

GLOBAL STUDIES INSTITUTE DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

COLLECTION « MÉMOIRES ÉLECTRONIQUES »

Vol. 125-2023

« Borom làmmiñ du réer »

**[Qui sait se servir de sa langue ne se trompera jamais
de chemin, Proverbe Wolof]**

**Réflexion postcoloniale sur la langue française dans
l'éducation sénégalaise**

Mémoire présenté pour l'obtention
du Master en études africaines
par Agathe Alwaly Mbaye

Rédigé sous la direction de Didier Péclard
Juré : Thibaut Lauwerier
Genève, août 2023

« Borom làmmiñ du réer »
[Qui sait se servir de sa langue ne se trompera jamais de chemin,
Proverbe Wolof]

Réflexion postcoloniale sur la langue française dans l'éducation sénégalaise



Figure 1 : « Photo de classe de Moda Mbaye en classe de CP à Dakar », Format paysage.
Copie et floutage : Agathe Alwaly Mbaye, 30 août 2023, Chens sur Léman, France.

Remerciements

Avant tout, je souhaite témoigner toute ma gratitude à ma mère Agnès Duret Mbaye et à mon père Moda Mbaye pour leur soutien sans faille sur les plans économiques, moraux et physiques ; ainsi que pour la source d'inspiration quotidienne et de fierté qu'ils représentent pour moi.

Je voudrais exprimer toute ma reconnaissance au directeur de ce mémoire, Pr. Didier Péclard, directeur du Master en Études Africaines, pour ses précieux conseils et sa supervision éclairée.

J'aimerais saisir cette occasion pour remercier le Pr. Mathieu Waly Faye et le Pr. Augustin Coly, respectivement directeur du Lycée Complexe Académique DakarEDU et directeur du Département des Lettres Modernes de l'Université Cheikh Anta Diop, qui ont bien voulu m'accorder de leur temps et sans qui je n'aurais pas pu mener à bien mon terrain de recherche.

Mes remerciements vont également vers tout le corps pédagogique et administratif, qui m'ont accueillie dans les différents établissements scolaires dakarois. Leur bienveillance et leur confiance m'ont été d'une grande aide durant mes recherches.

Je tiens à remercier Aurélie Sofiya Mungenga et Gninlnan Isaac Emmanuel Toure, camarades et amis du Master en Études Africaines, pour leur soutien et leurs avis critiques qui m'ont permis de mieux appréhender mon sujet de recherche et de stimuler ma réflexion.

Je voudrais spécialement remercier les membres de la famille Mbaye, pour leur contribution inestimable lors de mon séjour à Dakar et leur aide précieuse dans mon apprentissage du wolof.

Enfin, un grand merci à mes sœurs, Sirine et Célia, à toute ma famille et à mes amis, de m'avoir apporté leur soutien inconditionnel et d'avoir continué de croire en moi lorsque je n'en étais plus capable.

Dédicace

À la mémoire de mes grands-parents paternels, Mame Alwaly et Mame Cheikhou ; et à tous mes êtres aimés partis trop tôt.

Puisse ce travail vous rendre fiers et vous montrer que vous continuez de vivre à travers chacune de mes pensées.

Sommaire

Remerciements	3
Dédicace	4
Sommaire	5
Introduction	6

I. Historique de l'éducation au Sénégal

A. L'usage de la langue française dans l'éducation coloniale : de la politique d'assimilation à l'aliénation culturelle	14
B. Réformes du système scolaire depuis l'Indépendance du Sénégal en 1960	22

II. Situation actuelle : la langue française et son utilisation dans les écoles dakaroises

A. Situation actuelle de la langue française au Sénégal et plus particulièrement, dans l'éducation	30
B. L'usage de la langue française dans les écoles dakaroises au programme sénégalais et leur rapport au wolof	34

III. Les conséquences du maintien de la langue française dans l'éducation sénégalaise

A. Conséquence sur l'identité et la société sénégalaise du maintien de la langue française dans l'éducation	43
B. La diversité des dynamiques individuelles face au maintien de la langue française dans l'éducation sénégalaise	50

Conclusion	61
Bibliographie	65
Annexe	70
Table des matières	152

Introduction

Trahison

Ce cœur obsédant, qui ne correspond
Pas avec mon langage et mes coutumes,
Et sur lequel mordent, comme un crampon,
Des sentiments d'emprunt et des coutumes
D'Europe, sentez-vous cette souffrance
Et ce désespoir à nul autre égal
D'appriivoiser, avec des mots de France,
Ce cœur qui m'est venu du Sénégal ?

Léon Laleau, *Musique nègre* (1931)

S'il m'était demandé de me présenter, voilà ce que je dirais : je m'appelle Agathe Alwaly Mbaye, j'ai 23 ans et je suis étudiante à l'Université de Genève en dernière année de Master en études africaines. D'un père sénégalais et d'une mère française, j'ai été bercée par deux cultures différentes. Cette binationalité m'a inculqué un ensemble de valeurs qui constitue aujourd'hui, en tant que jeune adulte, l'entière de ma personne. Depuis petite j'ai toujours été sensible et sensibilisée aux questions « raciales » et à toutes les questions relatives à l'Afrique et plus précisément à l'Afrique de l'Ouest. La question linguistique a toujours été l'épicentre de ma vie. De fait, à mon plus grand désarroi la langue wolof ne m'a pas été inculquée. Lors de mes vacances au Sénégal, j'étais pourtant en mesure de communiquer avec toute ma famille, alphabétisée en langue française, à l'exception de ma grand-mère. Ne pas pouvoir m'entretenir avec elle, tel que je le souhaitais, fut pour moi source d'une grande blessure. Au fil de mes années d'études supérieures, cet intérêt pour la linguistique du Sénégal s'est mêlé avec mon intérêt pour les enjeux contemporains de la néo-colonisation et des mécanismes de décolonialité. C'est donc tout naturellement que j'ai saisi l'opportunité de ce travail de fin d'étude pour réaliser une étude critique de la question linguistique au Sénégal, dans la perspective des études postcoloniales.

« La langue n'est pas seulement un moyen d'expression et de communication, elle est en même temps un système de symboles qui rattache étroitement l'individu à son groupe. Par suite, la langue maternelle est le meilleur véhicule de l'enseignement car elle lui permet d'apprendre plus rapidement et mieux que dans une langue étrangère. Cette dernière coupe l'enfant de son milieu, l'"élite" de la masse, et contribue à créer "deux nations" au sein de la nation »¹.

Cette affirmation vient étayer le constat établi durant mes nombreux séjours au Sénégal, à savoir, que la langue française au Sénégal est synonyme de prestige. C'est pour cela que j'ai voulu comprendre le fond de cette observation et d'en exposer les conséquences. Plusieurs entrées étaient possibles concernant ce thème car la langue est l'un des éléments constitutifs de la société et sa portée s'observe dans tous les domaines. Néanmoins, lors de mon entretien avec le Dr. Kanyana Mutombo², celui-ci a soulevé un fait très important : l'une des composantes majeures de la colonisation a été l'école et cette école coloniale s'est transformée en une école postcoloniale porteuse des mêmes enseignements et des mêmes valeurs. Cet intérêt pour l'école a notamment été réaffirmé lors d'une conversation avec mon petit cousin de 11 ans, Mame Cheikhou. Durant notre conversation, je me suis intéressée à son travail à l'école, il m'a présenté ses manuels scolaires et ses devoirs. Une question m'est venue : « Est-ce qu'il serait plus facile pour toi d'apprendre tout cela en wolof ? » et sa réponse m'a paru des plus surprenantes, venant d'un enfant de langue maternelle wolof : « Non, ça serait trop difficile je ne connais pas tous les mots en wolof ». Pour argumenter son propos, il m'a montré une vidéo dans laquelle on voit un homme mettre au défi plusieurs personnes de formuler une phrase uniquement en wolof sans mot d'emprunt en français, et personne ne réussit. Puis, il a continué en disant « D'ailleurs, on n'a pas le droit de parler wolof dans la classe, sinon la maîtresse menace de nous donner le symbole »³. J'ai donc

¹ Chrysostome Cijika KAYOMBO, *Quelles stratégies pour une éducation idéale en Afrique ?*, Paris, L'Harmattan, 2014, p.296.

² Voir Annexe, entretien avec Dr. Kanyana Mutombo, 19 janvier 2023, Genève.

³ Comme il sera ultérieurement expliqué dans cette étude, le symbole se traduit sous forme d'un collier, généralement fait en os d'animal et est attribué à un élève comme symbole de désobéissance.

compris, à cet instant, que la question linguistique dans l'éducation était une question majeure au Sénégal que je devais impérieusement étudier. Dans cette étude je vous propose donc d'aborder, de manière critique, l'utilisation et l'enseignement de la langue française dans l'éducation sénégalaise.

Avant de débiter, il est important de rappeler que l'école coloniale ne s'est pas implantée dans un territoire dépourvu de scolarisation ; contrairement à ce que la doctrine coloniale laisse entrevoir. Il est donc essentiel d'évoquer l'éducation précoloniale africaine que Stanislas Baleke qualifie d'« authentiquement » africaine. Cette éducation « traditionnelle » ne saurait se concevoir autrement que comme mouvante, évolutive et dynamique⁴ ; nous en dégagerons uniquement quelques lignes directrices pour nous permettre de la mettre en relief avec l'éducation coloniale. Il est très difficile de désigner un point de départ à cette éducation « traditionnelle » car il y a un manque de documentation sur le sujet. Néanmoins, nous l'envisageons ici selon les écrits de l'auteur, de manière dichotomique, comme désignant l'éducation existant avant la colonisation française pour simplifier notre propos. Il faut également noter que l'on parle « d'éducation » mais que celle-ci pouvait se décliner de différentes manières selon le lieu, le peuple et les coutumes et qu'elle n'était pas uniforme. Néanmoins, certaines caractéristiques assez courantes seront exposées. L'éducation « authentiquement »⁵ africaine, et dans notre cas, sénégalaise, revêt une forme différente de celle occidentale. Les jeunes enfants sont éduqués et formés au sein de leur quotidien par leur famille et leur groupe social⁶. Le processus éducatif débute dès la naissance avec la reconnaissance par la communauté de ce nouvel être au statut entier de « personne » et s'étend tout au long de la vie⁷. Le processus d'éducation n'est donc pas institutionnalisé mais s'effectue de manière collective à travers la transmission de pratiques professionnelles et traditionnelles. L'école ne se conçoit donc pas comme une entité mais comme un ensemble de valeurs transmises quotidiennement à l'enfant par tous les membres de la communauté. Cette éducation se détermine par deux caractéristiques importantes : la normativité et la fonctionnalité⁸. Normative car elle s'apparente à une convention collective après son acceptation de la majorité des membres de la communauté. Fonctionnelle car elle est dynamique et peut s'adapter à la nouveauté si nécessaire pour l'amélioration des conditions de vie de la communauté⁹. L'oralité était une composante centrale de cette éducation, c'est la raison pour laquelle nous ne trouvons que peu d'écrits concernant cette éducation précoloniale. En effet, puisque l'éducation s'entendait comme une formation quotidienne des jeunes, celle-ci se faisait oralement dans la langue utilisée par la communauté. Cette éducation différait également selon les groupes sociaux ou ethniques et selon les sexes¹⁰. Enfin, si nous nous penchons sur une éducation du point de vue occidental, le Sénégal disposait d'un réseau d'écoles dispensant une éducation musulmane avant l'arrivée des colons français¹¹. Les langues d'éducation étaient donc les langues locales et l'arabe (dans les écoles musulmanes), toutes ces langues étaient présentes au Sénégal avant la colonisation française.

Au moment de la colonisation, la langue française est imposée comme seule langue d'éducation et comme la langue officielle du Sénégal par les autorités coloniales. Ce moment crée donc une rupture totale avec l'ordre préétabli. Dans ces écoles coloniales, des méthodes particulières d'apprentissage du français sont mises en place et les élèves désignés par l'autorité coloniale pour entrer dans ces écoles et maîtriser la langue du colonisateur deviennent l'élite du pays. À l'indépendance en 1960, la langue française est maintenue comme langue d'éducation et comme langue officielle par les élites postcoloniales. Pourtant, un réel mouvement de revalorisation des langues locales s'observe au niveau littéraire et politique, dénonçant la colonialité de la langue française. Ce choix provoque diverses conséquences sur la société sénégalaise, il est donc important

⁴ Miki KASONGO, *Repenser l'école en Afrique entre Tradition et Modernité*, Paris, L'Harmattan, 2013, p.21.

⁵ Terme emprunté par l'auteur à Stanislas Baleke, qui exprime le fait que le but ultime de l'éducation dans l'Afrique pré-coloniale est de transmettre un ensemble de valeurs et de savoir-faire à l'enfant pour son intégration dans la société.

Ibid., p.20.

⁶ *Ibid.*, p.21.

⁷ Timothée NGAKOUTOU, *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ?* Paris, L'Harmattan, 2004, p.11.

⁸ Miki KASONGO, *Repenser l'école en Afrique entre Tradition et Modernité, op.cit.*, p.21.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Jacques P. NGUEMEGNE et Jérôme ST-AMAND, « Les premières initiatives en matière d'éducation : regard sur l'évolution de l'éducation en Afrique subsaharienne francophone », in Jérôme ST-AMAND (dir.), *Amélioration de l'éducation en Afrique subsaharienne*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020, p.15.

¹¹ Marie-Albane DE SUREMAIN, « L'école des colonies, objet d'étude et d'enseignement », in Gilles BOYER (et al.) (dir.), *L'école aux colonies les colonies à l'école*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p.111.

de se pencher sur l'origine de ce phénomène : les méthodes d'apprentissage et l'usage du français dans les écoles contemporaines sénégalaises, en parallèle des dynamiques des langues locales.

Cette étude est conçue de manière interdisciplinaire car pour la mener à bien, il est nécessaire de mobiliser différentes disciplines, notamment, la sociologie, la linguistique, la science politique, la littérature, le droit et la psychologie. Pour parvenir à analyser de manière critique ce sujet, il nous est impossible de ne mobiliser qu'une seule de ces disciplines. Nous emprunterons certains concepts aux études postcoloniales comme l'aliénation culturelle, l'assimilation, la « cultural bomb », l'extraversion, le paradigme du joug ou encore la politique de procrastination. De fait, le but de notre recherche est de déconstruire les connaissances existantes et d'en donner une version que nous espérons critique, contemporaine et accessible. C'est donc grâce à ces concepts empruntés des études postcoloniales que nous pourrions porter un regard critique sur le colonialisme et nous interroger sur la place qu'occupe la colonisation dans le maintien de la langue française dans l'éducation sénégalaise et ses impacts. Nous emprunterons également le concept de « Code Switching » à la linguistique pure, nous permettant ainsi de décortiquer, avec une approche méthodologique des langues, les attitudes linguistiques particulières rencontrées sur notre terrain de recherche. Nous faisons ici le choix de ne pas définir ces concepts dans cette introduction, mais de les définir plus tard, dans leur contexte, pour ne pas en perdre le sens. Il nous semble essentiel d'ancrer ces définitions tout au long de notre étude pour en faciliter leur compréhension et surtout expliciter le lien qu'elles entretiennent entre elles.

Pour illustrer de manière non exhaustive l'état de la littérature concernant ce sujet il est important de mentionner certains courants de pensée. La première sphère à s'être emparée du débat est la sphère littéraire et plus précisément, la littérature africaine d'expression française, durant différentes périodes. Une première vague d'auteurs ont abordé le sujet de la langue coloniale lors de la période de la littérature de contestation de 1945 à 1960. Une seconde vague littéraire a abordé ce sujet au moment de la seconde contestation, c'est-à-dire la critique du régime postcolonial, la littérature du désenchantement des années 1960 aux années 1980. Enfin, depuis les années 2000 cette question est abordée par les auteurs de la diaspora mais également par les auteurs du continent qui initient la production littéraire en langues locales. La littérature africaine d'expression anglophone s'empare également du débat, citons notamment Ngũgĩ wa Thiong'o, pionnier du courant décolonial, que nous mobiliserons souvent dans cette étude. Cette production littéraire s'intéresse essentiellement à la question de la langue dans le contexte littéraire. La question majeure de ce courant est de savoir quelle langue utiliser lorsque l'on est un auteur africain et quel lien avec la colonisation peut s'en dégager. Au Sénégal, les acteurs de la sphère littéraire se penchant sur la question de la langue dans l'éducation sont, en général, simultanément des acteurs de la vie politique. C'est par exemple le cas de Cheikh Anta Diop qui a effectué ce qu'on appelle un « déverrouillage du génie créateur »¹² en démontrant la possibilité du discours scientifique en langues locales et qui a ouvert la voie à d'innombrables auteurs et initiatives de revalorisation des langues locales. Cette production littéraire sénégalaise ne se concentrait pas uniquement sur le phénomène linguistique dans l'éducation sénégalaise mais plus généralement sur le rapport du Sénégal avec la colonisation, ses restes et dénonçait le néo-colonialisme. Ce sont donc des études que nous pourrions qualifier de panafricanistes. Cette prise de position a atteint son pic dans les années 70 et s'est depuis transformée en initiatives concrètes avec de nouveaux auteurs comme Boubacar Boris Diop qui produisent une littérature en langues locales. D'autres disciplines, comme la linguistique pure, se sont intéressées à ce phénomène sénégalais en étudiant notamment la dualité de l'utilisation du français et du wolof dans le quotidien des jeunes sénégalais ou encore le processus de wolofisation du Sénégal. Ces études sont donc uniquement linguistiques et n'étudient pas l'impact de ce phénomène sur la société sénégalaise, ni son lien à la colonisation.

Finalement toutes ces études analysent soit la décolonisation au Sénégal dans son ensemble, soit se concentrent sur l'aspect littéraire des langues ou encore sur l'aspect technique de la linguistique ; mais, selon mes recherches, aucune ne s'est penchée sur les conséquences de l'utilisation de la langue française dans l'éducation sénégalaise d'un point de vue pluridisciplinaire et contemporain. L'intérêt de cette étude réside, je l'espère, dans le fait, de perpétuer, de compléter et d'actualiser la littérature existante. Le choix est donc fait de ne s'intéresser qu'à une seule des composantes postcoloniales sénégalaises : la langue dans l'éducation, pour proposer une étude approfondie et précise de son impact sur la société sénégalaise. C'est d'ailleurs un

¹² Olabiyi YAÏ, « Conjurer le spectre du grand linguicide : langues-cultures et décolonisation des humanités », in *Présence Africaine*, 2018, n°197, p.164.

sujet très actuel au Sénégal, qui fait l'objet de beaucoup de débats dans la sphère publique. De fait, une nouvelle tentative d'introduction des langues locales dans les écoles sénégalaises est à l'ordre du jour puisque l'Éducation Nationale serait en train de travailler pour que « toutes les langues soient enseignées dans [...] les programmes d'ici à 2028 »¹³. L'Inspecteur général de l'Éducation Nationale et de la Formation, chargé des langues nationales au sein du ministère, Mbacké Diagne, explique notamment que pour l'instant 90% des enfants sénégalais débutent leur scolarité en langue française, langue qu'ils ne comprennent et ne parlent pas, cela expliquerait « en partie les nombreux échecs et décrochages scolaires »¹⁴.

Dans ce contexte, nous nous demanderons *dans quelles mesures l'utilisation et l'enseignement de la langue française, dans les écoles dakaroises, témoignent d'une continuité coloniale.*

Pour répondre à cette question de recherche, cette étude sera menée en trois temps. Dans un premier temps, nous nous demanderons *dans quel contexte historique s'inscrit l'utilisation et l'enseignement de la langue française au Sénégal ?* La première partie de ce travail sera donc consacrée à un rappel historique de l'éducation au Sénégal. Dans celle-ci, l'usage du français pendant l'éducation coloniale sera abordé puis, les réformes scolaires depuis l'Indépendance seront étudiées.

Dans un second temps, nous avons jugé intéressant de savoir *quelles sont les dynamiques actuelles de l'utilisation et de l'enseignement du français dans les écoles dakaroises ?* Nous présenterons donc, dans la seconde partie de cette recherche, une analyse actuelle de l'utilisation de la langue française dans les écoles dakaroises. Dans cette analyse, nous soulignerons la situation linguistique actuelle à Dakar et dans l'éducation. Nous mettrons en évidence le rapport qu'entretiennent les langues locales avec le français dans les écoles.

Enfin, il est essentiel de se demander *quelles conséquences identitaires, sociales et politiques cette situation engendre actuellement au Sénégal, et quels liens subsistent avec la colonisation ?* Pour répondre à cette question, la troisième partie de cette étude évoquera donc les conséquences des deux premières parties. À commencer par les conséquences sur l'identité et sur la société, du maintien de la langue française dans l'éducation sénégalaise. Puis, nous montrerons qu'à titre individuel, une multitude de comportements et d'avis existent face à ce maintien.

Cadre méthodologique

Pour étudier la question de la continuité coloniale dans l'éducation sénégalaise, nous avons choisi une temporalité longue. En effet, cette étude débutera en 1817 lors de l'ouverture de la première école confessionnelle coloniale et s'étendra jusqu'à nos jours. Ainsi, nous pourrions mettre en parallèle ces différentes périodes. Concernant la situation géographique de cette étude, celle-ci s'affinera au fil de l'analyse. De fait, dans la première partie, ce sont les écoles coloniales implantées dans tout le Sénégal qui seront étudiées. Puis, dans la seconde partie, qui mobilisera surtout les données de terrain de recherche, la géographie sera essentiellement recentrée sur les écoles dakaroises. Enfin, dans la troisième partie, les conséquences observées sont applicables à toute la population sénégalaise et non uniquement à la population dakaroise. La situation géographique sera donc de nouveau élargie pour permettre d'en tirer des conclusions plus généralisables. Nous avons mobilisé différentes méthodes pour mener à bien cette analyse, à savoir, un terrain de recherche et des *entrevues* semi-directives. Ces méthodes ont été utilisées à l'aide de l'approche compréhensive. Cette approche est basée sur le sens, c'est-à-dire que l'on prend en compte :

« [...] la spécificité de l'humain, autrement dit ne pas considérer ce dernier seulement comme un agent déterminé par des forces extérieures à lui, mais le tenir également comme un acteur qui construit des

¹³ Dr. Cheik Oumar ANNE, ministre sénégalais de l'éducation, cité dans *BBC News Afrique*, « Comment le Sénégal compte généraliser l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire », in *BBC*, mars 2023. <https://www.bbc.com/afrique/articles/c0d40xezx00o>

¹⁴ Alice HAUTOBOIS, « Au Sénégal, l'enseignement en langues locales pour lutter contre l'échec scolaire », in *Le Monde Afrique*, mars 2023. https://www.lemonde.fr/afrique/article/2023/03/06/au-senegal-l-enseignement-en-langues-locales-pour-lutter-contre-l-echec-scolaire_6164408_3212.html

significations à partir de la place qu'il occupe dans le monde, et qui, produisant des faits sociaux, contribue à la reproduction des déterminismes »¹⁵.

Cette méthode s'entend en trois temps : la conquête, la construction et le constat. Au moment de la conquête, l'objet d'étude n'est pas séparé préalablement du sens commun, on l'envisage plutôt en termes de césure pour garder le sens commun en tant que savoir. Dans la phase de la construction, des raisonnements pluriels sont mobilisés. Celle-ci est construite à partir de raisonnements déductifs et inductifs plutôt que par un raisonnement exclusivement hypothético-déductif. Cela permet de construire l'objet de la recherche de manière progressive en se basant également sur les savoirs des personnes rencontrées. Cette étape suggère une place importante de la recherche, et celle-ci peut être redéfinie à tout moment. Dans cette méthode, le constat arrive en dernier lieu et permet d'inclure tous les éléments précédemment expliqués. Enfin, dans cette méthode, le chercheur est fortement impliqué dans le processus de recherche et ne se place pas comme étant extérieur à la situation¹⁶.

Dans un premier temps, un terrain de recherche a été effectué avec pour méthode des observations directes dans les classes. Pour ce faire, je me suis rendue à Dakar durant 3 mois, du 14 février au 20 mai 2023. L'objectif de départ était de me rendre dans 3 écoles publiques de niveau primaire, collège et lycée et dans 3 écoles privées également de niveau primaire, collège et lycée. Cette sélection me permettait ainsi d'avoir un constat assez général et généralisable sur les écoles dakaroises au programme sénégalais, qu'elles soient privées ou public et d'observer les divergences entre les différents niveaux d'étude. Finalement je n'ai pu me rendre que dans 5 écoles différentes, comme il sera expliqué à la fin de cette partie, soit 32 classes différentes, à savoir :

Saint-Pierre Julien Eymard : école privée confessionnelle catholique dispensant le niveau préscolaire et primaire. Dans cette école nous nous sommes surtout concentrés sur le niveau primaire.

Cours Anne Marie Javouhey : école privée confessionnelle catholique dispensant le niveau collège et lycée. Nous nous sommes ici rendus uniquement dans les classes de niveau collège. Seules les classes de 3^e n'ont pu être visitées, car comme nous l'expliquerons plus bas, le jour de l'observation de ces classes, les écoles ont dû être fermées en raison du contexte politique.

Lycée Dakaredu : lycée privé non confessionnel, où nous avons pu assister à des cours allant du niveau de Seconde jusqu'en Terminale, dans les filières générales et professionnelles.

Lycée John Fitzgerald Kennedy : école publique non confessionnelle, uniquement destinée aux filles, dispensant les niveaux collège et lycée. Nous nous sommes rendus dans des classes de ces deux niveaux. Comme nous l'expliquerons plus tard, les observations dans cette école furent écourtées à cause du contexte politique sénégalais.

Groupe Scolaire Coumba Ndoffene Diouf dit N dof Adame : école publique dispensant les niveaux préscolaire, primaire et collège. Nous nous sommes rendus ici essentiellement dans les classes de primaire.

Pour débiter les recherches d'écoles qui seraient aptes à me recevoir, j'ai tout d'abord demandé à ma famille de m'indiquer les écoles proches de notre lieu de résidence, car il était très difficile d'accéder à des informations claires sur *Internet*. C'est ainsi qu'ont débuté mes recherches. Pour donner suite à la liste d'écoles potentielles qui m'a été remise, je me suis rendue au Lycée Dakaredu, le lycée privé dans lequel étudie Ndeye Astou, ma cousine. Le directeur de ce lycée, M. Faye, après avoir longuement écouté mon projet de recherche, a accepté de m'ouvrir les portes de son établissement, mais surtout de me recommander auprès d'autres directeurs et directrices d'écoles. Nous avons discuté des établissements qui m'ont été initialement recommandés et la liste a changé une nouvelle fois pour me faciliter les recherches. Après ce rendez-vous, je me suis rendue, sur recommandations de M. Faye, dans la première école privée confessionnelle de niveau primaire, Saint-Pierre Julien Eymard, et j'ai pu débiter mon terrain d'étude le jour même.

¹⁵ Maryvonne CHARMILLOT et Laurence SEFERDJELI, « Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet », in Madelon SAADA-ROBERT (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2002, pp.187-203.

¹⁶ *Ibid.*

La durée de mes observations dans chaque école a été d'une semaine. Une semaine, car la durée de mon séjour ne me permettait pas d'étendre ces observations, dans l'optique de pouvoir faire les 6 écoles initialement prévues. En outre, une semaine paraissait suffisante pour se familiariser avec les élèves, les professeurs et le corps administratif. Je n'ai pas opté pour un temps plus long également pour ne pas perturber le bon déroulement des enseignements. À la fin de chaque semaine, je me présentais dans une nouvelle école avec ma recommandation, exposais mes recherches et espérais que les chefs d'établissement seraient enclins à m'ouvrir leurs portes. Il est d'ailleurs très important de noter que sans la bienveillance, la compréhension et l'hospitalité de ces chefs d'établissement, je n'aurais pu mener à bien cette recherche.

Pour ces observations, deux groupes étaient essentiellement étudiés : les élèves et les professeurs. Suivant les écoles et les instructions reçues, je me rendais dans les salles de classes et assistais à tout type d'enseignements et aux récréations. Dans la première école visitée, j'ai eu la chance de passer toute la journée sur place, pour les autres écoles j'effectuais des demi-journées. Ma démarche a été de prendre des notes de terrain sur l'usage du français et des langues locales dans l'enceinte de l'école. Je notais donc toutes les interactions, à quel moment les différents groupes utilisaient plutôt le français ou plutôt les langues locales et de quelle manière la langue française était enseignée. Les informations recueillies seront surtout mobilisées dans la Partie II de cette étude.

Dans un second temps, l'entretien semi-directif a été utilisé. Tout d'abord durant mes séjours dans les écoles, lors de mes conversations avec les professeurs et les élèves. Puis, lors de différentes *interviews*. Pour ces *interviews* le public cible peut se diviser en deux groupes.

Le premier groupe est constitué de 13 anciens élèves du système éducatif sénégalais, il est composé de 7 femmes et 6 hommes et l'âge des personnes interrogées s'étend de 21 ans à 54 ans¹⁷. Ces entretiens ont été effectués par téléphone puisqu'une partie des personnes interrogées ne résidait pas au Sénégal. Le but de ces entretiens était d'avoir un retour plus distancié de l'expérience scolaire sénégalaise et de récolter des faits qui ne seraient peut-être pas encore conscientisés par les élèves actuels. Je voulais un public divers, d'âge et de parcours de vie différents, je n'ai donc pas voulu effectuer une sélection arbitraire trop fine, qui pourrait biaiser cette étude. Pour se faire, j'ai posté une annonce sur *Instagram* qui mentionnait :

« Bonjour à tous. Je travaille actuellement sur mon mémoire, portant sur l'usage de la langue française dans les écoles dakaroises, d'un point de vue similaire aux « postcolonial studies ». Pour ce faire, je cherche des personnes ayant fait leur scolarité (primaire, collège et/ou lycée) au Sénégal (programme sénégalais ou français, principalement à Dakar) ; pour une interview téléphonique (max 1h). Cette interview pourra être mentionnée de manière anonyme par la suite. N'hésitez pas à me contacter en DM [*Direct Message*] ».

Une sélection s'est néanmoins opérée automatiquement puisque sur le canal de diffusion par lequel j'ai publié cette annonce comporte une tranche d'âge réduite. À la suite des nombreux partages de cette annonce, quinze personnes m'ont contactée, mais finalement treize d'entre elles ont pu m'accorder un entretien. Il a été fait mention que le témoignage d'anciens élèves du programme français au Sénégal était également intéressant pour cette recherche, car comme nous le verrons plus tard, ce programme est très prisé au Sénégal. Il était donc pertinent pour ma recherche d'inclure le témoignage de ces anciens élèves pour en tirer des conclusions relatives à l'usage de la langue française dans l'éducation au Sénégal. Finalement, cinq des personnes interrogées découlent du programme français et sept du programme sénégalais, seul Djibril a alterné entre ces deux programmes. Tout au long de cette recherche, nous citerons les personnes interrogées par leur vrai prénom. Uniquement « Astou » et « Amy » sont des prénoms fictifs, car les personnes interrogées souhaitaient rester anonymes. Les entretiens contenaient des questions précises, au départ, sur l'identité de la personne interrogée. Une liste de questions avait été préparée, uniquement pour axer les grandes lignes de ces entretiens. Ces questions n'ont malgré cela pas été posées dans un ordre précis, pour ne pas orienter les réponses des personnes interrogées. La durée de ces *interviews* diffère selon la personne. Le thème de cette étude pouvant être parfois sensible ou tabou, une attention particulière a été portée aux réactions des personnes interrogées, poussant ou non l'*interview* un peu plus loin. L'objectif étant d'avoir un témoignage personnel, chaque *interview*

¹⁷ Voir Annexe, entretiens téléphoniques.

est adaptée à la sensibilité de chacun et suivant les réponses obtenues d'autres questions ont été posées. Ces entretiens illustreront mes propos tout au long de ce mémoire. Néanmoins, puisque ces témoignages incluent une dimension subjective forte des personnes interrogées, aucune mesure, comme des moyennes, ne seront effectuées car elles ne seraient pas représentatives.

Le second groupe est constitué de deux spécialistes des questions africaines. Contrairement au premier groupe, les entretiens avec ces deux intervenants se sont déroulés en présentiel. Le premier intervenant est Mr. Kanyana Mutombo, docteur en relations internationales, politologue, co-fondateur et directeur de l'UPAF (Université Populaire Africaine) et co-fondateur et secrétaire général du CRAN (*Carrefour de Réflexion et d'Action contre le racisme anti-Noir*) à Genève. Son intervention me semblait d'autant plus enrichissante qu'il est un spécialiste, consultant et expert international des questions identitaires spécifiques au Monde Noir. Le second intervenant est Mr. Emmanuel Ndione, président de l'ONG *ENDA Graf Sabel*, organisation de recherche-action créée en 1980 à Dakar. En plus d'être un ancien élève de l'éducation sénégalaise, il met la sociologie au service des projets de développement au Sénégal, depuis plus de 50 ans.

Ces *entrevues* se sont déroulées de manière moins structurée que les précédentes, mais plus sous forme de savoir dispensé, comme lors d'un cours universitaire. J'ai tout de même abordé les questions principales de cette étude, mais ne voulant pas limiter le témoignage précieux de ces deux intervenants, divers sujets ont également été abordés.

D'un point de vue éthique, il était très important pour moi que les personnes rencontrées au cours de mon terrain ou les personnes interrogées durant les *entrevues* soient en connaissance de mes intentions, dans le but de les protéger. Durant mes séjours d'observations dans les écoles plusieurs choses ont donc été mises en place. Tout d'abord, puisque mes candidatures pour ces séjours étaient spontanées, j'avais un rendez-vous avec la/le responsable d'établissement pour lui exposer les motifs de ma recherche ainsi que la tribune que pourrait avoir mon travail. De plus, lorsque je devais interagir avec un.e enseignant.e, je lui exposais également les motifs de mon travail et ce que je m'apprêtais à observer dans la classe. Je ne mentionnais pas forcément qu'une des variables que j'étudiais était la continuité coloniale, pour pouvoir observer des comportements spontanés, mais j'expliquais que je me concentrais sur l'usage des différentes langues dans l'enceinte de l'établissement. Concernant les élèves, à chaque nouvelle classe, je me présentais et expliquais aux élèves que j'allais assister aux cours avec eux, que je n'étais pas là pour les juger et je leur laissais du temps pour me poser des questions sur ma personne et sur mon travail. Pour protéger toutes les personnes rencontrées d'une quelconque situation délicate, j'ai donc fait le choix de ne pas utiliser de nom dans ma recherche. Les seules fois où je mentionne des noms, ce sont ceux de personnes adultes m'ayant verbalement donné l'autorisation de mentionner leur nom.

Concernant les *entrevues*, l'option d'anonymiser les intervenants a été systématiquement proposée. Finalement une seule personne a voulu être mentionnée de manière anonyme dans ma recherche, toutes les autres m'ont verbalement donné l'autorisation de citer leur nom et prénom. Toutes ces personnes ont été mises au courant de mon projet de recherche et de l'audience qu'aurait ce mémoire et ont accepté d'y prendre part.

Différents biais peuvent être présents dans cette étude, il est donc essentiel de les mentionner. Tout d'abord, les questions coloniales sont toujours très sensibles et sont difficiles à aborder. En ce sens, de prime abord lors des observations directes et des entretiens semi-directifs j'ai fait le choix d'explicitement seulement le thème général de cette recherche, à savoir, l'utilisation et l'enseignement du français dans les écoles dakaroises. Les résultats sur le terrain devant surtout découler d'attitudes spontanées face à la langue française et aux langues locales des élèves et des enseignants. Il semblait donc important de ne pas révéler d'emblée exactement ce que j'allais observer. Le sujet de la continuité coloniale et des méthodes punitives d'enseignement du français n'a été abordé que dans des situations particulières. Ces sujets ont été abordés auprès des élèves seulement lorsque leurs professeurs n'étaient pas présents, pour que leurs réponses ne soient pas influencées par l'éventualité d'une réprimande. Avec les professeurs, ces questions ont été posées lorsque j'avais assez observé leurs méthodes d'enseignement et qu'une relation de confiance s'était installée. Ainsi, les dires des professeurs étaient, dans une certaine mesure, vérifiables avec les faits relevés. De même, lors de mes *entrevues*, j'ai tenté de poser des questions les moins orientées possibles, pour ne pas influencer les réponses des personnes interrogées. Toutefois, ma posture en tant qu'étudiante française a forcément induit des changements de comportements chez les professeurs, désireux de se montrer sous leur meilleur jour. Les élèves ont eux aussi

dû être influencés par ma présence dans les salles de classes. Certains témoignages peuvent également avoir été modulés en fonction de la compréhension de mes attentes par les personnes interrogées.

Le biais de la langue n'est pas non plus anodin. Étant franco-sénégalaise parlant principalement français, d'après mon expérience, je suis considérée comme étrangère au Sénégal. Les personnes rencontrées s'adressaient automatiquement à moi en français selon cette perception de ma personne. Tout changement de langue de la part de mes interlocuteurs lors de nos conversations ne peut donc pas être pris en compte, car ils ne sont pas représentatifs de leurs comportements linguistiques habituels.

Enfin, un dernier biais, non négligeable est ma subjectivité en tant que chercheuse. En effet, malgré la volonté d'adopter un regard le plus neutre possible sur les situations rencontrées, il se peut que ma subjectivité influence l'interprétation de certaines situations. Le choix de ce sujet, étant très personnel et dépendant de mes acquis, certaines positions subjectives peuvent être prises en compte. C'est donc pour éviter une trop grande influence de mes idéaux que j'ai choisi de baser cette étude sur des faits historiques mais également sur des observations concrètes actuelles des comportements spontanés, permettant ainsi d'en tirer des constats des plus objectifs possibles.

Pour terminer cette entrée en matière, une mention doit être faite des trois difficultés rencontrées lors de mon terrain de recherche. La première difficulté rencontrée concerne le public cible des entretiens que j'ai réalisés. En effet, dans l'optique d'étudier la continuité coloniale dans l'éducation sénégalaise, il aurait été intéressant de pouvoir interroger des personnes ayant été scolarisées au Sénégal durant la période coloniale pour mettre en relief leur témoignage avec ceux des générations récentes d'anciens élèves. L'Indépendance ayant été proclamée en 1960, les personnes ayant été scolarisées durant la période coloniale ont au minimum 70 ans. Je n'ai pas réussi à m'entretenir avec cette génération, tout d'abord à cause de l'accessibilité à ces personnes mais également à cause de la mémoire défaillante à cet âge. Il est déjà difficile pour quelqu'un ayant quitté le lycée il y a quelques années de se souvenir de ses années de primaire, collège et lycée, cela est d'autant plus difficile pour une personne d'un âge avancé. Le second problème découle de mon manque de renseignements et d'informations concernant les modalités d'accès aux écoles publiques en qualité d'observateurs. En effet, en règle générale, l'accès aux écoles, surtout publiques, est très règlementé. Pour avoir accès à ces écoles, une autorisation doit être délivrée par l'Inspection Générale de l'Éducation et de la Formation des écoles sénégalaises. Comme évoqué précédemment, mon séjour dans ces différentes écoles dépendait du bon vouloir des directeurs/directrices, et je n'ai été informée de cette procédure que lors de mes recherches pour les écoles publiques. Certaines écoles publiques ont donc refusé de me recevoir sans cette autorisation de l'Inspection et mon terrain s'est immobilisé pendant deux semaines. Face à ce problème, je suis allée demander conseil auprès de Augustin Coly, l'un de mes professeurs universitaires lors de mon semestre d'échange à l'Université Cheikh Anta Diop qui m'a dirigée vers l'Inspection de l'Éducation et de la Formation de Grand Dakar. À la suite d'un rendez-vous et de l'exposé détaillé de cette recherche, la présentation de mon Curriculum Vitae et d'une lettre de motivation, ils ont accepté de m'orienter vers le Groupe Scolaire Coumba Ndofenne Diouf. Face à cette difficulté, je n'ai pu me rendre que dans deux écoles publiques, au lieu des trois initialement prévues. Cependant, comme le Lycée John Fitzgerald Kennedy dispense le niveau collège et lycée, j'ai pu me rendre dans des classes de niveaux différents et compléter le cycle d'observation (bien qu'écourté) dans les écoles publiques.

Le dernier problème majeur rencontré, fut la situation d'instabilité politique du pays. Une tension palpable était ressentie dans tout le pays en raison des manifestations en faveur du principal opposant au pouvoir, Ousmane Sonko. Lors des deux procès à son encontre, les manifestations furent durement réprimées, accentuant le climat de tension. Mon lieu de résidence étant proche de l'Université Cheikh Anta Diop, lieu propice aux manifestations et à la violente répression policière, j'ai dû renoncer à sortir durant plusieurs semaines. En prévention des manifestations, ou en raison de grèves relatives à la situation politique, toutes les écoles étaient fermées, parfois pendant des semaines. En raison de cette situation de tension intense, un jour a été supprimé lors de ma visite dans le Cours Anne Marie Javouhey et je n'ai pu effectuer que deux jours dans le Lycée John Fitzgerald Kennedy. Malgré cela, j'ai assisté à plus d'une trentaine de classes et tiré profit de chaque moment passé en la compagnie du corps enseignant et du corps étudiant.

I. Historique de l'éducation au Sénégal

Nous nous intéressons ici à l'usage du français dans l'éducation sénégalaise et de son lien possible avec la colonisation. Il semble donc pertinent de se demander *dans quel contexte historique s'inscrit l'utilisation et l'enseignement de la langue française au Sénégal ?* Dans le but d'appréhender correctement le sujet nous proposerons ici un rappel de l'implémentation de l'école et de la langue française pendant la colonisation ; puis nous étudierons les réformes du système scolaire qui ont été mises en place depuis l'Indépendance en 1960.

A. L'usage de la langue française dans l'éducation coloniale : de la politique d'assimilation à l'aliénation culturelle

A.1. L'école coloniale française au Sénégal : buts et moyens

L'école coloniale ne découle pas d'un processus indépendant, mais s'ancre dans la justification coloniale de mission civilisatrice¹⁸, ayant pour réel but d'engager les populations locales dans le projet d'exploitation économique coloniale¹⁹. Louis-Jean Calvet affirme notamment que « [...] l'école est [...] utilisée en conformité avec un projet idéologique qui vient s'insérer harmonieusement dans le développement de la superstructure linguistique du colonialisme naissant »²⁰.

À la suite de l'acquisition de terres sénégalaises par la France, l'administration coloniale ouvre sa première école confessionnelle en 1817 à Saint-Louis, avec Jean Dard à sa tête²¹. Loin de former une continuité avec les différentes formes d'éducation présentes avant la colonisation française, l'école coloniale s'implante sous la forme d'une institution rigide, formant une « instruction » et non plus une « éducation »²². Cette instruction, au lieu de continuer de former les enfants à devenir des membres à part entière de leur communauté, occasionne une rupture de ces individus avec leur milieu d'origine²³. D. Westermann écrivait que « la vie tribale africaine et l'éducation scolaire moderne sont, sous leur forme actuelle, inconciliables ; il faut en avoir clairement conscience, et les vieux Africains le sentent très nettement »²⁴. L'unique élément qui s'inscrit en continuité avec l'éducation « authentiquement » africaine est l'école coranique arabe qui perdure également pendant la colonisation, malgré les tentatives des autorités coloniales de l'arrêter.

D'un point de vue linguistique, le choix de la langue française comme langue d'éducation n'est pas une décision portant sur des considérations pédagogiques, mais adoptée pour des raisons de politique coloniale²⁵. « "L'enseignement se propose avant tout de répandre dans la masse la langue française afin de fixer la nationalité. Il doit tendre ensuite à doter l'indigène d'un minimum de connaissances générales, mais indispensables, afin... d'ouvrir son esprit à la culture française, à la civilisation occidentale", écrivait le Gouverneur général Merlin en 1921 »²⁶. Il est d'ailleurs intéressant de souligner que le premier instituteur, Jean Dard, soucieux d'adapter la méthode d'enseignement aux populations locales décide de recourir à la langue maternelle des enfants. Il apprend donc le wolof, la langue locale la plus parlée au Sénégal. Il affirme en ce sens que :

¹⁸ Discours dominant des autorités coloniales permettant de justifier le colonialisme. Cette justification consistait à légitimer leur domination en avançant que leur devoir, le « fardeau de l'homme blanc », était d'apporter la « civilisation » aux peuples « sauvages » non civilisés.

¹⁹ Carole REYNAUD-PALIGOT, *L'école aux colonies. Entre mission civilisatrice et racialisation 1816-1940*, Ceyzérieu, Champ Vallon, 2020, p.12.

²⁰ El Hadji Abdou Aziz FATY, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », in *Mots. Les langages du politique*, 2014, no.106 pp.13-26. Voir aussi Louis-Jean CALVET, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 1974.

²¹ *Ibid.*, pp.13-26.

²² Samba GADJIGO, *École blanche, Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 1990, p.89.

²³ *Ibid.*

²⁴ D. WESTERMANN, 1937, cité dans Pierre ERNY, *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.56.

²⁵ Pierre ERNY, *Essai sur l'éducation en Afrique Noire, op. cit.*, p.56.

²⁶ *Ibid.*

« La civilisation des Ouolofs est plus que négligée, elle est mise à l'oubli puisqu'on a cessé d'instruire les noirs au Sénégal dans leur langue. Car quoi qu'on en dise, il faut que les noirs soient instruits dans leur langue maternelle, sans cela point d'établissements durables, point de civilisation... »²⁷.

Cet instituteur veut que ses élèves soient capables de s'exprimer par écrit en wolof pour en faire des administrateurs proches de la réalité de terrain²⁸. Jean Dard ne tarde pas à être démis de ses fonctions, en 1822, car l'éducation des colonisés est tout d'abord fondée sur le régime de l'indigénat et sa méthode ne correspond pas au projet méthodologique donné par les autorités coloniales²⁹. On observe donc que la vision de l'éducation coloniale de Jean Dard était totalement opposée à celle des autorités coloniales. Comme l'a explicité Moussa Fall, Dard « [...] ignorait sans doute que derrière le projet d'instruction qu'on lui demandait d'appliquer, se cachait un objectif de glottophagie et de destruction culturelle inhérent à la politique d'assimilation que la France avait adoptée »³⁰. Les personnes colonisées sont formées dans l'optique de servir les Français et d'administrer le territoire, ni plus, ni moins³¹. L'enseignement des langues locales est considéré comme inutile, le seul but étant de former des administrateurs comprenant assez le français pour obéir aux ordres. Ses successeurs mettent alors en place une éducation basée sur le modèle français avec un principe essentiel : l'interdiction de parler les langues locales³².

« Si l'Européen parlait correctement sa langue, le noir ne le comprenait pas. Mais le noir parlait un français si défectueux qu'aucun Européen ne le comprenait. Cette situation alarmante ne pouvait certes continuer. Un remède s'imposait. D'où la décision de rendre illégal l'emploi des dialectes dans les écoles primaires »³³.

La politique coloniale s'est définie au fil du temps et devient de plus en plus précise et cohérente car le besoin de former des subalternes locaux émerge³⁴. Seuls certains profils, désignés par l'administration coloniale ont accès à l'école coloniale. Cette sélection minutieuse permet de s'appuyer sur une petite élite locale sans donner une instruction supérieure à la jeunesse sénégalaise³⁵ et donc d'éviter de faire face à une révolte massive³⁶.

Puisque l'école est au service des pouvoirs coloniaux et que ceux-ci ont changé à plusieurs reprises de doctrine coloniale, différentes politiques de scolarisation coloniale ont été observées depuis l'ouverture de la première école à Saint-Louis, jusqu'à l'Indépendance en 1960. Citons notamment « la fusion des races »³⁷, « l'école des

²⁷ El Hadji Abdou Aziz FATY, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », *op.cit.*, p.213.

²⁸ Pierre ERNY, *Essais sur l'éducation en Afrique Noire*, *op.cit.*, p.47.

²⁹ El Hadji Abdou Aziz FATY, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », *op.cit.*, pp.13-26.

³⁰ *Ibid.*, p.16. Voir aussi Moussa FALL, « Baisse du niveau des élèves en français : mythe ou réalité. Le cas du Sénégal », in *SudLangues*, 2003, n° 3, pp.150-161.

³¹ Timothée NGAKOUTOU, *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ?*, *op. cit.*, p.121.

³² El Hadji Abdou Aziz FATY, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », *op.cit.*, p.17.

³³ Bernard DADIÉ, 1953, cité dans Samba GADJIGO, *École blanche, Afrique noire*, *op.cit.*, p.96.

³⁴ Stanislas R. BALEKE, *Une pédagogie pour le développement social. De la transmission à la communication des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 2011, p.80.

³⁵ Carole REYNAUD-PALIGOT, *L'école aux colonies. Entre mission civilisatrice et racialisation 1816-1940*, *op.cit.*, p.15.

³⁶ Stanislas R. BALEKE, *Une pédagogie pour le développement social. De la transmission à la communication des savoirs*, *op.cit.*, p.82.

³⁷ Politique coloniale prenant place pendant la Seconde République, juste après l'abolition de l'esclavage, visant à « élever le peuple par l'instruction ». Le Décret du gouvernement provisoire du 27 avril 1848 promulgué par un arrêté local du 21 octobre 1848 rend l'instruction obligatoire et gratuite dans les colonies. Voir Carole REYNAUD-PALIGOT, *L'école aux colonies. Entre mission civilisatrice et racialisation 1816-1940*, *op.cit.*, p.39.

otages »³⁸ ou encore la « laïcisation de l'école »³⁹. Nous nous intéresserons ici principalement à la politique d'assimilation dont l'école est le principal outil. Après la Seconde Guerre mondiale, l'Union française est créée mettant fin, en apparence, au régime colonial de l'enseignement. En effet, la Constitution de la République française abolit l'indigénat et « garantit à tous l'égal accès aux fonctions publiques ». Les sources trouvées se contredisent, certaines affirment que la politique d'assimilation a débuté à ce moment-là, et d'autres situent cette politique beaucoup plus précocement, après la Première Guerre mondiale⁴⁰. De fait, c'est après la Première Guerre mondiale que l'on observe de nouvelles exigences en matière d'enseignement, encore sous le régime de l'indigénat. Celui-ci devra « tendre à doter l'indigène d'un maximum de connaissances générales afin d'ouvrir son esprit à la civilisation européenne »⁴¹. C'est d'ailleurs pendant la Première Guerre mondiale que la Loi Blaise Diagne du 29 septembre 1916⁴² confère aux habitants des quatre communes (Saint-Louis, Rufisque, Dakar et Gorée) la pleine citoyenneté française. Nous considérerons donc que cette politique d'assimilation a débuté après la Première Guerre mondiale⁴³ et s'est accentuée après la création de l'Union Française.

La signification du terme « politique d'assimilation » a connu également beaucoup d'évolutions et de controverses. Cependant, Martin Deming Lewis nous donne trois notions auxquelles nous pourrions nous référer pour comprendre ce terme : l'application intégrale des lois françaises aux colonies, une forme de centralisation administrative et enfin, une œuvre de transformation sociale et culturelle⁴⁴. C'est d'ailleurs à cette dernière composante qui nous intéresse ici. Cette transformation sociale et culturelle est très profonde et marquera à jamais les peuples dont les sociétés furent colonisées. Cette politique d'assimilation cherche à transformer les colonisés en leur essence. Son but est que les colonisés se comportent comme des Français, pensent en français et comme des Français et finalement déplacent totalement leur univers de référence pour adopter la France comme point focal de leur existence ; tout en restant considérés tout de même comme, au mieux, des citoyens de seconde zone. Cette stratégie permet aux autorités coloniales d'implanter dans l'esprit des colonisés que la culture française est synonyme d'évolution et de prestige ; ce vers quoi ils doivent tendre et donc que tout particularisme culturel doit être supprimé. La domination militaire à elle-seule ne suffit plus pour contrôler les peuples contre leur volonté, il faut donc associer les colonisés eux-mêmes à l'œuvre de domination⁴⁵. Cela permet aux autorités coloniales de compter sur des colonisés qui sont fondamentalement

³⁸ École créée en 1855 par le gouverneur du Sénégal de l'époque Louis Faïdherbe. Cette école était destinée aux fils de chefs qui seront formés pour être de futurs intermédiaires. Le processus de recrutement se faisait comme tel : les chefs sénégalais qui ont été soumis au régime colonial étaient obligés d'envoyer leurs fils dans cette école, son nom l'indique, comme otages. Certains chefs ne voulant pas envoyer leurs fils, envoyaient des domestiques ou des captifs à la place. Ces derniers furent assidus à l'école coloniale française et certains occupant même un rang plus élevé que leurs chefs d'antan. Voir Jean CAPELLE, *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances (1946-1958)*, Paris, Karthala, 1990, p.19.

³⁹ Louis Faïdherbe peut être considéré comme le précurseur de la laïcité libérale, il voulait d'ailleurs créer des écoles laïques dans lesquelles des cours du soir pour les élèves des écoles coraniques sont dispensés, pour attirer les musulmans. Au début du XX^{ème} siècle, en 1903, des lois sur la laïcisation de l'enseignement sont votées et les gouverneurs de l'Afrique occidentale Française sont sommés de les appliquer également dans les colonies. William Ponty, fervent partisan de la laïcisation, alors gouverneur général, prit des mesures inspirées par cela. Cette laïcisation de l'éducation se caractérise par le maintien du régime d'indigénat, dans lequel le statut de citoyen français n'était pas accordé aux autochtones et ces derniers étaient formés pour être des éternels subornés. *Ibid.*, pp.19-23.

⁴⁰ Léopold Sédar SENGHOR (préface), in Jean CAPELLE, *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances (1946-1958)*, *op. cit.*, p.6.

⁴¹ Martial Henri MERLIN, 1923, cité dans Jacques P. NGUEMEGNE et Jérôme ST-AMAND, « Les premières initiatives en matière d'éducation : regard sur l'évolution de l'éducation en Afrique subsaharienne francophone », *op.cit.*, p.23.

⁴² Blaise Diagne, après avoir été scolarisé à l'école laïque de Saint-Louis, obtint une bourse d'étude pour continuer ses études à Aix-en-Provence. Il revint ensuite à Saint-Louis pour continuer son école secondaire. Il réussit le concours de fonctionnaire des douanes en 1891 et devient député du Sénégal en 1914. C'est sous son statut de député qu'il obtint la citoyenneté française pour les habitants des Quatre communes. C'est donc en hommage à cet homme que la loi porte son nom. Carole REYNAUD-PALIGOT, *L'école aux colonies. Entre mission civilisatrice et racialisation 1816-1940*, *op.cit.*, p.156.

⁴³ Jacques P. NGUEMEGNE et Jérôme ST-AMAND, « Les premières initiatives en matière d'éducation : regard sur l'évolution de l'éducation en Afrique subsaharienne francophone », *op.cit.*, p.23.

⁴⁴ Martin Deming LEWIS, « One Hundred Million Frenchmen: The "Assimilation" Theory in French Colonial Policy », in *Comparative Studies in Society and History*, 1962, vol.4, no. 2, pp.129-153. Voir aussi Emmanuelle SAADA, « Entre "assimilation" et "décivilisation": l'imitation et le projet colonial républicain », in *Terrain*, 2005, no.44, pp.19-38.

⁴⁵ Samba GADJIGO, *École blanche, Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 1990, p.54.

convaincus du bienfondé de leur participation à l'administration coloniale. Afin de faire accepter la « greffe » de l'école française, par les populations locales, l'autorité coloniale avait pour objectif d'éviter la désaffectation scolaire et de former une petite élite d'intermédiaires locaux aux ambitions limitées⁴⁶. De fait, la plupart des enseignants de l'époque étaient des instituteurs sénégalais, moins coûteux pour l'autorité coloniale car moins payés que les instituteurs français⁴⁷. Certains instituteurs locaux se servaient également de ce système pour se réaliser et servaient également d'exemple d'accomplissement aux jeunes générations, d'autres ont refusé d'enseigner⁴⁸. Un écart s'observe entre la mission stratégique de l'école pour la reproduction du système colonial et la construction d'une hégémonie culturelle, et la réalité dans laquelle un manque de moyen limitait le fonctionnement quotidien⁴⁹. La politique d'assimilation instaurée par l'autorité coloniale n'aurait donc pas pu s'implanter sur le territoire sans la participation de ces intermédiaires locaux. La politique d'assimilation peut finalement s'entendre comme suivante :

« Inculquer à un homme la condition qu'il est de trop, qu'il paraisse le monde, qu'il est le mal et en face de lui, pesez l'autre, comme la perfection même ; du coup vous le déterminez à imiter l'autre, à tenter de devenir l'autre. Il en va de même pour les peuples... L'assimilationnisme, c'est le propos délibéré d'obtenir, du colonisé, l'aliénation de soi, la perte dans l'autre... »⁵⁰.

L'école est l'atout fondamental de cette politique d'assimilation puisqu'elle inculque la langue française et la culture française dès le plus jeune âge. En effet, c'est au moment de la jeune enfance que les mentalités sont forgées et que l'esprit est encore très modulable. « Pour transformer les peuples primitifs de nos colonies, pour les rendre le plus possible dévoués à notre cause et utiles à notre entreprise, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limité de moyens et le moyen le plus sûr, c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidûment et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales... En un mot de lui ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions »⁵¹.

Différentes méthodes d'apprentissage de la langue française sont notamment observables. Par exemple, malgré l'interdiction officielle d'utilisation des langues locales à l'école, celles-ci restaient présentes parfois lorsque les enseignants étaient sénégalais, puisque ceux-ci ne s'empêchaient pas de passer d'une langue à l'autre⁵². Une méthode très répandue au Sénégal est celle du « symbole » pour un apprentissage plus rapide de la langue française. Le symbole se présente généralement sous la forme d'ossements de bœufs ou de mouton, très volumineux, attachés par des cordons pour former un collier. Lorsqu'un élève emploie sa langue maternelle dans la classe ou dans la cour de l'école, ce collier lui est assigné et il doit le garder, même dans son foyer, jusqu'au lendemain. Cette méthode punitive incitait les élèves à délaisser leurs langues locales au profit du français. Ce « symbole » était associé à une mauvaise conduite scolaire et était généralement accompagné de honte. Si nous poussons l'analyse un peu plus loin, le symbole composé d'ossements représentait la mort et donc une connotation extrêmement négative lui est associée, comme nous l'a suggéré M. Emmanuel Ndione⁵³. Certains enfants ont même développé un sentiment de honte persistant vis-à-vis de leur langue maternelle et ont délaissé celle-ci pour le français dans leur quotidien. À la suite de cela, certains anciens élèves ont même transmis cette habitude de parler français dans le foyer de génération en génération, avec le refus systématique de parler leur langue maternelle à leurs enfants, car ils considèrent cette langue européenne comme étant synonyme d'éducation et de prestige. Durant les *entrevues* d'anciens élèves sénégalais, Hadjara m'a notamment expliqué que chez elle son oncle ne lui répondait pas lorsqu'elle lui parlait wolof. Et lorsqu'elle finissait par lui parler français il lui disait « Voilà ! On y vient ! Ça te sert à quoi d'aller à l'école ? »⁵⁴. Astou a également témoigné de ce transfert intergénérationnel :

⁴⁶ Céline LABRUNE-BADIANE et Étienne SMITH, *Les bussards noirs de la colonie : instituteurs africains et petites patries en AOF (1913-1960)*, Paris, Karthala, 2018, p.14.

⁴⁷ *Ibid.*, p.16.

⁴⁸ Céline LABRUNE-BADIANE & Étienne SMITH, *Les bussards noirs de la colonie : instituteurs africains et petites patries en AOF (1913-1960)*, *op.cit.*, p.14.

⁴⁹ *Ibid.*, p.16.

⁵⁰ Chrysostome Cijika KAYOMBO, *Quelles stratégies pour une éducation idéale en Afrique ?*, *op. cit.*, p.113.

⁵¹ Georges HARDY, 1917, cité dans Samba GADJIGO, *École blanche, Afrique noire*, *op. cit.*, p.54.

⁵² Pierre ERNY, *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, *op.cit.*, p.57.

⁵³ Voir Annexe, entretien avec M. Emmanuel Ndione, 26 avril 2023, Dakar.

⁵⁴ Voir Annexe, entretien avec Hadjara, 30 avril 2023, entretien téléphonique.

« Rien que mes grands-parents qui étaient dans l'éducation, ma grand-mère était enseignante et mon grand-père directeur d'école, me disaient qu'il ne fallait pas parler les langues locales dans les classes. Ce qui est intéressant c'est que parce qu'ils ont été formés de cette manière par l'administration française, chez eux aussi leurs enfants (ma mère, mes tantes...) devaient parler français. Je me demande si ce n'est pas pour cela que je devais également parler français à la maison »⁵⁵.

Cette utilisation du symbole n'est pas caractéristique du Sénégal, elle a existé sous diverses formes dans différentes colonies. Par exemple, dans les écoles coloniales aux Antilles, il existait « l'épreuve de la pièce » qui consistait à remettre une pièce de monnaie symbolique et punitive à l'élève qui utilise le Créole à la place du français plus « civilisateur ». L'élève ayant reçu la pièce, recevait à la fin du cours de violents coups de règle sur les doigts de la part de l'enseignant, à moins qu'un de ses camarades ai commis la même erreur et reçoive la sanction à sa place⁵⁶. L'objectif de ces méthodes de « dressage » était finalement de :

« [...] détruire le « Moi africain » d'une génération, afin qu'elle se charge par la suite, une fois devenue adulte, de poursuivre le processus d'aliénation, sans que la présence du blanc soit nécessaire. [...] C'est ainsi que par la suite, des centaines de milliers d'enfants Noirs se sont vus interdits de valoriser leur culture par des ... Noirs (parents, instituteurs, etc...) »⁵⁷.

Pour ne pas tomber dans le « paradigme du joug »⁵⁸, que dénonce Jean-François Bayart, il est également important de percevoir les Sénégalais comme acteurs et non uniquement comme objet de cette colonisation. C'est dans cet esprit que certains colonisés ont exploité cette période de transformation en créant des espaces propres de développement. Nous entendons par là que les personnes colonisées ne sont pas restées passives, elles ont créé leur propre espace-temps d'action, par exemple en résistant ou s'accommodant à cette situation coloniale. Chaque individu et chaque population a des dynamiques différentes. Même s'il est réducteur de penser que tout individu adopte un comportement semblable aux autres lors d'une période donnée, nous pouvons dégager quatre grandes périodes où l'opinion concernant l'éducation occidentale diverge. Nous en traiterons ici seulement trois, la dernière période sera traitée plus tard dans cette partie (Période 4)⁵⁹, puisqu'elle s'exprime au moment de l'Indépendance en 1960 :

Période 1 : au début de l'implantation de l'école française une période de résistance s'observe provenant notamment des autorités coutumières et des populations. Elles percevaient clairement les dangers que courraient leur organisation sociale et leurs cultures⁶⁰.

Période 2 : vint ensuite une période où la manière de vivre et les idées occidentales furent de plus en plus acceptées, notamment par les parents et les élèves eux-mêmes, dans l'optique d'accéder par cette éducation à la « puissance » de l'homme blanc⁶¹. Certains groupes ou individus, malgré un doute persistant, percevaient les avantages d'être initiés à cette nouvelle culture. Certains cadres locaux ont notamment été favorables à cette stratégie d'assimilation politique et culturelle. Cette situation nouvelle leur procurait des avantages, en particulier financiers, puisque les autorités coloniales leur offraient la possibilité d'occuper une place prépondérante dans la vente de matière première au niveau international⁶².

Période 3 : la politique d'assimilation atteint un degré supérieur lorsque les colonisés commencent à réclamer une instruction de type européen. Cette période fut marquée par une contradiction majeure de « l'élite »

⁵⁵ Voir Annexe, entretien avec Astou (nom d'emprunt), 30 mars 2023, entretien téléphonique.

⁵⁶ Jean Philippe OMOTUNDE, *Discours afrocentriste sur l'aliénation culturelle*, Connaissance du monde nègre, vol.4, Paris, Ed. Menaibuc, 2006, p.18.

⁵⁷ *Ibid.*, p.10.

⁵⁸ Le joug est une pièce de bois utilisée en agriculture, que l'on met sur les bœufs pour les guider dans la direction souhaitée, cela représente la soumission. Jean-François Bayart dénonce le récit dominant qui nie toute subjectivité des acteurs africains pendant la colonisation. En ne niant pas la violence du colonialisme, il en appelle à un récit plus nuancé permettant de saisir les dynamiques propres des personnes colonisées durant cette époque. Jean-François BAYART, *L'État en Afrique. La politique du ventre*, Paris, Fayard, 2006, p.46.

⁵⁹ Voir Partie I, sous partie B, point B.1.

⁶⁰ Pierre ERNY, *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, *op.cit.*, p.58.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² Chrysostome Cijika KAYOMBO, *Quelles stratégies pour une éducation idéale en Afrique ?*, *op.cit.*, p.112.

africaine : comme mode d'affirmation de soi, ses membres contestaient l'emprise culturelle de l'Occident sur l'Afrique. Mais, ils rejetaient simultanément les essais d'africanisation car ils aspiraient à devenir comme l'Européen pour prendre sa place plus rapidement⁶³. Les étudiants également refusent toute mention au local et aux coutumes, revendiquant les mêmes programmes, la même identité que dans la métropole française. Ils obtiennent gain de cause après la Seconde Guerre Mondiale, lors de la création de l'Union Française⁶⁴. Malgré cela, une certaine nuance est à observer. Des auteurs comme Cheikh Anta Diop, Léopold Sédar Senghor ou encore Aimé Césaire, découlent de ce système éducatif mais ont pourtant pris conscience de cette aliénation culturelle croissante et l'ont dénoncée justement à travers des écrits en langue française.

Finalement dans cette période coloniale d'entre-deux guerres, l'école est maintenant perçue par une grande partie des colonisés comme la seule option de survie possible, dans les conditions sociales politiques et économiques nouvelles⁶⁵. La politique d'assimilation est arrivée à ses fins, par le biais de l'éducation et de la langue française ; provoquant ainsi une aliénation culturelle. Paul Lambert écrivait dans *Le Figaro* en 1996 : « L'assimilation forcée est un viol de la personnalité qui ne peut produire que des déracinés »⁶⁶.

A.2. L'aliénation culturelle par le biais de la langue française dans l'éducation

Il est alors pertinent de s'intéresser à l'aliénation culturelle, qui découle de la politique d'assimilation instaurée par les autorités coloniales, par le biais de la langue française dans l'éducation. Comme nous l'avons démontré dans la partie précédente, une partie de la population africaine et plus précisément sénégalaise, vient à réclamer l'éducation coloniale en langue française et ne la rejette plus complètement⁶⁷. Nous nous demanderons donc quelles conséquences mentales et culturelles en découlent. La sphère littéraire nous informe extrêmement bien de ces effets, puisqu'elle s'est largement emparée du débat, comme nous le verrons plus tard. Nous la mobiliserons ici pour définir et expliquer cette aliénation culturelle. Il existe plusieurs définitions de l'aliénation mentale, selon la discipline mobilisée. Dans l'univers médical, l'aliénation est synonyme de maladie mentale, de démence ou encore de déséquilibre psychologique⁶⁸. Lorsque l'on cherche la définition de celle-ci dans le *Larousse médical*, l'aliénation mentale est définie comme étant une « forme extrême de maladie mentale, incompatible avec une vie sociale normale »⁶⁹. C'est d'ailleurs face à cette impossibilité de combiner aliénation mentale et vie sociale que les personnes aliénées étaient placées en milieu psychiatrique, appelés « maisons d'aliénés » qui furent plus tard transformées en hôpitaux psychiatriques⁷⁰. Le domaine de la philosophie nous renseigne sur le fait que l'aliénation n'est pas « [...] une perte absolue de la raison mais [...] une contradiction interne, [...] il reste toujours une part de raison conservée, ce qui fait d'ailleurs que l'aliéné se sent justement étranger à lui-même »⁷¹.

Mais qu'en est-il de l'aliénation dite « culturelle » ?

Frantz Fanon est un écrivain et un militant anticolonialiste majeur ayant inspiré les études postcoloniales. Mais avant d'être cette illustre figure que nous connaissons tous, Fanon était psychiatre. Dans son ouvrage décisif, *Peau Noire, Masques Blancs*, il base d'ailleurs son analyse sur la psychologie pour dénoncer l'héritage du colonialisme dans l'humanité. C'est d'ailleurs l'un des premiers à avoir théorisé l'aliénation culturelle coloniale. En 1956, lors du Congrès International des écrivains et artistes noirs à la Sorbonne il décrit l'aliénation culturelle coloniale comme suivant :

« Dans une première phase, on a vu l'occupant légitimer sa domination par des arguments scientifiques. La race inférieure se nier en tant que race. Parce que nulle autre solution ne lui est laissée, le groupe social racialisé essaie d'imiter l'opresseur et par là, de se dé-racialiser. La race inférieure se nie en tant que race différente, elle partage avec la race supérieure les convictions, doctrines et autres attendus la concernant. Ayant assisté à

⁶³ Pierre ERNY, *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, *op.cit.*, p.60.

⁶⁴ *Ibid.*, p.61.

⁶⁵ Samba GADJIGO, *École blanche, Afrique noire*, *op.cit.*, p.63.

⁶⁶ Paul LAMBERT, 1996, cité dans Jean Philippe OMOTUNDE, *Discours afrocentriste sur l'aliénation culturelle*, *op.cit.*, p.17.

⁶⁷ Samba GADJIGO, *École blanche, Afrique noire*, *op.cit.*, p.63.

⁶⁸ Jean Philippe OMOTUNDE, *Discours afrocentriste sur l'aliénation culturelle*, *op.cit.*, p.10.

⁶⁹ LAROUSSE, *Aliénation mentale*, s.d. https://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/aliénation_mentale/11052

⁷⁰ Jean Philippe OMOTUNDE, *Discours afrocentriste sur l'aliénation culturelle*, *op.cit.*, p.10.

⁷¹ Jean GARRABÉ, « Sémiotique de l'aliénation mentale », in *Journal français de psychiatrie*, 2007, vol.30, p.9.

la liquidation de ses systèmes de référence, à l'écroulement de ses schèmes culturels, il ne reste plus à l'autochtone qu'à reconnaître, avec l'occupant, que Dieu n'est pas de son côté. Cet événement, désigné communément "aliénation" est naturellement extrêmement importante. On le trouve dans les textes officiels sous le nom d'"assimilation" »⁷².

J.P. Omotunde nous renseigne également sur ce terme d'aliénation culturelle comme étant :

« [...] un traumatisme psychologique, une situation particulière où un homme voire un peuple tout entier, asservi, inférieurisé, complexé, ignorant, désorienté, frustré, résigné et faible mentalement, est devenu la « propriété » intellectuelle, morale, spirituelle, économique, culturelle et voire même physique d'un autre homme ou d'un autre peuple dominateur. Ceci, sans qu'il soit en mesure de prendre conscience de la gravité et de l'anormalité de sa mise sous tutelle et de sa condition d'aliéné culturel »⁷³.

Pour appréhender correctement cette notion d'aliénation culturelle dans le contexte colonial il est également essentiel d'explicitier les liens inhérents qu'entretiennent la langue et la culture. Frantz Fanon écrivait :

« Parler, c'est être à même d'employer une certaine syntaxe, posséder la morphologie de telle ou telle langue, mais c'est surtout assumer une culture, supporter le poids d'une civilisation »⁷⁴.

Dans son ouvrage *Decolonising the Mind*, Ngũgĩ wa Thiong'o met en évidence la notion de « cultural bomb » comme étant la meilleure arme impérialiste. Celle-ci consiste à annihiler les croyances, langues, environnements, héritages, luttes... des personnes colonisées ; et finalement les annihiler eux-mêmes. Le but étant que ces personnes voient leur passé comme un terrain vague de non-réalisation, les poussant à s'identifier à ce qui est étranger, comme par exemple, s'identifier à une langue étrangère plutôt qu'à la leur⁷⁵. Le choix de la langue et son usage sont essentiels à la définition qu'un peuple se donne par rapport à son environnement naturel et social⁷⁶. C'est donc dans cette stratégie de *cultural bomb* que l'imposition d'une langue étrangère a été si constituante des politiques coloniales. La langue est simultanément un moyen de communication et porteuse de culture. La langue, moyen de communication, a trois aspects : le langage de la vie réelle, la parole et les signes écrits. Généralement, les signes écrits et la langue parlée sont les mêmes, ce qui procure une harmonie chez l'enfant. C'est justement cette harmonie qui permet une bonne communication entre les Hommes et qui est à l'origine des procédés permettant que la culture évolue⁷⁷. La langue, porteuse de culture, a également trois aspects : produit et productrice de l'histoire, agent de formation des images dans l'esprit de l'enfant et finalement, transmettrice de ces images⁷⁸. En définitive, la langue est composée de la communication et de la culture, ces deux dernières entretiennent une relation d'interdépendance. La communication crée la culture et la culture est un moyen de communication. La langue et la culture entretiennent finalement un lien essentiel pour une société : la langue est le véhicule de la culture et la culture véhicule les valeurs par lesquelles nous nous percevons et nous percevons notre place dans le monde⁷⁹.

La colonisation a, par son besoin de contrôle mental, supprimé l'harmonie des trois aspects du langage en tant que moyen de communication, ne permettant pas aux trois aspects du langage comme porteur de culture de se réaliser⁸⁰. En plus des signes écrits, dominés par les langues européennes, le langage comme culture a aussi été mis à mal. Les colonisés n'ont accès qu'à la littérature européenne, dans laquelle ils sont présentés comme des Êtres inférieurs. Puisque c'est la seule culture représentée, ils n'ont d'autre choix que de s'identifier

⁷² Adèle VAN REETH, « Frantz Fanon contre l'aliénation psychiatrique » [émission de radio], *France Culture*, 2015. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-chemins-de-la-philosophie/frantz-fanon-contre-l-alienation-psychiatrique-2896622>

⁷³ Jean Philippe OMOTUNDE, *Discours afrocentriste sur l'aliénation culturelle*, op. cit., p.1

⁷⁴ Frantz FANON, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Éditions du Seuil, 1952, p.15.

⁷⁵ Ngũgĩ wa THIONG'O, *Decolonising the Mind: the politics of language in African literature*, Harare, Zimbabwe Pub House, 1987, p.2.

⁷⁶ *Ibid.*, p.4.

⁷⁷ *Ibid.*, pp.13-14.

⁷⁸ *Ibid.*, p.15.

⁷⁹ *Ibid.*, pp.15-16.

⁸⁰ *Ibid.*, p.16.

à celle-ci, produisant ainsi une auto-dévalorisation⁸¹. L'aliénation coloniale prends alors deux formes : la distanciation de soi par rapport à la réalité environnante et l'identification à ce qui est extérieur à la réalité environnante ; comme si l'esprit était séparé du corps⁸². Ngugi wa Thiong'o nous explique finalement que le résultat de l'aliénation coloniale est une dissociation de la sensibilité de l'enfant entre son environnement naturel et social⁸³. Naturellement, un enfant s'identifiera à ce qui lui est familier, à son entourage direct. L'enseignement en français durant l'ère coloniale pousse l'enfant à s'identifier à quelque chose qui lui est étranger et à se distancier de son environnement familier.

Dans le contexte colonial, ce remplacement des langues autochtones dans tous les domaines de réalisation, s'est accompagné d'une dévalorisation systématique et d'une hiérarchisation des langues. La hiérarchisation des « races » dans laquelle l'Homme blanc était présenté comme supérieur à l'Homme noir, s'est accompagné d'une hiérarchisation des langues, plaçant les langues européennes comme supérieures aux langues africaines :

« I can now say with certainty that, with regard to the special character of the races, philology confirms all the facts of physiology and history. [...] A people's language corresponds to its mentality »⁸⁴.

C'est dans cet esprit de hiérarchisation que seul des leaders colonisés, désignés en partie par les autorités coloniales, devaient maîtriser les langues européennes pour avoir accès « aux grandes réalisations et à l'inspiration de la civilisation »⁸⁵. Prenons, à titre d'exemple, les tirailleurs sénégalais. Puisque cette volonté éducative n'était pas destinée aux masses, lorsqu'ils se sont rendus en France, ont leur a appris une version simplifiée et déformée du français, le langage « petit-nègre ». Le but étant que ces tirailleurs puissent communiquer avec leur commandement, mais ne puissent pas utiliser cette langue à quelque autre dessein. Frantz Fanon écrivait notamment que :

« Dans l'armée coloniale, et plus précisément dans les régiments des tirailleurs sénégalais, les officiers indigènes sont avant tout des interprètes. Ils servent à transmettre à leurs congénères les ordres du maître, et ils jouissent eux aussi d'une certaine honorabilité »⁸⁶.

Cette volonté d'aliéner culturellement les colonisés s'est donc traduite de manière encore plus profonde lorsque ce remplacement des langues africaines a commencé à s'auto-réaliser. Ralph J. Bunche expliquait que l'apprentissage du français empêchait « l'expansion de la langue maternelle par la substitution de mots français pour décrire les nouveaux phénomènes liés à l'infiltration de la civilisation occidentale, au lieu de la formation de mots autochtones à cette fin »⁸⁷. Cette volonté de formation des administrateurs coloniaux, et de restriction à l'accès au français pour la masse populaire, était destinée à faciliter la communication avec les autorités coloniales mais témoignait également de la croyance majoritaire des colonisateurs que les peuples colonisés étaient intrinsèquement incapables de s'adapter à la modernité⁸⁸. Cette explication sera reliée, dans la dernière partie de cette étude, avec un phénomène actuellement observable au Sénégal, le « wolof-urbain »⁸⁹.

Il devient alors explicite que la langue et la culture sont intrinsèquement liées et que c'est en partie par le biais de la langue, dans les écoles, que les autorités coloniales ont réussi à aliéner culturellement les peuples colonisés :

⁸¹ *Ibid.*, p.18.

⁸² *Ibid.*, p.28

⁸³ *Ibid.*, p.17.

⁸⁴ Le Comte DE GOBINEAU, cité dans Sarah Claire DUNSTAN, « “La Langue de nos maîtres” : Linguistic Hierarchies, Dialect, and Canon Decolonization During and After the Présence Africaine Congress of 1956 », in *The Journal of Modern History*, 2021, no.4, p.866.

⁸⁵ PHELPS-STOKES, 1922, cité dans Sarah Claire DUNSTAN, « “La Langue de nos maîtres” : Linguistic Hierarchies, Dialect, and Canon Decolonization During and After the Présence Africaine Congress of 1956 », *op.cit.*, p.867.

⁸⁶ Frantz FANON, *Peau noire, masques blancs*, *op. cit.*, p.17.

⁸⁷ Ralph J. BUNCHE, 1934, cité dans Sarah Claire DUNSTAN, « “La Langue de nos maîtres” : Linguistic Hierarchies, Dialect, and Canon Decolonization During and After the Présence Africaine Congress of 1956 », *op.cit.*, p.868.

⁸⁸ Sarah Claire DUNSTAN, « “La Langue de nos maîtres” : Linguistic Hierarchies, Dialect, and Canon Decolonization During and After the Présence Africaine Congress of 1956 », *op.cit.*, p.868.

⁸⁹ Voir Partie III, sous partie A, point A.1.

« Tout peuple colonisé – c'est-à-dire tout peuple au sein duquel a pris naissance un complexe d'infériorité, du fait de la mise au tombeau de l'originalité culturelle locale – se situe vis-à-vis du langage de la nation civilisatrice, c'est-à-dire de la culture métropolitaine. Le colonisé se sera d'autant plus échappé de sa brousse qu'il aura fait siennes les valeurs culturelles de la métropole. Il sera d'autant plus blanc qu'il aura rejeté sa noirceur, sa brousse »⁹⁰.

Grâce à la langue française enseignée à l'école, la colonisation a détaché des enfants de leur environnement naturel et créé un fossé avec leur environnement social. Les colonisés non alphabétisés en français se sont retrouvés privés de la compréhension de leur nouvel environnement. Les générations d'enfants qui ont été éduquées à l'image occidentale ne s'identifient plus à leur environnement naturel mais à une réalité extérieure occidentale. Ces derniers ont été formés à adopter le point de vue français, ne voyant plus l'anormalité de la situation, ni leur situation d'aliénés culturels.

« Vois-tu, pour toi les Blancs ce sont les vrais, puisque tu comprends leur langue, mais pour nous qui ne comprenons pas leur langue, nous qui n'avons pas été à l'école, le Blanc, c'est toi, mon fils, parce que seul toi peux nous expliquer ce que nous ne comprenons pas »⁹¹.

Malgré cela, des trajectoires singulières s'observent simultanément, comme mentionné précédemment, avec des personnes conscientes de cette aliénation mais décidant de l'utiliser à leur profit, car étant un outil de choix pour une ascension sociale. D'autres, s'en sont également rendu compte et l'ont plus tard dénoncé comme Léopold Sédar Senghor ou Cheikh Anta Diop.

B. Réformes du système scolaire depuis l'Indépendance du Sénégal en 1960

B.1. Les débats et les initiatives entre les détracteurs et les partisans de la langue française comme langue d'éducation

B.1.a. Les arguments et les initiatives pour l'introduction des langues locales dans l'éducation sénégalaise

Le débat sur la langue officielle d'éducation débuta un peu avant les Indépendances et prit de l'ampleur pendant et après celles-ci. Ce sujet, encore très actuel, touche plusieurs sphères de la société puisqu'il est constitutif de la construction des nouvelles nations souveraines. Les sphères littéraires et politiques francophones et anglophones furent l'arène privilégiée où ce sujet fut et est encore débattu. De nombreux auteurs africains et particulièrement, sénégalais, prirent position.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la réaction de la population sénégalaise face à la politique d'assimilation des autorités coloniales a connu quatre grands stades d'évolution. Nous en avons déjà explicité trois, à savoir, la période initiale de méfiance (Période 1), la période d'accoutumance ou d'acceptation progressive (Période 2), et la période de réclamation de l'éducation française par la population (Période 3)⁹². La quatrième évolution majeure (Période 4) débuta à l'entre-deux guerres et trouvera son paroxysme au moment des Indépendances dans les années 60. En effet, durant cette période, une élite africaine bénéficia d'une formation universitaire conforme à celle occidentale⁹³. Au Sénégal, certains individus sont allés étudier à Paris dans les universités françaises. Lorsque ces individus se rendent compte de la manière dont ils sont perçus en France, c'est-à-dire, qualifiés uniquement par leur couleur, en tant que noirs plus que comme individu singulier, ceux-ci remettent en doute la politique d'assimilation instaurée dans les colonies. Cette politique vise à faire des colonisés de bon Français et pourtant la réalité de la Métropole prouve à ces individus qu'ils ne sont et ne seront jamais considérés comme des Français. De là, débute alors une profonde introspection et se dégage un mouvement de réhabilitation des langues et des cultures africaines⁹⁴. C'est à ce moment-là que naissent des courants littéraires et politiques comme celui de la « négritude »⁹⁵. Le mouvement

⁹⁰ Frantz FANON, *Peau noire, masques blancs*, op. cit., pp. 16-17.

⁹¹ Mongo BÉTI, 1957, cité dans Samba GADJIGO, *École blanche, Afrique noire*, op. cit., p.75.

⁹² Voir Partie 1, sous-partie A, point A.1, p.24.

⁹³ Pierre ERNY, *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*, op.cit., p.61.

⁹⁴ *Ibid.*, pp.61-62.

⁹⁵ *Ibid.* Voir aussi Claude ROYNETTE, « À propos de négritude : Senghor et Fanon », in *Vie Sociale et Traitements*, 2005, Vol.87, No.3, pp.70-72.

de la négritude a été fondé à Paris dans l'entre-deux guerres en 1935 par Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor et Léon-Gontran Damas, alors étudiants et écrivains dans le journal *L'Étudiant Noir*. Ce mouvement s'inspire notamment du mouvement culturel afro-américain *La Renaissance de Harlem*. Aimé Césaire définit la négritude comme étant « la simple reconnaissance du fait d'être noir, et l'acceptation de ce fait, de notre destin de Noir, de notre histoire et de notre culture ». Ce mouvement revêt un caractère anticolonialiste. Certaines divergences de visions naissent, notamment entre Senghor et Césaire. Pour Senghor, la négritude est une culture, l'ensemble des valeurs des peuples d'Afrique et des noirs américains et pour Césaire, c'est un rejet catégorique de l'assimilation culturelle et des préjugés d'infériorités diffusés pendant la colonisation⁹⁶.

Alioune Diop fonda la revue *Présence Africaine* en 1947, conçue comme un espace d'égalité totale entre les peuples. Son but n'étant pas de couper tout contact avec la France, celui-ci concevait les relations Afrique – France et son Comité de patronage en était l'exemple type puisque celui-ci était composé majoritairement d'intellectuels européens blancs⁹⁷. Le terme même de « patronage » révèle la persistance du colonialisme dans cet espace littéraire. Après avoir conquis le cœur de la Métropole, justement par cette tête d'affiche blanche, des auteurs noirs comme Léopold Sédar Senghor, Paul Hazoumé et Richard Wright furent intégrés au Comité d'intellectuels. Alioune Diop fut critiqué pour son approche, considérée comme trop modérée par les groupes anticolonialistes. En 1955, la ligne éditoriale de *Présence Africaine* change totalement, adoptant alors ouvertement un programme antiraciste et anticolonialiste. La revue encourageait alors les cultures nationales et l'éveil des consciences africaines. Le Comité de patronage fut remplacé par un Comité *Présence Africaine* entièrement composé d'intellectuels noirs avec des auteurs plus radicaux, citons notamment Bernard Dadié, Abdoulaye Sadi, Aimé Césaire et Abdoulaye Wade. Ces penseurs étaient tous réunis pour revaloriser la pensée noire, mais les positions sur la signification de la « négritude » et leurs relations avec l'Occident étaient multiples⁹⁸. Au lendemain des Indépendances, lorsque les États africains accèdent à la souveraineté politique, cette élite africaine lutte activement pour se défaire du legs colonial et pour emprunter un chemin singulièrement africain, empreint de fierté et d'auto-revalorisation. Un lourd débat, encore très présent, notamment au Sénégal, s'accroît : dois-t-on continuer d'enseigner en langues européennes, se tourner vers les langues locales ou allier les deux ?

La littérature africaine d'expression française, mais également anglaise, s'emparent du débat. Ce débat sur les langues locales est partagé par les anciennes colonies britanniques et les anciennes colonies françaises, étant pourtant différentes sur divers points. Ngugi wa Thiong'o explique notamment que les différences, souvent mises en avant, du système colonial français et du système colonial britannique ne sont seulement que des détails mais que le résultat est le même. Que Senghor adopte le français ou que Chinua Achebe prône l'anglais, c'est « le triomphe final d'un système de domination lorsque les dominés se mettent à chanter ses vertus »⁹⁹. Comme nous l'avons expliqué pour l'aliénation culturelle, pour les partisans des langues locales comme langues d'éducation, la question linguistique est majeure puisqu'elle est intimement liée à la culture. Les partisans de l'introduction des langues locales dans l'éducation pensent que la « [...] question linguistique est fondamentale dans l'édification d'une nation, puisque le parler est non seulement l'expression de l'âme d'un peuple mais aussi son moyen de communication et d'intercompréhension »¹⁰⁰.

Ngugi wa Thiong'o exprime notamment que :

« Equally important for our cultural renaissance is the teaching and study of African languages. We have already seen what any colonial system does: impose its tongue on the subject races, and then downgrade the vernacular tongues of the people. By so doing they make the acquisition of their tongue a status symbol; anyone who learns it begins to despise the peasant majority and their barbaric tongues. By acquiring the thought-processes and values of his adopted tongue, he becomes alienated from the values of his mother tongue, or from the language of the masses. Language after all is a carrier of values fashioned by a people over a period of time. It seems to me that in a country where ninety per cent speak African languages, it is

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ Sarah Claire DUNSTAN, « “La Langue de nos maîtres” : Linguistic Hierarchies, Dialect, and Canon Decolonization During and After the *Présence Africaine* Congress of 1956 », *op.cit.*, p.871.

⁹⁸ *Ibid.*, p.872.

⁹⁹ Ngugi wa THIONG'O, *Decolonising the Mind: the politics of language in African literature*, *op.cit.*, pp.19-20.

¹⁰⁰ Amadou FALL, « L'école et la nation au Sénégal de 1960 à nos jours. L'histoire d'un malentendu », in Benoît FALAIZE (et.al) (dir.), *L'école et la nation*, Lyon ENS Éditions, 2013, p.462.

very unwise not to teach these in schools and colleges. We need to develop a national language, but not at the dire expense of the regional languages: In a socialist economic and political context, the development of ethnic languages would not be inimical to national unity and consciousness. It is only in a competitive capitalist set-up that the warring interests exploit ethnic and regional language differences to the detriment of the common cause of the peasantry and the workers. That a study of our own languages is important for a meaningful self-image is increasingly being realized... Increased study of African languages will inevitably make more Africans want to write in their mother tongues and thus open new avenues for our creative imagination? »¹⁰¹.

Comme lui, beaucoup d'auteurs et d'acteurs politiques sénégalais prennent position en faveur de l'introduction des langues locales dans l'éducation sénégalaise postcoloniale. Lors de l'accession à l'Indépendance par le Sénégal en 1960, le premier président Léopold Sédar Senghor, son gouvernement et le Congrès optent pour une politique linguistique en faveur de la langue française. Elle est maintenue comme langue officielle du pays mais également comme langue d'éducation. Les langues locales sont reléguées au statut symbolique de « langues nationales » ce qui provoqua une indignation de beaucoup d'acteurs politiques et littéraires sénégalais. Senghor justifiait le maintien de la langue française comme langue d'éducation parce qu'elle était une « langue de raisonnement », claire, concise, moderne et porteuse de civilisation alors que les langues locales étaient seulement des « langues d'intuition »¹⁰². *A contrario*, les défenseurs des langues locales considéraient que le français était synonyme d'impérialisme et de domination¹⁰³. De réels débats et de nombreuses initiatives de revalorisation des langues locales émergent alors. Le précurseur de la revalorisation des langues locales est Cheikh Anta Diop. Avec son ouvrage majeur de 1954, *Nations nègres et culture*, il ouvre la voie à l'affirmation de la grandeur du wolof en mentionnant les grands poètes wolofals¹⁰⁴. C'est justement en réaction à la vision senghorienne des langues locales que Cheikh Anta Diop traduit *La théorie de la relativité* d'Einstein, *Le manifeste du parti communiste* et des œuvres de la littérature française en wolof¹⁰⁵. Il veut ainsi prouver que le wolof est tout aussi porteur de civilisation et développé que le français. Selon lui, seule une réelle volonté suffirait pour introduire les langues locales dans l'éducation. Il considérait que :

« ... l'unité linguistique sur la base d'une langue étrangère, sous quelque angle qu'on l'envisage, est un avortement culturel. Elle consacrerait irrémédiablement la mort de la culture nationale authentique, la fin de notre vie spirituelle et intellectuelle profonde, pour nous réduire au rôle d'éternels pasticheurs ayant manqué leur mission historique en ce monde »¹⁰⁶.

Un réel différend d'ordre linguistique s'installe au Sénégal, entre Léopold Sédar Senghor et Cheikh Anta Diop. Ce dernier, contrairement à Senghor, considère l'introduction des langues locales comme un avantage pratique et une nécessité culturelle pour lutter contre l'aliénation. En 1958 le groupe de Grenoble¹⁰⁷ sort le *ljijib wolof* le premier syllabaire en wolof se basant sur les lettres latines. Dans les années 70, les partisans des langues locales, autrement dit, les nationalistes fondent des organes de presses éditant en langues locales. Citons notamment la revue *Kaddu* (« paroles ») créée par le cinéaste et écrivain Ousmane Sembène ou encore le journal franco-wolof *Siggi* (« se relever ») créé par Cheikh Anta Diop¹⁰⁸. Ces journaux ont créé un espace

¹⁰¹ Ngugi wa THIONG'O, *Decolonising the Mind: the politics of language in African literature*, *op.cit.*, pp.72-73.

¹⁰² El Hadji Abdou Aziz FATY, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », in *Mots. Les langages du politique*, 2014, no.106, p.20.

¹⁰³ *Ibid.*, p.13.

¹⁰⁴ Le Wolofal est l'écriture du wolof en caractères arabes existant depuis le 19^{ème} siècle. Les fondateurs des grandes confréries musulmanes sénégalaises encore existantes ont produit beaucoup de texte en wolofal. Citons par exemple Cheikh Amadou Bamba, El Hadji Malick Sy, Serigne Mbaye Diakhaté...

Fatoumata SECK, « Mettre sa langue à la première place : entretien avec Boubacar Boris Diop », in *Études littéraires africaines*, 2018, no.46, p.97. Voir aussi Ousseynou BEYE, « La politique linguistique du Sénégal, d'hier à aujourd'hui », in *Senepius*, octobre 2019. <https://www.senepius.com/opinions/la-politique-linguistique-du-senegal-dhier-aujourd'hui>

¹⁰⁵ El Hadji Abdou Aziz FATY, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », *op.cit.*, p.22.

¹⁰⁶ Cheikh Anta DIOP, *Les fondements économiques et culturels d'un État fédéral d'Afrique noire*, Paris et Dakar, Présence Africaine, 1990, p.25.

¹⁰⁷ Groupe d'intellectuels établis à Grenoble en France, compagnons de Cheikh Anta Diop, composé principalement de Saliou Kandji, Assane Sylla, Massamba Sarre, Abdoulaye Wade, Cheik Aliou Ndao...

Ousseynou BEYE, « La politique linguistique du Sénégal, d'hier à aujourd'hui », *op. cit.*

¹⁰⁸ El Hadji Abdou Aziz FATY, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », *op.cit.*, p. 22.

d'expression pour les écrivains wolofs mais ont également été le lieu actif du combat contre la politique linguistique de Senghor. Ces revues seront interdites par Senghor, tout comme le film *Ceddo* de Ousmane Sembène. Deux décrets, n°75-1025 et n°75-1026 sont publiés, interdisant la gémination des consonnes. Un autre décret sera même publié deux ans plus tard, prévoyant une peine de prison pour tout individu ne respectant pas les deux premiers décrets. *A posteriori*, cette décision semblerait être une manœuvre politique pour limiter la diffusion des revendications de ces auteurs.

D'autres initiatives notables participent simultanément à la revalorisation des langues locales, nous en citerons quelques-unes. Le professeur Sakhir Thiam publie des manuels scolaires de mathématiques en wolof et les accompagne d'outils didactiques pour leur vulgarisation¹⁰⁹. Un large mouvement culturel se développe également durant ces années, le *Front Culturel*, impulsé par l'opposition de gauche de l'époque et mené par la jeunesse urbaine sénégalaise. Ce mouvement opère par le biais de la littérature, du théâtre... Il met en avant l'usage des langues locales¹¹⁰.

La SODEFITEX, une grande entreprise agro-industrielle met en place un grand programme d'alphabétisation des populations en langues nationales, à savoir, le wolof, le pulaar et le mandingue dans les années 80¹¹¹. L'autrice Aram Fall et le chercheur Jean Léopold Diouf publient respectivement plusieurs livres de grammaire et de dictionnaires en wolof. Aram Fall a également créé l'Organisation Sénégalaise d'Appui au Développement, une structure d'édition qui permettait aux auteurs d'expression wolof d'être publiés¹¹².

C'est d'ailleurs là où le débat a débuté, dans la sphère littéraire, que celui-ci fut le plus prolifique et continue de l'être actuellement. De nombreux écrivains ont participé et participent encore à la revalorisation des langues locales, en militant de manière empirique. La transcription d'œuvres littéraires existantes en wolof a été un des outils pour cette revalorisation, nous mettrons en lumière certains écrivains, sans prétendre à l'exhaustivité. L'écrivain Cheikh Aliou Ndao, cadet du Groupe de Grenoble, a été le plus prolifique dans ce domaine. Il a traduit différentes formes littéraires en wolof¹¹³. L'écrivaine Mam Younouss Dieng, après avoir traduit l'hymne national en wolof et traduit le roman de Mariama Ba, *Une si longue lettre (Bataaxal bu gудde nii)*, en collaboration avec Aram Fall, fut l'autrice du premier roman publié en wolof avec les caractères latins, *Aawo Bi*¹¹⁴. La plupart de ces écrivains luttant pour la revalorisation des langues locales forment d'ailleurs l'Union Sénégalaise des Écrivains en Langues nationales.

Des initiatives plus récentes émergent, toujours de manière pratique de la part des auteurs sénégalais. L'une des figures sénégalaises incontournables de la revalorisation des langues locales est Boubacar Boris Diop. Il a fréquenté les cercles panafricanistes et notamment des auteurs comme Cheikh Anta Diop et Ousmane Sembène depuis sa jeunesse. En 2003 il publie son premier roman en wolof *Doomi Golo* et le traduit lui-même en français sous le nom de *Les petits de la guenon* six ans plus tard. En 2017, il publie son deuxième roman en wolof *Bammeelu Kocc Barma*¹¹⁵. Avant cela, Diop écrivait en français et il explique qu'il a pris la décision d'écrire en wolof après s'être rendu au Rwanda pour le projet d'écriture par devoir de mémoire après le génocide. Il a toujours été adepte des théories de Cheikh Anta Diop et a toujours ressenti la nécessité d'écrire en langues locales mais jusque-là il ne s'en sentait pas capable. C'est après ce séjour au Rwanda qu'il s'est dit qu'il devait essayer à tout prix. Il n'est pas contre la littérature d'expression française, qu'il considère comme une littérature de transition, il veut simplement mettre sa langue en première place¹¹⁶. Il milite pour l'éducation en wolof dans toutes les écoles, car c'est la langue véhiculaire du pays, mais assortie d'une autre langue régionale, selon où l'on se situe. Il a d'ailleurs instigué l'ouverture d'une filière en littérature Wolof à l'Université Gaston Berger de Saint-Louis et la dirige¹¹⁷.

¹⁰⁹ Ousseynou BEYE, « La politique linguistique du Sénégal, d'hier à aujourd'hui », *op.cit.*

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ Fatoumata SECK, « Mettre sa langue à la première place : entretien avec Boubacar Boris Diop », *op. cit.*, p.92.

¹¹⁶ *Ibid.*, pp.93-95.

¹¹⁷ Ousseynou BEYE, « La politique linguistique du Sénégal, d'hier à aujourd'hui », *op.cit.*

Récemment, le domaine de l'édition se démarque dans la revalorisation des langues locales. Seydou Nourou Ndiaye crée en 1996 la maison d'édition *Papyrus Afrique* qui a pour mission le développement d'une littérature moderne en langues nationales. Celle-ci publie également un mensuel d'informations générales en wolof et en pulaar. Boubacar Boris Diop est également présent dans le monde de l'édition puisqu'il a créé sa propre maison d'édition *Ejo*, avec sa femme Ndèye Codou Fall, qui promeut également les langues locales. Cette maison d'édition a par ailleurs créé un site d'études et de débats thématiques en wolof et le premier site d'information exclusivement rédigé en wolof. De nombreuses autres initiatives de promotion des langues locales continuent d'inonder le Sénégal.

B.1.b. Les arguments contre l'introduction des langues locales dans l'éducation sénégalaise

Malgré cette mobilisation massive pour la revalorisation des langues locales et l'introduction de celles-ci dans l'éducation, ayant débutée à la veille des indépendances et qui continue de murir actuellement, certains arguments contraires résonnent.

Le premier contre-argument très souvent évoqué contre la revalorisation des langues locales et leur introduction dans le système éducatif sénégalais est que la langue française maintient un *statu quo* évitant des tensions ethniques¹¹⁸. En effet, depuis plusieurs années le Sénégal connaît un phénomène de « wolofisation »¹¹⁹, le wolof a acquis le statut de langue véhiculaire. C'est la langue la plus parlée au Sénégal, elle est présente dans toutes les régions. Or, les personnes de langues maternelles différentes (le Sérère, le Djola, le Pulaar, le Mandingue et le Soninke), désireuses de conserver leur langue et leur culture se sentiraient, selon cet argument, dévalorisées si la langue officielle d'éducation devenait le wolof. Pour bien saisir ce sentiment, lors de mes *entrevues* Matar a expliqué qu'il s'était rendu à un mariage dans lequel la majorité des invités était wolof et que malgré cela le père de la mariée avait choisi de faire son discours en Peul. Cette personne habite Dakar depuis plus de 30 ans et parle couramment wolof, mais c'était sa façon d'affirmer son identité¹²⁰. Ces personnes ne comprennent pas pourquoi le wolof serait choisi au dépend de leur langue régionale et sont contre ce phénomène de wolofisation. Les partisans de cet argument avancent que cela déclencherait inévitablement des conflits entre les différentes ethnies présentes au Sénégal. Or, des auteurs comme Boubacar Boris Diop évoquent la chance que représente le fait d'avoir une langue véhiculaire, trans-ethnique que la majorité des Sénégalais comprennent. L'idée de Diop serait de remplacer, à terme, le français par le wolof dans l'éducation et de l'accompagner d'une autre langue locale, la plus parlée en fonction des régions¹²¹.

Le second argument est que, à l'instar du français, les langues locales ne sont pas assez développées pour pouvoir les enseigner. Boubacar Boris Diop souligne que des auteurs comme Cheikh Anta Diop ou encore Sakhir Thiam ont démontré que le wolof était tout aussi développé que le français et que cet argument se base sur des stéréotypes racistes¹²², provenant de l'époque coloniale et de l'aliénation culturelle et mentale mise en place. Il souligne également que des classes tests bilingues, financées par l'UNESCO ont été mises en place et que les élèves apprenant les notions de bases d'abord en langue maternelle avant de les apprendre en français avaient de meilleurs résultats que les élèves du cursus régulier¹²³. Un autre argument, notamment soulevé par Amadou Kourouma est qu'il faut utiliser la langue qui est déjà à disposition, ou encore de considérer le français comme un butin de guerre selon Kateb Yacine. Cet argument est très répandu et a beaucoup de soutien. Boubacar Boris Diop est d'un tout autre avis, il pense que « le moyen le plus efficace de détruire nos langues, c'est de les dissoudre dans le français »¹²⁴. Il fait notamment référence au langage « petit-nègre » mis en place pendant la colonisation, comme expliqué précédemment.

¹¹⁸ Fatoumata SECK, « Mettre sa langue à la première place : entretien avec Boubacar Boris Diop », *op.cit.*, p.99.

¹¹⁹ Processus de dévernacularisation ordinaire, par le bas, par lequel le wolof est devenu la langue la plus parlée au Sénégal, la langue véhiculaire ; puis de revernacularisation pour redevenir le support d'une identité culturelle spécifique mais élargie à la quasi-totalité de la population nationale.

Étienne SMITH, « La nationalisation par le bas : un nationalisme banal ? Le cas de la wolofisation au Sénégal », in *Raisons Politiques*, 2010, no. 37, pp.65-77.

¹²⁰ Voir Annexe, entretien avec Matar, 06 avril 2023, entretien téléphonique.

¹²¹ Fatoumata SECK, « Mettre sa langue à la première place : entretien avec Boubacar Boris Diop », *op.cit.*, p.99.

¹²² *Ibid.*

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ *Ibid.*, p.100.

D'autres arguments sont très présents contre ce projet d'introduction des langues locales. L'un des plus présents est de dire que le français est une langue internationale et qu'au contraire des langues locales, l'apprentissage du français profite aux élèves. Un autre argument également est que les populations sénégalaises ne seraient elles-mêmes pas pour délaisser le français, encore perçue comme une langue supérieure, au profit des langues locales, comme le mentionne Léopold Sédar Senghor :

« Devant le Gouverneur général ébahi, je fis une charge vigoureuse contre l'assimilation et exaltai la Négritude, préconisant le « retour aux sources » : aux langues négro-africaines. Ce fut un succès de scandale, plus, au demeurant, chez les Africains que chez les Européens. « Maintenant qu'il a appris le latin et le grec, murmuraient ceux-là, il veut nous ramener au wolof » »¹²⁵.

Finalement, tous ces arguments pour et contre l'introduction des langues locales dans l'éducation ne peuvent se vérifier empiriquement qu'en regardant la volonté politique et sa ligne directrice dans le système éducatif sénégalais.

B.2. Application effective de ces débats et de ces initiatives dans le système éducatif sénégalais

Lors de l'accession à l'Indépendance du Sénégal en 1960, les principes directeurs qui doivent articuler la politique éducative sont définis par un comité d'étude préalable¹²⁶. Deux principes sont énoncés, à savoir, le sentiment d'appartenance à une communauté et le sentiment d'appartenance à la nation. Le premier de ces principes énonce que « chacun doit savoir que l'éducation qu'il reçoit est essentiellement un moyen de se mettre au service du groupe dont il fait partie, et non pas un moyen pour échapper à ce groupe ou « émerger » de ce groupe »¹²⁷. Mais le principe qui nous intéresse le plus dans le cadre de cette étude est celui d'appartenance à la nation car il exprime le fait que :

« [...] l'action scolaire devra assurer, dans les meilleurs délais possibles, l'usage généralisé d'une langue commune et le partage d'une même culture pour les divers groupes de la population, tout en favorisant l'intégration des apports du monde moderne dans la culture des citoyens »¹²⁸.

Il est important de rappeler que Senghor est à l'origine, conjointement avec Aimé Césaire et Léon-Gontran Damas, du mouvement de la « négritude ». Mais un rapport ambigu s'installe entre ses positions en tant que poète et ses positions en tant qu'homme politique et premier Président sénégalais¹²⁹. Amoureux de la langue française, c'est en fonction de son poste que celui-ci adoptera un discours différent sur les langues. Dans sa position de poète, il prône le bilinguisme franco-wolof mais lorsqu'il arrive au pouvoir c'est uniquement le français qu'il défend pour le statut de langue officielle. C'est ainsi qu'en 1963, le français est déclaré unique langue officielle du pays dans la Constitution¹³⁰. Sa présidence sera alors marquée par cette querelle linguistique entre, comme lui, les défenseurs de la langue française et les partisans des langues locales, comme nous l'avons démontrée auparavant.

En 1965, un premier pas est fait vers l'introduction des langues locales dans l'éducation. Ibra Mamadou Wane, alors ministre de l'Éducation nationale, annonce vouloir « réexaminer l'enseignement du français, dans une orientation qui mènera progressivement à l'introduction des langues africaines dans l'enseignement »¹³¹. À la même époque, le Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD) est créé. Il est chargé d'élaborer des études pour mettre au point une méthode d'enseignement contrastive du français, c'est-à-dire, qui tient

¹²⁵ Léopold Sédar SENGHOR, 1962, cité dans El Hadji Abdou Aziz FATY, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », *op.cit.*, p.18.

¹²⁶ CINAM-SERESA-Comité d'études économiques, 1960, cité dans Amadou FALL, « L'école et la nation au Sénégal de 1960 à nos jours. L'histoire d'un malentendu », in Benoît FALAIZE (et.al)(dir.), *op. cit.*, p.457.

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ El Hadji Abdou Aziz FATY, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », *op.cit.*, pp.18-19.

¹³⁰ *Ibid.*, p.19.

¹³¹ COLIN, 1977, cité dans Pascal BIANCHINI, *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala, 2004, p.97.

compte des particularités lexicales et syntaxiques du wolof. Vingt classes pilotes sont ouvertes l'année suivante¹³².

Après les révoltes de mai 68¹³³, le *Décret n°71-566* du 21 mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales, complété par le *Décret n°72-702* du 16 juin 1972, ordonne la transcription des six langues nationales, le wolof, le sérère, le pulaar, le djola, le mandingue et le soninke¹³⁴. Jusqu'ici, aucune politique claire concernant le statut des langues locales n'avait été adoptée, elles sont désormais reléguées au statut de « langues nationales ». Le *Décret* du 13 juillet 1972 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire élémentaire, prévoit un enseignement des langues nationales à l'élémentaire. Cette disposition fut adoptée dans le but de régler le contentieux linguistique. L'annexe II de ce décret souligne que :

« Toute langue véhiculant une civilisation donnée, nous pensons qu'aussi longtemps que nous, Sénégalais, continuerons à apprendre à nos enfants une langue étrangère quelle qu'elle soit sans leur enseigner au préalable leurs langues maternelles, notre peuple sera aliéné. Il est d'une nécessité urgente pour le peuple sénégalais de commencer à enseigner ses langues nationales »¹³⁵.

Malheureusement, cette première phase de réforme de l'enseignement restera au stade de débat technique entre les experts. En cause, cette réforme pour l'introduction des langues locales dans l'éducation s'insère dans une forme de compromis historique entre le bloc au pouvoir et la dissidence politico-syndicale ; compromis qui sera remis en cause suite aux révoltes de mai 1968¹³⁶. La dissidence politico-syndicale rejoint le pouvoir, ne représentant donc plus d'opposition catégorique au pouvoir en place. Lorsque la crise de mai 68 éclate, les compromis effectués entre ces deux blocs sont reconsidérés et avec eux, les mesures envisagées devant figurer dans le Décret sur l'éducation de 1971. Lorsque le pouvoir en place adopte effectivement ce décret, les grandes mesures négociées par la dissidence politico-syndicale n'y figurent plus et les moyens concrets pour l'introduction des langues locales ne sont pas appliqués. L'introduction des langues locales, en manque de moyen, restera donc au stade des débats techniques, sans réelle application. Cette même dissidence politico-syndicale qualifiera finalement ce décret de « mesurette », en comparaison avec ce qui avait été initialement négocié¹³⁷.

En 1981, sous la présidence d'Abdou Diouf, une Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF) est instituée. L'une de ses deux principales innovations est l'introduction des langues nationales. Ce projet d'introduction des langues locales dans l'éducation s'inscrit dans une perspective plus globale de politique linguistique concernant les médias et l'administration. Cette initiative n'avait pas pour but d'accuser la place du français comme langue officielle, mais plutôt d'unifier le pays autour du wolof, la langue véhiculaire du pays¹³⁸. Ce projet voulait permettre à tous les enfants sénégalais d'apprendre le wolof à partir de 12 ans. Lorsque le gouvernement a répondu aux initiatives du CNREF en 1985, il explique que ces mesures ne pourront pas être appliquées en totalité ni immédiatement. Le gouvernement accepte que les langues

¹³² Pascal BIANCHINI, *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, op.cit., p.97.

¹³³ Françoise BLUM, « Sénégal 1968 : révolte étudiante et grève générale », in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2012, no.21, p.46.

La crise de mai 68 au Sénégal débute tout d'abord par la mobilisation des étudiants de l'Université de Dakar contre la réduction des bourses. Cette grève aux revendications tout d'abord académique et économique étend ses revendications jusqu'à la dénonciation du régime de Senghor, l'impérialisme français et de l'inadaptation du système scolaire. Cette grève finie par atteindre toutes les régions sénégalaises et une répression armée, lancée par Senghor est effectuée. Suite à cela, des négociations sont menées et Senghor accepte de revaloriser les bourses étudiantes, de construire un nouveau campus et d'effectuer une réforme universitaire.

¹³⁴ El Hadji Abdou Aziz FATY, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », op.cit., p.20.

¹³⁵ *Journal officiel de la République du Sénégal*, 1973, cité dans Amadou FALL, « L'école et la nation au Sénégal de 1960 à nos jours. L'histoire d'un malentendu », op.cit., p.463.

¹³⁶ Pascal BIANCHINI, *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, op. cit., pp.101-102.

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ *Ibid.*, pp.165-166.

nationales soient enseignées seulement dans quelques classes expérimentales, invoquant que le coût de la réforme n'a pas été suffisamment évalué¹³⁹.

L'avant-dernière réforme concernant l'introduction des langues locales dans l'éducation sénégalaise est la *Loi d'orientation n°91-22* du 30 janvier 1991 de l'Éducation nationale. Cette loi d'orientation souligne que l'Éducation nationale souhaite développer « l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire... »¹⁴⁰. Malgré cette volonté d'introduction des langues locales dans l'éducation sénégalaise, empiriquement, les langues nationales ne sont toujours pas enseignées dans les écoles sénégalaises. C'est ce que nous analyserons dans la partie suivante, avec notamment la Loi de 2004, modifiant et complétant la *Loi d'orientation n°91-22* du 30 janvier 1991 de l'Éducation nationale. Cette loi réaffirme une nouvelle fois la volonté d'introduction des langues locales dans l'éducation, sans pourtant y parvenir.

Dans cette première partie, nous avons étudié l'évolution historique de la langue française dans le système éducatif sénégalais depuis l'ère coloniale. La langue française comme langue d'éducation a été implantée au Sénégal durant la colonisation. Le but premier des autorités coloniales était de former un petit nombre d'individus à devenir des administrateurs coloniaux, il fallait pour celles-ci leur inculquer un minimum de connaissance en langue française. Cette volonté de servir le dessein colonial a fini par déboucher en une réelle politique d'assimilation où l'objectif était d'implanter le bienfondé de la colonisation dans l'esprit même du colonisé. Cette politique d'assimilation a, à son tour, produit une aliénation culturelle, poussant la population sénégalaise à s'identifier toujours plus à la langue française et à la culture française. Un mouvement de revalorisation des langues locales débute alors et malgré les nombreuses initiatives pour pourvoir à l'introduction des langues locales à l'école, au moment de l'Indépendance en 1960, la langue coloniale est maintenue comme seule langue officielle et langue d'éducation. Les débats et les initiatives s'intensifient alors lorsque six des langues locales sont placées au statut flou de langues nationales. D'un point de vue étatique, quelques réformes de l'Éducation Nationale, avec pour volonté affichée d'introduire les langues locales dans le système éducatif sénégalais, ont été produites. Néanmoins, cette introduction est restée au stade expérimental et les langues nationales ne sont toujours pas enseignées, principalement, selon l'État, à cause d'un manque de moyens économiques¹⁴¹.

¹³⁹ *Ibid.*

¹⁴⁰ *Loi d'orientation de l'Éducation nationale*, 1991, cité dans Amadou FALL, « L'école et la nation au Sénégal de 1960 à nos jours. L'histoire d'un malentendu », *op.cit.*, p.464.

¹⁴¹ Pascal BIANCHINI, *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, *op. cit.*, pp.165-166.

II. Situation actuelle : la langue française et son utilisation dans les écoles dakaroises

Après un rappel historique de l'évolution de l'éducation au Sénégal et de la place qu'occupe le français dans celle-ci, il est intéressant de se demander *quelles sont les dynamiques actuelles de l'utilisation et de l'enseignement du français dans les écoles dakaroises ?* Pour cela, en un premier lieu la situation actuelle de la langue française au Sénégal et, plus particulièrement dans l'éducation, sera exposée. Puis, l'usage et l'enseignement de la langue française et le rapport au wolof dans les écoles dakaroises seront analysés.

A. Situation actuelle de la langue française au Sénégal et plus particulièrement, dans l'éducation

A.1. Les différentes langues présentes au Sénégal

Le Sénégal est un pays multilingue, plusieurs langues sont donc présentes dans le quotidien des Sénégalais, provenant notamment d'une diversité ethnique et linguistique née des civilisations négro-africaines, arabo-islamiques et occidentales françaises¹⁴². Les langues locales sont utilisées uniquement pour la communication de masse. Il existe une vingtaine de langues parlées au Sénégal, mais seulement six d'entre elles ont été promues au statut de langues nationales et codifiées, à savoir, le wolof, le sérère, le pulaar, le diola, le mandingue et le soninké¹⁴³. Le wolof est considéré comme la langue véhiculaire du pays car elle est utilisée par plus de 80% des Sénégalais comme langue première ou seconde, elle est présente dans toutes les régions du Sénégal. Comme nous l'avons expliqué auparavant, le français est l'unique langue officielle du Sénégal. C'est elle qui est employée dans la gestion administrative, dans l'enseignement formel et dans les relations internationales¹⁴⁴. En 1990, le rapport du Haut Conseil de la francophonie démontrait que seulement 10% des Sénégalais étaient de réels francophones¹⁴⁵. Aujourd'hui, le nombre de francophones dans la population sénégalaise est estimé à 26% selon l'Organisation Internationale de la Francophonie¹⁴⁶. En outre, le wolof est aujourd'hui en concurrence avec le français puisqu'il est de plus en plus utilisé dans les domaines préalablement réservés au français¹⁴⁷.

Au-delà de la langue française, d'autres langues étrangères sont entrées en contact avec les populations sénégalaises. C'est tout d'abord l'arabe qui est entré en contact avec les langues locales, à travers les conquêtes arabo-musulmanes. Le portugais et l'anglais se sont également imposés au Sénégal à travers l'évangélisation et la colonisation¹⁴⁸. Aujourd'hui, seuls l'arabe et le français sont encore très présents au Sénégal. En effet, la religion majoritaire au Sénégal est l'Islam. De nombreuses écoles coraniques dispensent encore la théologie en langue arabe et, comme nous le verrons plus tard, des programmes scolaires bilingues arabes sont implantés.

Il convient en outre de se pencher sur quelques éléments actuels concernant les principaux médias sénégalais. La presse écrite, loin d'être le média favori des Sénégalais, est surtout rédigée en français ou en wolof, plus rarement dans les autres langues nationales¹⁴⁹. *A contrario*, le journal télévisé, depuis l'essor des chaînes privées, diffuse massivement un contenu en langues nationales, comme nous en témoignent d'ailleurs Hadjara,

¹⁴² Fatou Bintou NIANG CAMARA, « Dynamique des langues locales et de la langue française au Sénégal », in *Démographie et politiques sociales*, Actes du XVII^e colloque international de l'AIDELF, Ouagadougou, 2014, p.1.

¹⁴³ Mamadou CISSÉ, « Langues, État et société au Sénégal », in *SudLangues*, 2005, no.5, p.103.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p.100.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p.104.

¹⁴⁶ ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *Sénégal*, s.d. <https://www.francophonie.org/senegal-984>

¹⁴⁷ Mamadou CISSÉ, « Langues, État et société au Sénégal », *op.cit.*, p. 105.

¹⁴⁸ *Ibid.*, pp. 103-104.

¹⁴⁹ Moustapha SAMB, « Médias et langues nationales au Sénégal : le long chemin de croix de l'information régionale », in *SudLangues*, 2018, no.9, p.108.

journaliste et présentatrice TV¹⁵⁰. Mais le précurseur de cette diffusion est la radio et notamment la chaîne *Sud FM* pionnière dans les émissions en langues locales, ayant fait « preuve de courage en cassant le complexe d'infériorité, car pendant longtemps, seuls ceux qui faisaient le français étaient considérés comme journalistes »¹⁵¹. Face à l'essor des chaînes privées, les chaînes publiques se sont mises à la page en diversifiant la langue de leurs émissions, initialement tenues en français¹⁵². De nouvelles séries télévisées comme « Maitresse d'un homme marié » ou encore « Karma » sont produites et diffusées en wolof sur les chaînes nationales. Ce nouveau type de série est massivement suivi par la jeunesse sénégalaise, la diaspora et les ressortissants d'Afrique de l'Ouest. Le groupe *Marodi*, producteur et plateforme de diffusion de contenus sénégalais, a donc fait le choix de diffuser également ces séries sur *Youtube*, proposant, après la sortie d'un épisode en Wolof, le même épisode sous-titré en français. L'usage des langues locales dans les médias sénégalais est donc de plus en plus récurrent et touche un public de plus en plus large.

À Dakar, la capitale sénégalaise, la situation linguistique est fédérée autour de trois grands pôles : le wolof comme langue dominante, le français et les autres langues locales (essentiellement le peul et le sérère qui sont des langues apportées par les migrants)¹⁵³. Contrairement à d'autres localités où le multilinguisme est beaucoup plus présent, Dakar est le lieu où le wolof est la principale langue parlée, en 2002, 90,4% de la population dakaroise parlait wolof¹⁵⁴. Malgré la prédominance du wolof à Dakar, les langues avec le plus fort taux d'alphabétisation, c'est-à-dire les langues que les individus sont capables de lire et d'écrire, sont le français et l'arabe. À Dakar, en 2002, 62,7 % de la population était alphabétisée en français, 22,3 % en arabe, contre seulement 2% en langues locales¹⁵⁵. Le français est également la seconde langue la plus parlée à Dakar puisqu'en 2002, 23% de la population le parlait. Un grand recul des autres langues est observable¹⁵⁶. De fait, à Dakar, le wolof et le français sont considérés comme des langues d'intégration urbaine. On observe qu'un code mixte wolof-français, ou dit « wolof urbain », c'est-à-dire, un wolof très mêlé à des éléments d'emprunts du français, est de plus en plus utilisé dans la capitale sénégalaise¹⁵⁷. Effectuant mon terrain de recherche à Dakar, c'est pour cela que nous mettrons l'accent sur le wolof plus que sur les autres langues locales.

En prenant une approche méthodologique des langues, celles-ci peuvent être utilisées par les locuteurs comme des « objets de choix en fonction de différentes situations de communications »¹⁵⁸, autrement appelé le *Code Switching*. Le recours au *Code Switching* permet notamment de négocier les identités sociales dans les interactions, c'est une ressource utilisée par les individus de manière pragmatique¹⁵⁹. Les locuteurs s'appuient sur la compréhension abstraite des normes situationnelles et interactionnelles pour communiquer selon comment ils veulent être compris¹⁶⁰. Le postulat de base de cette théorie est que :

« ...le choix d'un cadre linguistique reflète les connaissances partagées des interlocuteurs au sujet d'un ensemble de droits et d'obligations sociaux et intra-individuels. Tout locuteur dans une situation donnée peut choisir non seulement le code non marqué par rapport à cette situation, qui correspond aux droits et aux

¹⁵⁰ Voir Annexe, entretien avec Hadjara, 30 avril 2023, entretien téléphonique.

¹⁵¹ Rédacteur en chef de la radio *Sud FM*, cité dans Moustapha SAMB, « Médias et langues nationales au Sénégal : le long chemin de croix de l'information régionale », *op.cit.*, p.109.

¹⁵² Moustapha SAMB, « Médias et langues nationales au Sénégal : le long chemin de croix de l'information régionale », *op.cit.*

¹⁵³ Martine DREYFUS et Caroline JUILLARD, « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) : variation dans l'usage du français et du wolof », in *Cahiers d'Études Africaines, Langues déliées*, 2001, vol.41, no.163-164, p.667.

¹⁵⁴ Fatou Bintou NIANG CAMARA, « Dynamique des langues locales et de la langue française au Sénégal », *op.cit.*, p.7.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p.15.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p.8.

¹⁵⁷ Martine DREYFUS et Caroline JUILLARD, « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) : variation dans l'usage du français et du wolof », *op.cit.*, p.669.

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ Myers SCOTTON, 1993, cité dans Martine DREYFUS et Caroline JUILLARD, « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) : variation dans l'usage du français et du wolof », *op.cit.*, p.672.

¹⁶⁰ J.J. GUMPERZ, 1989, cité dans, Martine DREYFUS et Caroline JUILLARD, « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) : variation dans l'usage du français et du wolof », *op.cit.*, p.673.

obligations attendues entre ces deux partenaires et lorsqu'il désire changer l'équilibre de ces droits et obligations... »¹⁶¹.

Par exemple, dans une conversation en wolof sur le lieu de travail, un Sénégalais peut passer au français pour affirmer son autorité¹⁶². Dans la bureaucratie par exemple, le wolof est utilisé entre les travailleurs, mais lorsqu'un échange formel a besoin d'être fait, c'est le français qui prévaut :

« French is the language of authority and of instruction, the language in which the orders are given. Wolof is the language of collusion and of evasion, the language in which the orders are most effectively circumvented »¹⁶³.

Un changement de droits et d'obligations entre les interlocuteurs s'effectue alors et on observe un autre niveau de relation interpersonnelle¹⁶⁴. Dans le cas d'une société multilingue, l'utilisation de plusieurs langues peut symboliser des identités sociales multiples, être un outil de production de sens ou d'utilisation de stratégies discursives appropriées¹⁶⁵. C'est ainsi que le français, associé au wolof, remplit une fonction identitaire, le locuteur se place dans un contexte local d'usager de cette langue. Ce wolof urbain est très utilisé à Dakar. Il est socialement reconnu et légitimé par des classes sociales, généralement lettrées et considérées comme détentrices d'une certaine norme¹⁶⁶. Le discours unilingue en français est utilisé uniquement dans des situations très formelles, comme le recours à l'administration publique ou encore un entretien d'embauche¹⁶⁷. L'alternance linguistique est un outil de marquage identitaire, utilisé parfois à des fins consensuelles ou discriminantes et sont des alternances qui fonctionnent sans être explicitement relevées¹⁶⁸. C'est justement la région de Dakar que nous avons choisie pour étudier la place du français dans les écoles, puisque c'est dans cette région que le wolof et le français cohabitent le plus. Il est alors plus aisé d'appréhender le *Code Switching* à l'école et en dehors, d'en chercher la signification et d'appréhender l'implication de la colonisation dans ce phénomène.

A.2. Les écoles dakaroises au programme sénégalais

Il existe différents programmes dispensés dans les écoles dakaroises, comme les programmes bilingues franco-arabe, les programmes bilingues anglo-arabe, les programmes arabes, les programmes anglais, les écoles coraniques dispensant l'arabe ou encore le programme français. Mais, à Dakar, la majorité des écoles dispensent le programme sénégalais, qu'elles soient des écoles privées ou des écoles publiques. C'est ce programme national qui nous intéresse car c'est celui le plus fréquenté par les jeunes Sénégalais.

Le programme sénégalais repose actuellement sur la *Loi n°2004-37* du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la *Loi d'orientation de l'éducation nationale n°91-22* du 16 février 1991. Cette loi rend la scolarité obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans. Cette scolarité est gratuite dans les établissements publics¹⁶⁹. La scolarité est divisée en trois grands cycles d'études : le cycle fondamental, le cycle secondaire et l'enseignement supérieur. Ce sont les deux premiers cycles auxquelles nous nous intéressons ici. Le cycle fondamental est composé de l'éducation préscolaire (correspondant à la maternelle dans l'éducation française, accueillant les enfants âgés de 3 à 5 ans) et de l'enseignement polyvalent unique. L'enseignement polyvalent unique est composé à son tour successivement d'un enseignement élémentaire (cycle de 6 ans, correspondant à la primaire dans l'éducation française) d'un enseignement moyen (cycle de 4 ans, correspondant au collège

¹⁶¹ Martine DREYFUS et Caroline JUILLARD, « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) : variation dans l'usage du français et du wolof », *op.cit.*, p.672.

¹⁶² *Ibid.*, p.679.

¹⁶³ Donal Cruise O'BRIEN, « The Shadow-Politics of Wolofisation », in *The Journal of Modern African Studies*, 1998, no.1, p.36.

¹⁶⁴ Martine DREYFUS et Caroline JUILLARD, « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) : variation dans l'usage du français et du wolof », *op.cit.*, p.672.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p.674.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p.680.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p.671.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p.686.

¹⁶⁹ Abdoulaye WADE, *Loi n°2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'éducation nationale n°91-22 du 16 février 1991*, article 3 bis, Dakar, 2004.

dans l'éducation française). La singularité du cycle sénégalais est qu'il dispose d'une classe supplémentaire dans l'enseignement élémentaire qui contrairement au programme français de 5 ans, dure 6 ans. L'élève doit d'abord passer par une classe de Cours d'Initiation (C.I) avant de rejoindre le Cours Préparatoire (C.P). Le cycle secondaire dure 3 ans et accueille les enfants âgés de 15 à 18 ans, ce qui correspond au lycée dans le programme français.

Le *Rapport national sur la situation de l'éducation*, effectué par le ministère de l'Éducation nationale sénégalais en 2018, indique que cette année-là il y avait 462 écoles élémentaires (dont 313 privées et 149 publiques) et 91 établissements du moyen général (dont 53 privés, 37 publics et 1 communautaire) à Dakar¹⁷⁰. Le nombre d'établissements de préscolaire et de secondaire n'est pas mentionné. Néanmoins, une forte disparité s'observe entre les établissements dakarois ; certains établissements dispensent le cycle fondamental et le cycle secondaire, certaines écoles ne dispensent qu'un niveau d'enseignement. Enfin, à Dakar, la taille moyenne des groupes pédagogiques était de 33 élèves dans le privé et 47 élèves dans le public en 2018¹⁷¹.

Dans l'exposé des motifs de la *Loi d'orientation de l'éducation nationale n°91-22* du 16 février 1991, il est prévu que l'utilisation des langues nationales ne dépasse pas le stade expérimental et que les différentes réformes des programmes ne suppriment pas le caractère extraverti de l'enseignement sénégalais¹⁷². Il était également mentionné que l'École doit :

« [...] ancrer les enfants qui lui sont confiés dans les valeurs culturelles et morales dans laquelle la nation trouve le fondement de son identité et de son unité afin de prémunir contre les risques d'aliénation et leur faire prendre conscience de toutes les richesses dont ils sont à la fois héritiers et promoteurs. Ces valeurs et ces richesses sont celles du Sénégal ; ce sont aussi celles de l'Afrique tout entière, que l'École a pour mission de faire connaître et aimer, en apportant ainsi sa contribution à la construction de l'unité africaine. [...] l'École nouvelle, chargée d'assurer la maîtrise de la langue officielle, assure la promotion de nos langues nationales »¹⁷³.

Comme nous l'avons démontré plus tôt, entre 1991 et 2004, le français qui est la langue officielle d'éducation a continué d'être enseignée, au contraire des langues locales qui n'ont jamais été introduites dans l'éducation, si ce n'est à titre exceptionnel et expérimental. À l'article 6 de la *Loi n°2004-37* du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la *Loi d'orientation de l'éducation nationale n°91-22* du 16 février 1991 il est prévu que :

« L'Éducation nationale est sénégalaise et africaine : développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité. [...] L'Éducation nationale reflète également l'appartenance du Sénégal à la communauté de culture des pays francophones... »¹⁷⁴.

Cet article témoigne d'une certaine contradiction et assimile la langue et la culture. D'un côté, il incite à l'appartenance à une culture sénégalaise et africaine, et de l'autre, à une culture francophone. L'article 6 de ladite loi provient également de la loi d'orientation de 1991 et n'a pas été modifiée. Mais qu'en est-il empiriquement ? Est-ce que les langues nationales sont désormais enseignées dans les écoles ? De quelle manière est-ce que la langue française est utilisée dans ces écoles ?

¹⁷⁰ DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, Dakar, Ministère de l'Éducation nationale, 2018, pp.42,57.

¹⁷¹ *Ibid.*, pp.103-104.

¹⁷² Abdou DIOUF, *Loi N° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Éducation nationale, modifiée*, Dakar, 1991.

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ Abdoulaye WADE, *Loi n°2004-37 du 15 décembre 2004 modifiant et complétant la loi d'orientation de l'éducation nationale n°91-22 du 16 février 1991*, Dakar, 2004.

B. L'usage de la langue française dans les écoles dakaroises au programme sénégalais et leur rapport au wolof

B.1. Méthode d'apprentissage et usage du français dans les écoles dakaroises

Comme précisé dans l'introduction, je me suis rendue dans trois écoles privées et deux écoles publiques. Les deux premières, de niveaux primaire et collège sont des écoles privées confessionnelles catholiques. La dernière école privée, de niveau lycée est une école non confessionnelle. Concernant les écoles publiques, la première de niveau collège et lycée est exclusivement composée de filles et la seconde est une école publique mixte dispensant des enseignements de niveau primaire et collège. Une trentaine de classes différentes a été visitée et j'ai participé à une sortie scolaire. Malgré une différence significative entre les niveaux d'éducation, et la différence entre écoles publiques et écoles privées, que nous éclaircirons plus tard, certaines constantes dans l'apprentissage du français peuvent s'en dégager.

Le français étant la langue officielle d'éducation, les écoles dakaroises n'échappent pas au devoir de l'enseigner aux élèves. Les écoles privées sont d'ailleurs très réputées et prisées par la population sénégalaise car le personnel enseignant est très attentif et rigoureux sur l'apprentissage du français et sa maîtrise par les enfants. Les écoles publiques elles, doivent également dispenser le français et le font en s'adaptant un peu plus à leur public étudiant. Concernant le public de ces écoles, les écoles privées sont surtout fréquentées par les enfants de l'élite sénégalaise. Ces parents ont les moyens d'envoyer leurs enfants dans ce type d'école et, comme ils sont très attachés à la langue française, ils considèrent que leurs enfants l'apprendront mieux dans une école privée. Les écoles publiques sont généralement fréquentées par les enfants dont les parents ont un revenu plus modeste, puisque comme évoqué précédemment, elles sont gratuites.

Dans le public ou dans le privé, toutes les leçons formelles, sans exception, quel que soit le niveau d'étude, se tiennent en français. La forme des leçons est très comparable à ce que nous connaissons en France, les professeurs reçoivent des fiches pédagogiques en français détaillant le contenu de la leçon ainsi que le rôle qu'ils doivent tenir (voir Figure 2 et Figure 3). L'enseignant.e n'a que très peu de marge de manœuvre.

Date :	Domaine : Langue & Communication Sous-Domaine : Communication Ecrite	Cours : CE2
Fiche n°	Activité : Conjugaison	Durée : 30 mn

<p>CB : Voir guide pédagogique du CB CE2 Palier 2 : Intégrer le vocabulaire adéquat, les indices significatifs et des règles syntaxiques dans des situations de production de textes injonctifs O.A : Maîtriser les outils indispensables à la production d'un texte injonctif O.S : Conjuguer des verbes usuels du 2^e groupe à l'impératif Contenu : Les verbes du 2^e groupe comme applaudir et agrandir à l'impératif</p>	<p>Moyens : Matériel : Tableau, craie, corpus ... Pédagogique : Observation, explication, interrogation, répétition Documentation : Guide pédagogique du CEB CE2, Manuel de Français CE2</p>
---	---

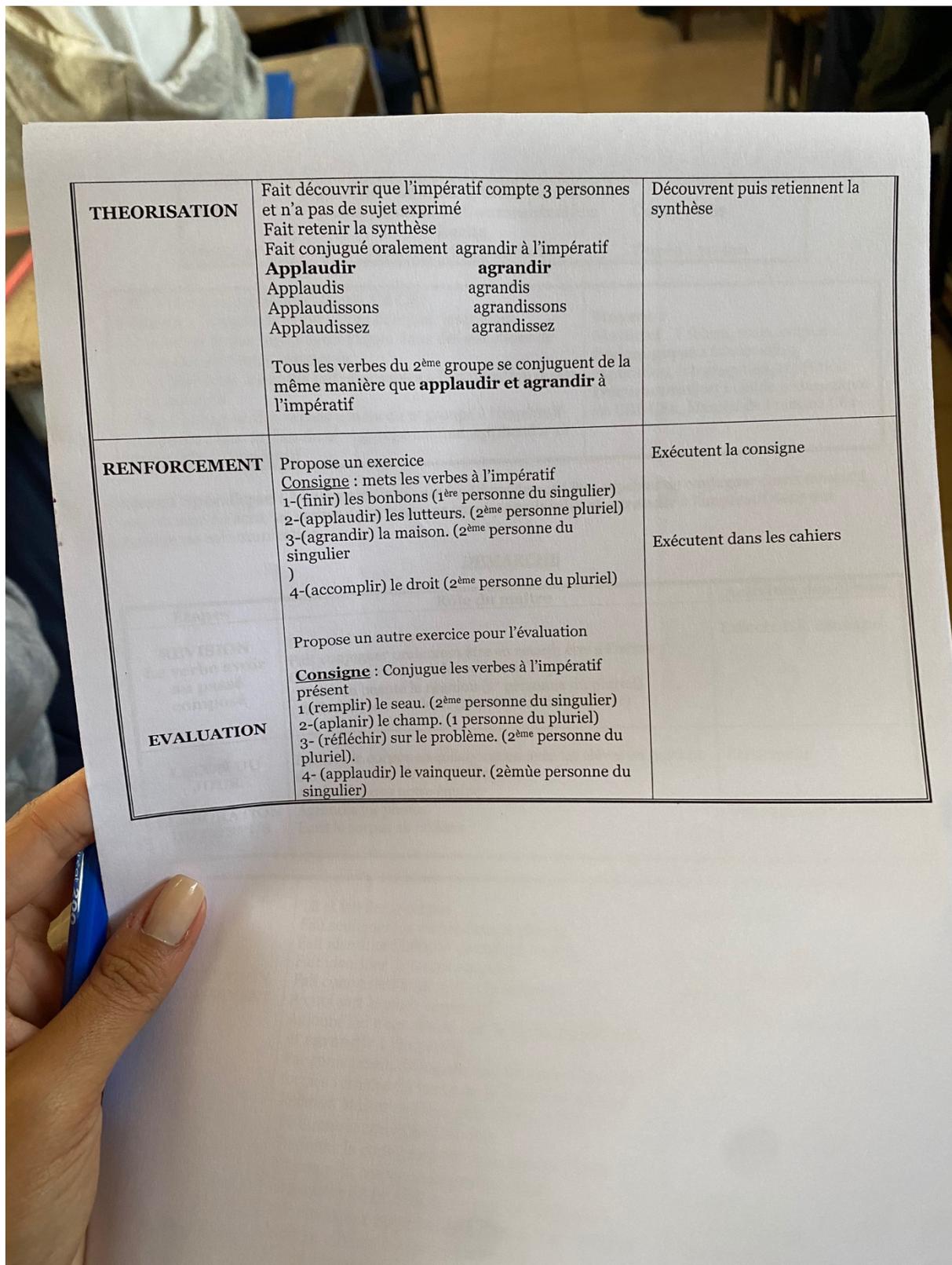
Objectif Spécifique : Au terme de la séance les élèves devront être capables de conjuguer correctement à l'oral comme à l'écrit les verbes du 2^e groupe comme **applaudir et agrandir** à l'impératif dans une situation de communication.

DEMARCHE

Etapes	Rôle du maître	Activités des élèves
<p>REVISION Le verbe avoir au passé composé</p>	<p>Propose l'énoncé suivant Fait conjuguer oralement être en retard; être à l'heure Consigne : conjugue les verbes à l'impératif (Finir) en beauté la réunion (2^e personne du pluriel) (Réfléchir) avec ardeur. (2^e personne du singulier)</p>	<p>Exécutent la consigne</p>
<p>LECON DU JOUR ELABORATION DU CORPUS</p>	<p>Elabore le corpus en collaboration avec les élèves en partant d'une situation de communication Applaudissons notre équipe. Agrandis tes photos. Ecrit le corpus au tableau</p>	<p>Participent S'approprient le corpus</p>

<p>OBSERVATION & CLASSEMENT</p>	<p>Lit et fait lire le corpus Fait souligner les verbes dans la phrase Fait identifier l'infinitif de chaque verbe Fait identifier le temps employé Fait comparer l'impératif et le présent A quoi sert le mode impératif Aujourd'hui nous allons voir le verbe applaudir et agrandir à l'impératif Par conjugaison dialoguée, fait trouver toutes les formes verbales du verbe de la première phrase Relation Maître → élève puis Elève → Elève Tu donne la consigne à Abdou Tu donne la consigne à toi et au groupe classe Et les élèves ? Et Abdou, Adama et Aminata ? Fait conjuguer applaudir à l'impératif un élève Ecrit au tableau les formes verbales Meme démarche pour agrandir</p>	<p>Lisent le corpus Soulignent le verbe C'est le verbe applaudir et agrandir Il est conjugué l'impératif Applaudis Applaudissons Applaudissez</p>
--	--	--

Figure 2 : « Fiche pédagogique de classe de CE2 page 1 », feuille A4.
 Photographie : Agathe Alwaly Mbaye, 8 mars 2023, Dakar, Sénégal.



<p>THEORISATION</p>	<p>Fait découvrir que l'impératif compte 3 personnes et n'a pas de sujet exprimé Fait retenir la synthèse Fait conjugué oralement agrandir à l'impératif Applaudir agrandir Applaudis agrandis Applaudissons agrandissons Applaudissez agrandissez</p> <p>Tous les verbes du 2^{ème} groupe se conjuguent de la même manière que applaudir et agrandir à l'impératif</p>	<p>Découvrent puis retiennent la synthèse</p>
<p>REINFORCEMENT</p>	<p>Propose un exercice <u>Consigne</u> : mets les verbes à l'impératif 1-(finir) les bonbons (1^{ère} personne du singulier) 2-(applaudir) les lutteurs. (2^{ème} personne pluriel) 3-(agrandir) la maison. (2^{ème} personne du singulier)) 4-(accomplir) le droit (2^{ème} personne du pluriel)</p> <p>Propose un autre exercice pour l'évaluation</p>	<p>Exécutent la consigne</p> <p>Exécutent dans les cahiers</p>
<p>EVALUATION</p>	<p><u>Consigne</u> : Conjugue les verbes à l'impératif présent 1 (remplir) le seau. (2^{ème} personne du singulier) 2-(aplanir) le champ. (1 personne du pluriel) 3- (réfléchir) sur le problème. (2^{ème} personne du pluriel). 4- (applaudir) le vainqueur. (2^{ème} personne du singulier)</p>	

Figure 3 : « Fiche pédagogique de classe de CE2 page 2 », feuille A4.
 Photographie : Agathe Alwaly Mbaye, 8 mars 2023, Dakar, Sénégal.

Le contenu des cours est très similaire à celui de la France, en primaire les élèves apprennent l'écriture, la lecture, les règles de conjugaison, de grammaire, d'orthographe et les leçons s'intensifient au cours de la scolarité, comme il est pratiqué en France. Le programme d'éducation sénégalais ne change pas de celui des écoles françaises de même niveau, si ce n'est la densité et la rapidité des leçons. Le programme sénégalais couvre beaucoup plus de matière en une année que le programme français.

Au Sénégal, le passage par la maternelle n'est pas obligatoire. Dans les écoles privées la majorité des élèves est allée en maternelle avant d'arriver au Cours d'Initiation, ils sont donc familiers avec la langue française car elle leur a été introduite à petite échelle à la maternelle. Au contraire, dans les écoles publiques, la plupart des élèves n'a pas eu accès à la maternelle, la classe de C.I est donc communément le lieu du premier contact de l'élève avec le français. Néanmoins, dans les deux cas, la question des méthodes d'apprentissage du français se posent beaucoup plus en classes de primaire qu'au collège ou qu'au lycée, où les élèves maîtrisent déjà le français. C'est à ce niveau d'étude que la maîtrise de la langue française opère un réel écart de résultats scolaires entre les élèves. En effet, les classes sont généralement composées d'une quarantaine d'élèves pour une seule maîtresse, qui doit simultanément avancer dans son programme et aider les enfants avec plus de difficultés. Le classement des classes est connu de tous les enfants et parfois, affiché au tableau.

En parlant avec les professeurs et en ayant eu l'occasion d'observer les classements de classes¹⁷⁵ et d'interroger les élèves, une tendance se dégage, surtout dans les écoles privées. Les enfants ayant eu accès à la maternelle, ou qui viennent d'un foyer où le français est couramment parlé (ce qui est davantage le cas dans les écoles privées) ont de meilleurs résultats scolaires dans toutes les matières. Au contraire, les enfants qui ne sont pas allés à la maternelle ou qui parlent uniquement une langue locale chez eux, ont de moins bons résultats scolaires. Ceci paraît logique, puisque les élèves n'ayant eu que très peu de contacts avec le français avant d'arriver à l'école doivent se familiariser avec la langue avant de pouvoir l'utiliser dans diverses matières comme les mathématiques, les sciences de la vie... En Occident, il paraît tout à fait normal que la langue d'éducation soit déterminante dans les résultats scolaires, mais il faut considérer cela dans un pays et particulièrement dans une capitale où la langue majoritairement parlée, le wolof, est différente de la langue officielle, le français. Il est difficile pour des enfants parlant wolof tous les jours d'appréhender une autre langue et que celle-ci soit directement déterminante dans leurs résultats scolaires. Par exemple, les professeurs expliquent que la logique mathématique est très difficile à saisir en français pour les élèves. Ceux-ci sont pourtant habitués à l'utiliser dans la vie de tous les jours en wolof, entre autres lorsqu'ils sont envoyés à la boutique, mais lorsque celle-ci est appliquée en français, ils ne la comprennent pas. Un élève doté de grandes capacités intellectuelles mais rencontrant des difficultés en français se retrouvera donc pénalisé durant toute sa scolarité.

Ainsi, pour que la maîtrise du français par les élèves soit plus brève, différentes méthodes sont appliquées, certaines très classiques, d'autre un peu moins, surtout au niveau primaire. Tout d'abord, dans les classes l'oralité et la répétition sont primordiales. Par exemple, surtout dans les petites classes (CI, CP, CE1...), les élèves apprennent des formules en français qu'ils doivent réciter en cœur lorsque quelqu'un entre dans la classe : « Bonjour Madame, bienvenue dans la classe, comment allez-vous ? ». Dans certaines classes, les enseignantes apprennent des comptines aux enfants qu'ils doivent également réciter, les méthodes d'oralité de la langue française divergent selon l'enseignant et le niveau d'étude. Dans les écoles privées confessionnelles catholiques, les prières et louanges sont faites en français. Lorsque les enseignants introduisent un nouveau terme, toute la classe le répète plusieurs fois. Les exercices sont effectués et corrigés successivement par plusieurs enfants différents. Toutes ces méthodes permettent aux enfants de se familiariser avec les sonorités françaises.

De plus, le français est la langue de référence formelle dans ces écoles. Par exemple, dans les classes un peu plus élevées (collège, lycée), lorsque des cours d'anglais se tiennent, et que les élèves ont besoin d'explications, celles-ci se font en français et non en wolof comme nous aurions pu le penser. Dans les écoles privées, l'attention qui est portée à la langue française s'étend même dans la cour de l'école où les élèves sont fortement incités par les professeurs à tenir leurs conversations en français. Lorsque l'enfant arrive au sein de

¹⁷⁵ Dans chaque classe, le classement des classes signifie que les élèves sont classés selon leurs résultats scolaires. Ce classement est connu de tous et parfois même affiché sur les tableaux. Ainsi donc, on sait qui est le/la première de classe et ainsi de suite.

l'établissement, durant toute la journée c'est en français qu'il devra converser. Toutes les conversations officielles sont tenues en français, lorsqu'un enfant s'adresse à un adulte au sein de l'école, il doit le faire en français et doit recommencer jusqu'à ce que sa phrase soit correcte. Lorsqu'un enseignant s'adresse à un élève, il le fait en français ; lorsqu'un rapport d'autorité existe, le français est utilisé. Parfois même, lorsqu'un élève discute avec un autre élève et veut asseoir son autorité sur le débat, il termine la conversation en français, on observe donc un *Code Switching*¹⁷⁶. Dans les écoles publiques, ce *Code Switching* est également observable mais la surveillance constante de l'usage du français l'est un peu moins.

Enfin, des méthodes punitives peuvent être appliquées comme le « symbole », la « cotisation » ou tout simplement la violence, autant dans les écoles publiques que dans les écoles privées. Pour rappel, le symbole, généralement sous forme d'ossements d'animal est porté autour du cou par un élève lorsque celui-ci a utilisé le wolof dans la classe et doit le porter jusqu'au lendemain, à moins qu'un de ses camarades utilise le wolof également. La cotisation elle, est sous forme monétaire. Lorsqu'un élève utilise le wolof dans la classe, il doit remettre une cotisation monétaire (100 ou 200 francs CFA) à l'enseignant pour le mettre dans le pot commun de la classe. Ces méthodes officiellement retirées du système éducatif sont tout de même présentes dans le quotidien des élèves dakarois. Ces méthodes très taboues, car très controversées, n'ont pas pu être observées directement dans le cadre de mon terrain de recherche. La plupart des enseignants avec qui j'ai pu converser indiquent que même s'ils ont connu cette méthode à leur époque, celle-ci n'existe plus, si ce n'est des cas isolés. Cependant, dans la majorité des classes avec qui j'ai pu discuter sans la présence de leur enseignant.e, je leur ai posé cette question : « Avez-vous vu votre enseignant donner le symbole à l'un de vos camarades, ou l'avez-vous reçu vous-même, pour avoir parlé wolof pendant la classe ? ». Systématiquement, les trois quarts de la classe levaient la main. De manière anecdotique, lorsque j'ai effectué mes observations dans l'école primaire, après un cours, des élèves sont venus me trouver pour signaler qu'effectivement, l'heure précédente un élève avait dû donner 200 francs CFA de cotisation pour avoir parlé wolof pendant le cours. Et, lors de mes entretiens avec les anciens élèves du système éducatif sénégalais, sur les 13 personnes interrogées, 7 ont témoigné que la méthode du symbole était utilisée durant leur scolarité, à savoir, Matar, Mame Ndicke, Elisabeth, Moustafa, Mouhamad, Fa Penda et Hadjara. Toutes ces personnes provenaient du programme sénégalais et au vu de leur tranche d'âge (à l'exclusion de Mame Ndicke qui fait partie d'une tranche d'âge plus élevée), leur scolarisation remonte à peu¹⁷⁷. Il est également important de noter que l'évocation de ce sujet auprès des professeurs installe généralement une gêne et dans l'une des écoles publiques visitées notre conversation a été signalée par la professeure auprès du directeur de l'école, avec qui j'ai pu finalement en parler de manière décomplexée.

L'utilisation de ces méthodes est totalement dépendante de l'enseignant, ce ne sont pas des directives officielles qui sont appliquées. Le rapport des professeurs à ces méthodes est également très divers. La plupart des enseignants déclarent ne pas les utiliser car elles seraient trop avilissantes pour les enfants et pourraient engendrer des moqueries ou des traumatismes. Certains, au contraire, pensent que ces méthodes sont très utiles pour les enfants et qu'elles sont à appréhender comme des jeux que l'on met en place pour que l'apprentissage du français soit plus rapide. Le rapport des anciens élèves à cette pratique est également varié. Certains comme Matar, Mame Ndicke, Moustafa et Fa Penda ont perçu cette méthode punitive comme un jeu leur permettant d'apprendre efficacement la langue française. Certains d'entre eux en sont même parfois reconnaissants car ils estiment que cela leur a été d'une grande utilité pour le reste de leur scolarité et de leur vie professionnelle. D'autres au contraire, comme Elisabeth, Mouhamad et Hadjara, l'ont ressenti comme quelque chose de dégradant, occasionnant une honte temporaire et parfois même comme un facteur de trauma¹⁷⁸.

B.2. Le rapport qu'entretiennent les écoles dakaroises avec le wolof

Contrairement au français, le wolof, langue véhiculaire du Sénégal, n'est pas la langue d'éducation. Celle-ci n'est pas enseignée dans les écoles, bien au contraire, elle est souvent interdite dans celles-ci. Le wolof n'est officiellement pas admis dans les établissements, malgré la volonté d'introduire les langues nationales dans le

¹⁷⁶ Martine DREYFUS et Caroline JUILLARD, « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) : variation dans l'usage du français et du wolof », *op.cit.*, p.672.

¹⁷⁷ Voir Annexe, entretiens téléphoniques.

¹⁷⁸ Voir Annexe, entretiens téléphoniques.

système éducatif, il est surtout employé de manière informelle. « Je vous ai laissé parler en wolof dans le car mais maintenant on parle français, c'est une sortie pédagogique pas de l'amusement »¹⁷⁹.

Comme expliqué ci-dessus, les établissements privés sont connus pour leur rigueur et leurs exigences strictes à l'encontre du français et donc excluent très souvent les langues locales. Différentes méthodes sont employées pour privilégier l'emploi du français, allant même jusqu'à des mesures punitives. Les écoles publiques, qui ont à faire à un public plus homogène, parlant presque uniquement wolof dans leur foyer, sont plus souples sur l'usage du wolof, il est utilisé comme un outil méthodologique. Néanmoins, deux cas de figures d'emploi formel du wolof s'observent dans ces deux types d'écoles, concernant des niveaux d'étude différents. Le premier cas est celui des classes de C.I et C.P au niveau primaire. Dans ces classes le recours au wolof est assez courant puisque les élèves ne comprenant généralement pas encore bien le français, sont obligés de recevoir des explications en wolof pour appréhender les leçons. Le deuxième cas de figure se constate au niveau du lycée. Là, les professeurs et les élèves ont recours de manière beaucoup plus décomplexée au wolof durant les cours, que ce soit pour des explications ou pour répondre à des questions.

Alors même si la grande partie des leçons s'effectue en français, le wolof peut intervenir dans le cadre officiel des cours. Tout d'abord comme un outil méthodologique (observable majoritairement dans les petites classes mais également de manière moindre dans tous les niveaux d'étude) ; puis comme un outil conversationnel lorsque le français est déjà totalement acquis par les élèves et que leur apprentissage ne dépend plus de l'écoute du français. Cette observation est d'autant plus présente dans les écoles publiques qui ont généralement plus de mal à introduire le français aux élèves que dans les écoles privées. Par exemple, dans le cadre des cours d'arabe dispensés dans l'école primaire publique, la langue de référence est le wolof, contrairement aux cours d'anglais où toutes les explications se font en français. La professeure d'arabe explique qu'il est important de passer par le wolof pour que les enfants comprennent bien les notions qui leur sont dispensées. C'est également le cas dans des cours comme les Sciences de la Vie et de la Terre où la majorité des notions sont expliquées en wolof.

Néanmoins, le wolof est constamment utilisé dans ces écoles dakaroises de manière informelle. Lorsqu'il n'y a aucune forme d'autorité entre deux interlocuteurs, ceux-ci discutent systématiquement en wolof. Ces échanges se font notamment lorsque deux professeurs ou deux adultes discutent entre eux, même devant les élèves. Les élèves quant à eux utilisent le wolof dès qu'ils en ont l'occasion. Ils chuchotent entre eux en wolof, s'écrivent des petits mots en wolof (pour ceux qui savent l'écrire ou ils l'écrivent phonétiquement), ils chantent en wolof lors des sorties scolaires, parlent wolof lorsque l'enseignant s'absente, parlent wolof dans la cour de récréation lorsqu'aucun adulte n'est autour... Le wolof est omniprésent informellement. On se sert également du wolof pour toutes interactions non formelles entre les deux groupes (professeurs et élèves). Par exemple, lorsque des réprimandes sont faites par le professeur, elles le sont généralement en français, mais lorsque celui-ci « perd le contrôle », elles finissent en wolof. À l'inverse, lorsqu'un professeur veut plaisanter avec ses élèves, celui-ci passera automatiquement par le wolof pour créer de la proximité.

Cette dualité entre l'utilisation informelle constante du wolof et son interdiction formelle suscite différentes réactions. Dans un premier temps, certains élèves sont particulièrement affectés de ne pas être alphabétisés en wolof ou de ne pas pouvoir l'utiliser de manière formelle. Certains pensent même qu'il leur serait plus facile d'apprendre leur leçon en langue maternelle. Le témoignage de trois filles de la classe de 5^{ème}D du collège privé que j'ai visité m'a particulièrement marquée : celles-ci, particulièrement remontées et virulentes, exprimaient le fait qu'il était douloureux pour elles de ne pas pouvoir écrire le wolof. Elles expliquaient que lorsqu'elles parlaient à leurs copines par texto, elles devaient le faire en français. Puisqu'elles n'ont pas été alphabétisées en wolof, qu'elles parlent pourtant couramment, si elles envoyaient un message en wolof, l'autre risquerait de lire la phrase différemment et de ne pas la comprendre. Elles souhaitaient être mentionnées dans mon mémoire car il est important pour elles de « changer les choses, de se défaire de la France et de la colonisation », qu'il aurait été plus facile pour elles d'apprendre en wolof et que « cela est important que quelqu'un s'y intéresse ». Six des anciens élèves avec qui je me suis entretenue, Astou, Matar, Mahine, Amy, Djibril et Hadjara, soulignent également leur regret de ne pas avoir pu être alphabétisés en langues locales et expliquent que cela leur aurait été bénéfique¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Phrase dite par un professeur dans le cadre d'une sortie scolaire au Lac Rose, le 7 mars 2023.

¹⁸⁰ Voir Annexe, entretiens téléphoniques.

Néanmoins, la majorité des élèves avec qui j'ai pu échanger, lors de mon terrain, disent que l'apprentissage en wolof serait beaucoup plus difficile pour eux, quand bien même c'est leur langue maternelle. Ils semblaient généralement tous surpris que la question se pose. Ces élèves sont tellement habitués à associer l'éducation et la langue française qu'ils considèrent qu'il serait plus facile pour eux d'apprendre dans une langue étrangère que dans leur langue maternelle. Deux exemples sont souvent revenus lorsque l'on abordait le sujet. Le premier étant qu'il leur est difficile d'énoncer de grands chiffres en wolof et qu'il serait donc trop compliqué de les utiliser pour les mathématiques. Le second étant que la nouvelle génération ne parle pas un bon wolof et que toutes les phrases doivent être agrémentées de mots français, sinon ils seraient incapables de les formuler. Ce dernier exemple s'apparente au wolof urbain, très présent à Dakar qui semble donc ne plus être un choix linguistique mais une nécessité technique. Certains de ces élèves sont même allés jusqu'à dire qu'ils ne voient pas l'utilité d'être alphabétisés en wolof et qu'ils n'aimeraient pas que ce soit le cas. Ces témoignages rendent compte d'une part d'une méconnaissance, d'un inconnu. Les élèves n'ayant jamais été alphabétisés en langues locales ne peuvent imaginer que cela leur serait plus facile, ils émettent des suppositions. D'autre part, ces témoignages renvoient à l'aliénation culturelle définie plus tôt, dans laquelle les individus s'identifient toujours plus à quelque chose d'extérieur qu'à leur propre culture.

B.3. Constats généraux de l'enseignement et des usages du français dans les écoles dakaroises

Certains constats généraux se dégagent de ces observations de terrain dans les écoles dakaroises. Tout d'abord, les méthodes d'apprentissage et les usages du français dans les écoles publiques sont similaires à celles utilisées dans les écoles privées. La seule différence est que l'usage du wolof dans le contexte formel est beaucoup plus courant dans les écoles publiques que dans les écoles privées. L'usage du français est donc plus strictement appliqué dans les établissements privés que les établissements publics. Une différence significative dans l'utilisation de manière officielle du wolof peut surtout se constater sur le niveau d'étude.

Au niveau primaire lorsque les élèves ont entre 5 et 11 ans, le wolof, en plus de revêtir un caractère informel, sert d'outil méthodologique pour introduire la langue française aux élèves. Surtout dans le cas des écoles publiques où la plupart des enfants ne sont pas passés par la maternelle, le premier contact avec la langue française est difficile d'où l'utilité pour les professeurs de passer par le wolof comme une langue de transit. La réussite scolaire des élèves de tout niveau dépend de la maîtrise du français puisque cette langue est la langue officielle d'éducation, tous les cours et examens se tiennent en français. Mais, c'est à ce niveau que la maîtrise du français crée le plus d'écart de résultats scolaires entre les élèves. On observe par exemple que dans les écoles privées, où les élèves proviennent généralement d'une élite socio-culturelle et économique, les élèves qui ont de meilleurs résultats scolaires sont ceux qui ont eu accès à la maternelle ou qui parlent couramment français chez eux. À l'inverse, les élèves qui ont le plus de difficultés scolaires sont généralement ceux qui maîtrisent le moins le français et/ou parlent wolof ou une autre langue nationale à la maison. Astou, Saliou, Mouhamad, Djibril et Hadjara, parlant tous déjà français avant d'arriver à l'école, ont témoigné que c'est quelque chose qui les a avantagés. Mahine, Amy et Fatou parlant également déjà français n'ont pas considéré cela comme un avantage. Elisabeth a, par ailleurs, expliqué que son passage à la maternelle l'a avantagée par rapport à ses camarades lorsqu'elle est arrivée en primaire, justement car elle parlait déjà français. Au contraire, Matar, Mame Ndicke, Moustafa et Fa Penda, issus de foyers où la langue parlée était une ou plusieurs langues locales, n'ont pas ressenti de différence¹⁸¹.

Au collège où les élèves accueillis ont entre 11 et 15 ans, le wolof est beaucoup moins présent de manière officielle, même si son utilisation informelle est toujours aussi omniprésente. À ce niveau, l'écart de résultats scolaires dû à la maîtrise de la langue française tend à diminuer, car elle commence à être fluide chez tous les élèves. D'ailleurs, certains élèves m'ont confié qu'ils avaient de très mauvais résultats scolaires car ils ne comprenaient pas assez bien le français pour comprendre les matières enseignées et que leurs résultats ont commencé à remonter lorsqu'ils commençaient à maîtriser la langue française.

Au lycée en revanche, où les élèves sont généralement accueillis de leur 15 ans à leur 18 ans, on observe un changement d'attitude face au wolof. Celui-ci est utilisé de manière beaucoup plus décomplexée que ce soit dans le cadre officiel des cours ou en dehors pour la communication entre les différents groupes. À ce stade d'étude, les élèves maîtrisent le français et celui-ci est constitutif de toutes les matières étudiées quel que soit

¹⁸¹ Voir Annexe, entretiens téléphoniques.

la branche, ils approfondissent seulement des notions. Parler wolof ne semble alors plus un obstacle à l'apprentissage du français mais au contraire, semble provenir d'une forme d'appropriation du français correspondant à la réalité sociale du pays. À ce niveau d'étude, la langue française est presque parfaitement maîtrisée par les élèves, leurs résultats scolaires ne dépendent presque plus de leur maîtrise de la langue, si ce n'est pour les productions écrites ou les oraux où la qualité de la langue est exigée. C'est à ce niveau que le passage dans une école privée, qui met plus sévèrement l'accent sur le français, est ressentie. Les élèves qui proviennent du cursus privé semblent mieux maîtriser le français que ceux du cursus public.

Cette utilisation du wolof comme outil méthodologique dans le contexte formel d'un cours dépend en grande partie de la volonté du professeur. Les témoignages et les observations recueillis à ce sujet divergent. Certains enseignants considèrent qu'il est indispensable d'utiliser le wolof en complément du français pour que les élèves comprennent les leçons dispensées. Ils mettent l'accent sur la réalité linguistique du pays et profite du fait d'avoir pour langue véhiculaire le wolof, comme une opportunité d'appuyer leurs propos ou de les expliquer à travers cette langue populaire. D'autres enseignants au contraire, privilégient uniquement la langue française. Ils expliquent que connaissant les exigences linguistiques qui sont attendues des élèves dans le monde académique et le monde du travail, ils n'ont d'autres choix que de préparer dès le plus jeune âge leurs élèves pour leur donner toutes les chances de réussite possibles. Quel que soit le choix effectué par les enseignants, la constante est la compréhension des élèves. Il semble que la priorité est donnée à l'accompagnement pédagogique des enfants et que chaque enseignant adapte sa méthode en fonction des attentes pédagogiques et du public d'élèves auquel il a à faire. Malgré les nombreuses initiatives pour introduire les langues locales dans les écoles, la réalité sociale fait que les professeurs n'ont pas beaucoup de marge de manœuvre, la barrière linguistique existe belle et bien. Ils peuvent les utiliser en complément mais pas au détriment du français. Ils ne peuvent pas nier toutes les exigences académiques et réalités sociales et professionnelles ; ils sont ancrés dans le système. C'est justement en connaissance des réalités sénégalaises que certains professeurs eux-mêmes disent être contre l'alphabétisation en langues locales en l'état. Ils soulèvent différents problèmes qui se posent comme les moyens financiers ou les infrastructures. Mais l'argument qui revient le plus souvent est le suivant : pour pouvoir alphabétiser les enfants en langues locales et introduire ces langues dans l'éducation, il faudrait d'abord former les enseignants car la plupart ne sont pas non plus alphabétisés en langues locales. Ce processus nécessiterait la formation de différentes générations et prendrait énormément de temps.

Finalement, le wolof est associé à l'informel par sa constante utilisation non officielle et le français est la langue normalement attendue lors des devoirs et des interactions concernant la scolarité et l'avenir professionnel¹⁸². Les enfants sont conditionnés dès l'école à la réalité sociale sénégalaise dans laquelle les individus utilisent le *Code Switching* constamment, négociant ainsi leur identité. Durant ces échanges quotidiens, commençant à l'école, le français est utilisé de manière pragmatique comme une forme d'autorité et les individus ont recours au wolof pour tout ce qui a trait à l'usage commun. Cette image d'autorité associée au français et d'informalité associé au wolof sont notamment renforcés par les méthodes punitives qui peuvent être appliquées dans certaines classes. Les élèves finissent par développer eux même des comportements qui augmentent cet écart entre les deux langues. Pour illustrer ce propos, prenons le cas des moqueries. Dans toutes les écoles visitées, les enfants ont tendance à pointer du doigt les camarades qui se trompent dans la formulation de mots français ou qui utilisent les langues locales. L'enfant grandit donc en pensant que rien ne peut être formulé de manière sérieuse si ce n'est pas fait de manière correcte en français. La majorité des parents, qui sont eux aussi passés par ce même système scolaire, sont contre l'introduction des langues locales dans le système éducatif. Ils considèrent que leurs enfants seront moins bien éduqués et n'auront pas d'avenir professionnel s'ils ne maîtrisent pas la langue française ; et de ce point de vue, le système sénégalais leur donne raison.

Dans cette seconde partie, on s'aperçoit que la langue française a toujours une place privilégiée dans les écoles dakaroises, malgré la réalité multilinguistique de la région et de la volonté affichée des autorités politiques d'introduire les langues locales dans le système éducatif. Alors bien loin d'arriver à une éducation en langues locales, à Dakar, le wolof est uniquement un outil méthodologique ou est utilisé de manière informelle. L'enfant est donc conditionné, consciemment ou non, depuis le plus jeune âge à accepter la « supériorité » de

¹⁸² Martine DREYFUS et Caroline JUILLARD, « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) : variation dans l'usage du français et du wolof », *op.cit.*, p.676.

la langue française, langue d'autorité et ce, par différentes méthodes. Cela crée des problèmes scolaires chez certains enfants rencontrant des difficultés à appréhender la langue française et cela peut se répercuter tout au long de leur scolarité. Les professeurs en première ligne de cette éducation adaptent très souvent leurs méthodes, mais ne semblent pas avoir de très grande marge de manœuvre concernant les langues locales. Les élèves, les parents et les professeurs finissent même par intégrer totalement le français comme l'unique langue légitime d'éduquer les enfants, délaissant l'idée d'instruire en langues locales, pour diverses difficultés. Alors bien conscients des problèmes scolaires que peut engendrer ce conditionnement dans le cadre de l'éducation à Dakar, qu'en est-il si l'on considère la sphère plus large de la société et quelles en sont les conséquences ?

III. Les conséquences du maintien de la langue française dans l'éducation sénégalaise

Dans cette étude, l'histoire de l'instauration de la langue française au Sénégal a été étudiée ainsi que la situation actuelle de l'éducation à Dakar. Finalement, il est essentiel de se demander *quelles conséquences identitaires, sociales et politiques cette situation engendre actuellement au Sénégal, et quels liens subsistent avec la colonisation ?* Ce sont donc ces trois sphères (identitaire, sociale et politique) que nous étudierons dans cette partie. Ces trois sphères ne sont pas appréhendées de manière totalement étanche, elles communiquent constamment et sont interconnectées. Dans un souci de clarté, les constats sur les conséquences identitaires et sociales seront donc joints dans une même partie. Les différentes dynamiques individuelles face à la langue française dans l'éducation seront également explicitées.

A. Conséquence sur l'identité et la société sénégalaise du maintien de la langue française dans l'éducation

A.1. L'utilisation et l'enseignement de la langue française dans l'éducation sénégalaise : perpétuation des préjugés coloniaux

La partie historique de cette étude a démontré que la langue française, introduite à l'école coloniale, a été l'outil de l'ascension sociale d'une élite¹⁸³ sénégalaise découlant de l'administration coloniale et de quelques dignitaires (commerçant, chefs religieux...). Cette politique d'assimilation à force de se renforcer a débouché sur une aliénation culturelle des populations sénégalaises. C'est en partie consciemment que les populations sénégalaises ont commencé à demander l'éducation française, car elle était le moyen pour eux d'obtenir une position privilégiée dans la société.

Lors de l'Indépendance, le choix de maintenir le français comme langue officielle et langue d'éducation a été fait. Il semblait pourtant naturel de penser que malgré ce choix, les réalités linguistiques du pays auraient été prises en compte, allant peut-être jusque l'introduction des langues locales dans l'éducation. Mais comme nous l'avons vu précédemment, cette introduction est restée au stade expérimental et aucune profonde réforme de l'éducation n'a été faite depuis l'école coloniale, principalement à cause d'un manque de moyens si on s'en refait à la justification de l'État. Non seulement, les méthodes d'apprentissages n'ont pas changé, mais certaines des plus extrêmes sont encore pratiquées, comme le « symbole » ou la « cotisation », pour un apprentissage plus rapide du français.

« La méthodologie d'apprentissage, elle, ne s'intéresse pas à la position réelle de l'apprenant de langue non maternelle. En ce sens, on peut avancer que la conception de l'enseignement du français reste marquée par l'héritage de la période coloniale, pendant laquelle il s'adressait soit à des locuteurs de français langue maternelle, soit à une future élite de la nation »¹⁸⁴.

Par ces méthodes punitives, mais également par l'utilisation constante du wolof dans le cadre informel et non officiel, l'école induit les mêmes préjugés que ceux dispensés pendant l'époque coloniale. De fait, depuis petits, les Sénégalais sont formatés à associer le français à l'autorité et au formel, au contraire du wolof associé à l'informel et au familier. Pourtant, c'est le wolof, langue véhiculaire, qui est couramment parlé dans les foyers. Ces individus développent donc des changements d'attitudes, et maîtrisent le changement de langue en fonction des identités et des positions sociales qu'ils veulent adopter, le *Code Switching*. Dès l'école, les enfants sont formatés à pointer du doigt ce qu'ils considèrent comme « trop sénégalais », comme inférieur. Par

¹⁸³ Plusieurs types d'élites existent au Sénégal, comme notamment l'élite religieuse avec les grandes confréries musulmanes. Néanmoins, nous traiterons ici d'une élite socio-politique découlant d'un long processus postcolonial. Cette élite a été formée dans les écoles nationales d'administration sénégalaise, ces écoles ont été créées sur le modèle des écoles nationales d'administration française.

¹⁸⁴ Michèle VERDELHAN-BOURGADE, « Programmes et instructions officielles pour le français en Afrique francophone. Un rapport ambigu à la décolonisation », in *Mots. Les langages du politique*, 2014, n°106, p.39.

exemple, les élèves découlant du programme français éprouvent parfois un sentiment de supériorité, vis-à-vis des élèves du programmes sénégalais, car selon eux, ils maîtrisent mieux le français. Il existe même des termes comme « *oundou* » (blédard, en wolof) ou « *kaw-kaw* » (blédard, en wolof), comme en ont témoigné Astou, Hadjara et Djibril¹⁸⁵. Ces termes montrent que la différence de maîtrise des codes français, surtout linguistiques, fait ressurgir les préjugés coloniaux. Cela est visible également à l'intérieur des salles de classes car très souvent dès qu'un enfant commet une faute de français il est tout de suite moqué par ses camarades. A l'inverse, comme l'ont expliqué Astou et Amy par leur récit de vie, une double situation d'inconfort est observable au Sénégal. Si une personne ne maîtrise pas les langues locales, elle peut être catégorisée de « *Toubab bu ñuul* » [blanche à l'intérieur, noire à l'extérieur ; en wolof] ; mais si une personne ne maîtrise pas bien le français elle est catégorisée de « *kaw-kaw* » ou de « *oundou* » [plouc ou blédard] comme mentionné plus haut. Pourtant, les langues locales ne sont pas enseignées à l'école et les élèves sont toujours plus poussés vers le français.

Dès leur entrée à l'école, les enfants sont donc incités à s'identifier à ce qui est étranger, à la langue française et à la culture française ; cultivant ainsi l'aliénation culturelle initiée pendant la colonisation. Cette aliénation provoque inévitablement une auto-dévalorisation de soi. Mais cette auto-dévalorisation de soi ne provient pas de nulle part. En effet, ces préjugés coloniaux transmis par l'école coloniale ont d'abord été inculqués aux générations précédentes et se sont transmis de génération en génération. Comme en ont témoigné Astou, Elisabeth, Saliou, Fa Penda, Djibril et Hadjara, aujourd'hui dans la société sénégalaise, quelqu'un qui parle français sera pris bien plus au sérieux que quelqu'un qui parle wolof¹⁸⁶.

Un phénomène linguistique peut également se dégager du maintien de la langue française comme langue officielle : le wolof urbain. Le wolof urbain, comme expliqué précédemment, est un langage en wolof composé d'éléments d'emprunts au français, qui est très présent à Dakar. Son utilisation par la population dakaroise témoigne de l'expression d'une identité héritée de la colonisation et créatrice d'une nouvelle culture et langue urbaine¹⁸⁷. De fait, ce nouveau langage à la mode, bien que positif et marqueur d'une identité urbaine évolutive d'une part, peut témoigner d'une autre part de préjugés coloniaux similaires à ceux évoqués précédemment puisque :

« An excessive use of French on the one hand condemns the speaker as “an assimilé”, a perhaps too willing victim of the French civilising mission’, while on the other hand the user of “a Wolof considered too pure” may be “categorised as a kawkaw or hick” »¹⁸⁸.

Le français enseigné à l'école est perçu comme la langue inaccessible de l'administration et non pas comme la langue qui correspond à leur réalité quotidienne. Et ce, depuis l'ajustement structurel de 1981 où l'État sénégalais s'est partiellement retiré de nombreuses sociétés parapubliques et que les embauches gouvernementales ont drastiquement chuté. Le français n'est donc plus la langue dont les jeunes sénégalais ont besoin pour vivre dans l'économie parallèle, informelle ou réelle mais bel et bien le wolof urbain¹⁸⁹. Les jeunes Dakarois ne cultivent plus leur français mais mixent plutôt le wolof avec celui-ci, dénotant un phénomène de mode. Cette situation dans laquelle les jeunes Dakarois ne sont pas alphabétisés en langues locales et où le français qui leur est enseigné à l'école n'est pas pratiqué au quotidien, crée une situation d'entre-deux linguistique. Ces jeunes Sénégalais ne maîtrisent plus leurs langues maternelles comme les générations précédentes. Durant mes discussions avec les élèves et les professeurs des écoles étudiées, un constat m'est apparu : la majorité de la population dakaroises ne sait plus formuler une phrase complète sans l'utilisation de mots français et bien souvent, ne connaît pas le mot wolof pour remplacer le terme français utilisé. Cette même population ne maîtrise pas non plus correctement le français et le niveau des élèves en français a énormément diminué ces dernières années, selon les professeurs. Le wolof urbain qui n'est, initialement, qu'un marqueur d'identité urbaine, crée de plus en plus de jeunes « a-lingues »¹⁹⁰. Ces jeunes ne maîtrisent ni leurs langues maternelles ni la langue française comme langue-culture, témoignant ainsi de la colonialité de la

¹⁸⁵ Voir Annexe, entretiens téléphoniques.

¹⁸⁶ Voir Annexe, entretiens téléphoniques.

¹⁸⁷ Donal Cruise O'BRIEN, « The Shadow-Politics of Wolofisation », *op.cit.*

¹⁸⁸ *Ibid.*

¹⁸⁹ *Ibid.*

¹⁹⁰ Niyi OSUNDARE, s.d, cité dans Olabiyi YAÏ, « Conjurer le spectre du grand linguicide : langues-cultures et décolonisation des humanités », *op.cit.*, p.164.

situation¹⁹¹. Bien loin d'être une situation nouvelle, nous avons auparavant mentionné la volonté coloniale d'introduire des mots français pour les nouvelles réalités que la colonisation a engendré. Cette volonté consciente de destruction progressive des langues « autochtones » des autorités coloniales partait du postulat que ces langues ne pourraient jamais se soumettre aux exigences de la modernité.

Soulignons également le « langage petit nègre » qui avait été enseigné aux tirailleurs pendant la colonisation, avec un minimum de connaissance du français mais pas assez pour que ceux-ci puissent s'en servir pour la réflexion. Comme l'a souligné Mr. Emmanuel Ndione, une langue est une construction sociale, si une langue ne continue pas d'être développée par les populations, elle risque finalement de s'éteindre¹⁹². Alors loin de vouloir présenter une vision stigmatisante de ce phénomène linguistique, qui sous différents angles contribue activement à l'évolution de la culture urbaine dakaroise, il est tout de même important de souligner les dangers qui peuvent en découler. On voit notamment que le maintien du français comme langue officielle et langue d'éducation, n'intéressant plus qu'une partie de la population, peut pousser d'autres sénégalais, comme les jeunes citadins, à perpétuer eux-mêmes, inconsciemment, ce génocide linguistique aux origines coloniales.

A.2. L'utilisation et l'enseignement de la langue française dans l'éducation sénégalaise : un moyen d'ascension sociale

Une réelle coupure sociale s'est installée pendant la colonisation, dans laquelle l'école coloniale a créé une élite locale, avec pour signe distinctif la maîtrise de la langue française. Cette élite a transmis ce code à sa descendance et cette même élite a maintenue le français comme langue d'éducation après l'Indépendance, malgré des tentatives d'introduction des langues nationales. Dans nos sociétés contemporaines l'élite est souvent considérée comme détentrice de richesse, de savoir et de pouvoir, trois attributs assimilés au bonheur. C'est la raison pour laquelle certains veulent en faire partie. Pour intégrer cette élite, ils s'identifient donc de plus en plus aux codes sociaux présents dans ce cercle. Dans le cas du Sénégal, le français fait partie de ces codes, alors que les langues locales, comme le wolof, sont des langues de tous les jours. L'école et plus particulièrement, l'apprentissage du français à l'école, laissent donc entrevoir cette possibilité d'ascension sociale.

Cette déconnexion linguistique entre l'élite locale et le reste de la population est maintenue par l'école et les préjugés qu'elle véhicule. De fait, à l'école, le français est toujours utilisé dans un contexte formel, dans des situations où un rapport de force est nécessaire, souvent entre les enseignants et les élèves. Au contraire, le wolof est utilisé constamment de manière informelle et lorsqu'il est utilisé dans un contexte formel, c'est uniquement en tant qu'outil méthodologique pour la compréhension du français. La réussite scolaire des élèves est en grande partie dictée, surtout au niveau primaire, par la capacité de l'élève à maîtriser la langue française. Ainsi, les élèves avec de meilleurs résultats scolaires sont ceux qui comprennent le mieux le français, favorisant très souvent les élèves provenant de langue maternelle française. Dès le plus jeune âge, le français est donc assimilé par les enfants à l'intelligence et la réussite. De plus, certaines méthodes punitives, incitent les élèves à dénoncer leurs camarades lorsqu'ils utilisent le wolof en classe ou commettent des erreurs de français. Ceux-ci considèrent alors les élèves rencontrant des difficultés en français ou qui parlent beaucoup mieux le wolof comme inférieurs à eux. Ces préjugés avec lesquels les élèves sont formatés se confirment dans le reste de la société. Les personnes faisant partie de l'élite maîtrisent parfaitement la langue française et le marché du travail leur est beaucoup plus favorable. Comme en témoigne notamment Astou :

« [...] dans un bureau que je connais, ils ont une caisse et lorsqu'un employé parle wolof au sein du bureau, il doit mettre de l'argent dedans. Certains employés parlaient un français approximatif et les dirigeants trouvaient que cela n'était pas professionnel de perdre ses mots français face à un client »¹⁹³.

Ces préjugés s'expliquent car les générations d'avant sont passées par le même système éducatif qui a engendré les mêmes biais et cette image est à son tour renvoyé aux générations d'aujourd'hui.

¹⁹¹ Olabiyi YAÏ, « Conjurer le spectre du grand linguicide : langues-cultures et décolonisation des humanités », *op.cit.*, p.165.

¹⁹² Voir Annexe, entretien avec Mr. Emmanuel Ndione, 26 avril 2023, Dakar.

¹⁹³ Voir Annexe, entretien avec Astou (nom d'emprunt), 30 mars 2023, entretien téléphonique

Cette déconnexion linguistique entre les élites et le reste de la population a plusieurs conséquences sociales. Tout d'abord, comme nous l'avons évoqué plus tôt concernant la période coloniale, la population sénégalaise en vient elle-même à réclamer l'éducation française. C'est encore vrai aujourd'hui puisque la plupart des élèves, ou des parents, ne souhaitent pas d'instruction en langues locales, ils n'en voient pas l'utilité. Pour eux, l'école et le savoir sont assimilés à la langue française et cela leur a évidemment été inculqué à l'école. Certaines familles sénégalaises, connaissant cette réalité sociale, on fait le choix de faire du français leur langue de foyer, permettant ainsi à leurs enfants d'avoir une longueur d'avance sur les autres élèves découvrant cette langue lors de leur scolarité. Et le système scolaire actuel leur donne à nouveau raison puisqu'on a observé qu'un élève ne maîtrisant pas bien la langue française, tout en étant extrêmement intelligent, réussira moins bien sa scolarité qu'un enfant maîtrisant bien le français ; et donc aura beaucoup moins de chance dans son avenir professionnel et social.

« Le dernier mais non le moindre obstacle provient de la résistance de diverses couches sociales, où se trouvent paradoxalement mêlés privilégiés et défavorisés. Pour les premiers, on l'a déjà dit, l'enseignement en langue étrangère est un instrument de domination de classe parce qu'il est accessible seulement à une minorité. Les seconds sont aliénés : lorsqu'on les interroge, ils se rangent du côté de ceux qui les oppriment. En effet, ils demandent eux aussi l'enseignement en langue étrangère. *Comment ne le demanderaient-ils pas puisqu'ils constatent que c'est la maîtrise du français, de l'anglais, qui permet d'accéder aux meilleurs emplois et que pour leurs enfants c'est le seul moyen de promotion professionnelle et sociale ? Pour changer un tel état d'esprit, il faut une réforme globale concernant l'utilisation de la langue non seulement dans l'enseignement, mais aussi dans l'administration et dans l'activité économique* »¹⁹⁴.

Le français est l'un des moyens d'ascension sociale au Sénégal et l'école en est le vecteur, pourquoi donc changer quelque chose qui pourrait faire accroître leurs conditions de vie ? Cette volonté d'ascension sociale par le biais de la langue française provoque la survalorisation du programme français au sein même du Sénégal. Les écoles dispensant le programme français sont initialement destinées aux ressortissants français au Sénégal, mais de plus en plus d'enfants dont les parents ont les moyens sont envoyés dans ces écoles au programme français. Ces écoles sont très coûteuses, et seul une petite élite sénégalaise peut se permettre d'inscrire leurs enfants dans ces établissements. En effet, ces écoles dispensant des diplômes français permettent aux élèves sénégalais d'accéder plus facilement aux écoles supérieures ou universités françaises et/ou européennes. Dans ces écoles, la langue française n'est pas seulement utilisée dans le contexte formel des cours, mais également dans le contexte informel de la cour de récréation. Toutes les interactions tenues dans ces écoles se font en français. Ceci s'explique notamment car la plupart des élèves sont soit des ressortissants français, soit des élèves provenant d'autres pays qui ne maîtrisent pas les langues locales sénégalaises. Les enfants sénégalais effectuant leur scolarité dans ces établissements s'habituent donc à entretenir toutes les interactions en français et auront donc une meilleure maîtrise du français qu'en allant dans le programme sénégalais.

Mais une autre dimension, le marché du travail, entre en compte dans la popularité de ces écoles : les diplômes français sont plus valorisés que les diplômes sénégalais et ce, justement en se basant sur la maîtrise de la langue française. Comme une personne maîtrisant bien le français est considérée comme plus intelligente et instruite qu'une autre, elle aura beaucoup plus de chance dans le monde professionnel en ayant un diplôme français. Ces programmes français sont donc valorisés car ils sont produits par l'éducation française et dans une maîtrise de la langue qui est estimée meilleure. La réalité au Sénégal est qu'une personne ayant eu un diplôme français sera beaucoup mieux valorisée qu'une personne avec un diplôme sénégalais. Avec cette tendance à la valorisation du programme français, le programme sénégalais est lui dévalorisé. Comme mentionné plus haut, même les élèves encore à l'école, au programme français, stigmatisent parfois les élèves du programme sénégalais car ils les considèrent comme inférieurs ou n'ayant pas un aussi bel avenir. Pourtant, d'après les témoignages de professeurs, d'élèves actuels et d'anciens élèves, le programme sénégalais, en termes de densité, est bien meilleur et en avance que le programme français. Les principales considérations sont donc ici les débouchés sociaux et professionnels qu'apportent l'enseignement français au sein même du Sénégal. On observe donc également une fuite des cerveaux puisque tous les élèves qui en ont le moyen immigrer vers l'Occident pour leurs études supérieures et par la suite, pour trouver un travail. Cette pratique a notamment été instituée pendant la colonisation puisque tous les meilleurs cerveaux de l'école coloniale étaient envoyés dans la métropole française pour étudier dans les universités françaises. On retrouve

¹⁹⁴ Chrysostome Cijika KAYOMBO, *Quelles stratégies pour une éducation idéale en Afrique ?*, op. cit., p.297.

notamment cette tendance lorsque nous nous penchons sur les prix attribués au Concours Général¹⁹⁵. Comme l'a expliqué Matar durant notre *interview*, on voit que les meilleurs prix obtenus par les étudiants sénégalais sont des bourses d'étude pour étudier à l'étranger et le plus souvent, en France¹⁹⁶.

A.3. L'utilisation et l'enseignement de la langue française dans l'éducation sénégalaise : la politique de procrastination et le cercle vicieux

Le processus de wolofisation, qui a placé le wolof en tant que langue véhiculaire de tout le Sénégal part d'une volonté contestataire à l'hégémonie coloniale. C'est un processus partant du bas de la société, non officiel, avec la revalorisation des langues locales atteignant son point culminant dans les années 1967-1971 particulièrement à l'Université de Dakar et qui est toujours d'actualité¹⁹⁷. Malgré la réticence des autres ethnies, le wolof a continué à s'étendre, jusqu'à s'imposer dans tout le pays. Le wolof pourrait donc constituer une base culturelle pour former une communauté nationale et ainsi combler le fossé entre l'élite et la masse populaire¹⁹⁸. Alors pourquoi est-ce que les dirigeants n'exploitent pas cette possibilité ?

Comme expliqué précédemment, un fossé linguistique s'est créé entre la classe dirigeante et le reste de la population. Le français fait partie des codes de la haute société et s'impose comme un moyen d'ascension sociale. La maîtrise du français est donc devenue un des moyens pour acquérir un haut statut social au Sénégal et l'école continue de créer des générations avec les mêmes préjugés. Au-delà de ça, les populations sénégalaises parlent leurs langues maternelles au quotidien et un nouveau phénomène de wolof urbain s'est créé à Dakar, mélangeant le wolof et le français, créant une langue urbaine.

Certaines élites locales ou certaines personnes ont pu bénéficier d'une ascension sociale par le biais de l'éducation en langue française. Après l'Indépendance, on s'aperçoit que malgré un bon nombre d'initiatives sociétales pour la revalorisation des langues locales et leur introduction dans l'éducation sénégalaise, les mesures concrètes prises par les gouvernants restent floues et expérimentales supposément par manque de moyens économiques. La volonté affichée de construire un État-nation sur le modèle occidental ne semble donc pas être profondément ancrée puisque la langue majoritaire a été délaissée au profit de la langue française. La position de l'État face à cette question linguistique est ce que O'Brien appelle une « politique de procrastination », autrement dit, une politique d'inaction où la question linguistique reste floue¹⁹⁹. Cette politique de procrastination tire justement son explication dans la déconnexion linguistique entre l'élite et le reste de la population sénégalaise. En effet, cette élite n'a pas la volonté de combler ce fossé linguistique puisqu'ils perçoivent la langue française comme un outil hégémonique. Ils maintiennent leur statut et leur contrôle par l'utilisation de la langue coloniale. Leur but, ne vise pas tant à la construction d'une nation mais à la construction d'un État et au maintien d'une élite, c'est ce que Gramsci, repris par Bayart, ont appelé « l'assimilation réciproque des élites »²⁰⁰.

« The fact that the rulers in this case have shown so little interest in building or using such a cultural bridge does then suggest that other political priorities are involved. Those in government seek to preserve their control above all through the administrative use of the post-colonial language, French: it is French which provides the tested and still preferred medium for the strengthening of ties within the élite, between persons of a range of ethnic and linguistic origins. This is the sort of process which Bayart has termed the “reciprocal assimilation of elites”, tending to the construction less of a nation than of a ruling class. The post-colonial language then becomes a means through which the dominant can restrict popular access to the top through a process of elite closure, first, through the best educational institutions. It is true in Senegal as elsewhere in Africa that the rulers are much more concerned with the construction of states than of nations »²⁰¹.

¹⁹⁵ Le Concours Général est un concours dans lequel toutes les écoles du Sénégal présentent leurs meilleurs élèves de Terminale dans toutes les matières étudiées. Un classement des meilleures écoles et des meilleurs élèves va ensuite être effectué et les gagnants remportent des prix. Ce concours est présidé par le Président de la République et le Gouvernement.

¹⁹⁶ Voir Annexe, entretien avec Matar, 06 avril 2023, entretien téléphonique.

¹⁹⁷ Donal Cruise O'BRIEN, « The Shadow-Politics of Wolofisation », *op.cit.*, p.28.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p.30.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p.25.

²⁰⁰ *Ibid.*, p.30.

²⁰¹ *Ibid.*

Considérant que le taux d’alphabétisation en langue française des adultes est inférieur à 50% au Sénégal²⁰², il est clair que la majorité de la population n’a pas accès aux aspects fondamentaux d’une démocratie : les textes de lois. Ces textes sont écrits en français puisqu’elle est la langue officielle du pays. Seule une petite élite a donc accès à ces textes. Si l’on admet une définition large de la démocratie, celle-ci est une forme de gouvernance dans laquelle la souveraineté appartient au peuple, cette souveraineté est notamment garantie par la Constitution qui est, en soit, un texte de loi. Mais dans le cas du Sénégal, ces textes de loi, qui doivent témoigner de la volonté du peuple, sont édictés dans une langue que la majorité des Sénégalais ne maîtrisent pas, cela témoigne d’un manque flagrant de démocratie. De plus, l’administration publique étant en français, le recours à celle-ci par des populations non-alfabétisées en français semble entravée. Seule l’élite du pays et les personnes alfabétisées semblent donc avoir vraiment accès à ces textes.

Néanmoins, il est important de souligner que le maintien du français comme langue officielle et langue d’éducation permet aux autorités sénégalaises d’entretenir de très bonnes relations avec les autorités françaises et de ce fait, facilite les accords internationaux. Le Sénégal est fondé sur un modèle politique et économique d’extraversion. On l’observe notamment avec ses relations économiques et politiques étroites avec l’ancien colonisateur, mais également avec de nouveaux acteurs comme la Chine. Le terme « extraversion » a été théorisé par Jean-François Bayart. Ce terme exprime une « relation vers l’extérieur ». Cette extraversion a d’abord débuté pendant la Traite Atlantique sous le signe de la dépendance et a ensuite été intégrée dans des stratégies locales des élites postcoloniales de maintien du pouvoir, mais également comme ressource des luttes sociales²⁰³. Le recours à l’extérieur permet donc de consolider le pouvoir. Les élites postcoloniales subsahariennes eurent recours à l’extraversion afin de se maintenir au pouvoir. Aurait-il donc été à ce point nécessaire de maintenir le français dans une position dominante, dès le stade de l’école, si le modèle politique et économique du Sénégal n’avait pas été dirigé par une politique d’extraversion ; profitant surtout à l’élite postcoloniale ? Ou serait-il possible d’envisager le maintien du français justement dans cette dynamique d’extraversion ?

La politique linguistique de procrastination place le pays dans un cercle vicieux (voir Figure 4). La société sénégalaise s’est manifestée de diverses manières pour revaloriser les langues locales et nombre d’initiatives ont éveillé les consciences. Le processus par le bas de la wolofisation du territoire sénégalais est l’un des plus aboutis, puisqu’il a débuté en réaction à la colonisation et place aujourd’hui le wolof comme la langue la plus utilisée de tout le pays. Malgré cela, faisant face à une réalité dans laquelle la langue française est un moyen d’ascension sociale et un outil indispensable pour avoir un travail officiel, beaucoup de personnes, formatées depuis l’école, viennent à réclamer cette éducation en langue française et à rejeter toute tentative d’éducation en langues locales. Cette situation ne semble pourtant pas se débloquer au fil du temps. En effet, on observe que la manière dont le français est enseigné à l’école et surtout l’utilisation constante du wolof de manière informelle, continuent de diffuser les préjugés coloniaux et à créer des générations dans lesquelles certains Sénégalais croient à l’infériorité de leurs langues maternelles par rapport à la langue française et d’autres, utilisent ces deux langues de manière complémentaire. Matar par exemple explique que pour lui :

« [...] le français peut cohabiter avec le wolof, il n’y a pas de soucis de ce côté-là. Ce n’est pas parce qu’on parle français que l’on va oublier nos origines, oublier qui on est... Le français en tant que langue n’est pas un problème. Maintenant si en plus du français tu épouses la culture française et que tu t’oublies toi, c’est là que ça devient un problème ».

Cette orientation de l’éducation est dictée par l’Éducation Nationale sénégalaise et cette institution est composée notamment par une élite postcoloniale qui n’a aucun intérêt à ce que les langues locales soient enseignées. Celle-ci utilise la langue française comme un moyen de se maintenir au pouvoir ; perpétuant ainsi les politiques linguistiques et culturelle du colonisateur. Les langues locales sont seulement utilisées dans leur dimension instrumentale et symbolique. Toutes les initiatives panafricanistes seront mises à néant tant que

²⁰² Nous n’avons pas pu trouver de source fiable pour ce pourcentage, mais différents articles au Sénégal et dans les organisations internationales mentionnaient ce taux inférieur à 50%.

²⁰³ Jean-François BAYART, « L’Afrique dans le monde : une histoire d’extraversion », in *Critique Internationale*, 1999, vol.5, no.1, pp.97-120.

L'élite postcoloniale choisira les langues européennes pour se maintenir à la tête de l'État²⁰⁴. Tant que l'élite sénégalaise utilise le français comme outil de pouvoir et applique une politique linguistique de procrastination, l'école continuera à véhiculer les préjugés coloniaux et à produire une aliénation culturelle de la société sénégalaise aux nouvelles générations, leur inculquant ainsi la nécessité de cette éducation en langue française. Cette nouvelle génération perpétuera à son tour les mêmes préjugés et la nouvelle élite, qui découlera du même système éducatif et du même système de pensée, continuera de procrastiner sur les politiques linguistiques du pays.

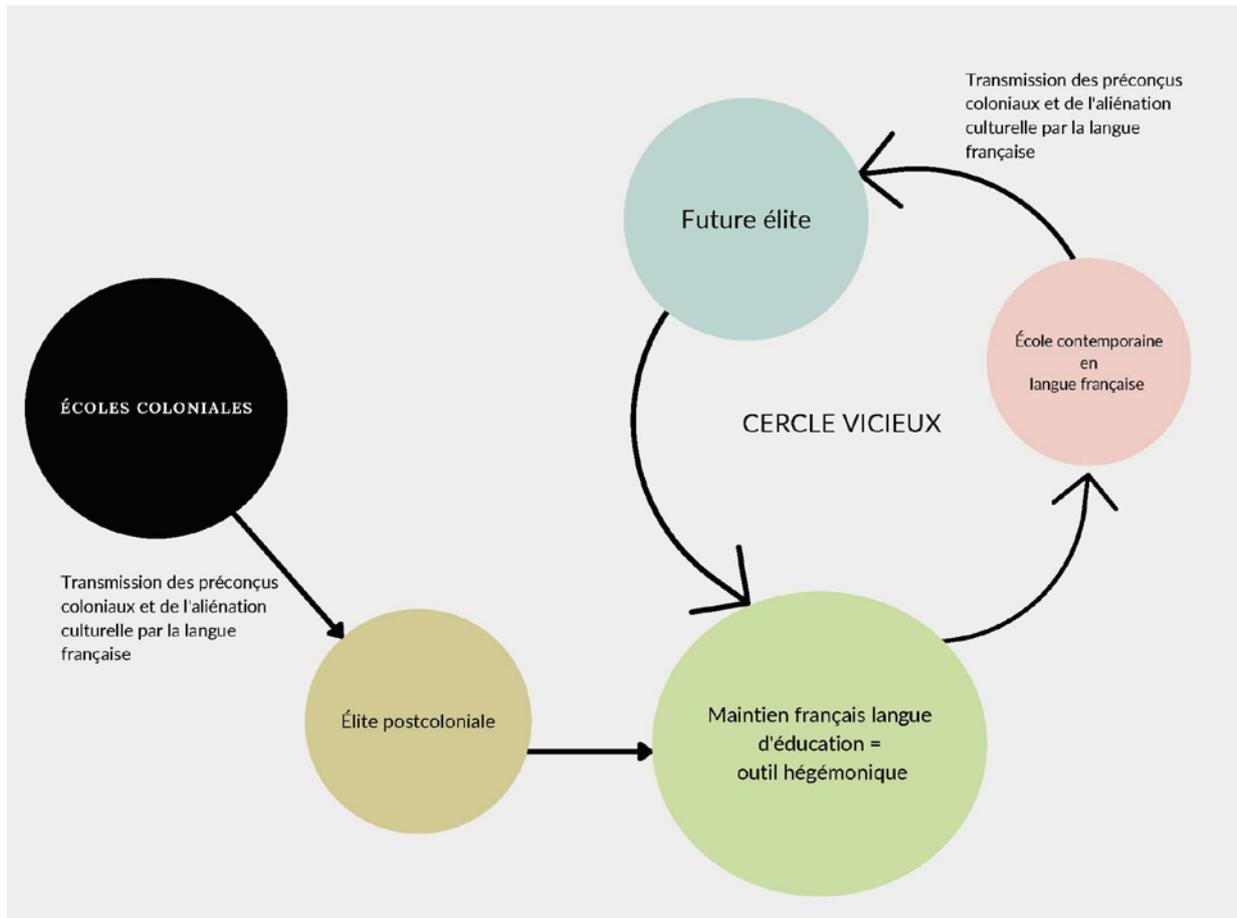


Figure 4 : « Schéma du cercle vicieux »
 Conception du schéma : Agathe Alwaly Mbaye, 8 mars 2023, Chens sur Léman, France.

Comme l'ont mentionné Astou et Matar lors de nos entretiens, la nouvelle génération se distancie de plus en plus de l'usage du français et se désintéresse de plus en plus de la France²⁰⁵. Mais on s'aperçoit que malgré toutes les initiatives sociales pour la revalorisation des langues locales, la situation linguistique du pays ne pourra se débloquer sans que l'élite sénégalaise ne se détache du côté instrumental de la langue française, pour édicter une politique linguistique tenant compte de la réalité du pays et du besoin de la population. Ce n'est qu'à ce moment-là, qu'au moment où l'école arrêtera de façonner les mentalités avec les préjugés coloniaux, que la situation pourra se débloquer. Lorsque nous évoquons le fait que la situation linguistique du pays ne pourra se débloquer sans une réelle volonté politique, nous entendons par là une volonté de décolonialité. Sans inciter à la rupture totale des relations avec l'ancien colonisateur, il semblerait important, selon la nouvelle génération, de remettre en cause l'influence majeure que la langue française a dans ce pays et sur les populations. Nous n'entendons pas la volonté politique comme une solution miracle, car la volonté politique

²⁰⁴ Olabiyi YAÏ, « Conjurer le spectre du grand linguicide : langues-cultures et décolonisation des humanités », in *Présence Africaine*, 2018, n°197, p.150.

²⁰⁵ Voir Annexe, entretiens avec Matar, 06 avril 2023, et avec Astou, 30 mars 2023, entretiens téléphoniques.

ne peut être effective qu'en présence d'autres facteurs (moyens économiques, infrastructures, textes de lois...), mais il semblerait que sans elle, rien ne saurait changer. La volonté politique de décolonisation de la politique linguistique pourrait donc être le détonateur d'une décolonisation culturelle et sociétale bien plus importante. Le témoignage de Mouhamad, Matar et Djibril est d'ailleurs sans équivoque : le seul élément manquant au Sénégal pour l'introduction des langues locales dans l'éducation est la volonté politique²⁰⁶. Pour que le Sénégal puisse sortir de ce cercle vicieux, il « [...] faut aujourd'hui en Afrique, abandonner la fausse route de la langue comme instrument de contrôle pour une requalification en langues-cultures et langues-civilisations »²⁰⁷.

B. La diversité des dynamiques individuelles face au maintien de la langue française dans l'éducation sénégalaise

Nous avons démontré jusqu'ici la continuité coloniale existante à travers le maintien de la langue française dans le système éducatif sénégalais. De ce fait, la démarche employée fut particulièrement mécanique, cherchant ainsi à expliciter des dynamiques très implicites. Néanmoins, ce qui rend ce sujet d'autant plus intéressant est sa complexité. Il est donc temps de se pencher sur les comportements individuels, à travers différents récits de vie, montrant le caractère ambiguë de cette situation et le tiraillement que peuvent éprouver certains individus. Il est évident qu'il existe autant de dynamiques individuelles que de sénégalais mais, une sélection d'*interviens* sera proposée afin d'explicitier ces ambiguïtés.

Commençons par Astou²⁰⁸, 25 ans, qui nous explique qu'habitante à Dakar, la langue française était sa langue de foyer car cette langue a été transmise de génération en génération au sein de sa famille :

« [...] mes grands-parents qui étaient dans l'éducation, ma grand-mère était enseignante et mon grand-père directeur d'école, me disaient qu'il ne fallait pas parler les langues locales dans les classes. Ce qui est intéressant c'est que parce qu'ils ont été formés de cette manière par l'administration française, chez eux aussi leurs enfants (ma mère, mes tantes...) devaient parler français. Je me demande si ce n'est pas pour cela que je devais également parler français à la maison ».

Selon elle, cela a été un atout à l'école car :

« [...] si tu as un environnement dans lequel tu parles la langue avec laquelle tu parles à l'école, c'est forcément un plus pour toi. Tu es à l'aise, c'est la langue avec laquelle tu parles, la langue avec laquelle tu penses et il n'y a pas de traductions à faire. Par exemple, si j'étais dans un foyer dans lequel on parle wolof, ça aurait mis une certaine distance parce que chez moi je parle wolof, ensuite quand je vais à l'école je parle français. Alors que là, je parlais français à la maison mais aussi à l'école. Donc il n'y avait pas forcément de différence entre les deux environnements ».

Mais elle tient tout de même à préciser que « [...] je ne dis pas que c'est une bonne chose par contre hein. ». Elle qui était dans le programme français explique également qu'au moment où elle et ses camarades se sont rendu compte de la séparation entre programme français et programme sénégalais, une sorte de complexe de supériorité s'est installé :

« Bon je ne sais pas si la perception que j'ai de ce moment est uniquement dans ma tête mais je ne pense pas puisque les autres semblaient avoir la même. Mais du coup, c'était vraiment : on est au programme français, on parle français ; il y avait un peu, pas vraiment un complexe de supériorité mais dans le sens où si tu parles wolof dans la cour de récréation tu es un peu mis à part. Les gens vont te percevoir d'une autre manière que quand tu parles français avec tes camarades. [...] Il y avait un terme pour désigner les élèves qui parlaient wolof, les « *oundou* ». Je ne sais plus à quel moment j'ai été introduite à ce mot là, mais c'est vraiment pour désigner les personnes qui sont « trop sénégalaises ». Je ne sais pas comment expliquer, c'est super bizarre parce que je me rappelle très bien comment on voyait les gens qui parlaient wolof.

²⁰⁶ Voir Annexe, entretiens téléphoniques.

²⁰⁷ Olabiyi YAÏ, « Conjurer le spectre du grand linguicide : langues-cultures et décolonisation des humanités », *op. cit.*, p.166.

²⁰⁸ Voir Annexe, entretien avec Astou (nom d'emprunt), le 30 mars 2023, entretien téléphonique.

En fait, « trop sénégalais » c'est tout ce qui s'écarte de ce qui est blanc, qui parle français... En fait ce n'est pas être « trop sénégalais », c'est juste être sénégalais. C'est un peu ce que ce mot, en tout cas dans ma perception des choses de l'époque, englobait ; donc être sénégalais et parler wolof ».

Pour elle, ce sentiment de supériorité n'est pas venu de son expérience scolaire mais de la société elle-même car :

« [...] le cadre de vie dans lequel j'ai vécu qui m'a fait penser que parce que tu parles français du coup tu réussis mieux. Ou en tout cas tu vois de manière concrète que les gens qui réussissent mieux parce que tu vois que les gens qui parlent français correctement ont des rangs plus élevés dans le travail ou dans la société ».

Elle explique par ailleurs que le fait d'avoir été dans le programme français lui a ouvert plus de portes que si elle avait fait le programme sénégalais :

« [...] je ne sais pas si quelqu'un qui a fait le programme sénégalais aurait eu la possibilité d'aller directement en France. En termes de débouchés, ça te permet d'aller en France. Mais aussi, malheureusement, le programme français est plus reconnu que le programme sénégalais. Même les diplômés sénégalais ne sont pas reconnus à l'international. Si tu fais un programme français, tu es sûr d'être accepté dans une école ou université française car tu as fait le même programme qu'une personne qui habite à Bordeaux par exemple ».

Astou a d'ailleurs saisi cette opportunité puisqu'elle effectue actuellement ses études supérieures en Europe. Le français fut, selon elle, un atout pour sa scolarité. En outre, elle a pu ressentir à un moment donné une forme de complexe de supériorité vis-à-vis des élèves ne maîtrisant pas la langue française et elle a saisi les opportunités qui se présentaient à elle à la suite de son cursus dans le programme français. Malgré cela, son témoignage renseigne d'une ambiguïté. Tout d'abord lorsqu'elle tient à préciser que de parler français dans son foyer n'est pas forcément « une bonne chose », elle laisse sous-entendre que cela ne devrait pas forcément tendre à une normalité au Sénégal. De plus, elle explique que lorsqu'elle s'est rendue en Europe, une introspection s'est imposée à elle et un besoin de retour aux sources a émergé :

« [...] j'ai eu beaucoup de commentaires sur le fait que je parlais bien français, les gens étaient ignorants du fait qu'on parlait français au Sénégal. Ça m'a fait me remettre en question dans le sens que oui je parle bien français, mais est-ce que je parle bien wolof ? Ça m'a redonné envie de me reconnecter avec la langue avec laquelle j'étais censée parler à la base, puisque c'est la langue de mon pays ».

Matar²⁰⁹ lui à 34 ans et vient d'un foyer où la langue parlée était le wolof. Néanmoins, il était familier avec la langue française avant d'aller l'école, à travers les médias :

« [...] mon premier contact avec le français a été à la maternelle, mais il ne faut pas oublier la télévision aussi. C'est grâce à la télévision que la plupart des Sénégalais parlent français. Surtout à l'époque car il n'y avait qu'une seule chaîne nationale, la RTS et toutes les autres chaînes que l'on regardait étaient des chaînes françaises ».

Il m'a introduit à la notion de « concours général » dans lequel chaque lycée présente leur meilleur élève de terminal dans différentes matières, pour finalement déterminer qui est le meilleur lycée du Sénégal. Les gagnants de ces concours se voient attribuer des prix, dont les plus gros sont des bourses d'études pour l'étranger, « [...] l'étranger ça va être la France principalement et certains le Canada ou les États-Unis ; mais c'est principalement pour aller étudier en France ». Matar a gagné ce concours et s'est vu octroyer une bourse d'étude pour la France.

Dans sa scolarité, le symbole était toujours présent comme il l'explique :

« Le symbole ! C'était vraiment le symbole. On avait le symbole toute l'année dans la classe. Peut-être que maintenant c'est moins présent mais en tout cas à notre époque on avait le symbole tout le temps, toute l'année et toute ma primaire ».

²⁰⁹ Voir Annexe, entretien avec Matar, le 06 avril 2023, entretien téléphonique.

Il témoigne que certains élèves ont pu mal vivre cette méthode en disant que :

« [...] certains avaient le symbole plus souvent que les autres. Aussi, tu rentres chez toi avec le symbole, donc tes parents te voient avec. Parce que normalement tu n'as pas le droit de l'enlever, que ça soit sur le chemin du retour ou chez toi. Donc tu rentres chez toi avec le symbole, on te voit avec le symbole. Aussi le symbole représente un élève qui n'a pas suivi les règles, ou un élève qui n'est pas un bon élève. Donc aucun élève ça s'adresse à des enfants de 6 à 12 ans, n'a envie de renvoyer une image de mauvais élève. Et quand on te voit avec le symbole tu renvoies cette image de mauvais élève. Donc moi, la seule nuit où je suis rentré avec, je n'étais pas bien ».

Paradoxalement, ce symbole a été, pour lui, une aide de taille pour son apprentissage du français et pour son avenir, il le percevait à l'époque comme un simple jeu lui permettant d'acquérir une nouvelle langue :

« Moi je dois dire que le symbole fait partie des choses qui m'ont aidé à bien parler français. [...] c'était comme un jeu en fait. Ici au Sénégal on a un jeu qui consiste à ne pas avoir l'As de pique, on appelle cela la « gale » tu sais, la maladie où tu te grattes. Le symbole c'était le même principe, c'est un jeu qui durait toute l'année où le but c'est de ne pas avoir le symbole. [...] Moi je pense honnêtement que c'est quelque chose qui a beaucoup contribué dans mon niveau scolaire. Parce qu'après quand j'ai rejoint le public, j'ai senti la différence académique mais aussi de français, avec les autres. Parce que moi j'étais habitué à parler tous les jours en français à l'école ».

Matar témoigne d'un profond attachement à la langue française :

« [...] j'ai aimé le français dès le début. J'ai aimé la langue dès le début. J'avais aussi un environnement favorable car j'ai fait l'école maternelle et j'avais la télévision à la maison. Pas tout le monde avait la chance d'avoir la télévision avec des chaînes françaises. J'avais aussi accès à des livres, j'étais dans une école catholique avec une bibliothèque où on pouvait emprunter des livres pour les lire à la maison. Donc j'ai vraiment été entouré de cette langue française. Même si je ne la parlais pas chez moi, elle était très présente dans mon quotidien. Je parle wolof couramment mais j'ai appris à penser en français, à réfléchir en français et à écrire en français. Car c'est la langue que j'ai étudiée, c'est la langue dont je connais les subtilités. Ce que je peux te dire en français, de façon subtile, je ne peux pas le dire de manière aussi subtile en wolof. C'est en français que j'ai le plus de vocabulaire, en français que je maîtrise le mieux les règles de grammaire et de conjugaison... Naturellement c'est ce qui fait que le français est beaucoup présent que le wolof dans ma vie quotidienne. Mais je parle toujours en wolof avec ma famille ».

Il tient notamment à faire la différence entre la langue et la culture, qu'il estime séparées. Il conçoit le français et le wolof comme deux langues complémentaires :

« Cheikh Anta Diop s'exprimait en français, tous les gens qu'on admire actuellement s'exprimaient en français. Donc c'est un raccourci, je trouve, de dire que penser en français est le résultat d'une aliénation. L'aliénation est culturelle. C'est vrai que la langue véhicule la culture mais la langue n'est pas le seul vecteur de la culture. Par exemple je parle anglais mais il n'y a rien d'anglais chez moi aujourd'hui ».

Il est également très pragmatique quant à l'introduction des langues locales dans le système éducatif sénégalais :

« [...] et je me dis que si j'avais fait toute ma scolarité en wolof, où est-ce que ça m'aurait amené ? J'aurais eu plus de difficultés pour étudier en France ou à l'étranger. Mon français aurait été moins bien et mes études en France auraient été plus compliquées. En connaissant le niveau des universités au Sénégal, le rêve de tous les étudiants sénégalais est d'aller étudier en France. Ceux qui restent ici c'est soit qu'ils n'ont pas le choix, soit qu'ils ont des parents riches et qu'ils ne veulent pas quitter le Sénégal. Moi je n'ai pas de regret vis-à-vis du fait que l'école soit en français ».

Néanmoins, un certain tiraillement se ressent :

« Maintenant, si on commence à introduire le wolof à l'école, ça peut-être une solution. Si on commence notre éducation en wolof, on pourra arriver à un jour où on pourra dire que le wolof est assez en place, qu'on a assez écrit sur le wolof, qu'on l'a assez documenté ; pour faire notre scolarité en wolof. Je n'ai aucun problème avec ça, mais aujourd'hui, si on veut être pragmatique, on n'a pas les armes pour faire notre cursus scolaire en wolof ».

Le mot « solution » qu'il emploie, sous-entend qu'il y a un « problème quelque part ». D'autant plus lorsque l'on aborde les raisons qui pourraient aller à l'encontre de l'introduction des langues locales à l'école sénégalaise :

« [...] c'est une question de politique et la politique est question de volonté. Si aujourd'hui le wolof n'est pas présent dans l'éducation, c'est parce qu'il n'y a pas la volonté politique d'imposer ou de propager le wolof et les autres langues nationales dans l'éducation. Je te donne un exemple : ici au Sénégal, quand tu arrives en 4^{ème} tu dois choisir une LV2. Tu dois choisir entre physique-chimie (je ne sais pas pourquoi), espagnol et arabe ; dans le cursus public. Dans ces trois matières là, tu dois en choisir une que tu commences à étudier. On a des professeurs qui nous enseignent l'arabe, je ne te parle même pas de l'école coranique, mais bien dans le cursus sénégalais. Pourquoi est-ce qu'on n'a pas fait la même chose avec le wolof ? Pourquoi est-ce que je n'avais pas le choix entre espagnol, physique-chimie et wolof par exemple ? Tu vois que c'est une question de volonté politique, si on veut faire changer les choses, on peut commencer par ça. On n'est même pas obligé d'attendre la 4^{ème}. Mais au moins il y aurait de plus en plus de monde qui apprendrait à bien écrire le wolof. [...] Oui. Tu sais, ça va au-delà de la langue et tu pourrais presque t'en servir d'ouverture, la réforme que l'on doit faire est une réforme de fond. Si tu t'intéresses aussi aux programmes scolaires, c'est un scandale ! ».

Son témoignage est donc marqué d'un profond amour pour la langue française ainsi qu'une aisance avec les méthodes employées à l'école pour apprendre cette langue. Il est également reconnaissant d'avoir effectué sa scolarité en français et très pragmatique concernant les raisons de cet apprentissage. Matar conçoit la langue française comme un outil complémentaire qui ne va pas à l'encontre de sa culture. Néanmoins, à travers son discours une ambiguïté se dessine, puisqu'il évoque explicitement que les langues locales pourraient être introduites. Lorsqu'il exprime que « [...] ça va au-delà de la langue » on comprend qu'il estime qu'un changement doit être effectué au niveau de la langue mais pas seulement, également au niveau des programmes scolaires.

Mouhamad²¹⁰, 30 ans, vient d'un foyer où la langue parlée est le wolof mais il comprenait déjà un peu le français avant d'aller à l'école. Dans un premier temps, il m'explique que les méthodes d'enseignement du français étaient bien :

« [...] en primaire ce qui est intéressant avec le programme sénégalais (je ne sais pas si ça a évolué entre temps), c'est qu'on reprenait tout à zéro. Ils nous apprenaient la langue, la base, l'écriture, le vocabulaire, la grammaire... On faisait tout, la constitution et la construction des mots. C'est ça qui faisait la différence. Il y avait des enseignants qui parlaient wolof un peu mixé avec le français pour nous expliquer. Ça facilitait la compréhension. Mais ça c'était plus dans le public, dans le privé c'était plus rigoureux, c'était du français à 100% ».

Néanmoins, lorsque j'aborde la question du symbole, l'entretien change alors de ton :

« Ah ça c'était la honte ! Je vais taire le nom de l'école mais c'était une école privée catholique qui faisait souvent ça, quelque chose que j'ai toujours détesté. [...] Je trouve ça rabaissant. Ce n'est pas parce que des élèves sont en apprentissage qu'on doit forcer ce genre de choses. C'était rabaissant, ça ne sert à rien. C'est ma philosophie ».

²¹⁰ Voir Annexe, entretien avec Mouhamad, 11 avril 2023, entretien téléphonique.

Il estime que cette méthode a créé des complexes chez certains enfants :

« [...] surtout les personnes qui avaient du mal à parler français, c'était elles qui prenaient tout le temps le symbole malheureusement. Ça a développé des complexes chez elles, ça ne leur donnait même pas envie de venir à l'école. Parce que tout le temps se faire humilier ce n'était pas évident. [...] Je ne sais pas si tu as eu l'occasion d'avoir des photos ou des images de ça mais c'est extrêmement moche ! Ils prenaient des os et les attachaient avec un cordon, c'est extrêmement moche ! Ils te l'attachent au cou, c'est très moche et très marquant ».

Concernant l'introduction des langues locales dans l'éducation, son avis est très marqué :

« Déjà dans le programme il n'y a pas le wolof, pas le peul... C'est ça qui est inquiétant. Car aucun pays ne s'est développé avec la langue d'autrui. [...] Je vais prendre l'exemple de la France. Actuellement ils font des cours d'anglais en primaire mais c'est optionnel, ce n'est pas obligatoire. Et surtout on ne te rabaisse pas, on ne te crée pas de complexes quand tu n'arrives pas à parler la langue d'autrui. Et en Angleterre c'est pareil. Je ne pense pas que c'est en primaire qu'on t'apprend le français là-bas. Il serait plus bénéfique pour nous d'apprendre également nos langues ».

On voit dans cet extrait que Mouhamad est fortement inquiet pour la situation du pays, puisqu'il rapproche même le terme de « développement » et que pour lui, le Sénégal ne pourra pas se développer sans l'introduction des langues locales. C'est d'ailleurs un constat qu'il émet pour toute l'Afrique francophone :

« Il faut qu'on introduise le wolof, le peul, le sérère... Ça dépend des zones. Et il faut mettre l'anglais dedans parce que quoi qu'on dise, c'est l'anglais la langue internationale, l'anglais ou l'arabe. Le français c'est bien beau mais les pays francophones tu les compte, enfin ceux bien développés ! Aucun pays qui a été colonisé par la France n'est développé aujourd'hui, ce n'est pas par hasard ».

Il pense que dans la société sénégalaise, quelqu'un qui parle bien français serait mieux considéré que les autres :

« Bien sûr, ça ce sont des choses qu'on nous a inculqués depuis qu'on est petits. Inconsciemment. Tu peux faire le test : va dans une classe et fais exprès de commettre une faute de français, tu verras tout le monde rigoler. Ils vont plus se focaliser sur la faute, comme si c'était une honte de commettre des fautes. Même quand le contenu du message est intéressant, ils vont le mettre de côté et se focaliser sur la faute. Ce sont des choses qu'on nous a inculquées, indirectement c'est une aliénation. Par contre, fais aussi le contraire. Fais une faute en wolof et tu verras la réaction n'est pas la même, ça passe normalement ».

Néanmoins, lui n'a pas ressenti de sentiments de supériorité de la part des élèves du programme français car son entourage était essentiellement composé de personnes du programme sénégalais, comme lui. Mouhamad met également énormément l'accent sur le contenu du programme sénégalais qu'il trouve trop limitant et pas assez pratique. Sans compter le début de l'entretien qui était très positif, le constat que fait Mouhamad est très négatif et remplit d'inquiétude. Il semble avoir apprécié la manière basique dont le français lui a été inculqué au début, mais ensuite, toutes les implications culturelles qui en ont découlé l'ont profondément marqué.

Djibril²¹¹, 28 ans, de langue maternelle française a exprimé s'être senti avantagé lors de sa scolarité au Sénégal et après dans le monde du travail sénégalais :

« [...] je l'ai toujours vu comme un plus. J'estime avoir une bonne diction et une bonne élocution donc je n'ai jamais eu de mal à me faire comprendre, j'ai toujours fait ma scolarité d'une bonne manière et j'ai toujours bien écrit. Donc je pense que ça a été un plus par rapport aux autres, je ne voyais pas le français comme une matière. Je le voyais vraiment comme l'application de quelque chose de très basique pour moi. Et encore aujourd'hui à mon âge, dans le monde professionnel, je le vois encore. Comme je te l'ai dit je suis dans une entreprise française et j'ai des collègues pour qui le français n'est pas forcément une évidence. Très récemment

²¹¹ Voir Annexe, entretien avec Djibril, 30 avril 2023, entretien téléphonique.

on a fait des évaluations de niveau de français, écrit et parlé et pour certains c'était compliqué. Donc oui, je pense que c'est vraiment un avantage ».

Ayant alterné entre le programme français et le programme sénégalais, celui-ci témoigne de la différence d'apprentissage du français :

« J'avais l'impression que le programme sénégalais c'est beaucoup du forcing. Si tu n'obliges pas les élèves ils ne vont pas y prêter attention. Contrairement, au programme français ça se fait plus naturellement, le professeur ne va pas te dire « arrêtez de parler wolof », ça c'est une phrase que je n'ai jamais entendu au programme français. Je l'ai par contre beaucoup entendu au programme sénégalais, par exemple pour les élèves qui bavardaient au fond de la classe. [...] C'est quand j'étais en terminale que je me suis rendu compte que c'était énormément de forcing car les élèves, à part s'ils étaient obligés de parler avec le professeur ou d'écrire, ils ne vont pas s'embêter à parler français ».

Dans sa scolarité, celui-ci n'a jamais été mis en contact avec la méthode du symbole, utilisée dans certaines classes, il parle néanmoins d'un système de *malus* :

« Le plus proche que j'ai vu ce sont des malus, à chaque fois qu'un élève était pris en train de parler wolof en classe il prenait un malus pour la matière concernée. Mais je ne connaissais pas du tout la méthode du symbole et je suis plutôt choqué ».

Étant dans une école qui dispense le programme français et le programme sénégalais, celui-ci parle d'une ambiguïté de la place des langues locales dans cette école, qu'il estime être dû aux disparités sociales et à la barrière de la langue :

« Oui dans le sens où ça a créé beaucoup de niches. Par exemple quand j'étais à la franco-sénégalaise de Fann c'était très rare de voir les élèves du programme sénégalais et les élèves du programme français se mélanger. Et je pense que c'était déjà beaucoup dû aux disparités sociales. Le programme français était très cher, c'était un autre niveau de vie mais plus loin que ça, c'était la barrière de la langue. Quand j'étais aux Maristes, je me suis souvent retenu de parler à certaines personnes car je n'arrivais pas bien à parler wolof et j'avais très peur qu'on se moque de moi. De l'autre côté, eux me voyait vraiment comme un *Toubab bu ñuul* [blanc qui est noir]. Donc les langues locales avaient leur place mais chacun de son côté, c'est vraiment l'impression que j'avais à certains moments. À chaque fois que j'ai été confronté à d'autres langues, que ça soit le wolof, le sérère ou le pular, c'était vraiment dans le sens d'une activité culturelle ».

Comme Astou, il raconte l'expérience de la stéréotypisation des personnes parlant moins bien français que d'autres :

« [...] ce sont les *oundou* [blédards] quoi. [...] Même si j'étais dans le programme français je n'étais pas forcément riche, contrairement à certains de mes amis. Donc moi en dehors de l'école j'étais très amené à être avec des personnes du type *oundou* justement, des personnes qui n'étaient pas forcément fortunés ou « trop sénégalais » car ils parlaient presque qu'uniquement wolof. Après ça ce sont vraiment des stéréotypes parce qu'au final y'a des Sénégalais avec qui j'ai passé des bien meilleurs moments qu'avec des gens qui parlent français. Mais clairement, je ne vais pas te mentir, c'est quelque chose de très vrai. Si tu m'as raconté l'anecdote et que j'ai pu te sortir l'expression, c'est que c'est le cas. Et je pense que c'est quelque chose que toutes les personnes ayant été à l'école au Sénégal connaissent. Moi je le vois comme ça : c'est même plus loin que de manière scolaire. On va considérer comme *oundou* tous les gens qui ne sont pas du tout assimilés à la culture occidentale ou américaine. [...] je pense que malheureusement il y a ce restant de sentiment colonialiste comme quoi si tu es français tu es supérieur aux Sénégalais ».

Dans sa conception, il est très clair sur le fait que la langue française est un marqueur d'intelligence au Sénégal :

« Je ne sais pas si c'est un complexe de supériorité de la part de ceux qui parlent français ou si c'est un complexe d'infériorité général qui fait que quand on voit quelqu'un qui parle bien français on va le considérer comme intelligent mais il y a clairement un lien ».

Lorsque que je lui demande si selon lui c'est quelque chose qui peut être induit par la méthode d'enseignement du français dans les écoles, sa réponse est limpide et chargée d'une certaine indignation à l'encontre de la langue mais également des programmes scolaires :

« C'est très clairement ce qu'il se passe. Et ça va même plus loin que ça, dans ce qui est enseigné moi ça m'a toujours marqué. C'est quand même dommage qu'il y ait autant d'importance pour l'histoire de la France que pour l'histoire du Sénégal, peu importe le programme. J'ai également fait une partie de ma vie aux États-Unis et la manière dont les gens sont éduqués là-bas n'a rien à voir avec la manière dont on est éduqués au Sénégal. Par exemple, tu vas dans la rue et tu prends n'importe qui et tu lui demandes de citer toutes les régions du Sénégal, il ne pourra pas. Aux États-Unis tu fais la même chose, ils sont tous capables de citer par cœur tous les états. Alors qu'au Sénégal tout le monde connaît Paris, Bordeaux, Montpellier, ils sont tous au courant de ce qui se passe en Europe... Ce n'est pas forcément le cas pour d'autres pays qui sont plus en autarcie et plus centrés sur eux-mêmes. Maintenant nous c'est différent car on est un ancien pays colonial, certes, mais à partir du moment où on a pris notre indépendance on aurait dû le faire à tous les niveaux. Après il y a toujours des problèmes économiques et autres qui vont se mettre en travers du chemin, mais bon, c'est triste je trouve ».

Pour lui, la langue en tant que telle n'est pas forcément un problème, mais il estime qu'un problème réside dans tous les attraits culturels qui sont associés à cette langue et qui assimile la culture sénégalaise à celle de la France :

« Le fait que la culture d'une nation aussi éloignée de la nôtre prenne autant de place ce n'est juste pas normal. Encore que la langue parlée soit la langue coloniale, parce qu'au final c'est un mal pour un bien et que ça nous connecte au moins, ok soit, mais que la culture soit autant assimilée, ça c'est extrêmement problématique. [...] C'est purement et simplement une assimilation. Récemment j'étais avec des amis à Thiès, on faisait des visites commerciales dans les usines et devant une des usines il y avait une vingtaine d'enfants. Ils parlaient wolof et français, un français très sénégalais. En passant ils nous ont entendus parler et pour rire la première chose qu'ils ont dit « *Francenabe* », autrement dit, « produit de la France ». Moi ça ne m'a pas vraiment fait mal mais ça m'a un peu choqué parce que même si je parle français, on est tous dans la même position. Autant moi que quelqu'un qui habite loin à Diourbel par exemple, on est toujours dans la même position puisque c'est quelque chose de voulu par l'économie et autres. A partir du moment où on est dans un pays mais qu'il y a quand même se sentiment de « nous les vrais sénégalais » et « les autres produits de la France », c'est qu'il y a un problème. Ça dénote un choc culturel parce que ce qui a provoqué ça c'est simplement que je parle correctement français ».

Il explique également que le rythme d'apprentissage du français est trop brusque pour un élève sénégalais et que cela peut impacter la vie entière des Sénégalais :

« La langue française est une langue extrêmement difficile. Elle doit figurer dans le top 3 ou top 5 des langues les plus difficiles. Demander à un enfant d'apprendre sa langue maternelle et cette langue là il faut le faire avec un certain rythme. Ici c'est un rythme trop brusque, ceux qui réussissent tant mieux, les autres tant pis. Il faut considérer ça aussi, le français n'est pas facile. [...] C'est triste que ça définisse notre avenir, notre futur, enfin même ta vie. Ça te met dans une position où limite si tu n'as pas un très bon niveau en français et que tu ne peux pas te développer au Sénégal, ça sera très compliqué pour toi ».

Lorsque j'évoque avec lui la question de l'introduction des langues locales, son avis est mitigé, il semble très pragmatique d'un côté, mais de l'autre il espère également un changement :

« Si tu regardes à l'échelle du monde on est très peu à parler wolof effectivement, c'est plus un dialecte. Enfin ce n'est pas vraiment le cas mais je considère qu'à partir du moment où une langue n'est parlée que dans un pays et seulement à l'intérieur de ce pays c'est plus un dialecte qu'une langue. Maintenant c'est aussi un cercle vicieux parce que si on part de ce postulat, à quel moment est-ce qu'on la développe ? À quel moment est-ce qu'on en parle ? À quel moment est-ce qu'on prône ça ? Parce que si c'est ça, d'ici 50 ans je ne pense pas qu'on soit plus de 20 millions de Sénégalais. Je pense qu'il faut pouvoir faire quelque chose, peu importe que ça soit une langue internationale ou pas. Il faut juste promouvoir les cultures. [...] j'aurais aimé comprendre la langue que je parle. Aujourd'hui j'ai 28 ans donc je suis totalement bilingue, je parle très bien wolof, je comprends tout, tous les concepts me sont familiers, autant je suis incapable d'écrire correctement la moindre

phrase. Les seules leçons que j'ai eues je les ai acquises par moi-même, même pour écrire en wolof c'est l'alphabet français, enfin gréco-romain, qui est utilisé ».

Djibril est actuellement *manager* dans une entreprise sénégalaise. Il explique qu'effectivement dans la société sénégalaise quelqu'un qui parle bien français sera plus considéré que quelqu'un qui le parle moins bien. Il partage son expérience dans le monde professionnel et son implication dans des tests de français, effectués par son entreprise :

« J'aurais voulu ne pas le faire mais depuis janvier de cette année, on fait des tests de niveau de français, car on s'est rendu compte que c'était une nécessité. Il y a beaucoup de tests de grammaire, d'orthographe, de conjugaison et surtout d'orthographe. On fait aussi des tests oraux. Et très clairement c'est toujours ceux qui ont la meilleure maîtrise et la meilleure expression de la langue française qui s'en sortent le mieux. *A posteriori*, les commerciaux qui restent le plus longtemps c'est ceux chez qui nous n'avons pas décelé ce genre de problèmes. Donc des commerciaux chez qui on va voir que lorsqu'ils écrivent des mails il n'y a pas de fautes d'orthographe, que les conversations sont bien.

En fait c'est surtout une question de vouloir faire passer le message dans l'activité commerciale, donc si le niveau de langue est bas, sachant que la langue utilisée est le français, tu auras beaucoup plus de difficulté dans l'entreprise ».

Il exprime également que les employés sont autorisés à parler wolof au bureau, mais lorsqu'ils représentent l'entreprise à l'extérieur, la langue attendue est le français et pour lui, cela tombe sous le sens :

« Comme pour le code vestimentaire, si tu vas de l'intérieur de l'entreprise vers une autre entreprise, que tu vas représenter l'entreprise, on va te demander d'avoir une tenue correcte et de t'exprimer en français. Mais ce n'est même pas quelque chose qu'on te demande en réalité, c'est une évidence. Autant au bureau ça ne dérange pas que les gens parlent wolof, autant on va faire le maximum pour que ça ne soit pas le cas lorsqu'ils représentent l'entreprise ».

Le récit de vie dont m'a fait part Djibril dénote une certaine ambiguïté. D'un côté, celui-ci relève une situation scolaire créant des stéréotypes, allant jusqu'à s'étendre à la société. Il fait preuve d'une réelle volonté de changement de l'éducation, à travers la manière dont la langue est enseignée, mais également des programmes scolaires, qu'il estime gages d'une décolonisation inachevée. De l'autre côté, dans sa vie active, il participe activement à des critères de sélection basés en grande partie sur la langue française et semble avoir intériorisé le fait que la langue attendue soit le français. Lorsqu'il dit « Après ça ce sont vraiment des stéréotypes parce qu'au final y'a des Sénégalais avec qui j'ai passé des bien meilleurs moments qu'avec des gens qui parlent français. », il assimile malgré lui la langue à la culture. Dans cette phrase, on comprend qu'il ne considère pas naturellement les personnes parlant français comme des Sénégalais.

Enfin, Hadjara²¹² à 30 ans, habite au Sénégal et est de langue maternelle française. Elle explique que son père, malien, ne comprenait pas le wolof et que c'est sa mère qui lui parlait en wolof. Elle a été placée chez sa tante, malienne également, chez qui la langue française était employée. Elle explique également qu'elle a été éduquée en français car c'était « [...] gage de bonne éducation, ça voulait dire que tu étais allé à l'école et donc tu devais parler français à la maison ». Ayant fait toute sa scolarité au Sénégal, elle explique dans un premier temps qu'elle « [...] allait à l'école pour apprendre et c'était en français. [...] Donc la méthode c'était vraiment de parler et d'écrire en français. Du moment qu'on comprenait ça allait ». Cependant, lorsque j'aborde avec elle la méthode du symbole, son témoignage est de plus en plus empreint de ressentiments :

« [...] ça me parle beaucoup parce que j'étais déléguée de classe. Ça me fait rire maintenant mais j'étais l'ennemie numéro 1 de mes copains de classe. Ce fameux symbole c'était un peu moi qui devais vérifier que tout le monde était dans les rangs. Le concept c'était de parler que français donc si on disait un mot en wolof on nous imposait de porter un symbole qui était fait d'os de vache. On portait ça sous forme de collier et ça nous faisait passer pour quelqu'un qui ne veut pas parler français, qui ne veut pas apprendre. Moi c'est bien après que j'ai compris que c'était clairement une méthode de discrimination qui rabaisait les gens parce qu'on était des enfants un peu cruels. Les enfants sont cruels entre eux. C'était vraiment un exercice qui était imposé,

²¹² Voir Annexe, entretien avec Hadjara, 30 avril 2023, entretien téléphonique.

on nous imposait de parler français et on ne voulait pas porter ça. [...] Moi c'était une phobie, je n'en voulais pas du tout. Pour moi c'était hors de question que je porte ça. Et pourtant j'en ai porté deux ou trois fois. Je me suis sentie très nulle. En plus c'est source de moquerie, donc c'est en le portant que j'ai compris que ce n'était pas bien, ça crée un mal-être. Ce n'est pas cool d'être dans une classe de 33 ou 100 élèves et d'être étiquetée pour être la personne qui a parlé autre chose que ce qu'on apprend à l'école. C'est cruel. Je ne sais pas si ça se passe encore, j'aimerais d'ailleurs beaucoup le savoir ».

Selon elle, le fait d'avoir été introduite à la langue française dès son enfance est quelque chose qui l'a avantagée dans sa scolarité :

« Je peux te le dire parce que je pense que moi si je n'avais pas eu une base de français chez moi je pense que ça aurait été un peu difficile. La langue française dans les établissements c'est du langage soutenu, ce n'est pas le jargon de la rue, c'est du vieux français qu'on apprend. Donc je pense que si tu as aucune notion, que tu ne pratiques pas à la maison, que tu n'as pas un cercle qui est francophone, je peux comprendre que certains aient du mal à comprendre certains cours ».

Elle s'exprime également sur la tendance à la stéréotypisation dans la société sénégalaise et considère que quelqu'un qui parle bien français sera mieux considéré que quelqu'un qui parle sa langue maternelle et que cela se manifeste depuis l'école :

« Tu vas dans les administrations sénégalaises et tu dis un « assalamu aleykum, nanga def ? » [Bonjour, comment allez-vous], personne ne te calcule. Mais si tu viens avec un accent un peu à l'européen en disant « bonjour comment-allez-vous ? Excusez-moi je viens pour... », ils vont penser que tu ne viens pas d'ici et donc ils vont te prendre au sérieux. Moi je l'ai vécu plusieurs fois, j'ai été témoin de ces choses-là et c'est vrai que tu n'es pas pris au sérieux quand tu parles ta langue maternelle, que ça soit à la mairie, dans les bureaux... Quand tu t'exprimes en wolof les gens te font patienter alors que quand tu joues sur le français les gens vont se dire que tu es un petit noir *toubab* [blanc]. C'est de pire en pire d'ailleurs. [...] On utilise souvent ce mot en wolof « *kaw kaw* », ce sont des gens qui viennent de l'intérieur du pays dans les villages. Parce qu'eux, le système n'a pas réussi à pénétrer là-bas, c'est aussi ce qu'il faut rappeler. Même s'il y a l'éducation qui n'a pas été réformé, mais contrairement aux capitales africaines qui ont été formatées, qui ont reçu ce schéma du français, au village ce n'est pas le cas. Là-bas si tu parles français tu es mal reçu. Il pense que tu viens dans une optique de leur apprendre des choses, parce que Dakar est vue comme la ville occidentale des Sénégalais *toubab* [blanc]. Et les villages c'est là où la colonisation n'a pas gagné. Les villages sont restés quand même dans leur logique. Déjà toutes les langues parlées au Sénégal, à part le wolof, ce n'est pas à Dakar où tu les entends le plus, c'est dans les régions. Eux ils ont réussi à se protéger, mais nous comme c'est la capitale, il y a les entreprises... Ce n'est pas forcément tout le Sénégal, mais c'est à Dakar clairement que tout ça se passe. Donc à l'école aussi quand tu parlais wolof on t'appelait « *kaw kaw* » donc pour dire que tu venais du bled, que tu étais un blédard, de l'antiquité. Donc c'est très péjoratif de considérer les gens qui ont gardé leurs langues de personne qui n'ont pas d'éducation. Ils sont beaucoup plus riches culturellement que nous ».

Elle exprime le fait que, selon elle, cette tendance découle d'un complexe intériorisé pendant la colonisation et qui se transmet de génération en génération :

« [...] il y a beaucoup de séquelles aujourd'hui. Ce sentiment de complexe est ancré. Nos parents et nos grands-parents ont été clairement formatés. Moi ça m'est arrivé de parler à la maison avec mon oncle qui était chargé de mon éducation, après que je sois confiée à ma tante. C'était un commandant de l'armée, si je venais lui parler en wolof il ne me répondait pas, tu parlais à un mur. Et quand je lui parlais en français il disait « Voilà ! On y vient ! Ça te sert à quoi d'aller à l'école ? », et ça m'avait toujours frappée. Je pense que ça a été le cas de beaucoup de personnes dans les familles, parce que les générations d'avant étaient encore là-dedans. Nous on a eu notre indépendance ça ne fait même pas 100 ans, c'est encore récent, donc ils ont grandi avec ça et ils veulent nous inculquer ça. A la fin tu penses que c'est toi le problème alors que non, il y a un problème de complexe. Si toi tu es dans une famille où il y a ce sentiment, c'est clair que ça va être difficile ».

Lorsque le sujet de l'introduction des langues locales évoqué, son avis est très clair :

« Moi je suis d'avis qu'on reconstruise notre système avec nos valeurs et nos langues. Même si c'est vrai que la colonisation a réussi à implanter un système infaillible, aujourd'hui on ne peut pas tout casser, on va devoir faire avec. Mais pour les générations qui vont arriver, il est plus qu'urgent d'intégrer au moins la langue wolof dès le bas âge, que ça fasse parti du programme. Et ça on en parle partout dans les médias. Moi le wolof c'est à l'université qu'on m'a donné la possibilité de l'apprendre et ça ce n'est pas normal. Aujourd'hui il y a beaucoup d'auteurs comme Boubacar Boris Diop, Felwin Sarr... qui sont en train de traduire des livres en wolof. A l'université il y a des professeurs qui se battent pour ça. Je pense qu'il y a une volonté sincère mais c'est l'État qui devrait de se détacher de ça et produire un système qui arrangerait les Sénégalais et aussi faire leur affaire puisque le français ne sera pas enlevé des administrations. On en parle tout le temps en disant qu'on va changer le programme mais je ne sais même plus à combien de réunions, de panels, j'ai assisté mais ce sont toujours les mêmes thématiques et aujourd'hui rien n'a été fait ».

Étant journaliste et présentatrice télévisée, elle me confie qu'au début de sa carrière, devoir faire des reportages en wolof était pour elle une grande source de détresse, de complication et de honte :

« Quand j'ai commencé j'étais d'abord *reporter* et j'avais énormément de difficulté pour la version wolof. Je faisais mes reportages en moins de 30 minutes pour la version française mais après pour les traduire en version wolof ça me prenait énormément de temps, je devais écrire tout pour pouvoir lire ça. Imagine ! En étant sénégalaise ! [...] On aurait dit un *toubab* [blanc] qui parlait en wolof. Ça m'a énormément blessé, j'en pleurais. Je recevais des insultes car aujourd'hui il y a cette conscience qu'au Sénégal il y a des gens qui ne savent pas parler wolof. Moi j'ai toujours besoin de mettre du français dans mon wolof pour qu'on me comprenne ».

Au-delà de ça, elle semble très consciente du fait que sa maîtrise parfaite du français lui a servi de tremplin dans sa carrière, et c'est quelque chose qu'elle vit particulièrement mal :

« [...] quand j'étais petite avec mes copines j'étais la *toubab*, à l'école j'étais la *toubab*, au travail je suis encore la *toubab*... c'est d'ailleurs pourquoi je suis au 20h. Moi ça me blesse, ça veut dire qu'on veut de moi juste parce que je respecte cet échec de notre système. Ça a été un atout parfois dans mon travail parce qu'on aurait pu choisir quelqu'un d'autre mais on m'a choisie moi, bien que je fusse jeune, juste parce que je parle un français qui entre dans les rangs. Mais ce n'est pas une fierté. [...] j'aurais aimé avoir des livres en wolof, que je puisse dire des choses en wolof et qu'on me prenne au sérieux. Parce que je vois dans tous les autres pays du monde on présente le 20h dans sa langue donc pourquoi est-ce que nous nous devrions faire comme la France ? C'est ça le problème en fait ».

A travers cette *interview*, Hadjara nous a livré une expérience tout à fait inédite. Elle semble très sensible à la question de la langue dans l'éducation et dénonce fortement la stigmatisation qui en découle dans la société sénégalaise. En outre, elle est en faveur de l'introduction des langues locales et paraît très affectée de ne pas avoir eu cette possibilité. En même temps, elle exprime très clairement le fait qu'elle n'aurait jamais eu le poste qu'elle a aujourd'hui si son français avait été moins limpide, ce qui d'ailleurs l'affecte beaucoup.

L'étude de ces récits de vie nous ont permis de montrer qu'à l'échelle individuelle, les comportements et les avis concernant la langue française dans l'éducation sont propres à chacun et ne peuvent être réduits à une explication mécanique, comme nous l'avons fait précédemment à l'échelle d'une société. Certains, ne semblent pas atteints par cette question de langue dans l'éducation et témoignent de phénomènes de stigmatisation qui existent dans la société sénégalaise sans être directement affectés. D'autres au contraire, comme Hadjara, semble très affectés par cette question et souhaitent qu'un changement conséquent soit effectué. Certains voient les langues comme des outils complémentaires, c'est le cas notamment pour Matar. D'autres, ayant mal vécu la situation dans l'éducation, font preuve d'une certaine fatalité, expliquant que tout le monde est passé par là et que de fait, ils ont dû également y passer.

Une certaine tendance se dégage néanmoins de la plupart des récits de vie sélectionnés. La plupart d'entre eux ont des revendications pour qu'une réforme de la langue dans l'éducation (mais également les programmes scolaires) soit effectuée et dénoncent les effets négatifs que peut avoir la langue française dans la société sénégalaise. Mais, à côté de cela, ils ont obtenu des accomplissements personnels (consciemment ou non) en partie grâce à leur maîtrise de la langue française, participent (consciemment ou non) à la perpétuation du système qu'ils dénoncent, comme c'est le cas de Djibril au sein de son entreprise, ou encore se convainquent

que certaines blessures qu'ils ont ressenties étant petits sont légitimes puisque cela leur apporte actuellement un bénéfice. Deux notions s'avèrent alors pertinentes pour comprendre cette situation ambiguë. La première est celle de la dissonance cognitive. Ce terme a été théorisé par Leon Festinger en psychologie sociale et explique que :

« [...] if a person knows various things that are not psychologically consistent with one another, he will, in a variety of ways, try to make them more consistent. Two items of information that psychologically do not fit together are said to be in a dissonant relation to each other. The items of information may be about behavior, feelings, opinions, things in the environment and so on. The word "cognitive" simply emphasizes that the theory deals with relations among items of information »²¹³.

Lorsqu'un individu fait face à deux informations qui lui semblent contraires et qui perturbent sa cohérence interne, « la réalité qui touche une personne exercera des pressions dans le but d'aligner les éléments cognitifs appropriés à cette réalité »²¹⁴, réduisant ainsi la dissonance existante. Selon des auteurs comme Doise, Deschamps et Mugny, tout choix entre deux possibilités d'importance égale placerait l'individu dans une situation de dissonance forte et l'individu pourrait donc se convaincre qu'il n'y a pas de besoins importants ou de souffrance si c'est pour une cause qui « vaut » le sacrifice²¹⁵. Ainsi, dans notre situation, les individus sénégalais sont ancrés dans un système postcolonial où la place de la langue française est majeure et est très souvent une condition à une ascension sociale. On observe donc que même si leur avis diverge de celui majoritairement attendu sur la place de la langue française au Sénégal, un grand écart entre la réalité de leur environnement et leur conviction personnelle émerge. De ce fait, l'individu opère donc une justification, lui permettant de diminuer cette dissonance. C'est ainsi qu'on peut observer par exemple que certains des interrogés évoquent des souvenirs douloureux mais justifient cela par la fatalité de la situation, le bienfondé de leur apprentissage ou encore leurs gains ultérieurs. Ce qui nous amène à la seconde notion mobilisable, l'accommodation. Ce concept a été élaboré par Jean Piaget en psychologie cognitive et qui suppose qu'un individu modifie ses constructions sur l'environnement qui l'entoure en fonction des nouvelles informations. Cela suppose donc qu'il effectue un changement interne pour atteindre un équilibre. Pour faire face à de nouvelles situations, il va donc s'adapter à celles-ci et modifier ses structures intellectuelles disponibles²¹⁶. Dans le cas du Sénégal, les individus adaptent donc leurs comportements à leur situation environnante, dans laquelle le français est la langue officielle du pays. C'est pour cela que l'on peut voir des individus adopter des comportements qui au premier abord sembleraient aller à l'encontre de leurs convictions personnelles, pour s'adapter. C'est ce dont nous ont témoigné beaucoup de professeurs, expliquant que les méthodes d'enseignement du français sont très dures pour leurs élèves et qu'ils seraient fortement favorables à l'introduction des langues locales ; mais dans le contexte actuel du Sénégal, ils savent que la réussite de leurs élèves dépend de leur maîtrise du français et mettent donc l'accent sur cela. Il semble alors que ceux-ci, à titre individuel, utilisent les outils qu'ils ont à disposition, dans un système dans lequel ils ne se retrouvent pas forcément, pour vivre leur vie de la meilleure des manières possibles. Cette ambiguïté s'exprime clairement dans le parcours de Samba Diallo que nous livre Cheikh Hamidou Kane dans *L'Aventure ambiguë*²¹⁷.

Dans cette dernière partie, nous avons abordé les conséquences du maintien de la langue française comme langue officielle d'éducation. Nous avons tout d'abord démontré que la diffusion des préjugés coloniaux est perpétuée au travers de la langue française à l'école puis que, par son maintien à l'école, la langue française est synonyme d'ascension sociale au Sénégal. En outre, nous avons exposé le fait que la politique linguistique de procrastination, mise en place par une élite postcoloniale qui utilise la langue française comme un outil hégémonique et témoignant d'un manque flagrant de démocratie, place le Sénégal dans un cercle vicieux. Nous avons également étudié différents récits de vie, pour démontrer qu'à titre individuel les comportements et les avis sur la langue française dans l'éducation sénégalaise sont divers, complexes et parfois contradictoires.

²¹³ Leon FESTINGER, « Cognitive Dissonance », in *Scientific American*, 1962, vol.207, no.4, p.93.

²¹⁴ Leon FESTINGER, cité dans Liviu POENARU, « La dissonance cognitive et disciplinaire de la psychanalyse », in *In Analysis*, 2019, vol.3, no.3, p.328.

²¹⁵ Liviu POENARU, « La dissonance cognitive et disciplinaire de la psychanalyse », *op.cit.* p.328.

²¹⁶ Sergio DE DIOS GONZÁLEZ, « Les processus d'adaptation : assimilation et accommodation », in *NosPensées*, 2022. <https://nospensees.fr/les-processus-dadaptation-assimilation-et-accommodation/>

²¹⁷ Cheikh Hamidou KANE, *L'Aventure ambiguë : récit*, Paris, Éditions 10/18, 2011.

Conclusion

La première partie de cette étude met en exergue l'évolution de l'utilisation de la langue française dans l'éducation sénégalaise depuis la colonisation jusqu'à nos jours. Durant la période coloniale, la volonté d'instruire en langue française une petite partie de la population sénégalaise afin de faciliter le dessein colonial, se transforma peu à peu en une réelle politique construite d'assimilation. Cette politique d'assimilation a pour but d'asseoir la légitimité du projet colonial et la supériorité de l'Occident dans l'esprit même de l'Être colonisé. Pour cela, l'école est l'outil adéquat. De fait, par des méthodes punitives mais également la promesse d'ascension sociale par le biais de la langue française, l'école coloniale formate des générations d'élèves avec des préjugés négatifs sur leurs langues maternelles et leurs cultures. Une réelle aliénation culturelle débute alors au Sénégal. Les peuples colonisés viennent alors à réclamer l'éducation en langue française et à rejeter tout ce qui s'apparenterait à un particularisme sénégalais, s'identifiant toujours plus à une culture et une langue étrangère.

Un peu avant les Indépendances, un mouvement de revalorisation des langues locales, initié par Cheikh Anta Diop débute au Sénégal. Se lance alors un réel mouvement panafricaniste de réflexion sur la décolonisation et l'importance des langues africaines pour le développement des sociétés africaines dans la littérature et le monde politique. Au Sénégal, de nombreuses initiatives émergent pour revaloriser les langues locales et pour les introduire dans l'éducation. Malgré cela, lors de l'accession à l'Indépendance par le Sénégal en 1960, la langue officielle et langue d'éducation qui est choisie est la langue française ; relayant les langues locales au statut flou de « langues nationales ». Le débat et les initiatives s'intensifient et le processus de wolofisation du territoire est ressenti comme étant la plus aboutie des tentatives de revalorisation des langues locales par le bas. Au niveau de l'État, très peu de réformes ont été effectuées concernant l'éducation depuis l'ère coloniale. Néanmoins, certaines réformes, non négligeables, de l'Éducation Nationale mentionnent la volonté d'introduire les langues locales dans l'éducation, sans réel succès jusqu'ici, avec pour seule application des classes expérimentales.

Dans la seconde partie de cette recherche, la situation linguistique actuelle dans les écoles dakaroises est présentée. Le Sénégal est un pays multilingue dans lequel la communication de masse est assurée par les langues locales. Le wolof est la langue la plus parlée à travers toutes les régions sénégalaises, elle est donc la langue véhiculaire du pays. Malgré cela, la langue française est l'unique langue officielle du pays, elle est donc présente dans l'administration publique, l'enseignement et les relations internationales. A Dakar, la langue parlée par 90,4% de la population est le wolof mais les principales langues d'alphabétisation sont le français et l'arabe. Un phénomène linguistique contemporain émerge à Dakar : le wolof urbain. Ce discours en wolof, empreint de mots français remplit une fonction de marqueur social. Le français étant associé à l'autorité et au formel, contrairement au wolof synonyme d'informalité, les individus dakarois ont recours au *Code Switching* (changement conscient de langue), pour négocier leurs identités et choisir une méthode discursive en fonction de la position qu'ils souhaitent adopter dans leurs échanges. Cette alternance linguistique est donc un outil de marquage identitaire, utilisé parfois à des fins consensuelles ou à des fins discriminantes. Dans les écoles dakaroises au programme sénégalais, ce *Code Switching* est constant. Tout ce qui a trait au contexte formel des cours se fait en français. La maîtrise de la langue française étant constitutive de la réussite scolaire des élèves sénégalais, crée des disparités entre les élèves parlant français dans leur foyer et ceux parlant le wolof, surtout au niveau primaire. Les enseignants voulant favoriser la réussite scolaire de leurs élèves ont recours à différentes méthodes d'apprentissage du français, comme l'oralité, la répétition, l'incitation au français en dehors des classes ou encore les méthodes punitives comme le symbole et la cotisation. Au contraire, le wolof a trait à tout ce qui est informel. Le wolof quand il n'est pas interdit dans les salles de classes, voire même dans l'enceinte de l'école, est utilisé dans un cadre formel uniquement comme outil pour la compréhension et l'apprentissage du français. En dehors de cela, le wolof est utilisé de manière constante pour toutes les conversations informelles. Lorsque des enseignants s'adressent à des élèves, ils le font en français, mais toutes les communications intragroupes se font en wolof.

Différentes réactions existent face à cette dualité entre l'utilisation formelle du français et l'utilisation informelle du wolof. Certains élèves sont affectés par cette situation et aimeraient être alphabétisés en langues locales mais la majorité des élèves considèrent qu'il leur sera plus difficile d'apprendre en langues locales (qui

sont pourtant leurs langues maternelles, utilisées au quotidien), et d'autres ne voient tout simplement pas l'utilité d'être instruits dans une autre langue que le français. Certains constats généraux peuvent être tirés de cette situation linguistique dans les écoles dakaroises au programme sénégalais. Tout d'abord, la seule différence qui nous apparaît entre les écoles privées et les écoles publiques est que les écoles privées sont plus strictes sur l'usage du français dans l'enceinte de l'école. La différence majeure se situe entre les trois niveaux d'études étudiés. Le niveau primaire recense plus de situations linguistiques particulières car c'est à ce niveau que le wolof est très utilisé comme outil méthodologique. Le collège est un niveau transitoire en ce qui concerne la langue française car c'est généralement à ce moment-là que les écarts de langues entre les élèves se réduisent. Au niveau du lycée, le wolof est utilisé de manière beaucoup plus décomplexée car les élèves maîtrisent presque parfaitement la langue française donc l'usage du wolof ne semble plus un obstacle à l'apprentissage de cette dernière. Enfin, les professeurs n'ont pas beaucoup de marge de manœuvre concernant l'usage des langues locales dans leur classe, car leur but est la réussite scolaire et sociale de leurs élèves et ils savent que celle-ci dépend de leur maîtrise du français. Ils essaient néanmoins d'adapter leurs leçons pour une bonne compréhension de leurs élèves avec les outils qu'ils ont à disposition. Finalement, cette situation linguistique crée même des moqueries et des situations d'exclusion entre les élèves, et les parents qui sont préalablement passés par ce système scolaire refusent catégoriquement l'instruction en langues locales de leurs enfants, pensant ainsi préserver leur avenir social et professionnel.

Dans la dernière partie de ce travail, les conséquences du maintien de la langue française dans l'éducation sénégalaise ont été mises en lumière. Tout d'abord, l'utilisation et l'enseignement de la langue française dans l'éducation sénégalaise perpétue les préjugés coloniaux. L'utilisation constante du wolof de manière informelle, en contraste avec l'utilisation formelle de la langue française à l'école continue de véhiculer l'image de supériorité de la langue française aux nouvelles générations. De plus, les méthodes punitives ne font qu'accroître ce sentiment. Dès l'école, les élèves sont formatés à recourir au *Code Switching* et à utiliser le français dans des situations où ils désirent être pris au sérieux. Ils sont donc incités à s'identifier à une langue étrangère, cela provoque un rejet de ce qui est « trop sénégalais », comme parler wolof et des termes péjoratifs sont assignés aux élèves considérés comme trop arriérés (*Oundou, Kaw-Kaw...*). Dès le plus jeune âge le français est donc présenté comme étant synonyme de modernité. On observe chez ces jeunes enfants une dévalorisation de soi et cela découle de l'aliénation culturelle encore véhiculée par la langue française dans les écoles sénégalaises. Cette aliénation découle également d'un transfert générationnel puisque les parents et arrière-grands parents de ces enfants sont également issus du même système éducatif. Certaines de ces familles, formatées par l'école et conscientes de la réalité sociale du pays, font le choix de délaisser les langues locales au profit du français dans leur foyer, pour permettre à leurs enfants d'obtenir de meilleurs résultats scolaires et ainsi d'assurer leur avenir social.

En outre, cette utilisation et enseignement du français dans les écoles sénégalaises est un moyen d'ascension sociale. De fait, les élites locales pendant la colonisation avaient pour signe distinctif la maîtrise de la langue française. Lors des Indépendances, cette même élite s'est maintenue au pouvoir et a transmis ce code élitiste à sa descendance. Cette barrière linguistique entre l'élite et le reste de la population crée un sentiment d'aliénation encore plus profond. Une partie de la population, désireuse d'accéder à un statut social plus élevé, réclame cette éducation en langue française, moyen privilégié d'ascension sociale. Cette volonté d'ascension sociale provoque à son tour la valorisation des écoles au programme français au détriment des écoles au programme sénégalais. Le marché du travail, constitué également de génération d'anciens élèves du système sénégalais formatés par les mêmes préjugés, valorise plus les diplômes français que les diplômes sénégalais en raison de la maîtrise de la langue française, renforçant de nouveau les préjugés coloniaux de supériorité et d'utilité de la langue française. Une fuite des cerveaux est également observable puisqu'avec la conviction que l'éducation française est meilleure que celle sénégalaise, tous les élèves qui en ont les moyens continuent leurs études supérieures en Occident, tout en sachant que dans l'éventualité d'un retour, leur diplôme sera mieux valorisé sur le monde du travail. Le phénomène de wolof urbain témoigne également d'une continuité coloniale. Le français n'est plus la langue correspondant à la réalité des jeunes citadins mais, non alphabétisés en langues locales, ils se retrouvent à créer une langue d'entre-deux. Cette situation crée un entre-deux linguistique et crée de jeunes « a-lingues » ne maîtrisant ni leurs langues maternelles, ni la langue française comme langue-culture. Cette situation, qui part d'une volonté coloniale de génocide linguistique, d'abord en remplaçant des mots en langues locales par des mots français pour décrire la nouvelle réalité coloniale, puis en enseignant le « langage petit-nègre » aux tirailleurs sénégalais, poussent aujourd'hui les jeunes Sénégalais à perpétuer eux-mêmes, inconsciemment, ce génocide linguistique.

La politique linguistique de procrastination des élites postcoloniales, impliquant un manque de démocratie, enferme le Sénégal dans un cercle vicieux. De fait, la langue française fait partie des codes élitistes de la haute société sénégalaise. Ces élites contemporaines, utilisent le français comme un moyen d'outil hégémonique et de maintien au pouvoir. Leur politique linguistique de procrastination, c'est-à-dire, d'inaction, fait partie de l'«assimilation réciproque des élites ». Leur but n'étant pas de construire une nation mais un État, tout en maintenant une élite au pouvoir. Cette situation témoigne à son tour un manque flagrant de démocratie puisque la langue choisie pour édicter les textes de lois et tout ce qui a trait à l'administration publique s'effectue dans une langue comprise uniquement par une très petite minorité de la population sénégalaise. Tant que l'élite postcoloniale continuera d'utiliser le français comme source de pouvoir, les langues locales ne seront pas introduites dans l'éducation, les préjugés coloniaux continueront de formater les futures générations, qui à leur tour perpétueront ce système. Le Sénégal se trouve donc dans un cercle vicieux qu'une volonté politique de décolonialité pourrait, entre autres, désamorcer.

Après ce constat, il était donc intéressant de se pencher sur les dynamiques individuelles et les différentes trajectoires de vie impliquant l'usage de la langue française dans l'éducation. À travers différents récits de vie, les ambiguïtés pouvant exister à titre individuel ont été exposées. C'est ainsi qu'on s'aperçoit que les dynamiques individuelles et les avis concernant la langue française, dans l'éducation et dans la société sénégalaise, sont beaucoup plus complexes que précédemment énoncé. Grâce au concept de la dissonance cognitive et de l'accommodation, ces comportements qui semblaient de prime abord être contradictoires, ont pu être rationalisés. Finalement, les individus s'adaptent au système dans lequel ils vivent avec des outils qui leurs sont propres, dans le but de vivre une vie agréable. Parfois, cela implique d'aller à l'encontre de ses opinions et de se créer une justification rassurante, d'autres fois d'accepter la situation et d'en tirer le meilleur parti possible.

Il est finalement temps de conclure cette réflexion et de répondre à la question de recherche posée, à savoir, *dans quelles mesures l'utilisation et l'enseignement de la langue française, dans les écoles dakaroises, témoignent d'une continuité coloniale ?*

Par le biais des méthodes d'enseignement du français, des préjugés coloniaux encore véhiculés, et de l'aliénation culturelle qui en découle, l'utilisation et l'enseignement de la langue française par rapport au wolof, dans les écoles dakaroises, témoigne bien d'une continuité coloniale ; malgré les tentatives d'introduction des langues locales ou encore l'utilisation du français à but communicationnel. Il est tout de même important de souligner que ces dynamiques interpersonnelles sont très implicites et que la construction sociale est complexe. Il existe donc des dynamiques différentes de celles explicitées et des parcours de vie différents. Néanmoins, cette continuité coloniale produit des effets importants sur l'identité, la vie sociale, culturelle, professionnelle et politique, de l'entièreté de la population sénégalaise. Un cercle vicieux auto-entretenu d'aliénation culturelle est désormais visible au Sénégal que, selon nous, une réelle volonté politique pourrait débloquent, mettant ainsi un terme au soft-power néocolonial de la langue française. Pour reprendre le concept de « politique d'extraversion » de J-F. Bayart, nous pourrions suggérer de le rapprocher de la notion d'aliénation culturelle mentionnée précédemment. Nous entendons par là que, dans le cas du Sénégal, le recours à l'extérieur ne s'entend pas seulement en termes de prérogatives publiques, comme dans le concept de J-F. Bayart, mais également en termes de composantes culturelles, dont les dynamiques s'observent au niveau sociétal. Il a été explicité que les élites postcoloniales en Afrique subsaharienne ont souvent eu recours à l'extraversion pour se maintenir au pouvoir. L'existence massive de ces politiques dans les pays anciennement colonisés ne serait donc pas une conséquence logique de l'aliénation culturelle ? Puisque le prisme de l'aliénation culturelle suggère que toute notre existence soit définie par une culture extérieure, ne semble-t-il pas logique que les systèmes politiques et économiques, fondés avant tout par des individus, soient empreints de cette même aliénation ? Il est alors intéressant de se demander si un processus de désaliénation culturelle produirait, en outre, ses effets sur ces systèmes publics et par là, marquerait l'amorce de la fin des politiques d'extraversion. La jeunesse sénégalaise, et plus largement, africaine, est de plus en plus portée sur ces questions postcoloniales et une prise de conscience massive est en train de s'opérer, qui pourrait engendrer un changement conséquent dans l'ordre de pensée encore porteur de préjugés coloniaux.

Cette recherche contient certaines limites que je me dois de mentionner. Nous n'avons ici analysé qu'un infime aspect des restes de la colonisation française au Sénégal et savons que pour qu'un réel changement puisse s'opérer, un travail colossal dans tous les domaines de la société sénégalaise devrait être effectué. De plus,

cette étude s'entend dans la limite d'autres dynamiques observables au Sénégal, comme l'adaptation à la mondialisation ou les besoins communicationnels grandissants. Par là j'entends que la culture et l'environnement évoluent constamment. Le maintien de la langue française dans l'éducation au Sénégal ne peut donc pas uniquement s'entendre dans le prisme de la colonisation, mais peut également être considéré comme résultant d'une culture qui a évolué et qui ferait du français une nouvelle composante culturelle à part entière. Je ne prétends pas avoir de solution miracle à cette problématique, mais je voulais néanmoins transmettre cette réflexion et peut-être participer à l'amélioration des conditions de vie des futures générations. Enfin, pour que les observations notées puissent être généralisables, un travail sur un temps plus long et dans toutes les régions du Sénégal devrait être entrepris.

Afin de pousser la réflexion un peu plus loin, il serait également intéressant de se pencher sur le contenu des programmes scolaires dispensés dans les écoles sénégalaises, car comme il m'a souvent été témoigné, ceux-ci participent activement à la perpétuation des préjugés coloniaux. À titre personnel, j'encourage vivement l'État sénégalais à généraliser la possibilité d'option Langue Vivante 2 en langues locales et les classes bilingues, s'appuyant sur des initiatives existantes, comme celles de l'Association ARED²¹⁸. Cela permettrait de former des enseignants et des élèves en langues locales et de pouvoir, sur le long terme, envisager une scolarité dans laquelle l'avenir des élèves sénégalais se serait plus déterminé par une langue extérieure et plus porteuse de préjugés coloniaux. J'espère par ailleurs, grâce à l'essor de l'édition en langues locales au Sénégal, pouvoir rendre accessible cette réflexion à une grande majorité de la population sénégalaise, ce que j'aurais d'emblée fait si mes capacités linguistiques en wolof me le permettaient.

²¹⁸ Organisation non gouvernementale, ARED (*Associates in Research and Education for Development*). Leur mission est de « promouvoir une éducation de qualité dans les langues nationales, pour les communautés de base, par la formation, l'édition, les innovations pédagogiques et la recherche-action », in ARED, *Programme bilingue de ARED*, s.d, 2021. Depuis 2009, en partenariat avec le ministère de l'Éducation Nationale, cette ONG déroule son Projet d'appui à l'éducation de qualité en langues maternelles pour l'école élémentaire au Sénégal.
<https://ared-edu.org/index.php/project/programme-bilingue-de-ared/>

Bibliographie

- ALBARELLO, Luc, *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, Paris, De Boeck, 2003.
- AMBASSADE DE FRANCE AU SÉNÉGAL ET EN GAMBIE, *Les établissements scolaires*, s.d., <https://sn.ambafrance.org/Les-etablissements-scolaires#:~:text=Programme%20français%20homologué%20%3A%20maternelle,filières%20française%20et%20bilingue%20anglaise>.
- ARBORIO, Anne-Marie et FOURNIER, Pierre, *L'observation directe*, Malakoff, Armand Colin, 2021.
- ASSOCIATES IN RESEARCH AND EDUCATION FOR DEVELOPMENT, *Programme bilingue de ARED*, <https://ared-edu.org/index.php/project/programme-bilingue-de-ared/>
- BACHÉ, David, « Laïcité, langues nationales, pouvoirs du président : le projet constitutionnel malien finalisé », in *RFI*, 28 février 2023, <https://www.rfi.fr/fr/afrique/20230228-laïcité-langues-nationales-pouvoirs-du-président-le-projet-constitutionnel-malien-finalisé>.
- BAYART, Jean-François, *L'État en Afrique : la politique du ventre*, Paris, Fayard, 2006.
- BAYART, Jean-François, « L'Afrique dans le monde : une histoire d'extraversion », in *Critique internationale*, 1999, Vol.5, No.1, pp.97-120.
- BBC NEWS AFRIQUE, « Comment le Sénégal compte généraliser l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire », s. d., <https://www.bbc.com/afrique/articles/c0d40xezx00o>.
- BEAUD, Stéphane, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour "l'entretien ethnographique" », in *Politix*, 1996, Vol.9, No.35, pp.226-257.
- BERTHIER, Nicole, *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*, Paris, A. Colin, 2006.
- BEYE, Ousseynou, « La politique linguistique du Sénégal, d'hier à aujourd'hui », in *Senepus*, 6 octobre 2019, <https://www.senepus.com/opinions/la-politique-linguistique-du-senegal-dhier-aujourd'hui>.
- BIANCHINI, Pascal, *Ecole et politique en Afrique noire : sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala, 2004.
- BLUM, Françoise, « Sénégal 1968 : révolte étudiante et grève générale », in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2012, Vol.59, No.2, pp.144-177.
- BOYER, Gilles (et al.) (dir.), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, Lyon, ENS Editions, 2013.
- CAPELLE, Jean, *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances (1946-1958)*, Paris, Editions Karthala, ACCT, 1990.
- CHAMBOREDON, Hélène (et al.), « S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », in *Genèses*, 1994, Vol.16, No.1, pp.114-132.
- CHAPOULIE, Jean-Michel, « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie », in *Sociétés contemporaines*, 2000, Vol.40, No.1, pp.5-27.

CHARMILLOT, Maryvonne et SEFERDJELI, Laurence, « Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet », in SAADA-ROBERT, Madelon (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2002, pp.187-203

CIJIKA KAYOMBO, Chrysostome, *Quelles stratégies pour une éducation idéale en Afrique ?*, Paris, L'Harmattan, 2014.

CISSÉ, Mamadou, « Langues, État et société au Sénégal », in *SudLangues*, 2005, No.5, pp.99-133.

DE DIOS GONZÁLEZ, Sergio, « Les processus d'adaptation : assimilation et accommodation », in *Nos Pensées* (blog), avril 2022, <https://nospensees.fr/les-processus-dadaptation-assimilation-et-accommodation/>.

DIOP, Cheikh Anta, *Les Fondements économiques et culturels d'un État fédéral d'Afrique noire*, Paris, Dakar, Présence africaine, 1990.

DIOP, Cheikh Mouhamadou Soumoune, « Boubacar Boris Diop : auteur, traducteur et éditeur en wolof », in *Études françaises*, 2019, Vol.55, No.3, pp.109-125.

DIOUF, Ibrahima (et al.), « Dynamique et transmission linguistique au Sénégal au cours des 25 dernières années », in *Cahiers québécois de démographie*, 2018, Vol.46, No.2, pp.197-217.

DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION, *Rapport national sur la situation de l'éducation*, Dakar, Ministère de l'Éducation nationale, 2018.

DREYFUS, Martine et JUILLARD, Caroline, « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) : Variation dans l'usage du français et du wolof (Language-Switching in the Everyday Lives of School Children in Dakar and Ziguinchor (Senegal) : Variation on the Use of French and Wolof) », in *Cahiers d'Études Africaines*, 2001, Vol.41, No.163/164, pp.667-696.

DUNSTAN, Sarah Claire, « "La Langue de nos maîtres": Linguistic Hierarchies, Dialect, and Canon Decolonization During and After the Présence Africaine Congress of 1956 », in *The Journal of Modern History*, 2021, Vol.93, No.4, pp.861-895.

FALL, Amadou, « L'école et la nation au Sénégal de 1960 à nos jours », in FALAIZE, Benoît (et al.) (dir.), *L'école et la nation*, Lyon, ENS Éditions, 2013, pp.455-466.

FANON, Frantz (et al.), *Les damnés de la terre*, Paris, La Découverte, 1961.

FANON, Frantz, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Éditions du Seuil, 1952.

FATY, El Hadji Abdou Aziz, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », in *Mots*, 2014, No.106, pp.13-26.

FESTINGER, Leon, « Cognitive Dissonance », in *Scientific American*, 1962, Vol.207, No 4, pp.93-106

FRANCE CULTURE, « Frantz Fanon contre l'aliénation psychiatrique », 6 novembre 2015, <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-chemins-de-la-philosophie/frantz-fanon-contre-l-aliénation-psychiatrique-2896622>.

FRANCEINFO, « Le Maroc va généraliser l'enseignement de la langue berbère dans toutes les écoles », 2 juin 2023, https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/un-monde-d-avance/le-maroc-va-generaliser-l-enseignement-de-la-langue-berbere-dans-toutes-les-ecoles_5831141.html.

GADJIGO, Samba, *École blanche, Afrique noire : l'école coloniale dans le roman d'Afrique noire francophone*, Paris, L'Harmattan, 1990.

GARRABÉ, Jean, « Sémiotique de l'aliénation mentale », in *Journal français de psychiatrie*, 2007, Vol.30, No.3, pp.7-10.

HARCHI, Kaoutar, « « Nos langues devraient avoir leur chance ». Modalités de pratique d'un nationalisme linguistique wolof chez Boubacar Boris Diop », in GARRIC, Jean-Philippe (dir.), *Politique et performativité de la patrimonialisation*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2019, pp.185-201.

HAUTBOIS, Alice, « Au Sénégal, l'enseignement en langues locales pour lutter contre l'échec scolaire », in *Le Monde Afrique*, 6 mars 2023, https://www.lemonde.fr/afrique/article/2023/03/06/au-senegal-l-enseignement-en-langues-locales-pour-lutter-contre-l-echec-scolaire_6164408_3212.html.

KANE, Hamidou, *L'aventure ambiguë : récit*, Paris, Éditions 10/18, 2011.

KASONGO, Miki, *Repenser l'école en Afrique entre tradition et modernité*, Paris, L'Harmattan, 2013.

LABRUNE-BADIANE, Céline et SMITH, Étienne, *Les bussards noirs de la colonie : instituteurs africains et petites patries en AOF (1913-1960)*, Paris, Éditions Karthala, 2018.

LAROUSSE, « Aliénation mentale », s. d., https://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/aliénation_mentale/11052.

LE MONDE AFRIQUE, « Au Mali, la junte rompt les accords de défense avec la France et l'Europe », 3 mai 2022, https://www.lemonde.fr/afrique/article/2022/05/03/au-mali-la-junte-rompt-les-accords-de-defense-avec-la-france-et-l-europe_6124512_3212.html.

LE MONDE AFRIQUE, « Le Mali annonce l'expulsion de l'ambassadeur de France sous soixante-douze heures », 31 janvier 2022.

LEWIS, Martin Deming, « One Hundred Million Frenchmen: The "Assimilation" Theory in French Colonial Policy », in *Comparative Studies in Society and History*, 1962, Vol.4, No.2, pp.129-153.

LOENZIEN, Myriam de et YANA, Simon-David, *Les approches qualitatives dans les études de population : théorie et pratique*, Montréal, Paris, Agence universitaire de la francophonie Éditions des Archives contemporaines, eac, 2006.

MAES DIOP, Louise Marie, « Plaidoyer pour un enseignement plurilingue en Afrique subsaharienne », in *Présence Africaine*, 2007, Vol.175-176-177, No.1, pp.194-203.

MARZO, Pietro et GOMEZ-PEREZ, Muriel, « Faire du terrain au Moyen-Orient et en Afrique : stratégies d'approche et défis de positionnement du chercheur », in *Recherches qualitatives*, 2020, Vol.39, No.1, pp.1-20.

MBEMBÉ, Achille, « À propos des écritures africaines de soi », in *Politique africaine*, 2000, Vol.77, No.1, pp.16-43.

NDAO, Papa Alioune et DIÈNE, Moussa, « Écriture en wolof, pratiques glottopolitiques et stratégies de normalisation langagière », in *Glottopol*, 1 janvier 2022, n° 36, <https://doi.org/10.4000/glottopol.1883>.

NGATOUKOU, Timothée et NDINGA OBA, Antoine, *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture ?*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2004.

NGŪGĨ WA THIONG'O, *Decolonising the mind: the politics of language in African literature*, Harare, Zimbabwe Pub. House, 1987.

NIANG CAMARA, F.B., « Dynamique des langues locales et de la langue française au Sénégal », in *Démographie et politiques sociales, Actes du XVIIe colloque international de l'AIDELF*, Ouagadougou, 2014.

NOUDÉ, Francis, « Le Maroc porte un deuxième coup au français et choisit l'arabe », in *La Nouvelle Tribune*, 4 juillet 2023, <https://lanouvelletribune.info/2023/07/le-maroc-porte-un-deuxieme-coup-au-francais-et-choisit-larabe/>.

O'BRIEN, Donal Cruise, « The Shadow-Politics of Wolofisation », in *The Journal of Modern African Studies*, 1998, Vol.36, No.1, pp.25-46.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre, *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La-Neuve, Academia-Bruylant, 2008.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre, « La politique du terrain : sur la production des données en anthropologie », in *Enquête*, 1995, No.1, pp.71-109.

OMOTUNDE, Jean-Philippe, *Discours afrocentriste sur l'aliénation culturelle*, Connaissance du monde nègre, vol.4, Paris, Ed. Menaibuc, 2006.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, « Sénégal », s.d., <https://www.francophonie.org/senegal-984>.

OUASMI, Lahcen, « Le français au Maroc : usages et attitudes », in *Les Cahiers de l'Orient*, 2011, Vol.103, No.3, pp.23-27.

POENARU, Liviu, « La dissonance cognitive et disciplinaire de la psychanalyse », in *In Analysis*, 2019, Vol.3, No.3, pp.324-331.

PRÉSIDENT DU COMITÉ DE TRANSITION POUR LE SALUT DU PEUPLE, *La Constitution du Mali Décret N° 92-0731 P-CTSP portant promulgation de la Constitution, (1992)*, 25 février 1992, https://www.un.int/mali/sites/www.un.int/files/Mali/decret_ndeg_92-0731_p-ctsp_portant_promulgation_de_la_constitution.pdf.

REYNAUD PALIGOT, Carole, *L'école aux colonies: entre mission civilisatrice et racialisation 1816-1940*, Ceyzérieu, Champ Vallon, 2020.

ROYNETTE, Claude, « À propos de négritude : Senghor et Fanon », in *VST - Vie sociale et traitements*, 2005, Vol.87, No.3, pp.70-72.

SAADA, Emmanuelle, « Entre « assimilation » et « décivilisation » : l'imitation et le projet colonial républicain », in *Terrain*, 2005, No.44, pp.19-38.

SAMB, Moustapha, « Médias et langues nationales au Sénégal : le long chemin de croix de l'information régionale », in *SudLangues*, 2018, no.9.

SANÉ, Sokhna, « Decolonization and questions of language: The case of Senegal », in *Hagar Studies in Culture, Polity and Identities*, 2010, Vol. 9, No. 2, pp. 178-184.

SARR, Felwine, *Afrotopia*, Paris, Philippe Rey, 2016.

SECK, Fatoumata, « Mettre sa langue à la première place : entretien avec Boubacar Boris Diop », in *Études littéraires africaines*, 2019, No.46, pp.91-105.

SMITH, Etienne, « La nationalisation par le bas : un nationalisme banal ? Le cas de la wolofisation au Sénégal », in *Raisons politiques*, 2010, Vol.37, No.1, pp.65-77.

ST-AMAND, Jérôme, *Amélioration de l'éducation en Afrique subsaharienne : mieux répondre aux besoins des acteurs locaux, perspectives multidisciplinaires*, Paris, Québec, Hermann PUL, Presses de l'Université Laval, 2020.

SUD OUEST, « Sommet de la francophonie : le français doit-il rester la langue officielle du Mali, pays aux 70 idiomes », 17 novembre 2022, <https://www.sudouest.fr/international/afrique/sommet-de-la-francophonie-le-francais-doit-il-rester-la-langue-officielle-du-mali-pays-aux-70-idiomes-13011947.php>.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, « Programmes et instructions officielles pour le français en Afrique francophone. Un rapport ambigu à la décolonisation », in *Mots, Les langages du politique*, 2014, No.106, pp.27-42.

WADE, Abdoulaye et MACKY, Macky, *Loi 2004-37 du 15 Décembre 2004, (2004)*, 15 décembre 2004.

WANE, Ibrahima, « Les replis de la langue de Mbaam Dictateur de Cheik Aliou Ndao », in *Interfrancophonies*, 2020, n° 11, pp. 139-150.

YAI, Olabiyi, « Conjurer le spectre du grand linguicide : langues-cultures et décolonisation des humanités », in *Présence Africaine*, 2019, Vol.197, No.1, pp.149-169.

Annexe : Retranscription des interviews

Kanyana Mutombo, 19 janvier 2023 [1 heure, 30 minutes et 31 secondes]

Kanyana :

Il est nécessaire d'étudier la question de la langue, sans forcément avoir à lancer des diatribes contre la France, même s'il y a plein d'autres raisons pour lancer ces diatribes.

D'une manière générale, la langue française fait partie de tout ce que nous avons hérité de la colonisation. Et « hérité » c'est très faible comme terme. On nous a imposé la colonisation. On ne nous a jamais demandé si on avait envie de s'ouvrir au français afin que les sociétés africaines se mettent à parler en français.

C'est donc quelque chose qui nous a été imposé avec tout le reste. Il n'y a pas que la langue. Il y a tout le reste : le système économique, le système mental, le système culturel, politique, etc. Bon, on n'a pas détruit toutes nos valeurs culturelles comme telles mais il n'empêche qu'on les a infériorisées.

Le Sénégal est peut-être un exemple à part avec quelques autres pays. Là où l'Islam s'est établi d'une manière assez forte, la colonisation n'a pas voulu recommencer une énième croisade pour faire partir l'Islam des pays colonisés et le remplacer par le christianisme. Donc il y a eu un *Modus Vivendi* qui est intervenu. Un pacte de non-agression réciproque s'est établi et c'est comme cela que les choses ont pu marcher à l'amiable entre l'Islam et la colonisation.

Dans les autres pays il y avait évidemment le système des trois « E », c'est-à-dire, « Église-État-Entreprise ». Ce système-là était très soudé. Et c'est aussi un système qui a porté l'usage du français. Lorsque l'on obligeait les élèves à parler français à l'école c'était aussi parce que c'était la nouvelle langue qui devait prendre forme sur le territoire colonial. Mais c'était aussi un moyen d'ancrer la servilité à travers cet usage du français. Pour avoir accès à des documents administratifs, aux services divers... il fallait parler français. Cela a également créé une élite autour de l'usage de cette langue. Ceux qui parlaient cette langue étaient considérés comme faisant partie de l'élite dans la société.

Il est évident que lorsqu'on a connu ce passé colonial qui a introduit et maintenu de force le français comme la langue du système, et dans la mesure où tout ce qui avait été imposé par la colonisation devait rester en l'état, cela a continué et cela continue encore aujourd'hui, plus de soixante ans après des « indépendances » factices. Les éléments d'auto-valorisation de soi sont rarement endogènes.

Tenez. Le Sénégalais le plus célèbre dans le Monde Noir est Cheikh Anta Diop (1923-1986). Mais cela fait des années qu'il y a des manifestations pour que Cheick Anta Diop soit enseigné à l'Université Cheikh Anta Diop. Je ne sais pas si cela a changé ces dernières années mais, d'après mes contacts sur place, on a juste inauguré dernièrement, à l'entrée de l'Université, un buste le représentant. Ça veut dire qu'il y a une sorte de perpétuation de l'emprise culturelle de la France à travers nos autorités. Ceci d'autant plus Cheick Anta Diop a été très combattu pendant toute la colonisation par l'intelligentsia française. Et c'est encore le cas dans l'enceinte même du haut lieu de l'intelligentsia sénégalaise, un lieu qui en plus porte son nom. Je ne sais pas comment les différents présidents sénégalais sont arrivés à soutenir cette contradiction en osant pas adapter leurs programmes scolaires. Certes, parfois, ils rassurent en disant « c'est une question de temps, on y travaille ». Mais bon, on voit que c'est une question plus que politique. Et le Sénégal n'est pas un cas unique : Dans toute l'Afrique Noire, Ecole postcoloniale = Ecole coloniale.

Je donne ici l'exemple du Sénégal car tu es sénégalaise et aussi parce que Cheikh Anta Diop n'est pas n'importe qui. Mais le même exemple se retrouve dans tous les pays africains. Car c'est quoi le mal le plus profond de l'Afrique ? C'est le fait de ne mettre jamais suffisamment d'importance sur le phénomène d'acculturation. On dénonce avec raison le Franc CFA, les bases militaires, etc. Mais beaucoup moins la Francophonie, qui contribue aussi à maintenir l'influence française et à marginaliser nos langues traditionnelles, même si l'usage du français a pour mérite de servir d'outil de communication au sein de pays multilingues structurés par la colonisation. Pour moi, l'élément le plus dominant qui joue contre l'Afrique, c'est la domination sur le plan culturel.

Qui dit culture, dit aussi histoire. Jusqu'à présent, l'histoire de l'Afrique n'est pas totalement enseignée dans les écoles africaines. Quand on veut enseigner l'histoire de l'Afrique il y a quelques royaumes dont on parle mais souvent c'est une histoire qui a été façonnée par des historiens blancs, avec tout ce que cela implique de déviationnisme, révisionnisme, négationnisme. Car c'est souvent l'histoire de la présence et du regard du Blanc sur l'Afrique.

Depuis un peu plus de 60 ans, les élites africaines sont formées sans connaître leur pays ni leur culture, Car, quand on ne connaît pas son pays, comment voulez-vous le développer ? Les recettes pour cela ne peuvent venir que de l'extérieur.

Ça c'est un élément très important, c'est-à-dire que l'école coloniale continue encore aujourd'hui dans un cadre postcolonial. C'est une aberration totale mais apparemment les gens portent cela, ils ne sont pas inconfortables avec ça. Il y a absence d'histoire au niveau des programmes d'enseignements dans nos écoles. Quand on parle d'absence d'histoire, on parle aussi d'absence de structures qui peuvent apporter cette matière-là dans les écoles. Aujourd'hui grâce aux réseaux sociaux on voit des gens qui s'improvisent historiens ou des historiens qui s'improvisent éducateurs sur les réseaux sociaux ; alors qu'ils devraient être dans des structures scolaires établies.

Kalala Omotunde (1967-2022) est un influenceur Guadeloupéen qui mettait en avant tout justement les enseignements de Cheikh Anta Diop en les vulgarisant avec beaucoup de succès car c'était un très bon communicateur. Mais en fait aujourd'hui il est adulé parce qu'il a occupé un espace qui est béatement vide.

Voilà comment l'absence de l'enseignement de notre culture, de notre histoire, y compris l'enseignement de nos langues, fait que nous sommes confrontés à une sorte d'amputation de nos savoirs. Car comment pouvons-nous dire que nous connaissons nos pays sans même connaître l'histoire de ces pays. Et évidemment, l'histoire ce n'est pas celle de l'Homme blanc quand il arrive en Afrique, l'histoire est à commencer déjà par l'origine c'est-à-dire celle de l'Être humain, qui est né en Afrique, et voir comment il a évolué... c'est quand même 300 mille ans d'histoire. Et là on nous fige sur 2 mille ans d'histoire depuis Jésus-Christ.

C'est une aberration totale, tant que l'école est ancrée dans un système académique/scolaire colonial créé pour fabriquer, façonner des agents de la colonisation. Cette école reste présente sans que le colonisateur soit formellement là, présent. Elle est toujours présente par défaut de certaines matières qui sont essentielles au savoir et qui ne sont pas dispensée. Il faut se débrouiller pour avoir ces connaissances et puis ça va dans tous les sens.

De ce point de vue, Omotunde et d'autres influenceurs ont fait un très bon travail de vulgarisation des enseignements de Cheikh Anta Diop. Mais en même temps, ils n'ont pas donné un mode d'emploi de ces nouvelles connaissances livrées en vrac. Une fois qu'ils ont démontré que nous étions les premiers à faire ceci, les premiers à faire cela, c'est très bien. On se tape sur la poitrine, on bombe le torse, on se dit qu'on a été les meilleurs, que nous le sommes et que nous pouvons encore l'être. C'est très bien pour notre égo, l'Homme Noir étant celui qui a le moins d'estime de lui-même. Sauf que les incantations ne suffisent pas pour nous reconstruire et trouver le chemin d'où l'on vient et qui nous nous oriente vers où nous voulons aller.

Agathe :

J'aurais quelques questions, justement pour rebondir sur ce que vous venez de me dire. Concernant la politique d'aliénation culturelle qui a été mise en place pendant la colonisation, j'ai lu énormément dessus et il y a notamment des auteurs qui soutiennent la mise en avant de nos langues régionales qui disent que c'est une aliénation culturelle réussie de la part des colonisateurs puisqu'encore maintenant on n'arrive pas encore à valoriser nos langues et à les mettre au premier plan.

Est-ce que vous pensez qu'il faut voir les choses de cette manière, est-ce que c'est l'aliénation culturelle qui a réellement été intériorisée, notamment là en l'occurrence par le peuple sénégalais, qui fait qu'il y a encore énormément de personnes qui défendent encore la langue française comme étant essentielle au pays pour pouvoir avancer ?

Kanyana :

Bon moi j'ai toujours été assez réservé sur cette interprétation, cette façon de voir les choses. C'est évident que la langue est nécessaire au développement et qu'elle fait partie d'un corpus de savoirs qui ne peuvent être amputés. Mais il faudrait relativiser car ce n'est pas la langue qui va créer le développement. La langue c'est un outil et si l'on veut l'utiliser pour le développement, il faut l'utiliser en tant qu'outil. Mais il faut déjà avoir une idée de ce que l'on veut développer.

Il y a trois pays en Afrique noire qui ont une seule langue et c'est parmi les pays les plus atteints par les méfaits de la colonisation et/ou de la néo-colonisation : la Somalie, le Burundi et le Rwanda. Ces trois pays ont une langue nationale pour tout le pays. Mais, à ce jour, ils ont aussi été les seuls à produire un autogénocide. D'accord les germes et les outils matériels ont été produits par l'extérieur, l'ancien colonisateur. Mais tout cela a mené à ce que les gens s'exterminent alors qu'ils parlent la même langue et devraient mieux envisager leur développement. Comment peut-on être d'une aberration aussi extrême alors qu'on a un outil qui devrait tout

justement faire ériger ces gens en des populations qui non seulement se prennent en charge, mais qui savent où est leur intérêt et ce qu'ils sont. Car à travers la langue il y a toute la connaissance des traditions etc.

Pour avoir été plusieurs fois au Rwanda post génocidaire en particulier, et en plus j'ai fait toutes mes études universitaires au Burundi, j'ai donc côtoyé cette population, avec ses élites, unie par la langue. Je ne l'ai pas trouvé très différente des autres populations ex-colonisées. Ils parlaient tous la même langue, et ils n'ont pas que de commun la langue. Ils partagent les mêmes traditions, les mêmes cultes des Ancêtres, les mêmes légendes, le même système social, le même espace territorial, les mêmes noms, etc. Il y a juste leur différenciation en Hutu et Tutsi. Avant la colonisation eux-mêmes s'étaient définis tout autrement que les colonisateurs qui vont construire des identités ethniques de toutes pièces, alors qu'un Hutu était tout simplement un agriculteur et un Tutsi un éleveur, point ! Quand un Tutsi possédait moins de vaches, à partir d'un certain seuil, il devenait Hutu ; quand un Hutu avait plus de vaches il devenait Tutsi, et tout cela sans mettre en place une hiérarchie entre les deux. La colonisation arrive et chamboule tout en érigeant des identités « machettes » comme je les définie, c'est-à-dire par essence conflictuelles. Alors que la philosophie africaine, à l'origine de l'Humanité, l'*Ubuntu*, a pour postulat « *Je suis parce que Tu es* », la philosophie coloniale va imposer plutôt le postulat « *Je suis parce que Tu n'es plus* ». Tu disparais donc je peux exister ; cela a conduit droit à l'auto-génocide au Rwanda en 1994, comme au Burundi en 1972, dates les plus marquantes.

Alors, quand on dit que parler la même langue conduit au développement, oui et non. Oui parce que tout doit participer à développer le pays, y compris la langue. Mais en même temps, le développement c'est une vision, il faut le concevoir. Mais lorsque les élites dirigeantes ont plutôt le regard tourné vers l'Occident, la Chine, vers ailleurs que vers leur pays intérieur, c'est évident que cela ne va pas créer de manière magique un développement endogène qui correspond véritablement aux besoins des habitants.

Une des dernières fois où j'étais au Sénégal, j'avais été assez estomaqué par le gigantesque *Monument de la Renaissance africaine* construit par le président Abdoulaye Wade en 2009. Non seulement, en dépit de sculpteurs sénégalais de haut niveau, internationalement connus, ce monument porteur d'un concept énoncé pour la première fois par Cheikh Anta Diop en 1950, a été conçu artistiquement par des étrangers à l'Afrique. Mais le plus critiquable et, paradoxalement, le moins mis en avant, c'est que les personnages (l'homme, la femme et l'enfant) censés représenter cet élan vers la Renaissance africaine, regardent l'extérieur de l'Afrique et non l'intérieur qui devrait nourrir leur destinée. Car, l'enfant juché sur les épaules musclées de son père montre du doigt là où il veut aller, orienter le destin africain : c'est vers l'Occident !

[*Kanyana rigole à partir de ce moment-là*] Comment peut-on créer un truc aussi porteur de symbolique et le symbole principal qui en ressort c'est que notre Renaissance doit être trouvée là et l'enfant indique la direction à ses parents.

Comment est-ce que les Sénégalais n'arrivent pas à détruire ce monument ? Parce que c'est une abjection totale. En plus Renaissance africaine et la renaissance est ailleurs !! [*Kanyana arrête de rigoler*]

Voilà où l'aliénation mentale nous mène 60 ans après nos « indépendances ». Nous semblons toujours incapables d'articuler un développement endogène, pourtant répété comme un mantra par un autre géant africain, l'historien Burkinabè Joseph Ki Zerbo (1922-2006). L'école post-coloniale reste une école coloniale continuant à fabriquer des élites excentrées vivant sur une terre africaine toujours plongée dans les ténèbres. C'est clair que certains intellectuels africains pensent de plus en plus que c'est parce nous ne connaissons pas notre culture et en particulier nos langues, que nous n'en faisons pas un outil de développement et que nous ne pouvons pas communiquer avec nos frères et sœurs dans nos campagnes.

Au Sénégal tout justement il y a des efforts effectués notamment par l'écrivain Boubacar Boris Diop pour écrire des romans en Wolof par exemple. Il y avait le même effort qui avait commencé à être fait pendant la colonisation déjà par l'écrivain Ngugi wa Thiong'o au Kenya. Évidemment lorsque ce sont des expériences individuelles, cela n'a pas trop de prise sur la société.

Mais encore une fois je reviens à ces pays où cela a été fait plus largement et en profondeur, au Rwanda et au Burundi. Déjà pendant la colonisation il y a eu beaucoup de publications en Kinyarwanda et Kirundi. Sont-ils plus évolués que les autres pays parlant français ou anglais ? Non. Cela n'empêchera pas la hiérarchisation d'attributs culturels. Ceux du Blanc seront toujours plus valorisés tant que l'Africain ne s'est pas reconcilié avec les siens, avec lui-même. Tant qu'on n'a pas travaillé sur la réappropriation totale, pas partielle, de notre culture, on peut écrire en Wolof, en Kinyarwanda, en Swahili ; si ce qu'on écrit est toujours le fruit de notre aliénation, on peut continuer longtemps, ça ne va pas créer forcément un état d'esprit orienté vers un développement endogène.

Agathe :

Pour rebondir sur ce que vous venez de dire ; au Sénégal on voit une totale déconnexion des élites avec la masse populaire car généralement ils s'enferment dans un système français, qui vivent au Sénégal depuis toujours mais parlent uniquement français, on voit que justement ces débats concernant la langue et notamment la revalorisation des langues locales ont été mené surtout dans le monde littéraire et en français. Dans cet élan de réappropriation totale comme vous le mentionné, est-ce que vous pensez qu'il est important que la masse populaire ait accès à ces textes pour pouvoir amener ces questions à l'ordre du jour ? Car presque l'intégralité des textes traitant de la réappropriation de son identité (par exemple Achille Mbembe), sont des textes écrits en français et donc accessibles uniquement par le monde littéraire ou les élites ; élites qui généralement ne s'intéressent pas à ces débats car ont déjà un niveau de vie qui leur convient. Donc est-ce que vous pensez que s'il y a un effort massif pour que tous ces textes de revalorisation de soi, de réappropriation de notre image, soient accessibles à toute la population, cela créerait une envie de réappropriation totale ?

[A ce moment-là Kanyana me propose de boire quelque chose. Rosie, chargée de projet dans l'Université Populaire Africaine en Suisse, qui était dans la même pièce que nous, prend gentiment le temps d'intervenir dans l'interview pendant cette pause-café].

Intervention de Rosie, chargée de projet :

J'aimerais juste dire deux ou trois choses, bon ce n'est pas moi qu'on interviewe mais bon.

Agathe :

Non bien sûr, avec grand plaisir.

Rosie :

C'est un projet de thèse n'est-ce pas ?

Agathe :

Non c'est pour mon mémoire, que j'aimerais continuer en thèse après.

Rosie :

Ce sont juste quelques points parce qu'il faudrait sinon que je recherche vraiment sur le sujet mais par exemple si j'ai bien compris votre thème c'est la place des langues locales dans une politique de développement si je peux résumer comme cela ?

Agathe :

C'est plus centré sur le français au Sénégal et pas tellement dans un esprit de développement car je trouve que le terme de « développement » est hyper controversé aussi ; mais plus de l'image coloniale associée au français dans le contexte postcolonial.

Rosie :

Ah d'accord. C'est vrai que j'écoutais un peu les échanges et je ne sais pas s'il y aura un chapitre comparatif pour voir les politiques mises à l'œuvre, par exemple la francophonie au Sénégal est le fruit d'une histoire particulière.

Maintenant, au Congo belge - alors je ne dis pas ça pour tracer des lauriers aux colons belges hein - la Belgique a hérité du Congo quand le roi Léopold II a été obligé de céder le terrain, quand ses crimes sont devenus indéfendables. La Belgique est arrivée avec l'idée qu'ils avaient un mandat d'amener à la civilisation les Congolais qui étaient « des grands enfants », mais contrairement aux Français, les Belges n'ont jamais dit que les Congolais étaient des Belges. L'identité congolaise a toujours été tout de même préservée car pour l'État belge il était impensable qu'un Congolais devienne Belge. Ça veut dire que quand ils ont scolarisé les Congolais, ils l'ont fait en langues locales, selon les régions.

Kanyana :

Jusqu'au primaire quand même parce qu'à l'école secondaire ils étaient punis s'ils ne parlaient pas français.

Rosie :

Oui c'est vrai. C'est juste pour dire qu'au moins il y avait la présence des langues locales. Les enfants apprenaient à lire et à écrire dans la langue de la région où ils vivaient. Et aujourd'hui on a quand même nos quatre langues nationales qui sont là. Il y a un intellectuel qui a fait un dictionnaire Tshiluba où il intègre des termes aujourd'hui et cela dans tous les domaines du savoir.

Par exemple, il est vrai qu'une langue véhicule des idées, maintenant si tu veux enseigner la physique nucléaire ou quantique à l'université, tu passes par l'anglais et le français, c'est plus facile. Mais en même temps, les concepts qui sont utilisés si tu peux les traduire en langues locales ça peut être intéressant et je crois que c'est ce que ce monsieur a fait avec son dictionnaire.

Ce sont juste des pistes de réflexion pour voir si tu peux intégrer ce genre de comparaisons dans ton travail. Dans l'actualité j'ai vu que le Nigéria essaie d'alphabétiser ses populations dans les langues locales, mais ils ont des problèmes pour la réalisation car ils ont une bonne centaine de langues locales. Donc je suppose que la question de la langue dominante région par région va se poser, car je crois qu'ils sont scolarisés en anglais au Nigéria. Il y a quand même des problèmes techniques qui se posent même si le raisonnement est bon. Ça peut être aussi des points de comparaison intéressants. C'est un gros travail ce genre de chose, je n'imagine même pas.

Mais parfois on a des pistes latérales qui peuvent être intéressantes à explorer.

Agathe :

En tout cas je vous remercie c'est très intéressant pour mon mémoire et notamment lorsque vous parliez d'apprendre aux enfants les langues locales c'est quelque chose qu'au Sénégal on ne connaît pas. Il y a eu des classes tests, mises en place par l'UNESCO, qui ont très bien marché. Ils se sont rendu compte que les enfants apprenaient beaucoup plus vite dans leur langue maternelle que dans une autre langue. Le problème au Sénégal c'est que l'on voit aussi un développement d'une langue « nouvelle », le « wolof urbain ». C'est un mélange entre le wolof et le français.

Rosie :

Oui ça ressemble au Lingala de Kinshasa. Entre le Lingala de Kinshasa et le Lingala qui est parlé dans les villages il y a un monde.

Agathe :

C'est exactement ça. Le souci c'est qu'en faisant diverses recherches j'ai pu mettre en relation cette notion de « wolof urbain » avec le langage « petit nègre » qui était dispensé aux tirailleurs notamment. C'était une réelle volonté de la part des colonisateurs, lorsqu'il y avait un nouveau terme à employer, de donner un mot français pour empêcher le développement des langues locales. Et c'est quelque chose qu'on retrouve encore maintenant et qui pourrait expliquer ce « wolof urbain ».

Rosie :

Ça c'est un point très intéressant auquel je n'ai jamais pensé mais c'est l'espèce de momification d'une langue. Une langue c'est quelque chose de vivant, et justement quand je parle de ce chercheur qui a fait cet effort avec son dictionnaire, c'est qu'il a inscrit la langue dans un espace contemporain où on prend en compte les avancées du savoir universel.

Même si nous n'en sommes pas encore là, à un moment donné, quand on va avoir des universités qui vont donner des cours de sciences dures, de sciences sociales, les termes qui vont être employés doivent avoir un sens dans les langues locales. Effectivement si tu dois importer tous les termes pour exprimer une innovation, tu restes toujours du côté du receveur et pas du créateur, c'est ça qui est un peu dérangeant à mon sens.

Moi je suis francophone, j'enseigne le français et j'aime la langue française. Maintenant cela ne veut pas dire que je souhaite la disparition des langues locales au Congo, bien au contraire. Pour moi que la RDC garde ses quatre langues, qu'elle les développe ; et si elle veut garder le français pourquoi pas mais les porteurs de notre identité sont les langues qui sont parlées par les populations.

Agathe :

Merci beaucoup !!

Kanyana :

En tout cas ce qu'il y a à retenir à cet égard c'est que les langues locales sont effectivement facteur un grand facteur, pas seulement de développement, mais également d'évolution, de valorisation de soi.

Mais ce qu'il y a à retenir à la fin c'est que les langues locales ne sont pas la panacée. C'est-à-dire qu'une langue locale qui ne s'inscrit pas dans une politique, dans une vision d'ensemble d'une renaissance africaine, n'est pas efficace. Parce que c'est de ça qu'il s'agit en fait, l'Afrique était loin dans son développement par rapport aux autres parties du Monde et puis, et puis, agressée de tous les côtés, elle a régressé d'une manière qui fait qu'elle est derrière tout le monde, elle n'arrive pas à s'en sortir et la langue fait partie de cela.

Ce n'est pas la panacée. Comme je l'ai dit avec l'exemple du Burundi, du Rwanda ou de la Somalie. Il y a un encore meilleur exemple c'est celui de la Tanzanie qui a instauré le Swahili comme langue nationale et officielle jusqu'à l'Université. Donc tout est enseigné en Swahili à l'Université, les termes scientifiques etc. Quand on voit le développement de la Tanzanie avec celui des pays environnants ou avec le reste de l'Afrique il n'y a pas nécessairement de gap.

Il faut plus que la langue. C'est pour cela que moi je mets en avant le fait qu'il ne faut pas qu'on s'accroche exclusivement aux langues. Lorsqu'on aura réglé la question de la langue, c'est-à-dire éliminer la langue du colonisateur, on va être libérés. Ce n'est pas vrai. Puisque à quoi bon se libérer de la langue du colonisateur si de toute façon nous n'avons pas accès à notre histoire. Nous ne nous connaissons pas nous même, nous ne connaissons pas les cultures qui sont autour de nous.

En reprenant l'exemple que Rosie a cité de la colonisation belge qui a laissé des traces qui ont fait que beaucoup de Congolais se sont pris en charge pour écrire des ouvrages en langues locales qui ont servi à diffuser le savoir. Même Mobutu a diffusé le Lingala à travers ses discours, à tel point que tout le pays a commencé à parler Lingala alors que ce n'était pas le cas auparavant. Il y avait toujours ces quatre langues nationales plus ou moins instaurées par la colonisation. Quand Mobutu arrive au pouvoir en 1965, il met en avant le Lingala et celui-ci devient la première langue nationale. Il est vrai aussi que le rayonnement de la rumba congolaise, chantée en Lingala, y a contribué.

Mobutu vient avec une politique linguistique qui fait qu'il arrive à réunir un peu le pays et pourtant c'est aussi lui qui a fait sombrer le pays dans la déliquescence totale, parce que le reste n'a pas suivi. C'est-à-dire une vision, des valeurs, qui peuvent matcher avec cette volonté d'imposer une langue nationale et aussi d'imposer toute une politique culturelle avec l'abandon des noms coloniaux... Du reste, comme si le courant n'était jamais passé, lorsqu'il a disparu, les Zaïrois ou Congolais ont vite récupéré leurs anciens prénoms chrétiens ou islamiques interdits par Mobutu. Son fameux « Recours à l'Authenticité » a sombré avec lui.

En tout cas les langues locales, les langues nationales sont un facteur très important, ça c'est indéniable, il n'y a pas à remettre cela en question. Mais ça reste un facteur parmi tant d'autres. Moi quand j'entends beaucoup d'intellectuels africains, ils pensent que quand on va dépasser ça, mettre un coup de pied hors du pays aux langues coloniales, on va se retrouver, comme une baguette magique qui va nous rétablir dans nos visions historiques etc. Non, ça ne peut pas se passer comme ça. Il faut que tout conflue vers cet objectif.

Agathe :

C'est ça. Bon là je me concentre sur les langues car c'est quelque chose qui m'a profondément choquée au Sénégal, mais après j'aimerais continuer en thèse et étudier justement tous les facteurs parce que je partage votre avis du fait que la langue est un facteur important mais ce n'est pas le seul. J'avancerai justement cela dans mon mémoire.

Mais, tout à l'heure vous citiez Ngugi wa Thiong'o, j'ai lu son ouvrage *Decolonising the Mind*, dedans il explique que lui lorsqu'il a voulu relancer un théâtre africain « traditionnel », qui se rapprochait plus de l'authenticité de son pays, cela a suscité énormément d'intérêt. Pour avoir pris part à cela, mais aussi à la dispense d'enseignements universitaires plus tournés vers l'Afrique, il s'est fait enfermer.

Est-ce que donc vous pensez que la volonté de sortir de l'influence des Français de la part de nos élites sénégalaises, est inexistante ? Mais est-ce que vous ne pensez pas qu'ils empêchent la vulgarisation des études porté sur le retour à soi-même, justement car ils craignent que si la masse populaire prenait conscience de ce problème cela leur enlevait leur pouvoir ? Car comme Ngugi wa Thiong'o l'expliquait bien, les élites font tout pour se maintenir au pouvoir, et au Sénégal, la langue française est l'un de ces supports.

Kanyana :

Je suis tout à fait d'accord avec ce qu'il a pu dire puisqu'en fait le français ou l'anglais ont été introduits dans ce but-là aussi. C'est-à-dire créer une élite qui, parce qu'elle vocalise ces langues, met en avant les auteurs, histoires, français, se trouve mise en avant par le colon et reconnue comme étant « dans ta société tu n'es pas comme les sauvages, les autres sont des sauvages toi tu es civilisé ». Au Congo, il y a eu un système que l'on n'a pas connu dans les colonies françaises ou anglaises. Rosie a notamment donné cet exemple où la colonisation belge a reconnu certains éléments, mais elle a quand même été la seule colonisation où on donnait aux élites qui étaient dit « évolués », un diplôme d'évolué. Notre papa en avait un, affiché au salon et qu'on montrait avec fierté aux copains ! Voilà. C'était une manière non seulement de couper ces élites de leur société et de tous ce qui pouvaient les inspirer en dehors de la doxa coloniale.

Car la langue est un facteur de connaissance, d'enseignement, de ce qui fait notre ancrage au sein de nos sociétés. Mais aujourd'hui la langue française ne nous empêche pas, pour ceux qui parlent les langues locales, d'aller au village et de discuter avec les vieux. Car ils font partie de notre famille. Et donc ces relations que nous pouvons continuer à entretenir en dehors de l'usage du français sont encore possibles. Bon encore faut-il qu'on puisse parler la même langue. Et c'est là où la langue devient importante en tant que moyen de communication autour de soi mais aussi avec ceux qui sont détenteurs de savoirs dits « traditionnels ».

Et donc là évidemment c'est quelque chose de très important, mais encore une fois à inscrire dans une politique globale de réappropriation de tout ce dont on a été dépossédé. Parce qu'une fois que tu vas au village et que tu discutes avec le tradipraticien du coin, qu'il te livre ses savoirs, si après tout ce qu'on t'a légué tu vas chez Pfizer pour travailler là-bas parce que tu es en mesure de faciliter l'acquisition de savoirs traditionnels. Qu'est-ce que tu auras fait pour ton pays, si c'est pour mettre ces savoirs à la disposition d'une multinationale, au lieu d'œuvrer au développement d'une industrie locale profitant avant tout aux populations locales ?

Il y a tout un rapport à nos communautés, nos savoirs, notre histoire, ce que nous sommes, qui passe par la langue mais qui ne passe pas QUE par la langue. Ça passe aussi par la capacité de maîtriser tous les autres agrégats.

Agathe :

D'accord, merci beaucoup. Dans ce que vous disiez, qu'il faut que cela s'ancre dans une dynamique globale qui relève de la volonté des personnes et aussi des pouvoirs publics. Dans le système élitiste sénégalais, faire partie de l'élite est presque quelque chose d'héréditaire, il y a des générations qui vivent au Sénégal depuis des générations mais qui parlent presque uniquement français.

Kanyana :

Et tu sais d'où ça vient ça justement ?

Agathe :

Des écoles ?

Kanyana :

Des écoles, mais aussi du système colonial particulier qui a été appliqué au Sénégal, qui n'a pas été appliqué à d'autres colonies françaises.

Agathe :

Avec les quatre communes ?

Kanyana :

Oui. Les fameuses quatre communes où on a instauré un système où parmi les « sauvages » il y avait ceux à qui on a accordé la qualité d'être humain français. Mais bon sans vraiment devenir français puisque notre noirceur ne peut nous faire identifier comme Français. Et ça c'est quelque chose qui marque encore les esprits puisque les élites se sentent intégrées à une société qui n'est pas la société sénégalaise. C'est une société française mais si ça reste la société française du Sénégal. Ça crée une espèce de sentiment de supériorité et quand on se sent supérieur on n'a pas tellement envie de partager cette position-là.

Agathe :

Et c'est justement ce que j'aimerais particulièrement étudier, ce sentiment de supériorité. Car en fait j'ai l'impression qu'on est arrivé à un stade au Sénégal où justement ce dont vous parliez tout à l'heure, la volonté de partager avec nos aînés, n'est plus présente parmi les élites. Je verrais selon le terrain que je recevrais évidemment, mais j'ai l'impression que ce sentiment de supériorité a tellement été banalisé que lorsque que je vais aller interroger la masse populaire, que c'est quelque chose qu'on ne remarque plus. Que cette transition entre le français et les autres langues locales se fait automatiquement, par exemple quand on veut paraître plus intelligent ou éduqué on va automatiquement se diriger vers le français. Cela va être difficile dans mon étude mais ce qui m'intéresse c'est cette espère d'intériorisation qui fait que cette « cassure » devient presque imperceptible.

Kanyana :

Effectivement, ça va avec le reste. Plus tu fais partie de l'élite, plus tu partages avec l'élite tous les attributs qui ont été constitués pour elle par la colonisation. Et donc ça entretient cette supériorité. Car il ne faut pas oublier que l'approche raciste de la colonisation a fait qu'on a voulu aussi instaurer des systèmes d'auto-racisme anti-Noir au sein des sociétés africaines colonisées.

Ils n'ont pas pu le faire par exemple dans les pays d'Afrique du Nord. Mais dans ces pays ils ont été arrêtés par l'influence de l'arabe, langue dominante toutes les interstices de ces sociétés. Et qui dit arabe, dit Islam, donc il n'y a pas eu cette confrontation qui risquait de réveiller les croisades. Mais dans les pays sub-sahariens sans bouclier idéologique et culturellement un peu trop accueillants, la colonisation une fois installée, est allée de l'avant et a éradiqué tout ce qui pouvait constituer une menace à ses propres productions, sauf quand c'était compatible avec la colonisation.

Les langues locales n'étaient donc pas interdites comme telles, sauf dans les espaces officiels dédiés à l'acculturation (ex. écoles, fonction publique, etc.). Par contre il n'était pas interdit de chanter et danser en langues locales. Cela faisait partie de cet « exotisme » qui estampillait toute expression culturelle non perçue comme agressive.

Cela dit, si la langue coloniale a été un outil de renforcement de la colonisation notamment mentale, en donnant aux élites africaines les moyens de créer et entretenir un rapport de force inédit en leur faveur, elle a beaucoup perdu de son rayonnement. Les Mama Benz règnent sur l'économie dite informelle sans maîtriser les langues élitistes. Les élites elles-mêmes, clochardisées par les programmes d'ajustement structurel de la Banque mondiale et du FMI, dégringolent de leur piédestal. Même les langues coloniales perdent de leur superbe progressivement, supplantées de plus en plus par de nouveaux acteurs économiques dominants : l'anglais supplantant le français dans l'espace francophone, l'arabe et surtout le chinois deviennent des références pour certaines élites

La politique coloniale du « Diviser pour régner » utilise donc de moins en moins une langue coloniale que se réapproprient les populations locales urbaines. Ne cherchant pas du reste à faire partie de l'élite locale, et généralement jeunes, ces nouveaux locuteurs phagocytent la langue du maître et la créolisent réussissant même à injecter dans la langue classique des mots et expressions du cru. L'académie française accueille ainsi chaque année de plus en plus de termes façonnés dans les rues ou discothèques de Dakar, Abidjan ou Yaoundé.

Cette reconnaissance, autant que l'ensemble des mutations à l'œuvre depuis quelques décennies, démontent ainsi les anciennes hiérarchisations coloniales. Pour autant, les menaces sur les langues locales se seraient-elles estompées ou auraient-elles disparu ? L'aliénation mentale qui portait encore le projet colonial est-elle encore d'actualité ? Ces questions méritent d'être posées.

Cette politique de différenciation ethnique, de choisir une ethnie sur laquelle on va s'appuyer et qui va mieux servir les intérêts de la colonisation, aussi à travers les aspects culturels, ça a été appliqué dans presque tous les pays africains et ça a produit des drames. Comme par exemple celui du Biafra avec les Igbo, qui étaient ceux qui venaient après les Anglais pendant la colonisation parce que ce sont les premiers ou presque les seuls à avoir été christianisés. Bon après il y a eu d'autres christianisations bien sûr, mais ce fut le premier peuple à l'être au Nigéria. Ça a fait d'eux les premiers auxiliaires de la colonisation dans le processus d'aliénation mentale. Quand la décolonisation a commencé, on a chassé les Igbo du Nigéria parce que les élites locales se trouvaient tout d'un coup en concurrence avec eux et eux étaient « supérieurs » car ils ont toujours été associés à la colonisation en tant que maître après les maîtres. Et comme ils ont été chassés ils sont allés fonder leur petit État Biafra.

Le même drame s'est passé au Congo, depuis les indépendances, où les Baloubas qui ont été institués d'ethnies supérieures pendant la colonisation se sont trouvés confrontés à des programmes qui les ont chassés de toutes les régions du Congo. Ils sont rentrés dans leur région d'origine, qui n'avait pas une configuration coloniale

comme les autres régions mais qu'ils ont dû créer. Ils ont donc créé le premier territoire postcolonial du pays, l'État autonome du Sud Kasai, parce qu'il est entré en sécession avec le reste du pays.

Bref, pour montrer que la politique qui était basée sur le choix d'une ethnie pour s'appuyer sur elle, et qui servait d'intermédiaire entre le maître et ceux qui étaient soumis à la colonisation est quelque chose qu'on retrouve partout.

Donc ces ethnies supérieures ont aussi été les porteurs de la langue du maître. Et beaucoup d'intellectuels dans ces pays, proviennent de ces ethnies dites « supérieures ». Notamment au Congo en 1960, la plupart des intellectuels sont des Baloubas.

Agathe :

Cette politique de différenciation ethnique se retrouve à l'intérieur du Sénégal mais également vis-à-vis de l'extérieur. J'ai assisté à des débats sur le complexe de supériorité des Sénégalais par rapport au reste de l'Afrique. Et apparemment les Sénégalais se sentent supérieurs et donnent cette image auprès des autres pays africains.

Kanyana :

Ah oui oui ! Moi j'ai mon petit frère qui a fait toutes ses études universitaires à Dakar et il me parlait de cela mais ne comprenait pas.

Rosie :

Les Ivoiriens sont aussi un peu comme ça.

Agathe :

Je pense notamment que c'est dû au fait que Saint-Louis puis Dakar ont été nommées capitales de l'AOF.

Kanyana :

Tout à fait et puis les quatre communes qui faisaient que les habitants de ces quatre communes étaient automatiquement français, donc supérieurs à tous les autres, dans le Sénégal mais aussi à l'extérieur.

Agathe :

Oui, puis il existe un terme qui en découle. On appelle les autres Africains les « niaks ». Quand on en parle au Sénégal ce n'est pas un terme connoté négatif mais c'est quand même porteur d'une différenciation particulière.

Kanyana :

Oui bah c'est un mépris. Quand on m'a expliqué ça au Sénégal, à l'époque je ne comprenais pas que c'était lié à cela. Et c'est plus tard qu'on m'a donné cette explication.

Mais voilà, c'était dans les rouages du système colonial, cette différenciation était absolument nécessaire, c'est le fait de « diviser pour mieux régner ». Et non seulement tu divises mais tu qualifies ou disqualifies les uns par rapport aux autres. En tant que maître tu désignes une ethnie supérieure et cette ethnie est toute contente par qu'elle a été choisie comme étant l'ethnie par excellence. Et c'est évident que dans les années 60 il y a beaucoup de révoltes qui ont éclaté dans quelques pays où ces différenciations ont donné lieu à des affrontements. Et notamment le génocide du Rwanda.

Agathe :

De ce que vous m'avez dit mais également de ce que j'ai pu observer, c'est un peu un cercle vicieux : on n'arrive pas à sortir de cette espèce d'aliénation mentale/culturelle qui a été vraiment intériorisée ; mais la langue n'est pas le seul facteur. Par où commencer ?

D'ailleurs il y a beaucoup de défenseurs de la langue française qui avancent l'argument suivant : que ça ne sert à rien de revaloriser les langues locales, qu'on est trop en retard et celles-ci ne peuvent pas porter autant de notions que le français.

Selon vous, quel serait le premier facteur à changer pour qu'on puisse revaloriser l'image que l'on a de nous-mêmes ?

Kanyana :

C'est absolument l'école. C'est principalement, mais pas exclusivement l'école. Car c'est l'école qui forme les citoyens de demain. Si à l'école il y a déjà quelque chose qui ne tient pas debout, c'est évident que ces élèves deviendront les élites qu'on connaît aujourd'hui qui sont valorisés par les invitations au 14 juillet de la France. Car c'est encore l'élite choisie. C'est ça qu'il faut impérativement modifier, l'école est encore le dernier bastion colonial resté en place qui nous fournit les élites qu'on voit aujourd'hui à la tête de nos pays et de ses structures. Si on change l'école, la question des langues ne va même pas se poser car cela ira de soi, tout comme la question de l'histoire. Sans être la panacée, l'école représente beaucoup.

Même au sein des armées on commence à voir certains changements de paradigme. Car, les derniers coups d'état sont porteurs d'une autre vision de l'Afrique tournée vers la maîtrise de notre destin, en écho aux cris de la rue. Les militaires sont eux-mêmes le produit de leur société, c'est-à-dire qu'ils sont aussi issus des mêmes écoles d'obéissance coloniale.

Sans chercher à célébrer ici le modèle français ou européen en général, je suis toujours admiratif du système de baccalauréat français. Celui-ci a presque érigé en moment d'apothéose une épreuve marquante : la dissertation de philosophie dont le sujet fait l'objet chaque année de beaucoup de commentaires dans les médias. Cette épreuve capitale n'est pas conçue pour dénicher les futurs philosophes, mais plutôt pour évaluer le niveau des transmissions acquises jusque-là par les élèves avant de se déverser dans la vie active ou dans les facultés. Les références qu'ils vont utiliser pour traiter la question à débattre sont d'importance stratégique, car communes, identiques, fondamentales. A quelles références les élèves des lycées et collèges d'Abidjan, Dakar, Kinshasa ou Lagos auraient-ils recours, devant un problème sociétal qui leur serait posé, si les cours de philosophie, d'histoire et de culture africaines sont soit inexistantes, soit très sommaires, soit désespérément eurocentrés, tout au long de leur cursus scolaire ?

Une école résolument endogène, afrocentrée est donc le dispositif le plus important à mettre en place pour éradiquer notre acculturation. Car l'école coloniale continue malheureusement sous les prétextes fallacieux justifiés par l'aliénation mentale que l'école postcoloniale se doit de déconstruire. Les outils technologiques que nous partageons avec l'Occident et le reste du monde ne nous élèvent pas au même diapason. Il nous faut totalement changer de mentalité, de perspective, de paradigme.

Même dans les armées on commence à voir certains changements, car les derniers coups d'état sont porteurs d'une autre vision de l'Afrique tournée vers la maîtrise de notre destin, en écho aux cris de la rue et des jeunes. N'oublions pas que les militaires sont aussi le produit de leur société, c'est-à-dire qu'ils sont passés par les mêmes écoles idéologiquement colonialistes.

Donc, une école décolonisée est et reste le facteur-clé d'une véritable Renaissance africaine.

Agathe :

Merci beaucoup pour cette interview, très enrichissante pour moi.

Astou (nom d'emprunt), 30 mars 2023 [47 minutes et 18 secondes]

Agathe :

Bonjour. Merci de m'accorder un peu de temps pour cette interview.

Pour commencer, est-ce que tu peux te présenter s'il te plaît ? En me donnant ton nom, ton prénom, ton âge, tes origines, et ton métier.

Astou :

Je m'appelle Astou [nom d'emprunt], 24 ans, sénégalaise et je suis étudiante et stagiaire.

Moi :

D'accord, merci.

Du coup, de quel âge à quel âge, ou de quelle classe à quelle classe, as-tu fait ta scolarité au Sénégal ?

Astou :

J'ai fait toute ma scolarité au Sénégal, de la maternelle au lycée. Je ne sais pas exactement l'âge qu'on a en maternelle, mais peut être de 4-5 ans, jusqu'à mes 18 ans.

Agathe :

D'accord et donc tu as fait toute ta scolarité dans le privé ou dans le public ? Ou as-tu changé entre les deux ?

Astou :

Alors je pense qu'en maternelle et primaire c'était dans le public si je ne me trompe pas. Je vais te donner le nom des écoles pour que tu puisses vérifier si tu veux.

Il y a Mamadou et Bineta, je crois que c'est une école privée, donc maternelle jusqu'à la grande section. Ensuite au primaire donc C.P jusqu'au C.M.2 j'étais à la Franco-Sénégalaise de Fann, ça c'est une école publique française et ensuite du collège jusqu'au lycée, j'étais au lycée français Jean Mermoz qui est un lycée public.

Agathe :

D'accord merci. Justement, concernant la langue française, de quelle manière est-ce que celle-ci t'as été introduite ?

Est-ce qu'elle t'a d'abord été introduite par ta famille ou est-ce que ton premier contact avec elle a été à l'école ?

Astou :

En vrai moi le français c'était à la maison. Quand je parlais avec mes parents je parlais en français, quand je parlais avec mon frère je parlais en français, quand je parlais avec mes nounous je parlais en français, quand j'étais à l'école je parlais en français...

Le wolof je l'entendais dans la rue, j'avais des petits mots en wolof quand je parlais avec mes nounous mais sinon tout était en français. Le premier contact que j'ai eu avec le français était avec ma famille et ensuite à l'école comme tout était en français ça a continué dans la même lignée. Donc que ça soit à l'école ou chez moi, c'était le français.

Agathe :

Et donc est-ce que tu penses que le fait d'avoir un environnement familial dans lequel tu parles français a pu t'aider pour ta scolarité ?

Astou :

Quand même, je pense que oui parce que si tu as un environnement dans lequel tu parles la langue avec laquelle tu parles à l'école, c'est forcément un plus pour toi. Tu es à l'aise, c'est la langue avec laquelle tu parles, la langue avec laquelle tu penses et il n'y a pas de traductions à faire.

Par exemple, si j'étais dans un foyer dans lequel on parle wolof, ça aurait mis une certaine distance parce que chez moi je parle wolof, ensuite quand je vais à l'école je parle français. Alors que là, je parlais français

à la maison mais aussi à l'école. Donc il n'y avait pas forcément de différence entre les deux environnements.

Après je ne dis pas que c'est une bonne chose par contre hein.

Agathe :

Non ne t'inquiète pas, il n'y a pas de jugements de valeur, tu dis ce que tu veux. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, dis seulement ce que tu penses.

Et donc, tu m'as dit que tu entendais le wolof dans la rue. Du coup, dans les différentes écoles que tu as fréquentées, est-ce que les langues locales avaient leur place ?

Astou :

Alors quand j'étais en maternelle, il n'y avait que le français. Mes camarades et moi parlions tous français, dans les classes aussi c'était uniquement en français.

J'ai eu des camarades qui parlaient français, de ce que je me souviens, c'était en primaire. Là, il y a eu un moment donné où il y avait la possibilité de choisir. Comme c'était une école franco-sénégalaise, ils dispensaient le programme français et le programme sénégalais.

A partir du moment où certains ont choisi d'aller en programme sénégalais, c'est là où il y a eu un changement. En tout cas c'est le souvenir que j'ai. C'est-à-dire que nous nous étions en programme français, donc on parlait français entre nous et les autres qui étaient dans la programme sénégalais, parlaient wolof entre eux. C'était en C.E.2.

C'est là que j'ai eu le wolof à l'école, mais encore ce n'était pas dans les salles de classe, c'était dans la cour de récréation.

Je ne me souviens pas vraiment avoir eu des camarades qui parlaient wolof en classe. Dans la classe on parlait vraiment tous français et ensuite à la récréation des groupes se formaient entre ceux qui parlaient français et ceux qui parlaient wolof. Et la séparation s'est faite vraiment à ce moment-là, donc à partir du C.E.2.

Agathe :

Et du coup, qu'est-ce que cette séparation a engendré ?

Astou :

Bon je ne sais pas si la perception que j'ai de ce moment est uniquement dans ma tête mais je ne pense pas puisque les autres semblaient avoir la même. Mais du coup, c'était vraiment : on est au programme français, on parle français ; il y avait un peu, pas vraiment un complexe de supériorité mais dans le sens où si tu parles wolof dans la cour de récréation tu es un peu mis à part. Les gens vont te percevoir d'une autre manière que quand tu parles français avec tes camarades.

Agathe :

Donc les gens te voyaient de manière péjorative si tu parlais wolof ?

Astou :

Oui exactement. Il y avait un terme pour désigner les élèves qui parlaient wolof, les « *oundou* ». Je ne sais plus à quel moment j'ai été introduite à ce mot là, mais c'est vraiment pour désigner les personnes qui sont « trop sénégalaises ».

Je ne sais pas comment expliquer, c'est super bizarre parce que je me rappelle très bien comment on voyait les gens qui parlaient wolof.

En fait, « trop sénégalais » c'est tout ce qui s'écarte de ce qui est blanc, qui parle français... En fait ce n'est pas être « trop sénégalais », c'est juste être sénégalais. C'est un peu ce que ce mot, en tout cas dans ma perception des choses de l'époque, englobait ; donc être sénégalais et parler wolof.

Agathe :

Et donc concernant ce sentiment de supériorité, ou plutôt, le fait d'associer la langue française à l'excellence, est-ce que tu penses que c'est quelque chose qui a pu t'être induit à l'école ?

Astou :

Je ne pense pas qu'il y est de réponse objective, mais en tout cas par rapport à mon expérience, je pense que c'est plus le cadre de vie dans lequel j'ai vécu qui m'a fait penser que parce que tu parles français du coup tu réussis mieux. Ou en tout cas tu vois de manière concrète que les gens qui réussissent mieux parce que tu vois que les gens qui parlent français correctement ont des rangs plus élevés dans le travail ou dans la société.

Mais je ne pense pas que ça soit l'école car dans certaines, quand tu entres dans la classe tu es forcé de parler français mais je ne me rappelle pas avoir été dans l'une de ces classes où les professeurs t'obligent à le faire.

Je n'ai pas eu vraiment l'impression qu'une obligation ai été posée, le français est juste la langue avec laquelle j'ai appris parce que j'étais dans un programme français.

Agathe :

D'accord merci. C'est d'ailleurs cette question que je voulais te poser, est-ce que toi, rétrospectivement, tu aurais aimé qu'on t'introduise à des langues locales à l'école ?

Astou :

Honnêtement oui. C'est quelque chose qui me handicape, dans le sens où je n'ai pas grandi dans un environnement où on me parlait wolof, quand j'étais avec mes copines on parlait français, à l'école on parlait français donc finalement, j'ai le wolof de manière innée car j'ai grandi au Sénégal, mais je ne l'ai pas en langue de réflexion, je n'ai pas la langue pour parler de manière fluide.

Je pense la chose de la manière suivante : même si j'ai fait un programme français, je trouve que ça aurait pu être intéressant, pour l'école primaire et la maternelle, de proposer des langues locales car je pense que le wolof s'apprend. Il y a des gens qui prennent des cours de wolof, des cours de wolof qui se donnent et je pense que cela aurait été plus intéressant, en termes de pédagogie d'école française qui s'implante à l'étranger, de proposer les langues locales pour les élèves. Il n'y a pas que le français qui est présent dans le pays.

Agathe :

Merci.

Est-ce que toi en tant que sénégalaise, ayant vécu toute ta vie, jusqu'à récemment, au Sénégal, tu as l'impression de voir un changement au niveau des langues au Sénégal ?

Car c'est un débat qui est très actuel et qui a beaucoup été débattu dans la littérature.

Est-ce que toi tu en a entendu parler, est-ce que tu as l'impression que la mentalité populaire change par rapport à ça ?

Astou :

En soi, je dirais oui. Rien que le fait que personnellement ma manière de pensée ai changé par rapport au wolof, je pense que c'est quelque chose qui peut arriver à tout le monde. Par exemple il y a cette page Instagram, Wolofacadémie, qui poste des mots en wolof tous les jours, dans une perspective de ne pas laisser la langue mourir.

Je pense que c'est justement parce qu'ils se rendent compte qu'on parle de plus en plus français. Je ne sais pas s'il y a toujours cette continuité de penser que le français c'est la langue du business... Enfin si je pense que le français reste la langue du business et la langue avec laquelle les gens parlent le plus souvent, car il y a des mots français qui sont utilisés dans les phrases en wolof.

J'ai l'impression que notre génération s'assume plus, même les personnes qui partent en Europe rentrent plus au pas qu'avant, on a envie de retrouver notre pays, notre racine et je pense que la langue en fait partie.

En tout cas moi c'est cette approche que j'ai eue.

Dans le sens où quand je suis partie en Europe, j'ai eu beaucoup de commentaires sur le fait que je parlais bien français, les gens étaient ignorant du fait qu'on parlait français au Sénégal. Ça m'a fait me remettre en question dans le sens que oui je parle bien français, mais est-ce que je parle bien wolof ? Ça m'a redonné envie de me reconnecter avec la langue avec laquelle j'étais censée parler à la base, puisque c'est la langue de mon pays.

Je ne sais pas si tout le monde a eu la même approche, car certains ont grandi en parlant wolof. Je sais en tout cas que quand je parle en wolof avec des gens, on va se moquer de mon accent. Quand tu parles wolof et que tu as un accent, on se moque de toi, il faut savoir que les Sénégalais sont très taquins. Mais, cela peut te freiner car tu vas te sentir ridicule et arrêter de parler. Maintenant je crains moins de parler wolof que quand j'étais petite, car si je me montre on va me corriger. Mais je sais que c'est un blocage que j'avais avant et que j'essaie de résoudre encore maintenant. Après ce sont des expériences de vie propre, mais dans ma perception, je n'ai pas l'impression qu'il y a eu un grand changement sur le fait de parler français ou de parler wolof. Mais je pense que le fait que le français reste une des langues parlées au Sénégal et qui permet d'accéder à certaines positions, ce n'est pas quelque chose qui est en train de changer.

Par exemple, dans un bureau que je connais, ils ont une caisse et lorsqu'un employé parle wolof au sein du bureau, il doit mettre de l'argent dedans. Certains employés parlaient un français approximatif et les dirigeants trouvaient que cela n'était pas professionnel de perdre ses mots français face à un client. Le sujet est tout de même pensé dans notre génération, mais je ne sais pas si c'est suffisant pour qu'on se dise qu'il faudrait qu'on parle plus wolof.

Agathe :

Merci, il y a énormément de choses intéressantes que tu viens d'évoquer. Tout d'abord le fait que tu fasses la différence entre le fait que la question est plus sur les gens qui parlent français et les gens qui parlent wolof, que la langue française et la langue wolof en tant que telle. Du coup dans cette même perception, est-ce que tu penses que les méthodes d'apprentissages, dès le plus jeune âge, de la langue française, avec des sanctions et autres, créent de nouvelles générations avec les mêmes stigmates vis-à-vis des langues locales ? Et est-ce que tu penses qu'il y a une continuité coloniale dans ce système.

Astou :

C'est indéniable pour moi que ça vient de la colonisation. Rien que mes grands-parents qui étaient dans l'éducation, ma grand-mère était enseignante et mon grand-père directeur d'école, me disaient qu'il ne fallait pas parler les langues locales dans les classes. Ce qui est intéressant c'est que parce qu'ils ont été formés de cette manière par l'administration française, chez eux aussi leurs enfants (ma mère, mes tantes...) devaient parler français. Je me demande si ce n'est pas pour cela que je devais également parler français à la maison. C'est sûr et certain que cela vient de la colonisation car en soi, le système scolaire n'a pas été réformé depuis. Le programme français vient de France carrément. Moi quand j'étais au lycée, j'étais à l'académie de Bordeaux. On avait les mêmes vacances, les mêmes programmes, tout venait de là-bas. Maintenant par rapport au programme sénégalais je ne sais pas car je n'y étais pas mais j'imagine que parce qu'on voit qu'il faut parler français pour réussir dans la société sénégalaise, et je pense que ça peut s'étendre à tous les pays d'Afrique francophone, ils sont obligés de garder le français. Car s'ils ne le gardent pas, cela va créer des élites qui vont être cloisonnées dans le pays dans lequel ils grandissent car ils vont parler la langue locale. Je ne sais pas si le sujet peut s'étendre à l'anglais, la langue du business. Est-ce qu'en Afrique de l'Est, Afrique Centrale, si l'anglais a cette valeur de réussite sociale ou non. Et donc comme l'école est la grosse boîte noire où on forme les gens forcément le français va être la langue par défaut avec laquelle les gens vont devoir parler.

Agathe :

Je ne sais pas si tu as entendu parler des classes tests de l'UNESCO, des classes bilingues en langues locales et langue française. Ils se sont aperçus que les élèves apprenaient mieux de cette manière. Alors que dans mon terrain j'ai pu observer que la langue française détermine absolument toute la scolarité des élèves. Un élève qui est très intelligent mais qui a des problèmes de compréhension en français s'expose à de grosses difficultés scolaires, comme tous les enseignements sont dispensés en français. Qu'en penses-tu ?

Astou :

Comme j'ai grandi là-dedans ce n'est tellement pas choquant pour moi, parce que même quand tu vois la manière dont les élèves vont apprendre le français au programme sénégalais. C'est bizarre mais tu arrives à percevoir une personne qui aura étudié dans un programme sénégalais, par la manière qu'elle a de parler français.

Par exemple, c'est comme quand nous on va parler anglais, comme ce n'est pas notre langue maternelle, on va utiliser des mots que les anglophones n'utilisent plus. Ce seront des mots super soutenus. Ça va être ça pour les élèves du programme sénégalais, ils vont utiliser un français très soutenu. Il y avait cette différence entre le programme français et le programme sénégalais.

Agathe :

Merci beaucoup.

Lors de mon terrain de recherche, je me suis aperçue que les méthodes de travail et le contenu des cours du programme sénégalais sont très similaires au programme français de France. Est-ce que toi tu vois des différences ?

Astou :

Je pense que c'est pareil en termes de contenu, mais je pense que la méthode de travail est différente. Je sais que mes anciens camarades qui ont été dans le programme sénégalais étaient soit super intelligents, soit c'était le choix de leurs parents, car c'était un programme très difficile.

Je pense qu'en termes de contenu ça peut être la même chose, mais la manière dont le programme va être réparti est totalement différente. Quand tu parles avec des personnes qui ont été dans le programme sénégalais et que tu fais la différence avec des gens qui ont été dans le programme français, il y a une différence. On peut faire beaucoup de critiques au programme français, mais le programme sénégalais c'est beaucoup de bourrage de crâne. Il y a beaucoup d'apprentissage par cœur, de récitation à la virgule près et au point près. Tu récites ton cours et c'est ta capacité à redonner ton cours qui va définir ta note. A la différence, au programme français, l'accent sera plus mis sur la compréhension. Je ne sais pas si c'est parce que le français n'est pas la langue avec laquelle les élèves du programme sénégalais parlent chez eux et que c'est donc plus facile d'apprendre par cœur que de réfléchir profondément sur le sens des mots dans une langue étrangère, ou non.

Agathe :

On parlait tout à l'heure de réussite sociale déterminée par la maîtrise du français, est-ce que tu as pu observer une différence de débouchés entre le programme sénégalais et le programme français ?

Astou :

En termes de débouchés, je pense que le programme français est fait pour aller dans des écoles françaises, quand bien même le programme sénégalais peut aussi te faire aller dans des écoles, universités françaises, mais ça sera avec des équivalences plus compliquées. Par exemple, quand j'étais en terminale, je parlais avec mon professeur de philosophie, qui était aussi mon professeur principal. A l'époque, je voulais faire une école de commerce qui existe au Sénégal mais également dans plusieurs villes françaises. Mon professeur m'a dit que si je faisais cette école au Sénégal, donc partir dans une école sénégalaise après avoir fait ma scolarité en programme français, ça me donnerait moins de débouchés que si j'allais directement en France.

Donc en soi, je ne sais pas si quelqu'un qui a fait le programme sénégalais aurait eu la possibilité d'aller directement en France.

En termes de débouchés, ça te permet d'aller en France. Mais aussi, malheureusement, le programme français est plus reconnu que le programme sénégalais. Même les diplômes sénégalais ne sont pas reconnus à l'international. Si tu fais un programme français, tu es sûr d'être accepté dans une école ou université française car tu as fait le même programme qu'une personne qui habite à Bordeaux par exemple.

Il y a donc cette différence-là. Après je n'irais pas forcément plus loin que quelqu'un qui a fait le programme sénégalais mais en tout cas après ton BAC, il y a une différence d'accès aux écoles.

Agathe :

Donc par rapport à ce que tu me dis, le programme sénégalais est beaucoup plus dense que le programme français. Mais malgré ça, dans ce que tu me dis, le programme sénégalais est moins reconnu. Donc est-ce que tu penses que les élèves du programme sénégalais doivent faire deux fois plus d'efforts que les élèves du programme français ?

Astou :

Oui. Comme je l'ai dit tout à l'heure, quand tu finis le programme sénégalais tu ne peux pas forcément accéder directement aux universités et écoles françaises. Ils font doublement plus, pour moins au final, puisqu'ils n'ont pas autant de débouchés.

Maintenant nous ne le savions pas forcément quand nous étions à l'école qu'on aurait plus ou moins de débouchés. Par exemple, ce sont mes parents qui ont fait le choix pour moi.

Agathe :

Mais du coup, comme tu me le dis, le programme sénégalais est plus dense et donc « meilleur » mais a moins de débouchés. Est-ce que c'est par rapport à ces débouchés que tes parents ont fait le choix de te mettre dans le programme français ?

Astou :

Je leur ai demandé et ils m'ont expliqué que c'est parce qu'avec le BAC français j'étais sûre de pouvoir partir à l'étranger mais aussi parce qu'à l'époque le programme sénégalais était très instable. En effet, il y avait beaucoup de grèves et certaines promotions n'ont pas eu d'examens de fin d'années. Mes parents ne voulaient pas de ça pour moi. Ce n'était pas dans le but de dénigrer le programme sénégalais car à leurs yeux celui-ci est excellent et beaucoup plus complet que le programme français. Ma mère a d'ailleurs fait le programme sénégalais.

Agathe :

D'accord. Merci beaucoup pour cette interview, riche en apprentissage pour ma part.

Mahine, 3 avril 2023 [17 minutes et 52 secondes]

Agathe :

Bonjour Mahine, merci d'avoir accepté cette interview.

Pour commencer, est-ce que tu peux te présenter s'il te plaît ? En me donnant ton nom, ton prénom, ton âge, tes origines, et ton métier.

Mahine :

Prénom, nom, c'est Mahine Tandia. J'ai 29 ans, je suis sénégalais et camerounais et je suis entrepreneur on va dire.

Agathe :

D'accord, merci.

Du coup si tu as accepté de faire cette interview c'est que tu as fait ta scolarité au Sénégal. J'aimerais onc savoir de quel âge à quel âge, ou de quelle classe à quelle classe tu as fait ta scolarité au Sénégal ?

Mahine :

Du coup j'ai fait ma scolarité au Sénégal de la 3^{ème} à la Terminale et j'ai eu mon bac à 17 ans.

Agathe :

D'accord et c'était dans quelle école ?

Mahine :

Aux Maristes.

Agathe :

Si je ne me trompe pas, dans cette école il y a le programme sénégalais et le programme français ?

Mahine :

Oui il y avait les deux.

Agathe :

Et donc toi tu étais dans quel programme ?

Mahine :

Moi j'ai fait le programme français.

Agathe :

D'accord. Petite précision sur l'école, c'est une école publique ou privée ?

Mahine :

C'est une école privée.

Agathe :

Je te pose la question car concernant les écoles du programme français, la distinction entre privée et publique est compliqué. Par exemple, je pensais que le lycée Jean Mermoz était privé mais non.

Mahine :

Jean Mermoz est une école privée non ?

Agathe :

Non, en discutant avec une de mes connaissances qui était là-bas, j'ai appris que c'était une école publique et non privée.

Mahine :

Ah, alors peut-être que les Maristes sont publics aussi dans ce cas. Je ne sais pas comment ils font la différence.

Agathe :

Je vais plus me renseigner sur le sujet. Je crois que même si ce sont des écoles publiques, les frais de scolarité sont très élevés.

Mahine :

Oui. Par exemple à Mermoz, si tu n'es pas français, tu paies plein pot.

Agathe :

Parce que si tu es français tu as des réductions sur le programme français ?

Mahine :

En fait si tu es français tu as la bourse comme en France, donc tu ne paies pas l'école.

Agathe :

C'est la bourse de l'État français ou sénégalais ?

Mahine :

De l'État français parce que tu es français. C'est-à-dire que c'est la France qui paie pour ta scolarité. Du coup ici les Français généralement ne payent pas l'école, alors que les Sénégalais on paye.

Agathe :

D'accord.

Concernant la langue française, j'aimerais savoir de quelle manière elle t'a été introduite. Est-ce que tu parlais français dans ta famille ou ton premier contact avec le français a été à l'école ?

Mahine :

Ma mère parlait français, donc je parlais déjà français au sein de la famille. J'ai grandi en parlant français donc je ne pourrais pas te dire, j'ai appris à parler et à écrire le français en primaire au Cameroun.

Agathe :

D'accord. Et est-ce que tu parles d'autres langues ?

Mahine :

Oui, je parle espagnol, anglais et deux langues locales du côté camerounais.

Agathe :

Et est-ce que tu penses que le fait d'avoir parlé français chez toi t'a avantage dans ta scolarité ?

Mahine :

Non je ne l'ai pas senti comme un avantage.

Agathe :

Je te pose cette question car j'ai observé sur le terrain et des professeurs m'ont expliqué que surtout au niveau primaire, les élèves avec les meilleurs résultats scolaires sont très souvent ceux qui parlent français à la maison.

Mais donc toi comme c'est uniquement au lycée que tu as étudié au Sénégal, tu n'as pas ressenti ça ?

Mahine :

Non je n'ai pas ressenti ça. Parce que tout le monde parlait français donc il n'y avait pas vraiment de différence.

Agathe :

Quand tu dis que tout le monde parlait français, c'était dans la salle de classe ou même en dehors ?

Mahine :

Même en dehors. Il y avait du wolof mais c'était très léger. Tout le monde pouvait communiquer en français on va dire. Ceux qui ne parlaient pas wolof n'étaient pas forcément mis à l'écart dans l'école.

Agathe :

Donc tu étais en programme français mais comme dans ton école il y avait aussi le programme sénégalais, est-ce qu'il y avait une différence ? Est-ce que les élèves du programme sénégalais parlaient wolof entre eux ?

Mahine :

Non. Il y avait aussi beaucoup de Sénégalais au programme français, donc ça parlait wolof autant au programme français que sénégalais.

Agathe :

Selon ton expérience, est-ce que les langues locales avaient leur place dans ton lycée ?

Mahine :

Oui bien sûr. Le wolof à sa place au sein du Sénégal de façon générale de toute façon donc dans l'école aussi mais je ne le ressentais pas vraiment, sinon je me serais mis à apprendre le wolof plus rapidement. J'ai fait 4 ans ici et je ne parle toujours pas wolof donc c'est que je ne l'ai vraiment pas senti.

Agathe :

Est-ce que tu ressens parfois un sentiment de supériorité de la part des personnes qui parlent bien français vis-à-vis des personnes qui parlent moins bien français ?

Mahine :

Je pense qu'il y a plus un complexe d'infériorité dans l'autre sens. Après ça dépend de l'éducation que chacun reçoit chez lui. Parce que même au sein du programme français, certains vont se sentir supérieurs. Mais comme au programme sénégalais, à cause de leur complexe de supériorité, ils vont vouloir montrer qu'ils sont supérieurs. Donc ça va un peu dans les deux sens.

Après comme je te l'ai dit, dans le programme français les gens étaient plutôt calmes, surtout les Français. C'est dû au fait que ces Français ne viennent pas forcément de familles riches. Comme ils ne payent pas l'école et ne viennent pas forcément de familles riches, les Sénégalais qui sont au programme français viennent souvent de familles beaucoup plus aisées qu'eux. Donc il n'y a pas forcément ce rapport de supériorité, au contraire. Les Sénégalais généralement sont beaucoup plus arrogants que les Français.

Après il y avait des petites tensions parfois mais ça se ressentait plus au niveau sportif. Par exemple, il y avait des compétitions de foot interclasses et on sentait plus la compétition sur le terrain. Le programme sénégalais était opposé au programme français, il y avait deux camps totalement opposés. Un jour il y a même eu une bagarre générale. Un joueur a mal taclé l'autre et c'est partie en bagarre générale dans toute l'école.

Agathe :

Oh wow ! Mais du coup cette tension concernait uniquement le sport ?

Mahine :

Oui mais je pense que le match a mis en valeur des sentiments qui étaient enfouis.

Agathe :

D'accord. Et qu'est-ce qui t'a poussé à faire le programme français plutôt que le programme sénégalais ?

Mahine :

C'est ma mère. Elle m'a dit « si tu vas au programme français ça sera plus facile pour toi d'avoir ton visa pour la France ».

Agathe :

D'accord, donc les débouchés sont pris en compte.

Mahine :

Exactement.

Agathe :

J'ai terminé mes questions, mais est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais ajouter ? Une anecdote que tu aimerais me raconter ?

Mahine :

Ce que je peux te dire c'est que je viens d'un programme camerounais, j'étais au Cameroun avant de venir dans le programme français. Au Cameroun, je n'étais pas dans le programme français, j'étais vraiment dans un lycée public camerounais, mais le programme français avait 1 à 2 ans de retard sur nous. Ce qui fait que quand je suis arrivé dans le programme français en 3^{ème}, je connaissais toutes les matières. J'excellais notamment en maths jusqu'en terminale alors qu'au programme camerounais c'était beaucoup plus dur pour nous. Et même au programme sénégalais, les mathématiques sont beaucoup plus dures de manière générale.

Les programmes africains ont une avance sur le programme français.

C'est juste ça que j'ai remarqué.

D'un autre côté, le programme français m'a permis moi d'avoir une ouverture d'esprit parce qu'on a plus d'options, au niveau des matières on a plus accès à des choses auxquelles on n'a pas forcément accès dans les lycées publics africains. C'est-à-dire que j'ai pris option Mandarin, par exemple tu peux faire des cours de piano, de flûte, de chant... Ça t'ouvre vraiment au côté artistique, qu'il n'y a pas forcément dans les programmes africains. Après c'est léger mais c'est déjà ça.

Après culturellement parlant, pour la compréhension de la société... le programme français est beaucoup mieux. Les programmes africains sont vraiment de la théorie pratique, on t'apprend davantage à faire les choses qu'à comprendre les choses.

Agathe :

Et comment est-ce que tu pourrais expliquer cette différence ? Est-ce que tu considères ou non que la colonisation a pu jouer un rôle dans cette différence ?

Mahine :

Ah oui ! Moi c'est ce que je dis depuis le début. L'éducation africaine à l'état pur est faite de telle sorte que les personnes qui sont ici puissent travailler pour des multinationales à l'étranger par exemple. L'éducation africaine limite l'apprentissage entrepreneurial, développer tes idées, travailler pour toi-même, monter tes projets... ça c'est vraiment un truc qu'on ne nous apprend pas.

Le programme français reste aussi limité mais nous donne des opportunités. Il y a des options, si tu veux créer par toi-même tu peux, sinon tu comprends que tu veux travailler pour quelqu'un d'autre. Le programme sénégalais laisse moins ce choix. Ce que tu fais c'est pour travailler pour une entreprise.

Pour nous l'aboutissement des études c'était soit comptabilité, soit médecine, soit ingénierie. On ne va pas te parler d'autre chose.

Agathe :

D'accord, je ne sais pas s'il y a d'autres sujets que tu aimerais aborder ?

Mahine :

Non pas spécialement.

Agathe :

D'accord alors je te remercie pour cette interview, très enrichissante.

Matar, 06 avril 2023 [55 minutes et 15 secondes]

Agathe :

Bonjour Matar, merci d'avoir accepté cette interview.

Ma première question est la suivante : est-ce que tu peux te présenter s'il te plaît ? En me donnant ton nom, ton prénom, ton âge, tes origines, et ton métier.

Matar :

Ok. Donc je m'appelle Matar Mbengue, j'ai 34 ans. Je suis sénégalais wolof, plus précisément, mes parents viennent du Djolof. Pour la petite histoire, c'est Djolof Mbengue qui a fondé le royaume du Djolof, donc il portait le même patronyme que moi et les Mbengue ont été chassés par les Ndiaye, qui est le patronyme de ma mère. Donc je suis issu des deux familles qui ont régné sur le royaume du Djolof pendant longtemps. Donc voilà, sinon je suis né dans la banlieue, à Pikine. Mes parents aussi sont nés à Pikine, donc je suis un Sénégalais qui n'a pas de village, je ne connais pas le village. Ce sont mes grands-parents qui sont venus s'installer. Ils faisaient partie des premières personnes à s'installer dans la ville de Pikine.

Pour la petite histoire de Pikine, c'est une ville qui est née au moment où le quartier de Médina était en train d'exploser dans les années 50 environ, juste après-guerre. Le quartier de Médina venait d'exploser en termes de population et les gens étaient redirigés dans différents endroits. Pikine avant c'était la forêt, personne n'habitait là-bas. Aujourd'hui, tu as du mal à imaginer ça quand tu vois comment la ville est peuplée mais donc voilà pour la petite histoire.

Sinon moi j'ai fait des études de finance. Donc j'ai fait mes études ici jusqu'au BAC, ensuite je suis parti en France et c'est là-bas que j'ai fait mes études supérieures. J'ai travaillé dans l'audit, dans le conseil... Oui essentiellement audit et conseil, je suis consultant en fait en finance. A côté de ça j'ai des activités entrepreneuriales, j'ai plein d'autres projets sur lesquels je travaille, mais on va dire que mon activité principale c'est d'être consultant en finance.

Agathe :

D'accord, c'est très intéressant.

Tu as anticipé ma prochaine question, j'allais te demander de quel âge à quel âge tu as fait ta scolarité au Sénégal mais tu m'as déjà répondu.

Mais juste une petite précision, tu étais dans le privé ou dans le public ? Et dans le programme sénégalais ou le programme français ?

Matar :

Alors, j'étais dans le programme sénégalais du début à la fin. J'ai fait le préscolaire, en primaire j'étais dans le privé catholique.

Agathe :

Dans quelle école ?

Matar :

Une école à Pikine qui s'appelle Notre Dame du Cap-Vert.

Et donc il faut savoir qu'à cette époque-là, le public était vraiment laissé à l'abandon. Amener son enfant dans le public, surtout en primaire c'était très compliqué, donc mon père a fait le choix de me mettre dans une école privée catholique. Franchement, je le remercie toute ma vie pour ça car ça a été un choix déterminant je pense dans mes études et dans ma carrière après. Ça a été très formateur d'être dans une école catholique de C.I au C.M.2.

Après j'ai intégré le public. Car il faut comprendre qu'au collège et au lycée la différence va moins se voir. Paradoxalement, les meilleurs lycées du Sénégal sont des lycées publics. Alors que les meilleures écoles primaires sont des écoles privées.

Agathe :

D'accord et est-ce que tu peux me citer ces meilleures écoles auxquelles tu fais référence ?

Matar :

Pour définir les meilleurs lycées au Sénégal il faut regarder le taux de réussite au BAC mais surtout le classement au concours général. Généralement, les deux indicateurs ont leurs avantages et leurs inconvénients, mais on va dire que celui qui est le plus connu c'est le classement au concours général. Quelle école à le plus de prix.
Je ne sais pas si tu sais ce que c'est.

Agathe :

C'est le concours pour entrer dans l'administration ?

Matar :

Pas du tout !

Ça c'est très important dans l'école ici, dans l'élite.

Pour t'expliquer, au lycée, en terminale, chaque lycée présente ses meilleurs élèves à ce qu'on appelle le « concours général ». C'est un concours dans toutes les matières que l'on étudie. Il y a un concours en philosophie, en français, en mathématique, en comptabilité, en économie...

C'est censé être la crème de la crème des élèves du Sénégal et ils font un concours. En fait chaque lycée va présenter un élève par exemple en mathématique et il y a un classement qui va être fait, avec des prix. Tu vois il y a un élève qui avait gagné le premier prix, on va dire il vient de tel lycée. Et en fait à la fin de l'année il y a une cérémonie au théâtre, et cette cérémonie-là est présidée par le Président de la République et il y a tout le gouvernement. Durant cette cérémonie là on fait la remise des prix et on donne des bourses. Donc c'est là où l'avenir de beaucoup de gens se joue. C'est le cas pour moi en tout cas.

Et en fait, au concours général, on va classer les lycées par nombre de prix.

Les trois lycées qui arrivent souvent en tête, en tout cas c'était valable jusqu'à y'a quelques années ; bon moi j'ai fait le BAC il y a 15 ans donc peut être que les choses ont un peu changé depuis ; sont le Prytanée Militaire (c'est normal car c'est une sélection dès le CM2, il n'y a que les bons élèves qui y entrent), Mariama Ba (là aussi c'est la même chose, une sélection dès le bas âge) et Seydina Limamou Laye (le lycée que j'ai fait) à Pikine est souvent le meilleur lycée du Sénégal.

Lorsque l'on vient d'Europe ce n'est pas intuitif que le meilleur lycée du Sénégal soit un lycée qui se trouve dans la banlieue.

Agathe :

C'est très intéressant ce que tu m'expliques là.

Pour rebondir sur ce que tu viens de me dire, les bourses d'études qui sont octroyés est-ce qu'elles sont uniquement destinées aux écoles et universités françaises ?

Matar :

Dans les prix que l'on reçoit il y a beaucoup de livres, un ordinateur et une bourse pour aller étudier à l'étranger.

L'étranger ça va être la France principalement et certains le Canada ou les États-Unis ; mais c'est principalement pour aller étudier en France.

Agathe :

D'accord, donc toi tu as fait ce concours ?

Matar :

Oui, j'ai fait le concours général et j'ai eu un prix. Moi j'étais un bon élève au lycée, c'était moins valable après mais du coup j'étais major de promotion au BAC, donc j'étais premier du jury. J'avais donc automatiquement une bourse pour aller étudier à l'étranger.

Agathe :

Félicitations !

D'ailleurs, ça introduit un peu ma question suivante, de quelle manière est-ce que le français t'a été introduit ? Est-ce que tu parlais français chez toi ou est-ce que ton premier contact avec la langue française a été à l'école ?

Matar :

C'était à l'école, comme la plupart des gens qui viennent de banlieues. C'est vraiment dans les familles aisées ou plus occidentalisées que les gens sont habitués au français avant d'aller à l'école. Mais moi ça a été à l'école.

Ça a été en maternelle d'abord. Parce que ça aussi c'est important. C'était exceptionnel moi dans mon temps d'avoir été à la maternelle parce que la plupart des gens de mon âge n'ont pas fait la maternelle. Ils arrivent en C.I directement.

Donc mon premier contact avec le français a été à la maternelle, mais il ne faut pas oublier la télévision aussi. C'est grâce à la télévision que la plupart des Sénégalais parlent français. Surtout à l'époque car il n'y avait qu'une seule chaîne nationale, la RTS et toutes les autres chaînes que l'on regardait étaient des chaînes françaises.

Agathe :

D'accord donc tu as familiarisé ton oreille à la langue française aussi à travers les médias ?

Matar :

Oui totalement les médias, les programmes télévisés... Et puis aussi les écoles catholiques ici sont très rigoureuses et on nous obligeait à parler français.

Agathe :

Justement, qu'est-ce qui a été mis en place dans ton école pour vous apprendre le français ? Est-ce que par exemple tu as connu la pratique du « symbole » dans ton école pour vous obliger à parler français ?

Matar :

Le symbole ! C'était vraiment le symbole. On avait le symbole toute l'année dans la classe. Peut-être que maintenant c'est moins présent mais en tout cas à notre époque on avait le symbole tout le temps, toute l'année et toute ma primaire. Moi je dois dire que le symbole fait partie des choses qui m'ont aidé à bien parler français.

Agathe :

Toi tu l'as déjà reçu ce symbole ?

Matar :

Une nuit [rire], le symbole a passé une nuit avec moi.

Agathe :

D'accord et est-ce que cela a déclenché chez toi par exemple un sentiment de honte vis-à-vis de ta langue maternelle ou de complexe de parler ta langue ?

Matar :

Bah en fait pas du tout. Parce que comme je te l'ai dit, dès que je sortais de l'école je parlais le wolof, donc le français c'était fini. Que ça soit dans le quartier avec mes amis ou dans ma famille, on parlait wolof. Donc je n'ai jamais eu honte, ni de complexe par rapport à la langue.

Le seul complexe que j'ai eu par rapport au symbole c'est que j'avais l'esprit de compétition et je ne voulais pas garder le symbole. Le but du symbole est que tu aies honte de le recevoir car on t'a entendu parler wolof et que dans l'enceinte de l'école tu dois parler français. Si celui qui a le symbole t'entend parler wolof alors il te le donne !

Agathe :

D'accord donc même dans la cour de récréation ?

Matar :

Oui même dans la cour. Et tu vois à quoi ça ressemble le symbole ?

Agathe :

On me l'a décrit plus ou moins mais je n'ai pas réussi à avoir de photos.

Matar :

Il y a deux types de symboles.

Le premier est un os gros comme la boîte des airpods et tu mets une corde à l'intérieur et tu le passes au cou.

La deuxième version, un peu plus tape à l'œil, c'est deux grosses cornes de mouton avec une corde entre les deux et tu les portes au cou.

Agathe :

Donc c'est quand même quelque chose de très massif ?

Matar :

Ah oui, c'est quelque chose qui se voit !

Agathe :

Malgré cela, toi tu prends ça dans le sens positif, comme quelque chose qui t'a aidé ?

Matar :

Oui, c'était comme un jeu en fait. Ici au Sénégal on a un jeu qui consiste à ne pas avoir l'As de pique, on appelle cela la « gale » tu sais, la maladie où tu te grattes. Le symbole c'était le même principe, c'est un jeu qui durait toute l'année où le but c'est de ne pas avoir le symbole.

Agathe :

Tu m'as dit que tu étais un très bon élève, avec un esprit de compétition mais est-ce que tu as pu en parler avec tes camarades et est-ce que certains d'entre eux l'ont mal vécu ?

Matar :

Ah oui, certains l'ont mal vécu c'est sûr. Parce que déjà certains avaient le symbole plus souvent que les autres. Aussi, tu rentres chez toi avec le symbole, donc tes parents te voient avec.

Parce que normalement tu n'as pas le droit de l'enlever, que ça soit sur le chemin du retour ou chez toi. Donc tu rentres chez toi avec le symbole, on te voit avec le symbole. Aussi le symbole représente un élève qui n'a pas suivi les règles, ou un élève qui n'est pas un bon élève. Donc aucun élève ça s'adresse à des enfants de 6 à 12 ans, n'a envie de renvoyer une image de mauvais élève. Et quand on te voit avec le symbole tu renvoies cette image de mauvais élève. Donc moi, la seule nuit où je suis rentré avec, je n'étais pas bien.

Agathe :

Quand tu étais plus petit, tu savais que cette pratique avait été initiée pendant la colonisation ?

Matar :

Pas du tout. 80% des enfants ne savent pas d'où vient le symbole.

Agathe :

Et maintenant, avec du recul est-ce que ton sentiment par rapport à cette pratique a changé ?

Matar :

Bon ça s'adresse à des enfants. Je ne sais pas quelle connotation il y a derrière, mais avec du recul je le vois comme un moyen de pousser les enfants à se familiariser avec une langue qu'ils découvrent. Parce que finalement ils sont en train d'apprendre une langue. Pour moi le symbole n'est pas vraiment un problème car ça n'a pas créé chez moi de complexe ou de honte par rapport au wolof que je parle à la maison. Pour moi, j'apprenais une nouvelle langue, c'est tout. J'apprenais la langue de l'école. Pour moi le français était la langue de l'école et le wolof la langue de la maison. Après c'est un jeu un peu dur pour les enfants qui perdent, ça va leur donner un sentiment de honte mais on est dans un âge où c'est quelque chose qui peut nous stimuler à avoir un esprit de compétition dans le cadre d'un jeu.

Moi je pense honnêtement que c'est quelque chose qui a beaucoup contribué dans mon niveau scolaire. Parce qu'après quand j'ai rejoint le public, j'ai senti la différence académique mais aussi de français, avec les autres. Parce que moi j'étais habitué à parler tous les jours en français à l'école.

La plupart de mes camarades au quartier étaient à l'école publique et là-bas, lorsqu'ils sortaient en récréation, ils parlaient wolof. Ils avaient cours le matin mais pas l'après-midi car il y avait trop d'élèves. Il y avait 97 élèves dans une salle et 97 élèves l'après-midi.

Agathe :

Pendant mon terrain de recherche, j'ai remarqué et on m'a confié que les meilleurs élèves, en tout cas au niveau primaire, étaient ceux qui parlaient français en dehors de chez eux. Ou encore des élèves qui ont fait la maternelle avant d'aller au C.I. ils arrivent dans le système scolaire avec cette connaissance du français et ça les avantage au niveau de la compréhension car ils ne sont pas totalement dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Est-ce qu'avec ce jeu du symbole l'école introduit cette supériorité de la langue française, puisque les meilleurs élèves sont ceux qui maîtrisent le mieux la langue ?

Matar :

Alors comme tu l'as très bien compris, c'est quelque chose qui prend beaucoup de place en primaire et ça s'estompe après. Mais c'est normal puisqu'au primaire on apprend les choses primaires, forcément c'est beaucoup tourné autour du français (conjugaison, dictée...). On apprend aussi un peu de mathématique mais sinon c'est de l'écriture autour du français. Puisque l'enseignement de base dépend de la langue française, donc plus tu maîtrises la langue française, plus tu as des aptitudes pour t'en sortir au primaire. C'est clair qu'en primaire c'est déterminant. La différence se voit entre celui qui parle français à la maison et celui qui ne le parle pas.

Bon, dans mon cas je ne parlais pas français à la maison mais je l'entendais à la télévision et je lisais des livres. J'étais un peu curieux aussi, mais je ne parlais pas français avec mon entourage.

Agathe :

En comparaison avec l'anglais qu'on introduit plus tard dans la scolarité et qui ne détermine pas notre avenir scolaire, que penses-tu du fait que le français détermine ton avenir scolaire et professionnel ?

Matar :

Bon, je vais être plutôt pragmatique. On n'enseignait pas le wolof. La plupart des gens ici parlent le wolof couramment mais ne savent pas l'écrire correctement. 90% des gens ne savent pas écrire le wolof correctement car justement il ne s'écrit pas comme le français. Nous on va « franciser » le wolof mais pour savoir bien l'écrire il faut prendre des cours. Donc on n'a pas assez de bagage pour pouvoir faire toute notre scolarité en wolof, comme les Arabes par exemple peuvent le faire. Car l'arabe est une langue ancienne, une langue de la science, une langue très riche en terme de grammaire et de vocabulaire. Ce n'est pas que le wolof ne l'est pas, mais c'est qu'aujourd'hui on n'a pas les moyens, les ressources pour pouvoir faire toute notre scolarité en wolof.

Après je suis pragmatique et je me dis que si j'avais fait toute ma scolarité en wolof, où est-ce que ça m'aurait amené ? J'aurais eu plus de difficultés pour étudier en France ou à l'étranger. Mon français aurait été moins bien et mes études en France auraient été plus compliquées.

En connaissant le niveau des universités au Sénégal, le rêve de tous les étudiants sénégalais est d'aller étudier en France. Ceux qui restent ici c'est soit qu'ils n'ont pas le choix, soit qu'ils ont des parents riches et qu'ils ne veulent pas quitter le Sénégal.

Moi je n'ai pas de regrets vis-à-vis du fait que l'école soit en français.

Maintenant, si on commence à introduire le wolof à l'école, ça peut-être une solution. Si on commence notre éducation en wolof, on pourra arriver à un jour où on pourra dire que le wolof est assez en place, qu'on a assez écrit sur le wolof, qu'on l'a assez documenté ; pour faire notre scolarité en wolof. Je n'ai aucun problème avec ça, mais aujourd'hui, si on veut être pragmatique, on n'a pas les armes pour faire notre cursus scolaire en wolof.

Agathe :

On avance souvent que les langues locales ne sont pas assez développées pour introduire leur alphabétisation, et ça forme un cercle vicieux puisqu'il n'y a pas vraiment d'efforts dans ce sens-là. Est-ce que tu penses que cela pourra changer un jour ?

Matar :

Tu sais, c'est une question de politique et la politique est question de volonté. Si aujourd'hui le wolof n'est pas présent dans l'éducation, c'est parce qu'il n'y a pas la volonté politique d'imposer ou de propager le wolof et les autres langues nationales dans l'éducation.

Je te donne un exemple : ici au Sénégal, quand tu arrives en 4^{ème} tu dois choisir une LV2. Tu dois choisir entre physique-chimie (je ne sais pas pourquoi), espagnol et arabe ; dans le cursus public. Dans ces trois matières là, tu dois en choisir une que tu commences à étudier. On a des professeurs qui nous enseignent l'arabe, je ne te parle même pas de l'école coranique, mais bien dans le cursus sénégalais. Pourquoi est-ce qu'on n'a pas fait la même chose avec le wolof ? Pourquoi est-ce que je n'avais pas le choix entre espagnol, physique-chimie et wolof par exemple ?

Tu vois que c'est une question de volonté politique, si on veut faire changer les choses, on peut commencer par ça. On n'est même pas obligé d'attendre la 4^{ème}. Mais au moins il y aurait de plus en plus de monde qui apprendrait à bien écrire le wolof.

Par exemple moi j'ai beaucoup de littérature sénégalaise et africaine, il y en a très peu qui ont une traduction en wolof disponible.

Donc déjà, si on apprenait le wolof et que demain je voudrais écrire un roman, peut-être que je l'écrirais en wolof. Masi aujourd'hui je n'ai pas les armes pour écrire un roman en wolof, ça serait trop compliqué pour moi.

Agathe :

Et que penses-tu de l'argument qui dit que si on promeut une langue locale plus qu'une autre, cela créerait des conflits ? Est-ce que la population sénégalaise est vraiment d'accord de changer le statu quo qu'occupe aujourd'hui le français ?

Matar :

C'est vrai. Là tu touches un point aussi. Le français vient aussi régler ce problème-là. Dans la vie quotidienne des Sénégalais on est confrontés à ça. Par exemple les Peuls sont très connus pour faire de la résistance, ils ne veulent pas parler wolof. Tu peux avoir un Peul qui est à Dakar depuis 30 ans, mais il ne va pas vouloir parler wolof. Car pour lui parler wolof c'est laisser sa langue peul et finalement, sa culture. Par exemple, il y a deux mois je suis allé à un mariage et le père de la mariée a pris la parole. Tout en sachant qu'il n'y avait presque que des wolofs, il a parlé peul. Pourtant, il vit à Dakar depuis 30 ans, il sait que 90% des personnes présentes ne parlent pas peul, mais c'est sa façon de dire « moi aussi j'existe, moi aussi j'ai une identité et moi je ne suis pas wolof ».

Donc c'est vrai que de choisir le français vient aussi régler tous ces conflits. Mais bon, ce n'est pas... Aujourd'hui si tu regardes à la télévision, il y a un journal en wolof, un journal en pulaar, en serrer... ce n'est pas un *big deal*.

Agathe :

Donc tu n'es pas d'accord avec les gens qui présentent cet argument en disant que ça créerait carrément une guerre civile ?

Matar :

Non c'est faux. De fait, tout le monde parle wolof. Déjà parce que les wolofs sont les plus nombreux. A un moment donné, le royaume du Djolof avait annexé tous les territoires du Sénégal, que ce soit le Fouta, le Sine Saloum, la Casamance... Tout le monde vivait sous l'autorité des Wolofs car ils avaient été annexés. C'est comme quand la France a annexé l'Alsace et le Pays basque, ils se sont mis à parler français.

La troisième chose c'est qu'à la base les Wolofs sont les habitants de Dakar, pas que à Dakar mais en tout cas Dakar était peuplé de personnes parlant wolof. Avec l'exode rural, comme tout le monde a émigré de l'intérieur du Sénégal pour venir à Dakar, tout le monde a dû apprendre le wolof. Donc c'est un peu normal que de fait tout le monde parle wolof.

Le Sénégal n'est pas comme les autres pays d'Afrique, comme la Côte d'Ivoire ou le Cameroun, où les ethnies sont un peu équilibrées donc ils vont parler français dans la rue. Ici il y a une vraie domination de la langue wolof, donc lorsque deux sénégalais se rencontrent ils se parlent wolof sans réfléchir.

Agathe :

Oui, donc le wolof est vraiment la langue véhiculaire. De ce que tu me dis je comprends qu'il y a un vrai changement à effectuer du point de vue politique mais également académique. Car effectivement les conditions d'études par exemple à l'Université Cheikh Anta Diop sont difficiles mais c'est la meilleure université francophone d'Afrique de l'Ouest.

Matar :

Oui. Tu sais, ça va au-delà de la langue et tu pourrais presque t'en servir d'ouverture, la réforme que l'on doit faire est une réforme de fond. Si tu t'intéresses aussi aux programmes scolaires, c'est un scandale ! Moi je suis assez d'accord que le fait de dire que le français permet d'éviter des conflits ethniques est une forme d'excuse. Ce qu'il faut vraiment c'est une volonté politique, et le reste va suivre.

Agathe :

Effectivement les programmes scolaires m'intéressent et toutes les autres questions liées. Maintenant en ce qui concerne mon mémoire, j'ai dû choisir de me focaliser sur l'une des variables, donc j'ai choisi la langue. Mais j'aimerais continuer sur cette thématique dans le cadre d'une thèse. D'ailleurs, j'ai dû un peu de mal à saisir un point et je pense que tu pourrais m'éclairer. Je pensais que les écoles françaises, au programme français, étaient des écoles privées. On m'a dit que non, c'étaient des écoles publiques. Sais-tu si elles sont financées par l'État sénégalais ? Car ça me paraît un peu étrange. C'est comme si, sur le sol français, l'État français finançait des écoles espagnoles et que le diplôme était aussi, voire plus, reconnu que le diplôme français.

Matar :

Alors je ne sais pas exactement comment ça se passe mais effectivement ce sont des écoles publiques. Il y a sûrement des subventions françaises qui entrent en jeu. L'État sénégalais n'a déjà pas assez d'argent pour financer ses propres écoles. Donc je pense que la France donne de l'argent soit directement, soit indirectement. Ces lycées français n'ont pas été mis n'importe où, ils ont été mis là où habitaient les Français à l'époque. D'ailleurs, la plupart des gens qui sont allés dans ces lycées-là sont des Français (de nationalité). Il y a quelques Sénégalais (de nationalité).

Agathe :

D'accord, merci pour ces informations. Et donc, est-ce que tu penses qu'on pourrait rapprocher cela à la notion de *soft power*, effectuée par la France ?

Matar :

Mais c'est sûr, tu as raison c'est un *soft power* ! Et la France a peur parce qu'elle est en train de perdre ça. Parce qu'aujourd'hui l'école a beaucoup changé, entre quand moi j'étais à l'école et maintenant que mes petites cousines sont à l'école. Par exemple, les écoles franco-arabes se sont multipliées. Les écoles bilingues anglais-wolof ou anglais-arabe se sont multipliées aussi. Aujourd'hui les meilleures écoles au Sénégal ne sont pas les écoles avec un programme français. Mes cousines payent dix fois ce que moi je payais à l'époque, pour aller dans des écoles soit bilingues franco-arabe soit anglais-arabe. Donc la France est en train de perdre ce monopole qu'elle avait et par exemple, elle attire moins les étudiants africains. Aujourd'hui les étudiants africains sont beaucoup tournés vers le Canada, le Royaume-Uni... Par exemple quand moi j'étais à l'école, on voulait tous aller en France mais aujourd'hui lorsqu'on demande aux enfants ils disent qu'ils ne veulent pas aller en France mais plutôt aux États-Unis par exemple. Donc oui, il y a forcément ce *soft power* là. Je veux dire, l'école était un vrai sujet pendant la colonisation. Par exemple, l'école des fils de chefs. Je t'invite à lire les mémoires d'Amadou Hampâté Bâ si tu ne les connais pas. C'est quelqu'un qui a été à l'école des fils de chefs justement et qui a travaillé dans l'administration française pendant beaucoup d'années.

Agathe :

Oui effectivement je suis en train de lire *L'étrange destin de Wangrin*. Mais tu as d'autres lectures à me conseiller n'hésite pas.

Si tu as d'autres anecdotes à me partager sur ta scolarité ou sur la langue en général, n'hésite pas.

Matar :

Moi mon témoignage sera très positif car j'ai aimé le français dès le début. J'ai aimé la langue dès le début. J'avais aussi un environnement favorable car j'ai fait l'école maternelle et j'avais la télévision à la maison. Pas tout le monde avait la chance d'avoir la télévision avec des chaînes françaises. J'avais aussi accès à des livres, j'étais dans une école catholique avec une bibliothèque où on pouvait emprunter des livres pour les lire à la maison.

Donc j'ai vraiment été entouré de cette langue française. Même si je ne la parlais pas chez moi, elle était très présente dans mon quotidien.

Je parle wolof couramment mais j'ai appris à penser en français, à réfléchir en français et à écrire en français. Car c'est la langue que j'ai étudiée, c'est la langue dont je connais les subtilités. Ce que je peux te dire en français, de façon subtile, je ne peux pas le dire de manière aussi subtile en wolof. C'est en français que j'ai le plus de vocabulaire, en français que je maîtrise le mieux les règles de grammaire et de conjugaison... Naturellement c'est ce qui fait que le français est beaucoup présent que le wolof dans ma vie quotidienne. Mais je parle toujours en wolof avec ma famille.

Ce que je veux dire par là c'est que le français peut cohabiter avec le wolof, il n'y a pas de soucis de ce côté-là. Ce n'est pas parce qu'on parle français que l'on va oublier nos origines, oublier qui on est... Le français en tant que langue n'est pas un problème. Maintenant si en plus du français tu épouses la culture française et que tu t'oublies toi, c'est là que ça devient un problème.

Mais aujourd'hui, je pense que, dans mon parcours scolaire, on a su faire la différence entre la langue et la culture française.

Agathe :

D'accord. Je vais te poser une dernière question et je suis désolée car c'est un peu long mais la sphère littéraire et académique a énormément traité de ce sujet. Certains avancent que de réfléchir en français est une « aliénation mentale et culturelle » réussie. Qu'en penses-tu ?

Matar :

Peut-être. Je ne sais pas si Frantz Fanon en a fait un chapitre dans *Peau noire, masques blancs*, mais je n'en ai pas le souvenir. Mais non je ne pense pas que l'aliénation réside dans la langue.

Par exemple, je n'ai jamais autant appris sur le Sénégal qu'en étant en France. C'est quand j'étais en France que j'ai décidé de savoir qui je suis. Le vrai problème c'est qu'on ne nous apprend pas qui nous sommes, d'où l'on vient, notre histoire...

Tu as l'impression que notre histoire a commencé à l'esclavage ou avec les croisades ! Notre histoire n'a pas commencé là.

Par exemple aujourd'hui c'est bien, notre université est nommée « Cheikh Anta Diop », mais on ne nous enseigne pas Cheikh Anta Diop dans notre parcours scolaire. C'est quand je suis allé en France que j'ai acheté *Nations nègres et culture* et que je me suis penché sur ce qu'il avait étudié. C'est là par exemple que j'ai su qu'il avait fait des centaines de pages sur la similitude entre l'Égypte ancienne et le wolof.

Cheikh Anta Diop s'exprimait en français, tous les gens qu'on admirent actuellement s'exprimaient en français. Donc c'est un raccourci, je trouve, de dire que penser en français est le résultat d'une aliénation. L'aliénation est culturelle. C'est vrai que la langue véhicule la culture mais la langue n'est pas le seul vecteur de la culture. Par exemple je parle anglais mais il n'y a rien d'anglais chez moi aujourd'hui.

Agathe :

C'est vrai qu'en ayant assisté à des cours d'histoire-géographie par exemple, je m'attendais à ce que les élèves apprennent beaucoup sur l'histoire du Sénégal et plus largement, sur l'Afrique. Mais je me suis rendu compte que pas énormément.

Matar :

Pas du tout. Agathe tu sais, au lycée j'ai étudié l'agriculture du Canada, j'ai étudié l'agriculture des Pays-Bas, les cours étaient très complets. Mais par exemple, l'histoire des royaumes africains on nous l'apprend un tout petit peu et seulement en primaire.

Alors qu'en primaire on ne comprend rien, c'est de la fiction pour nous. Je pense qu'il y a un sujet de réflexion là-dessus. Notre histoire on nous l'apprend en primaire, quand nous sommes des enfants. Mais quand on est enfant, on a un esprit d'enfant. On te raconte des histoires quand tu es enfant. Pourquoi est-ce qu'on nous l'apprend à ce moment-là ? Pourquoi est-ce qu'on ne nous l'apprend pas plus tard, au collège ou au lycée par exemple ?

C'est plus tard qu'on devrait nous apprendre ça, pour qu'on soit conscient que c'est quelque chose de réel, que c'est notre histoire.

Agathe :

Je te remercie vraiment pour cette interview. Tu as répondu à mes questions et même bien plus. Ton parcours est très enrichissant et tu m'as ouvert sur pleins de nouveaux sujets !

Mame Ndicke, 07 avril 2023 [37 minutes et 57 secondes]

Agathe :

Bonjour Mame. Merci d'avoir accepté cette interview.

Tout d'abord est-ce que vous pouvez vous présenter, en me donnant votre prénom, nom, âge, origines et métier ?

Mame Ndicke :

Mon nom de famille est Ndiaye, mais mon nom de jeune fille est Diallo. Mon prénom c'est Mame Ndicke. J'ai 54 ans et je suis de nationalité sénégalaise. Je suis auxiliaire de vie.

Agathe :

D'accord, merci beaucoup.

De quel âge à quel âge, ou de quelle classe à quelle classe, avez-vous fait votre scolarité au Sénégal ?

Mame Ndicke :

J'ai commencé à l'âge de 6 ans, car je n'ai pas fait la maternelle.

Mes sœurs étaient à l'école et moi je devais rester seule à la maison et je ne voulais pas. Je suis donc partie de ma propre volonté avec mes sœurs. Donc cette année-là, je n'étais pas inscrite à l'école, j'assistais seulement aux cours. Je participais de plus en plus et finalement, au fil du temps, on m'a inscrite dans la classe.

Agathe :

Donc vous avez commencé l'école au Sénégal à 6 ans, et jusqu'à quand ?

Mame Ndicke :

Jusqu'au BAC.

Agathe :

Vous étiez dans le public ou dans le privé ? Et dans le programme sénégalais ou le programme français ?

Mame Ndicke :

Dans le public et dans le programme sénégalais.

Agathe :

D'accord et comment est-ce que la langue française vous a été introduite ? Est-ce que vous parliez déjà français dans votre famille ou est-ce que le premier contact avec le français a été à l'école ?

Mame Ndicke :

A l'école.

Agathe :

D'accord et est-ce que vous pensez que les enfants qui parlaient français chez eux avaient plus de facilité à l'école ?

Mame Ndicke :

Je peux vous dire que non car mes parents ne sont pas allés à l'école, donc ils ne pouvaient pas parler français. Enfin, ils pouvaient parler français car la France a colonisé le Sénégal, mais pas le bon français. On ne parlait pas français à la maison, on parlait français à l'école.

Agathe :

Pour vous expliquer un peu ma question, pendant mes observations dans différentes écoles, je me suis aperçue qu'au niveau primaire, la plupart des élèves qui réussissent le mieux à l'école sont des enfants qui soit parlent français chez eux, soit ont fait la maternelle. Est-ce que c'était votre cas à l'école ?

Mame Ndicke :

Oui c'est possible.

Par exemple moi, ma mère n'a pas fait l'école donc on ne parlait pas français chez nous. Par contre comme moi je suis allée à l'école, forcément je parle français avec mes enfants à la maison car je le comprends.

Agathe :

D'accord. Est-ce que durant votre scolarité vous avez déjà vu ou même reçu le « symbole » ?

Mame Ndicke :

Ah oui ! On avait le symbole à l'école. C'est pour cela qu'on a appris le français rapidement car nous n'avions pas le droit de parler notre langue à l'école.

Comme il n'y avait qu'à l'école qu'on avait la possibilité de parler français entre nous et avec la maitresse, impérativement ils devaient utiliser le symbole.

Agathe :

Vous l'avez déjà reçu ce symbole ?

Mame Ndicke :

Qui moi ? Non je n'ai jamais reçu ça.

Agathe :

D'accord et vous savez si les élèves qui l'ont reçu l'ont mal vécu ?

Mame Ndicke :

Ça dépend. Il y avait une amende, il fallait payer une petite somme. Quand on est jeune, souvent on a besoin de ces sous, donc oui ils l'ont mal vécu. Ils n'étaient pas contents.

Agathe :

Et vous, qu'est-ce que vous pensez du symbole ?

Mame Ndicke :

A mon époque c'était intéressant parce que nos parents ne parlaient pas français, donc ça nous a aidé pour parler français entre nous.

Par exemple dans ma classe, on n'arrêtait pas de parler français. Les meilleurs élèves corrigeaient les élèves qui commettaient des fautes de français. Si tu entendais un élève commettre une faute, tu le disais à la maitresse. A ce moment-là, la maitresse va appeler l'élève qui a fait une faute devant toute la classe et dire « vous avez vu votre camarade, il a fait une faute ». Ensuite, on va corriger la phrase tous ensemble au tableau.

Agathe :

Vous ça vous a plutôt servi d'aide donc ?

Mame Ndicke :

Oui, bien sûr.

Agathe :

Est-ce que vous saviez que cette méthode a été mise en place pendant la colonisation ? Et en tant qu'ancienne élève, quel est votre sentiment par rapport à ça ?

Mame Ndicke :

Moi ça ne me dérange pas parce que ce n'est pas méchant. C'est une technique pour aider l'élève à pouvoir s'exprimer. Le français était une langue de communication et puisque nous ne nous pouvions pas le parler à la maison, ça ne me dérange pas du tout, sincèrement.

Agathe :

D'accord et comme vous l'avez mentionné, les langues locales n'avaient pas leur place dans l'école. Est-ce que c'était le cas également dans la cour de récréation ?

Mame Ndicke :

Dans la cour de récréation si, mais pas dans les classes. Car les maitres et maitresses gèrent leurs classes, mais pas la cour de récréation.

Agathe :

Et quelle est la langue que vous utilisiez le plus pour communiquer entre élèves ?

Mame Ndicke :

C'est le wolof.

Agathe :

D'accord.

Avec votre expérience l'école et de la société sénégalaise, pensez-vous que parler français donne plus d'avantages dans la société que de parler wolof ?

Mame Ndicke :

Vous savez moi je suis enseignante. Il y a une nouvelle méthode d'enseignement qu'on a mis en place, la « LPT », la Lecture Pour Tous. Avec cette technique, on apprend aux élèves dans leur langue. Les élèves sont intéressés parce que c'est leur langue.

Mais après on suit le programme car c'est imposé, on ne peut pas les déformer. Pour enseigner il faut de la préparation, c'est un processus un peu long.

Ma réflexion est que la technique LPT n'ira pas très loin, car c'est bien de vouloir enseigner dans les langues locales mais les activités ne s'arrêtent pas à la lecture, il y a les mathématiques, la géographie... Nous ne pourrons pas apprendre ces matières là avec les langues locales, comme les mathématiques. Peut-être que les activités numériques oui, mais pas la résolution de problèmes...

Agathe :

Quand vous parler de la méthode LPT, est-ce que c'est une alphabétisation en langue locale ?

Mame Ndicke :

Ce n'est pas une alphabétisation, c'est un programme. C'est intéressant pour les élèves car c'est leur langue, ils comprennent, ça les intéresse, la façon dont la leçon est enseignée plaît aux élèves.

L'enseignement est difficile, il y a des élèves qui n'aiment pas le français. Enfin ce n'est pas qu'ils n'aiment pas mais ce n'est pas leur langue donc ils ont des blocages au niveau de la langue française. La LPT est un programme transversal pour la langue française. Par exemple, on va réciter l'alphabet en langue locale puis on va l'apprendre en français. Dès qu'on approfondit les notions, les élèves vont éprouver des difficultés. On commence par l'alphabet, les syllabes, les phrases, les textes... Quand on va plus loin ça devient difficile. Il est difficile pour les enseignants de faire apprendre le français puisque la langue maternelle est là et les enfants la comprennent vite car ils la parlent partout, alors que le français non.

Agathe :

J'ai d'ailleurs eu des conversations avec d'autres enseignants qui m'ont dit que pour pouvoir alphabétiser les enfants en langues locales, il faudrait d'abord alphabétiser et former les professeurs.

Mame Ndicke :

Bien sûr, c'est ça. Le problème est qu'avant de faire quelque chose, il faut connaître les bases. Alors qu'eux ne sont pas dans les classes, ils ne connaissent pas la réalité du milieu. Ils sont dans leurs bureaux, ils confectionnent des choses et les diffusent comme ça. Ce n'est pas comme cela.

Agathe :

D'accord.

Est-ce qu'il y a des anecdotes sur votre scolarité, sur la langue ou quelque chose d'autre que vous aimeriez partager ?

Mame Ndicke :

Moi l'école m'intéressait. Je vous avais dit que je n'avais même pas l'âge pour aller à l'école mais comme toutes mes sœurs y allaient, je ne voulais pas rester seule à la maison.

Lorsque j'accompagnais ma mère et mes sœurs à l'école, je regardais bien le chemin. Au retour j'ai dit à ma mère que j'allais à la boutique pour acheter des bonbons et en fait je suis allée à l'école. Quand ma sœur m'a vue elle m'a dit « Eh ! Mais comment tu as fait pour arriver ici ? ».

Agathe :

C'est vraiment joli comme histoire car c'est rare qu'une enfant aussi jeune aille à l'école de son plein gré.

Mame Ndicke :

Oui ! Pour aller à l'école, il fallait traverser un pont à Saint-Louis, il y avait des routes à traverser...

J'ai fait mon plan pour pouvoir aller à l'école. Quand je suis arrivée à l'école j'ai dit que c'était ma maman qui m'avait dit de venir, donc je suis allée m'asseoir à côté de ma sœur.

Ma maman qui a entendu très longtemps que je revienne de la boutique s'est demandé où j'étais. Elle n'aurait jamais pensé que je sois à l'école.

Et finalement j'ai fini première de la classe et je n'étais même pas inscrite !

Agathe :

Oh wow c'est incroyable ! Mais ils vous ont quand même inscrite finalement ?

Mame Ndicke :

Oui après ils m'ont inscrite.

Durant toute ma scolarité j'ai été première, jusqu'au BAC. Moi je ne fais pas dans la demi-mesure, tout ce que je fais je le fais bien, sinon je ne le fais pas.

Agathe :

On m'a parlé du concours général, est-ce que vous avez participé ?

Mame Ndicke :

Non parce que j'ai eu des accidents au moment du concours. Par exemple, au moment de faire un discours à l'école, on était en hauteur et je suis tombée, j'ai passé 9 mois à l'hôpital. C'est pour cela que je n'ai pas passé le concours. Malgré ça, j'avais la meilleure moyenne de l'école.

Agathe :

Oh je suis désolée, c'était très grave.

Et du coup après votre BAC vous êtes partie à l'étranger ?

Mame Ndicke :

Non parce qu'après mon BAC j'ai perdu mes parents.

Ma mère notamment n'avait pas fait l'école mais elle était très dynamique et c'est elle qui nous forçait à travailler. Elle demandait à chacun d'aider les autres. Elle me disait « moi je ne comprends pas, mais tu vas m'aider ». Elle s'occupait de tout et c'est nous qui lui avons appris à écrire le français.

Après elle est décédée et je n'avais pas d'argent pour aller à l'université. À l'époque il fallait aller à Dakar, il n'y avait pas d'université à Saint-Louis.

Mon oncle m'a dit qu'il fallait que je me marie, on m'a forcée à me marier à un enseignant de mon école. Je tenais quand même à continuer mes études, mais mon mari ne voulait pas, alors qu'il était lui-même enseignant.

On a eu deux filles et après j'ai dit que je voulais continuer mes études, donc nous avons divorcé. Après mon divorce, j'ai fait beaucoup de concours.

Comme j'avais des problèmes financiers, il fallait que j'aie vite dans mes études. J'ai fait le concours de santé et le concours de l'éducation nationale, j'ai réussi les deux. Mais comme de la formation de l'éducation nationale était plus courte (9 mois pour l'éducation et 2 ans pour la santé) j'ai choisi de devenir professeure.

Agathe :

Et donc maintenant vous êtes enseignante au Sénégal ? Ça vous plaît ?

Mame Ndicke :

Oui, ce qui me plaît ce n'est pas être enseignante, c'est l'éducation des enfants.

J'ai été affectée dans un village au Nord du Sénégal, c'était en 2001. Avant d'y aller, je suis allé voir l'inspecteur pour mon affectation. Il m'a expliqué que c'était loin, à côté de la frontière de la Mauritanie. Il m'a dit qu'il n'y avait pas d'eau, pas d'électricité et qu'aucune femme n'était partie là-bas. Je lui ai dit que ce n'était pas normal et que je voulais y aller. Il m'a dit qu'il voulait me changer d'affectation pour trouver une école plus proche de Saint-Louis, j'ai dit non. Tant qu'il y a des gens là-bas, c'est important qu'ils aient des enseignants.

C'est un endroit très enclavé, difficile d'accès. J'ai été très gentiment accueillie. Le lendemain à l'école, tout le village était sorti pour me saluer car c'était la première fois qu'ils avaient une femme dans l'école.

L'éducation c'est une mission, la transmission du savoir n'est qu'une partie. Les objectifs spécifiques de l'éducation c'est la formation d'Homme. Après avoir bien observé, j'ai demandé au directeur de prendre le C.I. car c'était une classe turbulente. J'avais une classe de 90 élèves, divisée en deux groupes. Le matin je prenais les premiers 45 élèves et l'après-midi les autres.

J'ai bien réussi à calmer le comportement des enfants.

Comme les enseignants étaient les personnes du village, il n'y avait pas de changements entre le comportement au village et à l'école. J'ai convoqué tous les parents à une réunion et je leur ai expliqué qu'il y a des choses qu'on accepterait plus. Comme d'amener son enfant sale à l'école. Tout le monde était d'accord.

Il n'y avait pas beaucoup de filles dans l'école et donc j'ai été chargée de la scolarité des jeunes filles. J'ai appelé l'inspecteur et il m'a demandé de faire un recensement des filles pour pouvoir ouvrir une nouvelle classe. J'ai donc fait le recensement et ouvert une nouvelle classe, ensuite on a eu l'aide du Plan international.

Durant les séminaires on parlait de l'échec de la scolarisation des filles, j'ai dit que c'était normal car des élèves qui ont passé toute leur vie dans leur village et qu'on envoie en ville, chez quelqu'un d'autre, pour l'entrée au collège, observent beaucoup de changements et donc échouent plus facilement. Le mieux est d'ouvrir des collèges près de leurs villages.

Agathe :

Je vous remercie pour votre contribution très intéressante à ma recherche.

Elisabeth, 07 avril 2023 [18 minutes et 38 secondes]

Agathe :

Bonjour, merci d'avoir accepté cette interview.

Tout d'abord est-ce que tu peux te présenter, en me donnant ton prénom, nom, âge, origines et métier ?

Elisabeth :

D'accord. Je m'appelle Elisabeth Kadidia Faye, j'ai 21 ans et je suis sénégalaise, sérère. Je suis en troisième année de comptabilité et finance à l'UCAO Saint Michel.

Agathe :

Merci. De quel âge à quel âge, ou de quelle classe à quelle classe as-tu fait ta scolarité au Sénégal ?

Elisabeth :

Depuis la maternelle. J'étais à Thiès de la maternelle à la troisième et je suis venue à Dakar en seconde, jusqu'à maintenant.

Agathe :

D'accord et tu étais dans le privé ou dans le public et en programme français ou sénégalais ?

Elisabeth :

A Thiès j'étais dans le public CP jusqu'en CE1, puis dans le privé du CE2 au CM2. J'ai ensuite fait mon collège dans le public et je suis retournée dans le privé pour le lycée. J'étais dans le programme sénégalais.

Agathe :

D'accord donc tu as beaucoup alterné entre le privé et le public, c'est bien car tu as eu l'expérience des deux.

De quelle manière est-ce que la langue française t'a été introduite ? Est-ce que tu parlais français à la maison ou est-ce que ton premier contact avec le français a été à l'école ?

Elisabeth :

On parlait français de temps en temps à la maison, mais mon premier vrai contact ça a été à l'école.

Agathe :

D'accord et d'ailleurs tu m'as mentionné que tu as fait la maternelle, ce qui n'est pas courant.

Est-ce que tu as l'impression que le fait d'avoir appris le français en maternelle, avant d'arriver au CI, t'a aidé pour ta scolarité ?

Elisabeth :

Oui ça aide beaucoup parce que ça améliore ton niveau de français, pour les mathématiques surtout, car on en faisait déjà en maternelle.

Agathe :

En me rendant dans différentes écoles pour mon terrain, je me suis rendu compte que les meilleurs élèves en primaire sont souvent ceux qui ont fait la maternelle ou ceux qui parlent déjà français chez eux. Cela étant, la différence s'estompe. Est-ce que c'est quelque chose que tu as pu constater quand tu étais en primaire ?

Elisabeth :

Oui, c'est comme si tu faisais le stage avant de travailler.

Agathe :

Tu m'as dit que tu as appris le français à l'école. Quelles méthodes utilisaient tes professeurs ? Est-ce que par exemple tu as déjà vu, ou même reçu, le « symbole » ?

Elisabeth :

Le symbole, celui que tu recevais si tu parlais wolof dans la classe ?

Agathe :

Oui c'est ça.

Elisabeth :

Oui je l'ai déjà reçu, souvent même.

En fait quand tu n'es pas habitué à parler français à la maison, parfois tu oublies et tu parles wolof. C'est ça le problème, moi je parlais français qu'à l'école. Sinon je parlais wolof ou sérère.

Agathe :

D'accord. Qu'est-ce que tu as ressenti quand tu as reçu le symbole ?

Elisabeth :

J'avais honte car tu devais garder le symbole toute la journée et le lendemain aussi, donc tout le monde te voyait avec. Ça m'aidait à parler français car je faisais des efforts surhumains pour parler français, j'évitais même de parler wolof à la maison.

Agathe :

Et est-ce que ça t'a créé un certain complexe vis-à-vis de tes deux langues maternelles ?

Elisabeth :

Non même pas. On a déjà notre culture, moi j'ai trouvé le wolof ici donc je ne peux pas avoir honte de parler wolof.

Ça dépend des gens mais moi je n'ai pas de honte à parler wolof ou français, je peux changer entre les deux, ça dépend avec qui je parle. Je m'adapte à la situation et à l'environnement.

Agathe :

D'accord et par exemple pour tes entretiens d'embauche tu utiliseras plutôt quelle langue ?

Elisabeth :

Le français. Je n'en ai pas encore fait beaucoup mais j'en ai fait un qui se déroulait en français et en wolof.

Agathe :

D'accord et est-ce que tu penses que dans la société sénégalaise, une personne qui parle bien français sera mieux vue qu'une autre qui parle presque uniquement wolof ?

Elisabeth :

Oui j'ai tendance à voir ce genre de chose au Sénégal. Les gens qui parlent bien français sont mieux considérés que les gens qui parlent wolof et ils se croient supérieurs aux gens qui parlent wolof. Ils pensent que la personne qui parle français a eu une meilleure éducation, ou une éducation plus avancée, que celle qui parle wolof.

Agathe :

Donc il y a ce sentiment que quelqu'un qui parle bien français est plus intelligent que quelqu'un qui parle wolof ? Est-ce que tu penses que c'est quelque chose qui peut dériver de la façon dont le français est enseigné dans les écoles ?

Elisabeth :

Oui c'est ce que beaucoup de Sénégalais pensent. Par exemple, j'ai une cousine qui ne parle pas bien français mais elle est la première de sa classe depuis le CP, là elle est en terminale.

Agathe :

Comment elle fait alors ? Puisque tous ses cours sont dispensés en français, non ?

Elisabeth :

Les professeurs l'aidaient, ils ne prenaient pas en compte les fautes, enfin ça dépendait des professeurs.

Agathe :

Ça m'amène justement à ma prochaine question. Est-ce que, dans les différentes écoles que tu as faites, les langues locales avaient leur place ?

Elisabeth :

Non non, seulement le français, ou l'anglais à partir de la 6^{ème}.
Peut-être plus dans les écoles coraniques, ils utilisent un peu le wolof.

Agathe :

Et entre les élèves, vous parliez quelle langue ?

Elisabeth :

Avec mes copines sénégalaises on parle wolof, mais avec mes copines gabonaises ou ivoiriennes on parle français et parfois wolof pour leur apprendre.

Agathe :

D'accord, merci.
Je n'ai pas beaucoup plus de questions mais si tu as des choses à rajouter sur la langue française ou ton expérience à l'école, n'hésite pas.

Elisabeth :

Bon, pour la langue française, ça dépend des gens et de l'environnement. Par exemple si on parle avec quelqu'un qui parle français, normalement on doit s'adapter à la personne. On ne doit pas se sentir supérieur parce qu'on parle français.
Parfois quand je parle avec mes copines, si l'une d'entre elles me parlent en français, je réponds en français. Si on me parle en wolof, je réponds en wolof.

Agathe :

D'accord donc toi tu abordes la langue française comme un outil, ça te permet de t'adapter ?

Elisabeth :

Oui exactement.
D'ailleurs est-ce que le symbole existe encore ?

Agathe :

En tout cas, pendant mes observations dans les écoles, quand je demande aux enfants s'ils ont vu, ou reçu, le symbole, la moitié de la classe répond, presque systématiquement, que oui. Donc il me semble que c'est encore utilisé.

Elisabeth :

Ah d'accord je ne pensais pas !
Et d'ailleurs, il y a des personnes qui se moquent de toi quand tu ne parles pas bien français, au lieu de t'aider. Ça peut créer un traumatisme.
Par exemple un jour dans un restaurant, au lieu de dire « bonsoir », j'ai dit « bonjour » et des personnes se sont moquées de moi. C'est resté dans ma tête plusieurs jours, ça m'a un peu blessé.

Agathe :

C'est vrai que c'est très dur, j'espère que tu vas mieux par rapport à ça.
En tout cas je te remercie pour cette interview et pour m'avoir partagé ton expérience.

Saliou, 09 avril 2023 [15 minutes et 03 secondes]

Agathe :

Merci d'avoir accepté cette interview.

Tout d'abord est-ce que tu peux te présenter, en me donnant ton prénom, nom, âge, origines et métier ?

Saliou :

Ok. Donc mon nom c'est Cissé, mon prénom c'est Saliou. J'ai 24 ans, je suis d'origine sénégalaise et je suis en première année de master en mathématique et application.

Agathe :

Et donc de quel âge à quel âge, ou de quelle classe à quelle classe, as-tu fais ta scolarité au Sénégal ?

Saliou :

J'ai fait ma scolarité au Sénégal de la petite section à la terminale.

Agathe :

Tu étais dans le privé ou le public ?

Saliou :

Pour mes classes de maternelle je ne m'en rappelle pas trop, mais après j'étais dans le privé car j'étais au lycée français Jean Mermoz.

Agathe :

Après avoir fait quelque recherche, le lycée Mermoz est considéré comme un lycée public, à l'étonnement général.

Saliou :

Ah c'est vrai ?

Bon ça ne m'étonne pas tant que ça parce qu'il me semble qu'il y avait les droits de bourses. L'école est chère en soi mais il me semble que je ne payais pas tant que ça justement grâce aux bourses. C'est pour ça que je ne savais pas si l'école était publique ou privée.

Agathe :

Mais tu recevais la bourse de l'État français ou de l'État sénégalais ?

Saliou :

De l'État français.

Agathe :

Est-ce que tu sais pourquoi une école avec un programme étranger est considéré comme public au Sénégal ?

Saliou :

Je ne sais pas trop, c'est vrai que c'est bizarre.

Agathe :

D'accord.

J'en viens à ma question suivante : de quelle manière est-ce que la langue française t'a été introduite ? Est-ce que tu parlais déjà français à la maison ou est-ce que ton premier contact avec la langue française a été à la maison ?

Saliou :

Moi je parlais déjà français chez moi mais mes deux parents sont sénégalais et parlent wolof. Je suis né en France et à ma naissance, et même avant avec mes grands frères et grandes sœurs, ils ont voulu m'inculquer la culture française. Donc ils m'ont plus parlé français que wolof.

Agathe :

D'accord et tu sais dans quel but ils ont voulu vous inculquer ça ?

Saliou :

Normalement c'est parce qu'ils ont dû considérer que dans le monde en général le wolof n'avait pas forcément de valeur. De manière professionnelle, même au Sénégal, le wolof n'est pas forcément utilisé.

Agathe :

Et est-ce que tu penses que le fait de parler français avant d'aller à l'école t'a aidé pour ta scolarité ?

Saliou :

Oui je pense que ça m'a aidé. Enfin je ne pense pas forcément que ça m'a aidé, mais je pense en tout cas que si ça n'avait pas été le cas, j'aurais eu plus de lacunes ou de problèmes. Peut-être déjà socialement.

Agathe :

Pourquoi socialement ?

Saliou :

Parce que comme je l'ai dit, mon lycée était au Sénégal mais c'était un lycée français donc il y avait plein d'étrangers qui étaient là et qui ont mis leurs enfants là-bas. Donc tout le monde parlait français et même les Sénégalais qui ont été éduqués un peu comme moi, préféraient parler français.

Encore chez moi on me parlait français donc je ne parle pas bien wolof à cause de ça, mais même ceux à qui on parlait wolof et qui parlaient bien wolof, n'avait pas forcément envie de parler wolof. Donc jusqu'au lycée les gens allaient se restreindre de parler wolof.

Agathe :

D'accord et est-ce que les élèves qui parlaient très bien français, comme toi par exemple, ressentaient un sentiment de supériorité par rapport aux élèves qui parlait moins bien ?

Saliou :

Moi personnellement pas vraiment parce que je n'ai pas été éduqué comme ça et je n'ai pas ces valeurs là, mais je pense que c'était le cas quand même pour une partie des gens.

Parce que par exemple il y a des écoles comme les Maristes qui avait un programme sénégalais et un programme français. La plupart des élèves qui étaient là-bas étaient jugés en réalité, bon ce n'était pas forcément quelque chose de très sérieux mais ils étaient un peu jugés, en tout cas en comparaison avec les élèves de Jeanne d'Arc par exemple qui n'avait qu'un programme français.

Agathe :

Et est-ce qu'il y avait cette impression que si tu allais au programme sénégalais, tu réussirais moins bien ta vie que quelqu'un du programme français, même si en termes de contenu le programme sénégalais est plus dense ?

Saliou :

Oui oui c'est ça en fait. La plupart des gens que j'ai côtoyés, qui étaient dans le programme sénégalais, ont une certaine rigueur et une certaine intelligence (en tout cas dans les études) en plus qu'en programme français.

Et oui totalement.

Agathe :

D'accord, merci beaucoup.

Ma question suivante est de savoir si au cours de ta scolarité des professeurs à toi ont déjà utilisé la méthode du « symbole » pour vous apprendre le français ?

Saliou :

C'est quoi le symbole ?

Agathe :

On m'a expliqué que dans certaines classes, surtout en maternelle et en primaire, les enseignants donnent aux élèves qui parlent wolof dans la classe un « symbole », pour les punir et rendre visible leur désobéissance. Donc le symbole est souvent sous forme d'ossements que l'on porte autour du cou. Le but étant de pousser les enfants à s'exprimer en français dans la classe. C'est une méthode qui était notamment très répandue pendant la colonisation.

Saliou :

Moi je n'ai pas eu ça. Ce n'était pas plutôt dans le programme sénégalais ?

Agathe :

Je ne sais pas vraiment mais je pense oui.

Après on m'a expliqué que ça dépendait beaucoup du professeur, plus que de l'école en tant qu'institution. Après effectivement, je fais mes observations dans le programme sénégalais, donc peut-être que c'est spécifique à celui-ci.

Saliou :

Je pense oui et ça ne m'étonnerais pas en réalité. Parce que ce que j'ai dit des personnes, même sénégalaises, qui ne parlent pas wolof à l'école c'était uniquement le programme français. Donc je pense que dans les autres programmes les élèves n'hésitaient pas à parler entre eux de manière naturelle, comme en dehors de l'école.

Agathe :

Du coup est-ce que dans ton école les langues locales avaient leur place ou pas du tout ?

Saliou :

Pas du tout. Les rares fois où les gens parlaient entre eux en wolof pendant les cours, ça dérangeait les professeurs. Après dans la cour ce n'était pas interdit de parler wolof mais on parlait français, en tout cas en primaire et au collège. Pourtant ce sont des personnes qui parlent très bien wolof et maintenant ils le font plus qu'avant.

Ce sont des personnes avec qui j'ai grandi. Quand on était plus jeune ils ne le faisaient pas forcément mais maintenant ils sont plus à l'aise de discuter en wolof.

Donc je pense que c'est quand même l'environnement de l'école qui les incitaient à ne pas le faire, il devait y avoir une gêne ou quelque chose comme ça.

A partir d'un certain âge je pense que les gens réalisent que c'est normal de parler sa langue.

Agathe :

Je te remercie pour ton témoignage. J'ai terminé mes questions mais n'hésite pas si tu as quelque chose à rajouter ou des anecdotes à me raconter.

Saliou :

Non je ne pense pas avoir des anecdotes.

Agathe :

D'accord alors je te remercie pour le temps accordé et passe une bonne soirée !

Moustafa, 11 avril 2023 [14 minutes et 48 secondes]

Agathe :

Merci d'avoir accepté cette interview.

Tout d'abord est-ce que tu peux te présenter, en me donnant ton prénom, nom, âge, origines et métier ?

Moustafa :

Je m'appelle Moustafa Niass, j'ai 21 ans. Je suis sénégalais d'origine mais de nationalité italienne. Là je suis en biochimie. Là je suis actuellement en France.

Agathe :

D'accord et de quel âge à quel âge, ou de quelle classe à quelle classe, as-tu fait ta scolarité au Sénégal ?

Moustafa :

Tout le collège et tout le lycée.

Agathe :

Tu étais dans le public ou dans le privé ?

Moustafa :

Dans le privé.

Agathe :

En programme sénégalais ou en programme français ?

Moustafa :

En programme français. Je pense que toutes les écoles privées dispensent le programme français.

Agathe :

Personnellement j'ai visité des écoles privées avec un programme sénégalais également.

Moustafa :

Ah, après ils suivent le système français. C'est un peu près la même chose, je ne suis pas sûr.

Agathe :

Oui après au niveau du système c'est un peu la même chose.

Et du coup, de quelle manière est-ce que la langue française t'a été introduite ? Est-ce que tu parlais déjà français chez toi ou est-ce que ton premier contact avec la langue a été à l'école ?

Moustafa :

Ça a été à l'école, j'ai essayé de m'adapter.

Agathe :

D'accord et avant le collège tu étais où ?

Moustafa :

J'étais en Italie.

Agathe :

D'accord donc quelle est ta langue maternelle ?

Moustafa :

C'est le wolof mais comme j'étais en Italie je parlais italien.

Agathe :

Est-ce que tu parlais déjà wolof ?

Moustafa :

Un tout petit peu. Mais là maintenant je parle très bien wolof.

Agathe :

D'accord et donc as-tu l'impression que le fait de ne pas parler français, en arrivant dans le cursus sénégalais au collège, t'a posé des problèmes en termes de résultats scolaires ou autre ?

Moustafa :

Non pas en termes de résultats scolaires car mes parents ont pris les choses en main au début. Ils ont trouvé quelqu'un pour m'aider. C'était un peu dur au début mais ce n'était pas catastrophique.

Agathe :

D'accord, je te pose la question car durant mes observations dans les écoles je me suis rendu compte, surtout au niveau primaire, que les élèves parlant moins bien français ont des difficultés et cela transparait dans leurs résultats scolaires.

Moustafa :

Oui ça c'est vrai, après dans mon école ont nous forçait à parler français donc ce n'était pas la même chose que dans le public. C'était strict, il fallait parler français, il y avait des punitions...

Agathe :

Justement, comment faisaient les professeurs pour vous forcer à parler français ? Est-ce que tu peux me parler de ces punitions ?

Moustafa :

Au début, si tu ne parlais pas français dans la classe ils te mettaient au coin, comme des petits enfants. Ou alors tu avais des choses à porter, des symboles pour montrer que tu avais parlé wolof en classe. Tout le monde est au courant, tu portes un symbole autour du cou et dès que tu sors tout le monde sait que tu as parlé wolof. Donc tu essaies vraiment d'éviter de parler wolof, comme ça tu n'as pas de problèmes.

Agathe :

D'accord, et toi tu l'as déjà eu ce symbole ?

Moustafa :

Non parce que je préférais ne pas parler en fait.

Agathe :

Et tu sais si tes camarades qui ont reçu ce symbole ont développé une sorte de complexe vis-à-vis de leur langue maternelle ? Ou est-ce qu'ils se sentaient honteux sur le moment ?

Moustafa :

Il n'y avait pas beaucoup de personnes qui portaient ça. Il y avait juste certaines personnes, c'était toujours eux qui prenaient le symbole. Ils n'avaient pas honte, ça les faisait rire.

Agathe :

Et toi tu penses quoi de ce système scolaire, le fait de dispenser toutes les matières dans une langue étrangère ?

Moustafa :

Bon ça ce n'est pas que le système scolaire, c'est le pays, le gouvernement, je ne sais pas trop comment le dire. Parce qu'en tant qu'enfant, tu parles wolof et du jour au lendemain on te force à parler français et à tout apprendre en français. C'est vrai que c'est un peu dur au début, mais vu que tout le monde est passé par là, à un moment il faut s'y faire.

Après ils ont des bonnes méthodes, ils savent comment faire, ils ont une bonne pédagogie. Ils savent comment faire entrer le français dans nos têtes. Bon après c'est ce que je trouve moi personnellement, je ne sais pas pour les autres.

Agathe :

De toute façon c'est ton avis qui m'intéresse donc c'est bien que tu donnes ton ressenti.

En faisant quelques recherches, je me suis aperçue que la pratique du « symbole » c'est quelque chose qui a été mis en place pendant la colonisation, est-ce que c'est quelque chose que tu savais ? Et en sachant ça, est-ce que tu as un deuxième regard sur cette pratique ou pas du tout ?

Moustafa :

Non je ne savais pas et je n'ai pas particulièrement de deuxième regard dessus. Moi je trouvais ça bien. Avant puisque j'étais jeune je ne me rendais pas compte. Mais maintenant je trouve ça bien parce que si on parle bien français actuellement c'est grâce à ça.

Agathe :

D'accord donc toi tu as reçu cette pratique comme un outil, une aide ?

Moustafa :

Oui exactement. Je pense qu'ils le faisaient pour nous, pas pour eux, pour notre réussite.

Agathe :

D'accord et puisque tu parles de réussite, est-ce que tu as l'impression qu'il y avait une sorte de sentiment de supériorité des élèves qui étaient en programme français vis-à-vis de ceux qui étaient en programme sénégalais, ou qui parlaient moins bien français ?

Moustafa :

Ça en revanche je ne suis pas au courant. Des élèves qui parlaient wolof à l'école ?

Agathe :

Lors d'une de mes interviews, on m'a expliqué que certains élèves du programme français, qui parlaient bien français se sentaient supérieurs aux élèves du programme sénégalais. Ils avaient un terme précis pour désigner les élèves du programme sénégalais qui parlaient wolof entre eux.

Moustafa :

Bon moi je ne connais pas trop la différence entre programme français et programme sénégalais. Mais je sais qu'il y avait ce genre de choses entre le privé et le public. J'avais des amis dans le système scolaire public et ce n'était pas la même chose, nous on se sentait supérieurs.

Agathe :

D'accord et c'était dû à quoi ?

Moustafa :

Je pense que c'était dû au fait qu'on nous obligeait à parler français. Aussi car parfois il y avait des petites compétitions dans la ville, toutes les écoles se confrontaient, on nous posait des questions et à chaque fois les écoles privées gagnaient. Donc on se sentait supérieurs.

Je crois que c'est pour ça.

Agathe :

D'accord et pour en revenir à ton école, est-ce que les langues locales avaient leur place ?

Moustafa :

Pas du tout. Même dans la cour de récréation on n'avait pas le droit de parler wolof. Après ils ne pouvaient pas surveiller tout le monde, mais si on t'attrape tu es mort !

Agathe :

Et est-ce que tu penses que quelqu'un qui parle bien français aura un meilleur avenir que quelqu'un qui parle moins bien français dans la société sénégalaise ?

Moustafa :

Alors ça je ne trouve pas, pas du tout. Peut-être ailleurs mais pas au Sénégal. Parce qu'au Sénégal dès que tu sors de l'école tout le monde parle wolof. Ce n'est pas comme dans les autres pays africains où ils parlent français.

Au Sénégal même quand tu veux parler français on te répond en wolof, ce n'est pas du tout pareil. Je trouve qu'on a les mêmes chances, il suffit d'avoir des bonnes notes.

Après ça peut aider niveau chance mais bon...

Agathe :

D'accord et justement est-ce que tu penses que pour avoir des bonnes notes à l'école il faut bien parler français ? Comme tu expliques qu'il suffit d'avoir des bonnes notes pour réussir.

Moustafa :

Alors, au Sénégal, certains n'aiment pas parler français. Ils savent bien écrire le français mais ils ont un peu honte de parler français en public, c'est un peu compliqué pour eux. Mais si tu leurs donne un sujet de dissertation ils produisent des « masterclasses ».

Pour parler c'est un autre problème. C'est ce que j'ai remarqué. Avoir des conversations ouvertes en français c'est compliqué, mais s'il s'agit de travaux à faire à l'école (rédaction, textes à écrire...), ils ne font pas de fautes.

C'est seulement pour parler que c'est compliqué, je ne sais pas si c'est un complexe...

Même à moi ça m'est arrivé, quand tu commences à parler français dans le quartier, tout le monde se moque de toi. On dit que tu te prends pour un blanc et tout...

On parlait français à l'école et en dehors seulement si on était obligés.

Agathe :

Je te remercie pour ton témoignage. Si tu as des anecdotes à me donner sur ta scolarité ou sur la langue française au Sénégal, n'hésite pas.

Moustafa :

Rien ne me vient en tête pour l'instant.

Agathe :

Pas de soucis, je te remercie en tout cas, passe une bonne soirée.

Mouhamad, 11 avril 2023 [26 minutes et 46 secondes]

Agathe :

Merci d'avoir accepté cette interview.

Tout d'abord est-ce que tu peux te présenter, en me donnant ton prénom, nom, âge, origines et métier ?

Mouhamad :

Mouhamad Aidara, 30 ans. Je suis gestionnaire administratif financier dans le ferroviaire.

Agathe :

Pour entrer dans le vif du sujet, de quel âge à quel âge, ou de quelle classe à quelle classe, as-tu fais ta scolarité au Sénégal ?

Mouhamad :

Je suis né à Dakar, j'ai fait ma licence là-bas et j'ai fait un master 1 en audit contrôle de gestion, ensuite je suis allé en France pour faire un MBA en administration des entreprises.

Agathe :

D'accord et donc tu as aussi fait primaire, collège et lycée à Dakar ?

Mouhamad :

Oui, tout mon cursus scolaire.

Agathe :

D'accord et tu étais dans le public ou dans le privé ?

Mouhamad :

Les deux.

Agathe :

Si tu t'en souviens est-ce que tu peux me dire à quel niveau tu étais dans le public et à quel niveau tu étais dans le privé ?

Mouhamad :

En primaire j'étais dans le privé jusqu'en CE2. Ensuite jusqu'en 4^{ème} j'étais dans le public. En 4^{ème} jusqu'en Terminale je suis retourné dans le privé.

Agathe :

D'accord et tu étais dans le programme sénégalais ou le programme français ?

Mouhamad :

Dans le programme sénégalais à 100%.

Agathe :

Ok. De quelle manière est-ce que la langue française t'a été introduite ? Est-ce que tu parlais déjà français chez toi ou est-ce que ton premier contact avec elle fut à l'école ?

Mouhamad :

Déjà chez moi mes parents parlaient français, mais plus wolof. Donc c'est un monde qui m'était familier. Je comprenais déjà un peu le français en arrivant à l'école.

Agathe :

D'accord et est-ce que tu as été en maternelle avant d'arriver en primaire ?

Mouhamad :
Oui j'ai fait la maternelle.

Agathe :
D'accord et est-ce que le fait de parler français chez toi, ou d'avoir fait la maternelle avant d'aller en primaire t'ont aidé au niveau de tes résultats scolaires ou de ta compréhension.

Mouhamad :
Oui bien sûr au niveau de la compréhension parce que j'avais déjà l'habitude d'entendre le français. C'est différent d'une personne qui n'a jamais parlé ou entendu le français.

Agathe :
Je t'explique pourquoi je te pose cette question, j'ai remarqué durant mes observations dans les écoles, surtout au niveau de la primaire après ça s'estompe, que les élèves avec de meilleurs résultats sont souvent ceux qui parlent déjà français chez eux, ou qui ont fait la maternelle.

Mouhamad :
Oui c'est tout naturel, j'ai eu des amis comme ça. Mais en général ils se rattrapent bien, comme tu l'as dit, au collège. Surtout ceux qui ont commencé avec la langue arabe, c'est bizarre mais c'est un constat.

Agathe :
D'accord et comme tu m'as dit que tu avais des amis qui ne parlaient pas français avant d'arriver en primaire, qu'est-ce que les professeurs mettaient en place pour que vous parliez français ?

Mouhamad :
Déjà en primaire ce qui est intéressant avec le programme sénégalais (je ne sais pas si ça a évolué entre temps), c'est qu'on reprenait tout à zéro.
Ils nous apprenaient la langue, la base, l'écriture, le vocabulaire, la grammaire... On faisait tout, la constitution et la construction des mots. C'est ça qui faisait la différence.
Il y avait des enseignants qui parlaient wolof un peu mixé avec le français pour nous expliquer. Ça facilitait la compréhension. Mais ça c'était plus dans le public, dans le privé c'était plus rigoureux, c'était du français à 100%.

Agathe :
D'accord et est-ce qu'ils utilisaient la méthode du symbole pour que vous ne parliez pas wolof dans les classes ?

Mouhamad :
Bien sûr.
Ah ça c'était la honte !
Je vais taire le nom de l'école mais c'était une école privée catholique qui faisait souvent ça, quelque chose que j'ai toujours détesté.

Agathe :
Et toi en tant qu'enfant et maintenant que tu as eu le temps de grandir et de faire murir ta réflexion sur cette méthode, qu'est-ce que ça t'évoque l'utilisation du symbole ?

Mouhamad :
Je trouve ça rabaissant. Ce n'est pas parce que des élèves sont en apprentissage qu'on doit forcer ce genre de choses. C'était rabaissant, ça ne sert à rien. C'est ma philosophie.

Agathe :
Et est-ce que pour toi ou pour certains de tes camarades, l'utilisation du symbole a pu créer une certaine honte, un certain complexe, vis-à-vis des langues locales ?

Mouhamad :

Bien sûr ça l'a créé. Et surtout les personnes qui avaient du mal à parler français, c'était elles qui prenaient tout le temps le symbole malheureusement.

Ça a développé des complexes chez elles, ça ne leur donnait même pas envie de venir à l'école. Parce que tout le temps se faire humilier ce n'était pas évident.

Agathe :

Lors de mes observations dans les écoles, j'ai eu l'occasion de discuter avec des élèves et beaucoup d'entre eux m'ont fait part que c'était une méthode encore utilisée par certains enseignants. Après c'est vrai que de moi-même je ne l'ai pas vue durant mes observations car c'est quelque chose de tabou.

Mouhamad :

Je ne sais pas si tu as eu l'occasion d'avoir des photos ou des images de ça mais c'est extrêmement moche ! Ils prenaient des os et les attachaient avec un cordon, c'est extrêmement moche ! Ils te l'attachent au cou, c'est très moche et très marquant.

Agathe :

Non jusqu'ici je n'ai pas pu trouver de photos. Mais donc les langues locales n'avaient pas de place dans ton école ?

Mouhamad :

C'est ça. Déjà dans le programme il n'y a pas le wolof, pas le peul... C'est ça qui est inquiétant. Car aucun pays ne s'est développé avec la langue d'autrui.

Agathe :

Et malgré cette interdiction officielle de l'école, est-ce qu'entre élèves, en dehors des classes, vous parliez wolof ?

Mouhamad :

Oui on le faisait tout le temps et on se faisait chicoter même.

Agathe :

Je te pose la question parce que durant mes observations j'ai remarqué que 95% des échanges entre les élèves se font en wolof.

Mouhamad :

Bien sûr, surtout dans les écoles publiques. C'est la langue naturelle des gens, comme en France les gens ne parlent pas anglais. C'est pareil.

Agathe :

Et pour rebondir sur ce que tu m'as dit, certaines personnes avancent qu'il est normal de ne pas enseigner les langues locales et qu'il faut favoriser au maximum l'apprentissage du français, justement parce que c'est une langue internationale. Qu'en penses-tu ?

Mouhamad :

Je vais prendre l'exemple de la France. Actuellement ils font des cours d'anglais en primaire mais c'est optionnel, ce n'est pas obligatoire. Et surtout on ne te rabaisse pas, on ne te crée pas de complexes quand tu n'arrives pas à parler la langue d'autrui. Et en Angleterre c'est pareil. Je ne pense pas que c'est en primaire qu'on t'apprend le français là-bas.

Il serait plus bénéfique pour nous d'apprendre également nos langues.

Agathe :

Certaines classes bilingues wolof-françaises ont été mises en place en tant que test et apparemment les élèves apprennent plus rapidement.

Mouhamad :

Ça c'est très bien ! Ça me semble plus logique car l'approche naturelle de la langue, déjà quand tu raisonnes dans ta tête, vient de ta langue maternelle. Après quand tu vas à l'école tu vas devoir t'adapter à la langue d'autrui car ce n'est pas forcément le même vocabulaire.

Aujourd'hui si je prends une phrase wolof et que je la traduis littéralement en français, il se peut qu'il n'y ait pas de sens et vice versa.

Agathe :

Et est-ce que dans ta scolarité tu as pu ressentir un sentiment de supériorité des élèves qui étaient dans le programme français, vis-à-vis de vous qui étiez dans le programme sénégalais ?

Mouhamad :

Au contraire. Je pense que le programme sénégalais est beaucoup plus dur à absorber que le programme français. Je me souviens quand on était petits, j'avais une cousine qui a fait le programme français et quand je voyais ses leçons je me disais que c'était trop facile ! La preuve, en général les étudiants sénégalais n'ont pas de problèmes quand ils viennent en France. Le programme sénégalais est très sélectif et très dur. C'est bourratif.

Agathe :

A travers mes observations dans les écoles et les discussions avec les professeurs, effectivement le programme sénégalais est beaucoup plus dur, en termes de contenu, que le programme français.

Au-delà de ça, certaines personnes qui étaient dans le programme français m'ont dit que même s'ils savaient que le programme sénégalais était plus dense, ils éprouvaient un sentiment de supériorité vis-à-vis d'élèves qui étaient dans le programme sénégalais, ou qui parlaient wolof entre eux. Ils m'ont expliqué que c'est notamment vis-à-vis des débouchés qu'offre le programme français, en comparaison avec le programme sénégalais. Est-ce que toi c'est quelque chose que tu as ressenti ?

Mouhamad :

Moi je ne l'ai pas vraiment ressenti car je restais plus avec des personnes qui ont fait le programme sénégalais, Peut-être que c'est quelque chose qui se voit dans les écoles où il y a les deux programmes.

Le programme français est beaucoup plus utile après le BAC, car c'est beaucoup plus spécialisé et professionnel.

La manière dont on forme les étudiants sénégalais, c'est pour être des assistants. Ils ne sont pas proches de la technologie et aujourd'hui pour être au top. Niveau du côté des entreprises, il faut être à l'aise avec la technologie. Ce n'est pas que de la connaissance, il te faut aussi les outils. Et malheureusement, le programme sénégalais ne te permet pas de beaucoup avancer dessus.

Maintenant certaines écoles avancent là-dessus, mais il reste des progrès à faire.

Agathe :

Certains auteurs écrivent que le fait de parler encore la langue coloniale, et que ça soit quelque chose qui est vu comme essentiel au pays, et plus généralement, de garder le même système scolaire, est une « aliénation mentale et culturelle réussie ». Qu'en penses-tu ?

Mouhamad :

Je vais faire la comparaison avec les Américains. Là-bas ils t'apprennent plus l'entrepreneuriat. Au Sénégal on te forme pour être assistant. On ne te permet pas de pouvoir exploiter tes connaissances, on te dicte ce que tu as à faire.

La preuve, dans les écoles au lieu d'inviter des personnes qui ont réussi en entrepreneuriat, on a des professeurs qui te parlent de business, alors qu'ils n'ont jamais tenu de business. Théoriquement ils ont ce qu'il faut, mais ils ne font que de répéter les choses que d'autres personnes ont écrit, en pratique ce n'est pas pareil.

Agathe :

Et que penses-tu de l'alphabétisation en langues locales des enfants ?

Mouhamad :

Je suis pour. Si je pouvais-je recommanderais à toutes les écoles et entreprises de commencer l'apprentissage dès la seconde.

Agathe :

L'apprentissage du français ?

Mouhamad :

Non l'apprentissage en alternance, école et entreprise. Dès la seconde.

De toute façon ce système c'est depuis Senghor, ça n'a servi à rien. Les plus grands intellectuels sénégalais (Cheikh Anta Diop, Iba Der Thiam...) en ont parlé, tout le monde se bat contre ça mais malheureusement on sait qui est derrière.

Agathe :

De ce que je comprends, tu parles d'une volonté politique ?

Mouhamad :

Oui, je l'affirme même.

Agathe :

D'accord. Je n'ai plus de questions à te poser maintenant si tu as des anecdotes ou d'autres sujets que tu aimerais aborder, c'est avec plaisir.

Mouhamad :

Peut-être faire le contraste entre les niveaux d'études. Faire les comparaisons entre les classes de primaire, de collège et de lycée ; puis finalement avec l'université ou les écoles de commerce. C'est à partir de la terminale que tu verras les grandes différences.

Agathe :

Je te remercie pour ces conseils. Dans le cadre de mon mémoire j'ai choisi de m'arrêter au niveau du lycée car j'estime qu'au sortir de celui-ci, les citoyens de demain sont quand même déjà bien formés et/ou formatés, mais également dans un souci de temps.

J'interroge plusieurs anciens élèves également pour avoir du contraste.

Mouhamad :

Si je peux te conseiller d'interroger les élèves de terminale et leur demander ce qu'ils aimeraient faire après le lycée. Malheureusement au Sénégal même le type d'emploi est limité. Quand les élèves ont leur BAC ils vont aller en droit ou en gestion mais rare sont ceux qui vont aller en informatique. A part ça il n'y a pas grand-chose. Le système ne leur permet pas de voir autre chose. Le système ne leur permet pas de vivre à travers leur passion.

Il y a des élèves qui sont très forts en technologie. La preuve, il n'y a pas beaucoup d'élèves qui sont en lycée technique, tu vas en trouver au lycée Maurice Delafosse. A part ça il n'y a pas de choix, ils vont toujours faire la même chose. Certains vont aller en école de commerce pour faire du droit et de la gestion, ils changent juste l'appellation mais c'est pareil.

Agathe :

Donc tu penses que la langue est un facteur mais qu'il faudrait une réforme globale et notamment du contenu des cours ?

Mouhamad :

Oui.

Il faut qu'on introduise le wolof, le peul, le sérère... Ça dépend des zones. Et il faut mettre l'anglais dedans parce que quoi qu'on dise, c'est l'anglais la langue internationale, l'anglais ou l'arabe.

Le français c'est bien beau mais les pays francophones tu les compte, enfin ceux bien développés ! Aucun pays qui a été colonisé par la France n'est développé aujourd'hui, ce n'est pas par hasard.

Agathe :

Et est-ce que tu penses que dans la société sénégalaise, quelqu'un qui parle bien français serait toujours mieux considéré que quelqu'un qui le parle moins bien, sans tenir compte de ses aptitudes ?

Mouhamad :

Bien sûr, ça c'est des choses qu'on nous a inculquées depuis qu'on est petits. Inconsciemment.

Tu peux faire le test : va dans une classe et fais exprès de commettre une faute de français, tu verras tout le monde rigoler.

Ils vont plus se focaliser sur la faute, comme si c'était une honte de commettre des fautes. Même quand le contenu du message est intéressant, ils vont le mettre de côté et se focaliser sur la faute. Ce sont des choses qu'on nous a inculquées, indirectement c'est une aliénation.

En revanche, fais aussi le contraire. Commets une faute en wolof et tu verras la réaction n'est pas la même, ça passe normalement.

Agathe :

Je te remercie pour ce conseil que j'essayerais d'appliquer !

Et merci également pour ton témoignage qui est très intéressant et enrichissant.

Fa Penda, 16 avril 2023 [13 minutes et 46 secondes]

Agathe :

Merci d'avoir accepté cette interview.

Tout d'abord est-ce que tu peux te présenter, en me donnant ton prénom, nom, âge, origines et métier ?

Fa Penda :

D'accord.

Je me nomme Fa Penda Diakhaté, j'ai 21 ans. J'habite aux Parcelles et je suis en classe de L3 comptabilité et finance. Je suis Nakh [arabe] et Diola. Mon père est Nakh et ma mère est Diola.

Agathe :

Quand tu dis « nakh » on est d'accord que ça signifie « arabe » ?

Fa Penda :

Oui c'est ça.

Agathe :

De quel pays exactement ?

Fa Penda :

Bon je ne sais pas, je suis née au Sénégal.

Agathe :

D'accord.

De quel âge à quel âge, ou de quelle classe à quelle classe, as-tu fait ta scolarité au Sénégal ?

Fa Penda :

Je peux dire que je suis entrée à l'âge de 11 ans ou 12 ans en 6^{ème}.

Agathe :

Donc tu as fait ta scolarité de la primaire jusqu'à l'université au Sénégal ?

Fa Penda :

Oui.

Agathe :

Et donc pour tes classes de primaire, collège et lycée, tu étais dans le public ou le privé ?

Fa Penda :

En primaire j'étais dans le public. Pour mon entrée en 6^{ème} je suis partie dans le privé, même mon université est une université catholique privée.

Agathe :

Et tu étais dans le programme français ou dans le programme sénégalais ?

Fa Penda :

En programme sénégalais.

Agathe :

Ok. Ma question suivante est de savoir de quelle manière est-ce que la langue française t'a été introduite ? Est-ce que tu parlais déjà français dans ta famille ou seulement quand tu es arrivée à l'école ?

Fa Penda :

D'accord.

Parfois avec mes frères et mes sœurs on essaye de parler français, même si on l'a appris à l'école.
Bon, on ne parle pas trop français chez moi franchement. On parle plus wolof.

Agathe :

Donc tu as vraiment appris le français en arrivant à l'école ?

Fa Penda :

Oui.

Agathe :

Et quand tu es arrivée en primaire, si tu t'en souviens, est-ce que tu avais des camarades qui parlaient français chez eux ?

Fa Penda :

Bon je ne m'en souviens pas, mais je ne pense pas.

Agathe :

D'accord et comment est-ce que les enseignants faisaient pour que vous parliez français ?

Fa Penda :

En nous introduisant les bases, nous faire comprendre ce qu'un objet signifie en français...
Donc même quand on rentrait à la maison on se souvenait des mots qu'ils nous avaient appris.
Après on accumulait les mots pour faire des phrases et voilà. Ça a commencé comme ça.

Agathe :

D'accord et est-ce que dans la classe ils vous autorisaient à parler wolof ?

Fa Penda :

Non non. Il y avait une devise qu'on avait en classe, quand un élève parlait wolof, on lui introduisait un symbole. On prenait l'os du bœuf ou du mouton et on l'attachait sur son cou.
Donc si tu parlais wolof, tu devais porter ça et donner 50 ou 100 franc CFA.
Donc tu étais obligé de parler français sinon tu devais payer.

Agathe :

Et toi tu l'as déjà reçu ce symbole ?

Fa Penda :

Je pense que je l'ai eu une fois.

Agathe :

D'accord et qu'est-ce que tu as ressenti ? Est-ce que tu as ressenti de la honte ou de la tristesse ?

Fa Penda :

Non pas vraiment parce que chez nous on parle que wolof. Je me suis sentie un peu secouée parce que vraiment le professeur voulait qu'on parle bien français pour mieux s'exprimer en public, pour ne pas avoir de complexes.
Parce que chez nous si tu parles français tu es complexé, donc il essayait de nous enlever ce complexe pour améliorer notre façon de faire et de parler.

Agathe :

C'est super intéressant ce que tu m'expliques car j'allais justement te poser la question inverse : est-ce que le fait d'avoir appris le français avec ce système punitif du symbole, a créé chez toi un complexe vis-à-vis du wolof ou des autres langues locales ?

Fa Penda :

Non pas du tout.

Agathe :

D'accord.

Est-ce que tu penses que dans la société sénégalaise quelqu'un qui parle bien français sera considéré comme plus intelligent et plus sérieux que quelqu'un qui le parle moins bien ?

Fa Penda :

Je trouve qu'ils prennent beaucoup au sérieux le français parce que peu importe où tu vas, tu ne peux pas t'exprimer en wolof devant tes supérieurs ou dans un entretien d'embauche.

Donc c'est mieux valorisé que le wolof.

Agathe :

Et tu sais pourquoi ?

Fa Penda :

Parce que ce n'est pas professionnel.

Agathe :

Donc pour toi le français est associé à la langue « sérieuse » ou professionnelle ?

Fa Penda :

Oui, ici au Sénégal en tout cas.

Agathe :

Et est-ce que tu penses que ça peut être dû à la manière dont vous avez appris le français étant petits ?

Fa Penda :

Oui, en grande partie.

Agathe :

Donc est-ce que tu penses que ça a des avantages de bien parler français dans la société sénégalaise ?

Fa Penda :

Bien sûr !

Un exemple : quand tu es dans un groupe, quand tu parles français on te prend plus au sérieux que les autres, tu es mieux considéré. Tu es un peu supérieur aux autres, pas dans le sens où tu fais des choses mieux que les autres mais dans le sens où on te prend plus au sérieux.

Agathe :

D'accord donc il y a un certain sentiment de supériorité des personnes qui parlent bien français ?

Fa Penda :

Oui. En tout cas c'est ce que j'ai observé.

Agathe :

D'accord et pour revenir au système d'apprentissage du français et notamment du symbole, est-ce que c'est quelque chose qui t'a aidé dans ta scolarité ou au contraire est-ce que tu t'es sentie rabaissée ?

Fa Penda :

Ça ne m'a pas rabaissé en tout cas. Ça m'a permis de mieux de concentrer sur ça et de mieux avancer.

Agathe :

D'accord. Est-ce que malgré cette interdiction des langues locales dans les classes, celles-ci avaient leur place dans l'école ?

Fa Penda :

Pas tellement, juste en dehors des classes. On parlait peu le wolof, ce n'était pas trop ça.

Agathe :

D'accord.

J'ai terminé mes questions mais si toi tu as envie de me raconter quelque chose n'hésite pas.

Fa Penda :

D'accord.

Mon professeur d'histoire-géographie, en CM2, m'aimait bien car j'étais parmi les meilleurs élèves. Je faisais tout pour le bon fonctionnement de la classe.

Un jour il y avait une rédaction qu'on devait rendre en classe, je ne sais pas ce qui m'a pris mais j'ai oublié cette rédaction. En classe je ne pensais pas qu'il m'interrogerait car je faisais tout le temps mes exercices. Mais ce jour-là il m'a interrogée et je ne l'avais pas fait. Il n'était pas satisfait de moi et moi non plus. Je l'avais un peu déçu parce qu'il pensait que j'étais réglo.

C'était juste une expérience que je voulais partager.

Agathe :

On sent que jusqu'à maintenant ça te travaille encore, mais bon ça arrive parfois en tant qu'élève !

Je te remercie pour cet échange en tout cas et je te souhaite une bonne soirée.

Amy (nom d'emprunt), 18 avril 2023 [21 minutes et 59 secondes]

Agathe :

Merci d'avoir accepté cette interview.

Tout d'abord est-ce que tu peux te présenter, en me donnant ton prénom, nom, âge, origines et métier ?

Amy :

Je m'appelle Amy [nom d'emprunt], je viens de finir mes études en école de commerce et j'ai actuellement 23 ans. J'ai commencé récemment à travailler en agence de communication.

Agathe :

Et de quel âge à quel âge, ou de quelle classe à quelle classe, as-tu fait ta scolarité au Sénégal ?

Amy :

Du CP à la Terminale.

Agathe :

Et est-ce que tu as fait la maternelle ?

Amy :

Une partie.

Agathe :

D'accord et tu étais dans le privé ou le public ?

Amy :

Dans le privé.

Agathe :

En programme français ou sénégalais ?

Amy :

Dans le programme français, j'ai eu un BAC économique et social.

Agathe :

D'accord et de quelle manière est-ce que la langue française t'a été introduite ? Est-ce que tu parlais déjà français chez toi ou est-ce que tu as réellement appris à l'école ?

Amy :

Moi je suis née à Paris donc le français est ma langue maternelle.

Agathe :

Et est-ce que tu as eu l'impression que ça t'a aidée de parler français avant d'arriver à l'école au Sénégal ?

Amy :

Comme j'étais dans un programme français, tout le monde parlait déjà français donc je n'ai pas l'impression que ça m'a spécialement aidée. C'était normal, tout le monde parlait déjà français.

Agathe :

Je te pose la question car durant mes observations dans les écoles au programme sénégalais, j'ai remarqué (surtout au niveau primaire) que les élèves qui parlent français chez eux obtiennent de meilleurs résultats académiques que les autres élèves.

Amy :

Oui c'est sûr que c'est un avantage car si tu ne parles pas déjà la langue dans laquelle tu es censé étudier, c'est un handicap. Ça te demande un double travail, tu dois déjà comprendre ce qu'il se dit et ensuite comprendre le cours. Ça ne m'étonne pas vraiment que tu aies observé ça.

Agathe :

Et est-ce que dans tes écoles les enseignants utilisaient la méthode du symbole ?

Amy :

Le symbole ?

Agathe :

C'est une méthode qui consiste à attribuer un symbole, donc des ossements mis autour du cou, aux élèves lorsqu'ils parlent une langue locale pendant la classe, en guise de punition. Ces élèves doivent porter le symbole jusqu'au lendemain, donc ils rentrent chez eux avec. Il y a aussi des classes où en plus du symbole, l'élève doit donner une petite somme d'argent dans le pot commun de la classe. Certains enseignants dans les écoles sénégalaises utilisent ça.

Amy :

Déjà la réponse à ta question est non, car je viens d'apprendre ce que c'était. On n'a jamais eu ça, peut-être aussi parce que j'étais dans une école française où ce n'était peut-être pas aussi poussé que le programme sénégalais.

Agathe :

D'accord et justement est-ce qu'entre tes camarades et toi vous parliez parfois des langues locales comme le wolof ?

Amy :

Alors, ça devient plus personnel.

Personnellement j'ai toujours eu un peu de mal avec le wolof, dans le sens où on parle wolof chez moi, je le comprends relativement bien, mais j'ai du mal à le parler. J'ai du mal à former mes phrases et à m'exprimer en wolof.

Donc souvent on me pointait du doigt. Autant tout le monde parlait français, ce n'était pas bizarre, mais ils parlaient aussi très bien wolof. Et moi par rapport à ça j'étais un peu plus en difficulté, donc on m'a souvent pointé du doigt. On se moquait de moi, on m'a traitée de tous les noms, par exemple « Bounty, tu es blanche à l'intérieur, noire à l'extérieur », « *Toubab bu ñuul* » [blanche qui est noire] ...

Après ce sont des choses que les personnes qui vivent à l'étranger vivent plus que ceux qui habitent dans leur pays d'origine.

Donc moi ça je l'ai vraiment vécu parce que tout le monde le faisait un peu. Ça veut dire qu'autour de moi mes copines parlaient wolof. Moi je rencontrais des difficultés donc j'étais pointée du doigt.

Et même dans ma propre famille, j'ai des cousines qui étaient dans un programme sénégalais, qui ne sont pas françaises et qui ne sont jamais allées en France. Elles de leur côté j'étais considérée comme la petite *toubab* [blanche] qui ne parle pas wolof, qui ne mange pas ça, qui ne fait pas ci...

Donc j'ai été pointée du doigt toute mon enfance, et même toute ma jeunesse puisque jusqu'à la fin de mon lycée j'avais toujours cette étiquette-là. Tout le monde avait cette image-là, personne ne me parlait wolof car ils savaient que ce n'était pas naturel pour moi.

Mais oui les gens parlaient souvent wolof autour de moi. Bon c'était parfois assez mélangé, comme le « *franglais* », ils parlent français mais ajoutent des mots wolofs.

Moi j'ai toujours eu plus de mal donc je parlais exclusivement français.

Agathe :

Déjà je suis désolée d'entendre que tu as vécu ça. Moi je suis dans le même cas en ayant grandi en France, là je suis en train d'apprendre le wolof mais c'est difficile. Mais toi c'était à une autre échelle, comme tu vivais ici ça a dû être dur d'être constamment pointée du doigt.

Est-ce que tu as réussi à améliorer ton wolof maintenant ?

Amy :

C'est sûr qu'on te pointe plus du doigt quand tu es là parce que les gens te disent « ah toi en plus tu es là et tu ne parles pas », c'est l'environnement.

On va dire que maintenant je comprends mieux parce qu'en Terminale j'ai commencé à regarder les séries sénégalaises comme « Karma » ou « Maitresse d'un homme marié » qui sont sous-titrées en français. Ça m'a permis de mieux comprendre.

Parce qu'honnêtement il y a beaucoup de choses que je comprenais avant parce que comme je te l'ai dit ma grand-mère parlait wolof à la maison mais ça restait très en surface.

Donc j'ai encore beaucoup à apprendre mais là on va dire que je me suis améliorée, mais j'ai encore beaucoup de chemin à faire.

A l'écrit ça va mais c'est surtout à l'oral que j'ai du mal.

Agathe :

Bon bah je nous le souhaite en tout cas d'arriver à mieux parler.

Et du coup comme tu étais en programme français, est-ce que vous ressentiez un certain sentiment de supériorité par rapport aux élèves qui étaient dans le programme sénégalais ?

Je t'explique, dans une précédente interview, une personne du programme français m'a dit qu'ils avaient un terme spécifique pour désigner les élèves du programme sénégalais, car ils trouvaient qu'ils étaient « trop sénégalais ». Est-ce que c'est quelque chose que tu as pu ressentir ?

Amy :

Alors nous c'est plus au lycée qu'on s'est rendu compte qu'il y avait des classes du programme sénégalais. Car j'ai fait la primaire, le collège et le lycée dans la même école.

Il y avait des classes du programme sénégalais à partir du lycée donc c'est à partir de là qu'on a pu vraiment observer la différence.

Et c'est vrai que souvent on ne se mélangeait pas avec le programme sénégalais, ils étaient souvent entre eux et nous entre nous. Il a aussi le fait que tu restais avec des personnes que tu connaissais depuis des années.

Je ne sais pas si on peut parler de supériorité mais on peut dire qu'on sentait la différence. Comme je te l'ai expliqué on ne se mélangeait pas trop. Après il y avait certaines personnes du programme français qui était plus « le sénégalais typique » qui parle français mais tu sais que chez eux ils parlent wolof. Ils parlent français comme toi, mais ils ne viennent peut-être pas du même milieu géographique. Ou alors ce sont des personnes qui étaient en programme sénégalais avant et qui ont rejoint le programme français après.

J'ai remarqué que certaines filles dans ma classe, qui correspondent à ce profil-là, étaient plus proche des personnes du programme sénégalais, elles avaient des amis dans les deux programmes.

Je ne sais pas comment on peut expliquer ça, mais en tout cas c'est de cette manière qu'on remarquait la différence entre les deux programmes.

Agathe :

D'accord et pour élargir un peu, est-ce que tu as l'impression que dans la société sénégalaise, quelqu'un qui parle bien français sera plus pris au sérieux que quelqu'un qui parle moins bien français ?

Amy :

Ah oui ! Ça c'est clair parce qu'on est encore dans cette tension complexe là du « blanc supérieur ».

Pour prendre un exemple : si tu prends deux profils à compétences égales, dans le monde du travail, l'un n'a que des expériences professionnelles au Sénégal et l'autre a eu des expériences en France ou dans un pays européen ou occidental ; la personne avec le deuxième profil a beaucoup plus de chances d'être prise. Moi j'ai eu l'expérience de bureau en France et au Sénégal. Ici je vois que ça continue cette étiquette qu'on me collait en école primaire, « ah tu ne parles pas wolof... ».

Agathe :

D'accord et en parlant de bureau, est-ce que vous êtes autorisés à parler wolof ? Et avec les clients ?

Amy :

Oui bien sûr. Bon après je pense qu'avec les clients on parle uniquement en français.

Agathe :

Pour t'expliquer un peu ma question, toujours dans une interview précédente on m'a raconté que dans certains bureaux, si les employés parlent wolof, ils doivent mettre des sous dans une cagnotte. Un peu le même système qu'à l'école. Car les employeurs trouvaient que ça faisait moins sérieux de parler wolof que de parler français.

Amy :

Alors je veux bien entendre cette excuse là si on est aux États-Unis mais tu ne peux pas dire que c'est moins sérieux de parler wolof ici au Sénégal, c'est la langue nationale !
C'est un peu ironique !

Agathe :

Et est-ce que tu penses que cette conception de supériorité du français vis-à-vis des langues locales peut-être reliée avec la colonisation ?

Amy :

Oui c'est exactement ça, c'est un complexe.

Je pense qu'on ne s'est pas encore libérés de cet état d'esprit là. On n'est pas encore arrivés où on doit arriver dans notre libération. Les gens sont encore très complexés pour des choses qui constitue l'essence de leur pays.

Agathe :

Et est-ce que ça aurait été intéressant pour toi d'avoir une alphabétisation en langues locales ?

Amy :

Oui je pense que ça aurait été enrichissant, ça aurait pu aider, comme on le fait avec l'anglais.

Par exemple par rapport à l'écriture du wolof. J'arrive à l'écrire mais je me suis rendu compte, avec mon expérience en agence de communication à Dakar, que lorsque je devais faire une publication en wolof, on me corrigeait souvent mon orthographe. J'écrivais le wolof en phonétique alors qu'il y a une écriture officielle. Tu te rends compte que même dans le wolof il y a une part de français. Donc il aurait été bien d'apprendre que l'alphabet wolof n'est pas pareil que l'alphabet wolof.

Agathe :

C'est drôle que tu en parles car j'ai eu une conversation avec deux jeunes filles pendant mes observations dans une école. Elles m'ont expliqué que quand elles parlaient par messages, elles écrivaient en français parce qu'elles n'ont pas appris à écrire le wolof. Alors que lorsqu'elles parlent ensemble, elles le font en wolof. Mais que puisqu'elles n'ont pas appris l'écriture officielle du wolof, si l'une envoie un message, l'autre risque de comprendre différemment car elles écrivent en phonétique.

Amy :

Moi honnêtement je l'ai su que très tard qu'il y avait un alphabet wolof et je l'ai appris dehors sur des publicités.

Agathe :

Je te remercie, j'ai terminé mes questions. Maintenant sens-toi libre de me raconter des anecdotes ou de partager d'autres choses.

Amy :

Je trouve que ton sujet est très intéressant, je n'y aurais jamais pensé.

J'espère qu'on va se déconstruire là-dessus. J'aimerais qu'on perde l'habitude de stigmatiser les gens parce qu'ils parlent plus ou moins bien français.

Parce qu'à l'inverse aussi, si tu parles bien français on te taxe de « *toubab* » [blanc].

Après, les enfants sont méchants entre eux, donc c'est difficile. Ce sont souvent les enfants qui font ce genre de réflexions, parce que personne ne veut être différent alors qu'au final tout le monde veut l'être. Mais ce serait un grand pas en avant.

Agathe :

Je te remercie, ça me fait très plaisir.

Et oui effectivement, c'est d'ailleurs pourquoi j'ai choisi de faire mon terrain dans les écoles car j'estime que c'est là qu'on forme les futures générations. Et quelque part c'est contradictoire car si tu parles bien français on te stigmatise mais si tu ne parles pas bien français on te stigmatise aussi. Il y a un rapport à la langue très compliqué

En tout cas je te remercie pour cette belle interview et je te souhaite une bonne soirée.

Emmanuel Ndione, 26 avril 2023 [39 minutes et 31 secondes]

Emmanuel :

Bonjour Agathe. Quel est ton sujet de mémoire ?

Agathe :

Je m'intéresse à l'usage et l'apprentissage de la langue française dans les écoles dakaroises. D'un point de vue des études postcoloniales.

Emmanuel :

Je commencerais par te dire que la langue est plus que ce que tu crois, c'est même beaucoup plus dangereux.

Quand tu abandonnes ta langue et que tu prends une autre langue, ça veut dire que tu prends une autre posture. La langue est une ouverture sur le monde, c'est un point de vue sur le monde. Et comme tu le sais, le mot « point de vue » en français veut dire « le lieu d'où je parle ».

La langue française est un lieu social parce que c'est un groupe social, c'est un pays, c'est une géographie ou des géographies...

La langue française est une ouverture sur le monde, depuis le lieu où ILS se trouvent, leur histoire, leur sensibilité et leur cosmopolite. C'est à partir de là que la langue française s'est structurée et a structurée un groupe qui se projette sur le monde et qui regarde le monde de son point de vue. Donc quand tu fais parler la langue, tu déplaces les gens de leur point de vue pour qu'ils se mettent dans notre point de vue.

Or, comme le mot l'indique, le point de vue signifie le lieu d'où je parle mais également l'opinion que j'émet. Mais ça veut dire surtout que l'avis que j'émet dépend du lieu où je suis.

A partir d'autres langues, d'autres lieux, d'autres postures, on verrait sûrement d'autres choses que ce que la langue française donne à voir.

C'est fondamental !

Donc quand on préconise d'enseigner la langue française, c'est totalement coloniser les gens. Coloniser veut dire que symboliquement tu fais un déplacement de ton point de vue, au point de vue français et que tu considères que c'est ce dernier qui est le bon et que le tien n'est pas bon.

Agathe :

Et que pensez-vous de la pratique persistante du symbole dans certaines classes, qui sanctionne les élèves qui parlent une langue locale au sein de la classe ?

Emmanuel :

C'est une sanction. Et cette sanction n'est pas seulement avoir une punition mais elle dégrade tout ce que tu avais avant, tout ce que tu pensais avant.

Moi quand j'étais à l'école, cette méthode était utilisée. Donc je m'étonne que ça existe encore aujourd'hui dans certaines écoles.

Tu as déjà vu sous quelle forme est le symbole ?

Agathe :

On m'a dit que c'étaient des ossements, mais je n'ai pas pu le voir.

Emmanuel :

Parfois ce sont des ossements, parfois ce sont des cartons.

Et tu vois, la symbolique des ossements c'est la mort. Il faut demander aux autorités éducatives s'ils acceptent ça encore.

Agathe :

De ce que j'ai compris au fil de mes conversations avec les élèves et le corps enseignant, c'est que la question du symbole est très taboue. Énormément d'élèves m'ont dit avoir vu ou reçu celui-ci dans leur classe, mais le corps enseignant me dit toujours que ce n'est pas pratiqué dans leur école. Je pense donc

que le choix de l'utilisation ou non de cette méthode dépend des professeurs et non forcément de directives globales.

Emmanuel :

Ça existe. Il faut avoir un souci quantitatif, est-ce que dans toutes les écoles où tu es allée, les élèves avouent la même chose. Pour qu'on ne puisse pas te dire que c'est quelque chose d'unique ou seulement pratiqué par les récalcitrants. C'est un conseil pour que les gens ne démentent pas.

Mais la langue est un point de vue sur le monde. Avec ces méthodes, non seulement on dégrade la langue mais on dégrade aussi tout ce que la langue véhicule, à savoir, vision sur le monde, religion... Elle est vectrice de tout ça, de culture.

C'est dogmatissant, parce que c'est une approche par la symbolique de la mort, les ossements, ou alors la symbolique du prisonnier avec le carton. Donc il faut également faire le lien avec la symbolique des objets qui sont utilisés pour sanctionner. Et le but est de sanctionner ! Cela veut dire que ce n'est pas bon, tu dois te soumettre.

Agathe :

Et puisque vous parlez de symbolique, est-ce que vous pensez que la langue française est encore associée à une forme de sauvetage des populations d'Afrique francophone, et plus particulièrement, sénégalaise ? Pensez-vous que c'est une aliénation culturelle et mentale réussie par la France ?

Emmanuel :

Oui. Totalement !

Ici on a une stagiaire qui est venue faire du commerce et la première chose que je lui ai expliqué c'est qu'il y a différents points de vue.

La langue française, l'enseignement français, par le vecteur de la langue, véhicule les spiritualités, les économies, les options, les cultures occidentales. Avec le système de sanction, de symbole, des ossements, ça a un côté dogmatique. C'est comme ça et ce n'est pas autre chose, c'est ça ou la mort.

Ça dévalorise et les gens acceptent. C'est une aliénation acceptée. Et tous les arguments sont bons pour justifier cette aliénation voulue : nos langues ne sont pas développées. Mais les langues sont une construction sociale, les gens la construisent.

Pour prendre exemple du français, moi j'ai fait latin, grec... J'ai vu la vie des mots.

Par exemple au départ en latin on parlait de « *caput* » ce qui veut dire « la tête », ensuite ce mot est devenu et c'est devenu « chef » en français. Cette évolution linguistique est très intéressante car elle s'accompagne aussi d'une symbolisation nouvelle. Parce que le mot « chef » veut dire être le responsable d'un groupe, mais quand tu rapportes ça à l'étymologie le chef c'est le *Caput*, c'est l'organe, le lieu d'où on pense, ce qui veut dire que les autres ne pensent pas.

Les autres ont appelé les subordonnés à la pensée du chef. C'est comme cela qu'on organise l'aliénation systématique, en structurant les organisations de cette façon. Depuis le mental, d'un point de vue relativement arbitraire, qu'on fait assimiler et il s'insinue dans tous les aspects pratiques de la vie.

Agathe :

Par rapport à la construction sociale du langage, pensez-vous que le phénomène de « wolof urbain » qu'on retrouve beaucoup à Dakar, pourrait provenir du langage « petit nègre » et de la volonté coloniale de remplacer des mots en langues locales par des mots français ?

Emmanuel :

Tu feras l'exercice. Tu écouteras les journalistes, ou les responsables politiques, ils ne peuvent pas faire une phrase complète en wolof. La moitié des phrases est en français.

On leur demande comment ils peuvent être entendus par ceux à qui vous parlez ?

On francise automatiquement la langue, on rejette la langue.

Surtout dans l'administration, tout est emprunté ! Il n'y a aucun effort local.

Et tu verras qu'au contraire, il y a des gardiens de la langue française, prends par exemple le Larousse. Ils décident d'introduire de nouveaux mots : « essencerie » est un mot sénégalais, que les Sénégalais ont utilisé pour désigner une station essence ; « dibiterie » tu sais d'où ça vient ?

Agathe :

Évidemment je connais la dibiterie, mais je ne connais pas l'origine du mot.

Emmanuel :

Ça vient du verbe « débiter » la viande et ça s'est transformé en « dibiterie » au Sénégal. Finalement, à la longue, les sages du glossaire français ont pris la décision d'intégrer ces mots.

Régulièrement, tu vois des mots construits par les Africains, entrer dans la langue française. La langue se les approprie. Il y en a beaucoup !

Agathe :

Et pensez-vous que de cette manière nos langues locales peuvent continuer à se développer ?

Emmanuel :

Les langues ne peuvent pas se développer et le pays non plus ne peut pas se développer. On ne peut se développer qu'à partir de sa propre posture. On peut se différencier des autres, non pas par opposition mais en tant que richesse complémentaire. Or, on étouffe cela.

Donc les personnes qui auraient pu résonner depuis leur propre langue, ils ne résonnent pas. La différence est considérée comme un problème et pas comme une chance. C'est pourquoi dans beaucoup de problèmes on parle du problème des langues locales, mais on aurait pu partir de ces langues maternelles et au bout de 5 ou 6 ans introduire d'autres langues. On aurait pu s'accorder sur une langue nationale ou d'en avoir 5 ou 6.

On travaille là-dessus mais aujourd'hui on a les moyens de passer d'une langue à une autre.

Il y a une émission à la radio qui me fait mal par exemple. Sur RFM tous les matins il y a Babacar Fall qui présente son émission et en cours, Astou Mbengue Tioub interroge les enfants sur « comment bien parler la langue de Molière ». On introduit les difficultés en matière de langue et l'autre jour c'était de savoir quand il faut mettre un « m » devant un « b » et les irréguliers comme « bonbon ». Ce matin c'était que quand deux verbes se suivent, il faut mettre le deuxième à l'infinitif, « j'étais venu voir ta maman arroser le jardin ». Mais tous les matins on interroge un enfant.

C'est tellement valorisé, on met l'accent sur la forme et c'est comme cela et pas autre chose. Donc on n'introduit pas la pluralité dans la tête de l'enfant. Ça agit sur les caractères, il n'y a pas de demi-mesure, c'est ça ou ça ne l'est pas.

Agathe :

En parlant de pluralité, que pensez-vous de l'argument qui dit que la langue française évite un conflit ethnique au Sénégal ?

Emmanuel :

Ce sont les moyens par lesquels la langue française s'impose. Le français s'est imposé en détruisant complètement les autres langues locales. C'est par ces biais là qu'on a introduit un biais hiérarchique, bonapartiste. Une chose est blanche ou elle est noire, il y a une absence de nuance.

Et ça c'est faux ! La vie est faite de nuances. Toutes ces insuffisances s'imposent au caractère, à la manière de faire, à la façon de gouverner et de croire.

Prenons l'exemple des religions. On te dit que certaines sont des religions révélées et que les autres ne le sont pas. Et il n'y a aucune nuance. C'est comme ça qu'on introduit l'hégémonisme. Si on parle de révélation, elles sont données par Dieu, mais pourquoi les religions traditionnelles n'auraient pas été révélées par Dieu ? Il n'y a juste pas de mise en scène de la révélation mais si tu imagines quelque chose c'est Dieu qui t'a donné à imaginer, c'est une forme de révélation. Donc il existe des mises en scène exclusives de la révélation et d'autres qui n'en n'ont pas, mais on ne reconnaît même pas le principe de la révélation chez les autres.

Voilà comment s'organise une hégémonie sur tous les angles.

Pour les langues c'est pareil. A mon avis si tu étends le principe de la religion, tu peux l'appliquer à tout ce qu'on a dit tantôt, c'est un dogmatisme. C'est l'absence de nuances.

En n'oubliant pas que les religions sont des constructions humaines.

Tant qu'on n'aura pas le sens des nuances, on ne se développera pas, parce que la vie est faite de nuances, elle n'est pas faite d'opposition mais d'interactions entre les différents points de vue. Chaque personne est un lieu, chaque groupe est un point de vue, chaque langue est un point de vue.

Le biais et la domination vient du fait que les langues dominantes s'imposent aux autres, pour différentes raisons. Elles ont l'avantage de s'être formalisées plus longtemps, elles sont enseignées, elles disposent de moyens. Si tu fais le rapport avec les apports financiers, tu as plus d'argent que les autres parce que les termes de l'échange sont inégaux. L'arachide ne vaut rien et pourtant quand on a commencé à produire de l'arachide c'était pour l'Occident, il te faut combien de tonnes d'arachides pour faire une voiture ? Les systèmes de parité sont injustes.

C'est ce système de domination qui s'insinue partout.

Agathe :

Effectivement et j'aimerais étendre ma recherche plus tard en thèse mais pour ce mémoire j'ai choisi uniquement de traiter de la langue dans l'éducation.

Emmanuel :

Oui ça c'est une entrée. Tu as même choisi le point de vue de la langue et les modalités d'imposition par l'éducation.

Et effectivement il y a cela, mais articulé avec la gouvernance, c'est-à-dire, l'État. Et l'État n'a de justification qu'à travers le formalisme qui est généré par la langue.

Aujourd'hui les choses évoluent parce que tu verras que même l'école publique est devenue minoritaire. La langue française aussi devient minoritaire, prends par exemple les écoles coraniques.

Agathe :

Oui et d'ailleurs, j'ai du mal à comprendre le fait que les écoles françaises au Sénégal sont considérées comme des écoles publiques, est-ce que vous pourriez m'éclairer là-dessus ?

Emmanuel :

Les écoles françaises font partie du Ministère français, implantées au Sénégal pour les ressortissants français.

Normalement c'est comme une école à Annemasse, ça équivaut à Jean Mermoz.

Théoriquement ces écoles sont destinées aux ressortissants français. Néanmoins, si un Sénégalais veut inscrire son enfant je crois qu'il lui faut une autorisation du Ministère de l'éducation, pour protéger l'école publique sénégalaise.

Agathe :

Je n'ai jamais entendu parler de cette autorisation. Moi on m'a expliqué que n'importe quel Sénégalais peut choisir d'aller en école française, pour autant qu'il paye les frais de scolarité qui sont très élevés.

Emmanuel :

Peut-être alors.

Tu sais, la colonisation est subtile. Elle a un certain nombre de subtilités.

Les évolutions sur le plan politique et culturel ont beaucoup de mal à cause de l'apport formalisant de la langue française, de la place accordée à la langue française. Même du point de vue de la gouvernance, il n'y a pas de nuance. Ces contradictions devraient les faire évoluer et faire l'hypothèse qu'en introduisant les langues locales, on introduira le sens des nuances. Et le sens des nuances est indispensable à l'animation des évolutions d'une société donnée.

En considérant que la langue n'est qu'un point de vue et que toutes les autres langues sont des ouvertures sur le monde, en imposant la langue française on se prive des apports des autres cultures, vectorisés par la langue elle-même. La relation étroite qu'il y a entre la langue et la gouvernance, la langue et le formalisme, immobilise les situations sociales.

La langue française fait tout pour rester en place et de plus en plus elle se reconnaît par une caste. Les personnes qui gouvernent sont une caste. Si tu regardes le formalisme, les entreprises formelles représentent 8% seulement selon la Banque Mondiale et les 92% restants sont des entreprises non formelles. Cela veut dire que tout le pays n'entre pas dans ce formalisme finalement.

Il faut considérer qu'une langue véhicule un ordre social, un ordre culturel, un ordre politique, un ordre spirituel... C'est important. Et c'est ce personnel qui a fait l'école qui rend impossible, qui fige la démocratie. Elle s'organise autour d'une caste qui contrôle et ramène tout au formalisme électoral pour se maintenir au pouvoir.

Le jeu n'est pas de savoir ce qu'on va faire pour développer le pays, c'est de savoir qui se met à la place de qui. Il y a des négociations internes à la caste. La caste représente peut-être 500 000 personnes, mais on est 22 millions de Sénégalais mais on est manipulés par cette caste.

La caste à ses diversités, des dimensions maraboutiques générées par la langue mais aussi par la culture. Ce n'est pas simplement la maîtrise technique de la langue, c'est aussi la maîtrise de la culture. Et quand les gens ne parlent pas la langue, ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas assimilé, on leur a inoculé pleins d'autres choses.

Quand on parle wolof, finalement on parle davantage français que wolof et les gens ont l'air de comprendre. Il n'y a aucun effort.

L'erreur est de penser que ce serait traduire les choses, mais on ne traduit pas dans nos langues l'ordre social véhiculé par le français. C'est l'erreur que beaucoup de personnes font, elles modifient l'aspect technique de la langue mais continuent à véhiculer la culture qu'elle porte en traduisant le sens français.

Prenons par exemple le mot « décentralisation », on va le traduire en wolof mais avec le sens français. Alors que la sensibilité des langues locales n'a peut-être pas cette réalité de la décentralisation.

Par exemple la communauté sérère est très égalitariste, il y a un même un livre de Gastelu « l'égalitarisme chez les sérères ».

Il y a différents modes de gouvernance. Par exemple il peut y avoir un roi mais pas au sens de Louis XVI, il y a des fétiches qui contrebalance le pouvoir du roi. Le roi est au service du peuple, ce n'est pas celui qui accumule ou qui a une puissance supérieure. Il y a une manière de gouverner africaine.

Les professeurs, les enseignants maintiennent les codes de la caste. Les ressortissants de l'école arabe commencent à bousculer ces codes. Mais pourquoi est-ce que le personnel de l'administration est uniquement constitué de ressortissants de l'école publique ? Il faudrait aussi puiser dans ceux qui ont suivi des formations traditionnelles.

Pourquoi on ne ferait pas de la vie quotidienne un espace éducatif sans formalisme ? Cela générerait tout, puisque quand les gens sont entre eux ils fonctionnent, ils ont des réflexes traditionnels. Il faut reconstruire à partir de là et non pas forcément de nouveaux formalismes.

Quand tu veux élargir ton entrée sur la langue, tu peux élargir à l'ordre social, culturel...

Agathe :

J'ai terminé mes questions, mais sentez-vous libre de me partager vos expériences ou votre point de vue sur la question.

Je vous remercie pour ce moment de partage

Emmanuel :

Merci à toi, j'aime beaucoup ces questions et j'ai beaucoup travaillé dessus. C'est ça la raison d'être de ENDA.

ENDA au départ c'est environnement et développement, mais tu vois le côté colonialiste de « développement ». Le développement c'est le point de vue occidental, donc il faut le jeter. Il faut dire Environnement et Société, accompagner les sociétés à construire leur propre ordre culturel, politique...

Je ne sais pas si tu connais Gilbert Rist et son ouvrage « Le développement, histoire d'une croyance occidentale ».

Agathe :

J'en ai déjà entendu parler il me semble, mais j'irais lire cet ouvrage.

C'est très intéressant, je vous remercie en tout cas pour cette interview.

Djibril, 30 avril 2023 [35 minutes et 48 secondes]

Agathe :

Bonjour, merci d'avoir accepté cette interview.

Tout d'abord est-ce que tu peux te présenter, en me donnant ton prénom, nom, âge, origines et métier ?

Djibril :

Ok.

Je m'appelle Djibril Ben Cheikh Tidjane Niang je suis franco-sénégalais. Je suis né et j'ai grandi en France, ensuite j'ai passé l'autre moitié de ma vie au Sénégal.

Je travaille dans une Fintech, c'est-à-dire, dans la finance digitale, dans une entreprise basée en Côte d'Ivoire et au Sénégal. Je suis CIS manager là-bas.

Agathe :

Merci.

De quel âge à quel âge, ou de quelle classe à quelle classe as-tu fait ta scolarité au Sénégal ?

Djibril :

Moi c'est très diffus car j'ai beaucoup bougé mais j'ai fait mon CM2 ici, puis mon collège jusqu'en 4^{ème}. Ensuite j'ai fait mon lycée en Europe et je suis revenu au Sénégal pour la BAC et pour une partie des études supérieures.

Agathe :

D'accord, donc tu as passé ton BAC ici au Sénégal ?

Djibril :

Oui.

Agathe :

Et tu étais en programme sénégalais ou programme français ?

Djibril :

Alors pour les années de collège que j'ai fait j'étais en programme français, aussi pour mon année de primaire. Pour mon année de lycée j'étais en programme sénégalais.

Agathe :

D'accord donc c'est le BAC sénégalais que tu as obtenu ?

Djibril :

Oui.

Agathe :

D'accord.

De quelle manière est-ce que la langue française t'a été introduite ? Aux vues de ton parcours je suppose que tu parlais déjà français avant d'arriver à l'école au Sénégal ?

Djibril :

Dans mon cas c'est un peu un mixe des deux car comme je te l'ai dit je suis né et grandi en France donc le français est ma langue maternelle. Quand je suis arrivé au Sénégal j'étais dans une école française et en programme français.

Donc on peut dire que le français était la langue la plus parlée même si les cours de français tiraient plus sur de la grammaire...

C'est plus dans mes années de collège, même si j'étais encore en école française et dans le programme français, où je me suis confronté à la disparité. Le programme français et le programme sénégalais étaient

vraiment distincts. Le niveau de maîtrise de la langue n'est pas le même, dépendamment du programme. Donc c'est là que je me suis rendu compte que c'était vraiment un apprentissage.

Agathe :

Je vais justement revenir par la suite sur la distinction entre les deux programmes.

Mais du coup pour l'instant j'aimerais savoir si le fait que tu parles déjà français, en arrivant dans le système scolaire sénégalais, t'a aidé ?

Djibril :

Très franchement oui. Dans le sens où je l'ai toujours vu comme un plus. J'estime avoir une bonne diction et une bonne élocution donc je n'ai jamais eu de mal à me faire comprendre, j'ai toujours fait ma scolarité d'une bonne manière et j'ai toujours bien écrit. Donc je pense que ça a été un plus par rapport aux autres, je ne voyais pas le français comme une matière. Je le voyais vraiment comme l'application de quelque chose de très basique pour moi.

Et encore aujourd'hui à mon âge, dans le monde professionnel, je le vois encore. Comme je te l'ai dit je suis dans une entreprise française et j'ai des collègues pour qui le français n'est pas forcément une évidence. Très récemment on a fait des évaluations de niveau de français, écrit et parlé et pour certains c'était compliqué.

Donc oui, je pense que c'est vraiment un avantage.

Agathe :

D'accord et donc dans tes classes, qu'est-ce que tes professeurs utilisaient pour que vous parliez français en classe ?

Djibril :

Pour mes trois expériences, je vais te dire ce que je me souviens.

J'étais à la Franco-sénégalaise de Fann, qui était divisé en trois programmes, le programme français, le programme sénégalais et le programme mixte.

Quand j'étais au primaire j'ai eu la même impression que lorsque j'étais en terminale ici. J'avais l'impression que le programme sénégalais c'est beaucoup du forcing. Si tu n'obliges pas les élèves ils ne vont pas y prêter attention.

Contrairement, au programme français ça se fait plus naturellement, le professeur ne va pas te dire « arrêtez de parler wolof », ça c'est une phrase que je n'ai jamais entendue au programme français. Je l'ai cependant beaucoup entendue au programme sénégalais, par exemple pour les élèves qui bavardaient au fond de la classe.

Donc à part pour le programme sénégalais, ça se faisait de manière plutôt naturelle, quand j'étais aux Maristes aussi.

C'est quand j'étais en terminale que je me suis rendu compte que c'était énormément de forcing car les élèves, à part s'ils étaient obligés de parler avec le professeur ou d'écrire, ils ne vont pas s'embêter à parler français.

Agathe :

Justement quand tu parles de forcing, toi au programme français c'est peut-être quelque chose que tu n'as pas eu mais peut être que tu en as entendu parler, est-ce que certains professeurs utilisaient la méthode du symbole ?

Je ne sais pas si tu sais ce que c'est.

Djibril :

Non je ne sais pas ce que c'est.

Agathe :

On m'a expliqué que dans certaines écoles, dans les classes, pour empêcher les élèves de parler wolof, ils ont mis en place un système punitif. C'est-à-dire que si un élève parle wolof, on lui remet un symbole, qui est souvent un collier composé d'ossements, qu'il ramène chez lui et doit porter jusqu'au lendemain. Sinon ils doivent donner une petite somme d'argent pour mettre dans le pot commun de la classe.

Djibril :

Oui donc c'est vraiment coercitif.

Pour le coup je ne connaissais pas. Le plus proche que j'ai vu c'est des malus, à chaque fois qu'un élève était pris en train de parler wolof en classe il prenait un malus pour la matière concernée.

Mais je ne connaissais pas du tout la méthode du symbole et je suis plutôt choqué.

Agathe :

Oui.

Du coup c'est super intéressant de savoir que tu es allé dans une école qui avait les trois programmes différents.

Est-ce que justement les langues locales avaient une place dans ton école ?

Djibril :

Alors, oui et non.

Oui dans le sens où ça a créé beaucoup de niches. Par exemple quand j'étais à la franco-sénégalaise de Fann c'était très rare de voir les élèves du programme sénégalais et les élèves du programme français se mélanger. Et je pense que c'était déjà beaucoup dû aux disparités sociales. Le programme français était très cher, c'était un autre niveau de vie mais plus loin que ça, c'était la barrière de la langue.

Quand j'étais aux Maristes, je me suis souvent retenu de parler à certaines personnes car je n'arrivais pas bien à parler wolof et j'avais très peur qu'on se moque de moi. De l'autre côté, eux me voyait vraiment comme un *Toubab bu ñuul* [blanc qui est noir].

Donc les langues locales avaient leur place mais chacun de son côté, c'est vraiment l'impression que j'avais à certains moments.

A chaque fois que j'ai été confronté à d'autres langues, que ça soit le wolof, le sérère ou le pular, c'était vraiment dans le sens d'une activité culturelle.

Je sais que l'école où j'étais en terminale proposait de faire pular en LV2 mais à part ça je n'ai rien vu d'autre. Je sais que c'est possible dans certaines écoles mais mon ressenti c'était que dans mon école chaque culture avait sa place mais c'était uniquement qu'entre elle.

Agathe :

D'accord donc vous dans le programme français vous parliez français entre vous et les élèves du programme sénégalais parlaient wolof entre eux ?

Djibril :

Oui. Moi pour le coup j'ai très peu appris le wolof à l'école. Sachant que l'école est le premier formateur, j'ai très peu appris le wolof là-bas.

Agathe :

Et pour en revenir à cette séparation entre les deux programmes, penses-tu que les élèves du programme français ressentaient une certaine supériorité par rapport aux élèves du programme sénégalais ?

Dans le sens où dans une précédente interview on m'a expliqué que certains élèves du programme français nommaient les élèves du programme sénégalais avec un terme précis pour désigner le fait qu'ils les trouvaient trop sénégalais.

Djibril :

Oui ce sont les *oundou* [blédards] quoi.

Agathe :

C'est exactement ce terme-là qu'on m'a donné !

Est-ce que toi c'est quelque chose que tu as vécu et/ou ressenti ?

Djibril :

Moi je l'ai vu mais je ne l'ai pas vécu.

Même si j'étais dans le programme français je n'étais pas forcément riche, contrairement à certains de mes amis. Donc moi en dehors de l'école j'étais très amené à être avec des personnes du type *oundou* justement,

des personnes qui n'étaient pas forcément fortunés ou « trop sénégalais » car ils parlaient presque qu'uniquement wolof.

Après ça ce sont vraiment des stéréotypes parce qu'au final y'a des Sénégalais avec qui j'ai passé des bien meilleurs moments qu'avec des gens qui parlent français.

Mais clairement, je ne vais pas te mentir, c'est quelque chose de très vrai. Si tu m'as raconté l'anecdote et que j'ai pu te sortir l'expression, c'est que c'est le cas. Et je pense que c'est quelque chose que toutes les personnes ayant été à l'école au Sénégal connaissent.

Moi je le vois comme ça : c'est même plus loin que de manière scolaire. On va considérer comme *oundou* tous les gens qui ne sont pas du tout assimilés à la culture occidentale ou américaine.

Moi par exemple étant de nationalité française et sénégalaise, je me considère autant de l'une que de l'autre, donc il y a des choses de la culture sénégalaise que je ne vais pas comprendre (comme aller faire des chants religieux pour Serigne Touba après les cours) ; ce n'est pas la même culture.

Mais je pense que malheureusement il y a ce restant de sentiment colonialiste comme quoi si tu es français tu es supérieur aux Sénégalais.

Agathe :

C'est super car tu anticipes mes questions, j'allais te demander si tu as l'impression que c'est quelque chose qui découle de la colonisation, mais tu l'as clairement exprimé.

J'aimerais donc savoir si, selon toi, dans la société sénégalaise, quelqu'un qui parle bien français sera plus considéré que quelqu'un qui le parle moins bien ?

Djibril :

Oui très clairement !

On peut dire que je suis l'observateur parfait puisque j'ai fait mes études au Sénégal et en France et maintenant je travaille au Sénégal.

Juste pour t'expliquer, dans mon entreprise je suis manager, donc je fais aussi tout le recrutement. J'aurais voulu ne pas le faire mais depuis janvier de cette année, on fait des tests de niveau de français, car on s'est rendu compte que c'était une nécessité. Il y a beaucoup de tests de grammaire, d'orthographe, de conjugaison et surtout d'orthographe. On fait aussi des tests oraux. Et très clairement c'est toujours ceux qui ont la meilleure maîtrise et la meilleure expression de la langue française qui s'en sortent le mieux. A posteriori, les commerciaux qui restent le plus longtemps c'est ceux chez qui nous n'avons pas décelé ce genre de problèmes. Donc des commerciaux chez qui on va voir que lorsqu'ils écrivent des mails il n'y a pas de fautes d'orthographe, que les conversations sont bien.

En fait c'est surtout une question de vouloir faire passer le message dans l'activité commerciale, donc si le niveau de langue est bas, sachant que la langue utilisée est le français, tu auras beaucoup plus de difficulté dans l'entreprise.

Je pense que ça dépend aussi de la profession mais en tout cas oui très clairement.

Agathe :

D'accord et d'ailleurs est-ce que dans ton entreprise les salariés sont autorisés à parler wolof ?

Djibril :

Oui, on n'a pas ce problème-là, tant que c'est dans les bureaux.

Comme pour le code vestimentaire, si tu vas de l'intérieur de l'entreprise vers une autre entreprise, que tu vas représenter l'entreprise, on va te demander d'avoir une tenue correcte et de t'exprimer en français.

Mais ce n'est même pas quelque chose qu'on te demande en réalité, c'est une évidence. Autant au bureau ça ne dérange pas que les gens parlent wolof, autant on va faire le maximum pour que ça ne soit pas le cas lorsqu'ils représentent l'entreprise.

Agathe :

Et est-ce que tu penses que la langue française est toujours associée à un marqueur d'intelligence ?

Djibril :

Oui c'est très clairement le cas. Je ne sais pas si c'est un complexe de supériorité de la part de ceux qui parlent français ou si c'est un complexe d'infériorité général qui fait que quand on voit quelqu'un qui parle bien français on va le considérer comme intelligent mais il y a clairement un lien.

Agathe :

Et est-ce que tu penses que la méthode d'enseignement du français dans les écoles peut induire des biais qui peuvent se retranscrire plus tard dans la vie adulte ?

Djibril :

C'est très clairement ce qu'il se passe. Et ça va même plus loin que ça, dans ce qui est enseigné moi ça m'a toujours marqué. C'est quand même dommage qu'il y ait autant d'importance pour l'histoire de la France que pour l'histoire du Sénégal, peu importe le programme.

J'ai également fait une partie de ma vie aux États-Unis et la manière dont les gens sont éduqués là-bas n'a rien à voir avec la manière dont on est éduqués au Sénégal.

Par exemple, tu vas dans la rue et tu prends n'importe qui et tu lui demandes de citer toutes les régions du Sénégal, il ne pourra pas. Aux États-Unis tu fais la même chose, ils sont tous capables de citer par cœur tous les États.

Alors qu'au Sénégal tout le monde connaît Paris, Bordeaux, Montpellier, ils sont tous au courant de ce qui se passe en Europe... Ce n'est pas forcément le cas pour d'autres pays qui sont plus en autarcie et plus centrés sur eux-mêmes. Maintenant nous c'est différent car on est un ancien pays colonial, certes, mais à partir du moment où on a pris notre indépendance on aurait dû le faire à tous les niveaux. Après il y a toujours des problèmes économiques et autres qui vont se mettre en travers du chemin, mais bon, c'est triste je trouve.

Agathe :

Je te remercie.

Lors de mes observations dans les écoles j'ai remarqué qu'outre le fait que le programme sénégalais est bien plus dense que le programme français, le contenu des cours est très similaire à celui en France.

Certains auteurs avancent que le fait de garder la langue coloniale et une grande similitude d'enseignement serait une « aliénation mentale et culturelle réussie », qu'en penses-tu ?

Djibril :

C'est le cas ! Très clairement !

Le fait que la culture d'une nation aussi éloignée de la nôtre prenne autant de place ce n'est juste pas normal.

Encore que la langue parlée soit la langue coloniale, parce qu'au final c'est un mal pour un bien et que ça nous connecte au moins, ok soit, mais que la culture soit autant assimilée, ça c'est extrêmement problématique.

Agathe :

D'accord donc pour toi ce n'est pas que la langue en tant que telle mais les tous les attrait culturels qui y sont associés qui posent problème ?

Djibril :

C'est ça. C'est purement et simplement une assimilation.

Récemment j'étais avec des amis à Thiès, on faisait des visites commerciales dans les usines et devant une des usines il y avait une vingtaine d'enfants. Ils parlaient wolof et français, un Français très sénégalais. En passant ils nous ont entendus parler et pour rire la première chose qu'ils ont dit « *Francenabe* », autrement dit, « produit de la France ».

Moi ça ne m'a pas vraiment fait mal mais ça m'a un peu choqué parce que même si je parle français, on est tous dans la même position. Autant moi que quelqu'un qui habite loin à Diourbel par exemple, on est toujours dans la même position puisque c'est quelque chose de voulu par l'économie et autres. À partir du moment où on est dans un pays mais qu'il y a quand même ce sentiment de « nous les vrais Sénégalais » et « les autres produits de la France », c'est qu'il y a un problème. Ça dénote un choc culturel parce que ce qui a provoqué ça c'est simplement que je parle correctement français.

Agathe :

Et justement quand tu parles de choc culturel, toi tu aurais trouvé ça intéressant d'avoir une alphabétisation en langues locales à l'école ?

Djibril :

Pour le coup oui. Après moi j'aime beaucoup les langues. Après j'aurais aimé comprendre la langue que je parle.

Aujourd'hui j'ai 28 ans donc je suis totalement bilingue, je parle très bien wolof, je comprends tout, tous les concepts me sont familiers, autant je suis incapable d'écrire correctement la moindre phrase.

Les seules leçons que j'ai eues je les ai acquises par moi-même, même pour écrire en wolof c'est l'alphabet français, enfin gréco-romain, qui est utilisé.

Agathe :

Et que penses-tu de l'argument qui dit que nos langues locales ne sont pas assez développées pour pouvoir les enseigner et/ou que ce ne sont pas des langues internationales ?

Djibril :

Si tu regardes à l'échelle du monde on est très peu à parler wolof effectivement, c'est plus un dialecte. Enfin ce n'est pas vraiment le cas mais je considère qu'à partir du moment où une langue n'est parlée que dans un pays et seulement à l'intérieur de ce pays c'est plus un dialecte qu'une langue.

Maintenant c'est aussi un cercle vicieux parce que si on part de ce postulat, à quel moment est-ce qu'on la développe ? À quel moment est-ce qu'on en parle ? À quel moment est-ce qu'on prône ça ?

Parce que si c'est ça, d'ici 50 ans je ne pense pas qu'on soit plus de 20 millions de Sénégalais. Je pense qu'il faut pouvoir faire quelque chose, peu importe que ça soit une langue internationale ou pas. Il faut juste promouvoir les cultures.

Agathe :

Et si le français ne déterminait plus l'entièreté de la scolarité sénégalaise mais que celui-ci était introduit en complément des langues locales à partir d'un certain niveau, comme on le fait avec les LV2, penses-tu que cela pourrait être bénéfique ?

Djibril :

Il faut vraiment mettre les choses dans leur contexte. La langue française est une langue extrêmement difficile. Elle doit figurer dans le top 3 ou top 5 des langues les plus difficiles. Demander à un enfant d'apprendre sa langue maternelle et cette langue là il faut le faire avec un certain rythme. Ici c'est un rythme trop brusque, ceux qui réussissent tant mieux, les autres tant pis. Il faut considérer ça aussi, le français n'est pas facile.

Moi je fais des cours de japonais. Les Japonais par exemple ont beaucoup plus de facilité avec l'anglais que le français.

C'est triste que ça définisse notre avenir, notre futur, enfin même ta vie. Ça te met dans une position où limite si tu n'as pas un très bon niveau en français et que tu ne peux pas te développer au Sénégal, ça sera très compliqué pour toi.

Agathe :

Je te remercie.

J'ai terminé mes questions règlementaires mais si tu as une anecdote à me raconter ou d'autres informations que tu aimerais me partager, n'hésite pas.

Djibril :

Ce n'est pas quelque chose qui m'est arrivé à moi mais je pense que c'est quelque chose que si tu demandes aux gens qui ont fait Jean Mermoz, les Maristes ou Jeanne d'Arc durant les années 90, ils ont tous le même souvenir de ça.

Il y avait des bagarres, des guerres de programmes inter-écoles.

Par exemple tous les garçons du programme sénégalais de Jeanne d'Arc venaient jusqu'aux Maristes pour se taper.

Ils étaient environ 30 ou 40.

Moi je sais que mes dernières années de collège j'ai dû en voir 2 ou 3. Il y a eu une grosse altercation au bosquet Le bois des anges, juste devant les Maristes, avec des gens Jeanne d'Arc, et il y en a eu d'autres.

Agathe :

Mais pourquoi ils se frappaient ?

Djibril :

Aucune idée. Pour la plupart ça partait de problèmes localisés. Et c'était vraiment cette fierté de ne pas se faire frapper par les garçons du programme sénégalais.

Agathe :

Donc par exemple le programme français de Mermoz appelait le programme français de Jeanne d'Arc pour venir se battre contre le programme sénégalais ?
C'est incroyable.

Djibril :

Oui c'est ça ! Et pendant mon année de 4^{ème} il y en a eu 3 ou 4.

Agathe :

Bah écoute je te remercie pour cette interview et cette anecdote c'est vraiment impressionnant.
Je te souhaite une bonne soirée.

Hadjara, 30 avril 2023 [27 minutes et 22 secondes]

Agathe :

Bonjour, merci d'avoir accepté cette interview.

Tout d'abord est-ce que tu peux te présenter, en me donnant ton prénom, nom, âge, origines et métier ?

Hadjara :

Alors moi je m'appelle Hadjara Cissé, je suis sénégalaise et je suis âgée de 29 ans, bientôt 30. Je suis à la fois sénégalaise et malienne du fait de mes origines. Dans la vie je suis journaliste, reporter d'images et présentement je suis aussi présentatrice pour la 2STV, qui est la première chaîne privée du Sénégal, ils sont présents depuis 25 ans.

Agathe :

D'accord, je te remercie.

De quel âge à quel âge, ou plutôt de quelle classe à quelle classe as-tu fait ta scolarité au Sénégal ?

Hadjara :

Moi tout mon cursus je l'ai fait au Sénégal. C'est seulement après que j'ai eu mon premier travail que j'ai voyagé et que j'ai pu faire un master ailleurs mais sinon j'ai fait tout mon cursus au Sénégal, jusqu'à ma licence.

Agathe :

Et tu as également fait la maternelle ou tu es directement arrivée au C.I ?

Hadjara :

J'ai fait la maternelle, on ne m'a jamais fait sauter de classes, je n'ai jamais eu à redoubler ni même à changer de cursus.

Agathe :

Et tu étais dans le privé ou dans le public ?

Hadjara :

J'étais dans le privé jusqu'à ce que j'obtienne le BFM.

Ensuite ma mère ne voulait pas que je reste dans le privé car je n'étais pas assez rigoureuse comme elle voulait. Sachant que le système sénégalais est assez dur, donc elle a voulu me jeter un peu dans la fosse des lions pour que je puisse un peu avoir du challenge et voir des gens qui voulaient vraiment s'en sortir. Pour elle c'était son modèle.

Donc voilà.

Agathe :

Et tu étais dans le programme sénégalais ou dans le programme français ?

Hadjara :

Dans le programme sénégalais.

Agathe :

D'accord et est-ce que tu parlais déjà français chez toi ou est-ce que tu as vraiment appris le français à l'école ?

Hadjara :

Comme je l'ai dit, par mes origines mon père est malien. Moi je suis née au Sénégal mais mon père est malien, donc du côté paternel personne ne comprenait le wolof.

En plus de cela, mon père a été pendant longtemps en France, il est rentré pratiquement quand il était à la retraite. Donc moi je suis née quand mon père est revenu de France, il n'avait aucune notion de wolof.

C'est plus ma mère qui me parlait wolof, après le décès de mon père en 2004 ma mère est partie en Norvège et moi j'ai été placée dans la famille de mon père. Là-bas aussi comme ils ne comprenaient pas le wolof j'ai été bercée dans le français.

Chez moi aussi le fait de parler français était gage de bonne éducation, ça voulait dire que tu étais allé à l'école et donc tu devais parler français à la maison.

Agathe :

Tout d'abord je suis désolée d'apprendre pour le décès de ton papa.

Est-ce que le fait de parler français avant d'arriver à l'école t'a avantagée ?

Hadjara :

Disons que oui j'avais quand même une base de français à la maison donc ça tombait sous le sens pour moi. D'autant plus que j'ai toujours été orientée par la lecture, mes premiers livres je les ai lus en français. C'est vraiment vers le lycée que je me suis dit que si j'avais appris certaines choses de par ma langue j'aurais eu de meilleurs résultats.

Comme pour les mathématiques. On nous dit souvent à l'école que si tu parles bien français tu pourras résoudre les problèmes, mais pour moi ça n'a pas été le cas.

Mes pires notes étaient en maths, j'avais tout le temps des très bonnes notes mais en mathématique c'était vraiment difficile. Donc pour moi c'était vraiment là que la complexité de la langue française m'a joué un tour.

Mais sinon dans toutes les autres filières j'étais très bien, c'est d'ailleurs pourquoi j'ai choisi d'aller en littérature. J'ai eu mon BAC en littérature.

Agathe :

D'accord, je te pose la question parce que durant mon observation dans les écoles j'ai fait le constat que surtout au niveau primaire les élèves avec les meilleurs résultats scolaires sont ceux qui parle français chez eux ou qui ont fait la maternelle. Qu'en penses-tu ?

Hadjara :

Oui c'est totalement vrai. Je peux te le dire parce que je pense que moi si je n'avais pas eu une base de français chez moi je pense que ça aurait été un peu difficile. La langue française dans les établissements c'est du langage soutenu, ce n'est pas le jargon de la rue, c'est du vieux français qu'on apprend. Donc je pense que si tu as aucune notion, que tu ne pratiques pas à la maison, que tu n'as pas un cercle qui est francophone, je peux comprendre que certains aient du mal à comprendre certains cours.

Agathe :

D'accord et quelles méthodes utilisaient les professeurs pour que vous parliez français ?

Hadjara :

Il n'y avait aucune méthode, on devait seulement s'adapter.

Dès la maternelle on t'apprend tout en français donc je n'ai même pas souvenir d'une méthode. On apprenait à parler une langue. Le wolof je l'entendais mais je ne l'ai pas appris à l'école. Le français était plus pédagogique, donc on allait à l'école pour apprendre et c'était en français. Je pense que beaucoup de sénégalais avaient au moins un peu de notions en français, donc c'était aussi plus facile d'intégrer un programme français.

Donc la méthode c'était vraiment de parler et d'écrire en français. Du moment qu'on comprenait ça allait.

Agathe :

Et est-ce que tes professeurs utilisaient la méthode du symbole ?

Hadjara :

Oui ça me parle beaucoup parce que j'étais déléguée de classe. Ça me fait rire maintenant mais j'étais l'ennemie numéro 1 de mes copains de classe. Ce fameux symbole c'était un peu moi qui devais vérifier que tout le monde était dans les rangs. Le concept c'était de parler que français donc si on disait un mot en wolof on nous imposait de porter un symbole qui était fait d'os de vache. On portait ça sous forme de collier et ça nous faisait passer pour quelqu'un qui ne veut pas parler français, qui ne veut pas apprendre.

Moi c'est bien après que j'ai compris que c'était clairement une méthode de discrimination qui rabaisait les gens parce qu'on était des enfants un peu cruels. Les enfants sont cruels entre eux. C'était vraiment un exercice qui était imposé, on nous imposait de parler français et on ne voulait pas porter ça.

Agathe :

D'accord et tu sais si les camarades de ta classe, ou toi si tu l'as déjà reçu, l'ont mal vécu de porter ce symbole ?

Hadjara :

Moi c'était une phobie, je n'en voulais pas du tout. Pour moi c'était hors de question que je porte ça. Et pourtant j'en ai porté deux ou trois fois. Je me suis sentie très nulle. En plus c'est source de moquerie, donc c'est en le portant que j'ai compris que ce n'était pas bien, ça créé un mal-être. Ce n'est pas cool d'être dans une classe de 33 ou 100 élèves et d'être étiquetée pour être la personne qui a parlé autre chose que ce qu'on apprend à l'école. C'est cruel. Je ne sais pas si ça se passe encore, j'aimerais d'ailleurs beaucoup le savoir.

Agathe :

Et pour généraliser un peu plus, est-ce que tu as l'impression que, dans la société sénégalaise, une personne qui parle bien français sera toujours plus prise au sérieux que quelqu'un qui le parle moins bien ?

Hadjara :

Oui clairement, c'est avéré. Tu vas dans les administrations sénégalaises et tu dis un « assalamu aleykum, nanga def ? » [Bonjour, comment allez-vous], personne ne te calcule. Mais si tu viens avec un accent un peu à l'européen en disant « bonjour comment-allez-vous ? Excusez-moi je viens pour... », ils vont penser que tu ne viens pas d'ici et donc ils vont te prendre au sérieux.

Moi je l'ai vécu plusieurs fois, j'ai été témoin de ces choses-là et c'est vrai que tu n'es pas pris au sérieux quand tu parles ta langue maternelle, que ça soit à la mairie, dans les bureaux...

Quand tu t'exprimes en wolof les gens te font patienter alors que quand tu joues sur le français les gens vont se dire que tu es un petit noir *toubab* [blanc].

C'est de pire en pire d'ailleurs.

Agathe :

Et est-ce que tu penses que ça peut être dû à un reste de la colonisation ?

Hadjara :

Oui clairement, il y a beaucoup de séquelles aujourd'hui. Ce sentiment de complexe est ancré. Nos parents et nos grands-parents ont été clairement formatés.

Moi ça m'est arrivé de parler à la maison avec mon oncle qui était chargé de mon éducation, après que je sois confiée à ma tante. C'était un commandant de l'armée, si je venais lui parler en wolof il ne me répondait pas, tu parlais à un mur. Et quand je lui parlais en français il disait « Voilà ! On y vient ! Ça te sert à quoi d'aller à l'école ? », et ça m'avait toujours frappée.

Je pense que ça a été le cas de beaucoup de personnes dans les familles, parce que les générations d'avant étaient encore là-dedans. Nous on a eu notre indépendance ça ne fait même pas 100 ans, c'est encore récent, donc ils ont grandi avec ça et ils veulent nous inculquer ça.

A la fin tu penses que c'est toi le problème alors que non, il y a un problème de complexes.

Si toi tu es dans une famille où il y a ce sentiment, c'est clair que ça va être difficile.

Agathe :

Et penses-tu que les méthodes d'enseignement du français à l'école, ou plus généralement que les langues locales n'ont pas leur place dans ce milieu, vous inculque ce même sentiment depuis petit ?

Hadjara :

Oui clairement. Avec des remarques et autres.

On utilise souvent ce mot en wolof « *kaw kaw* », ce sont des gens qui viennent de l'intérieur du pays dans les villages. Parce qu'eux, le système n'a pas réussi à pénétrer là-bas, c'est aussi ce qu'il faut rappeler. Même s'il y a l'éducation qui n'a pas été réformée, mais contrairement aux capitales africaines qui ont été

formatées, qui ont reçu ce schéma du français, au village ce n'est pas le cas. Là-bas si tu parles français tu es mal reçu. Il pense que tu viens dans une optique de leur apprendre des choses, parce que Dakar est vue comme la ville occidentale des Sénégalais *toubab* [blanc].

Et les villages c'est là où la colonisation n'a pas gagné. Les villages sont restés quand même dans leur logique. Déjà toutes les langues parlées au Sénégal, à part le wolof, ce n'est pas à Dakar où tu les entends le plus, c'est dans les régions. Eux ils ont réussi à se protéger, mais nous comme c'est la capitale, il y a les entreprises... Ce n'est pas forcément tout le Sénégal, mais c'est à Dakar clairement que tout ça se passe.

Donc à l'école aussi quand tu parlais wolof on t'appelait « *kaw kaw* » donc pour dire que tu venais du bled, que tu étais un blédard, de l'antiquité.

Donc c'est très péjoratif de considérer les gens qui ont gardé leurs langues de personnes qui n'ont pas d'éducation. Ils sont beaucoup plus riches culturellement que nous.

Agathe :

Est-ce que tu connais le terme de « *oundou* » [blédard] ?

Hadjara :

Oui je connais mais clairement moi je connais plus « *kaw kaw* » mais finalement c'est les mêmes mots.

Agathe :

Je te demande ça car dans une précédente interview on m'a donné un peu la même anecdote que la tienne, mais en employant le terme de « *oundou* ». Mais dans ce cas-là c'étaient les personnes du programme français qui appelaient les élèves du programme sénégalais comme ça.

Hadjara :

Oui et je ne serais pas étonnée que ça se passe comme ça dans les écoles françaises. Mais clairement ça vient des parents. Ils pensent que si leurs enfants ne reçoivent pas une éducation française, ils ne pourront rien faire. Donc ce sont les parents qui leurs mettent ça dans la tête. Et à l'école on voit bien les résultats. Les personnes qui se faisaient appeler « *oundou* » ils rigolent du BAC français. Quand on nous donnait le BAC français pour s'entraîner toute la classe rigolait. Même les professeurs rigolaient parce qu'on sait que dans le programme français tout est fait pour faciliter les choses alors que nous on durcissait le programme. C'était clairement fait pour contrer les écoles sénégalaises et garder cette image parfaite des écoles françaises.

Agathe :

Effectivement de tous les témoignages que j'ai reçus, tout le monde sait que le programme sénégalais est plus dur et plus dense que le programme français. Pourtant beaucoup préfèrent envoyer leurs enfants au programme français car c'est plus réputé.

Hadjara :

C'est mieux vu. Je me rappelle quand on m'a envoyée à l'école publique sénégalaise c'était la mort, j'ai déprimé. Je me suis retrouvée dans une classe de 100 personnes avec des personnes qui ont vécu des galères et qui sont là et qui veulent réussir.

Toi tu arrives tu avais ta petite vie confortable. Parce que moi j'étais au programme catholique privé, donc c'est assez proche de l'éducation française, c'est un peu le haut niveau du programme sénégalais. Moi je l'ai mal vécu d'être dans le public.

Et pour répondre à ce que tu disais, clairement tu sens que tu n'as aucune importance quand tu viens de ce système-là. Et moi à la fin c'est ce que j'ai voulu me prouver. J'ai eu beaucoup d'opportunité d'aller étudier en France mais ma mère a toujours voulu que je m'aperçoive que je peux réussir ici et que je n'ai pas besoin d'aller en Europe pour ça.

Surtout que j'étais déjà très occidentalisée dans mon éducation donc elle craignait que je m'émancipe trop. Déjà j'avais des idées considérées comme révoltantes par rapport à l'éducation sénégalaise. Donc si en plus j'allais dans le programme français et en France ils m'auraient clairement perdue, ça c'est sûr.

Donc ma mère m'a fait revenir à ça.

Agathe :

Certains auteurs considèrent cette situation comme étant une « aliénation culturelle et mentale réussie » qu'en penses-tu ?

Hadjara :

Moi je suis d'avis qu'on reconstruise notre système avec nos valeurs et nos langues. Même si c'est vrai que la colonisation a réussi à implanter un système infaillible, aujourd'hui on ne peut pas tout casser, on va devoir faire avec. Mais pour les générations qui vont arriver, il est plus qu'urgent d'intégrer au moins la langue wolof dès le bas âge, que ça fasse partie du programme. Et ça on en parle partout dans les médias. Moi le wolof c'est à l'université qu'on m'a donné la possibilité de l'apprendre et ça ce n'est pas normal. Aujourd'hui il y a beaucoup d'auteurs comme Boubacar Boris Diop, Felwin Sarr... qui sont en train de traduire des livres en wolof. A l'université il y a des professeurs qui se battent pour ça. Je pense qu'il y a une volonté sincère mais c'est l'État qui devrait de se détacher de ça et produire un système qui arrangerait les Sénégalais et aussi faire leur affaire puisque le français ne sera pas enlevé des administrations. On en parle tout le temps en disant qu'on va changer le programme mais je ne sais même plus à combien de réunions, de panels, j'ai assisté mais ce sont toujours les mêmes thématiques et aujourd'hui rien n'a été fait.

Agathe :

D'accord je te remercie.

J'ai terminé mes questions mais si tu as des anecdotes à me raconter ou des choses à rajouter c'est avec plaisir. Notamment toi en tant que journaliste et présentatrice télé si tu veux me raconter un peu comment ce sujet se traduit dans ton travail.

Hadjara :

Quand j'ai commencé j'étais d'abord reporter et j'avais énormément de difficulté pour la version wolof. Je faisais mes reportages en moins de 30 minutes pour la version française mais après pour les traduire en version wolof ça me prenait énormément de temps, je devais écrire tout pour pouvoir lire ça. Imagine ! En étant sénégalaise !

Maintenant je peux lire un texte en français et te le traduire rapidement en wolof mais avant c'étaient des tonnes de papiers pour un reportage d'1 minute 30.

C'est incroyable, alors que le journal existe en wolof et en français. J'ai beaucoup plus de difficulté à le faire en wolof. Ça c'est la première chose.

L'autre expérience que j'ai eue avec ça c'est que quand je suis arrivée à la télévision je devais présenter des émissions où il y avait du wolof et souvent j'ai été prise dans des difficultés que tu ne peux pas imaginer. On aurait dit un *toubab* [blanc] qui parlait en wolof. Ça m'a énormément blessée, j'en pleurais. Je recevais des insultes car aujourd'hui il y a cette conscience qu'au Sénégal il y a des gens qui ne savent pas parler wolof. Moi j'ai toujours besoin de mettre du français dans mon wolof pour qu'on me comprenne.

Actuellement j'ai fourni des efforts parce que je ne veux plus être stigmatisée dans mon bureau. Et ça se traduit dans toutes mes relations, quand j'étais petite avec mes copines j'étais la *toubab*, à l'école j'étais la *toubab*, au travail je suis encore la *toubab*... c'est d'ailleurs pourquoi je suis au 20h. Moi ça me blesse, ça veut dire qu'on veut de moi juste parce que je respecte cet échec de notre système. Ça a été un atout parfois dans mon travail parce qu'on aurait pu choisir quelqu'un d'autre mais on m'a choisi moi, bien que je fusse jeune, juste parce que je parle un français qui entre dans les rangs. Masi ce n'est pas une fierté.

Agathe :

Je te remercie de m'avoir partagé ton expérience, c'est très enrichissant pour moi.

Donc pour toi ça aurait été bénéfique d'avoir une alphabétisation en langue locale étant jeune ?

Hadjara :

Oui franchement j'aurais aimé avoir des livres en wolof, que je puisse dire des choses en wolof et qu'on me prenne au sérieux. Parce que je vois dans tous les autres pays du monde on présente le 20h dans sa langue donc pourquoi est-ce que nous nous devrions faire comme la France ? C'est ça le problème en fait.

Agathe :

Écoute Hadjara je te remercie pour ton temps et de m'avoir confié ton ressenti sur ce sujet.

Hadjara :

Merci à toi, ça m'a vraiment libérée de pouvoir en parler et même inspirée. Et bon courage à toi !

Agathe :

Ça me fait vraiment plaisir de l'entendre et je te souhaite bon courage à toi aussi.

Fatou, 07 mai 2023 [32 minutes et 56 secondes]

Agathe :

Bonjour, merci d'avoir accepté cette interview.

Tout d'abord est-ce que tu peux te présenter, en me donnant ton prénom, nom, âge, origines et métier ?

Fatou :

C'est Fatou Koulibaly, j'ai 23 ans, je suis en ce moment étudiante au master en stratégie au HEC Montréal et je suis Ivoir-Guinéenne.

Agathe :

D'accord et du coup de quelle classe à quelle classe as-tu fait ta scolarité au Sénégal ?

Fatou :

J'ai commencé de la 12^{ème}, c'est le CP ou le CI je crois, la première classe de la primaire, jusqu'en 5^{ème} au collège.

Agathe :

Et avant tu as fait les classes de maternelle ?

Fatou :

Oui mais en Côte d'Ivoire.

Agathe :

D'accord et du coup quand tu étais au Sénégal tu étais dans le système public ou dans le système privé ?

Fatou :

Dans le privé, j'étais dans une école privée catholique.

Agathe :

Dans le programme sénégalais ou le programme français ?

Fatou :

Dans le programme sénégalais.

Agathe :

D'accord et comme tu m'as dit que tu étais en Côte d'Ivoire avant d'arriver au Sénégal, est-ce que tu parlais déjà français avant d'arriver dans le système scolaire sénégalais ?

Fatou :

Le français était ma première langue, donc je parlais français avant d'arriver au Sénégal.

Agathe :

Et est-ce que tu as l'impression qu'en arrivant à l'école sénégalaise c'est quelque chose qui t'a avantagé, par rapport à d'autres élèves qui parlaient peut-être moins bien, ou pas du tout, français ?

Fatou :

Pas forcément parce que dans mon école tout le monde était habitué à parler français, donc tout le monde avait le même niveau. Même si c'est vrai que moi j'avais une appétence particulière pour la lecture... A l'époque je lisais déjà des journaux, j'adorais lire. Donc si mon niveau était un peu plus élevé je dirais que c'était plus par rapport à ça, pas vraiment par rapport au système éducatif ou à la vie en général. Je trouvais d'ailleurs qu'au Sénégal les gens s'exprimaient mieux en français qu'ailleurs.

Agathe :

D'accord et dans ton école est-ce que les langues locales avaient leur place ?

Fatou :

Déjà c'était interdit de parler wolof, même dans la cour de l'école. Mais oui, mes camarades parlaient wolof entre eux.

Agathe :

D'accord et que faisaient les professeurs pour que vous parliez français ?

Fatou :

Ils nous rappelaient qu'on ne devait pas parler wolof, surtout dans la cour. Parce qu'en classe c'est déjà clair, le professeur parle en français, tout le monde parle en français. Mais dans la cour c'était un peu plus difficile de surveiller mais quand ils tombaient sur quelqu'un qui parlait wolof ils lui disaient de parler français.

Agathe :

D'accord et est-ce qu'ils utilisaient la méthode du symbole ? Je ne sais pas si tu sais ce que c'est.

Fatou :

Non je ne sais pas ce que c'est.

Agathe :

C'est une méthode d'apprentissage du français qui était très pratiquée avant au Sénégal et qui maintenant existe toujours mais un peu moins. Pour éviter que les élèves parlent wolof dans la classe, si les professeurs surprennent un élève parlant wolof ils lui font porter un symbole, c'est un collier composé d'ossements. Les élèves doivent le porter jusqu'au lendemain, donc ils le rapportent même chez eux.

Fatou :

Ça c'est terrible ! Je suis choquée ! Non je n'ai jamais vécu ou vu ça ! Ce n'est pas quelque chose qui existait chez nous. Ils disaient que le wolof était interdit mais en l'occurrence ils savaient que certains parlaient wolof. Ils n'étaient pas super stricts au point de punir, ils rappelaient juste aux élèves de ne pas parler wolof.

Agathe :

Pour en revenir à ma question précédente, je t'ai posé la question de savoir si ça avait été plus facile pour toi en parlant français avant d'arriver à l'école. Parce que durant mes observations dans les écoles et mes conversations avec les professeurs, je me suis rendu compte que surtout au niveau primaire, les élèves avec les meilleurs résultats scolaires sont ceux qui parlaient français chez eux ou qui ont eu l'opportunité de faire la maternelle.

Fatou :

Effectivement j'avais de bonnes notes mais je ne pourrais pas te dire si c'est lié particulièrement à la langue. Je pense que l'école en particulier joue un rôle sur qui va dans cette école. Je pense qu'on avait tous le même niveau socio-économique donc je pense que ça a pu jouer sur le fait qu'il n'y ait pas tant de différences.

Agathe :

Tu étais dans quelle école ?

Fatou :

L'Institution Notre Dame du plateau, IND.

Agathe :

Dans des précédentes interviews on m'a expliqué que les personnes du programme français, qui parlaient français entre eux ressentaient un certain sentiment de supériorité face aux élèves du programme sénégalais qui eux, parlaient wolof entre eux.

Est-ce que c'est une expérience que tu as vécue ?

Fatou :

C'est plutôt bizarre, bon après c'est peut-être le fait que je suis allée dans une école au programme sénégalais mais j'ai vécu un peu le contraire. Justement parce que je ne parlais pas wolof et que j'avais l'accent ivoirien on me traitait de « *niak* » [terme plutôt péjoratif qui désigne un africain qui n'est pas sénégalais]. Ça m'a littéralement bloquée dans l'apprentissage du wolof, jusqu'à maintenant je ne parle pas wolof, je le comprends mais je ne le parle pas. C'est même à partir de ce moment que j'ai gommé mon accent. J'ai plutôt vécu le contraire.

Agathe :

Je suis désolée de savoir que tu as vécu ça, mais c'est intéressant d'avoir des témoignages dans le sens inverse aussi.

C'est vrai que le rapport à la langue est compliqué au Sénégal parce que si tu parles que wolof on va te taxer de « *oundou* » ou de « *kaw kaw* » mais si tu parles que français ou que tu ne maîtrises pas totalement le wolof on va te traiter de « *toubab* » ou de « *niak* ».

Fatou :

Oui et j'ai habité 8 ans au Sénégal donc c'est assez pour apprendre une langue mais à cause de ces remarques ça a été un peu traumatique.

Agathe :

C'est triste à entendre.

Pour élargir un peu, est-ce que tu as l'impression que dans la société sénégalaise, quelqu'un qui parle très bien français sera toujours plus pris au sérieux que quelqu'un qui le parle moins bien ?

Fatou :

Je trouve que ça dépend. Au niveau académique ou professionnel c'est sûr que tu seras plus pris au sérieux si tu t'exprimes bien en français. Je pense qu'il y a encore cette marque de la colonisation où celui qui s'exprime bien en français sera plus intelligent. C'est un raccourci que les gens font. Mais je pense que dans la vie de tous les jours, quand tu es dans la rue, au marché, les gens auront plus tendance à te respecter si tu parles bien wolof, encore plus si tu es un étranger. Au contraire quand tu parles français on se moque un peu de toi, comme ils pensent que tu ne comprends pas ils peuvent sortir des blagues sur toi en wolof... Donc je pense que ça dépend vraiment du lieu où tu te trouves, ou de la sphère.

Agathe :

Pour rebondir sur ce que tu disais sur la colonisation, certains auteurs estiment que le fait de garder la langue coloniale comme langue officielle est une « aliénation culturelle et mentale réussie », qu'en penses-tu ?

Fatou :

Je pense qu'ils ont raison. Ça rejoint un peu mon propos de tantôt parce qu'on a tendance de prendre au sérieux des gens juste parce qu'ils parlent français. Il y a une espèce « d'idolâtrie » autour de celui qui parle français et qui est supérieur.

Après c'est vraiment un double standard parce qu'au niveau académique et scolaire c'est ce qu'il se passe mais, dans la société en générale, même s'il y a ce sentiment de supériorité il y a une forme de dissociation. Ils pensent tellement que tu es supérieur que tu es en dehors et méprisé. Ils vont se moquer de toi... Ils ressentent ce sentiment de supériorité mais en même temps ils ont une forme de mépris, justement parce qu'ils pensent que tu es supérieur.

Agathe :

Et est-ce que tu penses que c'est quelque chose d'institutionnalisé ? Je m'explique, le français étant la langue officielle, on l'associe au sérieux, à l'étatique et donc que quelqu'un qui maîtrise mieux cette langue sera favorisé.

Fatou :

Oui c'est très logique, comme les administrations sont en français, les gens travaillent en français... Tout se fait en français donc c'est sûr que si tu as un niveau moindre c'est compliqué.

Je trouve qu'il y a une nuance au Sénégal parce que tu ressens que les gens sont vraiment attachés à leurs langues et à leurs cultures. Les Sénégalais sont des gens super fiers.

Après quelqu'un qui monte les échelons en parlant wolof sera moins méprisé que quelqu'un qui le fait en parlant uniquement français par exemple, parce qu'il va être considéré comme faisant partie de leur cercle.

Agathe :

Et est-ce que tu penses que la manière dont le français est enseigné à l'école peut se répercuter plus tard ?

Fatou :

Peut-être dans cette idée que mieux tu parles français plus tu es meilleur. Après ce n'est pas quelque chose qui est spécifique aux colonies parce que j'imagine que même en France plus tu parles français plus tu réussis, c'est juste une mesure cognitive, c'est une mesure d'intelligence.

Mais ici la langue est considérée comme la langue étant sérieuse au détriment du wolof.

Après je ne pense pas forcément parce qu'à la maison on te rappelle qui tu es, on parle wolof, donc ça participe peut-être mais que le fait qu'on parle wolof à la maison modère cet effet.

Agathe :

D'accord, je te pose la question car je connais des personnes ayant passé presque toute leur vie au Sénégal mais qui ne parle pas de langues locales, en tout cas pas couramment.

Dans une précédente interview on m'a confié par exemple que chez cette personne il était interdit de parler wolof et que c'est quelque chose qui finalement se transmet de génération en génération.

Fatou :

C'est incroyable !

Et pourtant j'ai l'impression que la nouvelle génération s'est un peu détachée de ce complexe. J'ai l'impression qu'au contraire c'est quelque chose qu'on revendique. Mais d'entendre ça c'est quelque chose qui me rend très triste parce que si on continue comme ça la langue va se perdre.

Par exemple ma langue est le Bambara, je le parle mais généralement les gens se moquent de moi car ils disent que je parle comme une blanche. Ce qui me pousse de moins en moins à parler donc j'oublie un peu et ça me rend triste. Je considère que ce qui nous différencie des autres et qui nous uni c'est vraiment notre langue. Je me dis qu'il faut vraiment que je réapprenne à parler parce qu'il faut absolument que quand j'ai des enfants je leur apprenne.

Agathe :

Je te remercie pour ton témoignage, j'ai terminé mes questions. Mais si tu souhaites ajouter des choses, me donner des anecdotes ou même faire un petit parallèle avec la Côte d'Ivoire ça sera génial.

Fatou :

Je n'ai pas vraiment d'anecdote car au-delà de vouloir t'aider pour ton mémoire j'ai bien aimé ton sujet car ça m'a rappelé ces choses de « *niak* » ...

Mais si tu veux pour faire un parallèle avec la Côte d'Ivoire, je dirais que je trouve que les Sénégalais sont plus attachés à leurs langues que nous en Côte d'Ivoire. On a pleins d'ethnies et c'est lié vraiment à la structure de chez nous car on a eu des guerres civiles entre ethnies. Ce qui fait qu'on n'a pas une seule langue nationale qu'on pourrait utiliser pour communier. Donc j'ai l'impression que les Sénégalais sont plus fier de leur identité et plus unis car ils sont autour d'une langue qui sont la leur. Chez nous ce n'est pas comme ça, tout le monde parle français, si tu parles mal français c'est compliqué.

Agathe :

Au Sénégal la langue véhiculaire est le wolof, mais certains, comme les Peuls, les Sérères, se plaignent de cette « wolofisation ». Mais donc si je comprends bien chez vous c'est vraiment le français votre langue véhiculaire ?

Fatou :

Oui c'est vraiment le français. Après je te dirais même que les gens seraient assez réfractaires à l'idée qu'il y ait une langue qui domine, donc c'est vraiment le français qui maintient le statuquo.

Agathe :

Écoute je te remercie vraiment pour cette interview et ce parallèle que tu as pu me donner.

Table des matières

Remerciements	3
Dédicace	4
Sommaire	5
Introduction	6
Cadre méthodologique	9
I. Historique de l'éducation au Sénégal	14
A. L'usage de la langue française dans l'éducation coloniale : de la politique d'assimilation à l'aliénation culturelle	14
A.1. L'école coloniale française au Sénégal : buts et moyens	14
A.2. L'aliénation culturelle par le biais de la langue française dans l'éducation.	19
B. Réformes du système scolaire depuis l'Indépendance du Sénégal en 1960	22
B.1. Les débats et les initiatives entre les détracteurs et les partisans de la langue française comme langue d'éducation	22
B.2. Application effective de ces débats et de ces initiatives dans le système éducatif sénégalais	27
II. Situation actuelle : la langue française et son utilisation dans les écoles dakaroises	30
A. Situation actuelle de la langue française au Sénégal et plus particulièrement, dans l'éducation	30
A.1. Les différentes langues présentes au Sénégal	30
A.2. Les écoles dakaroises au programme sénégalais	32
B. L'usage de la langue française dans les écoles dakaroises au programme sénégalais et leur rapport au wolof	34
B.1. Méthode d'apprentissage et usage du français dans les écoles dakaroises	34
B.2. Le rapport qu'entretiennent les écoles dakaroises avec le wolof	38
B.3. Constats généraux de l'enseignement et des usages du français dans les écoles dakaroises	40
III. Les conséquences du maintien de la langue française dans l'éducation sénégalaise	43
A. Conséquence sur l'identité et la société sénégalaise du maintien de la langue française dans l'éducation	43
A.1. L'utilisation et l'enseignement de la langue française dans l'éducation sénégalaise : perpétuation des préjugés coloniaux	43
A.2. L'utilisation et l'enseignement de la langue française dans l'éducation sénégalaise : un moyen d'ascension sociale	45
A.3. L'utilisation et l'enseignement de la langue française dans l'éducation sénégalaise : la politique de procrastination et le cercle vicieux	47
B. La diversité des dynamiques individuelles face au maintien de la langue française dans l'éducation sénégalaise	50

Conclusion	61
Bibliographie	65
Annexe : Retranscription des interviews	70
Table des matières	152