans le domaine de l'enseignement des langues nationales, le plus grand obstacle est psychologique ; il est dressé par les Africains eux-mêmes qui, pour des raisons diverses<sup>33</sup>, s'opposent à l'instruction de leurs enfants en langues nationales. Victimes de l'intoxication coloniale qui prônait la supériorité de la langue française, et frappés de défaitisme, ils allèguent le haut niveau atteint par le développement international et celui ultra bas des langues nationales pour ne pas fournir l'effort de réaménagement.

Mais, *toute langue [devant] être considérée surtout sous l'angle de sa fonction sociale d'instrument de communication de pensée, spécifique à chaque communauté* (Balde, 1981 : 11), une vigoureuse campagne d'information et de sensibilisation suffirait à démystifier la notion du français "langue supérieure". On pourrait ainsi définir le rôle du

---

<sup>31</sup> Nonobstant dans son *De l'esprit des lois* qui permit aux Français de grandir au plan philosophique, l'auteur soutint la traite négrière en écrivant : *Ils sont si noirs des pieds jusqu'à la tête, et ils ont le nez si écrasé qu'il est presque impossible de les plaindre* (cité dans Téu, 1989 : 307).

<sup>32</sup> Ce livre fut qualifié de feuille de chou, d'œuvre d'un socialiste en mal de popularité.

<sup>33</sup> Ces raisons sont parfois honnêtes, comme celles des parents mentionnées plus haut, d'autres le sont moins.

français et situer cette langue dans les programmes scolaires, en fonction du contexte socio-politique africain.

La situation linguistique de l'Afrique pose une autre question : quelle(s) langue(s) nationale(s) introduire à l'école ? Pour parvenir au choix acceptable, dépouillé de tout favoritisme, on devrait en confier le soin aux spécialistes (sociologues, démographes, linguistes aménagistes et pédagogues) qui appliqueront des critères objectifs, tels que la dynamique sociale qui fait subir aux langues *la loi de la sélection naturelle* afin que de celles-ci n'émerge qu'une seule qui s'imposera comme langue dominante (Id. : 12-14). D'autres critères s'y grefferont, comme l'importance démographique, l'existence des travaux scientifiques réalisés, l'existence ou l'élaboration de méthodes pédagogiques, la formation des maîtres et la création d'instituts de recherche fondamentale et appliquée en linguistique, etc.

Ainsi, loin de constituer un dilemme pour un enseignement efficace et un fructueux dialogue des cultures, la cohabitation du français avec les langues nationales africaines peut être gérée grâce à la volonté politique et au changement des mentalités. Le problème qu'elle pose requiert d'être abordé sous l'angle psychologique pour informer et convaincre les Africains de l'importance de l'identité culturelle reliée à la langue. Débarrassés des complexes de langues et trouvant *les mêmes finalités à la scolarisation dans toutes les langues en présence [...]* (Id. : 15), ils assumeront eux-mêmes leurs valeurs par l'entremise de leurs langues maternelles pour une cohabitation linguistique enrichissante et l'enseignement humainement et socialement rentable. La survie de la francophonie est à ce prix. Y renoncer *ce serait cristalliser une opposition, un conflit entre la langue française et les langues nationales et les affaiblir finalement toutes ensemble* (Tashdjian, 1981 : 56). On dira alors : Adieu réciprocité ! Adieu dialogue des cultures ! Adieu francophonie africaine !

### Références bibliographiques

- BALDE, Abdoulaye (1981) "Problèmes de choix de la ou des langues à enseigner", *Bulletin de l'AELIA*, 4 mars 1981, pp. 6-18.
- BEMANANJARA, Zefanlasy (1981) "Le malgache dans l'enseignement à Madagascar. Aperçu sur la planification linguistique mise en oeuvre", *Bulletin de l'AELIA*, 4 mars 1981, pp. 25-35.

- BESSE, Henri (1984) "Didactique et interculturalité", *Vivre le français. Dialogue des cultures et formation de la personne*, Dialogues et cultures n° 26, Actes du VI<sup>e</sup> congrès mondial, Québec, Fédération internationale des professeurs de français, pp. 99-106.
- BROGLIE, Gabriel de, "Le français pour qu'il vive", cité par Roger Pihlion (1989-1990) n° spéc. *Francophonie, Écho*, Centre International de Recherche sur le bilinguisme, n° 56, Université Laval, Québec (Canada), pp. 195-234.
- CALVET, Jean-Louis (1974) *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.
- COULOMBE, Pierre (1998) "Le droit à la langue et le droit des langues, situation et tendances", "Séminaire du plurilinguisme et des langues nationales dans un contexte de mondialisation", *Actes du Séminaire de Québec*, 30 novembre et 1<sup>er</sup> décembre, pp. 21-34.
- DANNAUD, J. P. (1965) "Enseignement et avenir de la langue française dans les pays d'Afrique noire", *Coopération et développement*, cité par Mineke Schipper (s.d.) "Traditional themes and techniques in African theatre and "Francophonie", *Theatre research international*, vol. 9, n° 3, pp. 126-127.
- DUPRIEZ, Bernard (1980) *Gradus. Les procédés littéraires (Dictionnaire)*, Paris, Union générale d'éditions.
- EDEMA, Atibakwa Baboya (1992) "Glottoculture et glottophagie en République démocratique du Congo", version remaniée de "Villes, enseignement et langues minoritaires au Zaïre: glottoculture et glottophagie", *Africaines 1*, pp. 41-52.
- FAÏK, Sully et al. (1979) "Le français au Zaïre" in Valdam, A. (dir.), *Le français hors de France*, Paris, Champion, pp. 441-472.
- FAÏK, Sully et al. (1977) *Le Zaïre, deuxième pays francophone du monde ?* Québec, CIRB.
- FLAMAND, Jacques (1984) "Du bon usage de la traduction ou les risques d'aliénation culturelle dans un pays bilingue, le Canada", *Vivre le français. Dialogue des cultures et formation de la personne*, Dialogues et cultures n° 26, Actes du VI<sup>e</sup> congrès mondial, Québec, Fédération internationale des professeurs de français, pp. 107-112.
- KAPANGA, Kapele (1997) *Qui perd sa langue perd son âme*, Actes du Colloque organisé au département d'Études françaises de l'Université Laurentienne, 28



- février - 1 mars, Sudbury, Ontario KATONGO, John William (1984) "Matériel didactique et culture des apprenants", *Vivre le français. Dialogue des cultures et formation de la personne*, Dialogues et cultures n° 26, Actes du VI<sup>e</sup> congrès mondial, Québec, Fédération internationale des professeurs de français, pp. 139-145.
- LITTARDI, Arnaud (1988) "Enseigner la langue et former en français", *La francophonie s'éveille*, Paris, Berger-Levrault.
- MOATASSIME, Ahmed (1984) "Conditions de dialogue interculturel dans une perspective de développement", *Vivre le français. Dialogue des cultures et formation de la personne*, Dialogues et cultures n° 26, Actes du VI<sup>e</sup> congrès mondial, Québec, Fédération internationale des professeurs de français, pp. 93-97.
- MOBUTU, Sese-Seko (1987) "Discours au Sommet de la francophonie de Québec", *Rapport du Sommet 1987*, A23, Québec, Ministère des Affaires intergouvernementales, Québec, Canada.
- NKONGOLO, M. (1985) "La crise du français chez les élèves zaïrois de l'école secondaire", *Africa*, vol. 40, 1, pp. 149-160.
- PILHION, Roger (1989-1990) "Francophonie", *Écho*, 56, n° spéc., Centre International de Recherche sur le bilinguisme, Université Laval, Québec (Canada).
- Rapport de la Commission Jeannency (1964), "La politique de coopération avec les pays en voie de développement", *Politique française*, nov., pp. 20-69.
- RUBANGO, Nyunda Ya (1986) "Le français au Zaïre: langue supérieure et chances de survie dans un pays africain", *Language problems & language planning*, vol. 10, 3, pp. 253-271.
- SCHIPPER, Mineke (s.d.) "Traditional themes and techniques in African theatre and Francophonie", *Theatre research international* (1986) vol. 9, 3, pp. 215-232.
- TASHDJIAN, Alain (1981) "Les langues nationales et l'enseignement primaire au Zaïre: une réforme et ses difficultés" *Bulletin de l'AELIA*, 4 mars, pp. 51-57.
- TÉTU, Michel (1989) "De l'un à l'autre. La découverte progressive et lente de l'altérité", VIGH, Árpád (prés.), *L'identité culturelle dans les littératures de langue française*, Actes du Colloque de Pécs, 24-28 avril, (Rencontres littéraires francophones), Paris, A.C.C.T./ Presses de l'Université de Pécs, pp. 305-321.
- UNESCO (1951) *The use of vernacular languages in education*, Monographs 8, Paris.
- VIGH, Árpád (prés.) (1989) *L'identité culturelle dans les littératures de langue française*,

Actes du Colloque de Pécs, 24-28 avril. (Rencontres littéraires francophones), Paris, A.C.C.T., / Presses de l'Université de Pécs.

WEINSTEIN, B. (1984) "Francophonie : Language planning and national interests", dans KRAMARAE *et al.* (dir.), *Language power*, Beverly Hills, Sage, pp. 227-242.

WEINSTEIN, B. (1980) "Language planning in Francophone Africa", *Language problems & language planning*, vol. 4, 1, pp. 55-77.