

Langues africaines, plurilinguismes africains

CHRISTINE DEPREZ, MARTINE DREYFUS, LUISA REVELLI

Attraverso la diversità dei campi, degli approcci e delle discipline chiamate in causa, le contribuzioni dedicate all'Africa subsahariana offrono un osservatorio privilegiato delle trasformazioni sociolinguistiche contemporanee, facendo luce allo stesso tempo sulle questioni educative, politiche e culturali che vi sono legate. Questi lavori sono la testimonianza in ESP di un'evoluzione delle problematiche: da un approccio descrittivo delle situazioni di plurilinguismo verso una lettura sempre più critica, attenta ai rapporti di forza, alle disuguaglianze e alle dinamiche sociali che attraversano le pratiche linguistiche, ma anche alle dimensioni più simboliche, più personali, più soggettive che entrano in gioco nei rapporti fra le lingue, i loro usi e il loro apprendimento.

Parole chiave: Africa, plurilinguismo, politica linguistica, educazione bilingue, norme e rappresentazioni, approccio soggettivo

Durch die Vielfalt der untersuchten Bereiche, Ansätze und herangezogenen Disziplinen bieten die Beiträge zu Sub-Sahara-Afrika einen privilegierten Einblick in die aktuellen soziolinguistischen Veränderungen und beleuchten zugleich die damit verbundenen bildungspolitischen, politischen und kulturellen Herausforderungen. Die Beiträge verdeutlichen zudem eine Entwicklung der Forschungsfragen: Während zunächst die Beschreibung mehrsprachiger Situationen im Vordergrund stand, rücken heute verstärkt Machtverhältnisse, soziale Ungleichheiten und sprachbezogene Dynamiken in den Blick. Gleichzeitig werden die symbolischen und subjektiven Dimensionen berücksichtigt, die das Verhältnis zu Sprachen, ihrem Gebrauch und ihrem Erwerb prägen.

Stichworte: Afrika, Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik, zweisprachige Bildung, Normen und Repräsentationen, subjektiver Ansatz

By the variety of the countries entailed, and the approaches and subjects brought into play, the texts in ESP concerning Sub-Sahara Africa are a good vantage point from which today's sociolinguistic transformations can be observed, while casting light on the pedagogical, political and cultural stakes at hand. Put end to end, the articles testify to an evolution over time: from a descriptive approach of plurilingual situations towards an ever more critical reading of the realities observed, attentive to the power struggles, inequalities and social dynamics governing language practices, but also to the more symbolic, personal and subjective elements that infuse the relationships between languages, their uses and their teaching

Keywords: Africa, plurilingualism, language policies, bilingual education, norms and representations, subjective approaches

INTRODUCTION

À l'occasion du trentième anniversaire de *ESP*, il apparaît particulièrement pertinent de revenir sur l'un des axes qui ont traversé la revue depuis sa création: l'analyse des plurilinguismes africains. Par la diversité des terrains, des approches et des disciplines mobilisées, les contributions consacrées à l'Afrique sub-saharienne offrent un observatoire privilégié des transformations sociolinguistiques contemporaines, tout en éclairant les enjeux éducatifs, politiques et culturels qui leur sont liés.

À partir d'un corpus d'une trentaine d'articles, publiés entre 1996 et 2025, il est possible de dégager des lignes de force, des continuités mais aussi des inflexions significatives. Loin de constituer un simple état des lieux, ces travaux témoignent d'une évolution des problématiques: d'une approche descriptive des situations plurilingues vers une lecture de plus en plus critique, attentive aux rapports de pouvoir, aux inégalités et aux dynamiques sociales qui traversent les pratiques linguistiques mais aussi aux dimensions plus symboliques, plus personnelles, plus subjectives mises en jeu dans les rapports entre les langues, leurs usages et leur apprentissage (Sall 2020).

Le plurilinguisme africain est encore assez peu connu des lecteurs européens, mais notre revue, dès 1997, (dans son n° 3), lui donne une place qu'elle conservera jusqu'aux numéros les plus récents (n°55). La plupart des auteurs, qu'ils soient africains ou étrangers (coopérants, membres d'une association ou d'une ONG), tiennent à contextualiser leurs expériences pour les transmettre. Posant les prémices d'une connaissance à partager avec nous, ils traitent de la géographie et de l'histoire des pays concernés, notamment l'histoire des colonialismes (français, anglais, italien, belge) et de leurs effets toujours repérables dans les institutions politiques et notamment éducatives. Ils doivent aussi nous faire connaître les différentes langues en présence, leur «poids»; leurs espaces d'usages respectifs, leurs contacts, et leur rôle social, largement inspirés de la sociolinguistique des langues en contacts. Il sera fait appel à des notions comme: politiques linguistiques, langues dominantes ou dominées, langues véhiculaires, normes endogènes/exogènes, variétés d'une même langue (langue populaire *vs* langue académique), francophonie, attitudes ou représentations des langues à travers des enquêtes, etc... Ajoutons qu'il s'agit de territoires en constante évolution, notamment du fait de la démographie, de l'urbanisation croissante et de la mondialisation.

Langues africaines,
plurilinguismes africains

C. DEPREZ
M. DREYFUS
L. REVELLI

LES THÈMES TRANS- VERSAUX ET LEUR ÉVOLUTION

UNE TENSION STRUCTURANTE: LANGUES AFRICA- INES ET LANGUES EX-COLONIALES

HISTOIRE, GÉOGRAPHIE, COLONISATION

L'un des fils conducteurs les plus constants du corpus est la tension entre langues africaines et langues ex-coloniales, en particulier le français, mais aussi l'anglais, l'allemand, l'italien et, dans certains contextes, d'autres langues européennes.

Dès les premiers articles, cette tension apparaît comme structurante. Dans le cas du Cameroun, Gerbault (1997) met en évidence la co-existence de deux langues officielles, le français et l'anglais, avec plus de deux cents langues locales, et souligne le «double défi» que représente pour le système éducatif l'intégration des langues locales et l'enseignement efficace des langues officielles. Au Mali, Canut (1999) insiste sur le décalage entre les discours politiques valorisant les langues nationales et les pratiques sociales qui continuent de privilégier le français, perçu comme langue de promotion sociale.

Dans l'ensemble, ces travaux mettent en évidence un plurilinguisme hiérarchisé, dans lequel les langues ex-coloniales occupent des positions dominantes dans les sphères institutionnelles et éducatives (voir la synthèse de Dreyfus 2023).

Tous les pays concernés, qu'on retrouvera sur la carte jointe en fin d'article, ont été colonisés et ont connu différents régimes politiques. Avant la colonisation, de grands royaumes et empires ont établi leur suprématie et diffusé leurs langues en tolérant la constitution de petits états autonomes et leur autonomie linguistique. C'est le cas des empires peuls ou de l'empire du Mali par exemple (XIV-XVIIèmes siècles); ces royaumes et empires ont connu d'importantes migrations et modifié les structures sociales. La colonisation de l'Afrique commence vers la fin du XIXème siècle, elle va redéfinir les frontières des pays, imposer les langues occidentales, diviser des communautés, et accélérer le démantèlement des structures traditionnelles. Ainsi le Rwanda (Erny 2002) a connu deux puissances colonisatrices: l'Allemagne (1897 à 1916) et la Belgique (1916 à 1962). Ces puissances ont géré différemment la politique linguistique. La langue kinyarwanda (seule langue autochtone), est parlée par le plus grand nombre de locuteurs, apparentée au Kirundi (langue du Burundi), et à d'autres langues du Congo, de la Tanzanie et de l'Ouganda. Les autres langues sont, principalement, le kiswahili, l'allemand, le français et l'anglais.

La colonisation allemande, marquée par l'administration indirecte, favorise la langue de la côte, le kiswahili, parlé dans toute l'Afrique de l'Est, mais forte résistance des populations des anciens royaumes car perçue comme la langue des marchands d'esclaves arabisés. Les langues nationales sont très tôt enseignées dans les écoles mais la politique linguistique accentue la division entre les communautés.

Langues africaines,
plurilinguismes africains

C. DEPREZ
M. DREYFUS
L. REVELLI

DES EXPÉRIENCES
D'ALPHABÉTISATION
EN LANGUES
NATIONALES

Dans les écoles pour les nobles Tutsi les langues d'enseignement ou enseignées sont le kiswahili et l'allemand puis le français. Dans les écoles des missions, le kinyarwanda et l'allemand sont enseignés aux jeunes Hutus. Sous la domination Belge, le kiswahili et l'allemand disparaissent de l'enseignement et le français devient langue officielle, cependant la seule langue d'enseignement au primaire est le kinyarwanda, le français n'étant enseigné qu'au secondaire. Après l'indépendance en 1962, kinyarwanda et français sont langues officielles. Dans le primaire, le kinyarwanda est médium d'enseignement dans les premières années et le français est introduit progressivement à l'oral puis à l'écrit. Après les massacres de 1994, la classe dirigeante Tutsi réintroduit l'anglais dans l'enseignement primaire. On peut voir dans cet exemple la complexité des problèmes linguistiques et le jeu des puissances coloniales, puis des régimes successifs, en imposant telle ou telle langue au détriment d'autres. Dans la vie quotidienne, le quadrilinguisme français, anglais, kinyarwanda, swahili domine les interactions.

Des expériences ont été conduites dans les années 1970 puis dans l'enseignement à partir des années 1980: en 1995, une centaine d'écoles dans l'arrondissement de Ségou (Mali) en bambara, peul, songhay, tamasheq, au Cameroun, sur 236 langues recensées, une trentaine de langues sont les plus parlées, dont le fulfulde (parlé dans plusieurs pays), l'ewondo et le douala, à côté du pidgin english (Gerbault 1997). Français et anglais sont les langues officielles. Des expériences d'enseignement en langues nationales ont été conduites dans le primaire à partir des années 70, dont le projet PROPELCA (Programme de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun). Dans les premières années du primaire la langue maternelle de l'enfant est médium d'enseignement et le français ou l'anglais sont introduits progressivement au cours des trois premières années, puis deviennent à partir de la quatrième année langue d'enseignement. Ce même schéma d'enseignement bilingue se reproduit dans plusieurs pays et est souvent conduit par des organismes privés: associations et ONG. Au Burkina Faso (Somé 2000), dans les années 1970 trois langues nationales sont introduites dans le système éducatif à titre expérimental: dioula, more et fulfulde, mais le découpage en trois zones géographiques, qui ne reproduit pas les aires linguistiques, conduit à un échec. À partir de 1994, les programmes d'alphabétisation ont été adaptés aux langues d'origine des locuteurs et en fonction de leurs besoins, une vingtaine de langues sont concernées. Dans les années 90, une nouvelle expérimentation est menée dans les écoles primaires en six langues:

Langues africaines,
plurilinguismes africains

C. DEPREZ
M. DREYFUS
L. REVELLI

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

more, diola, fulfulde, gulmacema, dagara, gurene. L'implantation des écoles se fait à la demande des communautés villageoises et les manuels sont conçus en fonction des cultures locales alors que le français est introduit selon les méthodes du français langue étrangère. Le taux de réussite au Certificat d'études atteint 100% dans le primaire et 70% à l'examen d'entrée en sixième.

On peut se demander si l'introduction des langues nationales a favorisé de nouvelles méthodologies d'enseignement. Dans l'enseignement traditionnel, la pédagogie est fondée sur l'imitation, la répétition et la mémorisation. Dans les classes bilingues, on assiste parfois à un renouveau méthodologique; au Mali, la «pédagogie convergente» (Canut 1999, Treffault 2000), méthode active basée sur des interactions orales, propose un apprentissage dans les deux langues dès le début. La lecture est abordée à partir d'une approche globale, de prise d'indices et d'hypothèses sur le texte, de découverte progressive du sens du texte. On relèvera un article «critique» de cette méthode présenté par Maurer (2013). L'enseignement en langues nationales utilise parfois les contes, mythes, devinettes, énigmes, proverbes, comme outils pédagogiques et se rapproche ainsi des cultures africaines. Treffault cite plusieurs expériences réussies, dont certaines associent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture le matin et la participation aux activités villageoises l'après-midi, le moniteur est choisi parmi les villageois. Le projet d'appui à la lecture de Mopti, créé par une association dans les années 90, réunit les enfants scolarisés et les enfants des rues dans une grande bibliothèque et propose des jeux de société et du théâtre, et la découverte des livres avec l'aide d'enfants plus âgés en bambara, peul et français. Des bibliobus parcourent les quartiers et des séances de lecture sont organisées dans les concessions (groupement d'habitations autour d'une cour). Les expérimentations d'enseignement bilingue réintroduisent la dimension orale des apprentissages en valorisant les méthodes communicatives, à partir des actes de parole, des stratégies de communication et des jeux de rôle et subordonne la grammaire et le lexique aux interactions de la vie quotidienne et du sens des échanges. Cette méthode a été appliquée notamment au Nigeria pour l'apprentissage du français, langue étrangère (Onyemelukwe 2002) mais son caractère novateur se heurte au manque de formation des enseignants et à leur compétence dans les différentes langues. On assiste souvent à un discours très stéréotypé, avec un souci d'hypercorrection, d'hyper-normalité.

Langues africaines,
plurilinguismes africains

C. DEPREZ
M. DREYFUS
L. REVELLI

L'ÉCOLE COMME ESPACE PLURILINGUE

PRATIQUES LINGUISTIQUES À L'ÉCOLE: NORMES ET VARIATIONS

La quasi-totalité des contributions souligne le rôle central de l'école comme lieu où se cristallisent les tensions sociolinguistiques. Mais de quelle école parlent-elles? Il s'agit surtout des écoles institutionnelles, officielles, que fréquentent les enfants dans leur ville ou leur village. Mais cette école n'est pas la seule sur le «marché linguistique»: à côté, il y a les écoles privées (souvent confessionnelles) et, depuis les années 90, les écoles dites «non-formelles» à l'initiative des habitants d'un quartier de Dakar, que C. Juillard (2006) a observées .

Dans la plupart des pays étudiés, français et anglais sont langues officielles et les langues africaines ont parfois le statut de langues nationales, comme au Sénégal par exemple, ce qui leur donne, en théorie, l'accès à l'enseignement et aux médias. Dans la plupart des pays aussi des variétés locales du français ou de l'anglais, plus ou moins éloignées de la norme standard et de la norme scolaire, se diffusent. Tous les pays sont plurilingues avec parfois une langue véhiculaire, comme le Bambara au Mali (Canut 1999), alors qu'une quinzaine d'autres langues coexistent dans le pays, dont le peul (fulfulde), le songhay, le tamashek. Le bambara est souvent perçu par les jeunes comme la langue de la modernité. Le plurilinguisme se maintient, y compris en ville où les enfants apprennent à parler plusieurs langues: langues de la famille, du milieu et des échanges avec les pairs. Un autre axe important concerne l'écart entre normes scolaires et pratiques effectives. Ploog (2001) évoque la dynamique linguistique urbaine à Abidjan, marquée par l'émergence de variétés hybrides telles que le nouchi. Boutin (2003) parle d'une norme endogène du français en Côte d'Ivoire, un «français ivoirien» en quelques sorte. Le wolof, devenu langue véhiculaire au Sénégal, est marqué par son contact avec le français, notamment dans les villes: emprunts plus ou moins intégrés, mélanges, code-switchings, etc. aux connotations sociales plus ou moins acceptées.

La langue de scolarisation, souvent éloignée des pratiques linguistiques des élèves, constituerait un obstacle majeur à l'apprentissage, ce que certains, s'appuyant sur la pédagogie convergente, qui prend en compte le rôle de la langue maternelle dans les apprentissages, contestent, insistant au contraire sur les aspects cognitifs de la mise en relation des langues «déjà là» avec l'acquisition d'une nouvelle langue.

Koumba-Mouity (2006) montre que le français au Gabon, bien qu'étant langue officielle, est souvent acquis dans des conditions comparables à celles d'une langue étrangère, lorsque les enfants n'ont pas eu beaucoup de contacts avec cette langue hors de l'école.

Langues africaines,
plurilinguismes africains

C. DEPREZ
M. DREYFUS
L. REVELLI

DES ENSEIGNANTS FACE AU PLURILINGUISME

L'ÉDUCATION BILINGUE, UNE RÉPONSE PARTIELLE

Trefault (2000) montre aussi que, dans le contexte malien, la lecture est perçue comme une activité peu signifiante, essentiellement liée à l'acquisition du français, dans une société où la communication orale demeure prépondérante. De même, Reeder (2014) met en évidence, au Togo, le décalage entre l'institution scolaire et les attentes des communautés locales, qui peuvent percevoir l'école comme une structure étrangère.

Ces dysfonctionnements contribuent à des taux élevés d'abandon scolaire et à une efficacité limitée des systèmes éducatifs.

Plusieurs contributions mettent en lumière le rôle central des enseignants, souvent confrontés à des situations linguistiques complexes sans disposer des ressources nécessaires. Sow (1998) souligne très tôt les défis liés à l'enseignement du fulfulde, notamment la nécessité de construire une métalangue et de gérer la variation dialectale.

Dans l'ensemble, ces travaux convergent pour montrer que la formation des enseignants constitue un enjeu clé pour la réussite des politiques linguistiques éducatives. Dans le contexte scolaire, se fondant sur une analyse des interactions observées en cours, Juillard (2006, 2019) montre la variabilité des usages linguistiques en classe et l'émergence de pratiques hybrides, qui remettent en question la rigidité des normes institutionnelles. Dans le titre d'un de ses articles: «Quel français pour les maîtres et les élèves...?», (2006), elle pose un questionnement qui traversera l'ensemble des expériences éducatives africaines présentées après 1990.

Face à ces difficultés, de nombreux travaux, à partir des années 2000, explorent les potentialités de l'éducation bilingue. Celle-ci apparaît comme une réponse possible, quoique partielle, aux défis du plurilinguisme. Somé (2000) met en avant les effets positifs de programmes bilingues au Burkina Faso, notamment en termes de réduction de l'abandon scolaire et d'implication des communautés. Maurer (2013) fait le bilan critique et l'analyse de l'évolution de la pédagogie convergente au Mali, qui a permis une intégration progressive des langues nationales dans l'enseignement. Dans le contexte sénégalais, Juillard (2006, 2017) montre que les dispositifs bilingues constituent une piste prometteuse, tout en soulignant les difficultés liées à leur mise en œuvre: standardisation des langues, production de matériel pédagogique, formation des enseignants. Ainsi, si l'éducation bilingue représente une avancée significative, elle ne saurait être envisagée comme une solution unique, tant elle dépend de conditions institutionnelles et matérielles complexes.

Langues africaines,
plurilinguismes africains

C. DEPREZ
M. DREYFUS
L. REVELLI

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

LES REPRÉSENTA-
TIONS, NOUVELLES
APPROCHES:
ETHNOGRAPHIE,
OBSERVATIONS,
ENTRETIENS,
AUTOBIOGRAPHIES
LANGAGIÈRES

Dans les collèges, l'enseignement d'une ou deux langues étrangères est en général programmé, surtout dans les villes et dans les écoles privées. Trois auteurs présentent l'enseignement du français (FLE) en milieu anglophone. Onyemelukwe (2002) traite de l'apprentissage du français par des élèves anglophones au Nigeria, pays plurilingue historiquement marqué par la colonisation anglaise. Il s'inscrit dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), et retrace l'évolution des différentes méthodologies d'enseignement, de la grammaire-traduction aux méthodes directes (audio-linguale, audio-visuelle), jusqu'à l'approche communicative, la plus utilisée à présent.

Les expériences relatives par Ngarsou (2003) sont un peu différentes, car elles portent sur l'enseignement d'une langue étrangère à l'école, à savoir l'anglais au Tchad, pays francophone. On est là dans le cadre d'un bilinguisme scolaire, analysé en prenant appui sur les notions d'interférence et de transfert et leurs implications dans deux activités classiques, à savoir le thème et la version. De nombreux exemples sont commentés et l'auteur propose le déroulement d'une leçon d'anglais en dix étapes, particulièrement bien détaillées. Toujours dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère en milieu scolaire, il s'agit aussi du cas de la langue espagnole au Gabon (Eyeang 2011). Cette auteure insiste sur le rôle du rapprochement des langues latines entre elles, ce rapprochement cognitif des langues donnant lieu à des transferts et des interférences. Ce sont sensiblement les mêmes questions que posent Onyemelukwe et Offion (2004) à propos des «faux-amis» entre l'anglais et le français. Marion Dufour, qui travaille sur une approche intégrée de trois langues (swahili, anglais, français) aborde les bénéfices du malentendu interculturel, pour une bonne didactique à partir d'une de ses premières expériences d'enseignement du FLE en Tanzanie (Dufour 2012).

Comme on le voit à travers ce dernier exemple, des ponts existent bien entre didactique des langues étrangères et enseignement des langues locales, qu'il faudrait développer.

Les locuteurs et leurs représentations vis-à-vis des langues en présence en Afrique sub-saharienne apparaissent peu dans l'ensemble des articles d'*ESP*. Ploog (2001) décrit une partie de la population d'Abidjan, les «bakroman», ce sont des enfants des rues qui vivent dans des conditions très précaires, marquées par l'insalubrité de leurs milieux de vie, et la drogue. Ces enfants sont accueillis dans des foyers d'accueil de façon temporaire. Ils exercent des petits métiers (lavage et gardiennage de voiture, transport de marchandises, cirEURS de chaussures, mendicité). Leurs conditions de vie font que

le français, langue véhiculaire, est la langue quasi exclusive de leur interaction au détriment des langues ethniques auxquelles ils ne s'identifient pas. Ils élaborent au sein de leur groupe de paires des usages langagiers très éloignés de la norme et d'une grande variabilité. Ces usages sont représentatifs du changement linguistique en cours dans la ville, à travers l'appropriation du français par des communautés émergentes, peu favorisées et scolarisées. Boutin (2003) aborde aussi les représentations des locuteurs vis-à-vis du français ivoirien à partir d'une dizaine d'entretiens semi-directifs auprès de lettrés (enseignants de français, inspecteurs de l'éducation nationale, membres de maisons d'édition). Pour l'un d'entre eux seule est importante la norme du «bon français», le français «académique» alors que d'autres pensent qu'il a perdu tout prestige car quand on le parle, on est marginalisé. La plupart constatent une perte de prestige du français de France, langue «élitiste», qui n'est plus utilisé qu'en littérature. Les langues locales, maternelles, nationales, africaines, ivoiriennes, sont toujours présentées avec un article possessif (ma, sa, notre, nos, leurs) qui traduit une relation intime et personnelle, de même que tous expriment un souci de bien les parler et leur attachement au plurilinguisme. Ceux qui valorisent la norme exogène ont des termes très dépréciatifs vis-à-vis du français parlé en Côte d'Ivoire: français «décousu, relâché, petit français, français déstructuré, sous-français, parlé à la je m'en foutisme». Mais, à l'opposé, beaucoup soutiennent la création d'une norme endogène, qui renouvelle le français, une norme endogène appelée à devenir le français standard ivoirisé du pays, qui favoriserait l'accès à la lecture et à l'écriture des jeunes. Ce français est qualifié de populaire, d'utilitaire, de social, d'universel, il représente «une autre façon de français», un enrichissement et un rajeunissement. À côté de ce français ivoirien se développe une autre variété: le nouchi, parlé par des jeunes dans des cercles relativement restreints. La base du nouchi emprunte au français ivoirien et le lexique aux langues bété, dioula, baoulé, à l'anglais et au français. Réservé au début à des groupes bien particuliers, le nouchi se diffuse de plus en plus sur les lieux de travail, auprès des journalistes, dans les médias et la sphère politique.

JeDene Reeder (2014) a conduit une étude sur les représentations des Nawdba du Togo vis-à-vis de l'école et des programmes d'alphabétisation. Cette étude repose sur des entretiens de groupes menés auprès d'hommes et de femmes alphabétisés, scolarisés, analphabètes, moniteurs ou enseignants. L'école comme l'alphabétisation, que ce soit en français ou en langues nationales, sont perçues comme la base de tout apprentissage et de toute évolution, surtout

par les hommes et les non scolarisés, y voient le moyen d'obtenir un emploi. Cette représentation conduit à délaissier les cours d'alphabetisation lorsqu'ils ne permettent pas de trouver un emploi. L'école classique reste toujours associée au blanc et à l'apprentissage du français, avec la crainte, chez les ruraux, que leurs enfants partent loin du village et parfois à l'étranger. Tous les membres de la communauté Nawdba souhaitent que leur langue, le nawdm, et leur culture aient une place à l'école, alors qu'actuellement l'école demeure à la périphérie des communautés.

Maurizio Longo (2018) présente les résultats d'une enquête par questionnaire (86 élèves) sur les langues parlées par les jeunes de l'école italienne d'Asmara en Erythrée, la plus importante école italienne à l'étranger. Parallèlement, il décrit le processus historique, culturel et social qui a conduit la langue italienne à passer du statut de langue seconde, après la langue trigrigna, à celui de langue étrangère, alors que l'anglais occupe une place de plus en plus importante, avec le trigrigna, dans l'enseignement et dans les relations sociales. L'anglais est médium d'enseignement au secondaire et à l'université, alors que le trigrigna est médium d'enseignement au primaire. À l'école italienne, l'enseignement est délivré en italien dans tout le cursus, mais au primaire et au secondaire, quelques heures d'enseignement sont consacrées au trigrigna. L'anglais est enseigné dès le tout début de la scolarité, les examens terminaux se déroulant en anglais dans la plupart des matières. Les langues française et arabe peuvent être également choisies comme langues enseignées au collège. La plupart des jeunes déclarent aimer la langue italienne et la parlent à la maison de façon occasionnelle, ou plus régulièrement, avec les frères et sœurs et souvent les grands-parents. Seulement une dizaine d'entre eux ont l'italien pour langue maternelle, les autres ont des langues maternelles erythréennes (trigrigna, tigré) ou étrangères. Ils déclarent pratiquer la langue italienne en dehors de l'école deux ou trois heures par jour dans les relations sociales et les loisirs. Ce qui les attire le plus dans la culture italienne sont les films, la chanson, la nourriture et la musicalité de la langue. Sur le classement des langues étrangères, une très grande majorité déclare en premier la langue anglaise, puis l'italien, l'arabe et le français. Parmi les langues qu'ils déclarent le mieux connaître ils citent par ordre de préférence le trigrigna, l'anglais et l'italien. Ce questionnaire révèle l'importance croissante de la langue anglaise, alors que l'italien est désormais confiné au statut de langue étrangère.

Une étude plus récente a été réalisée par Luisa Revelli (2022) sur l'évolution des interactions entre italiens et les populations éry-

Langues africaines,
plurilinguismes africains

C. DEPREZ
M. DREYFUS
L. REVELLI

thréennes durant trois périodes: avant, pendant et après la colonisation. Elle se base sur des témoignages d'époque, récits de voyages ou autobiographiques, des documents administratifs, des entretiens et des observations. L'étude d'un récit écrit par Giacomo Naretti à la fin du XIX^{ème} siècle, artisan italien en Érythrée, démontre que celui-ci a toujours utilisé l'italien dans ses interactions avec les Érythréens et d'autres locuteurs, avec l'aide de médiateurs plurilingues qui traduisaient en trigrigna, anglais, français, grec, turc ou arabe. Dans les usages de l'italien et de ses variantes dialectales, il relève de nombreux africanismes, et des néologismes lexicaux issus du contact de langues. Un autre témoignage datant de la fin du XX^{ème} siècle note aussi l'importance de l'italien dans certains contextes. Luigi, fils d'un couple mixte, élevé dans un orphelinat puis travaillant dans une imprimerie italienne, a toujours utilisé dans des contextes éducatifs, à son travail et dans son réseau de relations, l'italien. Il ne parle pas le trigrigna. Son italien écrit comporte très peu d'africanismes; les différentes variétés d'italien parlé par les migrants dans la capitale Asmara ont évolué vers une variété commune «koinisée» appelée "italiano asmarino". Dans les années post coloniales, on assiste à une recrudescence des mariages mixtes mais la langue et la culture italiennes demeurent privilégiées dans ces familles, alors que l'anglais a pris, dès le protectorat britannique (1941), une place importante dans les relations interethniques, avec le trigrigna et l'arabe. Une observation a été conduite en 2018 auprès d'une cinquantaine d'enfants de l'école bilingue d'Asmara; ces enfants sont issus de familles érythréennes ou mixtes italo-érythréennes. Ils utilisent l'italien dans le contexte scolaire, avec leurs pairs et leur fratrie, mais peu dans leur famille, le trigrigna étant le plus souvent utilisé en famille et lors de rencontres avec des parents. Les jeunes se tournent aussi de plus en plus vers l'anglais. Dans leurs interactions, plusieurs langues sont alternées ou mixées: trigrigna, anglais, italien, arabe. Ces observations témoignent d'un recul de la langue italienne, désormais utilisée dans des lieux bien précis, et du développement des pratiques plurilingues.

LANGUES
AFRICAINES,
LANGUES EN
DANGER: UNE
PROBLÉMATIQUE
MONDIALE

Comme nous l'avons vu, les langues en Afrique sont en très grand nombre (sans doute plusieurs milliers). Certaines ne sont parlées que par des petites minorités au niveau local, alors que d'autres traversent les frontières, se diffusent dans de larges pans de la population et s'approprient de larges territoires lorsque elles deviennent ainsi «véhiculaires». Cette problématique des langues en danger est soutenue par des missions de l'UNESCO et par de nombreux organismes (voir *ethnologue.org*, *Sorosoro*, etc.).

CONCLUSION

Ayenbi (2014), avec l'exemple du Nigéria, pays anglophone, identifie trois langues à risque: le haoussa, l'igbo et le yoruba, en plus du pidgin english. Corrélativement, des centaines de «petites langues locales» sont menacées, d'une part par un défaut de transmission dans les familles, d'autre part par l'exode rural et l'exil des déplacés par les conflits armés et les tensions identitaires qui précipitent les jeunes vers les villes. Il nous parle pour sa langue l'ishekiri, de «*langue régression*» et de la nécessité de re-vitaliser la langue par ses usages, en proposant un certain nombre de conseils au niveau des individus, de la famille, ainsi que des mesures au niveau des localités, des associations et des supports institutionnels (média notamment).

Les plurilinguismes africains ne peuvent être réduits à une simple coexistence de langues. Ils constituent un espace de tensions, de négociations et de transformations, où se jouent des enjeux éducatifs, sociaux et politiques majeurs. Les travaux marquent une inflexion vers une sociolinguistique critique, attentive aux rapports de pouvoir et aux inégalités dans un monde mouvant, ainsi qu'aux approches plus «subjectives», qui s'intéressent aux locuteurs comme sujets et comme acteurs de leurs apprentissages.

L'ensemble des articles donne à voir des situations plurilingues complexes dans leur dynamique et leur évolution. Les langues pratiquées par les locuteurs sont souvent très éloignées des usages quotidiens, pratiques peu prises en compte dans les politiques linguistiques des États. Les articles donnent aussi à voir les choix difficiles des langues à utiliser à l'école, entre langues officielles méconnues des jeunes enfants et langues nationales porteuses des identités, des valeurs et de la culture des populations. L'enseignement bilingue est resté dans la plupart des pays au stade de l'expérimentation et touche un très petit nombre d'enfants. Mal présentées et expliquées auprès des populations, ces expérimentations, parfois accompagnées de nouvelles méthodologies d'enseignement, ont reçu un accueil très réservé de la part des parents, seules celles qui s'appuient sur les communautés villageoises rencontrent une forte adhésion. Les articles abordent également les changements linguistiques qui s'opèrent dans l'évolution des situations plurilingues, les bouleversements dans la hiérarchie des langues officielles, nationales, secondes ou étrangères et les créations de nouvelles normes. Les représentations des locuteurs manifestent un fort attachement au plurilinguisme et aux langues d'origine qu'ils souhaiteraient plus présentes dans les institutions et dans l'éducation. Les derniers articles datent de 2025, on ne peut s'empêcher d'évoquer les derniers bouleversements politiques au Mali, au Burkina, et dans plusieurs

RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

pays d'Afrique de l'Ouest et à leurs conséquences sur les politiques linguistiques, les migrations forcées des populations et les transformations des situations plurilingues.

La richesse des contributions publiées dans *ESP* au fil des décennies témoigne de la capacité de la revue à accompagner et à éclairer ces évolutions. Elle invite également à poursuivre la réflexion sur les conditions d'une valorisation effective du plurilinguisme, qui ne reproduise pas les hiérarchies existantes, mais contribue à une plus grande équité linguistique et éducative. Et si le bilan des trente premières années d'*ESP* offre un aperçu ample et précieux, il faut souligner aussi les domaines géographiques encore à explorer: dans le futur, la revue pourra s'étendre aux écosystèmes linguistiques complexes des géants démographiques d'Afrique centrale et orientale, tels que la République démocratique du Congo et l'Éthiopie; vers les pays où le portugais est la langue officielle ou vers des réalités particulièrement complexes et panachées, comme celles de l'Afrique australe, ainsi que celles de l'Afrique du Nord.

- AYENBI O. F. 2014. Language regression in Nigeria: The case of the Ishekiri language, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 36: 31-42.
- BA A. O. 2005. Die Situation im senegalesischen Kontext im Lichte Senghors Entwurf, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 18: 15-26.
- BOUTIN B. A. 2003. Attitudes envers le français en Côte d'Ivoire, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 14: 17-30.
- CANUT C. 1999. L'école en contexte plurilingue malien, l'irréversible fuite en avant, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 6: 43-54.
- DEPREZ C. 2020. Langue de l'État et langues des familles, toujours le même débat ?, *Éducation et sociétés plurilingues*, n. 49: 77-80.
- DEVERCHIN-RAKOTOZAFY M. 1997. Dictionnaire malgache-français, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 2: 53-56.
- DREYFUS M. 2023. Franc'afrique / Afrique France, sociolinguistique et politique(s) linguistique(s), regards croisés ici et là et ailleurs..., *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 55: 11-20.
- DUFOUR M. 2012. Construire une compétence plurilingue et pluriculturelle dans le contexte de l'enseignement du FLE en Tanzanie, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 32: 53-64.
- ERNY P. 2002. Langues et éducation au Rwanda, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 13: 33-40.
- EYEANG E. 2011. Analyse sociolinguistique de l'espagnol enseigné dans le système éducativo-gabonais, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 30: 59-72.
- GERBAULT J. 1997. L'école camerounaise et ses langues, le double défi, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 3: 17-26.

- GERBAULT J. 2007. Nouvelles technologies et communication multilingue au Sénégal et au Cameroun, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 23: 15-24.
- JUILLARD C. 2006. Quel français pour les maîtres et les élèves dans l'enseignement non formel au Sénégal?, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 20: 15-26.
- JUILLARD C. 2017. L'enseignement bilingue à l'école primaire au Sénégal, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 42: 31-42.
- JUILLARD C. 2019. Regard sociolinguistique sur des formats interactifs en classe primaire au Sénégal, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 46: 11-24.
- KA DIA A. 2016. ARED, une expertise au service d'une éducation de qualité au Sénégal, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 41: 53-60.
- KOUMBA-MOUIY G. 2006. Apprentissage de l'orthographe française par des jeunes Gabonais de langue yipunu, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 21: 13-24.
- LONGO M. 2018. L'insegnamento dell'italiano presso la scuola statale di Asmara dal 1890: efficacia e criticità, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 45: 11-22.
- MAKANGA MBOUMBA J. 2007. Le français dans la cellule familiale mixte au Gabon, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 22: 31-42.
- MAURER B. 2013. De la "pédagogie convergente" à l'"éducation bilingue" au Mali, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 34: 11-22.
- NGARSOU V. 2013. La traduction pédagogique et le bilinguisme français-anglais au Tchad: une proposition réaliste?, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 34: 53-64.
- ONDO P. 2005. Langues, scolarisation et stratégies éducatives au Gabon, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 18: 27-38.
- ONYEMELUKWE I. 2002. Méthode communicative et élève du FLE au Nigéria, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 12, pp. 55-66.
- ONYEMELUKWE I., ADIE OFFIONG V. 2004. Deceptive cognates in a French class in Nigeria, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 17:43-52.
- PLOOG K. 2001. Les bakroman abidjanais dans la dynamique urbaine, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 10:15-26.
- REEDER J. 2014. Représentations de l'école chez les Nawdba du Togo, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 37: 13-24.
- REVELLI L. 2022. L'italiano nell'interazione interetnica del contesto eritreo: fonti storiche e testimonianze contemporanee, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 52: 43-54.
- SOMÉ M. 2000. Enseignement du français et valorisation des langues africaines au Burkina Faso, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 9:15-26.

Langues africaines,
plurilinguismes africains

C. DEPREZ
M. DREYFUS
L. REVELLI

SOW S. A. 1998. Quel(le)s enseignant(e)s pour le fulfulde?, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 5: 33-42.

TREFAULT T. 2000. Lecture au Mali. L'écrit et le livre dans une société orale et plurilingue, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 8: 43-56.

YIBOE K. 2010. Les modes d'apprentissage des langues du Ghana et les contraintes d'acquisition du FLE, *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n. 29: 53-64.