La question de la terminologie dans l'enseignement des langues africaines

Pierre FRATH(1), Ndiémé SOW(2)

(1) Université de Reims, CIRLEP (Reims), GEPE-LILPA EA 1339 (Strasbourg), CREILHAC (Ziguinchor), CIRLEP EA 4299 (Reims), CELISO EA 7332 (Paris), Observatoire européen du plurilinguisme (Paris)
(2) Université Assane Seck de Ziguinchor CREILHAC (Ziguinchor), LiLPa EA 1339 (Strasbourg), ACT (Freibourg)

Résumé : L'enseignement des langues africaines est confronté à de nombreux défis politiques, linguistiques, pédagogiques, organisationnels et en ce qui concerne la formation des enseignants. Nous les passons brièvement en revue dans la première partie. Une seconde partie est consacrée à un domaine essentiel, celui de la terminologie, que nous analysons et pour lequel nous faisons diverses propositions. Notre argument est que la compilation des terminologies africaines devrait être confiée à un consortium d'universités francophones, qui sera également chargé de produire le dispositif didactique et linguistique pour toutes les langues concernées. L'objectif sera de développer une pédagogie bilingue français/africain qui sera utilisable dans tous les pays d'Afrique francophone et qui permettra aux générations futures de maîtriser leurs langues maternelles à l'écrit en plus du français. En l'absence d'une telle politique, il est à craindre que la plupart des langues africaines s'affaiblissent et disparaissent d'ici une cinquantaine d'années.

Mots-clés : Afrique francophone, terminologie, enseignement, bi-plurilinguisme

Introduction

Il n'y a pas de réponses faciles aux questions que pose l'enseignement des langues africaines. C'est le signe qu'il y a dans ce domaine des difficultés majeures qui n'apparaissent pas clairement et qu'il convient d'abord d'identifier avant de pouvoir les résoudre. Elles sont de divers types et nous allons les évoquer rapidement dans une première partie. Dans une seconde partie, nous aborderons l'une d'entre elles plus en détail, celle de la terminologie, tout d'abord dans le cadre d'un enseignement primaire et secondaire bi-plurilingue français / langues africaines maternelles, et ensuite dans

celui d'une terminologie scientifique générale. Chemin faisant, nous montrerons que le problème est très complexe et nous proposerons quelques solutions[1].

Beaucoup de difficultés sont liées à des points de vue fortement installés dans la pensée collective. Voici un court extrait de Bamgbose (1991 : 71) cité dans (Ouédraogo (2001 : 25), déjà ancien, mais toujours d'actualité :

> L'effet global des contraintes d'ordre historique est de faire des pays africains des prisonniers de leur passé. Les pratiques établies sont tellement généralisées qu'il est devenu pratiquement impossible de les abandonner. S'il est attribué à la langue de grande communication le rôle supplémentaire de langue de la science et de la technologie, les contraintes d'ordre historique sont renforcées par l'argument selon lequel la langue à utiliser au niveau du supérieur et pour la science et la technologie pourrait bien être introduite dans le processus éducatif dès le stade initial.

Des conceptions de ce type génèrent l'impuissance et le ressentiment, deux sentiments peu propices à la quête de solutions. Car même si le constat historique est juste, il n'est pas vrai que le changement est devenu « pratiquement impossible », et nous allons essayer de montrer que les langues africaines peuvent être introduites à l'école avec grand profit.

Notre texte est prospectif. Il propose des solutions concrètes et réalistes à partir de l'analyse de recherches universitaires existantes, de l'expérience du terrain et de la réflexion des deux auteurs qui ont vécu une situation linguistique similaire dans leur enfance : ils sont tous deux natifs d'une langue patrimoniale peu écrite, le wolof pour l'une, l'alsacien pour l'autre, et ils ont appris le français à l'école. Si l'alsacien vit ses derniers moments après 1500 ans d'existence, ce n'est pas le cas du wolof et des autres langues africaines, qui sont encore très vivaces. Mais la disparition les menace elles aussi à l'horizon d'une cinquantaine d'années. Que faire pour les sauvegarder et les développer, notamment dans les sciences, sans pour autant détruire l'apport du français, devenu une partie importante de l'identité africaine francophone ?

1 La complexité du problème des langues en Afrique

Ce texte concerne l'Afrique francophone, mais la situation des langues africaines n'est pas meilleure en Afrique anglophone, bien qu'il semble que les Anglophones aient moins de réticences par rapport à l'anglais que les Francophones par rapport au français. En Afrique francophone, on apprend le français dans l'espoir d'une ascension sociale rapide parce que la connaissance de cette langue facilite généralement l'insertion professionnelle : sans lui, il n'y pas d'études ni de carrières possibles. Les motivations pour apprendre le français sont donc essentiellement économiques et sociales. Mais en même temps, il se développe une rhétorique postcoloniale vilipendant

[1] Nous comptons les développer dans le cadre d'un projet transnational de scolarisation généralisée en français et en langues africaines, et nous invitons les universités intéressées à prendre contact avec nous. Ce projet n'a pour l'instant aucun financement car nous pensons qu'il doit être pris en charge par un consortium d'universités, lesquelles pourront ensuite demander et obtenir des financements auprès d'organismes nationaux, internationaux ou privés. (Voir à la fin du texte).

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

« la langue du colonisateur », l'accusant de prendre la place des langues africaines à l'école, dans l'administration et dans l'économie. Cette situation schizophrénique est très préjudiciable aux élèves parce qu'ils ont l'impression d'être obligés d'apprendre une langue ennemie sans alternative possible. Par ailleurs, aucun gouvernement n'a jusqu'ici pris la décision de remplacer le français par des langues africaines, ce qui alimente un certain discours complotiste.

Mais en réalité, les gouvernements, même lorsqu'ils sont compétents, reculent devant l'imbroglio politique de l'africanisation, les difficultés et les coûts prévisibles, et en raison de doutes quant à la capacité d'une langue africaine à remplacer le français au pied levé. Et en effet, si toutes les langues sont en principe capables de tout exprimer, il se trouve que seule une poignée d'entre elles sont en mesure, à l'heure actuelle, de donner accès à l'ensemble des connaissances de la modernité. Ce ne sont pas les langues africaines en elles-mêmes qui sont en cause, c'est l'accumulation historique des corpus techniques et scientifiques qui fait défaut, ainsi qu'il sera vu plus loin.

Cependant, si le quasi-monopole scolaire du français perdure, l'Afrique francophone perdra l'essentiel de ses langues d'ici quatre ou cinq décennies. Le processus de remplacement d'une langue maternelle par une autre est bien connu : si une nouvelle langue permet l'accès à une éducation qui semble désirable, elle est choisie par les parents pour leurs enfants et elle s'installe alors rapidement, en deux ou trois générations, au cœur des familles, où elle devient une langue maternelle au même titre que les langues ancestrales. En Afrique, ces nouvelles langues sont le plus souvent le français et l'anglais, et comme elles sont les seules à donner accès aux connaissances écrites, elles finissent par évincer les autres, d'abord en les reléguant à la vie quotidienne, ensuite en les remplaçant totalement. Comme l'avait prédit Pierre Dumont en 1990[2], le français est devenu une langue africaine, mais ce qu'il faudrait éviter, c'est qu'il soit *la seule* en Afrique francophone (et l'anglais la seule en Afrique anglophone).

Beaucoup de pays africains sont riches de plusieurs dizaines voire de quelques centaines de langues. Les enseigner toutes semble une tâche impossible. C'est pourquoi certains pays ont choisi une ou plusieurs langues majoritaires et ont mis en place des enseignements linguistiques et culturels[3]. Certains souhaitent les utiliser également en tant que langues véhiculaires pour enseigner les contenus scolaires et il s'agit alors de convaincre les locuteurs de langues minoritaires d'accepter que les leurs soient durablement absentes de l'école. Pour cela, on s'appuie volontiers sur un discours nationaliste, oubliant que les frontières actuelles sont issues de la colonisation et que le nationalisme, en ce qu'il implique nécessairement l'exclusion, fait toujours courir des risques à la paix civile. Nous proposerons une autre stratégie politique à la fin du texte.

Outre ces difficultés politiques, il y a de nombreux obstacles linguistiques, didactiques et organisationnels[4]. Les langues africaines sont loin d'avoir été toutes décrites de façon satisfaisante, et il y a un déficit flagrant pour toutes les langues quant à la

[2] Dumont 1990.

[3] Maurer 2019.

[4] Pour une vue d'ensemble des difficultés, voir notamment Ouedraogo 2001, Silué & Yeo 2017 ou Frath 2018.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

réalisation d'appareils linguistiques et didactiques, en particulier en ce qui concerne la didactique bilingue français / langues africaines.

Beaucoup de choses ont été faites pour l'enseignement bilingue, souvent au niveau local[5], parfois au niveau national (c'est le cas du Sénégal au lendemain des états généraux de l'éducation en 1981, ou de la Côte d'Ivoire après une loi promulguée en 1977[6]), et une seule fois au niveau régional (le projet ELAN de l'OIF)[7] La plupart de ces expériences locales ont été couronnées de succès[8] et notre projet devra certainement s'en inspirer.

Mais si cet enseignement bilingue ne s'est pas généralisé, malgré ses réussites, c'est qu'il reste de nombreuses difficultés. Des entretiens semi-directifs couplés à des visites de classe effectuées entre 2015 et 2020 au Sénégal[9] nous font dire que ces difficultés sont essentiellement dues à un déficit dans la formation des maîtres, au manque de suivi régulier par des corps spécialisés, à l'absence d'évaluation du travail accompli, aux difficultés d'articulation des contenus pédagogiques en français et en langues africaines, à l'inexistence de véritables manuels bilingues et à un manque de soutien des États. Pour illustration, nous partons du cas spécifique de l'école Marie Afinco Diatta (MAD) de Ziguinchor au Sénégal. L'école MAD a commencé l'enseignement bilingue sous l'égide de la Direction de l'alphabétisation et des langues nationales (DALN) en 2006, avant de devenir en 2008 une école pilote du programme ELAN-Afrique.

1.1 La formation des maîtres

La capacitation des maîtres et l'absence de suivi pour leur recyclage constitue un handicap majeur pour la pérennisation du projet. En effet, 23 jours de formation initiale (15 par la DALN et 8 par ELAN) ne suffisent pas pour outiller convenablement les enseignants en méthodes pédagogiques. Le fait est qu'il n'y a pas de formation initiale et continue structurée et institutionnalisée. Dans le cas spécifique de l'école MAD à Ziguinchor, c'est la bonne volonté et le bon sens de l'enseignante en classe expérimentale qui ont permis la poursuite de l'action.

> Je tiens tellement à cet enseignement bilingue que j'ai tenu à ce que ma collègue A.T. y soit pour qu'on puisse avoir au moins deux classes et qu'on puisse échanger parfois sur les difficultés ponctuelles que nous rencontrons en classe. Elle a aussi bénéficié de huit jours de formation, mais vous savez, une formation en pédagogie bilingue, ça se fait en continu, ça ne doit pas être une chose ponctuelle[10].

[5] Voir par exemple les travaux de Thomas Bearth, Henry Tourneux, ou encore Bienvenu Séné-Mongaba 2019.

[6] Cf. Silué & Yeo 2017 : 190.

[7] Voir http://www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/synthesecren-Web.pdf).

[8] Silué & Yeo 2017 : 194 mentionnent cependant des échecs intervenus récemment en 2017, mais sans en indiquer la cause.

[9] Les entretiens et les observations en classe ont eu lieu à l'école Marie Afinco Diatta, école pilote de l'initiative ELAN-Afrique à Ziguinchor/Sénégal

[10] Entretien avec O.S., initiatrice de l'enseignement bilingue en 2006 à MAD, actuelle directrice de l'école. ESD1*181220*ZGR.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

1.2 L'évaluation

Concernant l'évaluation, il n'y a aucun suivi-évaluation du déploiement du modèle d'enseignement bi-plurilingue adapté à l'environnement de Ziguinchor. Il a donc été difficile de faire un bilan d'étape du processus en cours permettant des projections sur le devenir du projet. Il n'y a pas de statistiques pertinentes issues d'évaluations fiables sur les résultats des élèves. Le suivi de la trajectoire scolaire des élèves qui ont été enrôlés dans les cohortes de l'initiative ELAN aurait permis de mieux comprendre les effets de leur passage dans les classes expérimentales[11]. Le projet ELAN est calibré pour le CE2. A Ziguinchor une initiative individuelle du maître a permis de continuer le projet avec les élèves au CM1, mais l'action s'arrête à ce stade puisque les élèves doivent composer exclusivement en français à la fin du CM2 pour leurs examens d'entrée en 6^{e} et de CFEE[12].

> Comme j'aime le joola et que je voyais mes premiers élèves tellement accrochés à ce que je faisais avec eux, j'ai demandé au directeur d'alors de m'autoriser à continuer sur une année supplémentaire avec mes élèves. C'est cela qui justifie qu'à l'école MAD, l'enseignement bilingue allait jusqu'au CM1 et non au CE2 comme préconisé par ELAN. Personnellement, je trouve que c'est frustrant de former des élèves en langue joola sachant qu'à la fin, ils ne seront évalués qu'en français. Il faut trouver une solution pour un bon système d'évaluation au CM2[13].

Au niveau institutionnel, l'Inspection de l'Education et de la Formation (IEF) de Ziguinchor n'est paradoxalement pas outillée pour suivre correctement le *modus operandi* dans la transmission des contenus pédagogiques en joola. Des facteurs limitatifs ne lui permettent pas de jouer convenablement son rôle. La pratique des langues dans la zone où se trouve le poste ne constituant pas un critère de choix de l'inspecteur, celui-ci supervise en français l'évaluation des contenus d'un processus entièrement réalisé en langue joola.

> A l'époque où je tenais des classes bilingues, B.D. était l'Inspecteur. Il est sérieux et très regardant sur la qualité avec une ferme volonté de faire progresser les choses. Mais il n'avait aucune compétence en joola et ne pouvait donc pas me donner de conseil. Comment un Sérère pourrait-il suivre ou évaluer des enseignements en joola ?[14]

1.3 La question des manuels pédagogiques

Les manuels pédagogiques sont un élément-clé pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Ce sont les supports pédagogiques qui servent de fil conducteur à l'enseignant pour qu'il dispense ses enseignements de façon structurée. Les manuels

[11] Sow 2018 et 2019
[12] Certificat de Fin d'Études Élémentaires : examen de fin de cycle primaire au Sénégal.
[13] ESD2*181220*ZGR.
[14] ESD3*181220*ZGR.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

fournissent également aux élèves des outils susceptibles de les accompagner dans leur apprentissage. Or, dans le cas de l'initiative ELAN à MAD, les manuels pédagogiques existent soit en français soit en joola, ce qui crée chez le maître comme chez l'élève (et leurs parents) un effort supplémentaire pour l'articulation des contenus traduits.

> L'idéal aurait été d'avoir ces manuels (écriture, lecture et calcul) sous un même format en français et en joola. Cette « anomalie » qui est très embarrassante et fastidieuse, a provoqué une certaine paresse intellectuelle chez moi, car j'étais obligée de faire des allers-retours entre les 2 manuels pour dérouler mon enseignement. Pour moi, il faut des manuels bilingues pour un enseignement bilingue.

L'enseignement du joola présente de nombreux obstacles pour les élèves, par exemple la spécificité de l'alphabet joola (variante *fooñi*) qui ne contient que vingt-quatre lettres. Le passage du graphème « u » aux phonèmes [y] en français et [u] en joola, est un autre exemple de difficulté rencontrée par l'élève lors du passage de la langue 1 à la langue 2.

1.4 L'implication des États

La faible implication de l'État est manifeste et ce manque de volonté politique est perceptible dans l'absence de suivi-évaluation du projet ELAN à l'école MAD. Pour rappel, le protocole exigeait que l'Etat du Sénégal, qui définit les politiques linguistiques nationales, prenne en charge certains aspects du projet pour le soutenir.

La formation et la capacitation des maîtres notamment n'ont jamais été menées de façon sérieuse et structurée. L'absence de rémunération supplémentaire pour les maîtres impliqués dans l'initiative ELAN a également constitué un obstacle pour la réussite du projet.

Il en va de même de l'élaboration et de la production de manuels pédagogiques. Aucune perspective de poursuite de l'expérience jusqu'à son terme pour les élèves en classe bilingue joola-français n'a été envisagée au-delà du CE2.

A l'image de la situation sénégalaise, des expériences ont été menées dans beaucoup d'autres pays africains à la faveur d'un usage significatif des langues africaines à l'école. Au Burkina Faso, c'est le français qui est également la langue officielle statutaire, de travail et de symbole de l'État. L'utilisation des langues locales dans le système éducatif part d'une double innovation qui commence d'abord avec l'éducation formelle dans des « écoles satellites » qui seront relayées par des « écoles classiques » pour permettre aux élèves de poursuivre leurs études en français avant leur utilisation acceptée et supervisée par la tutelle pour l'alphabétisation au stade initial. Cette alphabétisation est suivie de l'exploitation des aptitudes acquises à ce stade pour faciliter l'apprentissage du français. L'expérience a commencé avec le mooré et se poursuit avec le joola, le fulfuldé et le gulmancema.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

> Cette expérience d'apprentissage des langues nationales a mis en lumière l'importance de leur utilisation dans l'enseignement et a montré que cela facilite l'apprentissage des autres matières. Tout comme au Sénégal, la formation des enseignants bilingues (français-langues nationales) n'existe pratiquement pas. Cela amène les enseignants en mathématiques par exemple, à escamoter des chapitres entiers jugés complexes donc non transposables en langues nationales, faute de concepts adaptés (Ouédraogo 2001).

En Côte d'Ivoire, bien qu'il y ait eu une volonté politique manifeste depuis les années 70 ainsi qu'une implication d'ONG comme « Savane développement », la généralisation du « projet école intégrée » (PEI) initié en 2002, peine à se concrétiser (Silué & Yeo 2017 : 196). Même si l'évaluation de 2007 fait apparaître des résultats positifs, il est noté diverses causes de l'échec du bilinguisme scolaire, presque les mêmes qu'au Sénégal, au Burkina Faso et en RD du Congo. Par exemple, le manque de manuels scolaires est un des obstacles majeurs pour l'atteinte des objectifs de l'enseignement bilingue : le seul livre de lecture existant est celui du CP1.

Au vu de toutes ces difficultés, nous pensons qu'il faudrait concrétiser l'implication des États en les amenant à se préoccuper de la formation de maîtres bilingues langues maternelles/français *avant* d'introduire le bi-plurilinguisme dans les écoles[15]. Une fois formés, les instituteurs bi-compétents pourront enseigner dans les écoles traditionnelles en français, mais ils seront prêts à enseigner également dans leur langue maternelle lorsque le passage vers le bilinguisme pourra se faire, c'est-à-dire quand leur nombre sera suffisant, que les manuels seront disponibles, que l'organisation des systèmes scolaires et de la formation continue sera adéquate.

Si les systèmes éducatifs produisent des locuteurs qui maîtrisent les langues africaines à l'écrit en même temps que le français, elles seront utilisées à l'horizon d'une ou de deux générations dans tout ce qui fait la vie et la richesse d'une langue écrite : enseignement, littérature, journalisme, sciences et techniques, etc. Leur survie sera assurée, mais peut-être pas sous leur forme actuelle car une norme standard devra s'imposer, le vocabulaire va considérablement s'enrichir et les corpus vont se multiplier. Quant au français, il continuera d'être une voie privilégiée d'accès aux connaissances et de constituer le lien entre les Africains et les autres Francophones ailleurs dans le monde. Cette Francophonie comptera d'ici trente ans plus de huit cent millions de locuteurs et elle sera alors largement dominée, si l'enseignement des langues africaines réussit, par des Africains bilingues sûrs de leurs racines plurilingues et multiculturelles.

Les Africains auront alors sauvé et développé la plupart de leurs milliers de langues sans repli identitaire et en concertation avec leurs voisins. Il en résultera une richesse culturelle et linguistique considérable, qui favorisera le développement de la région.

[15] C'est le programme de notre projet.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

2 Les futures écoles bi-plurilingues

L'organisation de ces futures écoles bilingues sera cruciale. Le principe de base est que tous les enseignants seront bilingues français / langue africaine, correctement formés, et qu'ils disposeront de tout le matériel pédagogique nécessaire. Dans chaque district, il faudra qu'il y ait des enseignants référents capables d'aider les collègues en place et de s'occuper de la formation continue.

Au niveau de l'enseignement primaire, dans les régions homogènes d'un point de vue linguistique, il faudra nommer dans chaque classe un enseignant bilingue français / langue locale. S'il y a des élèves locuteurs d'autres langues en nombre suffisant pour remplir une classe, on pourra recruter un enseignant dans cette langue. Sinon, s'il y a une trop grande variété de locuteurs, on pourra dispenser les enseignements dans une des langues majoritaires du pays même si elle ne l'est pas localement. Une autre solution serait de créer des classes de transition où l'on enseignerait la langue locale afin de permettre aux élèves qui la maîtriseront de rejoindre les classes en langue locale.

Au niveau des recrutements des enseignants du secondaire, il faudra sans doute attendre que les premiers élèves bilingues aient terminé leurs études universitaires bilingues français / langues africaines, sinon, même s'ils sont natifs, ils manqueront de connaissances lexicales et terminologiques dans les matières enseignées dans les collèges et les lycées. Au niveau du supérieur, cette formation bilingue devra sans doute faire partie de la formation des maîtres, du moins dans un premier temps, car les universités ne disposeront pas d'enseignants-chercheurs bilingues dans l'immédiat.

Quelle pédagogie ?

Les problèmes pédagogiques ne manqueront pas. Nous avons suggéré un enseignement bilingue dès le début, et cela pour diverses raisons. D'une part, il est probable que dans la plupart des régions, en particulier dans les villes, les enfants soient exposés à la langue française depuis leur plus jeune âge et qu'elle n'est donc pas une langue vraiment étrangère. Ensuite, on peut supposer qu'un enseignement bilingue dès le début sera plus facilement accepté qu'un enseignement seulement en langue africaine pendant les premières années. En effet, l'expérience a montré une grande réticence des parents à envoyer leurs enfants dans des classes monolingues en langue africaine[16] (voir plus loin). Inversement, introduire le français avant les langues africaines rappellerait la situation actuelle et cela ne permettrait pas de véritablement valoriser ces dernières. Enfin, la terminologie africaine étant largement néologique et donc, *a priori*, peu connue des enseignants et des parents d'élèves, les adultes découvriront les néologismes en même temps que les élèves et l'accès aux contenus dans les deux langues en sera facilité. Si la variété locale ne correspond pas à la langue standard enseignée à l'école, ce sera l'occasion pour les parents de s'initier à la nouvelle variété parlée et étudiée par leurs enfants. Cela ne se fera pas sans mal (voir plus loin) ni sans récriminations ou moqueries, chacun étant volontiers le gardien des traditions les plus pures. Mais c'est le prix à payer pour la sauvegarde et le développement de la langue ancestrale.

[16] Voir Sene-Mongaba 2019 et Silué 2017

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

Il faudra bien évidement être très créatif en ce qui concerne la pédagogie bilingue. Il faudra notamment examiner de près les expérimentations qui ont déjà eu lieu et en extraire la substantifique moelle. Il faudra aussi voir comment mettre à profit les français populaires qui se développent chez les jeunes, surtout dans les grandes villes. Au lieu de les critiquer pour leur usage d'un français non standard, il faudrait au contraire en tenir compte et s'en servir comme d'un tremplin vers l'usage normé du français. On pourrait également étudier avec profit la littérature africaine francophone qui fait souvent un grand usage des langues locales. Il faudra aussi introduire la littérature en langues africaines parce que c'est en lisant qu'on parvient à réellement maîtriser une langue à l'écrit. Il pourrait s'agir de textes écrits pour les enfants et les jeunes qui soient ancrés dans la littérature orale, et aussi de traductions adaptées à la jeunesse de grands auteurs internationaux.

3 Problèmes de terminologie

Nous avons mentionné plus haut la question des corpus techniques et scientifiques. S'ils manquent, c'est parce que la plupart des langues africaines n'ont pas été utilisées à l'écrit et que les récits purement oraux n'ont pu s'accumuler que par apprentissage par cœur, c'est-à-dire au prix d'efforts individuels intenses.

La conséquence en est que les langues africaines souffrent d'un manque de terminologie scientifique et technique flagrant. Cette question a suscité beaucoup d'intérêt et de travaux[17], et nous allons maintenant l'examiner plus en détail.

3.1 Une initiative à Kinshasa

Les écoles engagées dans l'enseignement des langues africaines essaient souvent de trouver des solutions locales au coup par coup en fonction des besoins tels qu'ils apparaissent. Dans un texte publié en 2019[18], Bienvenu Sene-Mongaba décrit l'école qu'il a fondée à Kinshasa et qu'il dirige. Sa particularité est que l'enseignement se fait entièrement en lingala[19] durant les trois premières années, le français n'étant introduit qu'au début de la quatrième. Ce parti-pris africain lui a valu l'hostilité de certains parents d'élèves, ceux qui pensent qu'apprendre les langues africaines n'est pas utile car les enfants les parlent déjà, et que ce qui compte, c'est le français. Très rapidement, cependant, il est apparu que les résultats des élèves aux examens nationaux, entièrement en français, ont été supérieurs à la moyenne nationale. L'apprentissage du français étant dès lors assuré aux yeux des parents d'élèves, ces derniers ont finalement tiré plaisir et fierté des connaissances de leurs enfants en lingala et dans leur culture ancestrale. Il faut en conclure que l'apprentissage des deux langues constitue un grand avantage pour les enfants.

[17] Voir par exemple Diki-Kidiri Marcel 2008 : l'auteur développe une approche culturelle de la terminologie en langues africaines assez individuelle, intéressante mais non institutionalisée. Voir aussi l'introduction à la chimie en lingala par Sene-Mongaba Bienvenu de l'Université Pédagogique de Kinshasa, et aussi sa thèse de 2013 : le souci de néologie terminologique y est constant. Egalement Mouzou Palakyém 2015, et Tourneux Henry 2007.

[18] Sene-Mongaba Bienvenu 2019

[19] D'autres expériences de ce type ont eu lieu ailleurs, par exemple celles de Thomas Bearth en Côte d'Ivoire.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

Sene-Mongaba illustre la création terminologique en lingala à l'aide de l'exemple suivant. Pour « quadrilatère », il existe un mot lingala, *efelo*, mais il est peu connu. Lorsque le maître introduit cette notion en cours de mathématiques, il dessine un *efelo* au tableau, il le décrit et en donne une définition en lingala. Lorsque le mot est bien installé dans les esprits, il en donne la traduction française.

Les termes à introduire sont choisis par les enseignants lors de réunions préparatoires. Dans le cas d'*efelo*, ils ont un moment envisagé de nommer le quadrilatère à l'aide d'un syntagme discursif, peut-être quelque chose comme « figure-à-quatre-côtés » (Sene-Mongaba ne précise pas). Ils ont fini par retenir *efelo*, une dénomination existante, et ils ont eu raison parce que l'usage finit de toute façon par transformer une désignation discursive en une dénomination lexicalisée, laquelle aurait alors fait double emploi avec *efelo*.

Il y a d'autres manières de procéder que nous détaillerons plus loin. En attendant, il faut noter que la méthode proposée par Sene-Mongaba, pour efficace qu'elle soit au niveau de l'école, n'est pas généralisable et ne peut constituer une solution à grande échelle pour aucune langue. En effet, on ne peut confier la néologie terminologique à chaque école : les listes de termes auraient toutes les chances d'être très différentes d'une école à l'autre et les gens, même formés dans la même langue, ne se comprendraient pas.

3.2 La terminologie dans les écoles ELAN à Ziguinchor au Sénégal

L'OIF a mis en place l'initiative ELAN-Afrique, qui fonctionne maintenant depuis plusieurs années dans les huit pays concernés (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, RD Congo, Mali, Niger, Sénégal). Il s'agit de scolariser les enfants en même temps dans une langue nationale et en français, et cela dans des écoles pilotes malheureusement peu nombreuses. Seuls quelques milliers d'enfants par pays sont concernés par cet apprentissage bilingue, qui n'a pas réussi à se placer dans une dynamique ascendante : le nombre d'enfants et d'enseignants engagés dans le projet est en baisse constante. Le programme ELAN est particulièrement ambitieux et novateur car il a été l'objet d'une intense créativité pédagogique. Il a mis en relief la problématique de l'utilisation des langues au service du développement. ELAN constitue certainement un acquis dont tout nouveau projet bi-plurilingue devrait s'inspirer. En ce qui concerne les difficultés, nous les avons déjà mentionnées plus haut, à savoir l'insuffisance de la formation, du suivi et du soutien aux maîtres ainsi que la conception de manuels pédagogiques adaptés et le manque d'engagement des États.

Il s'agit également de mettre en relief les difficultés liées à la terminologie. Pour cela, nous restons sur le cas concret de l'école MAD à Ziguinchor au Sénégal. Précisons que les élèves sont choisis sur la base de deux critères, à savoir la pratique courante de la langue joola et l'adhésion des parents au projet avec leur accord pour que l'enfant suive un cursus primaire en classe bilingue.

Il existe cependant plusieurs variantes de la langue joola, entre lesquelles il a fallu choisir.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

> Nous notons l'existence de *plusieurs variantes comme le joola kaasa, le joola bluf, le joola kwataay*, etc. Mais le *fooñi* est la seule qui est parlée, comprise et pratiquée par tous les autres. Il peut y avoir des différences avec les autres, mais elles sont minimes et nous arrivons toujours à les surmonter en classe. En effet, au-delà du facteur numérique en termes de locuteurs, le choix du joola fooñi se justifie par sa simplicité, sa fluidité et sa légèreté dans la communication[20].

Le *fooñi* est donc la variante du consensus dans la communication, il unifie et fédère tous les locuteurs natifs de la communauté joola. Cependant, ce consensus autour du *fooñi* en milieu urbain est à relativiser en milieu rural.

> Même à l'intérieur du *fooñi*, il y a des différences selon qu'on est proche ou pas de la zone de Sindian. Par exemple, si à Bayla, il est parlé le *fooñi koumbo*, vers la zone de Diouloulou (à côté de la Gambie), c'est plutôt le *fooñi karong* qui est utilisé [21].

Il ressort de ces propos que même si le *fooñi* est choisi comme variante standard, il reste pratiqué différemment d'une localité à une autre, et cette variabilité dans les usages risque d'avoir un impact sur les questions de terminologie. Nous nous sommes entretenus avec un mathématicien professeur des Universités, Pr. A.D., à qui nous avons demandé de nous donner le sens de quelques mots contenus dans le manuel de mathématiques joola du CE1. Il s'agissait pour nous de voir si la terminologie utilisée était la même dans toutes les variantes. A.D. est un fervent militant de l'alphabétisation en joola, donc *a priori* favorable au projet. Il dit ignorer le sens de certaines expressions employées dans les manuels, par exemple *sáalind kubambareŋ* (géométrie) et *elikey* (activités de mesures). Également, il s'étonne que les manuels traduisent *epiney* par « activités numériques » alors que ça signifie « compter ».

D'une manière générale, les termes existants sont peu connus de la communauté locutrice du joola, qui fait un usage fréquent de l'« emprunt spontané », c'est-à-dire un emprunt au français alors qu'il existe un mot correspondant en joola. C'est ainsi que le mot français « compter » est utilisé en lieu et place du mot joola *epiney*[22].

A l'école MAD de Ziguinchor, le problème n'est donc pas tant la terminologie, qui est donnée dans les manuels, mais la reconnaissance des termes et leur acceptation par les locuteurs des diverses variantes de la langue. Il est probable que ce problème affecte toutes les langues. Il faudra faire un sérieux travail sur les questions de standardisation des langues et de normalisation terminologique.

[20] ESD4*0S*191220*ZGR

[21] ESD0*AD*271220*ZGR

[22] Il faut noter que c'est le cas dans toutes les langues. La pandémie du covid-19 a popularisé le mot anglais *cluster* alors qu'il existe un mot français tout à fait courant, *foyer*, un phénomène qu'on peut sans doute imputer à une certaine paresse des journalistes et à une bonne dose de snobisme. En joola, l'emprunt est sans doute dû à un oubli du mot *epiney* par nombre de locuteurs.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

3.3 Les langues africaines sont-elles en mesure de devenir des langues scientifiques ?

Cela va sans dire. D'ailleurs les langues africaines ont été, en quelque sorte, des langues scientifiques par le passé, et beaucoup le sont encore. Toutes les langues, qu'elles soient écrites ou orales, scientifiques ou pas, ne nécessitent pas plus de mille à deux mille mots pour les besoins courants. Mais elles sont toutes infiniment plus riches si on prend en compte la terminologie qui permet de maîtriser les modes de vie. On estime que le français et l'anglais comptent entre 500 000 et un million de mots. Le vocabulaire traditionnel des langues africaines comprend lui aussi des milliers, voire des dizaines de milliers de mots techniques. Nous avons récemment pu acquérir un dictionnaire encyclopédique du peul[23], qui comprend environ 50 000 entrées, et dont la grande majorité sont des termes techniques : des noms de plantes, d'animaux, de maladies, etc. Cette richesse terminologique est confirmée par des récits d'ethnologues occidentaux du passé qui se sont intéressés aux langues africaines et qui ont souvent été surpris par le nombre incalculable de termes concernant les plantes, les animaux, la forêt, les techniques agricoles et de chasse, etc. que leurs informateurs estimaient nécessaires de leur enseigner.

Entre-temps les modes de vie ont changé et le vocabulaire technique traditionnel a largement disparu de la mémoire collective, et cela d'autant plus facilement que les langues ne sont pas écrites. Il a été remplacé par les termes qui permettent de vivre dans le monde moderne et qui sont souvent des emprunts. Les langues africaines ne sont pas des langues pauvres, mais des langues qui sont en train de perdre leur terminologie ancestrale, celle qui permettait aux gens de maîtriser leur environnement. Il ne reste dorénavant, bien souvent, surtout chez les citadins, que la langue du quotidien, plus des emprunts dans la langue des commerçants et des artisans.

Créer une terminologie dans les langues africaines, c'est y ajouter les termes dont les locuteurs ont besoin pour vivre dans la société actuelle, et cela dans tous les domaines, pas seulement dans l'économie informelle. La néologie peut se faire de trois manières. La première a déjà été illustrée avec l'exemple d'*efelo* en lingala : prendre un mot existant avec un sens proche de celui qu'on veut exprimer. D'autres langues offriront peut-être d'autres solutions pour « quadrilatère ». Supposons par exemple qu'il existe dans une culture un type d'objets ayant quatre côtés, par exemple un type de maisons, un type de plats, un type de bijoux, un type de vêtements, etc. ; on peut alors le réutiliser dans le sens mathématique de « quadrilatère ». La deuxième solution consiste à construire la terminologie sur une ou plusieurs racines existantes ; un mot comme « hydraulique » pourrait alors être construit sur une racine signifiant « eau ». La troisième est l'emprunt au français ou à une autre langue. Emprunter ne signifie pas appauvrir, bien au contraire. S'il fallait enlever ses emprunts au français, on ne pourrait plus parler de rien, ni d'oranges, ni de sucre, ni de café, ni de chiffres, ni d'algèbre, ni de zéro, ni d'alcool, ni d'algorithmes, qui viennent tous de l'arabe. Il n'y aurait ni pantalons (italien), ni fauteuils, obus ou lansquenets (allemand), ni redingotes, paquebots ou parkings (anglais), etc. Toutes les langues vivantes ont toujours massivement emprunté.

[23] Tourneux & Daïrou (avec la collaboration de Boubakary Abdoulaye) 2017.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

Laquelle de ces trois solutions retenir ? Il faut être pragmatique. Si un emprunt est déjà bien implanté dans la langue, il vaut mieux le conserver sous peine d'hésitation permanente entre deux termes, comme entre « walkman » et « baladeur » en français. Sinon, il faudra choisir entre les trois solutions celle qui donnera le mot le plus acceptable et le plus expressif.

Il faut aussi tenir compte des traditions de chaque langue, certaines acceptant les emprunts plus facilement que d'autres (par exemple l'anglais les accepte mieux que le français). Il y a aussi des ressemblances fâcheuses entre tel emprunt et tel mot connoté dans la langue-cible, etc.

Tout cela n'est au fond pas très compliqué et nul doute qu'un accord ne puisse se faire sur une politique de néologie globale ensuite déclinée pour chacune des langues par des spécialistes.

3.4 Quels contenus pour l'école et quelles terminologies ?

Une rapide étude du dictionnaire peul mentionné ci-dessus montre que la question terminologique se pose également dans le sens du peul vers le français. Dans l'index français-peul (page 729), on note l'entrée *acacia*, qui se traduit par un emprunt, « akasyaa ». Suivent douze entrées donnant les noms savants en latin de douze types d'acacia, par exemple *acacia albida*, « caski » en peul, ou *acacia ataxacantha*, « kooraahi » en peul. Parmi les termes en peul, on ne reconnaît pas de ressemblances morphologiques évidentes entre eux. Si les noms d'acacias sont donnés en latin, c'est qu'ils n'existent pas en français autrement que sous la forme d'un hyperonyme (*acacia*), alors qu'en peul, c'est l'inverse : l'hyperonyme vient du français mais il y a beaucoup de mots pour les différents types d'arbre.

Il se pose alors la question de la traduction de la terminologie africaine en français. Dans un texte parlant de *caski* par exemple, comment rendre le mot ? On pourra sans doute utiliser l'hyperonyme « acacia » dans un roman, quitte à perdre un peu de sens au passage. Mais il faudra certainement emprunter le mot tel quel ou créer un néologisme en français s'il est utilisé dans les sciences, par exemple pour la production d'un médicament ou d'une fibre[24].

Cette question terminologique en révèle une autre, plus générale, celle de la transmission des contenus culturels des langues africaines. Si l'effort terminologique ne va que dans un sens, du français vers la langue africaine, on court le risque de n'enseigner en langues africaines que des calques de contenus français. « Ce système amènerait les locuteurs à parler français en wolof, en joola, en lingala, etc., et toute la culture véhiculée par la langue africaine passerait à la trappe »[25]. Mais si le français accueillait des terminologies scientifiques et des modes de pensée issus des langues africaines, la transmission de la culture pourrait se faire vers le français, et de là vers les autres langues de la francophonie. Ce serait incontestablement une grande richesse et le français en serait profondément modifié.

[24] Senghor avait abordé cette question à propos de la traduction du mot wolof *laakh*, qui ne peut être rendu avec suffisamment de précision par l'hyperonyme français « bouillie ».

[25] Merci à Henry Tourneux pour cette remarque.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

Il faut toutefois prendre garde aux dangers d'une essentialisation des cultures africaines. Une vision simpliste des rapports entre cultures, mais en accord avec l'air du temps, pourrait amener des Africains à remplacer l'examen des faits par l'affirmation d'une supériorité culturelle intrinsèque (comme les Occidentaux n'osent plus le faire à propos de leur culture). Dans le domaine médical par exemple, on verrait se multiplier des affirmations péremptoires sur la valeur de certains traitements traditionnels utilisables contre le sida ou la covid-19 sans qu'une étude en ait été faite. Puisque c'est africain, c'est bon !

Il est clair que la pharmacopée africaine traditionnelle est très riche, mais la production des médicaments dépend d'études scientifiques faites en amont. Des chercheurs africains en pharmacie au fait des méthodes scientifiques et techniques pourront aisément rechercher des molécules dans les traitements traditionnels, isoler les principes actifs et fabriquer les médicaments pour tout le monde. Ce serait un exemple de plus d'une certaine universalité de la science africaine, qui s'ajouterait aux autres contributions universelles de l'Afrique, comme à la danse ou à la musique modernes.

La priorité sera de produire la terminologie scolaire qui permette d'étudier toutes les matières du programme à la fois en français et en langue maternelle, commençant par les petites classes et allant jusqu'au lycée. Cela signifie que la terminologie devra être incluse dans les manuels de manière harmonisée, garantissant ainsi une homogénéité pour tous les apprenants. Autrement dit, c'est par l'école qu'une terminologie standard pourra se diffuser dans la population. Le parti-pris d'emblée bilingue donnera une certaine assurance aux enseignants, pour lesquels les termes seront aussi nouveaux que pour les élèves lors des premières années, sans parler des parents d'élèves.

Il faudra donc que la terminologie et les manuels soient produits de préférence par les mêmes institutions. Elles devront travailler ensemble au niveau de toutes langues de la région et en particulier des langues transfrontalières comme le peul (fulfuldé). D'une manière générale, il faudrait parvenir à une terminologie standard dans chaque langue, y compris en français pour les termes d'origine africaine. Il faudrait aussi, idéalement, que la création des termes obéisse autant que possible à des règles syntaxiques, sémantiques, morphologiques et lexicales parallèles dans toutes les langues afin que les locuteurs non natifs puissent comprendre les termes par transposition à partir de la leur.

3.5 Quelle terminologie pour la science et les techniques ?

Si tout va bien, au bout de quelques années, l'ensemble du champ scolaire aura été nommé et les élèves disposeront des termes dont ils auront besoin pour parler de leurs connaissances en français et en langues africaines. Ceux parmi eux qui utiliseront leurs langues dans les sciences et les techniques seront amenés à créer des néologismes dans leurs deux langues au fur et à mesure qu'ils avanceront dans leurs domaines. Par exemple travailler en médecine ou en physique amènera les chercheurs à créer de nombreux nouveaux mots dans ces domaines, soit par traduction, soit pour nommer des choses qu'ils auront découvertes. Il faudra qu'un organisme régional[26] donne des directives pour la néologie, puis centralise les termes nouveaux pour les normaliser et

[26] Peut-être l'ACALAN ?

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

les diffuser. Cet organisme pourra s'affilier au *Centre international d'information pour la terminologie,* sis à Vienne en Autriche, et profiter de son expérience pour édicter des normes ISO.

C'est grâce à la terminologie scolaire que les élèves acquerront un vocabulaire commun, qu'ils pourront, une fois devenus adultes, développer par leurs activités. La terminologie scolaire constituera alors un socle pour le développement des terminologies spécialisées.

4 Un consortium d'universités

A quelles institutions confier la formation des maîtres et la création terminologique ? Ces tâches ne peuvent être placées sous la responsabilité des gouvernements parce qu'il ne serait pas acceptable qu'elles deviennent des victimes potentielles de chaque changement de gouvernement ou de ministre. Il ne peut pas s'agir d'organismes d'État parce qu'aux aléas politiques, s'ajouteraient les conflits et les manipulations internes fréquentes dans ce genre d'institutions. Notre suggestion est de créer un consortium d'universités francophones, africaines et étrangères, pour s'occuper de la formation des maîtres, ce qu'elles font d'ailleurs souvent déjà, et des questions de terminologies, pour lesquelles elles pourraient être rémunérées, ce qui serait certainement une bonne motivation pour la pérennité du travail. En outre, les problématiques didactiques et linguistiques de l'enseignement bilingue nécessiteront un grand investissement en recherche, une activité traditionnellement dévolue aux universités. Elles pourraient mettre en place des projets de développement sur le long terme, ce qui les renforcerait au niveau local et leur donnerait une grande visibilité à l'international dans des domaines novateurs. Si l'une ou l'autre université ou l'un ou l'autre pays étaient soudain défaillants, il resterait tous les autres. Un consortium d'universités serait plus résilient que des structures étatiques.

La formation des maîtres sera cruciale. Il s'agira de former les enseignants à une didactique bilingue, étant entendu que tant que le bi-plurilinguisme ne sera pas installé dans les écoles, ils pourront enseigner dans le système monolingue français traditionnel. Lorsque leur nombre sera suffisant, les écoles des pays francophones pourront basculer vers un système bilingue, de préférence tous en même temps. La bi-compétence français / langues africaines permettra à chaque enseignant d'utiliser les deux langues en fonction des besoins tout au long de la scolarité. Si l'enseignement des langues africaines devenait une spécialité de certains maîtres, on verrait se mettre en place un partage des cours et très rapidement une absence de coordination qui serait nuisible aux deux langues.

Il reste bien sûr nombre de problèmes à régler, mais nous ne doutons pas que les universités du consortium ne parviennent à trouver des solutions.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

5 Conclusion

Nous espérons avoir montré que la mise en place d'un enseignement bilingue français / langues africaines est non seulement possible mais surtout souhaitable. Pour qu'il soit faisable, cependant, il faut qu'il soit issu d'une volonté politique commune aux pays francophones d'Afrique car une des finalités est de renforcer la coopération régionale et de développer un sentiment d'appartenance à une communauté africaine et mondiale.

Il faut rappeler ici la vision de Léopold Sédar Senghor d'une communauté fédérale africaine dont l'objectif était d'empêcher la « balkanisation » de l'Afrique. « Quel serait le sort de l'Afrique si elle était divisée ? »[27], demande-t-il ? La division de l'Afrique a finalement eu lieu lorsque la période coloniale s'est achevée par la création des états-nations que nous connaissons aujourd'hui.

Il est facile de diviser ; il est difficile de rassembler. Mais rien n'est perdu. Les Africains, riches de nombreuses doubles cultures, peuvent continuer de renforcer leurs liens entre eux et avec les autres francophones dans le monde. Ils créeront alors un espace mondial qui sera un lieu de développement pour toutes les langues et les cultures qui le composent.

Bibliographie

Diki-Kidiri, Marcel (2008), *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines,* Karthala, Paris.

Dumont, Pierre (1990), *Le français langue africaine*, L'Harmattan, Paris.

Frath, Pierre (2018), *Alphabétiser les Africains dans leurs langues maternelles. Comment faire ?*, in *Revue DELLA Afrique n° 1, Écoles et politiques linguistiques en contexte africain,* coord. Koffi Ganyo Agbefle & Karen Ferreira-Meyers, Université de Legon, Accra (Ghana). Collection Plurilinguisme dirigée par l'Observatoire Européen du Plurilinguisme, Paris, pages 125-152.

Maurer, Bruno (2019), *Quel modèle didactique de référence pour l'enseignement des langues africaines en Afrique francophone ?*, in *Méthodes et pratiques d'enseignement des langues africaines : Identification analyses et perspectives* Julia Ndibnu Messina Ethe & Pierre Frath (dir.), Collection Plurilinguisme dirigée par l'Observatoire Européen du Plurilinguisme, Paris.

Ouedraogo, Mathieu (2001), *Planification et politiques linguistiques dans certains pays sélectionnés d'Afrique de l'Ouest*, Institut International de L'UNESCO pour le Renforcement des Capacités en Afrique, Addis Abéba.

Palakyém, Mouzou (2015), *Terminologie mathématique français-kabiyè.* Thèse de doctorat unique. Lomé : Université de Lomé.

Sene-Mongaba, Bienvenu (2019), *Enseignement en lingala par la didactique des leçons intégrées : pratiques, outils et méthodes développés dans les institutions privées*, in *Méthodes pratiques d'enseignement des langues africaines : identification, analyses et perspectives.* Julia Ndibnu Messina Ethe et Pierre Frath (dir). Collection Plurilinguisme, Observatoire européen du plurilinguisme, Paris.

Sene-Mongaba, Bienvenu (2013), *Lingála na matéya ya nzebi na bitéyelo ya Kinshasa. Etáleli ya bomoi ya bibéngeli ekelám.* Thèse de sociolinguistique en lingala à l'Université de Ghent.

Silué Jacques Sassongo ; Yeo Oumar, Kanabein (2017), *Les défis à l'intégration des langues locales dans les systèmes éducatifs formels ouest-africains : le cas de la Côte d'Ivoire*, *Baobab*, (http://www.Revuebaobab.org)

Sow, Ndiémé (2018), *Éducation, mobilité et construction de répertoires plurilingues en Casamance : une étude de cas*, *Écoles et politiques linguistiques familiales en contexte africain*, Koffi Ganyo Agbefle & Karen Ferreira-Meyers (dir.) Éditions de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme (O.E.P), Paris, 2, 315-326.

[27] Discours de Léopold Sédar Senghor à l'Assemblée Nationale Française le 29 janvier 1957.

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345

Sow, Ndiémé (2019), *Milieu multilingue, apprenants plurilingues et enseignement monolingue : quel medium pour l'instruction à Ziguinchor (Sénégal) ?*, *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes*. Université nationale et capodistrienne d'Athènes, Vol 2, 863-871.

Tourneux, Henry (2007), *La communication technique en langues africaines*, Paris, Karthala.

Tourneux, Henry ; Daïrou Yaya (avec la collaboration de Boubakary Abdoulaye) (2017), *Dictionnaire peul encyclopédique de la nature (faune / flore), de l'agriculture, de l'élevage et des usages en pharmacopée*. Éditions du CERDOTOLA, Yaoundé.

Projet ELAN-Afrique www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers*attaches/synthesecren-Web.pdf. (consulté le 11 février 2021).

Published in : ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004345, doi : 10.17184/eac.9782813004345