



HAL
open science

**L'émergence d'une francophonie en Gambie :
Représentations - Promotion - Obstacles : les résultats
des enquêtes menées à Banjul et à Brikama en 2010**

Ndèye Maty Paye

► **To cite this version:**

Ndèye Maty Paye. L'émergence d'une francophonie en Gambie : Représentations - Promotion - Obstacles : les résultats des enquêtes menées à Banjul et à Brikama en 2010. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2012. Français. NNT : 2012MON30050 . tel-00808967

HAL Id: tel-00808967

<https://theses.hal.science/tel-00808967>

Submitted on 8 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paul-Valéry



Montpellier III

Arts · Lettres · Langues
Sciences humaines & sociales

École Doctorale 58: Langues – Littératures – Cultures – Civilisations

Thèse de Doctorat en Sciences du Langage
Option Sociolinguistique

Ndèye-Maty Paye

L'émergence d'une francophonie en Gambie

Représentations - Promotion - Obstacles

Les résultats des enquêtes menées à Banjul et à Brikama en 2010

Sous la direction de Mme Carmen ALÉN GARABATO - Université Montpellier 3

Soutenue, le 14 décembre 2012

/- /- /- /- /- /- /- /- /- /-

Composition du Jury

Mme Carmen ALÉN GARABATO, maître de conférences, HDR, à l'université de Montpellier

M. Pierre GOMEZ, senior lecturer, chef de département du français, à l'université de Gambie

M. Bruno MAURER, professeur à l'université de Montpellier 3

M. Musanji MWANTHA-NGALASSO, professeur à l'université de Bordeaux 3

Mme Marielle RISPAIL, professeure à l'université de Saint-Étienne

Résumé

Titre: L'émergence d'une francophonie en Gambie. Représentations, promotion, obstacles. Résultats des enquêtes menées à Banjul et à Brikama en 2010

Résumé:

La Confédération Sénégalaise (1981-1989) résulte de l'association de deux États indépendants de l'Afrique de l'ouest: le Sénégal et la Gambie; afin de renforcer leur unité en s'appuyant sur leurs similitudes (géographie, langues, cultures...). Cependant, ce dessein se substitue rapidement, en une inquiétude de la classe populaire gambienne. Celle-ci soupçonne son voisin de cacher l'ambition d'annexer et de transformer la Gambie en une région sénégalaise. L'introduction de l'armée sénégalaise dans les territoires gambiens, après la tentative de coup d'État contre le Président Dawda Jawara, n'arrangera pas les choses et déclenche les hostilités. Une revendication identitaire et un nationalisme anti-sénégalais, sont nettement visibles dans la littérature, les discours politiques et médiatiques de l'époque. La langue anglaise et les traditions britanniques deviennent ainsi en Gambie des traits de démarcation. Simultanément, la langue française est perçue de façon péjorative, comme une langue sénégalaise à éloigner des frontières gambiennes. Elle cesse alors d'être une langue universelle. Toutefois, la dissolution du pacte confédéral en 1989 et la signature du Traité d'amitié en 1991, donne un nouvel élan positif, pour la promotion du français en Gambie. L'État gambien opte désormais pour l'ouverture au monde francophone, afin d'exhorter aux partenariats culturels, économiques, politiques ... C'est dans ce cadre que cette thèse propose d'analyser les représentations, les attitudes que les Gambiens ont de la Francophonie (langue, espaces, habitants). Sont-elles restées négatives et confondues à l'espace sénégalais, ou ont-elles au contraire, évolué positivement? Elle a aussi pour objectif de signaler les mesures prises pour la diffusion du français en Gambie et de rendre compte des obstacles rencontrés par les acteurs. Pour ce faire, une enquête de terrain a été menée en 2010, au sein de certains établissements scolaires, de l'université et de quelques organismes étrangers et nationaux à Banjul et à Brikama. Et c'est sur la base des résultats obtenus que notre travail s'articulera.

Mots-clés: représentations, attitudes, stéréotypes, normes, politique linguistique et éducative, francophonie, Gambie

DIPRALANG - EA 739

Université Montpellier III. Bred 214.

Route de Mende. 34199 Montpellier Cedex 5.

*A ma famille,
Pour son amour et son respect.*

Remerciements

Je remercie **Madame Carmen Alén Garabato**,
pour avoir dirigé et suivi cette thèse.
Je lui exprime ma profonde gratitude.

Je remercie **Monsieur Pierre Gomez** ,
chef du département de français à l'université de Gambie,
pour avoir supervisé l'enquête de terrain, sa lecture,
ses éclaircissements sur les langues et la littérature gambiennes.

Je ne saurais oublier **Monsieur et Madame Ousmane Senghor**,
coordinateur de l'UNESCO en Gambie pour les langues nationales,
qui m'ont aidé dans les prises de rendez-vous et leur hospitalité.

Je remercie **Monsieur Mamadou Tangara**,
ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, des Sciences et de la Technologie,
pour m'avoir reçue malgré son agenda chargé.

Je remercie **Madame Ida Jallow Sallah** ,
responsable de la diffusion et de l'enseignement de la langue française,
au ministère de l'Éducation Nationale de la Gambie.
Elle a accepté avec spontanéité et générosité de partager son savoir sur le sujet.

Je remercie **Monsieur Gérard Chouin**,
coordinateur du PAFEG, pour le temps accordé pour un entretien,
et l'accueil chaleureux dans les locaux du PAFEG.

Je remercie du fond du cœur, les professeurs, les élèves, les administrations, les associations en
Gambie qui ont participé à cette étude et sans lesquels je n'aurais pu avancer dans mes recherches.

Je remercie aussi **Monsieur Henri Boyer** pour sa confiance,
et son accompagnement, déjà en Master 2.

Je remercie l'école **doctorale 58** et l'équipe **DIPRALANG**, pour leurs contributions,
une première fois dans le financement de mon voyage d'étude en Gambie en 2010,
et une seconde fois, pour l'invitation de Monsieur Pierre Gomez, à ma soutenance.

Je remercie les familles *Ndiaye* et *Dabo* en Gambie,
pour leur hospitalité durant mes séjours à Banjul.

Sommaire

Introduction	12
Chapitre 1: À la découverte de la République gambienne	15
1-1: La situation géographique de la Gambie	15
1-2: Les données économiques	17
1-3: Agriculture et élevage	17
1-4: La pêche	18
1-5: Le tourisme	18
1-6: Le commerce de réexportation	18
1-7: Les données démo-linguistiques	19
1-7-1: Les ethnies	19
1-7-2: La situation sociolinguistique	20
1-7-2-1: Les langues locales	20
1-7-2-2: Les langues étrangères	21
1-8: Histoire et politique	22
1-8-1: La Gambie au moyen-âge	22
1-8-2: L'esclavage	23
1-8-3: La colonisation	23
1-8-4: Les années d'indépendance et les régimes politiques	24
Chapitre 2: Le cadre théorique et méthodologique	26
2-1: Le cadre théorique	26
2-1-1: La sociolinguistique	26
2-1-2: Langue, parole, langage	26
2-1-3: La norme linguistique	27
2-1-4: La communauté linguistique	27
2-1-5: La culture et l'interculturalité	27
2-1-6: La didactique du français	28
2-1-7: Les besoins et les objectifs	29
2-1-8: La méthode et la méthodologie	30
2-1-9: L'intégration régionale en Afrique de l'ouest et la CEDEAO	32
2-2: Le cadre méthodologique	33
2-2-1: L'échantillonnage	34
2-2-2: Les objectifs de l'enquête	34
2-2-3: Les deux types d'enquête	34
2-2-4: Le recueil des données et l'analyse	37

Chapitre 3: Du nationalisme au rejet de la langue française en Gambie	37
3-1: Le nationalisme dans la littérature gambienne	37
3-1-1: Le nationalisme identitaire et anti-colonial	38
3-1-2: Le nationalisme culturel	41
3-1-3: Le nationalisme anti-sénégalais	43
3-1-3-1: Le contexte de la naissance de la confédération sénégalienne	43
3-1-3-2: La question de la validité du territoire gambien	44
3-1-3-3: Des similitudes frappantes entre les deux aires	45
3-1-3-4: La confédération sénégalienne: enjeux	46
3-1-3-5: La remise en question du pacte confédéral par les gambiens	49
3-1-4: Le nationalisme linguistique	49
Chapitre 4: La mondialisation et les choix linguistiques des pays	55
4-1: Historique	55
4-1-1: Économie-monde dans l'antiquité	56
4-1-2: Libéralisme capitaliste	56
4-1-3: Retour du protectionnisme	57
4-1-4: Les trente glorieuses	57
4-1-5: Les années 90: le village planétaire	58
4-2: Le mondialisme	59
4-2-1: La globalisation	59
4-2-2: Une hégémonie du modèle américain	60
4-3: L'anti-mondialisme	61
4-4: Langues et mondialisation	61
4-4-1: Globish English	61
4-4-2: Des marques identitaires intensifiées	63
4-5: Le rapport entre la mondialisation et les langues gambiennes	64
4-5-1: Quels choix linguistiques pour la Gambie?	65
Chapitre 5: La promotion et la diffusion du français en Gambie	67
5-1: La définition de <i>politique</i> et <i>planification</i> linguistiques	67
5-2: Les différentes analyses de la politique/planification linguistique	68
5-2-1: Le premier schéma libéral de E. Haugen	68
5-2-2: Le second modèle libéral de E. Haugen	69
5-2-3: L'approche instrumentaliste	69
5-2-4: L'approche des sociolinguistes natifs	70
5-3: La politique et la planification linguistiques en Gambie	71
5-3-1: Les politiques linguistiques: l'état gambien et ses langues	71
5-3-2: La planification linguistique: un élan positif pour le français	76

5-3-3: Les décideurs pour la promotion du français	78
5-3-3-1: Le ministère de l'éducation nationale gambien (MENG)	78
5-3-3-2: Le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche, des sciences et de la technologie (MESRST)	79
5-3-3-3: La Coopération Française	80
5-3-4: Les actions et les instruments de diffusion du français en Gambie	82
5-3-4-1: L'université gambienne	83
5-3-4-2: <i>Gambia College</i>	84
5-3-4-3: <i>L'Alliance Française</i>	85
5-3-4-4: Les médias	88
5-3-4-5: <i>French's Teachers Association (FRETA)</i>	89
5-3-4-6: <i>Saint Francophile's Association (SFA)</i>	89
5-3-4-7: L'apparition des écoles bilingues	90
5-3-4-7-1: <i>Sbec International School</i>	91
5-3-4-7-2: <i>Diana Mariama</i>	92
5-3-4-8: Les écoles internationales	93
5-3-4-9: L'école sénégalaise de Banjul	95
5-4: Les obstacles liés à la promotion du français en Gambie	96
5-4-1: Le recadrage des objectifs du MEN	97
5-4-2: La baisse de l'aide financière	100
5-4-3: La faible rémunération des professeurs et ses conséquences	101
5-4-4: Les ressources humaines	103
5-4-5: Le matériel didactique et pédagogique	105
5-4-6: Contraintes temporelles	106
5-4-7: Les représentations négatives du français	106
Chapitre 6: Another choice	108
6-1: Problématique	108
6-2: Hypothèses	109
6-3: Le profil des enquêtés	109
6-4: Un répertoire linguistique hétérogène	110
6-4-1: le seul monolingue	113
6-4-2: les bilingues	113
6-4-3: les trilingues	114
6-4-4: Les plurilingues	115
6-4-5: Des langues étrangères, des langues locales	117
6-4-6: La répartition fonctionnelle des langues	118
6-4-7: Le concept de diglossie en question	119

6-4-8: La hiérarchisation des langues	120
6-4-8-1: Les langues locales gambiennes : des langues vernaculaires	121
6-4-8-2: Les langues locales véhiculaires	123
6-4-8-3: La langue officielle	123
6-5: Les représentations linguistiques	126
6-5-1: La représentation positive de l'anglais	127
6-5-1-1: Le caractère universel de la langue anglaise	127
6-5-1-2: L'anglais: une langue de grande diffusion et de renommée	128
6-5-1-3: L'anglais: bénéfique pour les voyages et l'insertion professionnelle	131
6-5-1-4: L'anglais: langue officielle et une langue gambienne	131
6-5-1-5: L'anglais: une clé pour la reconnaissance sociale	133
6-5-1-6: La valeur génétique	133
6-5-1-7: L'anglais: une belle langue, une langue douce et merveilleuse	135
6-5-2: Une valorisation ambiguë des langues locales	136
6-5-2-1: Les langues locales: symbole identitaire	137
6-5-2-2: Les langues locales: langues maternelles	138
6-5-2-3: L'idéalisation des langues locales	141
6-5-2-4: Les langues locales: des langues limitées	142
6-5-3: L'émergence et les représentations de la francophonie	143
6-5-3-1: Les représentations positives de la langue française	145
6-5-3-2: Des ondes positives à l'égard des francophones	146
6-5-3-3: La présence d'un environnement francophone	148
6-5-3-4: Un geste qui en dit long sur l'intérêt porté au français	149
6-5-3-5: Voyager en terre francophone: un projet vivement souhaité	150
6-5-3-6: L'image positive de la France et les motifs pour la visiter	154
6-5-3-7: L'image des pays africains et les raisons pour les visiter	154
6-6: La question de l'enseignement obligatoire du français à l'école	157
6-6-1: Les raisons d'un refus	158
6-6-2-1: Le droit et la liberté de choisir et le refus de la contrainte	164
6-6-2-2: Le français est une langue mineure en Gambie	164
6-6-2-3: Faible effectif des professeurs de français	165
6-6-2-4: La représentation négative de la langue française	167
6-7: La question du bilinguisme anglais/français	171
6-7-1: Pour un bilinguisme anglais / français	172
6-7-2 : Des réfractaires à la francophonie	179

Chapitre 7: Les apprenants de français

182

7-1: Problématique	182
7-2- Hypothèses	184
7-3: La méthode d'enquête	184
7- 4: Profil des enquêtés	184
7-4-1: Données socio-biographiques	187
7-4--2: Établissements et niveaux d'étude/emploi	190
7-4-3:Âge	192
7-4-4: Sexe	192
7-4-5:Le répertoire linguistique des enquêtés	192
7-4-5-1: Le patchwork linguistique	196
7-4-5-2: Les types de langues	197
7-4-5-3:La répartition fonctionnelle des langues	200
7-4-5-3-1: Les langues étrangères	201
7-4-5-3-2: Les langues gambiennes	202
7-4-6: Des langues vernaculaires et des langues véhiculaires	204
7-4-7:Stratification linguistique	204
7-5: Les représentations	206
7-5-1: Définition	207
7-5-2: Les représentations des pays francophones	208
7-5-2-1: L'image de la France	212
7-5-2-1-1:Les représentations positives de la France	212
7-5-2-1-2:Les représentations négatives de la France	215
7-5-2-2:L'image du Sénégal et d'autres pays africains francophones	215
7-5-2-3:L'image du Canada	215
7-5-3: La langue française et ses représentations	220
7-5-3-1:Les représentations positives de la langue française	222
7-5-3-2: Les représentations négatives de la langue française	226
7-5-4: La définition de la maîtrise d'une langue selon les apprenants	229
7-5-5:La question de la norme: <i>le bon et le mauvais français</i>	239
7-5-6:Le sentiment d'insécurité linguistique	232
7-5-7: Une carence des activités pédagogiques	242
7-6: Les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage	233
7-6-1: La distinction entre <i>erreurs et fautes</i>	239
7-6-2:Les difficultés liées à la compétence linguistique	240
7-6-3: Les difficultés liées aux interférences	242
7-6-4: Les difficultés matérielles et le manque d'effectifs	243
7-7:La remise en cause du statut du français à l'école	244

7-7-1: L'acceptation du français comme matière obligatoire	244
7-7-2: Le refus de rendre le français obligatoire	249
Chapitre 8: Les professeurs de français	252
8-1: Données socio-biographiques	252
8-2: Le répertoire linguistique des professeurs	254
8-3: Les représentations	255
8-3-1: Les représentations positives de la langue française	257
8-3-2: Les représentations négatives de la langue française	259
8-4 : L'approbation du changement de statut du français dans l'enseignement	260
8- 5: La pratique du français	260
8-6: Le statut et les avantages du professeur de français	261
8-6-1: le professeur de français sous-estimé	263
8-6-2: Le professeur de français bien considéré	266
8-7: Les conditions de vie et les motivations	267
8-8: Les difficultés rencontrées par les professeurs de français	267
Chapitre 9: Analyse des manuels de FLE	268
9-1: La grille d'analyse retenue	269
9-2: Organisation générale	270
9-2-1:Fiche bibliographique	270
9-2-2: Le public visé	270
9-2-3: Les objectifs et les options pédagogiques	271
9-2-4:La structure du manuel <i>Transafrique 1</i>	273
9-2-5:La structure globale du manuel <i>Transafrique 2</i>	274
9-3: L'organisation interne	275
9-3-1:La couverture et le titre	275
9-3-2:Les consignes	276
9-3-3:Les couleurs	280
9-3-4-1:Iconographie dans <i>Transafrique 1</i>	281
9-3-5:La thématique	288
9-3-5-1:La thématique dans <i>Transafrique 1</i>	288
9-4: Les unités	302
9-4-1:La structure des unités dans <i>Transafrique 1</i>	302
9-4-1-1:La page spéciale sur le langage de la classe	305
9-4-1-2: <i>Transafrique 1: Unité 2: Où est-ce que tu habites ?</i>	308
9-4-1-3: Commentaires	309
9-4-2: <i>Transafrique 2: Unité 6 - La journée d'un employé de bureau</i>	309
9-4-2-1:Commentaires	312

9-5: Bilan	314
Conclusion	319
Bibliographie	326
Annexes	331
Questionnaire - another choice	331
Questionnaire – apprenants de français	334
Questionnaire – professeurs de français	339
Corpus pour l'analyse des fautes	345
Support entretien	348
Liste des sigles et abréviations	348
Programme d'études du départements de français (université de Gambie)	351
Accord entre l'université de Gambie et l'université de Limoges pour la codiplomation d'un master en Lettres Modernes	359
Effectifs à l'Alliance Française en 2009 - Apprenants FLE	366
Document pour le PAFEG en collaboration avec le MENG	368
Unité 2 – <i>Transafrique 1</i>	373
Unité 6 – <i>Transafrique 2</i>	379

Introduction

Dans le monde actuel, où la rentabilité est le moteur des ambitions, l'attention est beaucoup plus accordée aux domaines scientifiques, qu'à ceux des sciences humaines et sociales. Ces dernières sont perçues comme abstraites et inutiles devant les exigences modernes. Pourtant, ces préjugés nuisibles à leur essor sont éloignés de la réalité. En effet, elles ne cessent de démontrer leurs valeurs au fil de l'évolution sociale. Nous signalerons leurs empreintes dans plusieurs disciplines :

Le développement des institutions politiques, la gestion des ressources humaines dans l'entreprise, le conseil en organisation, les outils de gestion, le marketing, la communication, la statistique nationale sont à l'origine des «produits» issus des sciences humaines et sociales, bien sûr retraduites, hybridées. De même le travail de fiction, romanesque ou cinématographique s'appuie souvent sur des travaux archéologiques, historiques ou sociologiques; les traducteurs automatiques, les correcteurs d'orthographe sont issus de la linguistique; bien des méthodes pédagogiques ou thérapeutiques s'appuient en partie sur des recherches en sciences humaines et sociales.

Husson (2010:24-26)

La plupart du temps, elles expliquent et accompagnent les transformations sociales. Faire l'économie de leurs analyses est une erreur qui peut entraîner des lacunes, dans la saisie des différentes visions du monde. Il y a tant de choses à révéler sur l'homme et la société qui l'entoure, tant de choses qui restent à faire, que les sciences humaines et sociales ne sauraient être un objet fini ayant résolu toutes les équations.

Notre époque ne manque pas à l'appel, de ce point de vue, avec la nécessité de maîtriser la crise économique et financière, de comprendre la complexité géopolitique du monde, de faire face aux conséquences sociales des défis climatiques [...], de la diffusion de nouveaux modes d'information, des bouleversements que va connaître l'édition avec l'arrivée du livre électronique. Les sciences humaines et sociales peuvent, et même doivent être mobilisées pour aider à mieux comprendre les mécanismes et les difficultés des changements d'activité professionnelle en cours de carrière; les mécanismes d'acculturation de deuxième génération dans des sociétés ouvertes aux migrations [...] . Dans tous ces domaines [...] on peut parier que le besoin de sciences humaines ira croissant.

Husson (2010:24-26)

Nous voyons par là, une possible connexion entre les sciences exactes et celles sociales/humaines; une relation prometteuse pour répondre au mieux aux attentes, car comme le disais Rabelais F. (1494-1553): *science sans conscience n'est que ruine de l'âme.*

De même, nous justifions le choix de notre domaine de recherche, la sociolinguistique, qui non seulement montre la nécessité de considérer les mouvements sociaux; mais aussi établit la dialectique entre *langue et société*. Chaque langue est le reflet de la société qui la parle. C'est en partant de ce constat, que nous nous proposons dans cette thèse d'analyser l'*émergence de la francophonie en Gambie*. Il s'agit d'abord, de sonder les représentations, les attitudes à l'égard de la langue française; ensuite d'observer les décisions menées pour faciliter sa diffusion et enfin de cerner les obstacles lors de sa diffusion.

Pour ce faire, nous interrogerons l'histoire, la littérature, la politique pour suivre la dynamique de son évaluation. Nous finirons par l'analyse des données obtenues lors d'une enquête en 2010, dans les régions de Banjul et Brikama, auprès des élèves, des professeurs et des acteurs de la promotion du français en Gambie. Notre recherche est motivée par une volonté de découvrir cet État anglophone de l'Afrique de l'ouest dont la géographie laisse apparaître une proximité avec un ensemble de pays francophones, particulièrement le Sénégal. La Gambie est une enclave partielle du Sénégal, qui reste alors son voisin le plus immédiat. Cependant notre motivation n'est pas sans quelques interrogations.

◆ **Problématique**

Penser à une francophonie gambienne serait-elle utopique dans ce pays attaché à ses racines britanniques? Qu'est-ce-que les Gambiens pensent et disent à propos de la langue française? Manifestent-ils de l'hostilité ou de la sympathie à son sujet ? Comment jugent-ils les francophones (habitants)? Quelles sont leurs impressions sur les pays francophones ? La langue française a-t-elle la moindre importance dans le développement et l'économie du pays ? A l'ère de la mondialisation où d'un côté, la théorie d'une langue anglaise indispensable et dominante dans tous les échanges; et de l'autre, celle d'une langue française mourante et impuissante, sont soutenues; le cas gambien dont le gouvernement encourage la promotion du français, ne renverse-t-il pas la tendance ?

Une seule langue (anglaise) saurait-elle être, l'unique moyen de communication à travers le monde? Peut-elle répondre aux objectifs de tous les pays ? Ou le choix d'une langue dépend-t-il finalement, des situations géographiques, économiques, et des besoins de ses locuteurs? L'anglais tant prisé par la mondialisation aide-t-il à surmonter aux problèmes économiques de la Gambie ? Quel est l'intérêt et l'apport du français? Pourquoi faut-il exhorter à son ancrage en Gambie? Promouvoir le français en Gambie doit-il rimer avec une éviction de ses autres langues déjà acquises ?

◆ Hypothèses

Les représentations gambiennes de la langue française sont étroitement liées au rapport du couple Sénégal/Gambie. Les relations entre ces deux voisins influenceraient alors le statut de la langue et de toute une culture francophone en terre gambienne. Selon les périodes historiques, l'évaluation du français serait tantôt négative lors des conflits; et tantôt positive pendant les réconciliations. L'histoire politique aurait donc une incidence sur la bonne ou mauvaise perception du français.

Ayant pour langue officielle l'anglais, nous formulons aussi l'hypothèse selon laquelle, les Gambiens ne manifesteraient aucun intérêt pour le français, en érigeant l'anglais au rang de langue mondiale. Ils y verraient la langue la plus prestigieuse, celle qui répondrait à tous leurs besoins, dans tous les domaines de la vie et dans n'importe quel contexte. Nous vérifierons ces hypothèses tout au long de notre développement.

Pour mener à bien notre étude, nous présenterons dans le chapitre 1, les données géographiques et linguistiques du pays. Le chapitre 2 sera consacré à l'analyse du cadre théorique et méthodologique. Le chapitre 3 se penchera sur le nationalisme et le rejet de la langue française pendant la période confédérale. Le chapitre 4 se concentrera sur la mondialisation et les choix linguistiques opérés par les pays et plus spécialement la Gambie. Le chapitre 5 détaillera les décisions entreprises dans le cadre de la promotion du français en Gambie et les difficultés rencontrées. Le chapitre 6 étudiera les représentations et attitudes que les élèves n'ayant pas choisi l'option français langue étrangère à l'école manifestent. Le chapitre 7, cette fois, parlera des perceptions et des comportements décelés chez ceux qui apprennent le français. Le chapitre 8 fait part des contraintes que les professeurs de français subissent dans l'exercice de leur fonction. Le chapitre 9, abordera l'analyse du manuel de français langue étrangère, *Transafrique*. Notre travail se refermera sur une conclusion qui sera une synthèse de notre travail et une ouverture de perspectives.

Chapitre 1

À la découverte de la République gambienne

Au moment où, des débats redéfinissent la place et le rôle de l'historien, nous soulignerons l'essence de cette science nommée *histoire*. Celle-ci a pour tâche de relater les événements du passé. Tout de même, c'est un travail qui s'opère en distinguant: les opinions propres et subjectives; du regard objectif et impersonnel. C'est dans ce cadre que nous donnerons un bref aperçu de la naissance et de l'organisation l'État gambien. Cette tâche paraît dès lors un peu difficile quand nous savons que le chercheur est confronté à son propre expérience et à son histoire. Toutefois si l'impartialité absolue n'existe pas, nous essaierons de nous y prêter en relativisant.

Un vieil adage wolof affirme: *fatélikoul Demma*. (*Souviens-toi du passé*). La remémoration des événements précédents aident à mieux cerner le présent. Dans cette entreprise, aucune discipline n'est à négliger mais plutôt à reconsidérer comme des supports. Elles seront vues ainsi comme un lieu d'intersection et non comme des frontières. Animée par cette conviction, des interrogations jaillissent progressivement. Qu'est-ce-que la Gambie? Où se trouve-t-elle? La géographie, l'économie, la sociolinguistique, l'histoire, parmi tant d'autres matières seront sollicitées pour nous aider à y répondre. L'objectif final est d'acquérir un panorama de ce pays. L'élaboration de ce travail se fera essentiellement en consultant les ouvrages spécialisés. Tous les chiffres et toutes les données dans cette partie, sont tirés, après lecture, des ouvrages de: Bellagamba (2002); Makédonsky (1987); Mbodj (1985); Gomez (2005); Afrique Magazine (2007).

1-1: La situation géographique de la Gambie

La Gambie est un pays anglophone de l'Afrique de l'ouest. Elle est entourée par l'ouest par l'Océan Atlantique et le reste de ses frontières se découpe dans le Sénégal francophone. Elle constitue donc une enclave et peut être définie de façon simple comme «un pays dans un autre pays». Ses voisins limitrophes sont la Mauritanie, le Mali et la Guinée. Son originalité réside dans sa dimension et sa population, 11295 kms² pour une population estimée en 2004 à environ 1,4 millions d'habitants.

Carte 1: Géographie de la Gambie

Source : <http://www.canalmonde.fr/r-annuaire-tourisme/monde/guides/cartes.php?p=gm>, consulté le 04 mai 2012 .



Carte 2 : géographie du Sénégal

Source : <http://www.senegal-online.com/francais/presentation/carte-geo.htm>, consulté le 04 mai 2012.



L'image retenue en voyant sa forme est *un index enfoncé dans le visage sénégalais*, Afrique Magazine (2007:67). De long en large, la Gambie représente une bande de terre de 350kms sur 50kms. Le pays se divise en huit provinces: Banjul, Base, Brikama, Janjanbureh, Kanifing, Kerewan, Kuntaur, Mansakonko. En pleine région tropicale, le climat est sahélien avec des savanes et deux saisons: la saison sèche qui va de novembre à avril, très longue et souvent sévère à cause de l'harmattan (vent chaud et sec); et de la saison des pluies qui va de juin à octobre. La température

moyenne est de 25°C. La Gambie est recouverte par 20% d'eau. Les côtes et les plages forment un cadre idéal de vie et favorise le tourisme. Banjul (Presqu'île) est sa capitale économique et administrative, siège du gouvernement et des activités commerciales avec un port maritime très actif. Cette ville se trouvant à l'embouchure du Fleuve Gambie, connaît une forte concentration de populations quittant les villages lésés en infrastructures (hôpitaux, écoles, routes bitumées...). Un effort de décentralisation pourrait alors réduire l'exode rural entendons, l'écart entre villes et campagnes.

1-2: Les données économiques

La probabilité d'un développement de la Gambie est limitée mais ne doit pas être envisagé comme une fatalité. Des éléments se heurtent à elle comme : *sa situation dans la zone sahélienne, les processus de désertification et de déforestation, l'étendue limitée de son territoire et le sol rarement fertile*, (Bellagamba 2002:40). Même si les chances restent modérées, les autorités parient sur une croissance économique rapide en cherchant par toutes les voies à rentabiliser les acquis. Elle marque d'ailleurs des points positifs malgré sa pauvreté en ressources naturelles d'après le *Rapport Sur La Compétitivité en Afrique en 2009*¹ lors du Forum Économique Mondial. Nous nous devons alors de brosser son tableau économique. Pays pauvre, il occupe selon l'IDH du PNUD, le 156ème rang sur 177 pays. L'agriculture, la pêche, le tourisme et le commerce de réexportation forment ses principales sources de revenus.

1-3: Agriculture et élevage

Le pays est essentiellement agricole avec une culture dominante de l'arachide, *60% des exportations hors du pays*, (Rémy 2001:79). L'agriculture emploie plus de la moitié de la population. Pourtant, celle-ci suscite des inquiétudes avec une perpétuelle recherche de nouveaux sols cultivables car dévitalisant les précédents d'où un déficit noté de: *120000 tonnes, la production est passée à 45000 tonnes en 1998*, (Rémy 2001:79).

Malgré tout, le gouvernement concentre des efforts (programme de recherche pour la revitalisation des sols ex: approche circulaire) pour redresser la barre, car c'est l'arachide qui génère en premier des rentrées de fonds. Pourtant cette *monoculture* ne suffit pas à répondre aux besoins alimentaires des Gambiens, dont la nourriture de base est le riz. Ce dernier est acheté en grande quantité à l'extérieur, cependant les rizières du pays demeurent valorisées avec la finalité d'augmenter sa production locale. Les céréales comme le maïs, le mil et le sorgho se taillent une place dans cette

¹ <http://www.seneweb.com/news/article/23403.php>, 12 Juin 2009. BIAGUI S. *Rapport sur la compétitivité en Afrique 2009 : La Gambie surclasse le Sénégal*.

agriculture. Le taux d'importation est plus élevé que celui de l'exportation car des manques sont à combler en terme de biens de consommation, d'équipements... L'ambition du gouvernement est de renverser la tendance, en devenant plus autonome car: *il ne s'agit pas d'exporter davantage mais d'importer moins... ce sont donc toutes les cultures qu'il faut intensifier*, (Rémy 2001:79). Quant à l'élevage, même si le chiffre reste modeste, le cheptel se compose, de bovins, de moutons, de chèvres et de porcs.

1-4: La pêche

La position géographique de la Gambie avec d'un côté l'Océan Atlantique et de l'autre le Fleuve Gambie, fait de la pêche un secteur rentable avec *35000 tonnes par année*, (Rémy 2001:79). Des emplois se dessinent notamment avec l'implantation d'usines de stockage pour conserver le poisson, son séchage et son fumage (*Guèdjeu et Kong fumé*: appellation wolof, utilisés dans beaucoup de mets). Justement le poisson et la crevette suffisent non seulement à approvisionner les ménages mais aussi permettent l'exportation pour générer des profits.

1-5: Le tourisme

Il est le deuxième plus important secteur d'activité du pays avec *12% du PIB*, (Rémy 2001:89), car le contexte physique y est favorable. Il attire toute l'attention du gouvernement. La *côte du sourire* ou *Smiling Coast*, est une sirène de l'Afrique pour quiconque aime le paysage sauvage, (Afrique Magazine, 2007). Le climat tempéré charme toute une clientèle d'origine: britannique, suédoise, norvégienne, allemande... Le marché est compétitif dans la catégorie *SSS: sea, sun, sand (mer, soleil, sable)*, (Afrique Magazine 2007). Les putschs malheureusement ont refroidi certains² en limitant la fréquentation du pays. Mais l'optimisme est de rigueur, car les choses s'améliorent depuis la stabilité politique à partir 1995. Une campagne de promotion du secteur est lancée avec l'écotourisme (observation des réserves naturelles, de la faune et de la flore).

1-6: Le commerce de réexportation

La Gambie constitue un *gigantesque supermarché*, (Makédonsky 1987:134, Tome 2). Le port de Banjul est, en ce sens, un carrefour déterminant pour l'entrepôt et l'envoi des marchandises. Elle entend devenir une grande surface de redistribution offrant de multiples services non seulement à ses voisins de l'Afrique de l'ouest mais aussi aux étrangers. Elle pourra ainsi prouver à l'Union Africaine, à la CEDEAO, au NEPAD, dont elle est membre, son rôle décisif. *La petite Gambie a*

2- Ex : les français ne connaissent quasiment pas cette destination, Il n'existe d'ailleurs pas de compagnie aérienne française et aucune liaison directe France-Gambie.

tout d'une grande, (Rémy 2001:8). Le tertiaire occupe en majorité le commerce de réexportation avec le *Trade Gateway Initiative* qui est un dispositif destiné à faire du port de Banjul, le socle du commerce réglementé. Pour attirer les investisseurs et les entreprises, elle entend créer une zone franche industrielle souple en matière de douanes (suppression ou réduction des taxes de douanes).

1-7: Les données démo-linguistiques

1-7-1: Les ethnies

La Gambie est un espace de rencontre et de mélange entre les cultures. La population gambienne est originaire à peu près d'un peu partout. Elle se répartit en groupes ethniques comme dans tous les schémas africains. Nous entendons par groupe ethnique: un groupe d'individus partageant un ensemble de traits communs: les mêmes ancêtres, la même histoire, la même origine, le même patrimoine culturel, la même langue, (le même code vestimentaire) ... Il est intéressant de signaler qu'aucun trait extérieur ou physique ne peut nous aider à identifier l'ethnie d'un individu. Qu'est-ce qui permet de faire la distinction à première vue, entre un Peulh, un Wolof, un Sérère, un Mandingue ? Une tentative de réponse à cette question ne semblerait-elle pas absurde? Toutefois la tradition, la langue, le passé, le nom de famille sont des éléments révélateurs de l'ethnie. Encore aujourd'hui, le nom de famille en Gambie renseigne sur l'origine ethnique. Il suffit de se présenter comme FAYE pour qu'on sache que ce dénommé FAYE est un Sérère, un SAGNA est forcément un Diola, un BA, on ne peut se tromper est logiquement un Peulh. Cependant, nous ne pouvons pas être catégorique sur le lien entre les noms de famille et l'appartenance sociale.

Le nom de famille, au contraire, est la première et la plus évidente expression d'un groupe donné. Il inscrit les personnes dans une histoire, qui est un élément constitutif de l'identité sociale en leur attribuant une hérédité spirituelle, sur la forme d'un ensemble d'attitudes et de prédispositions, que chaque individu peut accepter ou refuser.

Bellagamba (2002:78)

La distinction entre les ethnies existe toujours. Chaque africain, et puisqu'il est question de la Gambie, chaque Gambien appartient à une ethnie bien définie, même si les mœurs ont évolué et favorisent le brassage culturel.

Si, au jour d'aujourd'hui d'autres critères comme par exemple, avoir eu la possibilité d'étudier à l'étranger ou occuper une place importante dans l'administration de l'État, sont un signe de plus grand prestige face au fait d'être les descendants d'un ancien souverain

local, il suffit toutefois d'un jour de fête comme par exemple une cérémonie du nom pour comprendre combien les anciennes différences sont ressenties et combien l'on considère important leur continuité d'une génération à une autre.

Bellagamba (2002:79)

Au nombre des ethnies, nous avons: les Mandingues, les Wolofs, les Peulhs, les Jolas, les Soninkés, les Aku...

Les Mandingue constituent la proportion la plus importante de la population gambienne. Ils pratiquent le plus souvent l'agriculture et le commerce de l'arachide sur toute l'étendue du pays. Les Peulh sont des cultivateurs ou des éleveurs de bétail.

Les Wolof vivent actuellement à la rive nord et sont soit des agriculteurs vivant à Banjul, soit des fonctionnaires de l'administration, des commerçants.

Les Jola vivent dans la région côtière de la Gambie, et ont conservé un grand nombre de leurs coutumes et croyances traditionnelles. Ils cultivent les graines de palmiers, le coton et le riz.

Les Sérère vivent à l'embouchure du fleuve. Leur principale activité reste la pêche.

Les Aku sont des créoles soit portugais soit anglais. Ils sont les descendants des marchands européens et de leurs femmes africaines. Il s'en est suivi une culture métissée qui rassemble des traits africains et des traits européens. La plupart d'entre eux sont chrétiens : ils jouent actuellement un grand rôle dans le commerce et l'administration. Plus de 90% de la population gambienne pratiquent un islam sunnite (à tradition prophétique). Une faible minorité est de confession chrétienne.

1-7-2: La situation sociolinguistique

1-7-2-1: Les langues locales

Nous avons près 18 langues en Gambie de la famille *nigéro-congolaise*, (Greenberg 1989). Le plurilinguisme y est une réalité. Chaque ethnie a sa propre langue. L'importance des langues parlées est relative au nombre de locuteurs dans chaque ethnie. Nous avons: le mandingue, le peulh, le wolof, le diola, le sérère, le soninké, le créole portugais, le créole anglais qui sont parlés parmi d'autres langues. La Gambie étant un pays pauvre, une part importante de sa population n'est pas instruite. L'oral est privilégié dans ce cas. Les langues locales sont alors d'usage dans le vécu quotidien. Elles sont très présentes dans les médias comme la radio. Rappelons que la capitale Banjul est la zone où le taux d'instruction, est le plus élevé. Les entreprises, l'administration, les infrastructures y sont concentrées. Plus nous avançons à l'intérieur du pays, plus ce taux diminue. Ce qui explique l'ignorance de l'anglais à l'intérieur du pays. Le mandingue, le peulh et le wolof

sont des langues véhiculaires qui, non seulement, permettent l'intercompréhension entre plusieurs ethnies gambiennes mais aussi permettent la compréhension avec les immigrants venant du Sénégal, du Mali, de la Guinée Bissau, bref de la sous-région. Ce qui est fort appréciable et doit encourager quelques actions en faveur des langues locales. Ces langues ont aussi une fonction symbolique et affiche l'appartenance ethnique car chaque langue est une marque d'identification sociale et donne des informations sur la tradition, les us et les coutumes.

1-7-2-2: Les langues étrangères

En Gambie, se parle l'anglais qui est un héritage de la colonisation. Cette langue étrangère est la langue de scolarisation. C'est une langue officielle se retrouvant dans tous les secteurs formels (État, administration, média écrit, cours, tribunaux, enseignement, les textes officiels, les lois). La presse écrite utilise fréquemment l'anglais à l'exemple de: *the Daily Observer*, *The Gambia News*, *The Independent* et *The Point*. Il est intéressant de voir que l'anglais est souvent en contact avec les autres langues locales. Ce qui donne à l'anglais gambien une certaine originalité. Il arrive même dans une même conversation d'alterner les deux codes linguistiques (anglais/ langues gambiennes). Comme dans tous les pays plurilingues qui se respectent, le répertoire des locuteurs est très diversifié, on comprend toujours plus d'une langue. Cependant, si l'anglais jouit d'une représentation prestigieuse, valorisante, permettant l'ascension sociale, les langues locales sont dévalorisées car leurs locuteurs n'en gardent que la fonction symbolique et identitaire.

Une répartition du statut des langues et une confrontation entre langue dominante/langue dominées (anglais/langues locales) se forment. La situation linguistique est diglossique et génère des conflits linguistiques latents, chaque langue a son domaine d'usage précis. Les langues locales sont toujours utilisées en situation de confiance conversationnelle (amis, famille), et dans les secteurs informels (commerce surtout) tandis que l'anglais est employé dans le secteur formel (administration, enseignement).

La diglossie est un état stable où deux variétés de statut différent: l'une High (secteur formel: médias, écoles et administration) et l'autre Low (usage quotidien: familles et amis), sont employées sans concurrence.

Ferguson (1959)

Toutefois, une critique est soumise à cette définition par les sociolinguistes natifs (catalans, occitans). Ces derniers désapprouvent cette stabilité. La diglossie pour eux, exprime un conflit car les deux langues s'affrontent: l'une est dominante et l'autre est dominée. La diglossie est par nature

injuste et non démocratique, elle cache totalement ou partiellement une inégalité. Il ne s'agit plus alors du taux élevé des locuteurs, mais plutôt de l'évaluation. Une langue est valorisée plus qu'une autre. Par exemple, en Gambie, si les langues locales sont majoritairement parlées, elles sont dominées par l'anglais qui permet la réussite dans le secteur formel; l'ascension sociale, la scolarisation. Mais, dans les cours et les tribunaux, les langues locales sont admises pour permettre aux individus ne connaissant pas l'anglais de comprendre. Dans les écoles coraniques, l'arabe demeure la langue enseignée. Le français est une langue étrangère dans le pays, enseigné aux élèves gambiens à partir du secondaire.

1-8: Histoire et politique

1-8-1: La Gambie au moyen-âge

L'histoire de l'Afrique noire s'est contée de manière orale par le biais des griots et vieillards, considérés pendant longtemps comme les garants du savoir. La parole a permis de faire revivre la vie des guerriers, des rois, des esprits naturels devant un auditoire ... Djibril Tamsir Niane par exemple, se lance dans la description du rôle de la tradition orale et celui du griot à travers le personnage de Mamadou Kouyaté :

La parole du griot Mamadou Kouyate

Je suis griot. C'est moi Djeli Mamdou Kouyatè, fils de Bintou Kouyatè et de Djeli Kedian Kouyatè, maître dans l'art de parler. [...] Ma parole est pure et dépouillée de tout mensonge; c'est la parole de mon père; c'est la parole du père de mon père. Je vous dirai la parole de mon père telle que je l'ai reçue ; les griots de roi ignorent le mensonge. Quand une querelle éclate entre tribus, c'est nous qui tranchons le différend car nous sommes les dépositaires des serments que les Ancêtres ont prêtés. Écoutez ma parole, vous qui voulez savoir; par ma bouche vous apprendrez l'Histoire du Manding.

Niane (1960:9-10), *Soundjata ou l'Épopée Mandingue*, Paris, *Présence Africaine*

Ces récits présentent des lacunes, car pluriels et contradictoires d'un narrateur à un autre. Hamadou Hampaté Bâ ne disait-il pas qu'*en Afrique, un vieillard qui meurt, est une bibliothèque qui brûle*? En effet, ce dernier emporte dans sa tombe, avec lui, ses secrets, son expérience, sa sagesse, lorsque ceux-ci n'étaient pas divulgués aux initiés ou aux descendants. Pourtant, une partie de cette philosophie a pu être conservée grâce aux voyageurs arabes et européens. Ces derniers ont transcrit leurs témoignages. Ce qui fait primer, l'écrit sur l'oral: *la parole est volatile, ne demeure que l'écrit*. Ainsi les origines de l'actuelle Gambie ne peuvent être dissociées de ce que fut l'Empire du Mali entre le XIIIème et le XIVème siècle en Afrique de l'ouest. À en croire, l'historien burkinabè Joseph Ki Zerbo (1978:130-131), l'Empire du Mali fondé à ses débuts par Soundjata Keïta au

moyen âge, reste un grand bloc s'étendant de l'Océan Atlantique, à la boucle du Niger et réunissant à l'époque, le Sénégal, le Mali, le Burkina-Faso, la Mauritanie, la Gambie, les deux Guinée, tous alors ses vassaux et royaumes. La Gambie constituait le royaume du Gabou, possession mandingue, dirigée par le roi Tiramaghan. *Il s'étendait du nord du Fleuve Gambie au nord de la Guinée Bissau*, (Mbodj 1985:229). Le royaume du Gabou comme tous les autres royaumes (Djolof, Niambour...) restent unis dans la diversité. Certaines règles de vie sont partagées par tous les vassaux d'où une harmonie et un *fond commun culturel*, (Mbodj 1985:226). Nous avons une société ordonnée en plusieurs classes sociales. En haut de l'échelle se trouvait la noblesse (roi, fonctionnaire de l'État et anciens conquérants) suivie au milieu de la classe des hommes libres (badolo en wolof, et la caste des artisans : sculpteurs de bois, griots, cordonniers, tisserands, bijoutiers), et enfin celle des esclaves (captifs de guerre). *Une telle structure organisationnelle de la société se retrouve dans l'ensemble des ethnies composant la Sénégalie, en dehors du particularisme Aku*, (Mbodj 1985:231). Voilà en quelques lignes, un récapitulatif du royaume Gabou (actuelle Gambie) avant son déclin à la fin du XIV siècle et sa modification à l'arrivée des Peulh et plus tard des Européens.

1-8-2: L'esclavage

L'embouchure de la Gambie a été un comptoir commercial avant même l'arrivée des Européens. Il s'y échangeait des produits alimentaires *indispensables aux sociétés à l'intérieur dans la savane, qui en étaient privées*, (Bellagamba 2002:17). Alvise Ca'da Mosto a été le premier européen d'origine portugaise à explorer le fleuve Gambie. A la suite, les portugais s'installent et instaurent la traite négrière dont ils ont le monopole jusqu'au début du XVIIème siècle. Ils furent rejoints plus tard par les Hollandais, les Français et les Anglais. Le fleuve Gambie était devenu la principale voie d'accès vers l'intérieur de l'Afrique. Il permettait d'exporter esclaves et marchandises à partir de James Island situé sur l'estuaire de la Gambie. Rappelons au passage que l'île de Gorée, possession française, et James Island, possession britannique, restent jusqu'aux premières années du XIXème siècle, les points importants permettant de *contrôler le trafic maritime à travers l'Atlantique*, (Bellagamba 2002:19).

8-3: La colonisation

Selon Bellagamba (2002), à la fin du XVIIIème siècle, la question de l'esclavage devient un acte perçu comme inhumain, dans les cercles européens. Les anglais consentent en 1807 à l'abolition de l'esclavage, ils se replacent à ce titre à James Island puis à Saint Mary's Island pour intercepter les négriers. Saint Mary's Island est plus connu sous le nom de Barthust actuel Banjul et capitale de la Gambie. Barthust et McCarthy Island sont à l'époque, des stations commerciales. L'arachide,

denrée alimentaire introduite par les portugais devient le produit le plus important du marché colonial. En 1816, les anglais créent une base militaire, nous l'avons déjà mentionné, Barthust (Banjul aujourd'hui). Des esclaves libérés *africans liberated* y vivent ainsi qu'à l'île McCarthy. Ces derniers ont été replacés de force auprès des familles européennes par les chefs de tribus africaines ou encore destinés à l'exportation. L'esclavage ne prit réellement fin qu'en 1833 en Gambie et dans tous les territoires appartenant à l'Angleterre. McCarthy Island devient alors un havre de paix pour les nouveaux affranchis. Une église et une ferme y sont construites par les missionnaires. Aujourd'hui, nous pouvons visiter en Gambie et grâce à la contribution de l'UNESCO qui a permis la restauration, les ruines de ces anciennes tours qui dévoilent des siècles de conflits, un passé douloureux relatif à la traite négrière, les échanges commerciaux, les rencontres et enfin le métissage culturel qui s'y sont opérés.

1-8-4: Les années d'indépendance et les régimes politiques

La Gambie reste un pays méconnu souvent comparé à un:

Accident historique, le résultat évident du partage artificiel de l'Afrique mis au tapis vert, par les puissances coloniales européennes après la conférence de Berlin en 1885. Dans diverses occasions, l'éventualité de la restituer à la France fut considérée, en échange avec d'autres possessions. L'idée ne fut jamais mise en œuvre.

Bellagamba (2002:38)

La Gambie devient une colonie et est sous protectorat anglais en 1886. En 1889, les frontières de l'actuelle Gambie sont signées grâce à un accord avec la France. Les chefs locaux gardent leur autonomie dans les affaires administratives de leurs pays grâce à la politique britannique de non ingérence sur leurs colonies, politique nommée *indirect rule*. La petite Gambie accède à l'indépendance le 18 février 1965 avec comme premier ministre Sir Dawda Kaibara Jawara et comme chef d'Etat, Sa majesté la reine Elisabeth II de l'Angleterre. Dès son arrivée au pouvoir Sir Jawara, se prononce contre le régime monarchique et propose un projet républicain. Par référendum en 1970, la Gambie devient une république à régime présidentiel avec à la tête du gouvernement Sir Dawda Kaibara Jawara. Le 30 juillet 1981, le fauteuil présidentiel est menacé. La sécheresse, la fluctuation du cours de l'arachide ... participent à diminuer la cote du président. Kukoi Samba Sanyang est le leader de la rébellion et prépare un coup d'État. Il est rejoint par les jeunes, désœuvrés, ainsi que par la *Field Force*: la garde territoriale (forces armées du pays). La tentative de coup d'État échoue, car ses auteurs n'ont pas une solide formation politique. A cela s'ajoute, l'intervention du Sénégal, qui assiste la Gambie dans cette épreuve. *Sans l'aide d'Abdou Diouf, est-ce-que Jawara aurait pu réintégrer sa vieille State House branlante?* Ironise Makédonsky

(1987:129, tome 2). Pourtant, certains dirigeants voient dans l'intervention sénégalaise, un solide prétexte pour régler une bonne fois, ce pénible *accident de l'histoire*. L'annexion de la Gambie au Sénégal plane dans les esprits. Les deux pays voisins s'associent en formant officiellement la *Confédération Sénégalgambienne* le 1^{er} février 1982. Abdou Diouf en est le président et Dawda Kaibara Jawara le vice-président. La Confédération Sénégalgambienne ne dure pas. Elle s'effondre en 1989, car les intérêts économiques des deux pays sont différents. La présence militaire sénégalaise aux points stratégiques en Gambie pour lutter contre la fraude agace les commerçants gambiens. De plus, il est question que la Gambie abandonne sa monnaie, le *dalasi*, pour entrer dans l'UEMOA. Un nouvel élan est donné à la coopération sénégalgambienne grâce à la signature, le 25 mai 1991 d'un traité d'amitié qui remplace le pacte confédéral.

Un second coup d'État, le 22 juillet 1997, dirigé par des officiers de l'armée, oblige Dawda Kaibara Jawara à quitter le pouvoir. Il demande ainsi l'asile politique à l'Angleterre. Le capitaine Yaya Jammeh prend ainsi la tête du pouvoir à l'âge de 29 ans. Il est l'un des plus jeunes présidents en Afrique. Il est l'actuel président de la République de Gambie. Celui-ci enregistre quelques actions à son actif. Dès 1996, il crée la télévision nationale GRTS et il construit l'aéroport qui était jusque-là un hangar.

Chapitre 2

Le Cadre théorique et méthodologique

Pour mener à bien notre travail, définir les concepts utilisés, s'avère indispensable. De ce fait, nous avons élaboré un cadre théorique et méthodologique dans lequel nous tentons de donner un sens aux mots-clés .

2-1: Le cadre théorique

2-1-1: La sociolinguistique

La sociolinguistique est une discipline qui prend en compte la variation des phénomènes langagiers dans la société. Elle est souvent assimilée à la *linguistique de terrain* pour la différencier de la *linguistique de bureau*. Elle renferme en elle-même deux notions majeures: celle de *la langue* et de *la société*, qui sont dans un rapport dialectique. Il ne peut y avoir de langue sans société et vice versa. *La sociolinguistique étudie le langage dans un contexte socioculturel*, (Baylon 2005: 24-35).

S'il y a une sociologie urbaine, familiale, médicale... alors nous pouvons prétendre à *une sociologie du langage*. Ce qui suppose qu'un bon nombre de démarches sociolinguistiques sera emprunté à la sociologie. Citons à titre d'exemple, les méthodes d'enquêtes qui dégagent une finalité, des hypothèses, une population ciblée à interroger... La sociolinguistique reste une vaste discipline qui englobe l'analyse des fonctions, des statuts, des usages du langage dans la société, l'analyse aussi des jugements et des appréciations que les locuteurs portent sur les langues, et enfin elle s'occupe des décisions (politiques linguistiques) et des actions (planifications) menées en faveur de la langue, (Boyer 1996: 9-34).

2-1-2: Langue, parole, langage

La langue, selon Saussure F. (1972:25-38)³ est un *code*, un système abstrait de signes ayant des règles de fonctionnement bien définies (phonologie, morpho-syntaxe, sémantique). Ces règles sont maîtrisées par l'ensemble de la communauté afin de permettre l'intercompréhension et la communication. Dans cette acception strictement linguistique, la langue est synonyme d'idiome. Elle est virtuelle et homogène. *La parole* (ibid.) est actuelle et individuelle. Ce qui implique que les parlars diffèrent selon les individus et les endroits. Peut-t-on affirmer à ce titre que le français parlé à l'intérieur de l'hexagone est le même que dans les DOM-TOM, au Sénégal, au Canada ou encore en Côte d'Ivoire? Chaque idiome recèle des particularités qui reflètent les réalités sociales de la

³Saussure F. de (1972 [1916]). *Cours de linguistique générale*, édition critique préparée par Tullio De Mauro, Paris: Payot. p. 13-43.

communauté qui la parle. Celles-ci ne seront perceptibles que si nous insérons les valeurs socio-culturelles à l'analyse. La langue n'est pas statique. Elle évolue et se modifie dans le temps avec l'entrée de néologismes, d'emprunts ... *Je descends à 14h* peut être compris comme *je vais en bas à 14h*, pour un locuteur français; là où le Sénégalais comprendra *je quitte le travail à 14h*. Ce qui nous fait prendre conscience de la dynamique des langues. *Le langage* est plus qu'une structure selon une perspective sociolinguistique. Il englobe la variation et l'hétérogénéité des situations, les émotions, les opinions, les jugements et les croyances de la communauté qui l'utilise. Ce qui dénote tout l'aspect subjectif et culturel du langage d'où le terme de *langues-cultures*. *La société et la culture ne sont pas présentes avec la langue et à côté de la langue, mais présentes dans la langue*, (Baylon 2005: 31-32).

2-1-3: La norme linguistique

La norme est souvent rattachée à la sociologie, et est définie par Baylon (2005:161) comme un ensemble de règles, de conduites et de valeurs, intériorisé inconsciemment et collectivement par les membres d'un groupe social, afin de pouvoir vivre en cohésion et en harmonie. Bourdieu (1980) emploie le terme d'*habitus* pour la définir. Celui-ci régit nos pensées et nos actions.

La norme linguistique est un aspect des normes sociales. Elle fonctionne dans une société comme un régulateurs des comportements collectifs. Désobéir à la norme peut causer une sanction allant des critiques, à la difficulté à communiquer ... Sur l'axe négatif, la norme est celle d'usage qui représente des habitudes linguistiques sociales. C'est la langue sans écart. Sur l'axe positif, la norme linguistique correspond aux formes linguistiques correctes. Ce sont les normes prescriptives, écrites, imposées officiellement...

Baylon (2005:161-162)

2-1-4: La communauté linguistique

Elle est employée par Labov W. (1976:228) pour désigner un groupe de locuteurs parlant une langue commune et partageant les mêmes normes et les mêmes évaluations linguistiques, cité par Boyer (2001:23).

2-1-5: La culture et l'interculturalité

Un ensemble de traits communs (religion, histoire, langue, valeurs, croyances, ethnies, habitudes...), partagé par les membres d'une société, forme *la culture*. Elle permet de distinguer une collectivité par une autre.

La culture est un ensemble de pratiques communes, des manières de voir, de penser, et de faire, qui

contribuent à définir les appartenances des individus c'est à dire les héritages dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité.

Porcher (1995:55)

L'interculturalité fait part de la rencontre des cultures qui s'entremêlent et se juxtaposent. Elle implique la découverte de la culture de l'autre, des ailleurs différents, sans oublier et tout en préservant sa culture d'origine, (Porcher 1995:53).

2-1-6: La didactique du Français

L'ouvrage de Cuq et Grucca (2003) nous renseigne sur l'évolution de la didactique du français et ses diverses branches. Ce qui nous a permis de savoir, que sous la troisième République, l'entreprise coloniale de la France exhorte à la diffusion du français dans les cinq continents. Les prémises d'une aire nouvelle au nom de *Francophonie* s'installent. Dans les colonies se créent des associations dont le but est de répandre la langue française. La plus connue de toute est l'*Alliance Française*. A la fin de la seconde guerre mondiale (1939-1945), un vent nouveau souffle, l'idée du retrait des troupes coloniales circule. L'espoir d'un accès à l'indépendance surgit. Les ex-colonies françaises savourent progressivement une note de liberté et d'autogestion. Il n'en demeure pas moins que le lien fort entre l'ancien colonisateur et les pays de l'ex-champ subsiste. Par le biais de la langue française, un important transfert des savoirs de la France vers les anciennes colonies est lancé. La langue française est souvent une langue officielle dans ces pays. Nous la retrouvons dans tout le secteur formel (écoles, administrations, médias ...). Le français reste la langue de scolarisation pour beaucoup d'apprenants.

Si pendant la colonisation, le français était enseigné comme une langue maternelle, un changement s'opère lors des indépendances, la didactique du français dans le monde évolue. La didactique du français langue étrangère (FLE) s'installe petit à petit. Elle prend naissance en tant que discipline lors de l'élaboration du *Dictionnaire du français fondamental pour l'Afrique* par David J. (1974). Ce dictionnaire dépasse le concept du français langue maternelle, qui est une réalité hexagonale, pour intégrer le français pratiqué hors de la France. Il décrit la dynamique du français africain en se basant sur l'environnement immédiat de l'Afrique jusqu'ici ignoré pour répondre aux besoins du public africain. Ce qui marque une étape dans la rénovation de la didactique du français dans le monde. Ainsi les apports des autres sciences humaines et sociales, (linguistique, psychologie, sociologie, théories de l'information et de la communication) et du contexte socioculturel sont pris en compte. Nous définirons la didactique du FLE comme une discipline qui met en œuvre l'ensemble des techniques pour permettre à l'apprenant de s'approprier la langue française. La

didactique du et en français de nos jours ne saurait être perçue comme une réalité homogène mais plutôt comme un ensemble hétérogène issue de la diversité du public ciblé. Il y a autant de publics que de didactiques: didactique du français langue maternelle; didactique du français langue étrangère qui se divise en deux matières: didactique du français langue étrangère et didactique du français langue seconde. La didactique du français se pose en trois niveaux qui en font une filière autonome, (Cuq 2001:71) :

-*Le niveau métadidactique* où l'on tente de réfléchir sur les concepts qui composent la discipline elle-même, afin de trouver les méthodes d'enseignement et de décrire les faits de l'apprentissage de la langue.

-*Le niveau méthodologique* qui permet de dégager les théories de l'enseignement/apprentissage et les pratiques à élaborer en ce sens.

- *Le niveau technique* comprend l'ensemble de pratiques (méthodes et méthodologies) mis en œuvre.

2-1-7: Les besoins et les objectifs

Les situations d'apprentissage et d'enseignement du français étant diverses, *des besoins et des objectifs* sont à déterminer en fonction des publics et des organismes, (Richerich 1985:13). Chez Porcher (1995:23-25), ils sont nommés *les besoins ressentis* par l'apprenant par opposition *aux besoins objectifs identifiés* généralement par le professeur, le ministère de l'éducation ou encore dans les programmes. Identifier les besoins équivaut à cerner les attentes des apprenants. Il faut analyser les motivations, les projets des apprenants pour évaluer leurs limites et les faire progresser. Cela suppose la nécessité de se centrer sur les apprenants pour comprendre quel type de public, constituent-ils.

Les objectifs correspondent à l'ensemble des mesures prises pour atteindre un résultat. L'objectif est le produit final de l'enseignement/apprentissage. Ce qui nécessite une série d'actions: stratégies, méthodes et contenus d'enseignement. Les besoins comme les objectifs dépendent du public visé. Pour un apprenant du français sur objectifs spécifiques, la finalité de l'apprentissage est une maîtrise de la langue dans un contexte professionnel. L'objectif pour un apprenant de français langue seconde est plus large, car il consiste à connaître la langue dans toutes les situations de communication (l'école, famille, administration...).

2-1-8: La méthode et la méthodologie

La méthode, peut signifier selon Cuq (2003:161):

1-soit le matériel didactique utilisé dans l'enseignement/apprentissage de la langue (manuels, cahiers d'exercice, guide du maître, supports audio-visuels...).

2-soit les techniques déployées fortifiées d'un ensemble théorique pour transmettre à l'apprenant les connaissances d'une langue.

Dans la deuxième acception, la méthode cible les manières d'apprendre et d'enseigner. En ce sens, la méthode peut répondre à la question, comment apprend-t-on ? Comment enseigne-t-on? Dans ce contexte, la méthode est synonyme de méthodologie.

Les méthodologies concernent toutes les réflexions ayant réuni à une époque donnée, les chercheurs, les enseignants et les concepteurs de matériels didactiques autour des théories, des techniques. Plusieurs méthodologies se sont succédées chronologiquement dans des contextes historiques particuliers. Nous les citerons en nous basant sur les ouvrages de Lezouret et Chatry-Komarek (2007); Cuq et Grucca (2002).

➤ **La méthodologie traditionnelle**

Elle a consisté à l'apprentissage des *Belles Lettres* en accordant beaucoup d'importance à la grammaire (apprentissage des parties du discours: article, nom, adjectif...). L'écrit prime sur l'oral qui n'est utilisé d'ailleurs que pour oraliser l'écrit. Ce qui se traduit par la récitation souvent des textes littéraires et des leçons de grammaire. Les enseignants de l'époque, se consacraient à la transmission de la langue normative, donc le bon usage. Le maître était vénéré et restait l'élément central. Les élèves subissent le cours. La philologie prend de l'ampleur et l'étude de la langue se porte surtout sur l'analyse de textes. La traduction sert à l'explication du vocabulaire.

➤ **La méthodologie directe (début du XXe siècle)**

La méthodologie directe se construit en respectant les besoins sociaux. Pendant la révolution industrielle, l'opinion se fait beaucoup plus pragmatique et s'intéresse au commerce et à l'industrie. Les gens se désintéressent de la culture littéraire et aspirent à un apprentissage beaucoup plus concret de la langue vivante, pratique et non littéraire. Ce qui explique l'appellation de méthodologie directe qui consiste à l'apprentissage de la langue concrète. On fait recours aux éléments non-verbaux (mimiques, gestes), aux dessins, aux images, et à l'environnement immédiat de la classe. Le vocabulaire se résume en une explication allant des mots désignant des réalités concrètes aux de vérités abstraites. La priorité est accordée à l'oral avec l'adoption d'une démarche progressive et analytique (syllabes-mots-groupe de mots). Le passage à l'écrit se fait petit à petit. La progression part toujours du concret à l'abstrait, ou du simple au complexe avec une

réutilisation de la leçon précédente avant d'apprendre des choses nouvelles. C'est une méthodologie active qui insiste sur les questions/réponses, les dialogues professeurs/élèves et élèves/élèves. La méthodologie directe a été un point de repère de la modernisation de l'enseignement/apprentissage.

➤ **La méthode audio-orale (1940-1970)**

Elle s'inspire d'une expérience menée par l'armée américaine qui voulait former rapidement de nombreux militaires à parler les langues des pays adversaires dans la seconde guerre mondiale. Il fallait maîtriser les dialogues de la vie quotidienne avant même d'assimiler la grammaire. La méthodologie audio-orale s'arme de nouvelles techniques d'enseignement des langues vivantes à savoir le laboratoire des langues et le magnétophone. La primauté est donnée à l'oral avec des exercices de répétition, de discrimination auditive, de prononciation. Des enregistrements sonores sont utilisés comme support. Pour automatiser les structures de bases, des exercices structuraux sont donnés en partant des modèles acquis lors des dialogues pour faire des exercices de substitution et de transformation.

➤ **La méthode structuro-globale**

Elle apparaît dans un contexte où l'anglais devient après la seconde guerre mondiale, la langue de communication internationale au détriment du français. Pour remédier à cette situation, une politique de diffusion du français à travers le monde sera adoptée et concrétisée par les travaux du CREDIF. Ce dernier élabore la première méthode SGAV en 1960 intitulée *Voix et Image de France*. La méthode SGAV voit dans la langue un moyen d'expression et de communication. Ainsi la communication orale est à voir d'une façon globale, elle est formée d'éléments verbaux et non-verbaux (rythme, intonation, gestuelle, contexte social et psychologique...) à voir dans un ensemble et non en séparation, car la structure est intimement liée à la situation. L'image et le son sont deux nouvelles techniques conjointement utilisées pour l'enseignement de la langue. A cet effet, un dialogue mettant en scène la pratique de la langue dans une situation réelle de la vie quotidienne est soumis à l'apprenant par voix audiovisuelle. La faille de cette méthode réside dans la pauvreté des dialogues dont les personnages n'ont pas un profil psychologique très étudié.

➤ **L'approche communicative de 1980 à nos jours**

Le terme *approche* jugé plus souple est préféré à celui de *méthodologie*. L'approche communicative a pour visée d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Ce qui interpelle plusieurs compétences:

-*linguistiques*: connaissances des règles de grammaire, phonologiques, vocabulaire pour former des phrases correctes.

-*sociolinguistiques*: maîtrise des règles socioculturelles qui permettent de choisir les formes linguistiques appropriées en fonction des situations de communication et de l'utilisation du locuteur.

-discursives: qui veillent à la cohérence et à la cohésion des différents types de discours en relation avec les situations de communication.

- *une compétence stratégique* qui vise à la possibilité d'utiliser les stratégies verbales et non-verbales pour compenser les défaillances et les ratés de la communication.

L'approche communicative exhorte à communiquer tout adaptant les énoncés au contexte et à l'intention de communiquer. En fonction du public, le matériel est adapté à la culture et aux échanges de la vie quotidienne. Les exercices structuraux sont là pour activer les automatismes et comprendre le fonctionnement grammaticale de la langue. L'apprenant est au cœur de l'apprentissage et étudie à son rythme. Le rôle de l'enseignant est donc modifié, il est là pour encourager les échanges entre apprenants. Si l'oral est encouragé, l'écrit n'est pas en reste puisque des exercices pour perfectionner la production écrite sont repensés. Les manuels se basent sur la culture pour proposer des thèmes de la vie réelle.

D'autres méthodologies dites non conventionnelles s'inspirant des théories psychologiques ont pris forme à l'étranger mais n'ont pas eu beaucoup d'impact en France. Il s'agit de *la méthode communautaire, la méthode silencieuse, la suggestopédie, l'approche naturelle, la méthode par le mouvement*, (Cuq et Grucca 2002).

2-1-9: L'intégration régionale en Afrique de l'Ouest et la CEDEAO

Ayant misé pendant longtemps sur l'exportation des cultures vivrières et des ressources minières dont les prix sont fixés par les bourses du commerce international, les pays africains ont vu les termes de l'échange Nord/Sud se dégrader et des problèmes se poser : endettement, chômage, ...

Leurs économies stagnent à cause des stratégies isolées. C'est dans ce cadre, et consciente des efforts à fournir que naît en mai 1975, la CEDEAO⁴ (Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest). Cet organisme rassemble 15 pays de l'Afrique occidentale: le Bénin, le Burkina-Faso, le Cap-Vert, la Côte d'Ivoire, la Gambie, le Ghana, la Guinée, la Guinée Bissau, le Liberia, le Mali, le Niger, le Nigeria, le Sénégal, la Sierra-Leone, le Togo. La CEDEAO se donne

4 Les informations sur la CEDEAO sont extraites du site: http://www.comm.ecowas.int/sec/index.php?id=about_a&lang=fr, consulté le 13 novembre 2010.

comme principale tâche d'accélérer la coopération économique et le développement de ses pays membres, réunis autour d'intérêts communs. La coopération Sud/Sud s'accélère en vue d'un redressement économique. Cet objectif se réalise en considérant un plan multisectoriel: des acteurs économiques (agriculteurs, éleveurs, pêcheurs, entreprises industrielles) et des technologies.

La CEDEAO propose un plan d'intégration qui vise à renforcer les alliances inter-étatiques, à condamner la recherche individuelle de profit. Louis Sangaré (1998:355-361) propose un programme destiné à renforcer le travail de la CEDEAO. Nous citons quelques unes de ses propositions ci-dessous:

La création d'un réseau de centres de recherches agricoles Sud/Sud en Afrique de l'Ouest axés sur les produits vivriers; les transferts de connaissances et d'expériences: organisation des séminaires d'information, de formation, des voyages d'étude; la création d'un réseau d'instituts technologiques; la formation d'un réseau d'ingénieurs et de conseillers; le partenariat ente les différents centres de finance.

Sangaré (1998: 355-361)

Ce vaste programme ne se fera pas en laissant les langues en marge. Les langues officielles de la CEDEAO sont au nombre de trois: le français, l'anglais et le portugais qui sont utilisés dans les échanges, les communications, les affaires. Le rôle des langues dans les relations transfrontalières est donc majeur. Une *langue transfrontalière* est une langue parlée dans deux ou plusieurs pays. C'est une langue ayant une fonction politique, économique et sociale Elle peut servir de refuge, de cohésion, de trafic ou même de conflit et nécessite une reconsidération, selon le rapport de février 2009 à Addis-Abeba, de l'*Académie Africaine des Langues* (ACALAN - Union Africaine) .

Cette partie théorique nous permettra d'analyser la situation du français en Gambie en montrant comment les concepts définis s'appliquent à notre étude. Tout de même pour éviter la redondance et mieux exposer la relation entre la théorie et la pratique de terrain, nous avons choisi de définir certains concepts dans les chapitres concernés. Il s'agit de: *représentation, attitude, stéréotype, insécurité, politique et planification linguistiques d'une part; de la langue maternelle ; la langue étrangère, la langue seconde, la langue de scolarisation, d'autre part*. Une fois le cadre théorique dégagé, nous expliquerons la méthode utilisée pour réaliser notre enquête de terrain.

2-2: Le cadre méthodologique

Rendre compte de l'émergence d'une francophonie en Gambie, a nécessité un déplacement sur le terrain. En 2010, nous nous sommes rendue à Banjul (capitale) puis à Brikama pour nous renseigner sur la situation. A côté des documents officiels, des articles de presse, des extraits d'œuvres de la

littérature gambienne et des programmes d'enseignements que nous avons pu obtenir sur le sujet, nous avons rencontré certaines personnes interrogées pour avoir les informations indispensables à notre travail. Notre ambition était de comprendre ce que les Gambiens pensent de la langue française, de savoir s'ils l'admettent dans leur pays anglophone et si leurs opinions à ce propos étaient divergentes ou convergentes. De ce fait, nous avons voulu être au plus près de leurs avis en les rencontrant et en les questionnant. Ces rencontres se sont déroulées selon un cadre bien déterminé dont il convient de rappeler et que nous désignerons par le terme d'*enquête de terrain*.

2-2-1: L'échantillonnage

Au total, 388 personnes ont participé à notre enquête. Nous avons privilégié le milieu scolaire et universitaire pour sa réalisation .

Pour les questionnaires, ils ont été soumis à 358 personnes. Elles proviennent des établissements scolaires et universitaires visités: *Latrikunda, Ming Daw, Gambia Senior Secondary, School, Marina International School, Sbec International, Gambia Collège, Université De Gambie, Saint Joseph, Sainte Thérèse* mais aussi *l'Alliance Française*. Ces enquêtés ont été répartis en trois groupes et chacun d'eux, avait son questionnaire-type en fonction des objectifs soulevés.

Le premier groupe se compose de 164 élèves, dont la spécificité est qu'ils n'apprennent pas le français, option qu'ils ont préféré ne pas choisir. Le deuxième groupe se compose de 162 élèves du secondaire qui apprennent cette fois-ci, le français selon des modalités différentes que nous expliquerons ultérieurement dans la section réservée. Le troisième groupe se compose de 32 professeurs de français. Les données socio-biographiques pour chaque groupe se trouvent dans les chapitres traités.

Dans le cadre de l'entretien, 30 personnes ont été interrogées. Il s'agit d'un personnel travaillant pour la promotion du français en Gambie ou ayant un point de vue sur le sujet (Ministère de l'Éducation Nationale, ministère de l'Enseignement, de la Recherche, des Sciences et de la Technologie, Coopération Française (Pafeg), *Gambia College* (équivalent IUFM), Université, associations. Nous donnons en annexe les fiches signalétiques des personnes ayant passé l'entretien semi-directif.

2-2-2: Les Objectifs de l'enquête

- Pour les apprenants de français, il s'agira d'observer leurs jugements, leurs niveaux, leurs difficultés, les lieux et le degré de pratique de la langue. Nous chercherons aussi à comprendre leur attentes et leurs motivations, leurs attitudes (sécurité ou insécurité), et à savoir où ils situent la norme (le bon et le mauvais français).
- Pour les élèves qui ne pratiquent pas le français à l'école mais ont décidé de faire une autre option

à sa place, l'objectif est de comprendre leur réticence et surtout de savoir si ce choix entraîne un jugement négatif du français. Nous essaierons de connaître leurs perceptions de la francophonie (langue, habitants, pays) et de cerner selon leurs opinions, si la langue française est utile à la Gambie .

-Pour les enseignants de français, nous voulons connaître leurs conditions de vie (moyens, salaire, attitudes des élèves à leur égard), leurs perceptions de la langue enseignée, la vision que la société gambienne porte sur eux (reconnaissance ou mépris), les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur fonction. Nous voulons enfin comprendre pourquoi ils ont choisi d'enseigner le français plutôt qu'une autre matière ou un autre métier.

- Pour les autorités et les acteurs de la diffusion, nous voulons lors des entretiens, connaître leurs points de vue sur la situation du français en Gambie, les stratégies d'intervention pour promouvoir la langue, les actions entreprises à ce propos, les publics concernés, les obstacles rencontrés dans leur travail, les moyens déployés et le rôle du français dans le pays.

2-2-3:Les deux types d'enquête

- Les questionnaires soumis à nos enquêtés ont été conçus selon un format ordonné qui rassemble des questions fermées (oui/non; d'accord/pas d'accord) permettant d'avoir une information précise par rapport à un sujet donné et des questions ouvertes qui laissent libre cours à l'imagination, et la pensée. Ils se composent d'une consigne, d'un signalétique et des questions proprement dites. A chaque fois, qu'il fallait administrer un questionnaire, nous avons pris un rendez-vous et attendu que les élèves ou professeurs répondent sur place. Le questionnaire soumis aux élèves qui ne pratiquent pas le français a été rédigé en langue anglaise pour leur permettre de comprendre et de répondre. Les deux autres questionnaires restants sont en français. Ils sont mis en annexe pour consultation.

- Pour interroger les acteurs de la diffusion, nous avons adopté l'entretien semi-directif. Sur notre guide d'entretien était inscrit des questions mi-ouvertes pour diriger l'enquête et éviter les dispersions, tout en veillant à laisser une marge de manœuvre à l'enquêté. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Les lieux et les heures des entretiens étaient dictés à l'enquêtrice après prise de rendez-vous. Il en résulte un déplacement en fonction des lieux choisis par les enquêtés (ministère, coopération française, université, Alliance Française...). Pour les besoins de l'analyse, les entretiens sont transcrits selon un code simplifié, en nous inspirant du travail d'Alén Garabato et Boyer (2005). Nous avons retenu les signes suivants dans notre transcription:

E : enquêtrice

L : enquêté

/ : pause courte
// : pause mi-longue
/// : pause longue
... : séquence coupée
«» : discours rapporté
? : interrogation
() : explication donnée par l'enquêtrice, ex: (rire)
X : mot inaudible
XX : groupe de mots inaudible
XXX : séquence longue inaudible
Majuscule : mot sur lequel on a insisté

Seules les séquences les plus significatives pour notre analyse ont été insérées dans notre travail. Toutefois, le support qui a permis de poser les questions lors des entretiens est mis en annexe ainsi que les *fiches d'identification des enquêtés*, Boyer (2005:18).

2-2-4:Le recueil des données et l'analyse

Sur les conseils de notre directrice de recherche Madame Alén Garabato, les réponses aux questionnaires ont été saisies et enregistrées, grâce au logiciel d'enquête et d'analyse des données, *Sphinx plus 2 version 4.5.0.18*. Nous avons pu élaborer les questionnaires, saisir les données, établir des graphiques et en faire une étude. Notre analyse de contenu s'est axée sur une approche thématique, c'est à dire qu'après lecture des données, nous avons organisé celles-ci en différentes idées hiérarchisées à développer.

Chapitre 3

Du nationalisme au rejet de la langue française en Gambie

Le nationalisme gambien se révèle à plusieurs étapes de l'histoire. Les revendications identitaires figurent nettement dans la littérature gambienne. Les œuvres s'inspirent des réalités historiques mais aussi politiques. Leur finalité est marquée par un aspect social destiné à changer les mentalités et à réunir le peuple. La littérature dont il s'agit ici, n'est pas qu'une fiction; elle prend appui sur des événements réels, vécus, pour fixer son cadre narratif. Nous constatons alors une liaison étroite entre l'histoire et la littérature. Nous emprunterons nos références aux travaux réalisés par Gomez (2005) et Mbodj (1985) pour suivre l'évolution et les particularités du nationalisme gambien. Il a été très difficile, d'obtenir des exemplaires des œuvres en question. Le seul roman que nous avons pu nous procurer et lire reste Shériff Samsudeen Sarr (1984), *Meet Me in Conakry*. Tous les autres extraits littéraires dans cette partie, ont donc été tirés de Gomez (2005), cependant, les commentaires faits à leurs propos restent notre action.

3-1: Le nationalisme dans la littérature gambienne

La littérature a constitué un rôle moteur dans l'éveil de la conscience nationale gambienne. *Autonomie, Indépendance, Liberté d'expression* ont été ses mots d'ordre. Le journaliste comme l'homme de lettres jettent un regard réaliste sur le monde qui les entourent. Ils sont comme le médecin qui établit un diagnostic des différents maux, pour ensuite prescrire une ordonnance. Ils décrivent ce qui dérange, prennent position par rapport à une personnalité ou un objet ; et tentent de trouver une solution en vue d'améliorer le quotidien. Autant dire que l'esthétique unique, c'est à dire l'art pour l'art, n'est plus leur seule motivation. Mieux encore, ils s'engagent en manifestant un besoin urgent de réfléchir sur les questions sociales et politiques. Leur mission est de participer de façon active au vécu de la population en dénonçant les dérives. Ils s'opposent à l'immobilisme. Plus penseurs qu'artistes, leur art est utile. Ils puisent ainsi dans leurs propres univers pour façonner leurs œuvres. Cette attitude s'assimile à une quête de vérité, une volonté de reproduire le réel et d'améliorer les conditions sociales. Mais leur travail ne les laisse pas indemne. Ils ne sont plus libres mais engagés. Ils dévoilent aussi une certaine subjectivité. Et c'est dans cette logique, qu'ils tentent de traduire les attentes et les aspirations sociales. Ils sont dans la même lancée qu'un des ténors de la Négritude, Aimé Césaire (1939) dans *Cahier d'un retour au pays natal* qui affirmait: *ma bouche sera la bouche des malheurs qui n'ont point de bouche; ma voix, la liberté de celles qui s'affaissent au cachot du*

désespoir, pour dénoncer le malaise social. Leur engagement conduit au développement d'une idéologie nationaliste.

3-1-1: Le nationalisme identitaire et anti-colonial

Pour mieux comprendre le phénomène, rappelons, que la Grande Bretagne a développé un système colonial capitaliste en Gambie durant toute la colonisation. Des effets dévastateurs sont notés car les droits des populations autochtones ignorés. Cette mainmise du colonisateur laissera des séquelles. Plus d'autonomie est réclamée. La mobilisation pour une renaissance locale se situe vers la fin de la seconde guerre mondiale lorsque la période des indépendances retentit. De jeunes intellectuels conduisent le mouvement. Leur chef de file se nomme Edouard Francis Small (1890-1958). Ce dernier est une référence nationale, car ayant participé de façon acharnée à la bataille pour libérer la Gambie de l'emprise coloniale britannique. D'ailleurs, nombreux sont les partisans qui le voient comme le père du nationalisme gambien. Après ses études secondaires réalisées à Freetown, Small retourne dans son pays natal pour servir l'administration coloniale. Son pèlerinage dans les sphères de la fonction publique est de courte durée. Les restrictions dont sont victimes ses compatriotes, ne le laissent pas indifférent. A partir de là, il se donne comme tâche d'être à l'écoute, d'informer et de conseiller ses compatriotes. L'accès à l'instruction, l'augmentation des salaires des travailleurs, la liberté d'expression sont les principales demandes en faveur des populations autochtones. Il entraîne avec lui toute une classe gambienne qui dénonce la mise à l'écart des Gambiens dans la gestion des affaires locales. Voulant une démocratie sans équivoque, il crée en 1922, *The Gambia Outlook*, un journal où il peut exposer la détresse de son peuple et les failles du gouvernement colonial. *Le Barthust Trade Union* fondé en 1929, quant à lui, est un syndicat qui lutte pour l'amélioration des conditions des travailleurs. Small pousse davantage l'action en soumettant la participation gambienne aux élections législatives jusqu'ici absente de la scène politique. Il gagne ainsi le seul siège destiné aux autochtones au *Legislative Council* en 1947. Cette petite victoire va ouvrir la voie à une nouvelle génération d'élites, férue de politique et ayant pour ambition d'accéder à l'indépendance. Progressivement, le nombre de sièges pour les élus locaux augmentera dans les appareils étatiques après son action.

Baaba Sillah (2003) retrace la biographie de ce dernier dans son roman, *When The Monkey Talks*, avec beaucoup d'admiration à travers le personnage d'*Edu Fara Mundaw* alias *Paa Mundaw* et en notant l'importance de son engagement. Tout au contraire de l'ethnie Aku assimilée et liée au monde britannique, Paa Mundaw est un Aku qui est allé à contre sens car ayant manifesté son dévouement pour sa patrie. À l'exemple d'Edouard Francis Small, d'autres Gambiens ont préparé le

terrain en luttant pour l'honneur et sont cités dans ce même roman. Nous avons l'exemple du révérend J-C Faye, qui a été un homme d'église ayant réalisé beaucoup de discours sur la libération des peuples et le dialogue entre frères religieux. Son personnage porte le nom de *Goorgui Faye* :

Goorgui Faye, born in Galoyaa in 1910. He is of mixed Sereer and Wolof blood. Though a devout Christian, Faye's bonds with the Mohammedan community are very strong. He is very active in the Anglican Church and is in fact a schoolteacher, at the Anglican school. We are not quite whether he eschews the doctrine of liberation theology as yet but all indications are that Faye utterances both publicly and privately smack of freeing the ordinary people from fetters of necessity... (Gorgui Faye est né en 1910. Il est métis wolof/sérère. Même s'il est de confession catholique, ses liens avec la communauté musulmane sont très forts. Il est très impliqué dans les actions de l'église catholique et enseigne comme maître à l'école anglaise. Nous ne sommes pas sûrs de l'origine de sa pensée sur la théologie libératrice. Cependant tout porte à croire qu'il a œuvré publiquement comme de façon privée, à libérer les pauvres nécessiteux... Nous traduisons).

Sillah (2003:215-216). Cité par Gomez (2005) .

Toujours dans le roman, *When The Monkey Talks* (2003), Baaba Sillah retrace longuement cette étape coloniale et fait preuve d'une véritable contestation contre le système colonial. Il laisse penser malgré la jeunesse de son œuvre, à une revendication identitaire. Le colonisateur y est décrit comme un être indifférent face aux attentes des colonisés. Parmi les torts causés, la politique culturelle de la Grande Bretagne est dans le collimateur. Baaba Sillah dénonce ainsi dans son œuvre le comportement impitoyable du colonisateur. Les autochtones exploités ne possèdent pas de droit.

Ils sont dépourvus d'organisation et de civilisation. Tandis que la puissance coloniale, elle, se donne une vocation civilisatrice des peuples colonisés aidée pour cela par les missions catholiques. Le noir reste un homme mal considéré à l'époque coloniale.

Notre hypothèse est que le premier élan nationaliste de la Gambie, celui que nous voyons comme *un nationalisme anti-colonial*, voit le jour en réaction contre le mauvais traitement infligé jusqu'ici aux populations locales par les colonisateurs, oppresseurs impassibles. A ses débuts, l'idéologie nationaliste gambienne se pose pour défendre la dignité du peuple. L'entrée dans l'ère de l'indépendance est vécue avec joie.

Les écrivains dans leurs œuvres, peignent les scènes de liesse. Pour Gabriel Jonh Roberts (1971), dans *Ode to Amata*, c'est un instant solennel où toute la communauté célèbre son amour de la patrie et sa solidarité. Le pronom personnel *our* montre le rassemblement de la communauté à ce moment.

Once at Westfield
We assembled to celebrate
Our nation's Birth
The boys were there
The girls were there.

Depuis Westfield,
Nous nous sommes rassemblés,
Pour célébrer la Naissance de notre nation,
Les hommes étaient là,
Les femmes étaient là. (Nous traduisons)

Roberts (1971). Cité par Gomez (2005) .

Le départ du système colonial selon Junkunda Chaka Daffeh (1972), est loin d'attrister le peuple colonisé, qui y voit, sans regret du soulagement. Celui-ci annonce, le début d'une douce liberté célébrée avec gaieté grâce aux instruments de musique. L'euphorie est à son comble et les années de souffrance sont déjà bien loin derrière, aux oubliettes.

<i>Then the words came:Democracy! Freedom!</i>	<i>Alors résonnèrent les mots de: Démocratie! Liberté!</i>
<i>The funeral services attended in colour</i>	<i>Le service funéraire attendait tout en couleur;</i>
<i>With rythm and blues</i>	<i>Avec le rythme et le Blues,</i>
<i>Kora and balafong</i>	<i>La kora et le balafong,</i>
<i>Feeders and mind</i>	<i>Le Drapeau et l'hymne.</i>
<i>Flag and anthem</i>	<i>Prononçant le nom du nouveau-né:</i>
<i>Pronounced the name of new-born baby! Indépendance!</i>	<i>(Nous traduisons) .</i>
<i>Independance.</i>	

Daffeh (1972). Cité par Gomez (2005).

L'appartenance à une nation gambienne, pour laquelle, ses membres sont unis par une même histoire et un destin commun, se manifeste dans les œuvres. Mais, La jovialité est éphémère. L'espoir tant attendu, *en attendant Godot*, comme dirait Samuel Beckett (1948), d'une Gambie prospère aux performances économiques intéressantes tarde à venir.

C'est une jeune nation qui s'engouffre dans l'obscurité. Le faux-pas sera perpétré par la nouvelle classe dirigeante, corrompue et avide de pouvoir. Ils conduisent ainsi le pays à la ruine. Les promesses sont oubliées et les deniers publics dilapidés. Les dire et les faire politiques sont contradictoires. Avec de belles paroles, le peuple est trompé. Les mots sont sévères à l'égard des politiciens qui sont qualifiés de sophistes et d'hypocrites par les écrivains. Leurs propos sont jugés trop pompeux, trop savants, inappropriés et inadéquats à la majorité de la population.

Un fossé se creuse entre les deux couches sociales. Le ton adopté par la littérature gambienne et la presse écrite à l'égard du monde politique, est satirique. Les autorités sont jugées comme des personnes éloignées des réelles préoccupations populaires, ce sont des étrangers dans leur propre pays selon Lamin Kin Kolley (1996) dans *So Called Wise Acts* :

<i>They embezzle the nation's fund</i>	<i>Ils détournent les fonds nationaux,</i>
<i>With the nation's fund</i>	<i>Et avec ces fonds nationaux,</i>
<i>They lead prodigal lives ...</i>	<i>Ils mènent des vies prodigieuses,</i>
<i>They advocate patriotism and altruism</i>	<i>Ils défendent des valeurs patriotiques et altruistes,</i>
<i>By embezzling the masses.</i>	<i>Mais détournent aussi l'argent du contribuable,</i>
<i>Oh, what traitors they are!</i>	<i>Oh, Quels traîtres! (Nous traduisons).</i>

Kolley (1996). Cité par Gomez(2005).

Avec l'accès gratuit de l'école, une nouvelle bourgeoisie cultivée appartenant simultanément à deux cultures opposées: celle occidentale (britannique) et celle africaine (gambienne), apparaît. Ce brassage culturel n'est pas apprécié par tout le monde. Certains se sentent menacés. Ils redoutent surtout la rupture voire la renonciation des valeurs traditionnelles au profit d'une civilisation étrangère d'où le nationalisme culturel .

3-1-2: Le nationalisme culturel

Les écrivains défendent la culture locale à travers leurs œuvres. Ils condamnent toute acculturation, toute assimilation. Un nouveau nationalisme, cette fois-ci culturel, prend forme. Le déracinement devient un thème principal. Un combat pour la protection des traditions est mené, pour dire à l'instar de Marcus Garvey: *un peuple ignorant de son passé, ses origines, sa culture, ressemble à un arbre sans racine.*

Chez le poète Baboucar Gaye (1973), le nationalisme culturel se traduit par le refus de copier le monde occidental. Dans sa nouvelle intitulée, *The Victims*, Tafsir voit la civilisation occidentale comme un danger qui menace d'effacer les repères traditionnels inculqués à son fils *Tamsir*. Le père porte l'espoir secret de voir son fils reprendre l'affaire familiale (le métier de charpentier); au lieu de poursuivre ses études en Angleterre :

As tafsir Ebrima thought of all these, he Ibrahima Tafsir était pensif. Il souhaitait que son fils recalled the day when Tamsir finished Tamsir, une fois ses études secondaires achevées, secondary school and he had wanted him to reprenne les affaires familiales, car il prenait de l'âge. take over the workshop because he was Ce n'était pas qu'il refusait, que son fils Tamsir growing old. Tamsir had five years of poursuive en Angleterre, ses études entreprises depuis secondary school. Not that he himself did not 5ans. Il avait tout simplement peur que ce dernier soit want Tamsir to continue his studies in influencé par la culture occidentale au point England but just that he feared that the evils of d'abandonner la sienne. Western society would absorb what was left of (Nous traduisons). morals in Tamsir .

Gaye (1973). Cité par Gomez (2005).

Ansu Dibba dans le poème *Culture* fait l'éloge de la culture gambienne et au-delà même à celle africaine toute entière. Il rappelle ainsi les aspects similaires de part et d'autre des frontières, dans une perspective panafricaine. Sa démarche s'inscrit dans un souhait d'unité et de fraternité des peuples. La répétition de cette invitation, l'utilisation des pronoms possessifs *my* et *our*, montre le ton lyrique adopté par le poète, d'où son expression subjective. Il fait l'éloge de la culture gambienne et africaine en procédant à une énumération des marqueurs identitaires. Une manière d'être et un système de représentation du monde répondent à ce besoin d'identification. Le continent africain et l'espace gambien sont particuliers et s'opposent aux autres aires *others*. Les référents culturels cités mènent à cette construction identitaire: pratiques festives, styles vestimentaires, instruments de musique ...

*Africa my continent,
Gambia, my homeland
[...]
Waramba and Chaya
Kaftan and Peepaw
Dagit and Malan
Geetal and Musor
[...]
The Kora and Susa
The Sabarr and the Halam
The Bukarabu and Sewrubah .*

*Afrique mon continent,
Gambie, ma patrie,
[...]
Waramba et Chaya,
Kaftan et Peepaw,
Dagit et Musor,
[...]
La kora et le Susa,
Le sabar et le xalam,
Le Bukarabu et le Sewrubah.
(Nous traduisons).*

Dibba, Cité par Gomez (2005).

L'extérieur est perçu comme un élément dangereux qui peut asphyxier et dénaturer cette richesse culturelle. Il faut donc refuser toute influence étrangère: *are not to be lost by copying others. Ne nous perdons pas en copiant les autres. (ibid.)*. (Nous traduisons). Sa mise en garde révèle la peur de perdre toute authenticité.

Le territoire gambien est qualifié par certains auteurs comme un endroit serein, et calme en comparaison avec l'extérieur. A titre d'exemple, la dernière phrase du roman de Shériff Samsudeen Sarr (1984) dans *Meet me in Conakry*, obéit à cette logique. En effet, les trois jeunes personnages, Tam, Sam, Edi, après leur long voyage (périple) à travers l'Afrique de l'ouest reviennent au bercail. Ils reconnaissent que leur pays est paisible. Elle offre la sécurité et la stabilité. L'exclamation montre le soulagement d'avoir retrouvé la terre natale: *the peaceful Gambia, at last ! Oh, peaceful, beautiful Gambia, we were back. La paisible Gambie, enfin ! Oh paisible et belle, Gambie, nous sommes de retour*. (Nous traduisons) .

3-1-3: Le nationalisme anti-sénégalais

Le nationalisme gambien est au paroxysme avec la création de la confédération sénégalienne. Il se traduit par le rejet du voisin immédiat: le Sénégal. Mbodj(1985:229-254) qualifie ce nationalisme d'*affirmation négative* d'une identité nationale. C'est le refus de la domination sénégalaise d'où le terme de: *nationalisme anti-sénégalais*.

Les textes les plus nationalistes ont été surtout produits pendant la période de la confédération sénégalienne et qu'à cet égard, le Sénégal a joué le rôle de repoussoir.

Gomez (2005)

Pour comprendre ce sentiment anti-sénégalais, nous allons revisiter les étapes de la création de la confédération sénégalienne ainsi que ses répercussions sur la diffusion du français en Gambie.

3-1-3-1: Le contexte de la naissance de la confédération Sénégalienne

Il n'est pas rare lors des discussions entre Sénégalais et Gambiens d'entendre, une phrase assez significative, remarquée et citée par Sall (1989:4):*Niougn nieupp bena laniou, (nous sommes des semblables)*. A cet effet, l'idée selon laquelle le Sénégal et la Gambie constituent une seule et même entité divisée par la colonisation, est véhiculée au sein de leurs populations respectives. Les mêmes langues locales, les mêmes ethnies, et les mêmes organisations socioculturelles se retrouvent de part et d'autre. Il est donc aisé d'adhérer à cette hypothèse du *noyau commun*. Pourtant, lorsque nous creusons un peu plus en profondeur, et en tenant compte des langues officielles, nous constatons qu'une fracture et un fossé se sont creusés entre les deux territoires ayant adopté des visions du

monde souvent différentes: l'une francophone et l'autre anglophone. Différence non moins importante du côté gambien pour justifier la validité de leur République aussi petite soit-elle; car ayant son histoire distincte à certains moments, de celle sénégalaise. L'histoire coloniale s'invite alors dans notre analyse pour saisir l'existence de la petite Gambie, *qui a tout d'une grande*, (Rémy 2001:3).

Le traité de Versailles (1783) cède la Gambie à la Grande Bretagne. Tout de même, le congrès de Berlin de 1885, fixe définitivement les limites de chaque possession coloniale. Ce tracé artificiel et arbitraire des frontières s'exécute sans aucune logique. La balkanisation de l'Afrique, ce *mal nécessaire*, s'est réalisée sans l'aval des principaux concernés (africains) et tout en ignorant les liens qui unissent des peuples, des ethnies, partageant des croyances et une organisation socio-politique particulière. Ce morcellement alors voit disparaître avec lui toute l'harmonie, la cohésion partagée au profit d'une mosaïque d'*État-Nations*. Grands et petits territoires défilent alors sans aucune cohérence. C'est, dans ce contexte tourmenté que les frontières de l'actuelle Gambie sont dessinées après l'accord franco-britannique en 1889. Elle devient ainsi une colonie et le résultat du partage de l'Afrique.

A diverses moments de la colonisation, l'éventualité de la restituer à la France fut soulignée, en échange d'autres possessions. L'idée ne fut jamais mise en œuvre.

Bellagamba (2002:38)

Cette répartition sera le début d'une série de problèmes posés par l'existence de deux États au sein d'un même ensemble, (Mbodj1985:21). Aujourd'hui, la Gambie reste mal connue et souvent confondue avec le Sénégal.

3-1-3-2: La question de la validité du territoire gambien

Rémy (2001:73) décrit la Gambie comme un État *mal aimé et mal jugé* tant elle a été réduite le plus souvent à sa modeste dimension. Ce qui lui a valu des qualificatifs péjoratifs. Les termes pour la décrire sont souvent péjoratifs: *bâtard de la colonisation, monstre par-ci; hérésie, erreur, ridicule, accident* par là; *minuscule, improbable* par là-bas... Autant d'adresses négatives qui lui ont valu un débat sur sa pérennité et son intégrité territoriale. Maurice Pollet (1963:74) en parle comme une *étroite bande de terre* tandis qu'Armand Prévost (1973:9) la voit comme un *caprice de l'histoire ... un petit pays, trop mal partagé en ressources naturelles*. Hubert Deschamps (1964:108), quant à lui la définit comme *un des monstres politiques, les plus étranges, produit par l'histoire coloniale*.

Force est de constater que sa particularité physique fascine. Elle est considérée comme une anomalie, à rectifier. Est-il possible dans ces conditions de prédire la survie de cet État? La Gambie

pourra-t-elle voler de ses propres ailes et se passer de son voisin? Voilà une question qui préoccupe l'opinion publique. Pour refaire l'histoire et corriger cette *erreur*, certains trouvent que la solution idéale, la plus appropriée reste l'annexion de la Gambie au Sénégal. L'avenir de la Gambie pour atteindre le développement économique n'est pas dans l'isolement, il est plutôt à *envisager dans une association avec son voisin*, dira Armand-Prévost (1973:10). L'accident historique, sera réparé sûrement par cette voie. Tout sera effectué, pour convaincre que celle-ci n'est en réalité qu'une petite parcelle dérobée au Sénégal et que la résolution de l'équation se trouverait dans la restitution de la Gambie au Sénégal. Quel sacrilège que d'inventer un minuscule territoire anglophone à l'intérieur du Sénégal francophone, semblent penser beaucoup de gens. La petite taille de la Gambie fascine et est exposée pour justifier la fusion préparée. Et pourtant des questions subsistent. A qui profitera cette nouvelle fusion? Le Sénégal ou la Gambie? Quelle est la volonté du peuple gambien véritablement? Est-elle prête à abandonner tous ces acquis: ses habitudes anglaises, sa nationalité, ses terres; à tout oublier; repartir à zéro pour se fondre dans le Sénégal? La taille de cet État est-elle réellement un handicap, ou un simple prétexte, une obsession, destinée à assouvir l'ambition démesurée de certains? Tout État doit-il forcément posséder une grande superficie pour justifier sa légitimité et sa raison d'être? Pourtant, pour Ebrima Sall (1989), d'autres ont au contraire, une mentalité positive en faveur du maintien de ce pays, car *small is beautiful* entendons par là, *tout ce qui est petit est mignon*. La Gambie a le droit d'exister. Le chercheur Sall s'interroge d'ailleurs:

Y-a-t-il une dimension raisonnable pour un pays? À partir de quel seuil peut-on dire que tel État est petit, au point de dire «mini» ; «micro». Où commence le petit et où termine le grand État ?

Sall (1989:3)

Ces interrogations ont conduit à deux courants. Nous avons d'un côté *les pro-Gambie et les anti-Gambie*. Les premiers sont nationalistes et défendent leur pays et les seconds sont ambitieux et se cachent derrière de fausses valeurs unificatrices pour justifier une prochaine annexion. Pour comprendre les deux positions, il est crucial de répondre à une interrogation: les deux pays sont-ils ou non similaires; ou y-a-t-il des différences?

3-1-3-4: Des similitudes frappantes entre les deux aires

La traversée des deux territoires peut laisser perplexe; tant les ressemblances entre les deux pays sont nombreuses. *Un fond commun culturel* reste indéniable, (Mbodj 1985:19). Nous retrouvons des similarités: langues, cultures, religions... Cette ressemblance est plus frappante encore puisqu'à une époque, les deux pays ont partagé la même histoire. En effet, au treizième siècle, ils étaient des

vassaux de l'empire du Mali. Ce qui fait qu'une distribution unique sociale, économique et politique les unissait. La lignée, la parenté, la hiérarchie sociale, les religions (animisme, islam et plus tard christianisme) partagées, continuent aujourd'hui aussi à les relier. Les deux pays ont vécu tour à tour, l'esclavage et la colonisation, ce qui crée des affinités et des souvenirs communs. Ils possèdent une culture d'exportation similaire (arachide et coton). De part et d'autre, le riz constitue la nourriture de base (*thieb* au Sénégal et *malo* en Gambie). Les cultures vivrières identiques: mil, sorgho, maïs, haricots, révèlent des plats culinaires (*nambé, Caldo, Domada, bena chin, (thiebou dieune), yassa, mbakhal, ...*) presque similaires. Nous pouvons aussi comme ressemblance, évoquer les réalités économiques. Leurs populations sont jeunes en majorité et réparties de façon inégale dans les zones urbaines. Tout est concentré dans les capitales de Dakar (Sénégal) et Banjul (Gambie) d'où la nécessité de décentraliser les entreprises afin de réduire l'exode rural. Le fort taux de chômage n'arrange rien car la pauvreté sévit. Ceux qui s'en sentent capables se tournent vers des lieux plus cléments (eldorado) via l'immigration (espace francophone pour le Sénégal et Commonwealth pour la Gambie). Plus étonnant encore, est la géographie de ces deux pays. Ils ont un climat tropical sahélien, avec une saison des pluies et une saison sèche. Ainsi, ils ont les mêmes soucis et préoccupations écologiques: trouver des points d'eau, des solutions pour venir à bout de la sécheresse, fertiliser les sols et nourrir les cheptels.

Le gouvernement sénégalais et ses partisans justement, vont puiser dans cette analogie, pour montrer qu'il est préférable d'aborder l'avenir en créant une association étatique. Cela se traduira par la naissance d'une *Confédération Sénégalienne* dont le préambule évoque ce destin lié des deux pays:

La République de Gambie et la République du Sénégal, conscientes qu'elles constituent un seul peuple, que les péripéties de l'histoire ont divisé en deux états, compte tenu de leur imbrication du fait de leur géographie, conscientes des impératifs historiques, moraux et matériels, qui unissent les deux pays; considérant les multiples expériences passées [...] la voie du rapprochement, de la solidarité et de la coopération sous-régionale et régionale [...] ont décidé de constituer une confédération.

Pacte de la *Confédération Sénégalienne*, 17 décembre 1981. Cité par Mbodj (1985: 354).

3-1-3-4: La confédération sénégalienne: enjeux

L'année 1981, se révèle être mouvementée pour le président Dawda Jawara. La colère générale est palpable. Le peuple gambien lui reproche son incapacité à résoudre la crise économique qui sévit dans le pays. Les jeunes désenchantés et impuissants rallient la *Field Force* (armée territoriale gambienne) et se réunissent autour du chef rebelle Samba Koukoi Sanyang pour manifester leur colère. Dès le début, ce dernier annonce son programme ouvertement à savoir, ravir le fauteuil

présidentiel, à l'issue d'un putsch. Grâce à l'intervention de l'armée sénégalaise, la tentative de coup d'État est déjoué, le président sénégalais aide son homologue à maintenir la stabilité, en le sortant des griffes de la rébellion. Cet événement inattendu, va signer les prémices d'une association solidaire entre les deux chefs d'État. Ils y voient l'avantage de renforcer leur sécurité. Toutes les réflexions convergent vers cette idée et va impliquer une *Confédération Sénagambienne* officielle, née le 01 février 1982. Enfin, l'union se concrétise. Cependant, la tentative de coup d'État n'est pas le seul facteur de formation de la confédération. Celle-ci n'a été qu'une cause indirecte. D'autres causes rentrent en jeu. La Gambie partage le Sénégal en deux parties. Ce qui fait que le passage par la Gambie anglophone est inéluctable pour rejoindre le nord comme le sud du Sénégal. À moins de faire un long détour d'un jour ou plus, par la région de Tambacounda. De cette position géographique complexe, la Gambie tire des avantages en imposant des taxes douanières et le règlement de certaines formalités administratives lors de la traversée aux voyageurs. L'union des deux pays ainsi que la construction de ponts, éviteraient au Sénégal ces contraintes. Grâce à la contrebande et à la fraude, la Gambie devient un large paradis fiscal car elle revend à prix très bas des produits importés aux pays limitrophes. Or, ceux-ci sont aussi fabriqués au Sénégal à un prix plus élevé. L'activité de la Gambie constitue un frein énorme pour l'économie sénégalaise qui voit ses recettes diminuées. Le Sénégal mise sur l'union pour réglementer les lois du marché, engager une concurrence loyale et harmoniser les prix. Les prix pour l'exportation de la récolte de l'arachide ne sont pas toujours les mêmes dans les deux États. La confédération est aussi pour le Sénégal un projet sécuritaire visant à contrôler de plus près les agissements du MFDC (rebelles) en Casamance. Rappelons que ce mouvement réclame depuis plusieurs années l'indépendance de la Casamance située au sud du pays. La rébellion reproche à l'État sénégalais, l'exclusion de cette région dans les plans de développement économique et social. Ayant le sentiment d'être oubliés, les partisans du MFDC mènent une guérilla contre les autorités sénégalaises. La Gambie constitue un pôle géostratégique pour ces rebelles car *une route transversale relie Kaolack à Ziguinchor (Casamance) en passant par la Gambie*, (Deschamps 1964:119). Il faut pour le gouvernement sénégalais contrôler cette zone en *implantant les forces sénégalaises au niveau de la transgambienne (Kaolack Ziguinchor via le ferry Gambien)* pour anticiper les menaces, (Deschamps 1964:119). La Confédération arrange les deux parties, (Gomez 2005). Pour le Sénégal, c'est une manière de retrouver son hégémonie d'autrefois. En effet, il fut la capitale de l'*Afrique Occidentale Française* (1895-1958), siège centrale des décisions et miroir de l'ascension. Du côté gambien aussi, cette unité arrangerait bien les choses ou du moins en parti, le président Jawara, qui y voit une manière de rétablir son gouvernement tergiversé. Ne pouvant plus, compter sur son armée, il est plus sûr d'assurer sa protection et son maintien au pouvoir grâce à l'immixtion de

l'armée sénégalaise à l'intérieur de son pays. Minimisée depuis longtemps sur la scène internationale du fait de sa forme minuscule, jugée sympathique mais inintéressante, le projet est une occasion pour donner une plus grande visibilité à la Gambie et de faire entendre sa voix surtout dans la zone francophone, souligne Mbodj (1985:299). Les pays francophones voisins, entretiennent avec la Gambie, des relations d'amitié qu'ils jugent sans grande signification sur le plan économique... De ce point de vue, le rôle médiateur du Sénégal aura pour vocation d'octroyer à la Gambie:

une plus grande considération politique et plus d'attention dans le cadre de la confédération ... Elle pourrait aussi étendre son audience internationale et bénéficier de façon maximale aux nombreuses possibilités politiques, économiques.

Mbodj (1985:299-314)

En dernier, un enjeu externe mais non des moindres justifie la création confédérale. Il s'agit d'une volonté de suivre le modèle panafricain, (Gomez 2005) tant suggéré par les pères (ex: Kwamé Nkrumah, Cheikh Anta Diop, Steve Biko...). Ces derniers ont toujours cru que la renaissance africaine se ferait dans l'unité. Quoi de mieux que l'union Sénégal/Gambie pour servir ce dessein? D'un côté comme d'un autre, les deux partis pouvaient trouver leur intérêt dans cette association. La formation confédérale se décide après consultation des deux présidents et à l'issue du vote parlementaire. Ainsi en 1982, s'actualise la fraternité des deux pays qui entendent faire de cette confédération un symbole de cohésion. Les accords majeurs de ce pacte résident dans les politiques de sécurité et de défense. La volonté commune de fonder un espace économique et monétaire unique, à long terme, le développement d'une politique extérieure commune, l'harmonisation et la revalorisation du patrimoine culturel sont des enjeux non négligeables.

M. Abdou Diouf est le président de la confédération et M. Dawdara Jawara le vice-président. Tous les deux sont, à cette époque, respectivement les présidents respectifs du Sénégal et de la Gambie. Un conseil des ministres et une assemblée confédérale les assistent. Seulement, qu'est-ce qu'une confédération? Est-ce un nouveau pays qui fait disparaître les précédents? En réalité, une confédération, est un groupement étatique régi par un pouvoir central tout en préservant l'autonomie de chaque tiers.

Elle ne constitue pas un nouvel État en soi. Ses membres sont unis par un acte international, voire un lien juridique mais restent souverains. Elle ne peut ni léser, ni éclipser la Constitution respective des membres.

Mbodj (1985:299)

Elle n'est nullement un nouveau pays effaçant les antécédents. D'ailleurs la nationalité sénégalaise n'existe pas, chaque nation a la sienne. Malgré les bonnes intentions du pacte à rassembler les populations, ce dernier n'échappera pas à la critique. En effet, la population surtout gambienne se sentira offensée de n'avoir pas été consultée par voie référendaire durant la formation confédérale. Elle sera ainsi jugée irrecevable et invalide par certains membres de l'opposition gambienne.

3-1-3-5: La remise en question du pacte confédéral par les Gambiens

Dans le cercle gambien, le pacte est vécu comme une injustice ne visant qu'à satisfaire les ambitions uniques des politiciens tout en oubliant les intérêts du peuple. L'opposition dans sa majorité, fustige l'union. D'abord qu'elle conçoit comme illégale, ensuite qu'elle voit comme un complot pour ligoter la Gambie et donner quartier libre au Sénégal. Plusieurs points frustrant et vexent la partie gambienne. En premier lieu, l'introduction de l'armée sénégalaise dans les zones gambiennes, est très mal vécue par la population qui a l'impression de vivre une seconde colonisation. La sensation d'une liberté mise en cage circule. La majorité de l'opinion publique gambienne pense que le Sénégal a une volonté latente: celle de contrôler leur territoire. Ce qui gêne considérablement et donne l'impression d'être assujettis, (Gomez 2005:172). À l'opposé, le Sénégal avance une autre excuse à savoir que l'armée sénégalaise n'avait qu'une seule mission: assurer la sécurité du président Jawara et des populations locales au lendemain du putsch. Une chose est sûre, les versions seront différentes d'un camp à un autre. Quant à l'opposition gambienne, elle profite de cette polémique qu'elle emploie comme un moyen capable de déchoir le régime en place. Pour ce faire, elle s'appuie sur l'illégalité du pacte en estimant qu'il n'a pas été soumis au vote populaire (voie référendaire). L'opposition avait-elle raison? Le pacte était-il réellement inconstitutionnel ou était-ce seulement de la politique politicienne?

En tout cas, le choix était permis entre un engagement direct des deux chefs d'État, qui soumettent le projet au parlement qui peut ratifier ou non, et le recours référendaire où tout le peuple est mis à contribution par vote pour donner son aval ou non. Des deux choix, le premier sera opté par les autorités pour des raisons compréhensives. Dans les pays concernés, les partis au pouvoir sont majoritaires à l'assemblée. Ils avaient alors plus de chance de voir leur projet adopté par l'assemblée que par le peuple, (Mbodj 1985). Cette victoire n'était pas garantie avec un référendum, d'autant plus que l'organisation financière et matérielle nécessite plus de temps. À plusieurs reprises, le pacte sera critiqué en avançant qu'il ne respecte pas la souveraineté gambienne.

À notre niveau, ce n'est point la polémique concernant la validité ou non de la confédération qui

nous intéresse, le sujet ayant été traité dans des thèses antérieures, cf. Mbodj (1985); Gomez (2005). Nous nous réservons un jugement relatif. Ce qui nous interpelle, par contre, c'est l'effet, l'impact de cette période confédérale sur l'usage de la langue française en Gambie. Ce qui nous importe alors est de répondre à la question: la confédération a-t-elle joué un rôle sur la diffusion du français en Gambie? Lequel? Comment? Pourquoi?

3-1-4: Le nationalisme linguistique

Le pacte confédéral mal vécu du côté gambien, a participé à l'éveil de sa conscience nationale. En effet, il est perçu comme une arnaque du voisin sénégalais dont on soupçonne la cupidité et son dessein expansionniste. La Confédération Sénégalienne n'est pas acceptée à l'unanimité. Les discours politiques de l'opposition gambienne, ajouté à l'attachement de la classe Aku à ses valeurs britanniques, plus les œuvres littéraires gambienne, vont constituer un ensemble pour la fustiger. L'introduction de l'armée sénégalaise dans les terres gambiennes attise le feu. Ainsi, la non-ingérence du voisin dans les affaires gambiennes est souhaitée. Pour ce faire, un abîme entre les deux espaces est cultivé pour démontrer la capacité de la Gambie à être autonome sans dépendre du Sénégal.

Il importe de constater que les rédacteurs de ce pacte n'ont pas tenu compte de l'histoire des deux pays... Le Sénégal et la Gambie constituent deux nations distinctes, avec des délimitations géographiques clairement définies.

Gomez (2005:170)

Aucune analogie entre les deux États ne devait plus apparaître. La mise à distance pour rejeter toute unité et afficher désormais *des antagonismes culturels insurmontables* se réalise, (Mbodj 1985). L'identité gambienne distincte de celle sénégalaise, est réclamée par les partis d'opposition: Le PPDOIS (Organisation Démocratique Pour l'Indépendance et le Socialisme); l'UP (United Party); Le NCP (United Convention Party).

Cependant les politiques ne sont pas les seuls à faire des revendications. En effet, la littérature gambienne pendant la période confédérale fait une critique sévère de cette association. Les littéraires désapprouvent et condamnent la confédération. Nana-Grey Jonhson (1987) dans, *Week-end in july*. invite à la négation de toute union avec le Sénégal.

Are we Gambians or are we Senegalese? The senegalese have taken over our country and they call it confederation. We are not ready. Yes to African Unity because we are all the one and the same country and the same people but not to confederation. We are not ready , no to confederation. (Sommes-nous Gambiens ou sommes-nous Sénégalais? Les Sénégalais se sont emparés de notre pays, en cachant sous le nom de confédération. Nous ne sommes pas prêts d'accepter. Oui à l'unité africaine car nous sommes pareils avec les même pays, le même peuple, mais non à la confédération. Nous ne sommes pas prêts. Non à la confédération. (Nous traduisons).

Jonhson (1987). Cité dans Gomez (2005).

Cependant l'auteur qui marque le plus son empreinte dans ce nationalisme anti-sénégalais à travers ses écrits, reste Fodeh Baldeh (1996). Engagé pour ses compétences bilingues (français/anglais) pour diffuser les messages du gouvernement Jawara sans pouvoir refuser, il marque nettement son opposition à l'invasion sénégalaise. Il qualifie ses voisins d'ennemis, prêts à piller la Gambie pour servir leurs propres intérêts personnels. L'installation de l'armée sénégalaise est vue par l'auteur comme un envahissement. Ils dénoncent ainsi l'injustice et le régime de l'époque Jawara. Il est emprisonné à la suite de ses productions écrites en langue française et destinées aux autres pays francophones, auxquels il faisait appel pour sauver la nation gambienne. Il peint d'une manière virulente, le portrait de cette association franco-gambienne mais aussi confie ses ressentiments durant sa vie carcérale dans ses œuvres.

Rebirth

*Come what may,
We'll struggle tooth and nail,
And eventually vanquish neo-colonialism,
Capitalism and all others forms of exploitation,
We'll fight the ennemy,
And we'll drive out imperialist satellites,
That continually suck our blood.*

Renaissance

*Advienne que pourra,
Nous nous battons bec et ongles,
Et nous vaincrons éventuellement,
Le néo-colonialisme,
Nous lutterons contre l'ennemi,
Et nous conduirons dehors l'impérialisme,
Qui, continuellement, suce notre sang.
(Nous traduisons).*

Baldeh, *A fate of an African President*, 1996. Cité par Gomez (2005).

The Senegalese intervention

*The bellicose senegalese injects bullets
Into the wall of huts belonging
To simple ordinary folk,
They massacre indiscriminately youth
Picked up from to death innocent bystanders
They torture captives like mad.*

Baldeh (1996). Cité par Gomez (2005).

L'intervention sénégalaise

*Ces belliqueux de Sénégalais tiraient des balles,
Le long des rues et des maisons de gens simples,
Ils massacrèrent sans discernement des jeunes,
Ils ont volé d'innocents badauds,
Ils ont torturé comme des fous, les captifs.*

(Nous traduisons).

Une volonté d'affirmer les valeurs intrinsèques gambiennes, la reconnaissance de l'intégrité territoriale de la Gambie, la reprise en main du destin de celle-ci par ses fils, voire la renaissance gambienne vont se poser en condamnant le nouvel ennemi que constitue le Sénégal. La différenciation se tiendra en un point essentiel qui démontrera la dichotomie entre les deux pays. Il s'agit du régime colonial opposé: l'un français pour le Sénégal et l'autre anglais pour la Gambie. L'histoire coloniale a modifié le destin et les données entre les deux pays, marquant désormais deux visions du monde différentes: anglophone / francophone. La langue anglaise sera plus qu'un outil de communication, elle sera dorénavant un marqueur d'opposition donc un trait de distinction pour la Gambie.

Ces tentatives sont d'autant plus combattues par les élites gambiennes qu'elles ont peur de perdre un des éléments les plus essentiels de leur statut: la maîtrise de la langue anglaise.

Mbodj (1999:236)

Cette dernière va devenir la ligne de rupture et de démarcation avec le voisin qui utilise, lui, le français. La langue anglaise est l'arme efficace et fondamentale pour activer le nationalisme gambien et anti-sénégalais. Elle possède ainsi une *visée emblématique* et une fonction identitaire, (Boyer 2008:73). La confédération ne résiste pas à cette tension et se dissout en 1989. Cette dissolution va aussi éloigner le Gambie de toute attache francophone (langue, espace...). Tout ce qui rappelle le Sénégal est mis à l'écart et c'est dans cette logique que la langue française, langue officielle du voisin, est aussi bannie. Elle devient une victime de cette confrontation franco-gambienne entre 1970 et 1990. Le français est perçu comme une langue uniquement sénégalaise et cesse d'être une langue universelle. Elle est écartée du territoire gambien.

Des séquelles de l'antagonisme franco-britannique ont été ravivées pendant la période de la Confédération Sénégalaise et les textes littéraires pendant cette période sont fortement contre le Sénégal et par ricochet contre le français.

Penel (2001:360)

Cette distinction linguistique est très visible dans les œuvres gambiennes qui font aussi un mauvais procès à la langue française. Dans son roman, *The Gossieganderan Myth* (1988), Gabriel Jonh Roberts, dénonce le comportement des Sénégalais qui semblent-ils, sont assimilés et poussent leur caractère francophone à l'excès en préférant toujours parler le français (*grench* dans le roman) à la place de leurs langues locales (*ductolu* dans le roman).

In our ways of thinking, we are fundamentally different ... You go to Dappa today and talk to the educated Ganderan, and he would try very ard to convince you that he was Grench ;the goosieran intellectual has no desire to become languish... You know as well as I do , that your people are grench than grench themselves... We have a common language , but when we meet you in Dappa and speak to you ductolu, you answer us back in grench, as if you know ductolu...

Nous sommes fondamentalement opposés dans nos visions... Lorsque vous vous rendez à Dappa et que vous parlez une langue locale, il voudra te convaincre qu'il est grench; pourtant l'intellectuel de Goosieran ne désire aucunement devenir languish ... Vous savez tout aussi bien que moi que votre peuple croit être plus grench que les grench eux-mêmes. Nous avons une langue commune pourtant quand nous nous rencontrons à Dappa que nous discutons en ductolu, vous répondez en grench comme si vous ne connaissez pas le ductolu⁵ ... (Nous traduisons).

Roberts (1988:55-61). Cité par Gomez (2005).

De cette dépréciation de la langue française en Gambie, il en découle un nationalisme linguistique qui s'articule autour des valeurs gambiennes. Justement, l'anglais est un symbole et une valeur gambienne, même importée.

Sur la base d'une certaine histoire, d'un certain vécu communautaire ... des représentations identitaires peuvent être produites et diffusées au travers de discours performatifs ... par des individus et/ou des groupes. Ces représentations aidées par certaines circonstances (expansion économique, démographique de la communauté concernée, discrédit du centre, conflit inter-communautaire ouvert), peuvent parvenir à constituer un ensemble idéologique dont l'objectif est alors d'établir et de revendiquer la nature nationale de la communauté, et par la même occasion un pouvoir politique national, pas forcément indépendant mais à tout le moins bénéficiant d'une plus ou moins large autonomie politique.

Boyer (2008:70)

Le besoin de démarcation est tel qu'il s'observe dans la transcription différente des noms et prénoms selon le versant anglophone (Gambie) ou francophone (Sénégal), pour désigner les mêmes objets ou alors la même prononciation. Ce qui met en évidence une nette séparation linguistique entre les deux pays.

5 Grench= French; Languish=English; Dappa= Dakar

Mots en anglais - Gambie	Mots en français - Sénégal
Ida	Aïda
Ceesay	Cissé
Colley	Coly
Bah	Bâ
Fatu	Fatou
Abdoulie	Abdoulaye
Tijane	Tidiane
Njie	Ndiaye
Jobe	Diop
Jola	Diola
Jallow	Diallo
Cherno	Thierno
Saneh	Sané

Toutefois le traité d'amitié signé en 1991 après la dissolution de la *Confédération Sénégalaise* en 1989, sera le début d'une nouvelle coopération. Les deux pays mettent fin à leurs hostilités passées pour évoluer dans une nouvelle relation de fraternité. Ils mettront leurs efforts communs dans la construction d'une croissance économique. Cette réconciliation s'exécute toutefois, dans le respect de la souveraineté de chacun des deux pays. Ce nouveau élan transforme aussi les représentations du français en Gambie qui y voit désormais un moyen d'ouverture vers le monde francophone pour permettre ainsi de tisser de nouveaux partenariats. *Aujourd'hui, la Gambie s'est brusquement éveillée ... elle se trouve dans la mêlée moderne*, (Pollet 1963:73). Et cette nouvelle tendance est un défi qui montre la façon dont l'histoire, la politique, la littérature influencent l'opinion que nous avons des langues prescrites ou proscrites. Mais bien plus encore, elle montre que les représentations ne sont pas stables mais dynamiques. Si le français était malmené pendant la confédération, les données à son égard changent progressivement depuis la signature du traité d'amitié. Et c'est sur ce dernier point que nous allons ouvrir notre analyse pour vérifier les évaluations actuelles du français. Continuent-elles d'être négatives et confondues au territoire sénégalais? Nous tenterons de répondre à cette question grâce à l'enquête de terrain.

Chapitre 4

La mondialisation et les choix linguistiques des pays

Quelle(s) langue(s) pour les échanges en République Gambienne ?

La mondialisation est tantôt perçue comme un bienfait qui offre l'épanouissement; tantôt jugée comme un danger pour l'avenir du monde et de ses habitants. Une chose est certaine cependant: *la mondialisation* est un concept en vogue. Elle crée l'effervescence; dressant en deux camps opposés des partisans et des adversaires attachés ou non à sa cause. Au cœur même des débats qui lui sont consacrés, nous constatons souvent, qu'une définition unique ne lui est pas attribuée. Ses significations dépendent des contextes mais aussi des sensibilités. Il est donc capital de connaître son origine. Qu'est que la mondialisation ? Des centaines de chercheurs dans le monde se sont préoccupés bien avant de ce thème. Nous citerons Benoît Chevalier (2008:8), Charles-Albert Michalet (2004:13) ...

4-1: Historique

4-1-1:Économie-monde dans l'antiquité

Les premières formes de mondialisation remontent à la constitution des empires avant J.-C. Puis, les grandes découvertes du XVème et XVIème siècle ont permis le décloisonnement du monde ; le XIXème l'a transformé à l'appui des avancées techniques et scientifiques.

Chevalier (2008:11)

Pendant l'antiquité, les empires n'ont pas perçu le monde dans un aspect global, mais à travers les alliances, scellées par ci et par là, entre territoires pour mieux défendre leurs intérêts et capitaliser le commerce; et faciliter les mouvements des personnes, des savoirs, des services, des biens; nous tenons là, une première expérience empirique de la mondialisation.

Une deuxième tentative aura lieu à partir de la fondation de l'Empire perse. Ce dernier permet que s'établisse un lien commercial indirect entre les colonies phéniciennes et grecques et les cités indiennes. Les Grecs vont ainsi prendre pleinement conscience de l'étendue du monde [...].

Chevalier (2008:14)

Le commerce triangulaire des produits tels le café, le cacao, le coton, les esclaves, entre l'Europe,

l'Amérique et l'Afrique a développé un modèle économique d'échanges prenant l'allure d'une mondialisation. Plusieurs visions du globe se confrontent. Ce que Fernand Braudel (1979) appelle *l'économie-monde*.

4-1-2:Libéralisme capitaliste

L'idéologie libérale de la fin du XVIIIème et du début du XIXème siècle sera une base déterminante pour l'évolution de la mondialisation. L'idée du libre-échange et de la spécialisation de chaque pays dans un domaine propre en vue d'améliorer l'efficacité et la productivité fait son chemin. L'ouverture vers les marchés extérieurs, la levée des barrières douanières (taxes sur le prix des produits qui sont ainsi vendus plus chers et permettant à l'État d'enregistrer des dividendes) et enfin l'éradication des quotas (destinés à diminuer les importations) sont des conditions pour la pérennité du commerce international. Cette thèse est défendue par Adam Smith (1776) et prolongée par David Ricardo (1817). Ils sont tous les deux, ténors du capitalisme libéral et enfin précurseurs de la mondialisation. La doctrine libérale stipule que le protectionnisme de l'État est un frein considérable à limiter ou éviter pour la bonne marche du commerce entre pays; chacun y trouvant son compte.

4-1-3: Retour du protectionnisme

Pourtant à la moitié du XIXème siècle, le modèle protectionniste refait surface et fait débat dans le cercle des économistes. Celui-ci se poursuit au XXème siècle durant les deux guerres mondiales de 1914 et de 1945. Chaque pays désormais cherche à se protéger par crainte et méfiance, les échanges internationaux sont au ralenti. Des économies s'effondrent, les tensions politiques entraînent une vraie crise.

Si la première guerre mondiale, présentait déjà, par rapport aux conflits du XIX siècle, une ampleur territoriale bien supérieure qui avait permis de parler, sans exagération, d'une guerre mondiale, la seconde l'est davantage encore, le nombre de pays impliqués n'ayant jamais été aussi élevé. La Grande-Bretagne et la France ripostent à l'invasion de la Pologne (septembre 1939) en déclarant la guerre à l'Allemagne. Cette dernière envahira le Danemark puis la Norvège, en 1940. C'est un mois plus tard, l'ouverture des opérations effectives sur le front ouest et l'invasion simultanée du Luxembourg, de la Belgique et des Pays-Bas puis de la France. Au début de l'automne 1940, l'Italie attaque la Grèce. Au printemps 1941, Allemands et Italiens envahissent la Yougoslavie et la Grèce. Le renversement des alliances en juin 1941 jette l'union soviétique dans la guerre. Puis, en Décembre 1941, l'attaque japonaise de Pearl Harbour entraîne les États-Unis dans le conflit. En même temps ou presque le Japon porte les opérations en Asie du Sud-est, contre la Grande Bretagne à Singapour et en Malaisie, contre

les pays Pays-Bas en Indonésie. Il ne faut pas oublier que le conflit extrême-oriental, commencé dès 1932 avec la conquête de la Mandchourie, est étendu en 1937, par l'attaque du Japon contre la Chine. Tous les continents sont entraînés dans le conflit et des opérations se déroulent simultanément sur l'Atlantique et le Pacifique. Les conséquences de la guerre sont à la mesure de l'ampleur des protagonistes impliqués. Environ 50 millions de morts, des territoires entièrement détruits, des économies proches de l'anéantissement.

Chevalier (2008:23-24)

A la sortie de la seconde Guerre Mondiale des efforts sont exécutés pour trouver un plan favorable à l'instauration d'un climat de paix à l'échelle mondiale. Tous les conflits vécus devaient donc être des erreurs à ne plus commettre dans le futur. Il fallait donc fonder des organes institutionnels pour veiller à un respect mutuel et une concertation des pays pour la coordination lors des prises de décisions afin que nul ne soit lésé. Par ce biais, des organisations internationales prennent jour pour réguler la vie politique, le monde financier, l'économie, et surveiller la sécurité planétaire. Il s'agit de: l'Organisation des Nations Unies (ONU); du Fond Monétaire International (FMI); de l'Union Européenne; de la Banque Mondiale ...

4-1-4 : Les Trente Glorieuses

Après la seconde guerre mondiale, les nouveaux dispositifs installés pour assurer la cohésion sociale, entraînent une forte croissance économique dans le monde, notamment dans les pays industrialisés. La production du pétrole, et celle du gaz naturel sont en hausse. Les industries deviennent plus équipées. En matière d'information –communication, les progrès sont remarquables grâce au développement de l'outil informatique. Les distances s'amenuisent grâce aux modes de transports plus souples et plus performantes. Évidemment, sur le plan humain l'espérance de vie est élevée mais en plus, la qualité de vie est meilleure. Le commerce international est plus que florissant. Et c'est pendant cette période (1945-1970) des Trente Glorieuses, que le terme de *mondialisation* précisément vers les années 60 s'emploie, pour spécifier la vague des échanges entre pays industrialisés. Il est important de retenir à partir de ce moment que le terme de *mondialisation* tel usité, ne caractérise et ne favorise qu'un seul groupe de pays développés ayant contracté des relations économiques. La mondialisation ne s'appliquait pas encore à un niveau global.

4-1-5: Les années 90 - le village planétaire

À La fin de la Guerre Froide en 1991, le mot est employé fréquemment . Francis Fukuyama (1989) remarque que *c'est la fin de l'Histoire*, c'est à dire la fin des horreurs, des massacres, des hostilités.

Désormais, les pays nourrissent l'idée de la Paix pour pouvoir aborder sereinement l'avenir. Ce ne sera qu'à cette condition, que le monde pourra faire des merveilles dans tous les secteurs (commerce- finance -politique, santé...). Il faut que tout un chacun pense le global avant le local. Autrement dit, les libertés individuelles ne seront acquises qu'en pensant d'abord et avant tout à celles collectives. Après tout, nous vivons dans un *village planétaire* comme l'explique Marshall McLuhan (1967). Nous ne formons donc finalement qu'une seule et même entité, une même communauté, une même culture. Ne recevons-nous pas de façon instantanée et rapide l'information à l'échelle mondiale grâce au développement des moyens de communication? Or dit qui dit une communauté unique, dit même langage, mêmes idées.

Qu'est qui relie un Malien des faubourgs de Bamako et la présentation de l'i-Phone à Palo Alto ? Sur le papier, rien, car tout les oppose : le Mali est l'un des pays les plus pauvres de la planète, Apple une riche multinationale, et la Californie, le lieu des innovations et des nouvelles technologies. Pourtant, ils partagent l'essentiel : ils vivent dans le même monde. La mondialisation a amené les téléphones portables, jusque dans les territoires reculés d'Afrique, rendant ainsi possible les communications entre deux mondes, deux temps qui semblaient voués à ne jamais se rencontrer.

Chevalier (2008:8)

Nous tenons là, une première approche de la mondialisation des années 90. Ses mots clés sont donc : union et interdépendance de tous les pays, interaction, uniformisation et harmonisation et mise en place des réseaux.

4-2: Le mondialisme

Le *mondialisme*, (Retailé 2010:249) est une idéologie qui nous explique que nous vivons dans une nouvelle ère où la libre circulation des biens, des services, des idées et des personnes s'est accentuée. Elle est en recrudescence grâce aux avancées techniques, scientifiques, des moyens de transport et enfin des moyens de communication et d'information (téléphonie-internet- médias). Les échanges de quelque nature que ce soit se sont amplifiés. La pensée mondialiste a l'intime conviction que la relation d'interdépendance régit le monde. Elle est multiple: politique, culturelle, économique, financière, sociale... Les pouvoirs économiques, sociales, politiques sont transférés des États vers le gouvernement mondial en vue d'une harmonisation des décisions. Les pays sont donc liés les uns aux autres pour le bien de tous. Cette pensée mondialiste se concrétise dans la mondialisation qui finalement est l'ensemble des actions mises en œuvre pour justifier cette philosophie. Seulement, la mondialisation, expression typiquement française est à distinguer de la

globalisation américaine. Cette dernière est un type de mondialisation: celle économique (commerce international) parmi tant d'autres. Nous avons ici une restriction de sens.

4-2-1: La globalisation

Le courant globaliste soutient que l'économie régit tous les échanges. Il fait preuve d'un mercantilisme redoutable, doublé d'une recherche obstinée de profit. Nous sommes dans le courant capitaliste. Le libre-échange prône qu'aucune entrave ni principe régulateur ne doit bloquer les marchés. La libre concurrence est encouragée par l'amélioration du niveau de compétitivité. Le protectionnisme et le contrôle des pouvoirs par les États y sont des ennemis déclarés. La liberté reste donc le sceau de cette philosophie qui tire ses origines du modèle américain. Cette tendance a eu des répercussions non négligeables à l'échelle planétaire. Les conséquences de la Globalisation peuvent se subdiviser en deux groupes: la suprématie des États-Unis et la naissance du mouvement antimondialiste.

4-2-2: Une hégémonie du modèle américain

Les USA ont su tirer beaucoup d'avantages de la globalisation. Leur économie dominante rend incontestable leur puissance aux yeux du monde, dans tous les secteurs d'activités (finance, défense, informatique, aéronautique, espace). Ils possèdent de grandes firmes. Ses marques comme : *Coca-Cola*, *Mc'Donald's*, *Ford*, *Chevrolet*, sont de notoriété. Son réseau de transport est plus que considérable avec 40% du trafic aérien. Ils représentent 25% du PIB et 13 % du commerce mondiale, (Montmoussé 2009:126). Sa monnaie le dollar est importante pour les réserves bancaires. Nous pouvons affirmer sans crainte alors qu'ils sont une *Hyperpuissance*, (ibid.), dont la voix est décisive dans les organisations internationales telles que l'ONU, le FMI... Grâce aux canaux de diffusion des informations, les USA ont su exporter leur vision et étendre leur culture au reste du monde. Ce n'est pas seulement une façon de gérer le monde qui est transmise via l'économie et les finances, plus encore, ce sont des idées voire toute une culture à l'américaine. Un standard est véhiculé, celui de la société de consommation et de la culture de masse.

Les USA étant la nation la plus compétitive du monde, les décisions justes qui s'y prennent, retentissent immédiatement sur le monde en l'entraînant par le même chemin.

Retaillé (2010: 252)

Sa capacité à convaincre et son attrait aident à leur ambition. Ils vendent du rêve, une indépendance matérielle, et la liberté. Et pour accéder à cet eldorado rien de plus simple que d'adhérer et de partager, les mêmes valeurs culturelles. Beaucoup fascinés par cette offre, tournent le dos pour «s'américaniser». C'est le culte d'une civilisation à vocation universelle et unique qui est mise en marche: celle des USA. A travers, le web, les films, les séries, la musique (surtout R'nB, Hip-Hop), les spots publicitaires, le style vestimentaire, tous ces réseaux véhiculent un certain message et un contenu caché derrière l'esthétique. Ils invitent ainsi à l'adoption de cette civilisation basée sur le *culte du moi [...] de l'individu qui est au dessus de tout [...]. Pour résumer, il s'agit d'un projet de société [...]*, (Sorman 1999:106). Ce qui se transforme progressivement en une uniformisation et une homogénéisation des cultures destinées à former une seule mode de pensée (américaine).

L'humanité s'installe dans la mono-culture; elle s'apprête à produire la civilisation en masse, comme la betterave. Son ordinaire ne comportera plus que ce plat.

Lévi-Strauss (2001:37)

Même si ce projet a séduit dans les années 90, l'éveil des consciences a brusquement poussé certains milieux, à contester cette domination en provenance des USA. Pourquoi faudrait-il accepter la suprématie culturelle américaine avec fatalité et enterrer toutes les autres valeurs du monde? Voilà une question récurrente à partir des années 2000. Le rapport de force est critiqué de plus en plus. L'homogénéité des cultures a-t-elle un sens? Ne nous ennuyons-nous pas, si nous vivions tous, les mêmes choses, au même moment? Progressivement, des voix se lèvent pour clamer la richesse de la diversité. S'enfermer dans une vision unique semble dorénavant suicidaire: l'anti-mondialisme est né.

4-3: L'anti-mondialisme

À partir des années 2000, la mondialisation cesse d'être une bénédiction. La sonnette d'alarme est tirée pour dénoncer ses méfaits. Le fossé entre le Nord et le Sud s'est creusé davantage, l'environnement est plus que jamais menacé de destruction, notamment avec les conséquences néfastes des gaz à effet de serre et du réchauffement climatique. La délocalisation, si elle crée des emplois dans le pays d'accueil, en supprime d'autres dans le pays d'origine. Les pays en développement, sont exclus quasiment du commerce international. À titre d'exemple l'Afrique représente 1,8% en 2007 de ce commerce, (Montmoussé 2009). Les pays du sud vivant de l'économie d'exportation voient les termes de l'échange se détériorer. L'immigration et la fuite des cerveaux s'accroissent.

Et c'est dans ce contexte tendu que des voix s'élèvent pour dénoncer la mondialisation à deux vitesses. Les riches deviennent plus riches, et les plus pauvres ne voient pas le bout du tunnel. Une redistribution des richesses avec équité, l'effacement des dettes contractées par le Sud, l'aide financière, sont les principales demandes des contestataires. Mais le plus important dans cette vague, est la négation de la pensée unique, le refus du formatage des esprits. Le modèle anti-mondialiste considère que la voie américaine est une possibilité parmi tant d'autres. La philosophie anti-mondialiste propose une autre alternative: celle d'affirmer la diversité linguistique et culturelle qui compose la planète. Ce qui s'appelle l'alter-mondialisation (comprendons l'autre mondialisation). Il faut croire que le camp anti-mondialiste est à l'image du message qu'il véhicule puisque ses membres sont d'origines diverses : écologistes- syndicalistes-nationalistes- pauvres ... Leur discours n'est pas unifié. Il n'en demeure pas moins qu'ils se regroupent en un bloc solidaire pour certains points. Ils vont à l'encontre du capitalisme et de l'américanisme. La reconnaissance de l'identité plurielle est un thème majeur. Pour se faire entendre, deux instruments de lutte se mettent en place : le nationalisme et l'écologie. Les politiques publiques ne sont plus vues comme des ennemis ; au contraire, ils doivent encadrer de façon souple cette mondialisation. Le pouvoir des États et l'économie ne sont plus incompatibles. L'Inde et la Chine, pays émergents enregistrant une croissance économique soutenue en sont les exemples. De plus, l'altermondialisation n'est finalement pas contre le libéralisme encadré. Il est contre l'abus. Qui dit libéralisme dit libertés des croyances, des opinions, libertés individuelles. Ce qui est méprisé, c'est plutôt l'annihilation des cultures au profit d'une seule vision supérieure.

Penser que le libéralisme en tant que tel sape la diversité linguistique est une erreur de fond, car le libéralisme c'est d'abord la primauté de la liberté [...] L'uniformité vient de la contrainte, qui est le contraire de la liberté.

Montenay (2005:95)

Connaître les origines de la mondialisation et en saisir les différents sens nous ont été bénéfiques. Ce travail constitue les prolégomènes requis pour cerner l'aspect linguistique de la mondialisation, car si l'économie est une part importante dans les échanges, nous pouvons dire avec certitude, que ce sont les idées qui permettent le transfert des savoirs. *Et comment parler d'idées sans évoquer l'instrument qui les véhicule, c'est à dire les langues?* (Chevalier 2008:121). Quelle est donc la place des langues dans la mondialisation et quelle conclusion en tirer pour notre thèse.

4-4: Langues et mondialisation

Le monde est plurilingue: c'est un fait, (Calvet 1999:43). Non seulement, nous ne parlons jamais de la même manière, mais en plus de cela, une mosaïque de langues existe. Ce qui a une conséquence

dans nos vies hétérogènes. Par ricochet, une seule vision du monde ne saurait alors exister. Chaque langue est une culture; et chaque culture est une expérience du monde. En cela, se manifestent nos différences et nos identités. Sous la contrainte, par peur de l'inconnu, ces différences qui devraient être source de richesse intellectuelle, sont réduites au silence par l'appareil dominant. C'est *l'idéologie de la supériorité* qui cherche toujours à ridiculiser, humilier ou écraser les plus faibles, (Calvet 1999:63) .

Car on peut imaginer que confrontés à la différence linguistique, les hommes ont toujours tendance à rire des habitudes de l'autre, à considérer leur langue comme la plus belle, la plus efficace, la plus précise, bref à convertir la différence de l'autre en infériorité .

Calvet (1999:63)

Louis- Jean Calvet développe en citant des exemples de l'histoire linguistique. Ce fut le cas pendant l'antiquité grecque. Tous ceux qui ne parlaient pas le grec étaient des *barbares* (= étranger), (*ibid.*64). Il en est de même en 1549, lorsque Joachim Du Bellay (*ibid.*67-71), dans *Défense et Illustration de la langue française*, s'attaque aux langues locales de la France, ainsi que les langues d'Europe pour défendre et démontrer la supériorité de la langue française. Ce fut encore le cas, lorsqu'à la fin du XVIIIème siècle, Antoine Rivarol (*ibid.*71-74), explique dans *Discours sur l'universalité de la langue française* en 1782, la transcendance du français, qui est la langue universelle de l'Europe: *ce qui n'est pas clair, n'est pas français*. Cette attitude frôle le chauvinisme et peut s'avérer dangereuse. Modérée, elle peut pousser au nationalisme, mener à *la guerre des langues*, (calvet 1999), et à un affrontement idéologique. Transposée à la réalité contemporaine, nous affirmons que les choses ont peu ou guère changé pour les langues. Elles se trouvent dans une organisation hiérarchique où certaines ont plus de valeur que d'autres. Selon le modèle gravitationnel que propose Louis-Jean Calvet (1999:78) inspiré par Abraam Swaan, nous avons la langue hyper-centrale (l'anglais) autour de laquelle gravite une dizaine de langues super-centrales (français, espagnol, italien, hindi, allemand); autour desquelles gravitent une à deux centaines de langues (bambara, wolof, mandinka...), autour desquelles gravitent des milliers de langues périphériques.

Lorsque nous observons la globalisation, nous remarquons que les langues obéissent à cette distribution fonctionnelle. Bien qu'il y ait des milliers de langues dans le monde, une brille plus que les autres; grâce à la mondialisation et aux réseaux de communication: web, radio, télévision... Il s'agit de l'anglais, langue de grande diffusion et l'instrument de communication par excellence à l'échelle planétaire. Il est le lien, l'intermédiaire et permet la connexion entre différents horizons. Que ce soit dans les organisations internationales, les affaires, le commerce, l'industrie culturelle, la

recherche, les multinationales, sa transcendance et sa visibilité sont réelles. A tel point, aujourd'hui, que ne pas parler anglais recèle un handicap majeur de départ pour quiconque veut percer à l'international; pire certains le considéreront comme un analphabète. *On s'apitoie sur ceux qui ne parlent pas anglais*, (Breton 1999:85). Les mots pour qualifier la langue anglaise sont positifs et rappelle, le rôle prépondérant qui lui est donné dans le monde: *langue de prospérité, langue de travail, langue de réussite, langue des échanges, langue de l'expression du monde moderne*, (ibid.) C'est une langue valorisée et qui valorise aussi en permettant l'ascension sociale.

Elle fascine tellement, qu'elle absorbe petit à petit les autres langues. Beaucoup de locuteurs soit par snobisme, soit pour paraître plus sympathique (*cool*), être *in* et non *out*, pour plus être dans l'air du temps, intègrent des mots anglais dans leurs discours quotidiens, bien qu'il y ait le plus souvent l'équivalent dans leurs langues d'origine. C'est un effet de mode: pourquoi dire courriel? E-mail sonne mieux? Voilà, le genre de raisonnement qui fait que l'anglais dévaste et menace les autres langues. En français, par exemple, il n'est pas rare d'entendre des mots anglais intégrés dans les discours: ex: marketing, legging, jogging, e-mail, lyrics, shopping, parking, relooking, news, prime-time, surfer sur le net, drug store ... Une question s'impose naturellement, pourquoi sommes-nous obnubilés par la langue anglaise, à l'égard de laquelle, nous éprouvons un tel engouement ? Qu'a-t-elle à offrir plus que les autres? Si nous trouvons une réponse à cette question alors peut être que le massacre des langues s'estompera.

4-4-1: Globish English

Si la langue anglaise gagne du terrain dans cette globalisation, quel type d'anglais est aujourd'hui offert à ses locuteurs? La langue anglaise tue la langue anglaise. C'est dire que l'anglais tel que parlé maintenant n'est plus porteur de culture, en quelque sorte, elle est sans âme, sans histoire. Il est appelé le *globish english*, il s'appauvrit et s'est standardisé en un simple outil de communication. Face à cet appareil intermédiaire dans les échanges et qui diffuse une vision unique, des groupes se concertent pour s'affirmer et exprimer leurs voix plurielles. Si l'anglais envahit le monde, les protestations simultanément montent au créneau. Le sentiment nationaliste encourage à revendiquer la diversité et à combattre la suprématie anglo-américaine.

4-4-2: Des marques identitaires intensifiées

Aussi paradoxal que cela puisse être, la mondialisation a renforcé les marques identitaires et donc linguistiques, (Chevalier 2008:126). En effet, que sont: le Festival Mondial des Arts Nègres, le Festival des Musiques Sacrées de Fès, la philosophie toltèque, les nouveaux États souverains, Chinatown aux USA, la promotion des langues nationales en Afrique, les vins français, le

bollywood, le nollywood, les pays émergents ? Ils révèlent tout simplement d'autres façons d'être et de voir le monde, une manière de se positionner, distincte de celle américaine. Ils posent, l'appartenance à une culture, une langue autre que l'anglais. C'est le refus de se fondre dans la masse, l'acceptation des différences. L'assimilation et l'acculturation en faveur de l'anglais, n'a pas atteint tous les pays. Par exemple, l'Inde et la Chine, ont fait de l'anglais une langue d'échange, cependant il n'a que ce mérite; celui d'être un intermédiaire, un instrument pour les affaires. Cependant ces deux pays cités ont su garder leurs racines culturelles, linguistiques, leurs repères. Et c'est dans cette voie qu'il faut méditer. Cette négation d'une langue au-dessus de toutes les autres trouve son arme dans l'altermondialisation, l'autre solution qui ne méprise pas la différence et admet une pluralité de visions. Chacun a son mot à dire. La langue française par le biais de la Francophonie, s'inscrit dans ce courant, comme tous ceux qui partagent cette même conviction du droit à l'expression, que l'on soit lusophone, hispanophone, arabophone, germanophone, wolophone, ...

Face à la mondialisation libérale, nous avons deux camps qui s'affrontent idéologiquement. L'anglais véhicule l'homogénéisation des cultures et des langues. Il a adopté le courant globaliste. Ses instruments pour sa diffusion sont: le Commonwealth, British Council ... Le français préconise le maintien de la diversité des cultures et des langues comme source de richesse. Il appartient au courant anti-globaliste donc à l'altermondialisation. Ses instruments de lutte sont la Francophonie et le réseau des Alliances Françaises. Seulement, la Francophonie n'a-t-elle pas trouvé le prétexte opportun de la diversité pour retrouver son épanouissement d'antan? N'a-t-elle pas un dessein latent de redevenir la langue la plus prestigieuse du monde? Il suffira de regarder les efforts concrets ou non en faveur des langues minoritaires pour être fixé sur le réel but de la Francophonie. Après un long développement sur la mondialisation, nous sommes tentée de nous demander quel est le rapport entre la mondialisation et la Gambie ?

4-5:Le rapport entre la mondialisation et les langues gambiennes

Cette longue introduction sur les différents mouvements d'idées véhiculés par la mondialisation, nous offre justement l'occasion d'analyser l'idéologie gambienne. Elle nous permet d'observer à échelle réduite le comportement linguistique des Gambiens face à la mondialisation des langues. Quelle est pour eux, la langue ou les langues de l'avenir? Partagent-ils cette effervescence pour l'anglais? Peut-on parler d'un renforcement identitaire et linguistique qui refuse l'homogénéité (anglicisation) et encourage la diversité des visions culturelles (plurilinguisme)? L'ancrage de la culture anglophone en Gambie, est-elle si profonde? Comme nous le savons, de par la colonisation, la Gambie est un pays anglophone. Toutefois, ses locuteurs se contentent-ils de cette situation, en

considérant la langue et la civilisation anglaise comme le modèle unique de réussite ? Y-a-t-il une volonté de simplification obligeant le locuteur gambien à oublier et à sous-estimer ses propres langues et celles des autres sphères au profit de l'anglais ?

4-5-1:Quels choix linguistiques pour la Gambie ?

Cela peut paraître ridicule d'associer la mondialisation et la Gambie, puisqu'elle fait partie d'un vaste ensemble, le continent africain, dont la part dans le commerce mondial n'est que de 1,8%. Cette logique serait implacable si l'on s'en tenait uniquement à l'aspect économique de la mondialisation. Seulement, si nous dépassons cette réalité et que nous nous concentrons sur les langues, les cultures, en un seul mot : les identités aussi diverses que riches ; force est de dire que la mondialisation est celle aussi des idées qui circulent librement d'un coin du globe à un autre. De plus, l'altermondialisation, ce courant qui encourage la participation collective dans l'avenir du monde ; par la concertation commune et l'affirmation de la diversité culturelle et linguistique ; offre cette alternative. Elle exhorte à cette contre-évolution de l'ère globaliste qui véhicule la pensée unique : celle de l'anglo-américain. Les acteurs d'idées par le biais des fondations rappellent sans cesse cette nécessité de la pluralité, en menant la réflexion afin d'influencer les décideurs. Ne parle-t-on pas aujourd'hui de commerce équitable, de développement durable?

Les choix linguistiques devraient être pris en fonction des besoins effectifs des pays. La Gambie ayant l'anglais comme langue officielle, serait tentée de se limiter et de se contenter de celui-ci, en vivant dans l'illusion que l'anglais est la clef de voûte mais aussi la solution à tous ses maux. Ce qui installerait un état d'*autosuffisance linguistique*, concept développé dans le rapport sur l'éducation en Acadie, Nouveau Brunswick, (2009). Cette philosophie renforcerait encore une fois l'hégémonie de l'anglais dans le monde. Oui, la Gambie est anglophone. Mais, cela fait-elle d'elle un pays riche et développé ? L'anglais répond-t-il aux promesses de modernité dans le pays? La réponse est négative en considérant les données économiques traitées dans le chapitre 1. Il semblerait alors que la résolution à entreprendre se trouve ailleurs.

Prendre conscience de l'environnement dans lequel la Gambie se trouve est une case de départ et mérite réflexion. Où se trouve la Gambie? En Afrique de l'ouest, où elle est submergée par une francophonie importante. En effet, la majorité des pays limitrophes ont le français comme langue officielle. La solution serait donc pour elle: de coopérer grâce à l'intégration économique (régionale) et d'éviter l'isolement. Si nous partons de la thèse défendue par le prix Nobel d'économie 1988 en la personne de Maurice Allais, nous affirmerons que la *multiplication des blocs régionaux constitués en*

pays d'égal niveau de développement, libéraliserait les échanges intra-zones et instaurerait un protectionnisme modéré à l'égard des pays tiers,(Montmoussé 2009:89). L'intégration régionale économique peut être pour les pays du tiers-monde, un rempart pour contrer le libéralisme absolu, sourd qui plus est, aux inégalités et à la pauvreté. De plus en plus de pays forment des blocs au sein d'une zone limitée pour harmoniser leurs politiques économiques, monétaires mais aussi culturelles. Pour cela, ils préconisent la suppression de toute entrave douanière, pour rendre aisé le libre-échange, la libre circulation des biens, services et personnes tout en luttant contre le mercantilisme abusif. La régionalisation crée un espace de dialogue et de respect entre voisins. L'Afrique de l'ouest dont la Gambie fait partie, s'ouvre à cette nouvelle perspective. Il est fréquent d'entendre parler aujourd'hui du NEPAD (Nouveau Partenariat Pour Le Développement de L'Afrique) créé en 2001, de la CEDEAO (Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest) créée en 1975. L'expansion économique gambienne s'activera en ayant conscience de cette dimension sous-régionale et en admettant son adhésion totale ou partielle à la francophonie. En effet, elle évolue dans une zone économique francophone où le français est la langue officielle de plusieurs pays. Et une zone économique est avant tout linguistique. Elle se pose en termes d'*identités*. La langue est la pierre angulaire de toute espace économique, en favorisant les échanges. De ce fait, maîtriser le français, langue dominante dans le cadre des coopérations des États en Afrique de l'ouest, serait une option profitable pour la Gambie anglophone. Non pas qu'il y ait une quelconque ambition de substituer la langue française aux autres langues du pays; mais plutôt, d'en faire une langue supplémentaire de développement et de partenariat, qui faciliterait le dialogue, là où par exemple l'anglais ou ses langues locales ne le pourrait pas.

Ce que les locuteurs disent, pensent, des langues qu'ils parlent (...) et de celles que parlent les autres, (Calvet 1999 :145-146) va être notre principale préoccupation dans la suite de notre travail ; afin de voir, la valeur qu'accordent les Gambiens à leurs langues. N'oublions pas qu'*un système ecolinguistique, est en constant changement sous la pression d'une évolution permanente, fruit des pratiques et des représentations,* (Calvet 1999:228). Tout évolue au contact des histoires individuelles et/ou sociétales. Mais auparavant, nous allons voir comment se réalise la promotion du français en Gambie et quels sont les différents acteurs de sa diffusion et selon quels instruments.

Chapitre 5

La promotion et la diffusion du français en Gambie

Il est aisé de penser que l'ordre des langues, leurs formes, leur prestige ou leur minoration, découlent d'un principe hasardeux. Il est aussi facile de croire qu'aucune loi ne régit leur fonctionnement. Cependant, la réalité est bien plus complexe. Leur organisation selon les domaines d'usage, obéit sûrement à des décisions conscientes ou non, de l'individu, du groupe, ou encore de l'appareil étatique, selon des motivations et des représentations diverses. Et quand bien même, le choix d'aménager les langues (formes et statuts) n'est pas opéré, il n'en reste pas moins que cette volonté de transparence, reflète un positionnement, un choix non prononcé. Nous allons tenter d'analyser le dispositif et les décisions mis en place pour les langues par l'État gambien. Que prévoit la Constitution gambienne au sujet des langues? Le gouvernement est-il impliqué dans la promotion du français langue étrangère? Pourquoi ? Et quelles sont les actions menées sur le terrain? Nous tenterons de répondre à ces questions, tout en définissant au préalable les notions de : *politique et planification linguistiques*.

5-1: La définition de *politique et planification linguistiques*

Intervenir sur la forme (orale et/ou écrite), ou encore sur le statut d'une langue, en la retirant ou l'imposant dans l'usage quotidien, émane de deux principes: la politique et la planification linguistiques. Pour les définir, nous nous baserons sur le traitement qu'en fait Calvet (1996).

La politique linguistique est la détermination de grands choix en matière de rapports entre les langues et les sociétés; et sa mise en pratique est appelée la planification linguistique.

Calvet (1996:3)

L'auteur retrace l'évolution des deux concepts dans la littérature sociolinguistique. Nous nous proposons après la lecture de son livre, de rappeler leurs contextes d'utilisation. Le terme de *planification linguistique, ou language planning* en anglais, est employé par Haugen E., pour la première en 1959 lorsqu'il aborde la *standardisation* de la langue en Norvège. Celle-ci est en effet, réalisée grâce à un ajustement des règles orthographiques afin de rompre avec la domination danoise et pour reconstruire l'identité nationale norvégienne, (Calvet 1996:4). En 1970, la

politique linguistique sera définie dans plusieurs écoles: américaine, espagnole, allemande, canadienne ... respectivement par Fishman (1970), Ninyoles (1975), Glück (1981), et Laporte (1994). Il en ressort de toutes les approches posées par les auteurs, l'idée maîtresse d'un rapport d'interdépendance entre la politique et la planification linguistique, (Calvet 1996:6). La planification semble cependant avoir plusieurs désignations avec des extensions de sens, en fonction du courant qui la défend:

Normalisation à la place de substitution et assimilation en Espagne (programme politique destiné à normaliser une situation où le catalan est dominé face au castillan langue de l'État franquiste); Aménagement au Canada (terme choisi pour masquer l'action de l'État); Glottopolitique en France (pour parler de minoration).

Calvet (1996:6-7)

Nous retiendrons que les politiques linguistiques concernent les résolutions prises au sujet d'une langue et leur concrétisation constitue la planification. Cependant si l'école américaine axe davantage sa réflexion pragmatique sur les actions linguistiques (planification); celle européenne (française, espagnole, ...) procède en refusant d'anticiper. Cette dernière insiste sur la nécessité d'inclure la dimension politique en analysant d'abord les décisions prises par le pouvoir pour rendre ensuite possible une intervention linguistique, (Calvet 1996:7-8). Nous évoquerons ensuite les différents modèles et moyens élaborés par les chercheurs pour justifier une politique et/ou une planification linguistique, toujours d'après la lecture de Calvet (1996:10-23).

5-2: Les différentes analyses de la politique/planification linguistique⁶

5-2-1: Le premier schéma libéral de E. Haugen

En se référant à la gestion des entreprises, à l'économie libérale et à la théorie des décisions, Haugen, cité par Calvet (1996:10-12), dégage 5 stades de la planification linguistique.

Les problèmes: correspondent à l'absence de communication entre des locuteurs qui parlent plusieurs variétés linguistiques, ou des langues opposées sans arriver à l'intercompréhension.

Les décideurs: Il s'agit d'identifier les autorités chargées du contrôle et de la gestion du changement linguistique et de spécifier si les directives émanent d'une entreprise personnelle, communautaire, institutionnelle, collective (État, église, groupement scientifique, littéraire, associations...).

6 Se référer à: L.-J. Calvet (1996: 10-23), qui a constitué notre principale source de documentation à ce sujet.

Les alternatives: concernent la direction que veut prendre la planification en opérant un choix entre l'uniformité ou la diversité linguistique .

L'évaluation: à ce niveau, il convient de dégager les formes linguistiques existantes et choisir celle(s) adéquate(s) à la situation décrite mais aussi aux objectifs. *Y a-t-il une ou des normes? Une ou des orthographes? Quelle est la forme la plus facile à apprendre?*

La mise en œuvre : est l'application de l'ensemble des décisions prises grâce aux médias, l'État, l'école...

Le modèle de Haugen est un schéma libéral limité, qui ne prend pas en considération la composante sociologique (diversité, hiérarchisation, la dialectique langue/société..) et se contente d'observer les actions étatiques (standardisation) en faveur des langues par le biais de l'école et les médias sans (ou au minimum) interroger ni ses locuteurs.

5-2-2: Le second modèle libéral de E. Haugen

Haugen corrige son modèle en se basant sur les travaux de Kloss (1967), cité par Calvet (1996:14-17). Ce dernier distingue *les langues par distanciation* (langues *Abstand*) et *les langues par élaboration* (langues *Ausbau*); une opposition entre langues sans prestige et langues de développement. Cette opposition entraîne une autre distinction entre la *planification du corpus* (= action sur la langue donc sa morphologie: grammaire, lexique ..) et la *planification du statut* (= action sur les langues, fonction sociale). Progressivement, Haugen s'intéresse non plus seulement à la forme de la langue mais aussi au statut, d'où un sens plus élargie de la notion. Seuls deux entités sont généralement concertées dans cette approche: l'État qui choisit la langue à parler et son rôle (ex: langue nationale, langue officielle...) et les spécialistes (ex: grammairiens) et qui la codifient. Les locuteurs sont oubliés et ne sont pas concertés. Des tensions apparaissent alors soit entre l'État et la population; soit entre les locuteurs de langues opposées (dominantes /dominées).

5-2-3: L'approche instrumentaliste

Ray (1963) et Tauli (1968) considèrent que la langue est un instrument de communication. Son fonctionnement peut être amélioré en intervenant sur l'écriture, la grammaire, le lexique. Et c'est là que réside la tâche de la planification linguistique, (*forme, langue*). Ils analysent la langue d'un point de vue interne, oubliant par conséquent son caractère social. Ils se soucient plutôt de la

standardisation de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison...). Les instrumentalistes pensent qu'une langue peut être corrigée, évaluée, améliorée, et de nouvelles langues aussi peuvent être créées, (Calvet 1996:14-17).

5-2-4: L'approche des sociolinguistes natifs

Les sociolinguistes natifs sont impliqués dans les situations qu'ils décrivent. Ils démarrent leur analyse par une lecture critique de Ferguson (1959), (Calvet 1996:25). En effet, ce dernier voit dans la diglossie, un état stable et équilibré où les variétés linguistiques sont utilisées sans concurrence. Et c'est justement, cette vision harmonieuse de la diglossie que vont critiquer les sociolinguistes natifs en prenant l'exemple de leurs propres situations. Ils dénoncent l'inégalité et le déséquilibre des situations diglossiques entre langue prestigieuse et langue minorée. En Catalogne espagnole, par exemple, c'est le cas entre le castillan et le catalan qui sont dans un rapport conflictuel, où le premier est dominant, sous le régime franquiste.

Lafont pour les Occitans, Prudent pour les Créoles, Aracil pour les Catalans, peuvent être considérés comme des sociolinguistes natifs, (Calvet 1996:21). Ces derniers concluent à deux fins possibles face à ce déséquilibre:

-*la substitution* où la langue dominante finit par absorber la langue dominée.

-*la normalisation* où la langue grâce à une intervention, finit par retrouver ses droits et ses fonctions. Boyer H. (2001:55) prolonge la réflexion sur la situation diglossique et ces conséquences en la résumant en ces mots:

l'originalité de la sociolinguistique catalano-occitane est de considérer la diglossie, ... comme un conflit, mais un conflit évolutif gros d'un dilemme... Ainsi, ou bien après plusieurs phases de minoration (et donc de marginalisation), la langue dominée va définitivement s'effacer devant la langue dominante et l'issue du conflit est donc purement et simplement la substitution...ou bien la résistance en faveur de la langue dominée va imposer un redressement de la situation et va progressivement normaliser ses usages (après avoir établi un standard) accepté par les usagers, c'est à dire va reconquérir toutes les prérogatives et donc toutes les fonctions orales d'une langue de plein exercice, et va être ainsi employée dans toutes les circonstances de la vie en société.

Boyer (2001:55)

Pour les Catalans, une *Loi de Normalisation* est promulguée le 23 avril 1983. La sociolinguistique catalane est militante et répond à un besoin de revendication identitaire. La normalisation peut être

le produit d'une volonté politique mais aussi d'une volonté publique. A la différence des Américains, les sociolinguistes européens ont enrichi le concept de la planification linguistique en tenant compte de l'aspect social et des conflits linguistiques existants.

La planification linguistique dans sa stratégie tient compte de l'*environnement linguistique qui joue sur le poids des langues, et leur présence symbolique*, (Calvet 1996:52). Les enseignes des boutiques, les plaques indiquant les rues, les panneaux routiers, les affiches publicitaires, les émissions télévisées etc... sont des lieux privilégiés d'intervention pour la promotion des langues. La politique linguistique certes s'occupe de l'organisation des langues, mais en plus, elle implique la notion de *culture* intrinsèquement liée à la langue, d'où la nécessité de parler de: *politique linguistique et culturelle*. Quant à l'école, les spécialistes de langues, l'État, les collectivités territoriales, les villes, ils jouent un rôle majeur en formant le moyen, l'outil, par lequel vont se réaliser les décisions. Cette lecture de l'ouvrage de Calvet (1996), nous permet de comprendre les concepts développés et de cibler les décisions et les actions élaborées pour les langues en Gambie et en particulier pour le français.

5-3: La politique et la planification linguistiques en Gambie

5-3-1: Les politiques linguistiques: l'État gambien et ses langues

Le gouvernement gambien semble afficher une politique spécifique de neutralité. Aussi, nous ne pouvons rapprocher sa position à aucun des modèles théoriques développés ci-dessus, puisqu'aucune information ni sur les formes ni sur les statuts de ses langues, n'est affichée dans les textes de lois. Seules y figurent, des dispositions sur les droits et les devoirs linguistiques d'une part et d'autre part sur la langue principale de l'Assemblée Nationale, comme nous allons le constater. Une politique de non intervention sur les langues peut se conclure, à première vue.

La nouvelle Constitution⁷ gambienne date du mois d'août 1996 et est en vigueur depuis janvier 1997. Et dans celle-ci, nous remarquons après lecture, qu'un certain flou entoure l'orientation prise par le gouvernement en matière de langues. Ce qui exprime indirectement, une volonté d'instaurer dans le territoire, une sorte de paix linguistique et par ricochet d'entente culturelle entre ses différentes communautés. Ce qui rappelle *le principe de personnalité*, lequel privilégie le droit linguistique des citoyens (locuteurs), libres de s'exprimer dans leur (s) langue(s) dans n'importe

7 Toutes les informations sur les lois de la Constitution gambienne dans leur version anglaise ; ainsi que leurs traductions en langue française ont été tirées du site de l'OMPI : Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle, Nations Unies, <http://www.wipo.int/wipolex/fr/details.jsp?id=9305>, consulté le 12 février 2012.

quelle situation, zone, territoire du pays. Le *principe de territorialité* qui permet de délimiter chaque langue à une zone géographique, une frontière, semble absent de cette Constitution.

C'est ce qui a amené à distinguer dans les politiques linguistiques entre principe de territorialité et principe de personnalité. Dans le premier cas, c'est le territoire qui détermine le choix ou le droit à la langue ... Dans le second cas, la personne appartenant à un groupe linguistique reconnu a le droit de parler sa langue en n'importe quel point du territoire.

Calvet (1996:60)

Nous nous référons à l'article 32 de la Constitution gambienne qui reconnaît la liberté de parler sa langue .

Article 32. Culture

Every person shall be entitled to enjoy, practice, profess, maintain and promote any culture, language, tradition or religion subject to the terms of this Constitution and to the condition that the rights protected by this section do not impinge on the rights and freedoms of others or the national interest, especially unity.

Article 32. Culture

Toute personne a le droit de pratiquer, de professer, de maintenir et de promouvoir toute culture, langue, tradition ou religion sous réserve des dispositions de la présente Constitution et à la condition que les droits protégés par le présent article ne porte pas atteinte aux droits et libertés de autrui ou à l'intérêt national, en particulier l'unité.

Autant le citoyen gambien a des droits linguistiques, autant il a aussi des devoirs : celui de veiller à la protection des patrimoines dont les langues:

218. Cultural objectives The state and all the people of The Gambia shall strive to protect, preserve and foster the languages, historic sites, cultural, natural and artistic heritage of The Gambia.

218. Les objectifs culturels L'Etat et tous les gens de la Gambie doivent s'efforcer de protéger, de préserver et de favoriser les langues, les sites historiques, culturels, naturels et le patrimoine artistique de la Gambie.

Il en est de même dans le domaine juridique, où l'appareil est tenu d'informer toute personne arrêtée ou accusée (article 19 et 24), des raisons de sa situation, dans une langue comprise et parlée.

Article 19: Protection of the right to personal liberty (2) Any person who is arrested or detained shall be informed as soon as is reasonably practicable and in any case within three hours, in a language he or she understands, of the reasons for his or her arrest or detention and of his or her right to consult a legal practitioner.

Article 19 : La protection du droit à la liberté personnelle (2) Toute personne qui est arrêtée

ou détenue doit être informée dès que raisonnablement possible et en tout cas dans les trois heures, dans une langue qu'il comprend, des raisons de cette arrestation ou de détention et de son droit de consulter un avocat.

Article 24 : Provisions to secure protection of the law and fair play (3) Every person who is charged with a criminal offence – (a) Shall be presumed innocent until he or she is proved, or has pleaded, guilty; (b) shall be informed at the time he or she is charged, in a language which he or she understands and in detail, of the nature of the offence charged;

Article 24 : Dispositions visant à assurer la protection de la loi et le jeu juste (3) Toute personne qui est accusée d'une infraction pénale –(a) est présumée innocente jusqu'à ce qu'il ou elle est prouvé, ou a plaidé coupable; (b) doit être informé au moment où il ou elle est chargée, dans une langue dont il ou elle comprend et en détail, de la nature de l'infraction reprochée.

Le droit à l'éducation de base est un objectif fondamental pour les enfants, cependant aucun détail, sur l'outil qui va permettre l'instruction n'est fourni.

Article 30. Right to education

All persons shall have the right to equal educational opportunities and facilities and with a view to achieving the full realization of that right –(a) basic education shall be free, compulsory and available to all;(b) secondary education, including technical and vocational education, shall be made generally available and accessible to all by every appropriate means, and in particular, by progressive introduction of free education;(c) higher education shall be made equally accessible to all, on the basis of capacity, by every appropriate means, and in particular, by progressive introduction of free education;(d) functional literacy shall be encouraged or intensified as far as possible;(e) the development of a system of schools with adequate facilities at all levels shall be actively pursued.

Article 30. Droit à l'éducation Toutes les personnes doivent avoir le droit de l'égalité des chances et moyens d'éducation en vue de parvenir à la pleine réalisation de ce droit – (a) l'éducation de base doit être gratuite, obligatoire et accessible à tous; (b) l'enseignement secondaire, y compris l'enseignement technique et professionnel, doivent être généralisés et rendus accessibles à tous par tous les moyens appropriés, et en particulier, par l'introduction progressive de la gratuité de l'enseignement; (c) l'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous, sur la base de la capacité, par tous les moyens appropriés, et en particulier, par l'introduction progressive de la gratuité de l'enseignement; (d) l'alphabétisation fonctionnelle doit être encouragée ou intensifiée, dans la mesure du possible; (e) le développement d'un système d'écoles disposant d'installations adéquates à tous les niveaux doit être activement poursuivi.

217. Educational objectives (1) The state shall endeavor to provide adequate educational opportunities at all levels of study for all citizens. (2) The state shall pursue policies to ensure basic education for all citizens and shall endeavor to provide adequate resources so that such tuition for basic education shall be free for all citizens.

217. Les objectifs éducatifs (1) L'Etat doit s'efforcer de fournir des possibilités d'éducation adéquates à tous les niveaux d'étude pour tous les citoyens. (2) L'Etat doit poursuivre des politiques pour assurer l'éducation de base pour tous les citoyens et s'efforce de fournir des ressources adéquates afin que les frais de scolarité par exemple pour les l'éducation de base

doit être gratuite pour tous les citoyens.

En résumé, nous remarquons dans les articles cités, (éducation, culture, appareil juridique) que la liberté du citoyen à parler et mais aussi à être informé dans sa langue sont des droits acquis. . Seulement, aucune mention n'est faite des langues parlées en Gambie, (de quelles langues s'agit-il?) et surtout aucune précision sur les formes à adopter, sur les fonction des langues qui investissent chaque domaine de vie ne sont indiquées. L'instrument pour transmettre, par exemple, les savoirs dans le système éducatif gambien, n'est pas déclaré. Les langues dans lesquelles fonctionnent les systèmes: judiciaire, administratif, ne sont pas énumérées. Si jusqu'ici, nous avons remarqué la transparence de l'État quant à la répartition fonctionnelle des langues, et son ambition de garantir aux citoyens la liberté d'utiliser la langue de leur choix dans les différents domaines comme l'éducation, la culture, le corps juridique; c'est tout le contraire qui se pose, quand nous arrivons au domaine législatif. La connaissance de l'anglais, effectivement, est un critère indispensable, selon l'article 89 et 105, pour devenir membre de l'Assemblée Nationale Gambienne et y travailler.

89. Qualifications for Membership to the National Assembly (1) A person is qualified for election to the National Assembly if he or she- (a) is a citizen of The Gambia; (b) has attained the age of twenty-one years; (c) has been ordinarily resident in the constituency for a period of at least one year prior to nomination day; (d) is able to speak the English Language with a degree of proficiency sufficient to enable him or her to take part in the proceedings of the National Assembly.

89. Qualités requises des membres à l'Assemblée nationale (1) Une personne est qualifiée pour l'élection à l'Assemblée nationale, si il ou elle- (A) est un citoyen de la Gambie; (B) a atteint l'âge de vingt et un ans; (C) a résidé habituellement dans la circonscription pour une période d'au moins un an avant le jour de mise en candidature; (D) est capable de parler la langue anglaise avec un degré de compétence suffisant pour lui permettre de prendre part à la procédure de l'Assemblée nationale.

105. Language in the National Assembly The business of the National Assembly shall be conducted in the English language or any other language prescribed by an Act of the National Assembly.

105. Langue à l'Assemblée Nationale L'activité de l'Assemblée nationale doit être effectuée dans la langue anglaise ou toute autre langue prescrite par une loi de l'Assemblée nationale.

Mis à part, ce dernier cas, qui impose la connaissance de l'anglais pour intégrer l'Assemblée Nationale, aucune précision sur la (hiérarchisation) des langues n'est divulguée. Comment alors comprendre, le rôle de chaque langue ainsi que ses contextes d'utilisation? Le nombre de langues

parlées, leur désignation nominative, leurs rangs, sont des éléments qui ne sont ni pris en compte, ni détaillés dans cette Constitution. Est-ce des langues officielles? Est-ce des langues nationales? Ou régionales? Ou encore maternelles? Le texte ne donne ni les orientations ni les décisions officielles de l'État à cet égard. Tout est fait pour entretenir l'illusion d'une dynamique linguistique qui obéit à un principe naturel sans influence, et où les langues circulent librement sans aucune organisation.

En effet, l'attitude silencieuse de l'État gambien qui consiste à s'abstenir de tout positionnement devant les choix linguistiques à faire, peut s'interpréter comme une volonté d'éviter toute concurrence et toute rivalité entre les langues. Il prend ainsi le parti de ne pas choisir afin de préserver la paix linguistique et de garantir la liberté de ses citoyens. Cependant, derrière cet acte de non-intervention et de non-choix, se cache une réelle politique linguistique à savoir: veiller à la tolérance et à la protection des langues. Ne pas choisir, finalement, c'est choisir, et décider, d'adopter une position certes laxiste mais qui reste une posture tout de même. La non-intervention alors se transforme en un choix concret. Les textes de lois cités, véhiculent l'idée selon laquelle, les citoyens gambiens sont libres d'employer n'importe quelle langue, dans n'importe quel secteur formel ou informel (vie quotidienne, enseignement, administration, cours et tribunaux, transactions ...).

Or, cette situation qui envisage le fonctionnement social des langues de manière harmonieuse, naturelle, et cohérente, ne reflète qu'un état utopique et irréaliste. Car, *n'importe qui, ne fait pas, ne dit pas, n'importe quoi, n'importe où, à n'importe quelle fin, avec n'importe quel effet*, (Windisch cité par Jodelet, 1989).

L'État en refusant de légiférer sur les langues, de façon claire, ne règle pas le problème. *De facto*, toutes les langues en présence dans le territoire gambien obéissent à une hiérarchisation, même si les textes de lois semblent ignorer celle-ci. Des langues sont valorisées tandis que d'autres sont minorées. La vie sociale est régie par un rapport de force et un *axe vertical* entre l'anglais et les langues locales, (Wolton 2008:100-101). À chaque langue correspond une fonction. L'égalité entre les langues gambiennes n'existe donc pas. L'anglais fonctionne comme la langue officielle de l'État, de l'école, de l'administration et de tout le secteur formel. C'est la langue de travail ayant une représentation très positive car permettant l'insertion sociale. Les langues locales sont utilisées quotidiennement et dans toute situation informelle (familles, membre du même groupe, et amis) et sont limitées à cette seule fonction. Le cas du français est assez spécial. Il occupe le rang de langue étrangère dans le pays. Cependant, sa présence s'explique surtout par la proximité géographique de

la Gambie avec le Sénégal dont elle constitue l'enclave. Malgré la politique non-interventionniste gambienne, nous observons progressivement, un intérêt politique pour cette langue. Le gouvernement par souci d'ouverture et de coopération entend encourager le dialogue interculturel. Il multiplie les déclarations d'intention en faveur de la langue française, pour sa diffusion à l'intérieur du territoire, par le biais de ses ministères. Nous essaierons d'observer selon quelle(s) modalité(s), la promotion du français s'exerce. Quelles sont les actions engagées? Et quels sont les moyens, les acteurs impliqués dans ce processus?

5-3-2: La planification linguistique: un élan positif pour le français

La Constitution gambienne, ne définit pas clairement le statut de ses langues. Aucune loi ne donne des orientations sur les langues à prescrire, ou à proscrire. Elle semble indiquer une position qui défend la liberté et la protection de l'ensemble des langues du pays, sans exception et sans en privilégier une en particulier. Elle les place sur un même pied d'égalité, du moins en apparence. Cependant, le même gouvernement gambien, par le biais de ses organes internes et/ou de certaines organisations internationales, peut prendre des dispositions assez significatives pour la promotion de certaines langues. C'est le cas des langues dites maternelles ou nationales dont leur introduction dans le système scolaire gambien est posée, considérant que leur rôle est majeur dans l'acquisition, la maîtrise et l'ouverture vers d'autres langues. C'est aussi le cas de la langue française. Et sur ce dernier exemple que nous allons nous pencher. Son importance dans et pour le pays n'est plus niée et n'échappe pas à cette reconsidération. Nous nous intéressons, ici, aux mesures prises par le gouvernement en faveur de la langue française et par le biais de certains de ses organes .

La valorisation de la langue française a pour origine la prise de conscience de l'utilité incontestable de celle-ci notamment dans les relations internationales et surtout régionales. En effet, il devient indéniable que le français est un atout pour l'intégration de la Gambie dans la zone ouest-africaine, grâce au partenariat avec les pays limitrophes francophones. Il est ainsi à rappeler la proximité géographique de ce pays anglophone avec l'environnement francophone. Non seulement, la Gambie est enclavée par le Sénégal francophone mais aussi elle est entourée par des voisins francophones comme le Mali, la Guinée, la Mauritanie ... Les personnalités interrogées dans le cadre de nos entretiens reviennent sur ce constat :

je crois que/euh//vue la position géographique/on est contraint /je ne vais pas dire /on VEUT/mais on est contraint VRAIMENT/d'accueillir cet aspect francophone/dans l'environnement scolaire/académique/et de façon plus large/intellectuel//parce-que/ si vous regardez/la Gambie /elle est entourée/ par de nombreux pays francophones/ en particulier par le SÉNÉGAL//c'est seulement l'océan atlantique/ qui nous départage

... si on franchit les frontières/ on se rend compte/ vraiment ... la langue la plus véhiculée/ dans ces pays/ c'est le FRANÇAIS/ qui DOMINE/ par conséquence/ on est obligée/ sur le plan économique/ social/ culturel/d'interagir avec ces gens/ d'avoir des relations multilatérales pour vraiment EXISTER ///

Année 2010 – Entretien: Mme Sallah, Ida Jallow, coordinatrice nationale pour la supervision de l'enseignement du français en Gambie, Ministère de l'Éducation Nationale Gambienne.

Dans la CEDEAO, dont le pays est membre, la majorité des pays y sont francophones. Il s'agira dès lors de penser en français langue de coopération, langue de partenariat, langue des affaires et langue de travail pour faciliter les transactions et les échanges avec les pays francophones; pour élargir au-delà des sphères du Commonwealth, le cercle des investisseurs. La valorisation du français dans le territoire gambien est justifié ainsi :

In view of the Gambia's socio-cultural reality and geopolitical and economic context, the status of French at school is very far removed from that which it enjoys outside school. French is considered above all as communication tool that encourages exchanges with neighbouring countries , the command of which is required in the exercise of professional activities or the pursuit of academic studies.

The Gambia's objective is to secure a francophone environment conducive to developing bilingualism, which is regarded as necessary further open up the country to the outside world.

French is becoming indispensable in exchanges with neighbouring countries. The Gambia is involved in many subregional, regional and pan- African organisations where the French language very often is the communication tool.

Compte tenue de la réalité socioculturelle, du contexte géopolitique et économique gambiens, le français doit être considéré avant tout comme un outil de communication qui favorise les échanges avec les pays voisins, les activités professionnelles ou la poursuite des études universitaires. L'objectif de la Gambie est d'assurer un environnement francophone en favorisant le bilinguisme nécessaire à l'ouverture du pays au monde extérieur.

Le français devient indispensable dans les échanges avec les pays voisins car la Gambie est impliquée dans de nombreuses organisations sous-régionales, régionales et panafricaines, dans lesquelles la langue française est très souvent l'outil de communication. (Nous traduisons).

Extrait, du document: Financing Agreement between The Government of The French Republic and The Government of The Republic of The Gambia, for implementation of project n°2007- 21, for a Francophone Anchor in The Gambia (2007:5).

En ce sens, la langue ne doit pas être une barrière mais un moyen d'adhérer à des valeurs communes

de solidarité, tout en misant simultanément sur le respect des différences, elles-mêmes, source d'enrichissement. L'instauration d'une francophonie humaniste dans le pays s'avère être une chance pour le dialogue et la culture de la paix. Elle apparaît aussi comme un moyen efficace d'accroître la visibilité de la politique gambienne à l'extérieur de ses terres: dans la sous-région mais aussi à l'échelle internationale. Le gouvernement gambien, a fait une prise de conscience considérable, ces dernières années, quant au rôle décisif, que peut jouer la langue française dans la croissance économique gambienne. A cet effet, il entend promouvoir cette langue avec la volonté d'impliquer et de faire participer à cette démarche, de manière active, sa population.

c'est un/ facteur d'intégration/ cela va sans dire/ je vous ai dit/ qu'on est dans la SÉNÉGAMBIE et en plus dans la CEDEAO//donc/il est clair que/ c'est une langue/ qui va permettre/ le RAPPROCHEMENT des peuples///quelque que soit la langue/ le français/ l'espagnol/ tant qu'une langue vous permet/ d'aller/ de connaître L'AUTRE// alors elle est à apprendre ///je pense même que c'est IMPERTINENT/ de poser l'importance d'une langue// toute les langues/ sont importantes///

Année 2010 – Entretien: M. Tangara Mamadou, Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, des Sciences et de la Technologie.

5-3-3: Les décideurs pour la promotion du français

5-3-3-1: Le Ministère de l'Éducation Nationale Gambien (MENG)

Dans les textes qui tracent la politique éducative gambienne (2004-2015), pour atteindre les objectifs du millénaire, nous notons que l'enseignement/apprentissage du français est un point souligné et inclus. Le gouvernement y exprime clairement sa volonté réelle de faire du français une langue privilégiée en Gambie. Il entend ainsi par le biais de son Ministère de l'Éducation Nationale introduire progressivement le français dans son système scolaire, non pas, comme une matière optionnelle à côté d'autres disciplines, mais comme une langue obligatoire dès le primaire.

le français/ n'était pas enseigné/ au primaire avant/ et maintenant/ donc/ on s'est rendu compte qu'il pouvait être enseigné/ dans les écoles PUBLIQUES/ au primaire/ ça doit être OFFICIA LISÉ/// ... il y a un projet/ qui s'est mis en place/ donc avec la coopération française/ c'est à dire/ pour essayer/ de FAIRE/ en sorte/ que le français/ soit enseigné// pour que ça devienne OBLIGATOIRE/ dans les écoles/ publiques /... on va essayer de faire/ en sorte/ que le français/ que la langue française/ devienne/ la deuxième langue/ obligatoire/ dans les écoles publiques ///

Année 2010 – Entretien: Mme Sallah, Ida Jallow, coordinatrice nationale pour la supervision de

l'enseignement du français en Gambie, Ministère de l'Éducation Nationale Gambienne.

La volonté du gouvernement devrait ensuite s'étendre progressivement dans les écoles du secondaire où le français serait maintenu comme une matière principale, *core subject*, en anglais.

This commitment was made as part of ten-year national education policy 2004 -2015 plan to be implemented in connection with millennium development goals of universals education and NEPAD. Cet engagement fait partie de la politique éducative gambienne selon un plan décennal 2004-2015. Celle-ci vise à satisfaire les objectifs du millénaire et du NEPAD pour l'amélioration de l'éducation. (Nous traduisons).

Extrait du document: Financing Agreement between The Government of The French Republic and The Government of The Republic of The Gambia, for implementation of project n°2007- 21, for a Francophone Anchor in The Gambia, (2007:5).

La finalité de cette initiative est d'atteindre à long terme un bilinguisme anglais/français et de favoriser un environnement francophone dans les programmes scolaires (primaire et secondaire) . À ce titre, 80 écoles pilotes du public, dans une phase d'expérimentation, ont été sélectionnées par le MENG, à travers le pays et dans les différentes régions. A ce titre, le français y sera obligatoire dès le primaire .

5-3-3-2: Le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, des Sciences et de la Technologie (MESRST)

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, des Sciences et de la Technologie, veut jouer un rôle supplémentaire en servant d'acteur complémentaire dans le processus de diffusion de la langue française. Il n'y a pas donc une rupture entre les ambitions du MENG et celle du MESRST mais une prolongation de la valorisation du français de l'école vers l'université. Le MESRST continue donc l'entreprise d'enseigner le français au primaire et secondaire à un public cette fois-ci universitaire. Il focalise ainsi son action dans la promotion du français à l'université gambienne en mettant l'accent sur la nécessité pour les étudiants de posséder une deuxième langue après l'anglais. La tendance estudiantine nettement favorable à la langue française, dirige le ministère vers deux axes: garantir une formation de qualité aux professeurs/étudiants et assurer un développement de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS), par exemple, le français juridique, le français médical ... afin de préparer les étudiants gambiens à pouvoir communiquer en français sans barrière dans leurs futurs milieux professionnels.

je pense que/ vous avez pu le constater/ au niveau de l'université/je pense qu'on a pris la décision/ de faire du français/ une langue obligatoire/ parce-que/ les étudiants/ doivent nécessairement/ choisir une deuxième langue/ à apprendre//et pour l'instant/ c'est le français/ qui s'impose/ mais avec cette situation de facto/ le nouveau recteur de l'université/qui pourtant ne parle pas/ ou en tout cas/ parle peu/ le français/ qui est anglophone// est quelqu'un/ qui veut faire en sorte/ que le français/ soit obligatoire/ pour TOUS les étudiants/ quelque soit les études effectuées/// donc/ on va introduire/ le français sur objectifs spécifiques/notre ministère dans ses objectifs/ veut faire de la Gambie/ un pays hautement qualifié/ et en progrès significatif/ avec les ressources humaines NÉCESSAIRES /// et/ le français n'est pas en reste/ dans ce cadre/ pour moi/ l'enseignement/ c'est la clé du développement/ pour qu'il y ait/ une véritable RÉVOLUTION en Afrique// ça se fera/ à travers// l'éducation de base/ secondaire/ et l'enseignement supérieur/ vient compléter le tableau/ Parce que/ si/ aujourd'hui/ il y a un déficit dans le pays/ un manque d'effectif/ c'est parce que pendant LONGTEMPS// les gens disaient/ que la Gambie/ n'a pas besoin d'université/ et c'est pour cela/ que nous dépendons/ des ressources venues d'ailleurs/ donc/ pour qu'on ne se retrouve pas dans la même situation/ je pense que notre ministère/ a une grande responsabilité/ vis à vis des générations actuelles/ mais aussi futures// parce que l'enseignement supérieur d'aujourd'hui// va influencer/ sur ce que sera la Gambie de demain ///... aujourd'hui/TOUT LE MONDE parle de sciences et de technologie/ oui// sciences et technologies/ mais// il ne faut pas perdre de vue/ que leurs connaissances/ se font à travers les langues/ les cultures aussi/ c'est/ TRÈS/ important ///

Année 2010 – Entretien: M. Tangara Mamadou, Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, des Sciences et de la Technologie.

5-3-3-3: La Coopération Française

La Coopération Française assiste le gouvernement gambien dans un commun accord, pour la mise en œuvre des objectifs destinés à concrétiser la promotion et la diffusion du français en Gambie. Pour ce faire, un premier *Projet d'Appui à la Diffusion et à l'Enseignement du Français* (PADEF) financé par le Ministère français des Affaires Étrangères, au montant de 610 000 euros, de 1998 à 2005, a vu le jour. Le PADEF se concentrait essentiellement sur le système éducatif scolaire gambien avec le défi d'améliorer la qualité de l'enseignement du français en considérant plusieurs paramètres dont: la formation initiale, la formation continue, les cours, les livres scolaires ainsi que l'évaluation. C'est d'ailleurs grâce à ce projet antérieur, que certaines promotions locales ont pu bénéficier d'une aide financière à la mobilité et à la recherche et poursuivre leurs études supérieures en France dans le cadre de la coopération franco-gambienne. Le succès de cette initiative résulte du fait que ces personnes formées dans les universités françaises (Limoges, Besançon), ont tenu à leur engagement puisqu'à la fin de leur cursus universitaire, ils ont dans la majorité, regagné leur pays,

pour s'investir et contribuer au développement, en mettant leurs savoirs et leurs savoir-faire au service de la jeune génération. Plusieurs cadres interrogés (ex: Ministre de l'Enseignement Supérieur, chef de département du français à l'université gambienne ...) ont exprimé leur reconnaissance au PADEF lors de notre entretien. Nous mettons ci-dessous quelques témoignages:

MOI-MÊME/ je suis/ REDEVABLE/ à la Coopération Française///grâce à la Coopération Française/ j'ai pu découvrir/ ma PROPRES culture/ et j'ai pu étudier/ à l'université française/// ... et je suis très reconnaissant ///

Année 2010 – Entretien: M. Tangara Mamadou, Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, des Sciences et de la Technologie.

dans le programme français/on a pu faire une formation/ qui a permis à certains enseignants/ et élèves /d'aller en France/ Besançon/ Franche – Comté/ Limoges/ donc/ ce qui est frappant/ est que tous ces gens- là/ sont revenus/// ... et d'ailleurs/ comme vous le savez/ l'actuel ministre de l'Enseignement Supérieure/ en fait partie/// l'actuelle directrice de *Gambia College*/ et moi-même/ (rires) ///Avant/ on avait l'assistance technique/de la Coopération Française/ maintenant/ grâce au programme// le personnel est local/ il est gambien// et/ FORMÉ (il parle de l'université gambienne) / il faut souligner/ que/ cette promotion a vu le jour/ grâce /à un coopérant/ Jean-Dominique Penel/ par honneur/ il faut rendre à César/ ce qui appartient à César ...///

Année 2010- Entretien: M.Pierre Gomez, chef du département de Français, Faculté des Lettres et des Sciences, Université de Gambie.

À la demande du partenaire gambien, le *Projet Pour Un Ancrage Du Français En Gambie* (PAFEG), d'un montant de 800 000 euros, toujours financé par le Ministère français des Affaires Étrangères et d'une durée de trois ans (cf. annexe: document PAFEG/MENG). Nous notons à ce stade, le vif intérêt que porte le gouvernement gambien quant à l'implantation de la francophonie dans ses territoires. Après lecture du document portant sur l'accord entre le gouvernement français et gambien pour la réalisation du PAFEG, nous pouvons résumer les grands traits de ce projet, (2007: 5-7)⁸. Le PAFEG a pour but principal d'élargir la présence francophone en dépassant le contexte scolaire pour se propager dans d'autres domaines (surtout professionnel) de la vie gambienne (tourisme, santé, médias, administration, commerce ...). Il est formé de deux composantes:

- le français: outil de travail: il s'agira donc d'enseigner le français de spécialité ou français sur objectifs spécifiques (FOS) afin d'armer les étudiants et à les préparer à saisir les opportunités

8« Financing Agreement between The Government of The French Republic and The Government of The Republic of The Gambia, for implementation of project n°2007- 21, for a Francophone Anchor in The Gambia », (2007).

qu'offre le monde professionnel francophone, mais aussi pouvoir communiquer dans un environnement francophone de travail. A cet effet, la formation continue des professeurs pour la connaissance du français spécialisé est de rigueur.

- le français: acteur du bilinguisme: il consistera à accentuer la visibilité francophone dans la société gambienne à travers les médias , le système scolaire et universitaire en lui accordant dans tous ces contextes un statut fondamental. Pour ce faire , il est important de dynamiser les clubs de français, d'augmenter le nombre d'écoles publiques où l'enseignement du français sera obligatoire, accentuer l'enseignement du français à l'université en diversifiant les cours

Le PAFEG donc a pour rôle d'appuyer financièrement mais aussi matériellement dans la limite du budget attribué, les objectifs du gouvernement gambien, pour l'implantation et la diffusion de la langue française dans le pays. Il assiste toutes les initiatives développées dans le cadre du projet : missions d'observation (tournées) dans les différentes régions, expertise, acte de présence lors des événements et manifestations culturelles, dons de livres, formation initiale et continue des enseignants, appui aux clubs de français ...

5-3-4: Les actions et les instruments de diffusion du français en Gambie

Au regard de ces acteurs et décideurs, des actions sont réalisées sur le terrain , de façon concrète, pour encourager la diffusion de la langue française dans le territoire. Certains appareils de l'État, des réseaux et associations, des médias, constituent le fer de lance de cette intervention. Ils forment les canaux de diffusion de la langue française .

5-3-4-1: L'université gambienne

L'université gambienne, créée en mars 1999⁹, toute jeune encore, est financée par l'État gambien. Elle est pleine de dynamisme, car ouverte aux échanges et au partage des savoirs entre les ressources locales mais aussi extérieures¹⁰ : *Cheikh Anta Diop et Gaston Berger*, (Sénégal); *Limoges* (France), *Vaxjo* (Suède), *St Mary's College* (Maryland), parmi tant d'autres. Soucieuse d'offrir aux jeunes gambiens, la chance d'être les propres acteurs dans le développement de leur pays, elle n'hésite pas à les impliquer dans la réflexion quant à leur avenir. Il en résulte un optimisme débordant qui la pousse à toujours étudier les différentes possibilités offertes à elles pour améliorer la qualité de son enseignement et proposer selon ses moyens, le *nec plus ultra*. C'est dans ce cadre, que cette

9 http://www.unigambia.gm/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=14, consulté le 13 mars 2011 .

10 Course Handbook , Department of Arts and Humanities, University of the Gambia, p.3.

structure pourtant anglophone à la base, n'a pas hésité à intégrer l'enseignement de la langue française dans ses programmes. En effet, qu'importe la discipline choisie par l'étudiant, celui-ci est tenu d'apprendre une deuxième langue pour mieux s'armer lors des communications internationales. Parmi, les options offertes, le français est choisi par plus de 90% des étudiants et devance l'arabe.

et au niveau/ de l'université/le français est en concurrence/ avec l'arabe/ ... mais/ la Force du français/ n'est-ce pas/ est que/ PRESQUE/ tous les étudiants/ choisissent/ le français/ pour plus de 90%/ pour certains/ c'est parce – que/ ils ont une première expérience/ du français à l'école///

Année 2010- Entretien: M. Pierre Gomez, chef du département de Français, Faculté des Lettres et des Sciences, Université de Gambie.

De cette tendance, il ressort une volonté de rendre obligatoire l'apprentissage du français, surtout du français sur objectifs spécifiques pour tous les étudiants qu'importe le domaine d'étude considéré. L'autre signe encourageant pour l'avenir du français à l'université gambienne, est que son département est parmi l'un des premiers à côté de l'histoire et de la santé Publique, à offrir un programme de Master ; là où d'autres départements n'offrent pour l'instant qu'un programme de Licence. Le département de français, est riche à son actif, d'un Master en *Arts, Lettres, et Langues* mention *Lettres*. Ce dernier est né d'un accord signé sur la codiplomation¹¹ entre l'université de Gambie et celle de Limoges, en juin 2008, (cf. annexe: accord sur la co-diplomation entre l'université de Gambie et l'université de Limoges). Il est financé par les deux universités en collaboration avec l'Agence Universitaire Francophone, la Coopération Française. La durée de l'accord est de quatre ans renouvelable. Ce master a déjà enregistré un franc succès avec la soutenance de sa première promotion en octobre 2010.

5-3-4-2: Gambia College

Gambia College est l'institut universitaire qui s'occupe de la formation des enseignants appelés à exercer leur profession au niveau du primaire, du collège, du lycée dans divers disciplines. Selon les renseignements obtenus de l'actuel chef du département de français, Monsieur Ousmane Gaï, les étudiants formés dans son département pour enseigner ultérieurement le français au niveau collège et lycée, préparent leur diplôme *Higher Teachers Certificate* (HTC) en trois années. Les deux premières années de formation sont théoriques et la troisième année est pratique puisqu'elle est marquée par un stage professionnel où l'élève est affecté dans une école pour avoir une expérience

11 Informations tirées du protocole d'accord sur la codiplomation pour le Master en Arts, Lettres, Langues, mentions Lettres.

du terrain. Les candidats sont généralement recrutés au niveau G12 (*Terminale*), après avoir validé un test d'aptitude pour s'assurer qu'ils peuvent suivre les cours dispensés en français et vérifier leur niveau en français. Cependant le recrutement des étudiants au niveau G12 même si l'est appréciable, fait des exceptions. Les francophones peuvent être recrutés bien avant la terminale, c'est à dire au niveau de la troisième secondaire ou encore avec le niveau B1 des élèves ayant obtenu les diplômes DELF et DALF¹² *préparés à l'Alliance Française*. Cette situation est justifiée en ces termes :

pour les anglophones/ on les recrute/ au niveau du bac/et les francophones/ au niveau du bfm/ car eux/ ils ont déjà une connaissance/ de la langue française/ même si /le niveau bac/ est souhaitable/ on a aussi un autre niveau// ceux/ qui ont fait/ l'Alliance Française/ et qui ont/ le delf/ le dalf/ le niveau B1/ ceux-là/ on peut/ les intégrer/ à condition// de passer/ le test d'entrée///

Année 2010 – Entretien: M. Gaï Ousmane, chef du département de français, à *Gambia College*

Il est évident, que cet institut s'implique fortement dans le recrutement des professeurs de français pour rendre possible et réel l'enseignement de la langue française au niveau des élèves.

5-3-4-3: L'Alliance Française

L'Alliance Franco-Gambienne, selon l'appellation locale, est une structure de la coopération française qui accueille tout public désireux de connaître la langue et la culture françaises. Plusieurs manifestations pour animer le centre et permettre les rencontres interculturelles y sont organisées. Une bibliothèque ainsi que du matériel informatique sont mis à disposition pour faciliter la documentation. La majorité des professeurs rencontrés sont de nationalité gambienne. Ses élèves sont de plusieurs niveaux: pré-scolaire, primaire, collège et lycées et travailleurs. Cependant, le détail le plus frappant, à *l'Alliance Française*, reste l'inscription progressive des travailleurs aux cours de français, utile, apparemment dans leurs professions respectives. En effet, beaucoup d'entreprises implantées, dans leur désir d'internationalisation et d'ouverture, invitent leurs employés, à posséder dans leurs bagages d'autres langues en plus de l'anglais pour faire face lors des échanges avec des clients étrangers ou dans les situations exogènes. Face à cette urgence, le monde du travail ne peut attendre les réformes scolaires pour imposer l'utilisation et l'amélioration des techniques d'apprentissage du français. Par conséquent, elles créent elles-mêmes, les conditions de

¹² Diplôme d'études en langue française et Diplôme approfondi de langue française

transmission de la langue française et participent ainsi indirectement, à la promotion de la langue française au sein de leur personnel (ex: inscription des travailleurs à des cours de français, envois des opérateurs à des missions de courtes durées chez le partenaire francophone, ce qui permet le bain linguistique).

Parmi les travailleurs vus à l'*Alliance Française*, nous avons découvert plusieurs corps de métiers (cf. partie *another choice*): militaires, médecins, comptables, banquiers, journalistes ... Pour le recensement des inscriptions en 2009, nous constatons que chaque session de formation organisée à l'Alliance Franco-gambienne a accueilli de nouveaux étudiants tout public confondu. Selon les chiffres recueillis pour l'année 2009 (cf. annexe: effectifs des apprenants de FLE en 2009 à l'Alliance Française), la période janvier-avril a compté au total, 318 étudiants dont 100 nouveaux; la période du mois de mai comptait 316 étudiants dont 52 nouveaux; la période septembre-décembre s'est signalée avec 379 apprenants dont 51 nouveaux. Si le nombre d'inscription est relativement faible, lorsque nous le comparons à une dimension nationale, cela constitue un progrès significatif et une évolution positive quant à l'enthousiasme que provoque la langue française. Un élan positif est nettement remarqué, comparé à des années en arrière, où la langue française était encore rejetée et perçue négativement en Gambie (Gomez 2005)

5-3-4-4: Les médias

Les médias sont des moyens de diffusion *qui mettent encore plus en valeur, les langues des pays qui les utilisent*, (Mackey 1976:35). Ils constituent des supports efficaces pour l'expansion et la propagation des langues qui circulent dans une communauté donnée. Internet, la télévision, la presse écrite et les radios forment une source intarissable, où sont véhiculés des messages et des informations, pour aller à la rencontre de l'autre, de sa langue, de sa culture, de sa vision. A côté des chaînes locales, celles francophones (pays limitrophes) sont très souvent écoutées, regardées. La musique, le cinéma, les émissions de divertissement et d'évasion, les informations sont suivis par le public, qui a en parallèle un premier contact, une première perception auditive et se familiarise avec la langue française, qu'il apprend à écouter. Ce contact peut se transformer en une envie d'apprendre et de comprendre cette langue entendue. L'importance des médias dans la sensibilisation des Gambiens quant à l'utilité du français dans le pays n'a pas échappé aux responsables et acteurs de la promotion de la langue française. Et c'est donc logique de voir les campagnes de publicité, les affichages lors des événements consacrés à cette langue se multiplier. Ils n'hésitent pas en à user pour influencer l'opinion publique comme nous le prouve cet extrait:

pour les inter-clubs/ on l'annonce à la radio/ et on donne le nom des gagnants/ dans la presse écrite/ on

donne aussi des prix individuels//... on a fait des publicités/ à la radio/ et même si /on venait pas/ les gens disaient / voilà/ les francophiles ont organisé/ des choses/ pour le développement/ de la Gambie//

Année 2010 – Entretien: M. Bombolong, présentateur radio et professeur de Français à Saint Joseph

Nous notons que la RFI (*Radio France Internationale*), diffusée en Gambie, est écoutée par de nombreux auditeurs dans le pays. Elle a aussi mis en place le dispositif et le matériel nécessaires pour permettre l'animation d'une émission locale et musicale, nommée *Espaces Francophones*, qui revisitent les variétés musicales gambiennes mais aussi celles étrangères. Nous avons d'ailleurs été reçue par son présentateur :

on a des matériels/ et des documents/ envoyés par RFI/ chaque mois/des cd/des magazines/ consultables/ par tout le monde/ y a aussi une émission/ qui s'appelle/ espaces francophones/une émission de radio/ chaque mercredi/ aujourd'hui même// de 19H30mns à 20H30mns/ ... c'est documentaire/ on présente aussi des cd musicaux/ donc/ on a 30mns/ pour la documentation/ et 30mns/ pour l'animation// et les gens peuvent appeler// PARLER FRANÇAIS/ c'est donc/ une émission francophone/proposée/ par la RFI/ et c'est moi/ qui présente/ l'émission// là/ vous m'avez trouvé/ entrain de préparer/ l'émission/

Année 2010 – Entretien : M. Bombolong, présentateur radio et professeur de Français à Saint Joseph

En ce qui concerne la presse écrite locale, le journal *The Point*, se fait remarquer en accordant de temps à autre, une à deux pages francophones pour traiter divers sujets. Pour illustrer, nous avons pris celui du 24 février 2010, n°44.

PAGE 12 THE POINT WEDNESDAY, FEBRUARY 24, 2010

Il a dit:
Heureux celui qui n'a pas de conscience. Mais la vérité finit toujours par triompher

L'excision en Gambie: La déclaration de Sotuma Kantora

Nous, les représentants de 23 communautés mandingues dans le Tumana-Kantora, Basse – district de Jimara dans le Upper River Region, de la république de la Gambie, ensemble ce dimanche 20 décembre 2009, en Sotuma Kantora, solennellement et volontairement, en toute connaissance de cause déclarer que nous avons abandonné la pratique d'excision et les mariages précoces forcés.

Notre décision, qui revêt un caractère historique, vise à renforcer le Mouvement national pour la Promotion des droits humains en Gambie, en Afrique, et dans le reste du monde, est basée sur les initiatives communautaires soutenues par le Programme de Renforcement des capacités de la communauté Tostan en partenariat avec le gouvernement gambien et l'UNICEF depuis l'année 2006, et avec les communautés ici présentes aujourd'hui, a été renforcé par des activités de sensibilisation et mobilisation sociale.

Bien que nous sommes joints à ce mouvement historique qui a commencé à Malinkunda Bambara du (Sénégal) en 1997 et qui n' cessé de briller jusque dans notre région et partout dans le Sénégal voisin, où 4121 communautés ont maintenant abandonné les pratiques de l'excision et des mariages précoces forcés pour le bien être de la fille et de la femme.

Nous faisons appel aux autres communautés dans l'URR et le reste du pays à joindre ce mouvement.

Nous exprimons notre gratitude envers le gouvernement de la Gambie et les partenaires au développement, spécialement l'UNICEF pour leur soutien constant.

Nous remercions tous ceux qui sont présents pour partager avec nous ce moment précieux pour l'avenir de la société gambienne.

Le comité de pilotage.

L'importation supplémentaire de sucre au menu des quotidiens

(APS) – Les quotidiens sénégalais s'intéressent particulièrement, mardi, à l'importation supplémentaire de 60.000 tonnes de sucre, décidée par le gouvernement sénégalais pour couvrir les défaillances de l'industriel local, même si les faits divers et les sports figurent comme toujours en bonne place dans les commentaires.

"Marché du sucre : le ministre du Commerce (Amadou Niang) joue la carte de la prévision", indique Kotch tandis que Le Soleil signale que "le Sénégal va importer 60.000 tonnes pour faire face à toute pénurie".

D'habitude, ce sont 30 à 40.000 tonnes de sucre que la Compagnie sucrière sénégalaise (CSS) importe pour combler le déficit dû à la cessation de ses activités, selon le ministre.

Cette importation sera de l'ordre de 60.000 tonnes, constitue plus de la moitié de la production locale estimée, cette année, à 112.000 tonnes, rapporte Le Soleil.

"Après plus d'une trentaine d'années de monopole de la CSS sur le sucre (production et importation), l'Etat décrète une libéralisation partielle et autorise les commerçants à importer entre juillet et septembre", relève Le Populaire.

Le quotidien se demande "pourquoi l'Etat a-t-il attendu l'augmentation des cours mondiaux pour consacrer cette libéralisation partielle".

De son côté, Sud Quotidien est sur un autre front. "La récurrence de la violence armée en Casamance qui connaît une recrudescence en ce début d'année 2010, consacrant les 28 ans d'un conflit, ainsi que ses motivations posent campagne dite "Seex Sibiru" (combattre la malaria).

A l'occasion, le chanteur Youssou N'dour a lancé un concours national de chant pour susciter des vocations parmi ses jeunes collègues qu'il compte enrôler dans son combat contre un fléau qui a tué 800 personnes en 2008 au Sénégal et des millions de gens en Afrique.

Les routes du Sénégal ont également besoin d'un tel engagement citoyen et humanitaire pour qu'elles soient moins meurtrières que lundi. "En partance pour Médina Baye (Kaolack) pour le Gamou, 11 Nigériens tués dans un accident sur la route de Tamabacounda", rapporte Walfadjri.

"Collision entre un minicar et un camion à Tamabacounda, 11 pèlerins nigériens tués et trois grièvement blessés", rappelle Express News. Ce bilan est confirmé par le journal They.

Une affaire de mœurs

Après une longue traque, l'Iran arrête le chef rebelle sunnite de Joundallah

(AFP)-Après des années de traque, l'Iran est parvenu à arrêter le chef rebelle sunnite de Joundallah, le ministre a permis de récupérer le territoire.

moins aide d'autres pays", a affirmé M. Moslehi.

les Etats-Unis".

Le ministre a

permettant notamment d'opérer depuis le territoire

Nous découvrons à l'intérieur de ce journal entièrement écrit en anglais, la page spéciale 12, écrite

en français avec différents thèmes: *l'excision en Gambie*, *l'importation du sucre*, *l'arrestation d'un chef sunnite en Iran* et un proverbe français. Les médias sont d'une aide indubitable pour relayer les informations, les actualités, les événements et enfin les activités de la francophonie gambienne et participent même indirectement à promouvoir la langue française. À la visite du président sénégalais, monsieur Abdoulaye Wade, en janvier 2010 à Banjul, le signal était fort pour la francophonie en Gambie, lorsque son homologue gambien, son Excellence Yahya Jammeh a tenu son discours en français tandis que le leader sénégalais a réalisé son allocution en anglais. Ce qui démontre que l'acceptation et l'ouverture à la francophonie commence au sommet de l'État, qui y voit un moyen de solidifier les rapports entre la Gambie et les pays francophones de la sous-région dont le Sénégal. L'événement a été rapporté comme un moment de fraternité entre les deux pays et une opportunité pour renforcer leurs coopérations bilatérales. La presse écrite gambienne, à l'exemple du *Daily Observer*, du 06 janvier 2010 n°165, affichait ainsi une photo où les deux présidents se tenaient main dans la main, pour rappeler l'amitié et l'unité qui réunit leurs deux gouvernements.



Une mise en exergue des similarités entre les deux pays pouvait alors se lire. Dans l'éditorial, nous

pouvions lire:

Gambia and Senegal share a lot in common. The two countries are without doubt one people, speaking the same language; brothers and sisters, sharing the same cultural norms and values and located within the same geographical area called Senegambia. La Gambie et le Sénégal partagent beaucoup de choses en commun.. Les deux pays sont sans aucun doute, un seul et même peuple, parlant les mêmes langues. Ce sont aussi des frères partageant les mêmes normes et valeurs culturelles. Ils se situent dans la même zone géographique appelée Ségambie. (Nous traduisons).

Daily Observer n°165, du 06- janvier 2010, page 4.

Le journal s'abstient de noter dans ces lignes que l'anglais et le français différencie les deux pays avec le souhait de faire comprendre aux lecteurs, que ce sont avant tout, des langues permettant le dialogue interculturel à l'exemple de leurs dirigeants. Parler le français ne transforme pas et n'est pas une faiblesse devant le sénégalais, c'est plutôt donner une chance de découvrir d'autres cultures et d'autres manières de vivre dans le monde.

5-3-4-5: French's Teachers Association (FRETA)

L'association des professeurs de français de Gambie a vu le jour le 23 mars 2009, sous le nom de *French's Teachers Association*. Elle réunit lors de son premier congrès entre le 8 et 9 janvier 2009, environ 230 professeurs de français, soucieux de l'avenir de la langue française et de ses conditions d'enseignement en Gambie. En ce sens, elle compte travailler avec les autorités politiques sur la valorisation et la reconnaissance du travail des professeurs, qui ménagent aucun effort pour rendre la présence francophone effective.

Elle organise et prend part désormais, chaque année à la *Journée Internationale de la Francophonie* en collaboration avec les clubs de français. Pour l'édition 2010, des activités culturelles mais aussi ludiques ainsi qu'une marche de toutes les écoles ainsi que de certains représentants étaient à l'honneur. A ce titre, la présence des autorités politiques comme aussi celle de la première Dame, Madame Zeinab Yayah Jammeh¹³ a été significative ; puisque marquant l'attention accordée à la langue française dans le pays. Nous pouvions lire à cette occasion sur les T-shirts des participants,

¹³ <http://thepoint.gm/africa/gambia/article/celebrating-semaine-de-la-francophonie>, consulté le 15 avril 2010.

un cri retentissant *Oui, je parle français!*, indice d'une affirmation de valeurs francophones de plus en plus admises et assumées par ces anglophones.



Cependant, l'association ne s'investit pas que dans l'organisation des manifestations culturelles. Les professeurs mettent en commun, leur énergie et leurs idées, pour trouver des solutions face aux multiples difficultés rencontrées dans l'exercice de leur profession. Enfin, sensibiliser la jeunesse gambienne, l'informer de l'utilité et de l'intérêt de la langue française dans leur futur professionnel s'avère être leur ambition.

on a pensé à organiser/ nos pensées/ pour créer une organisation professionnelle//qui va travailler/ avec le gouvernement/ pour renforcer/ la capacité des professeurs de français/ de sensibiliser la société/ de nos actions// et de l'importance de nos actions// et pour négocier/ avec le gouvernement/ de mettre toutes les facilités/ sur le terrain/ pour que l'enseignement du français/se fasse/ dans de bonnes conditions/ pour que/ le gouvernement// reconnaisse L'EFFORT des professeurs de français/ qui tentent de transformer la Gambie/ en une nation bilingue// et cela doit vraiment être/ apprécié/ l'état doit aider/ à la formation CONTINUE/// ... curieusement tous les professeurs/ attendaient ce jour// tout le monde/ était content/ ils ont souhaité/ la longévité de l'association/// ... il faut arriver/ à faire/ en sorte que/ les professeurs de français/ ne soient plus vus/ comme des jouets dans le pays/ mais/ AVEC RESPECT/ d'où l'association ///

Année 2010 - Entretien: M. Magassy , président du FRETA

5-3-4-6: Saint Francophile's Association (SFA)

SFA réunit l'ensemble des clubs de français de la Gambie. Elle est soutenue par *l'Alliance Francogambienne* et en est une composante. Elle ouvre ses portes à toute personne intéressée par le

français: élèves, travailleurs, comme enseignants. Au cœur de ses tâches, se fixe particulièrement le désir de rendre attractif l'apprentissage du français. Elle s'attache ainsi à la création d'activités ludiques telles que: les jeux, le théâtre, la chanson, la poésie et contribue même à faire découvrir à certains leurs talents cachés:

on a une troupe théâtrale// on a même/ certains de nos membres/ qui sont des COMÉDIENS// ils sont allés à Ziguinchor (Sénégal)/ suivre une formation// pour les inter-clubs/ on l'annonce à la radio/ et on donne /le nom des gagnants/ dans la presse écrite/// on donne aussi/ des prix individuels/ aux élèves /mais aussi/ aux écoles// et des certificats/ pour chaque participant/// ... on a aussi organisé/ la première édition de *Miss Francophone*/ y avait à peu près/ 500 personnes/ pour regarder ça// on a fait des publicités/ à la radio/ et même/ si on venait pas/ les gens disaient/ voilà les francophiles/ ont organisé/ des choses pour le développement/ de la Gambie// ... on aide/ même/ des gens/ à découvrir leurs talents// surtout pour le théâtre/ ... on fait des compétitions/ de débat/ de dictée/ de chanson/ de récitation de poème //

Année 2010 – Entretien: M. Bobomlong, présentateur radio et professeur de Français à Saint Joseph et membre de SFA

L'idée est de faire participer massivement les élèves tout en leur démontrant que l'apprentissage du français peut se faire de manière ludique. C'est là que réside l'objectif initial de SFA: accroître la motivation et montrer que le français est une langue vivante. Chaque école possède son club, cependant les *Inter-clubs*, sont des périodes consacrées aux jeux et compétitions et rassemblent toutes les écoles. Nous avons pu constater que les entreprises de SFA étaient saluées par les personnes interrogées, favorables à ses initiatives. Elles souhaitaient la continuité de ses actions. Que cela soit au niveau du ministère de l'Éducation Nationale, comme au niveau des professeurs, le même écho s'entend.

donc/ euh/ je suis une personne/ qui tient/ BEAUCOUP/ au bon fonctionnement des clubs/ parce que ça va permettre/ à l'élève/ de se FAMILIARISER/ avec la langue/ c'est une sorte/ de consolidation/ des activités PEDAGOGIQUES// donc/ c'est quelque chose/ à laquelle je tiens énormément/

Année 2010 – Entretien: Mme Sallah, Ida Jallow, coordinatrice nationale pour la supervision de l'enseignement du français en Gambie, Ministère de l'Éducation Nationale Gambienne.

5-3-4-7:L'apparition des écoles bilingues

Les années 2000 sont marquées par la floraison des écoles bilingues dans le système privé gambien. Cette évolution vers une scolarisation bilingue est née de plusieurs observations : La langue française tend vers une revalorisation dans le pays. Elle cesse d'être uniquement une langue sénégalaise perçue négativement; pour enfin, se transformer dans le conscient collectif, du moins

dans le cercle intellectuel, en une langue internationale.

Elle devient une voie d'accès au dialogue interculturel et de découverte des autres horizons à l'extérieur du pays. Les parents d'élèves sont, de plus en plus, ambitieux et pragmatiques, et veulent offrir les meilleures chances à leurs enfants. Pour répondre aux exigences du marché professionnel qui opte pour le recrutement de personnels polyglottes, capables de communiquer dans tous les contextes interculturels exposés, ils n'hésitent donc pas à choisir les écoles bilingues, pour préparer l'avenir de leurs enfants. Ces derniers auront pour la plupart à poursuivre leurs études, où à se déplacer à l'étranger, et là encore, une ou plusieurs langues maîtrisées sont toujours utiles pour éviter les blocages.

C'est au regard de toutes ces considérations, sans compter la position géographique de la Gambie et l'apport économique de ces deux langues internationales, de grande diffusion, que ces écoles proposent un enseignement bilingue. L'anglais et le français vont constituer les deux instruments pour transmettre les connaissances. Ce sont ces justifications que nous ont données les responsables des deux écoles visitées.

Tout porte maintenant à analyser quel type de bilinguisme est instauré dans les deux endroits. Nous nous baserons sur la grille d'analyse proposée par Mackey (1976:146-195), et les renseignements donnés par les responsables des écoles pour déterminer l'organisation générale des programmes.

L'organisation des programmes des écoles bilingues varie selon (1) la langue utilisée pour l'enseignement, (2) l'évolution vers le bilinguisme ou l'unilinguisme, (3) l'orientation culturelle, (4) la répartition par matière, (5) le rythme auquel on opère le changement, (6) le type d'organisation du programme.

Mackey (1976:158)

5-3-4-7-1: SBEC International School

L'école, fondée depuis 2001, réclame aussi son caractère international, riche de sa diversité. Elle accueille toutes les nationalités (gambienne, sénégalaise, libanaise, américaine, nigériane, française ...) et favorise les rencontres interculturelles. Sa structure se compose d'une crèche, d'une maternelle, du primaire, et enfin du secondaire (premier et deuxième cycle). Lors d'un entretien avec Monsieur Coly Mamadou, chef responsable de la crèche et de la maternelle et plus tard avec Mme Nyang Ayesha Njie, la directrice de l'école située à *Bijilo*, nous avons pu avoir des informations sur le modèle de bilinguisme défendu par l'école. Cette dernière est une école à *deux*

dimensions ou encore *école à double langue*, (Mackey 1976:158) ; c'est à dire que l'anglais et le français sont utilisés pour la transmission des connaissances. Du début à la fin du cursus scolaire, le programme ne vise pas un *transfert* de compétences d'une langue à une autre (ex: commencer la scolarité dans une langue A, puis selon un moment donné , la terminer par une langue B). Bien au contraire, elle envisage le *maintien* des deux tout au long de l'apprentissage .

Le modèle appliqué au SBEC est un bilinguisme *graduel* et progressif à trois phases. C'est à dire que l'anglais est la première langue de base pour l'enseignement des matières. Progressivement, plus on avance dans le programme, plus on ajoute au français, des matières. Celles-ci *diffèrent* alors , en fonction des deux langues:

- Dans les premières années de l'apprentissage de l'élève, la langue anglaise est la composante dominante et permet d'asseoir les connaissances. Elle sert de médium à l'enseignement de toutes les matières. Le français, lui, est introduit comme une matière. L'enfant prend contact alors avec la langue française, avec laquelle elle se familiarise en pratiquant le plus régulièrement possible des activités pédagogiques (dessins, chansons, collage, découpage, contextualisation, comptage, jeux de rôles, répétitions, traduction...). Nous avons lors d'une pratique de classe, observer que les éléments enseignés en anglais, (les jours de la semaine, les mois. ..) étaient toujours traduits en français pour en donner leur équivalence sémantique et aussi pouvoir les réinvestir et les réemployer lors des activités en français.

- Vers l'âge de 8 à 9 ans , au primaire, le français est introduit comme un instrument qui va servir à l'enseignement de quelques matières (histoire, géographie, sciences environnementales) en plus de son propre enseignement. Dans cette phase, la finalité est d'enrichir le lexique français de l'élève mais aussi de lui faire découvrir l'univers linguistique de la langue (espace, temps,nature, atmosphère) ainsi que différentes situations de communication.

- La troisième phase au lycée tend vers une répartition égalitaire et stable où les deux langues servent à part égale à l'enseignement, selon des horaires équitables, une partie du programme est anglais et l'autre moitié en français .

SBEC International est une école bilingue de *type DDM (double langue, différence, maintien)*, si l'on maintient deux langues à des fins différentes, la différence peut se faire selon les matières, (Mackey 1976:164). Et les deux langues bénéficient du même nombre d'heures d'enseignement. Pour tenir leur engagement, cette école privée met à la disposition de ses élèves le matériel nécessaire. Son objectif est de donner le goût et l'envie d'apprendre aux enfants en rendant l'étude

attractive. Elle ne lésine donc pas sur les moyens didactiques, financiers, pour satisfaire les besoins et l'intérêt de l'enfant: nombre suffisant de professeurs, manuels, matériel informatique, supports audio-visuels, activités pédagogiques, activités culturelles, activités sportives (natation, arts martiaux) ... Finalement, l'évaluation de la langue française, chez l'enfant, est positive et naturelle. Il est habitué à la rencontrer de façon quotidienne dans sa vie scolaire, ne la repousse pas .

5-3-4-7-2: Diana Mariama

Diana Mariama est une école bilingue née en juin 2004 et située à *Fajara*. Elle est constituée d'une garderie, d'une maternelle et enfin d'une école primaire. Nous avons pu comprendre l'organisation de l'école grâce à l'entretien avec la coordinatrice: Madame Senghor. Auparavant, le modèle bilingue était formé de l'enseignement de deux programmes accolés: l'un en anglais et l'autre en français. Les mêmes cours étaient repris dans les deux langues. Par exemple, les mathématiques, les sciences naturelles étaient enseignées une première fois en anglais puis une seconde fois en français. Le rythme était intense avec des journées de 8h à 17h . Ce qui a entraîné, non seulement la fatigue, mais aussi la confusion dans l'esprit de l'enfant. Qui plus est, dans ce modèle, il fallait que l'élève passe deux examens à la fin de son cursus scolaire: celui sénégalais et celui gambien. De ce bilan surchargé, il en est ressorti une remise en question de l'administration qui a recadré son fonctionnement. Le programme bilingue de *Diana Mariama* est quasiment identique au modèle du SBEC International :type DDM (*double langue, différence, maintien*); avec cependant une distinction essentielle à savoir qu'il n'est pas graduel cette fois-ci. Dès le départ sont introduites les deux langues, simultanément, comme outil. Nous pouvons le constater ci-dessous avec les renseignements obtenus. Dans sa restructuration, l'école *Diana Mariama* limite son modèle à l'application d'un seul et unique programme divisé en deux parties différentes. Les *core subjects* (anglais, histoire, géographie, mathématiques), sont des matières principales et fondamentales dans le système éducatif gambien et sont donc dispensées en anglais. Ce choix est motivé par la prise en compte du contexte dans lequel se trouve l'école à savoir qu'elle se trouve dans un pays anglophone. Il se justifie aussi par la demande explicite des parents d'élèves qui tiennent à ce que leurs enfants aient en priorité, une bonne compétence de l'anglais, la maîtrise de la langue française étant pour eux une valeur ajoutée, supplémentaire. Le reste des matières est enseigné en français. Il s'agit de l'informatique, de l'éducation physique, l'instruction civique, le dessin ... Les élèves passent à la fin du cycle élémentaire, l'examen gambien et pour compléter, ils font aussi le DELF à l'*Alliance Française*. Pour la maternelle, chaque classe d'environ 15 à 20 élèves, dispose simultanément de deux professeurs (anglais et français), pour faciliter le suivi des élèves. A 3ans, on apprend aux enfants à compter, à savoir saluer, à reconnaître l'alphabet, à se présenter (nom et âge) et à pratiquer

des activités ludiques (chanter, réciter des poèmes, jeux rôles, répétitions...) dans les deux langues. Le format adopté par l'école semble très prometteur. Lors des *inter-clubs* de mai 2009, organisés par la SFA, *Diana Mariama* a remporté les compétitions (dictée, récitation poèmes ...) devant *Marina International School*, l'école française *Arc-En-Ciel* et l'*École Sénégalaise de Banjul*.

Pour être exemplaire et en adéquation avec le positionnement bilingue, les vendredis après-midi sont réservés à la formation linguistique des professeurs selon un critère d'échange. Les professeurs anglophones apprennent à leurs collègues francophones à communiquer en anglais et vice-versa. Des 8 élèves que formaient l'école à sa fondation, aux 100 élèves recensés en 2009, puis 150 en 2010; nous y voyons un avenir optimiste pour cette école qui gagne en notoriété petit à petit.

5-3-4-8: Les écoles internationales

Le caractère national de ces écoles provient de la diversité même de sa population. Plusieurs nationalités composent le paysage scolaire de ces établissements, qui appartiennent au système privé.

bon /je pense/ que bon /la moitié des élèves/ sont de nationalité GAMBIENNE/ mais bon / il y a beaucoup d'étrangers/ par exemple/ dans le lycée /il y a 490 élèves/ dans le lycée/ bon/ plus de 250/ sont les enfants/ des expatriés/ y a des british/ des américains/des indiens/ des nigériens/ des libanais ///

Année 2010- Entretien: M. Mbow, chef de département du français, *Marina International School*

Ce sont des écoles anglophones où le médium de l'enseignement, reste l'anglais. C'est à dire que nous y observons l'enseignement en anglais de toutes les matières (mathématiques, biologie, économie, histoire, géographie ...) mais aussi l'enseignement de la langue anglaise, elle-même comme matière. L'anglais est donc la langue de scolarisation. Cependant, dans ces écoles internationales comme *Marina International School*, que nous avons eu à visiter, la langue française a un statut bien particulier. Elle est un *core subject*, donc une matière obligatoire et imposée à tous les élèves jusqu'en *form 5 (première)*, au même titre que l'anglais et les mathématiques. Ces derniers ne pourront opérer un choix personnel qu'à partir de *form 6 (terminale)* en décidant de maintenir dans leur cursus le français, ou alors de se pencher sur les autres possibilités. Leur décision généralement est guidée, à ce moment-là, par la forme d'orientation, scientifique ou littéraire envisagée, pour la poursuite des études universitaires. La tendance se tourne vers les filières scientifiques, ce qui veut dire que rares sont les élèves qui continuent leur apprentissage du français en *form 6*.

marina/ c'est une école/ où le français/ est OBLIGATOIRE/ obligatoire/ dans le sens où/ tout le monde/ doit faire le français/ en anglais/ on l'appelle/ un CORE SUBJECT/ ici/ anglais maths et français sont obligatoires/ jusqu'en première form 5/ et après/ ils choisissent// ... mais en form 6/ peu d'élèves choisissent le français/// mais je peux expliquer/ xxx ceux qui ont de bons résultats/choisissent mathématiques/ parce qu'ils veulent devenir/ médecins/ biologiste/donc/ ils choisissent les matières scientifiques/l'urgence pour eux/ce sont ces matières scientifiques/// c'est le système/ malheureusement/ pour eux/ ils remettent le français à plus tard/ surtout qu'ils/savent se débrouiller/en français/comme/ ils voyagent beaucoup/ ce sont des enfants/ de/ de/DIPLOMATES/ils savent/ par exemple/ pour acheter/ pour négocier en français ///

Année 2010- Entretien: M. Mbow, chef de département du français, *Marina International School*

L'opinion des parents évoluent progressivement vers l'ouverture à d'autres langues. Ils souhaitent que leurs enfants soient préparés à saisir les opportunités professionnelles qui se présenteront. Une prise de conscience quant à l'avantage de parler plusieurs langues internationales, s'installent. Riche de ce constat, *Marina International School*, qui est une structure privée, appartenant aux parents d'élèves, a su répondre à la demande, en intégrant l'enseignement du français comme matière obligatoire. Les cours particuliers en français à la maison sont même dispensés souvent par les professeurs sollicités.

l'école/ appartient/ aux parents qui sont des intellectuels// ils savent l'importance de la langue// et ils pensent à l'avenir /de leurs enfants///On nous prend même/ pour dès fois/ des cours particuliers/ à la maison///

Année 2010- Entretien: M. Mbow chef de département du français, *Marina International School*.

5-3-4-9: L'École Sénégalaise de Banjul

Nous ne pouvons terminer ce tour des différents lieux d'épanouissement de la langue française sans parler de cette école sénégalaise qui a pendant longtemps accueilli des enfants des résidents sénégalais en Gambie, mais aussi, des élèves issus de familles gambiennes et libanaises... Les autres élèves de l'Afrique francophone viennent ensuite compléter le tableau (Bénin, Mali, Côte d'Ivoire, Guinée ...). C'est une école qui date de 1956 et est riche donc de plusieurs années d'expérience. Elle a vu passer un défilé de générations et de promotions, devenus aujourd'hui des cadres pour la plupart. Le proviseur revient sur l'historique de l'école:

comme on dit/ il y a eu/ un embryon/ d'école francophone/ ici en Gambie/ depuis 1949/ gérée par le consulat français/ disons avec mr XXX/// c'est à partir de 1956///... avec la Loi Cadre/ qui accorde l'autonomie/ aux États africains/ que le Sénégal/ avec son gouvernement local/ dirigé à l'époque/ par Pape

Mamadou Dia / et où/ dans ce GOUVERNEMENT/monsieur AMADOU MOCTAR MBOW/ ancien directeur de l'UNESCO/fut le ministre de l'Éducation Nationale/ c'est / ce dernier/ qui a récupéré/ le travail que les français faisaient ici/ pour reprendre véritablement/ le foyer gambien //XXX pour transformer/ ce foyer gambien/ en un nid fécond /waw/où/on enseigne le programme sénégalais/// voilà/ comment est parti/ l'enseignement du français/ en Gambie/ (rires) ... et que/ notre école/ est devenue officiellement/ adulte/ à partir de 1958/

Année 2010 – Entretien: M. Ndiaye Alioune Badara, Proviseur à l'École Sénégalaise De Banjul

L'école sénégalaise est un ensemble constitué de plusieurs structures : la maternelle, le primaire, le secondaire (premier et second cycle). Elle suit totalement le programme du système sénégalais selon un format francophone où le français est la langue de scolarisation. Il permet son propre enseignement et celui de toutes les autres matières. L'anglais est une langue étrangère enseignée comme matière obligatoire à partir de la sixième secondaire à raison de 5h par semaine.

vous êtes ICI/ dans une école sénégalaise/qui fonctionne avec le système sénégalais// l'enseignement/ est basé/ SUR LE PROGRAMME SÉNÉGALAIS///

Année 2010 – Entretien: M.Ndiaye Alioune Badara, Proviseur à l'École Sénégalaise De Banjul .

L'école a traversé quelques difficultés et a même dû fermer quelques unes de ces structures entre 1992 et 1993, où l'effectif à cette période avait chuté de 1400 élèves à 400 élèves. Elle fut victime du plan de redressement économique (ajustement structurel) imposé par les bailleurs de fonds, nommé le plan *Sakho-Loum*¹⁴, pour faire face à la crise financière, selon les renseignements donnés par le proviseur. Après ces heures noires, elle recommence à reprendre des couleurs. En 2010, l'effectif tournait aux environs de 1200 élèves. C'est dire qu'un grand intérêt lui est porté par les parents d'élèves et qui entre autres raisons veulent assurer l'avenir de leurs enfants.

pour les parents/ c'est une manière/ de décroquer/ et de s'ouvrir vers les autres/// COMMUNIQUER/demain/PARTOUT/pour l'élite/ c'est extrêmement/ important/ du point de vue/ des relations extérieures// et nous sommes aujourd'hui/ dans un monde/ devenu un VÉRITABLE VILLAGE/ et je pense que/ utiliser plusieurs langues/ c'est un moyen de s'ouvrir davantage/ waw/surtout pour ce pays ///les enfants/ que nous avons/ ici /sont généralement/ les enfants/ de l'élite/ en tout cas pour la bonne partie//mais aussi/ des enfants/ des officiers de l'armée ou même de l'appareil de l'État même s'ils le disent pas officiellement/

Année 2010 – Entretien: M. Ndiaye Alioune Badara, Proviseur à l'École Sénégalaise De Banjul .

14 Noms des anciens Ministres des Finances et du Budget.

Cela va sans dire, que la présence francophone n'est plus un mythe et que les représentations linguistiques à l'égard de la langue française ont évolué au sens positif avec des opérateurs motivés qui en font la promotion et la défendent, dans le secteur privé comme public, toutes les générations confondues, grâce à l'exemplarité du gouvernement, la Coopération Française, les écoles, l'université, les associations. Tout porte maintenant, à vérifier si l'ardeur exprimée dans la capitale Banjul est la même dans les autres régions (campagnes). Autrement le travail élaboré pour la valorisation du français est-il décentralisé? Une enquête supplémentaire sur le terrain permettrait de répondre.

5-4: Les obstacles liés à la promotion du français en Gambie

Nous avons pu noter au cours des entretiens, que des obstacles à la promotion du français, ont été évoqués, à maintes reprises. Ceux-ci se greffent aux visées et affectent considérablement l'aboutissement du projet.

5-4-1:Le recadrage des objectifs du MENG

Dans les politiques éducatives gambiennes (2004-2015) pour satisfaire les objectifs du millénaire, le cas de l'enseignement de la langue française est un débat soulevé auquel on tente de trouver des solutions, pour parfaire son intégration dans le système éducatif gambien. Cette considération pour la langue française, émane d'une volonté politique antérieure et bien réelle, qui pense que l'ancrage du français en Gambie, est une stratégie non négligeable, pour renforcer la connexion avec le monde francophone, encourager l'ouverture et le dialogue interculturel, compte tenu de sa situation géographique. Et c'est dans ce contexte, que le PAFEG dans ses premières heures d'existence, avait l'ultime finalité de transformer la Gambie en un territoire bilingue où le français serait fonctionnel dans tous les domaines de la vie à côté de l'anglais. Le concept-clé soutenu par le PAFEG à ses débuts reposait donc sur l'instauration d'un bilinguisme progressif comme nous pouvons le souligner dans les objectifs de l'accord, (2007:5-7)¹⁵.

Article 3.2: The Gambia's objective is to secure a francophone environment conducive to developing bilingualism, which is regarded as necessary to further open up the country outside world.

Article 3.2: L'objectif de la Gambie est d'assurer un environnement favorable au bilinguisme nécessaire à

15« Financing Agreement between The Government of The French Republic and The Government of The Republic of The Gambia, for implementation of project n°2007- 21, for a Francophone Anchor in The Gambia », (2007).

l'ouverture du pays au monde extérieur et à l'accélération du développement.(Nous Traduisons).

Article 4.1:For the principal objective: emergence of bilingualism at school, university, and the working environment.

Article 4.1: Pour l'objectif principal: l'émergence du bilinguisme à l'école, l'université et le milieu professionnel.(Nous traduisons).

La première remarque que nous faisons est que le bilinguisme dans ce document reste un concept vague. Il est posé sans en spécifier ni le périmètre ni la nature. Car le bilinguisme est un terme vaste qui peut recouvrir plusieurs réalités. Pendant longtemps, il a été posé comme *l'égale maîtrise de deux langues*, n'impliquant jamais une pluralité, (Marouzeau 1951), cité par Mackey (1976:9). Pour notre part, le bilinguisme est *un phénomène entièrement relatif*, (Mackey 1976:9) qui concerne l'emploi de deux ou plusieurs langues, dans tous les domaines de la vie, sans aucune distinction; soit par l'individu soit par le groupe. Car si les langues en question sont *utilisées systématiquement à des fins différentes, ce phénomène de divergence linguistique selon la fonction sociale, sera connu sous le nom de diglossie*, (Mackey *ibid.*). Lorsque le gouvernement gambien souhaite le bilinguisme, qu'entend-t-il et quel modèle privilégie-t-il ? S'agit-il d'un *bilinguisme institutionnel* qui ne concernerait que son appareil intrinsèque ? La tâche sera encore plus rude, car dans le cas d'un bilinguisme institutionnel, il faudrait choisir en fonction de la politique linguistique du pays. Or, la Constitution Gambienne ne donne pas les précisions requises pour déterminer ses orientations en matière de langue.

L'État bilingue peut évoluer selon trois types :

Le bilinguisme nationaliste où une langue nationale et une langue étrangère (héritage colonial) sont les langues de l'État. Ex : l'Inde avec l'anglais et le hindi ; la Tanzanie avec l'anglais et le swahili; au Maghreb avec l'arabe et le français (une langue privilégiée)...

Le bilinguisme traditionaliste où certes les minorités linguistiques sont reconnues mais ne sont pas sur le même pied d'égalité avec la langue officielle. Elles sont employées dans des domaines restreints (ex : culture et éducation). Ex : le maori en Nouvelle Zélande...

Le bilinguisme fédératif où les langues officielles sont sur le même pied d'égalité : ex : le Cameroun où le français et l'anglais sont les deux langues officielles, la Suisse (anglais, français, allemand, italien...)

Mackey (1976:9)

Ou alors, concerne-t-il uniquement les programmes scolaires et universitaires ? Ou encore est-ce un bilinguisme individuel, qui engagerait l'ensemble des individus formant la société gambienne? Ou

enfin serait-ce la combinaison de ces trois dimensions ? Ces questions sont d'autant plus importantes qu'à chaque modèle correspond des mesures et des stratégies répondantes. Qui plus est, même si nous avons deviné que le bilinguisme souhaité, concerne l'anglais et le français qui est reconsidéré, à juste titre, celui-ci inclut-il les langues locales? Lesquelles? Toutes ces interrogations doivent être étudiées pour éviter les confusions entre les modèles et les types d'intervention.

Toute communauté bilingue ne constitue pas un État bilingue. L'État n'est pas bilingue parce les citoyens le sont; il est bilingue parce-que comme État, il fonctionne dans plus d'une langue;[...]Le bilinguisme de l'État n'est donc pas un bilinguisme individuel; c'est un bilinguisme institutionnel. Les institutions de l'État sont bilingues dans la mesure où elles offrent leurs services dans plus d'une langue.

Mackey (1976:68-69)

Le dispositif émis par le ministère de l'Éducation Nationale gambienne ainsi que le PAFEG, en faveur l'intégration de la langue française en Gambie, nous laisse penser que pour l'instant le bilinguisme est davantage concentré sur le milieu éducatif. Nous en arrivons à cette première conclusion, aux regards des actions menées sur le terrain, beaucoup plus axées sur l'enseignement de la langue française (professeurs, élèves,activités, matériels pédagogiques). Même s'il est vrai que beaucoup d'efforts sont faits pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS), afin que les professionnels puissent communiquer et utiliser le français dans leurs emplois respectifs, il serait simpliste de déclarer à la hâte, que le FOS justement est l'unique paramètre envisagé pour transformer le français en un outil de travail et permettre le bilinguisme anglais /français dans le milieu professionnel. Si le projet se concentre sur une scolarité bilingue, il faut réfléchir sur le statut de la langue française dans les programmes d'étude. Le français est-il à prévoir comme une matière à enseigner ou un outil d'enseignement des matières.

Est-ce une politique de parallélisme (=égalité des langues, même traitement, même cours , même leçon, même nombre d'heure, même programme) ou celle de divergence (certaines matières sont enseignées en anglais et d'autres en français), qui sera appliquée?

Mackey (1976:383)

Quelles seraient dans ce cas, les matières enseignées en français et celles en anglais? Quelles sont les justifications qui accompagnent ces choix? A quel niveau d'étude faut-il introduire le français? Comment l'introduire: de façon progressive ou simultanément avec la langue anglaise? Finalement le bilinguisme est un long processus, qui implique des questionnements et des finalités quel que soit le domaine dans lequel on veut l'instaurer (État, école, monde professionnel, individus d'une

communauté). Il a un coût matériel, temporel, financier et nécessite un plan d'élaboration. Le tâtonnement méthodique et la précipitation sont des entraves à sa réalisation. C'est pour cela, que nous avons constaté un changement de discours et d'approche pour l'introduction du français dans le système éducatif gambien.

Autant le projet politique par le biais du ministère de l'Éducation Nationale et de la Coopération Française, annonçait un bilinguisme, autant aujourd'hui, le discours est beaucoup plus nuancé. Une remise en question, et du recul se sont pris par rapport à l'objectif initial (bilinguisme) annoncé. Les finalités du projet et les réalités du terrain sont contradictoires. L'heure donc est à la prudence. Actuellement, il n'est plus question de parler du moins provisoirement de bilinguisme mais du français en tant que *core subject*, c'est à dire une matière principale, fondamentale, avec un caractère obligatoire et dont l'enseignement commencerait au primaire. Cette décision n'est ni un manque de considération à l'égard du français, ni un rejet ou autre évaluation négative, mais tout simplement, elle est la conséquence d'un financement insuffisant pour un projet colossal.

Justement /j'aimerais bien/ qu'on revienne/ sur ce terme de BILINGUISME/ bon/ c'est le maillon faible/ bon/ c'est un argument/ VENDEUR/ dans le monde d'aujourd'hui/// pour faire un projet comme ça/déjà/on a fait un premier projet/ensuite/pour un deuxième /il fallait se démarquer du premier/pour prouver/ au niveau du ministère/un PRENEUR/eh bien /le bilinguisme/c'était à la MODE/en ce moment-là/ et donc/ une grande partie du projet/ était construit/ à partir de ce concept de bilinguisme/// ... donc le bilinguisme/ est problématique/ parce que /c'est un peu FLOU//parce que/ pour qu'il y ait bilinguisme/il faudrait D'ABORD/ suffisamment de professeurs/// que le système éducatif/soit EN ÉTAT /de se porter lui-même avant///parce que/ le bilinguisme tel qu'il a été posé/ est de dire/ que/ il faut que/ le français soit obligatoire/ à l'école// et/ qu'il soit un outil d'enseignement/ des autres matières///moi/ j'ai la meilleure volonté du monde//mais comment je vais faire ?/parce-que/ entre le projet / et ce qu'on voit/ sur le terrain/ concrètement/ y a quand même un fossé/ donc/ euh nous avons/ avec le comité de recherche/ et de gestion/ eu des réunions/ et la chose que je retiens/ de ce projet/ est qu'il est bien CONFUS// justement dans le sens/ que /il faut/ qu'on revienne sur le côté bilingue/ et qu'on REFASSE la stratégie/// ... ça sert à rien/ de jeter/ de l'argent/ par les fenêtres/ c'est trop TÔT/ pour parler/ de bilinguisme///

Année 2010 : Entretien: M. Chouin Gérard , coordinateur du PAFEG

il est difficile pour le gouvernement de dire que le français est obligatoire ... Pour être prudent, le gouvernement est entrain de prendre conscience et de ne pas mettre la charrue avant les bœufs ...///

Année 2010 - Entretien M. Magassy , président du FRETA

Le bilinguisme souhaité, reste donc irréalisable pour l'instant; à moins d'obtenir un investissement conséquent. A cette limite, s'ajoutent d'autres difficultés que nous citerons

5-4-2: La baisse de l'aide financière

S'il est vrai que la coopération française soutient financièrement le gouvernement gambien dans la promotion de la langue française, il a été soulevé dans le cadre des entretiens, l'insuffisance de l'aide pour honorer les engagements du projet d'un côté; et de l'autre, la diminution du financement au fil des années. Ce qui paralyse et entraîne un ralentissement majeur du travail à effectuer. La réduction de l'aide financière des organismes s'expliquent souvent par la conjoncture économique, la crise...

A côté, l'Agence Universitaire Francophone (A.U.F.) est aussi un organisme qui aide l'initiative gambienne, par l'octroi des bourses de mobilités, l'organisation de certaines manifestations culturelles et scientifiques, cependant nous n'avons pas pu nous fournir les données exactes concernant son soutien.

Quant à l'État Gambien, il est bien vrai qu'il accorde un budget à cette entreprise, cependant, celui-ci ne peut être que modeste. Non pas, comme nous l'avons rappelé à plusieurs reprises, qu'il minimise le français, bien au contraire, mais tout juste, que ce gouvernement a aussi d'autres priorités toutes aussi urgentes (langues nationales, santé, agriculture ...). Étant un pays en voie de développement, il est certain que ses ressources financières sont restreintes. Pourtant, il apporte sa contribution, et à l'université, et à *Gambia College*. Il participe à la subvention des 80 écoles pilotes qui enseignent le français de façon obligatoire. Toutefois, il ne peut pas aller au-delà de ses moyens, comme l'a si bien exprimé son ministre de l'Enseignement Supérieur: *nous avons un budget mais il est insuffisant. Quand vous n'avez pas les moyens de faire une politique, vous faites la politique de vos moyens.*

cependant/ CEPENDANT/ la coopération française/ diminue de jour en jour/ les moyens qu'ils mettent à disposition de notre pays/// et c'est là que/ c'est EN CONTRADICTION/ avec la volonté/ le discours politique/// en tout cas/ qui vise la promotion du français// on ne peut pas promouvoir/ le français/ sans moyen/// moi/ j'ai vu l'équipe/ qui était là/ au départ/ diminuer petit à petit///

Entretien: M.Tangara Mamadou, Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, des Sciences et de la Technologie.

il y a le matériel qui est important// et le matériel/c'est le financement...///

Année 2010 – Entretien: Mme Sallah, Ida Jallow, coordinatrice nationale pour la supervision de l'enseignement du français en Gambie, Ministère de l'Éducation Nationale Gambienne.

on a pas/ les moyens/ mais/ la volonté est là/ ... l'État est ouvert pour le bilinguisme/ mais/ les fonds ne sont pas là/// ... la Coopération/ nous aide/ mais les moyens diminuent/ chaque année//voilà le problème...///

Année 2010- Entretien: M. Pierre Gomez, Chef du département de Français, Faculté des Lettres et des Sciences, Université de Gambie.

Bien évidemment, le manque de ressources financières élargit le cercle des difficultés et des défis à relever.

5-4-3:La faible rémunération des professeurs et ses conséquences

Leur revenu de base est jugé trop bas. Il ne concerne pas uniquement les enseignants de français mais l'ensemble du corps professoral. Ceux qui éprouvent le plus de difficultés restent les professeurs du secteur public (primaire, lycée, collège). Ces derniers nous ont confié gagner environ 3000 dalasi (75 euros) par mois. Ce qui ne leur permet pas de satisfaire tous leurs besoins, d'autant plus que la distance éloignée entre certaines écoles impliquent des frais de transport. Il en résulte le cumul de fonctions. Plusieurs des professeurs rencontrés enseignent dans plusieurs écoles (par ex : Alliance Française + école (s)+ cours particuliers). Dans cette spirale, nous atteignons une situation où les professeurs sont surchargés et surmenés. La fatigue ne les rend pas forcément attentifs aux attentes des apprenants. Et une perte de motivation s'opère. Celle-ci conduit souvent à l'abandon de poste. Souvent aussi leur désengagement dans l'enseignement du français s'explique par l'absence de passion, d'amour de la profession ; remplacé par la nécessité de travailler et de gagner sa vie. L'enseignement du français n'est choisi que lorsqu'il n'y a plus de choix et qu'il faut absolument obtenir un emploi. Pourtant, nous avons remarqué un grand hiatus entre la réaction des professeurs du public qui éprouvent des difficultés financières et ceux du privé mais aussi des universitaires qui ne sont pas trop mécontents de ce point de vue. Il faut dire que le salaire dans ce dernier cas, peut être cinq fois supérieur .

Pour certains/ s'ils ont un bon niveau// ils préfèrent aller / vers d'autres métiers/ que professeurs de français/// ... le salaire n'est pas très motivant (rires)/// le salaire de base/ est de (silence) euh/ 3000 dalasi //ça peut aller/ jusqu'à 5000 dalasi//ça dépend des fonctions/ et ça dépend de beaucoup de choses// et surtout/ on a des primes/// ... on ne peut pas subvenir à nos besoins du 1er au 30/surtout que/ tout est cher l'électricité/la famille/// ... voilà/ bon/ le salaire est insuffisant ...///

Année 2010 – Entretien: Monsieur Gaï Ousmane, chef du département de français, à *Gambia College*

Il faut/ pour avoir un bon salaire/ de professeur en Gambie/il faut passer/ par *Gambia College* /donc/ à

partir de là// tu peux avoir un bon salaire/ disons/ tu as par exemple/ 3000 dalasi... ///

Année 2010 – Entretien: Mme Senghor - coordinatrice à l'école *Diana Mariama*

non/je te dis FRANCHEMENT/ le salaire n'est pas très motivant/ et là/ ce n'est pas seulement/ les professeurs de français/ c'est tous les professeurs/// même avec le certificat HTC : de Gambia College / le salaire est très bas/// voilà/ pourquoi/ par moment/ on tape/ par ci/ par là ///... soit avoir des cours dans le privé/ ou même/ voir/ dans d'autres domaines/ han ...///

Année 2010- Entretien: M. Moussa Kamara professeur de français à l'Alliance Française

L1 : ouais/ il y a ce côté là/ la plupart du temps/ ce n'est pas seulement les professeurs de français// mais l'ensemble des enseignants/ de toutes la matières/ qui se plaignent/ de leur salaire/// ce problème de rémunération/ est un problème/ très sensible/ et/ euh/ euh/ je ne peux pas/ vraiment/ accusé/ pointé/ le doigt sur les professeurs/// et la conjoncture économique fait que/ on ne peut pas/ les obliger à rester/ dans leur métier/ ça /c'est un problème/ qui existe/ et qui est une contrainte// au développement/// ... si on veut/que le personnel reste/ il faut des mesures d'accompagnement/// ... et /c'est TOUJOURS/ le côté financier/ qui fait défaut// et qui est la CAUSE principale /de tous problèmes ... même/ si le gouvernement veut bien faire// mais aussi/ si les gens comparent le salaire sénégalais// à celui de la Gambie// on ne s'en sortira pas/ car/ ce n'est pas/ le même niveau de vie ...///

Année 2010 – Entretien: Mme Sallah, Ida Jallow, coordinatrice nationale pour la supervision de l'enseignement du français en Gambie, Ministère de l'Éducation Nationale Gambienne.

c'est vrai que le salaire minimum de base/ n'est pas suffisant/ mais/ il faut aussi tenir compte/ du contexte économique/ du pays dans lequel on est/// le gouvernement/ ne peut pas aller/ au-delà de ses moyens...///

Année 2010 - Entretien: M. Magassy , président du FRETA

non/ le salaire/ n'est pas motivant/ ce qu'on nous donne/ ici/ c'est une torture/// ... on va trouver/ d'autres petits boulots/ pour arrondir/ les fins du mois/ comme/ je suis bilingue/ je fais aussi/ des traductions/ lors des conférences ...//

Année 2010- Entretien: M. Cheikh Abdoul Kamara, professeur à l'université de Gambie.

5-4-4: Les ressources humaines

Le gouvernement peine à trouver des professeurs en quantité satisfaisante, l'effectif est très réduit. Rares sont ceux qui se prédestinent à l'enseignement du français. C'est généralement mis à part,

quelques exceptions passionnées, le dernier choix fait. Les rangs ne se bousculent pas et la ferveur nécessaire n'est non plus au rendez-vous. Nous avons même des écoles qui n'ont pas de professeurs de français et d'autres où une seule personne assure l'enseignement, comme c'est le cas du lycée Ming Daw en 2010. *Gambia College* ne forme pas assez de candidats. A ce titre, son chef de département de français, nous a confirmé que le nombre d'étudiants inscrits à la formation, chaque année, est estimé de 20 à 40. En 2010, lors de notre enquête, ils étaient au nombre de 33 étudiants inscrits en première année. Cela constitue un défaut puisqu'avant de parler de la promotion de la langue française, il faut que le personnel adéquat et la quantité numérique soient réels, puisque ce sont eux les premiers acteurs dans la diffusion de la langue surtout au niveau éducatif.

Cette rareté et cette insuffisance des enseignants pèsent énormément sur le recrutement avec des conséquences non négligeables. Le plus souvent pour combler le vide, ce sont les ressources humaines étrangères de la sous-région qui sont recrutées pour assurer l'enseignement du français (Sénégalais, Ivoiriens, Sierra-léonnais, Maliens). Normalement, aucun problème ne se pose et c'est même une manière de solidifier, l'aide et la solidarité entre les pays frontaliers. Mais là où le bât blesse et que cet aspect est critiqué de façon péjorative, c'est la condition dans laquelle ce personnel étranger est recruté. Généralement, le critère qui prévaut dans le recrutement est le fait qu'ils soient francophones ou tout simplement qu'ils parlent français. Leurs cursus et leurs formations antérieures sont secondaires à l'embauche. L'urgence et le déficit enregistrés justifient les moyens.

L'autre face du problème est que dans la majorité des cas, l'enseignement du français ne forme pour ces derniers qu'une passerelle, une étape provisoire avant de trouver mieux et ailleurs. Nous nous retrouvons alors devant des personnes non qualifiées pour le poste, non engagés dans leurs fonctions et pouvant à n'importe quel moment de l'année, abandonner leur poste et s'en aller. Face à cela, et pour éviter ou du moins réduire le phénomène, le ministère de l'Éducation Nationale s'investit, de plus en plus, dans la formation d'un personnel local. Seulement, le sous-effectif conduit généralement à un recrutement précoce d'enseignants qui avant même de finir leur formation se retrouvent dès la troisième année dans le terrain avec une classe à gérer. Si la condition pour intégrer la formation de *Gambia College* est l'obtention du niveau G12 (terminale, bacheliers), il est très fréquent de voir l'entrée dans le programme de personnes ayant le niveau troisième ou alors le Delf ou Dalf, uniquement parce qu'ils parlent et comprennent français.

Or, la question qui se pose est la suivante: parler couramment une langue est-il suffisant pour prétendre à un poste d'enseignants?

vous savez/ pendant longtemps en Gambie/les enseignants nous venaient du Sénégal/ du Mali/ de Sierra

Leone/// mais/ on s'est rendu compte/ qu'on formait ces gens-là// et qu'au beau milieu de l'année /ils pouvaient nous planter/ laisser les étudiants/ puis aller ailleurs... ///

Année 2010 - Entretien: M. Tangara Mamadou, Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, des Sciences et de la Technologie.

ce qui ne marche pas maintenant/ c'est au niveau de la QUALITÉ/qui n'est pas au rendez-vous/// les professeurs/ ne sont pas des professeurs de qualité/tout simplement/ parce que/ la formation/ qu'on leur donne/ n'est pas une formation de qualité/// ... les gens qui s'engagent dans cette voie/ sont des personnes// qui n'ont pas eu le choix/ d'aller ailleurs / le nombre d'enseignants/ est insuffisant... on est dans un système/ où/ la médiocrité/ se reproduit // aujourd'hui/ c'est le défi du ministère/ que de revoir et de remettre à PLAT/ les filières/ de formation/ des professeurs de français /// des gens médiocres/ à l'entrée/ on s'engage/ à former des gens meilleurs/ à l'arrivée/// ... pour les professeurs de français/ si vous voulez// pendant très longtemps// les écoles/ n'avaient pas de professeurs de français qualifiés/donc/ elles recrutaient des enseignants non qualifiés / on prenait aussi les sénégalais de passage// au moins/ ils parlent le français/c'est déjà quelque chose/ au lieu de rien/ c'est/ soit ça/ soit rien/ c'est un choix dicté/ par la pénurie de professeur de français/// au niveau du secondaire/ et du lycée/ c'est encore/ plus compliqué// il faut que/ les professeurs aient/ au moins /une formation universitaire/// normalement/ ... donc/ on se rabat/ sur toute personne/ ayant/ une bonne élocution en français// et/ qui peut justifier/ de quelques années de formations universitaires// peu importe/ la discipline/même si /c'est la biologie/// ... parce que/ on cherche désespérément/ des professeurs/ pour tenir/ des classes de français ...///

Année 2010 – Entretien:M. Chouin Gérard, coordinateur du PAFEG

5-4-5: Le matériel didactique et pédagogique

Le matériel didactique fait défaut d'abord en qualité (cf. analyse de la méthode *Transafrique*) mais aussi en quantité. Exception faite des écoles privées, toutes les écoles publiques visitées partagent le même problème à savoir un manque de manuels, de documentation, pour les professeurs et pour les élèves. Nous avons des professeurs qui ne disposent que d'un seul livre pour dispenser leurs cours et des professeurs qui n'en ont carrément pas. Le cas est le même pour les élèves et dans les bibliothèques (lycées), les rayons de la langue française sont quasiment vides. A chaque fois, lorsque nous avons compté, ceux-ci, ne comportaient qu'une vingtaine de livres de français pour toute une école. La Coopération Française ainsi que d'autres organismes font des dons de livres, cependant même si l'effort est louable, il ne comble pas le déficit. D'autant plus que le PAFEG est beaucoup plus axé sur la formation professionnelle que sur les méthodes.

Mais le problème est bien plus complexe que cela. En effet, la méthode destinée à l'enseignement du français langue étrangère dans les collèges et lycées publics gambiens a été adaptée au contexte gambien, grâce à la collaboration entre le PADEF et une équipe locale (ministère de l'Éducation Nationale et groupe d'enseignants gambiens). Cependant, *Transafrique* est un manuel inexistant sur le marché du fait qu'il n'y a pas eu de commande, ni de production, faute de moyens financiers. Les seuls livres qu'on retrouve encore dans le circuit sont soit ceux donnés par le ministère avec le soutien du PADEF; soit ceux vendus au marché noir. Les supports accompagnant cette méthode sont des supports audios (cassettes) indisponibles pour le professeurs mais en plus de cela même s'ils étaient fournis, il serait difficile de les utiliser quotidiennement en classe notamment avec les délestages. Au niveau de l'université, il n'existe que des livres du français fondamental qui ne correspondent pas toujours aux objectifs d'introduction du français sur objectifs spécifiques. Les livres de documentation manquent pour la culture générale ou même pour le plaisir de lire et satisfaire sa curiosité, découvrir d'autres horizons et d'autres visions tout simplement.

dans le cadre de l'ancien projet/une méthode a été sélectionnée/ Transafrique/// bon/ ... cependant/ le livre/ il ne se produit/ que si /l'argent nécessaire est posé sur la table /mais//il va pas produire le livre /si la commande/n'existe pas /donc/aujourd'hui/il n'y a pas de livre/// c'est un système qui ne peut marché// que/ s'il existe une subvention/... Transafrique n'est pas sur le marché //il était trop cher// ce livre /n'a jamais été commercialisé///

Année 2010: Entretien M. Chouin Gérard , coordinateur du PAFEG

on a pas les bouquins/ qu'il faut/ pour le FOS/les bouquins/ dont/nous disposons/sont les livres du français/généralement///

Année 2010- Entretien: M. Pierre Gomez, Chef du département de Français, Faculté des Lettres et des Sciences, Université de Gambie.

Avant/ il y avait le PADEF/ qui était chargé/de fournir les documents// et cela a été fait// mais depuis le PADEF// la page a été tournée/ l'accent/ est mis cette fois/ sur l'enseignement du français///dans les écoles/ et les objectifs/ sont beaucoup/ plus restreints/ par exemple/ il y a le côté professionnel/ qui a été intégré/ dans le projet...///

Année 2010 – Entretien: Mme Sallah, Ida Jallow, coordinatrice nationale pour la supervision de l'enseignement du français en Gambie, Ministère de l'Éducation Nationale Gambienne.

5-4-6: Contraintes temporelles

Elles concernent les emplois du temps chargés qui ne permettent pas la réalisation de toutes les

activités des clubs. Il faudrait ainsi aménager une horaire fixe pour la tenue des réunions et des activités. Ces mêmes emplois du temps chargés font que les cours de français disposent d'un nombre d'heures restreint, environ deux à quatre périodes par semaine (période = cours de 35mns) et souvent placés en dernier plan à un moment où la fatigue survient et qu'il est difficile de capter l'attention des élèves.

5-4-7: Les représentations négatives du français

Elles sont rares mais réelles. Elles ne font pas référence aux conflits passés entre le Sénégal et la Gambie, où le français était rejeté car considéré comme une langue sénégalaise (cf. partie: le nationalisme gambien). A chaque fois que ce conflit a été rappelé, c'étaient les professeurs et les acteurs rencontrés qui l'abordent avec recul sans constituer pour autant des évaluations négatives pour le français. En majorité, la seule perception négative qui colle à la langue française et sa promotion, reste sa complexité qui fait fuir des apprenants peureux et qui ne souhaitent pas échouer à leurs examens ou avoir une mauvaise note (cf: parties: *another choice et choix du FLE*).

la polysémie des mots/ le plurilinguisme/ ça se brouille dans leur tête/// et /comme/ c'est obligatoire/ certains n'aiment pas/ et ça dérange/ certains sont pressés/ d'en finir avec le français/ à form 5...///

Année 2010- Entretien: M. Mbow, chef de département du français, *Marina International School*

Quand/ il y a production orale/ les apprenants sont CONTENTS// mais le jour où/ c'est la grammaire/ ou bien/ ils ne viennent pas/ ou bien/ ils te fixent un temps/ et te disent /pas plus de 30mns// avec des excuses/ du genre/ ils doivent aller quelque part/ certains disent/ qu'ils ont PEUR/de la langue française/ parce que/ la grammaire est difficile///

Année 2010 – Entretien: Mme Senghor - coordinatrice à l'école *Diana Mariama*

Une chose est sûre, la volonté politique est bien réelle, et d'après les enquêtes menées sur le terrain, sur les représentations linguistiques, la jeune génération si ce n'est la complexité de la langue française, est prête en majorité, à adopter un modèle bilingue anglais/français par pragmatisme et pour préparer leur avenir professionnel comme nous allons le constater.

Chapitre 6:

Another choice

Par ce titre, nous entendons que cette section concerne le profil d'élèves n'ayant pas sélectionné l'option français langue étrangère à l'école ou à l'université. Bien au contraire, ils ont choisi en lieu et place une autre matière comme: le dessin, l'arabe, l'histoire... Il s'agit dès lors, de comprendre les raisons de cette non adhésion au FLE. Bien évidemment, il faut souligner que, ne pas choisir le français à l'école, n'exclut en rien, une certaine évaluation possible de la langue française par ces mêmes enquêtés. Ils peuvent d'ailleurs dans certaines circonstances, avoir à rencontrer cette langue grâce aux médias, à la proximité avec les pays voisins francophones, à la parenté avec le monde francophone, ou enfin en milieu scolaire ... De quels cadres, s'agit-il ? Quels sont les sentiments envers le français? De l'aversion ou de la sympathie ? Quelle(s) fonction(s) attribuent-ils à chaque langue usitée dans leur quotidien ? Faut-il voir une quelconque rivalité entre ces langues ou une coexistence pacifique ?

Dans l'étude de la présence du français en République gambienne, nous nous sommes rapprochée de ceux qui pratiquent le FLE à l'école ; mais plus encore de ceux qui n'ont pas sélectionné cette option. Ces derniers sont désignés dans notre étude par le terme *Another Choice*, nous pouvons traduire par un *Autre Choix* (une autre option) que celui du français langue étrangère. Effectivement, il est primordial dans une promotion linguistique de comprendre et d'entendre la voix de ceux qui éprouvent des réticences face à la langue, afin de comprendre et de trouver des solutions adéquates à leur proposer. D'ailleurs, il est très prématuré de tirer des conclusions hâtives quant à cet éloignement du FLE dans le milieu scolaire. Pour le moment, nous activons notre démarche en posant la problématique suivante :

6-1: Problématique

La non considération du FLE comme option à l'école traduit-elle un rejet, une haine de la langue

française par le public ciblé ? Ou alors le problème réside-t-il ailleurs? Est-ce une volonté marquée de défendre et de protéger la langue anglaise en reniant toute nouvelle introduction voire implantation d'une langue étrangère autre que celle déjà présente dans le pays depuis des décennies ? Pourquoi ? Les langues maternelles sont-elles défendues de la même manière par ces sujets ? A l'heure de la mondialisation, où la libre circulation des biens, services et personnes est de mise, cette renonciation du français à l'école, exprime-t-elle un positionnement évident qui vise à faire de l'anglais, la langue de la communication par excellence au détriment des autres langues présentes ? A cet effet, les élèves manifestent-ils donc : une *autosuffisance linguistique* ? Autrement dit, se contenteraient-ils de l'anglais uniquement ; avec l'idée préconçue qu'elle est et restera la langue véhiculaire et universelle par excellence au détriment de toute autre? Sont-ils prêts à accueillir le français et sous quelles conditions? Quel statut occupe chaque langue dans le répertoire de l'élève gambien ? Une fois ces questions posées, des hypothèses peuvent être établies.

6-2:Hypothèses

La première est que l'anglais, occupe un statut privilégié, en tant que langue de scolarisation chez l'élève gambien. Ils sont donc reliés au moins une bonne partie de la journée grâce à l'école. À cet effet, une certaine *loyauté*, (Weinreich 1953), et affection envers l'anglais poussent l'élève à ne pas aller vers d'autres langues. Ce comportement sera assimilé à la peur de trahir la langue déjà acquise. Nous pouvons insinuer que dans l'esprit de l'élève, à ce moment là, nous avons une sorte de "serment d'allégeance" qui est faite pour valoriser la langue anglaise par fidélité. Pourquoi chercher ailleurs, ce que l'on a déjà trouvé dans une langue connue?

Le deuxième postulat, est que l'histoire mouvementée entre la Gambie et le Sénégal francophone a eu des répercussions assez négatives qui font que la jeune génération a de l'amertume et refuse toute comparaison avec le Sénégal si petite soit-elle, quand bien même, ce serait une similitude linguistique.

Le troisième postulat serait, une certaine frayeur de l'inconnu et de tout ce qui est étranger, ce qui pousse l'élève à se contenter des connaissances déjà acquises et rassurantes, d'où une marche timide vers le français.

Une fois la problématique et les hypothèses posées, il nous reste plus qu'à vérifier si ces arguments sont valables ou non.

6-2-1: La méthode d'enquête

Nous rappelons ici brièvement, les paramètres de l'enquête déjà traités dans la section 2. 164 personnes ont participé en répondant à notre questionnaire. Ce dernier est élaboré en langue anglaise et présente des questions fermées et ouvertes avec l'objectif de souligner les représentations et les sentiments des élèves quant au monde francophone (langue française, habitants, pays); de comprendre pourquoi, ils n'ont pas choisi l'option FLE; de connaître leurs positions quant à l'intégration du français comme matière obligatoire dans le système scolaire gambien et l'instauration d'un bilinguisme anglais/français dans leur pays. Notre analyse des représentations se fera en nous basant sur le modèle d'interprétation des données développé par Alén Garabato, Auger et al. (2003).

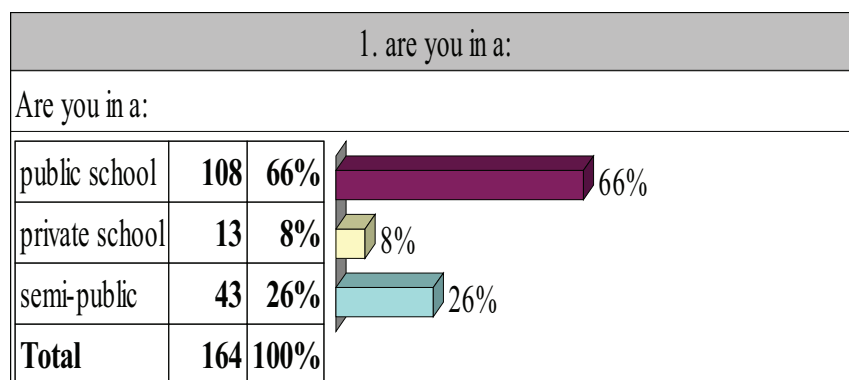
NB: Les réponses au questionnaire sont données en anglais par les enquêtés, dans cette partie appelée *another choice*. Justement, parce que nous avons affaire, ici, à un public anglophone n'ayant pas choisi l'option FLE. Il était donc impossible pour eux, de répondre en français.

6-3:Le profil des enquêtés

Si notre dessein initial était de visiter plusieurs régions gambiennes, des limites (manque de temps, manque de finance, absence de guide et manque de moyens de transport pour accéder à des zones reculées), nous ont contraint à revoir nos possibilités sur le terrain afin de mieux les exploiter. Après calcul et réflexion, notre étude nous a menée à Banjul, capitale gambienne (region1), où nous avons interrogé les élèves de sept établissements scolaires. Pour ne pas perdre de fil notre objectif, à savoir confronter différentes visions sur le sujet pour voir si les mêmes conclusions allaient être tirées ou non, nous nous sommes rendue ensuite à Kombo Sud (région 2), où l'interrogation des élèves de l'école *Ming Daw*, nous a aussi été bénéfique. Au final 164 élèves ont répondu à notre appel et rempli notre questionnaire. À ce stade, nous devons signifier toute notre gratitude à l'ensemble des élèves qui n'ont ménagé aucun effort pour satisfaire notre attente. Ils ont manifesté à notre égard beaucoup de patience, de sympathie. Certains d'entre eux, les "grade 9" et les "grade 12", en période de révision et de préparation des examens successifs de la troisième secondaire et de la terminale, ont laissé leurs impératifs de côté pour nous consacrer un peu de leur temps précieux. Plusieurs fois, par curiosité, des questions sur le but de cette analyse ont été posées.

Une fois, l'explication donnée, ils se sont sentis très concernés et ravis d'aider une *consœur sénégalaise*, brandissant ainsi une phrase touchante et symbolique: *nous nous devons d'aider une sœur, car la Gambie est un pays frère pour le Sénégal*. Le devoir était donc le mot-clé de toute cette

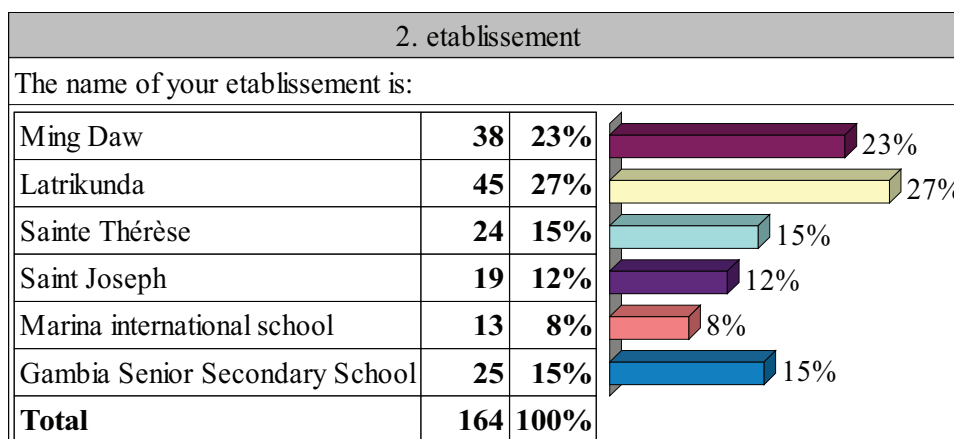
effervescence. Sans le savoir, cette réplique constitue un préambule au travail qui suivra. Toujours dans le souci d'obtenir diverses évaluations, nous avons visité trois types d'écoles. Ainsi, ces 164 élèves sont répartis entre écoles publiques, écoles privées et écoles semi-publiques.



-108 élèves sont de l'école publique. Ils forment donc la majorité. Il s'agit des 38 élèves de l'école *Ming Daw* à Kombo Sud (region 2) ; 45 élèves de *Latrikunda* à Banjul dans la division Kanifing Municipal Council et enfin 25 élèves de *Gambia Senior Secondary School* à Banjul (ville).

- 13 élèves sont de l'école privée Marina International School à Kanifing Municipal Council.

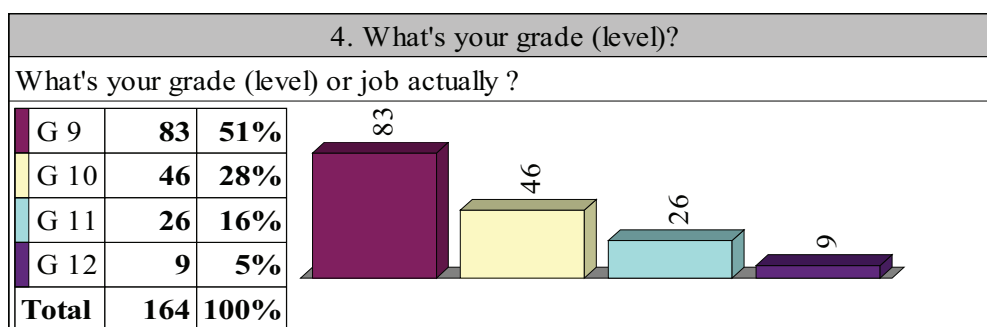
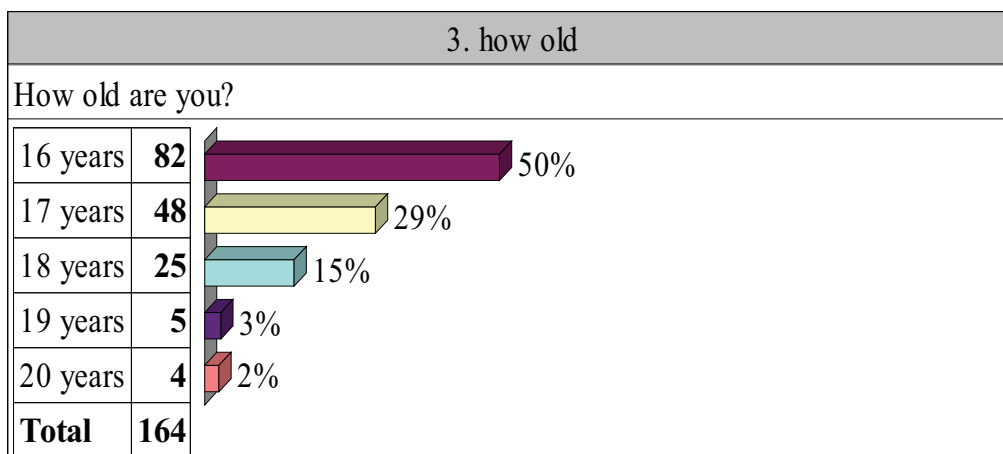
- 43 élèves sont de deux écoles semi-publiques¹⁶ : dont 24 sont de Sainte Thérèse, dans la division de Kanifing Municipal Council ; et 19 sont de Saint Joseph à Banjul (ville).



Notre attention s'est portée essentiellement sur les élèves du collège (*junior secondary school*) et ceux du lycée (*senior secondary school*). En nous référant aux tableaux n°3 et n°4, nous pouvons décrire leur niveau d'étude et leur âge. Ce sont 83 élèves de niveau grade 9 (dernière année de

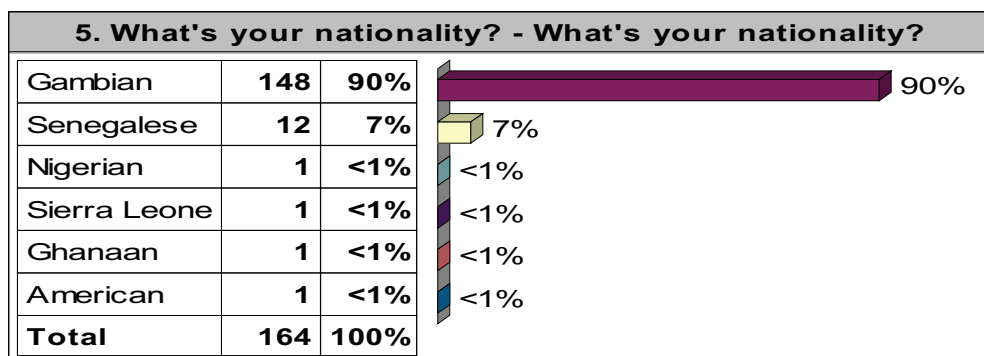
¹⁶ Ce sont des écoles privées catholiques recevant une subvention de l'État, raison pour laquelle nous avons préféré le terme semi-public pour les distinguer, et des écoles privées, et des écoles publiques.

collège ou troisième secondaire) qui ont répondu à notre questionnaire. Ils sont tous âgés de 16 ans mis à part un d'entre eux qui a 17ans. Pour le lycée , 81 élèves ont pris part à l'enquête, répartis comme suit : d'abord, nous avons 46 élèves du niveau Grade 10 (seconde) tous âgés de 17ans ; ensuite 26 élèves de niveau Grade 11 (première) âgés de 18 ans sauf un qui a 17ans; et enfin, les Grade 12 forment la plus faible part de participation en ne constituant que 9 élèves dont 5 sont âgés de 19 ans et les 4 restants sont âgés de 20 ans . Leur faible part s'explique par le fait qu'ils étaient à cette période en préparation du baccalauréat.

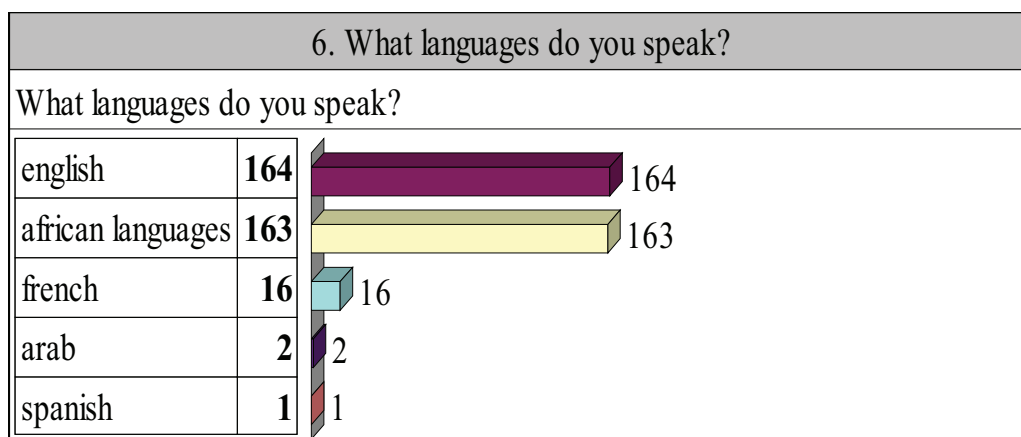


6-4: Un répertoire linguistique hétérogène

Nous ne comptons pas que des élèves gambiens dans notre corpus. En effet, parmi nos enquêtés se retrouvent des élèves étrangers, comme nous le révèle le tableau ci-dessous. Si 148 élèves sont de nationalité gambienne, nous comptons douze Sénégalais, un Nigérian, un Sierra-léonais, un Américain, un Ghanéen .



Ces élèves possèdent un répertoire linguistique varié. Ce qui laisse deviner facilement, que nous sommes en territoire plurilingue. Lorsque, nous leur avons posé la question n°6 du questionnaire, à savoir : *What languages do you speak ?* (quelle(s) langue(s) parlez-vous ?). Les réponses enregistrées ont concerné plusieurs langues.



6-4-1: Le seul monolingue

Une seule personne déroge à cette règle de plurilinguisme à savoir l'enquêté n°132. Ce dernier est monolingue. Il parle uniquement l'anglais. De nationalité américaine, nous supposons que l'anglais est sa langue maternelle; Par conséquent, il ne maîtrise ni les langues africaines ni d'autres langues étrangères. L'anglais, qui constitue la langue officielle de la Gambie, reste alors non seulement sa langue de scolarisation mais aussi le trait d'union avec les autochtones. Il est aussi la langue utilisée dans chaque situation conversationnelle (amis et famille) pour ce cas précis.

6-4-2: Les bilingues

163 personnes soit 99% de notre échantillon, maîtrisent au minimum deux langues: l'anglais et une langue africaine. Nous commencerons par nommer les bilingues. Ils obéissent à la structure hiérarchisée suivante:

1LO (LS- Lsco) + 1 LLA : c'est-à-dire que le locuteur possède deux langues. La langue étrangère secondaire, à savoir, l'anglais, est une langue officielle, utilisée dans le cercle scolaire ou tout autre milieu formel. Une langue locale africaine, souvent la langue maternelle, est utilisée dans les situations informelles ; c'est à dire le cercle familial amical et/ou commercial.

Illustration

a- les observateurs : n°1, n°4, n°7, n°8, n°9, n°12, n°14, n°17, n°22, n°23, n°25, n°27, n°28, n°33, utilisent l'anglais, qui est leur langue officielle et le mandinka, qui est une langue locale (maternelle et/ ou langue du groupe dominant).

b- Les observateurs : n°2, n°35, n°36 parlent l'anglais, qui est leur langue officielle et le jola qui est une langue locale (maternelle et/ ou langue du groupe dominant).

c- Les observateurs n°3, n°2, n°5, n°6, n°10, n°15, n°18, n°19, n° 34: parlent l'anglais qui est leur langue officielle et le fula, qui est une langue locale (maternelle et/ ou langue du groupe dominant).

d- Les observateurs n°11,n°13,n°20,n°30, n°40 parlent l'anglais qui est leur langue officielle et le wolof, qui est une langue locale (maternelle et/ ou langue du groupe dominant). .

e- L'observateur n°39 parle l'anglais qui est sa langue officielle et le balanta, qui est une langue locale (maternelle et/ ou langue du groupe dominant).

6-4-3: Les trilingues

1LO (LS- Lsco) + 2 LLA : Il peut même arriver qu'un même locuteur maîtrise la langue officielle plus deux langues locales africaines. Dans ce cas, la distribution fonctionnelle ne change pas. La langue officielle est pour la scolarisation ainsi que tous les secteurs formels tandis que les langues africaines (dont l'une d'elles est forcément une langue maternelle), se partagent le secteur informel. C'est le cas des locuteurs suivants :

Illustration

f-L'observateur n°45, parle l'anglais comme langue officielle plus deux langues locales: le jola et le wolof.

g- Les observateurs n°79, n°125, parlent l'anglais comme langue officielle plus deux langues locales: le wolof et l'aku .

h- L'observateur n°82, parle l'anglais comme langue officielle plus deux langues locales: le fula et le wolof .

i- L'observateur n°113, parle l'anglais comme langue officielle plus deux langues locales: le wolof et le Sérère .

j- Les observateurs n°114, n°115, parlent l'anglais comme langue officielle plus deux langues locales : le mandinka et le jola .

k- Les observateurs n°76, n°108, n°138, n°139, n°140, n° 141, parlent l'anglais comme langue officielle plus deux langues locales: le mandinka et le wolof.

Nous pouvons avoir aussi trois langues parlées avec un schéma suivant :

2 LO + 1 LLA: ici, l'enquêté parle déjà une première langue officielle, le français dont ils ont antérieurement hérité du système francophone; plus l'anglais la langue officielle de leur lieu de résidence actuelle ; et enfin une langue locale qui peut être la langue maternelle.

Ce qui est frappant est que nos enquêtés dans cette présente section, ont le profil d'élèves n'ayant pas choisi le français comme option. Pourtant, il s'avère que certains répondants maîtrisent le français en dehors du milieu scolaire. Ils sont dans ce cas, 12 répondants. Nous nous rendons compte, alors, que cette connaissance du français est loin d'être hasardeuse. En effet, ces 12 élèves sont de nationalité sénégalaise. Leur origine et leur culture francophones sont sauvegardées grâce à la transmission qui se fait dans la famille, à travers les médias... Ils peuvent même avoir entamé leur cursus dans leur pays d'origine avant de le poursuivre dans un nouveau système scolaire, cette fois-ci, gambien et anglophone.

Illustration

l- Les observateurs n°21, n°26, n°32, n°62, n°104, parlent l'anglais et le français (langues officielles), plus le mandinka qui est une langue maternelle.

m- Les observateurs n°29, n°38, n°129, n°136, n°137, n°144, parlent l'anglais et le français (langues officielles) , plus le wolof qui est une langue maternelle.

n- Les observateurs n°24 parle l'anglais et le français (langues officielles), plus le karonika, qui est une langue maternelle.

6-4-4: Les plurilingues

Dans ce dernier cas, plusieurs langues soit plus de trois sont maîtrisées par l'enquêté. Nous pouvons avoir la structure : **1LO + X¹⁷ (LLA)**: ce qui veut dire que le locuteur maîtrise une langue officielle (secteur formel) et trois ou plusieurs langues africaines (dont une au moins est la langue maternelle) se partagent le secteur informel.

Illustration

o- Les observateurs n°54, n°121 parlent quatre langues: l'anglais qui est leur langue officielle, plus trois autres langues, cette fois-ci, locales: le mandinka ; le jola ; le wolof .

p- L'observateur n°118 parle quatre langues: l'anglais qui est sa langue officielle, plus trois autres langues, cette fois-ci, locales: le mandinka ; le wolof ; l'aku.

q- L'observateur n°125 parle quatre langues: l'anglais qui est sa langue officielle, plus trois autres langues, cette fois-ci, locales: le mandinka ; le wolof ; le sérère.

r- L'observateur n°126 parle quatre langues: l'anglais qui est sa langue officielle, plus trois autres langues, cette fois-ci, locales: le mandinka ; le fula ; le wolof .

s- L'observateur n°16 parle cinq langues: l'anglais qui est sa langue officielle, plus quatre autres langues, cette fois-ci, locales: le mandinka; le jola ; le fula ; le wolof .

t- L'observateur n°123, n°149 parlent l'anglais qui est leur langue officielle, plus quatre autres langues, cette fois-ci, locales: le mandinka; le fula ; le wolof; l'aku.

Nous avons deux enquêtés maîtrisant l'arabe car l'ayant pris comme option à l'école en tant que langue vivante. Ils ajoutent à leurs répertoires l'anglais qui est la langue officielle et deux langues locales. Ils parlent ainsi quatre langues. Il s'agit de:

Observateur n°32 : anglais ; arabe; mandinka ; jola.

Observateur n°66 : anglais ; arabe; mandinka ; wolof .

Le répondant n°133 compte 6 langues dans son répertoire : de nationalité sénégalaise, nous

17 Trois ou plus de trois langues locales

supposons que le français a été dans le passé sa langue (officielle), et l'espagnol était une option choisie de sa part comme seconde langue vivante apprise après l'anglais. Ce qui est assez fréquent dans le système sénégalais. En changeant de pays de résidence, il a aussi changé de langue de scolarisation, il passe du français à l'anglais. Quant au wolof, mandinka et aku, ils constituent des langues locales de son quotidien. L'intégration de cet enfant ne devrait poser aucun problème puisque les langues parlées au Sénégal sont les mêmes qu'en Gambie à quelques différences.

Observateur n° 133 : anglais; français; espagnol; wolof; mandinka; aku

Trois répondants de nationalité gambienne et n'ayant pas pris l'option FLE à l'école, maîtrisent le français pourtant, ils se trouvent peut être en contact avec un environnement francophone (familles, médias, amis ...). Il s'agit de :

Observateur n°97 : anglais; français; fula ; wolof ;

Observateur n°152 : anglais; français; mandinka ; wolof ;

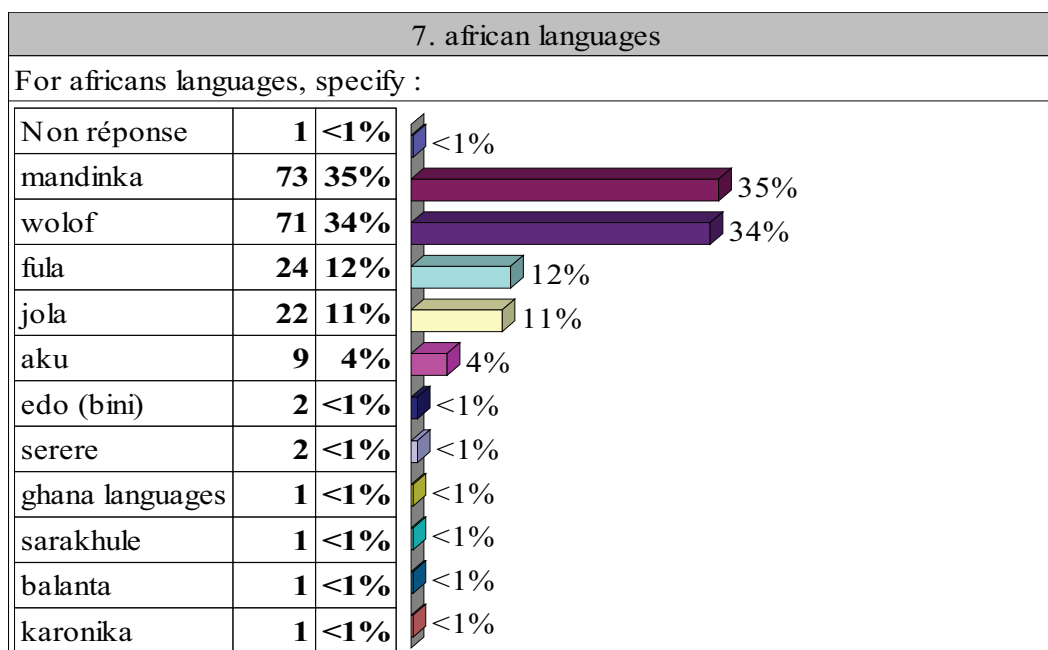
Observateur n°159 : anglais; français; fula ;wolof ; aku ;

6-4-5:Des langues étrangères et des langues locales

L'environnement des élèves gambiens interrogés se forme d'une mosaïque de langues. Ce paysage rappelle l'image d'une Gambie taillée en forme de *patchwork linguistique*, (Rémy, 2001). C'est le plurilinguisme. En nous référant aux graphiques n°6 et n°7, nous remarquons que nos élèves parlent des langues pouvant être classées en deux camps. Nous avons d'une part, les langues africaines en grand nombre. Pour être exacte 11 langues ont été citées à savoir: le mandinka, le wolof, le fula ,le jola, l'aku, le serere, le karonika, l'edo (bini), l'akan, le balanta,le karonika, le sarakhule. Ces langues africaines sont de la famille nigéro-congolaise.

Toutefois, nous distinguons dans ce groupe, neuf langues rattachées à la Gambie et à ses ethnies du même nom. Ce sont des langues locales, ou encore langues des autochtones ou encore des langues gambiennes. N'oublions pas que ces langues à l'exception de la langue aku appelée aussi krio qui, elle, est un créole (anglais/ langues africaines) des esclaves libérés; n'appartiennent pas seulement à la Gambie, nous les retrouvons aussi au Sénégal avec des proportions de locuteurs différentes, plus encore dans certains coins de la sous-région comme le Mali, la Guinée, la Guinée Bissau, la Mauritanie. Ce qui explique qu'elles sont parlées certes par les 149 élèves gambiens du corpus mais aussi par les 12 élèves sénégalais avec les chiffres suivants: le mandinka et le wolof sont les plus

parlées avec respectivement 35% et 34%. Le jola occupe 12%, le fula 11% et le aku 4% . Le reste de ces neuf langues sont parlées par un nombre assez restreint d'élèves : une à deux élèves. Deux autres langues africaines sont présentes dans notre corpus mais leur spécificité réside dans le fait qu'elles ne sont pas gambiennes. Elles sont plutôt originaires du Nigéria pour la langue edo (bini) parlée par l'enquête n°142 et du Ghana pour la langue akan parlée par l'enquête n° 151. Le seul Sierra-léonnais du corpus parle la langue aku .



Nous avons d'autres part, les langues étrangères qui sont au nombre de 4 seulement à savoir: l'anglais, le français, l'arabe, l'espagnol. L'anglais est avant tout relié à un héritage historique issu de la colonisation britannique en Gambie. Elle est parlée à 100 % par l'ensemble des intéressés. Quant au français, il occupe 16% des élèves. L'arabe est maîtrisé par deux personnes à savoir les enquêtés n°32 et n°66 L'espagnol est parlé par une seule personne à savoir l'enquête n°133.

6-4-6:La répartition fonctionnelle des langues

Chacune des langues citées occupe une fonction bien concise, attribuée par le locuteur. Chaque langue a une valeur précise. Les questions ouvertes: "8: *In your opinion, which language can represent you all over the world ?*" (8- A votre avis, quelle langue vous représente le plus dans le monde ?) et "12 : *Please, describe, English, French, African languages* » (12- Décrivez chacune de ces langues : anglais, français, langues africaines.); au-delà, du fait qu'elles nous livrent les

sentiments et l'évaluation (jugement) à propos de chaque langue ; nous révèlent un autre constat. En effet, elles ont été le prétexte latent pour voir quel rôle est accordé aux langues. Les langues sont-elles mises sur un même pied d'égalité? Sont-elles en coexistence pacifique sans aucune rivalité? Sans être influencés, ce sont les enquêtés qui qualifient et nomment avec leurs propres mots les langues citées avec spontanéité. Nous voyons alors que rien n'est produit de façon gratuite et que les langues répondent à une véritable organisation. Elles n'ont pas un statut égal et insignifiant pour les locuteurs. A chaque langue son rôle, son domaine d'usage et sa valeur. Si plurilinguisme, il y a , c'est à dire emploi de plusieurs langues sans aucune concurrence , voire de façon harmonieuse; alors ce plurilinguisme là, n'existe pas en Gambie. La situation sociolinguistique gambienne répond à un autre modèle bien plus complexe, celui de la diglossie enchâssée. C'est le phénomène qui se remarque à travers notre corpus.

6-4-7- La notion de diglossie en question

La diglossie est un concept employé pour la première fois par Jean Psichari (1854-1929), écrivain et linguiste grec, (Boyer 2001: 47-67). Ce dernier développe dans un article (1928) intitulé, *Un pays qui ne veut pas de sa langue*, dans la revue française *Mercure*, sa conception de la diglossie. Est pris en exemple, la Grèce pays de naissance de l'auteur. En effet, pour Psichari, la diglossie est bien loin d'être un élément hasardeux. Elle révèle un véritable conflit entre deux variétés grecques : le *katarevoussa* dominant et privilégié (langue de l'élite, écrite, littéraire) et le *démotiki* dominé, usuel (langue des masses grecques). Avec Boyer (ibid.), nous apprenons, que bien des années plus tard, la notion de diglossie voyage aux USA avec le modèle nord-américain. En 1959, dans un article nommé *Diglossia*, Ferguson parle de la diglossie comme un consensus pacifique où les variétés en contact, se partagent les usages d'une même communauté linguistique: l'une *High* (prestige) et l'autre *Low* (communication ordinaire) sans problème car acceptée par tous les membres de la société. Par la suite, Fishman reprend cette même idée tout en prolongeant la réflexion diglossique aux langues; qui dans ce paramètre, sont en distribution complémentaire : l'une distinguée et l'autre commune. Il opère par la même opération une distinction entre la *diglossie* et le *bilinguisme*, Boyer (ibid.).

Boyer (ibid.) fait ensuite référence à la sociolinguistique suisse avec Matthey, Di Pietro, Lüdi et Py. Ces derniers relativisent la dimension conflictuelle de la diglossie. Ils se basent sur la Suisse alémanique où il n'y a aucune différence de prestige entre le dialecte et le *schriftdeutsch* (allemand écrit). Et d'ailleurs il peut arriver que le dialecte soit employé aussi bien dans la vie familiale que professionnelle. Autre exemple, dans les relations entre migrants/accueillants, nous pouvons

retrouver une diglossie conflictuelle cependant il faut se garder de généraliser le constat. Car, l'envie de discuter peut l'emporter sur les conflits et donner corps à des langues de coopération. Le positionnement du modèle suisse est humaniste car s'appuyant sur l'importance des imaginaires et représentations dans les pratiques langagières.

Le dernier modèle évoqué par l'ouvrage de Boyer (*ibid.*) est celui des sociolinguistes natifs. C'est le modèle périphérique qui regroupe les Catalans en Espagne et les Occitans en France entre la période de 1960 à 1970. Il prend forme à la suite de la lecture critique du modèle nord-américain. En Espagne, le régime fasciste et dictatorial de Franco (1939-1975) avait l'obsession de voir l'unité de l'Espagne. Or le pays est plurilingue avec au moins quatre langues connues: le castillan (valorisé, langue de l'État depuis le XVIème siècle) et trois autres langues moins considérées le galicien, le basque, et le catalan. Sous Franco, seul le castillan était reconnu, les autres langues étaient marginalisées et attaquées. Son comportement s'expliquait par sa rancœur à l'endroit des minorités l'ayant combattu pendant la guerre civile. Le catalan était plus touché à cette époque. Il avait pratiquement disparu de l'écrit (discours publics, enseignement, État,...). A l'oral, la situation était moins vertigineuse car les générations ont transmis la langue. C'est fort de cette observation que les sociolinguistes catalans dénoncent une inégalité, une domination du castillan sur le catalan donc un conflit. Cette conclusion réfutait ainsi la thèse nord-américaine qui voit dans ce phénomène un consensus.

En France, toujours d'après la lecture de Boyer (*ibid.*), c'est la dualité français/occitan qui est mise en lumière notamment avec Robert Lafont et ses disciples. L'occitan est effectivement perçu comme une sous-langue non usitée dans les cadres administratifs, politiques et scolaires. Notons que depuis Jules Ferry, l'école française est obsédée par l'unilinguisme d'où l'absence de la langue occitane. Cette situation diglossique reflète donc un déséquilibre manifeste. Nous retiendrons le caractère inégal et conflictuel de la diglossie:

Le terme de diglossie n'est pas le simple équivalent d'origine grecque du terme bilinguisme, d'origine latine. Il a été forgé pour nommer une situation sociolinguistique où deux langues sont bien parlées, mais chacune selon des modalités très particulières. Et c'est sur la nature de ces modalités, leur acceptation et leur permanence que les avis divergent: là où certains ne reconnaissent qu'un simple partage de statuts et des usages parfaitement codifiés, d'autres dénoncent un leurre: celui de la préséance d'une langue sur une autre qui, dans la plupart des situations concernées, ne manque pas d'être conflictuelle.

Boyer (2001:47-48)

Nous avons relevé cette même situation dans notre corpus. Ainsi, les enquêtés avec leurs propres

expressions marquent une fonction bien particulière pour chaque langue. Ce qui nous conduit à relever une hiérarchisation des langues.

6-4-8: la hiérarchisation des langues

Les dires n'ont subi aucune influence extérieure. Entendons par là, que le gouvernement gambien avec sa politique linguistique de non-intervention, ne spécifie pas dans sa Constitution, la place et la position des langues. Le discours officiel sur les langues reste encore aujourd'hui très évasif. Ce n'est que dans la pratique que cette distribution s'opère. Les enquêtés ne se prononceront donc que de façon empirique et spontanée, en puisant dans leur imaginaire pour catégoriser les langues.

6-4-8-1: Les langues locales gambiennes : des langues vernaculaires

Selon Calvet (1999:79), la langue grégaire ou vernaculaire *est une langue de petit groupe, limitant donc la communication à quelques uns et dont la forme est marquée par cette volonté de limitation (proches, initiés, familles)*. Elle permet de marquer son appartenance par rapport à d'autres groupes et d'autres aires linguistiques. Dans notre corpus, elles se placent sous le signe de la diversité et sont désignées par les termes de: *langues maternelles*, ou encore «*langues premières*. A plusieurs reprises, les enquêtés parlent ainsi dans le corpus de: *Mother Tongue*, ou encore *first language*.

Illustration

Observateur n°4 : « it is mandinka because it is my mother tongue. »

Observateur n°10 : « it is fula the most suitable language all over the world because since I was born the first language I was able to speak was fula , it was my mother tongue and I am a fula personal. »

Observateur n° 33 : « mandinka because it's my mother-tongue. »

Observateur n° 49 : « it is jola because it is my mother-tongue which express clearly my ideas. »

Observateur n° 50 : « it is wolof, my mother-tongue which can find also in Senegal and Mauritania . »

Observateur n° 64 : « it my mother-tongue mandinka. »

Observateur n° 90 : « it is wolof my mother-tongue. »

Observateur n° 93 : « before going to school , I knew jola my mother-tongue, which represents my history and my personality. »

Observateur n°94 : « it is my mother-tongue mandinka because it is the language of ancestors. »

Observateur n° 163 : « mandinka because it is my culture and my mother-tongue. »

Dans l'imaginaire des enquêtés, ces langues vernaculaires évoquent la notion d'*identité*, d'*enfance*. Avec redondance des mots sont juxtaposés à ces langues grégaires pour signifier leur valeur affective chez le locuteur. Nous remarquons que le pronom possessif *my* accompagne toujours ces langues. Cela permet ainsi à l'enquêté de rappeler son attachement et le lien indéfectible entre lui et ces langues qui sont sa possession, son appartenance.

Listes de mots relatif à la notion d'identité	Nombre de fois cité
Ancestors	2
Born	4
culture	3
Ethnic	1
History	1
Mother tongue	18
Origins	1
parents	4
Personality	1
Traditional	1

Les enquêtés considèrent que leurs langues maternelles sont des sceaux, des emblèmes. Elles affichent leurs racines, leurs origines. Une fonction identitaire leur est attribuée. Ce sont elles, qui marquent le premier contact avec le monde dès la naissance. Ils ont appris à nommer les choses dans celles-ci aidés de leurs parents. Elles sont vernaculaires et employées en familles, ou avec des membres de la communauté linguistique (amis ou personnes avec liens de parenté). Elles caractérisent aussi la tradition, les règles de fonctionnement de l'ethnie à laquelle nous appartenons, les us et les coutumes. Ces mêmes langues locales sont un trait d'union entre les générations

anciennes et actuelles. En effet, si les premières n'ont pas connu la langue anglaise faute de scolarisation; grâce à la langue maternelle, les échanges entre jeunes et anciens (grands-parents), peuvent s'effectuer. Ces langues locales sont vernaculaires car parlées uniquement dans le quotidien, en famille, et entre membres du même groupe ethnique. Ce qui leur octroie un caractère intra-ethnique. Elles sont utilisées pour la communication orale (conversations) uniquement jamais pour l'écrit (études, littératures...). Elles sont ainsi rattachées aux valeurs traditionnelles et définissent l'histoire et l'évolution du locuteur. Nous repérons dans le corpus, des observés qui ne parlent (à côté de l'anglais: LO), uniquement, que leur langue maternelle (cf. les bilingues); malgré toutes les possibilités offertes par la diversité linguistique locale.

6-4-8-2: Les langues locales véhiculaires

Nous remarquons que deux langues locales gambiennes jouissent d'un statut tout à fait particulier et sortent du lot. Ces dernières enregistrent un score élevé concernant leur nombre de locuteurs. La majorité des enquêtés, en plus de leurs langues maternelles premières, compte en supplément le mandinka et/ou le wolof dans leur répertoire. Ce qui laisse penser que ces deux langues citées ont un rôle additionnel considérable. En effet, elles peuvent être limitées à une fonction intra-ethnique, représentant ainsi le moyen de communication entre membres d'une même communauté linguistique donnée, donc être seulement des langues vernaculaires. Toute de même, leurs poids numériques, au sein de toutes les communautés linguistiques confondues, sans distinction, laissent penser qu'elles permettent aussi la cohésion sociale en élargissant leur statut à celui de langue véhiculaire; langue inter-ethnique, favorisant cette fois-ci, l'intercompréhension.

D'un côté, le pôle véhiculaire définit les formes que nous choisissons, lorsque nous voulons élargir la communication au plus grand nombre; de l'autre le pôle grégaire, définit au contraire, les formes que nous choisissons, lorsque nous voulons limiter la communication au plus petit nombre, marquer notre spécificité, tracer la frontière d'un groupe.

Calvet (1999:81)

Ce sont ainsi des langues qui prônent les rencontres interculturelles au niveau national, ou entre plusieurs ethnies. Ce qui donne un certain pouvoir à ces deux langues. Si le mandinka est plus utilisé dans le monde rural, le wolof se pratique dans les zones urbaines. Ce qui se confirme d'ailleurs, puisque notre enquête s'est réalisée à Banjul la capitale gambienne, mise à part l'école *Ming Daw* qui se trouve à Brikama. Avec 34%, le mandinka et le wolof sont parlés à part égale.

6-4-8-3: La langue officielle

L'anglais occupe une place privilégiée dans la vie des élèves interrogés. En nous référant à la question n°6, *What languages do you speak? English ; African languages ; French ; Arab ; Spanish* (Quelle langue parlez-vous? Anglais, langues africaines, français, arabe, espagnol): nous voyons que l'anglais est nommé à 100%. En effet, nous sommes dans un pays anglophone où la langue d'enseignement se trouve être l'anglais. Il permet l'apprentissage de la langue en elle-même mais aussi celui d'autres disciplines comme les mathématiques, les sciences, l'économie, l'histoire, la géographie... L'anglais est donc une langue de scolarisation en Gambie mais pas que cela. Il remplit plusieurs autres fonctions. Lorsque nous posons la question à savoir: 8- *In your opinion, which language can represent you all over the world? Why?* (À votre avis, quelle langue vous représente le mieux dans le monde? Pourquoi?). La réponse la plus fréquente citée 147 fois reste la langue anglaise. Pour ces élèves, l'anglais est non seulement une langue apprise à l'école mais plus encore c'est une langue au caractère pratique et ayant une visée sociale. Il occupe une valeur essentielle dans le pays, puisque dans les faits, c'est une langue officielle, employée dans tout le secteur formel (politique, administrative, médias...). Sa maîtrise implique une certaine reconnaissance. Il devient une voie pour la réussite professionnelle et sociale. Revêtant, aussi un caractère international, il permet à ces élèves et aux Gambiens en général d'échanger avec d'autres nationalités. Si les langues locales sont axées sur l'oral, avec l'anglais, un accès à l'écrit se prononce. Pourtant, cette langue avant tout, héritée du passé colonial est une langue étrangère ayant gagné en prestige. Son statut dominant toutes les langues locales est une évidence. Chaque langue occupe un rôle bien précis accordé par son utilisateur. Cependant, nous sommes en présence d'une *diglossie enchâssée*, Beniamino (1997:129). Notre observation se rapproche par la même occasion, de la typologie décrite par Marcel Diki-Kidiri (2004:27-36) pour la situation sociolinguistique africaine. Sa configuration est constituée d'une *pyramide à trois étages*:

- *La moitié inférieure de la pyramide, représentant le premier étage, regroupe les langues de base. Ce sont les langues vernaculaires ayant cours dans un même pays. Ces langues appartiennent en propre aux populations qui les parlent et dont elles expriment la culture. Elles sont associées au monde traditionnel, ethnique, aux savoirs et savoir-faire hérités du passé. Leur nombre peut parfois atteindre plusieurs centaines dans un même pays, et naturellement elles n'ont pas toute le même poids démographique.*

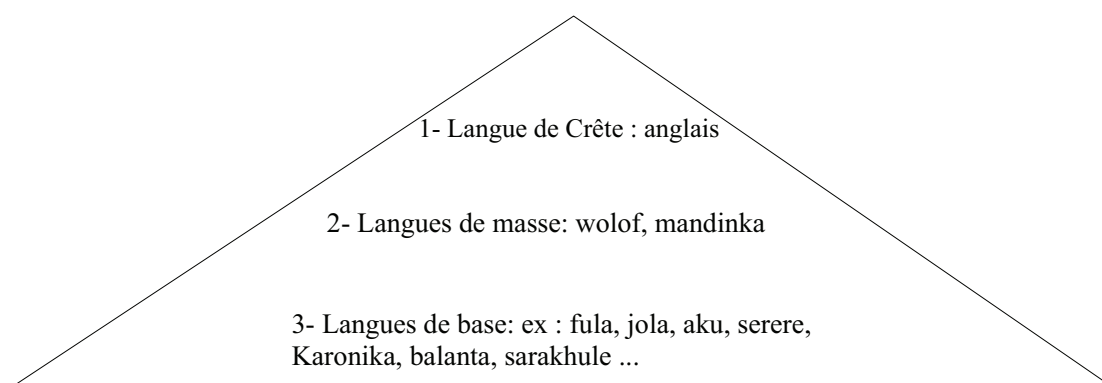
- *Le deuxième étage qui occupe les deux tiers de la partie supérieure de la pyramide, représente les langues de masse qui sont des véhiculaires. Les langues véhiculaires sont associées à un développement des échanges sociaux au-delà de l'ethnie, à l'expression des réalités modernes généralement importées et largement intégrées aux cultures locales. Leur nombre peut atteindre une douzaine pour un même pays.- Au sommet de la pyramide, on trouve les langues de crête qui assume des fonctions officielles. Ce sont pratiquement toujours des langues européennes héritées de la colonisation et qui jouent encore un rôle*

dominant dans tous les secteurs de la vie nationale liées aux réalités occidentales et mondiales (enseignement secondaire et universitaire, administration, sciences et technologies modernes, etc.). Le plus souvent, il n'y a qu'une seule langue de crête par pays, mais on peut trouver jusqu'à trois langues de crête dans quelques rares cas.

Marcel Diki-Kidiri (2004:27-36)

La pyramide des langues parlées en Gambie,

d'après la typologie de Marcel Diki-KIDIRI:(2004:27-36)



Lorsque nous appliquons la typologie de Marcel Diki-Kidiri à la situation sociolinguistique gambienne, nous constatons que l'anglais constitue la langue de crête; le wolof et le mandinka sont des langues de masse; et enfin le fula, le jola, l'aku, le serere, le karonika, le balanta, le karonika, le sarakhule etc ... forment des langues de base. A cette configuration, s'ajoute la présence de certaines langues étrangères dans le répertoire de façon occasionnelle ou fréquente (français, arabe, espagnol...).

Une fois les statuts des langues dégagés, nous verrons que le jugement porté sur les langues est loin d'être neutre. Selon le degré d'appréciation, des critères sont utilisés pour donner une valeur à chaque langue. Ainsi des adjectifs et des mots sont employés pour catégoriser les langues parlées par les élèves. A chaque langue, sa perception plus ou moins positive. Ces évaluations attribuées aux langues par les enquêtés, coïncident avec les pratiques et les rôles assignés à ces dernières dans la vie quotidienne. Les représentations linguistiques forment :

Une catégorie de représentations sociales/collectives, ce sont des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres. (Jodelet 1989:36); donc à la langue, à ses usages et aux usagers de la communauté linguistique.

Boyer (2001: 41-42)

Ce que les locuteurs disent et pensent de leurs pratiques et de celles des autres ... Les représentations sont donc constituées par l'ensemble des images, des positions idéologiques, des croyances qu'ont les locuteurs à propos des langues en présence et des pratiques linguistiques, les leurs et celles des autres .

Calvet (1999:161-162)

En partant de ces définitions, nous essaierons d'étudier les représentations linguistiques des élèves gambiens interrogés.

6-5: Les représentations linguistiques

S'il est possible de constater que des milliers de langues existent à travers le monde, il serait aujourd'hui utopique de croire que ces langues sont mises sur un même pied d'égalité dans le monde.

Un discours qui présenterait comme socialement équivalents, l'anglais, le breton, le français et le bobo, serait à la fois irréaliste et idéologique. Toutes les langues n'ont pas la même valeur et leur inégalité est au centre de leur organisation mondiale . Soutenir le contraire relève soit de l'aveuglement, soit d'une sorte de démagogie qui attribuerait la même importance au moustique et à l'éléphant ; à l'homme et au papillon : il y a des « langues éléphants » et des « langues moustiques » , qu'il est difficile de mettre sur le même plan , sauf du point de vue de la science qui les décrit. Il serait donc idéaliste de croire que ces quelques 5000 langues ont le même poids, la même valeur marchande , les mêmes usages , le même avenir : il existe ce que nous pourrions appeler « une bourse aux langues », avec des évolutions ...

Calvet (1999: 163)

Les choix des locuteurs ou des pays à mettre en exergue, telle ou telle langue, ou en à brimer une autre, ne laissent pas de place au hasard. La décision de parler une langue et pas une autre, obéit à des critères bien définis. Ce qui conduit souvent à un rapport de force entre des langues d'un côté valorisées et de l'autre côtés des langues dévalorisées. Mais ces postures qu'adoptent les locuteurs, leurs évaluations et jugements sur les langues, leurs rôles, et enfin leurs efficacités ou non, sont regroupés sous le terme de représentations linguistiques. Ainsi, il est quasiment impossible d'affirmer que ces dernières sont insignifiantes dans la vie sociale. Bien au contraire, elles sous-tendent les pratiques effectives d'où leur intérêt dans l'étude de la dynamique linguistique. C'est en partant de ces considérations que nous voulons analyser la perception que les élèves gambiens ont des langues utilisées dans leur quotidien pour dégager la stratification et l'idéologie linguistiques en cours. Par *idéologie*, nous entendons, comme le définit Boyer (2001:43):*un corps*

de représentations organisées et mobilisées à des fins plus ou moins ... politiques.

6-5-1: La représentation positive de l'anglais

Bien heureux, est celui qui parle l'anglais.

Cette phrase au style biblique résume cette tendance consistant à sacraliser l'anglais et en faire, le miracle et la solution à tous les problèmes. Au fil des témoignages en faveur de l'anglais, nous avons eu le sentiment que l'anglais est perçu de façon prestigieuse par ses usagers. Il est un bienfait mais plus encore une chance dont nul ne peut se passer; bref un phénomène à la mode qui caractérise la modernité, une langue puissante pour quiconque la maîtrise. Lorsque nous avons posé les questions pour connaître le sentiment des élèves quant aux langues de leur quotidien, l'anglais n'a reçu aucun attribut négatif, ni aucun mépris, bien au contraire la fierté de le posséder dans son répertoire, se devine. Cette positive attitude à son égard, intensifie et fortifie sa position dans tous les secteurs. Il prend donc l'ascendance sur toutes les autres langues parlées.

Lorsque nous avons posé la question n°8 : *In your opinion, which language can represent you all over the world? Why? (A votre avis, quelle langue, vous représente le mieux au monde ? Pourquoi ?)*. Sur 164 élèves, 137 élèves pensent que l'anglais est la langue qui les représente le mieux au monde. Ce qui constitue une majorité écrasante et suppose que non seulement c'est une langue qui répond à toutes leurs attentes, mais aussi, que les langues maternelles et celles étrangères ne répondent pas à cette prérogative. Elle est donc mise sur un piédestal par cette majorité d'enquêtés. Les raisons de cette glorification de la langue anglaise sont multiples:

6-5-1-1: Le caractère universel de la langue anglaise

Le capital sympathie en faveur de l'anglais est justifié avant tout par sa forme véhiculaire, qui séduit et ravit les élèves interrogés. Ils trouvent que c'est une langue internationale par excellence. Le mot *international* est cité 13 fois et le mot *universel* est énuméré 3 fois.

Illustration

Question n°8- In your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

Observation n°38:« English because it is an international-language, and with it you must able to communicate

with them».

Observation n°39:« English is most suitable all over the world. Because every country in the world speak English and is an international-language».

Observation n°47:« English because it is an international-language and where you go , you can explain yourself. ».

Observation n°68:« you can speak English everywhere, it is an international-language.».

Observation n°123:« English because it is universal ».

Observation n°134:« English because it is a language that is universal ».

Observation n°139: « English is the most suitable because people find it as universal-language and they are able to speak it well. The language is easy to learn too. »

6-5-1-2: L'anglais: une langue de grande diffusion et de renommée

Il est parlé dans tous les endroits du monde; en passant d'un continent à un autre ou d'un pays à un autre: *Asia*: (2 fois); *America*: (1fois); *Europe* (2 fois); *London* (1 fois) sont cités. La présence des adverbes de lieu: *where, everywhere, anywhere, all over the world* dans les interventions prouve que les les élèves insistent sur la notoriété de cette langue parlée partout. Comme nous le remarquons d'ailleurs dans les observations suivantes :

Illustration

Question n°8- In your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

Observation n°14: « It is English because it is easy to learn and we find it in Europe and Asia . »

Observation n°138:« English because is an international-language same as French but it is most common and most countries speak it our country is all of foreigners from America and London I hardly see French people around. »

Observation n°7:« It is English because where you go in this world you can speak English. »

Observation n°17:« It is English because where you go , you will have someone who speaks English. »

Observation n°19: « It is English because it is speaking all over the world . »

Observation n°56: « English because it is easy to speak all over the world .»

Observation n°75: « English because it is easy to speak and to learn and it is spoken all over the world .»

Observation n°76:« English because many countries all over the world speak it . »

Observation n°77:« English it is spoken everywhere. »

Observation n°78:« You can speak English anywhere. »

Observation n°74:« Anywhere you go, they speak English .»

Observation n°97:« it is the official-language English which find it everywhere .»

Observation n°164 :« it is English, we find it everywhere even in English-speaking countries .»

Les adverbess de quantité employés *many, several, half of the world, one third of the world* sont pour signifier l'importance numérique de l'anglais en terme de locuteurs à l'échelle planétaire. Ce n'est pas un, ou deux pays qui parlent anglais, le nombre est encore plus important.

Illustration

Question n°8- In your opinion,which language can represent you all over the world? Why?

Observation n°6: « English is the most suitable because if you go in many countries they speak English . »

Observation n°55: « English because half of the world are speaking .»

Observation n°57: « English because half of the world are speaking English through communication. »

Observation n°54: « English because one third of the world, all speak English . »

Observation n°157: « English because is more suitable and it is spoke several countries . »

Observation n° 12: « It is English because in a many countries English is the official-language . »

Ce comportement a pour finalité de légitimer la position hégémonique de l'anglais. Celui-ci a ses défenseurs, qui mettent en exergue, sa place incontournable. Cette puissance linguistique est approuvée à l'échelle globale, au delà même de leur pays, partout et par tout le monde, selon les interrogés.

Illustration

Question n°8- In your opinion,which language can represent you all over the world? Why?

Observation n° 40: « English is more suitable because it is a common and nice language. It is easy to learn ... We only speak English language . Not only my opinion but the world opinion. »

Observation n° 161: « English is commonly use by people all over the world. »

Le superlatif est employé pour relever la supériorité de l'anglais devant toutes les autres langues : *the most ; the simplest; the best, ...*

Illustration

Question n°8- in your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

Observation n°32: « English because it is speaking all over the world and is the language I can speak best. »

Observation n°36: « English because it is easier to speak everywhere .»

Observation n°40: « English is more suitable because it is a common and nice language. It is easy to learn. It is one of the world. best language in our country. We only speak English language. Not only my opinion but the world opinion. »

Observation n°69: « it is English because it is easier to learn and is spoken all of the world .»

Observation n°86: « English is a good language and it is simple. »

C'est un lien permettant à des peuples de cultures, de visions, de pays et/ ou langues de discuter ensemble et de partager. Il rassemble et unifie derrière des différences, en rendant possible l'intercompréhension. A ce propos, son aspect communicatif favorisant les échanges est cité. Le mot *communication* est cité 10 fois.

Illustration

Question n°8- in your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

Observation n°18: « it is English because I can communicate all over the world. Where ever I go, I speak English will be answer. »

Observation n°21: « English because it is an international-language, any African countries you visit if you can speak English you can be able to communicate with them .»

Observation n°29: « English because I can communicate with it together with other ».

Observation n°155: « English is very important because these language can help me in any international communication. »

6-5-1-3 :L'anglais :une langue bénéfique pour les voyages et l'insertion professionnelle

C'est donc un outil indispensable à avoir dans ses bagages lors des voyages. L'anglais a un côté pratique et utile. Dans les affaires comme dans les entreprises, il constitue un atout majeur pour

quiconque le maîtrise.

Illustration

Question n°8- In your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

Observation n°2: « French and English because , if you to any part of the world you can speak with somebody. »

Observation n°105: « English language is the simplest common language for human being because it helps us in many ways . If you suppose to travel to a European country you don't know English how can you speak or talk with people you meet there , so it is really shameful. It is really good to speak or learn how to talk English. »

Observation n°21 : « English because it is an international-language, any African countries you visit if you can speak English you can be able to communicate with them . »

Observation n°25: « English because it helps all over the world . »

Observation n°43: « In my opinion , it is a good language and it will benefit .»

Observation n° 131 : « English because a lot of firms are using English and my aim is to be a business woman . »

Observation n° 156 : « English because it can help me in my life time and anywhere . »

Question n°12- Please, describe English, French, African languages in five words.

Observation n°132 : « English is easy interesting, advantageous, fantastic. French is hard, interesting, advantageous, amazing, not very popular. African language is easy to learn. »

6-5-1-4 :L'anglais : langue officielle et une langue gambienne

Le pronom possessif *our (notre)* utilisé participe à démontrer que la langue anglaise est bel et bien intégrée et adaptée aux réalités gambiennes. Ce n'est plus seulement une langue étrangère , mais un patrimoine, une possession, un bien et un héritage. Il fait donc parti des marques identitaires du pays .

Illustration

Question n°8- In your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

Observation n°60 : « it is English because it is the official-language of the Gambia and also it is much easier than any language. »

Observation n°65 : « It is the official-language of the Gambia , English. »

Observation n°88 : « it is very nice, our official-language and if you cannot speak it you won't be respected in the country .»

Observation n°145: « English because it is our basic learning both in schools and at home. »

Question n°12- please, describe English ,French, African languages in five words.

Observation n° 23: « English is very sweet , easy to speak, and very beautiful in the Gambia. »

Observation n°153 : « English is our official language and French not for African language we are brought up with it. »

Même le passé douloureux de la colonisation semble être oublié ou occulté soudainement. Pour la question n°8, par exemple, le verbe *to colonize (coloniser)* n'a été relevé qu'une seule fois, non pour signifier une certaine rancœur ou même haine contre la langue anglaise mais plutôt pour signifier le poids numérique de cette dernière qui est une grande langue de communication dans les ex- pays colonisés.

Illustration

Question n°8- In your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

Observateur n°140: English because they colonize many countries all over the world.

Il est nommé 17 fois par les élèves comme une langue officielle pour ainsi montrer son statut dans le pays et donc son rôle primordial dans les secteurs formels (administration, école, médias, politique ...).

Illustration

Question n°8- In your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

Observation n°41: « English because most people adopt English as their language even if their official-language is not English . »

Observation n°44:« English because it is the official-language. In many countries, their official-language is English. »

Observation n°52: « English because it is the official-language of my country. »

Observation n°53: « English is most suitable all over the world because many countries use it as a official-

language and it is easy to speak. »

Observation n°162: « English because it is the official-language of many countries »

Dans cette même logique, ils évoquent le lien qu'ils ont avec cette langue apprise dès leur plus bas âge à l'école. Du fait que le premier contact avec l'écriture s'est réalisé avec l'anglais, un lien affectif se crée entre l'élève et la langue. Ils ont appris à lire, à écrire et à compter dans cette langue. D'ailleurs, les verbes *to write (écrire)* 5 fois et *to read (lire)* 3 fois sont cités. C'est une langue permettant d'avoir un bagage intellectuel par le biais de l'école.

Illustration

Question n°8- In your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

Observation n°35: « English because , it is the simplest language to be understood, and it is also very simple to speak and read .»

Observation n° 67 :« It is English because I can read , write, express my ideas in this language .»

Observation n°112 :« It is English because it is much easy to read and understand than many others languages .»

6-5-1-5: L'anglais: une clé pour la reconnaissance sociale

Il permet une certaine considération sociale. Il est impératif, voire nécessaire de le maîtriser pour être reconnu socialement car il permet l'ascension autant pour le travail, que pour l'estime.

Illustration

Question n°8- In your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

Observation n°88: « It is very nice, our official language, and if you cannot speak it, you won't be respected in the country.»

Observation n°158:« English, because it can help you to communicate it also make you to know your world as well as knowing your back-ground, this is the best language world. Its makes people respect you and your school .»

6-5-1-6: La valeur génétique

L'anglais est facile à comprendre et à parler, disent-ils. En effet, les enquêtés le trouvent plus clair, plus simple et avec moins de règles syntaxiques à étudier. Souvent, ce constat est fait en

comparaison avec le français, qui lui, est jugé plus dur à maîtriser.

Illustration

Question n°8- in your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

Observation n° 81: « English because it is easy to speak all over the world ».

Observation n° 85: « It is English because it is easy to learn , simple and nice ».

Observation n° 109: « It is English because it is simple , easy , and clear ».

Observation n° 112: « It is English because it is much easy to read and understand than many other languages ».

Observation n° 114: « English is the most popular and easy of all languages in the world. »

Observation n° 116: « English because it is a simple and easy language in communication»

Observation n° 120: « English is much easy to speak and understand».

Observation n° 135: « English because it is easy to teach around the world».

Observation n° 143: « It is English because it is spoken everywhere and it is easy to learn, to speak, and write».

Observation n° 149: « English because it is easy to speak and to understand ».

Observation n° 154: « English I believe English is very easy to speak learn and understand ».

Observation n° 159: « English is more suitable because it is mostly spoken and it is easy to learn and understand even if you are not English speaker ».

Observation n° 160: « English will be suitable because it is easy to understand».

Question n°12- please, describe English ,French, African languages in five words.

Observation n° 93 :« English is simple, nice easy beautiful and clear. »

Observation n° 154 : « English is easy French very difficult . »

Observation n° 157 : « English is sweet easy to speak it is international easy in communication and classics . »

Observation n° 162 : « English is easy to learn French difficult and African language is the mother language. »

6-5-1-7: L'anglais: une belle langue, une langue douce et merveilleuse

L'éloge en faveur de l'anglais est incommensurable. Les adjectifs associés à la langue anglaise sont tous positifs et font référence le plus souvent à un critère esthétique. La beauté de la langue anglaise est évoquée. Ce qui implique un capital sympathie en faveur de l'anglais confirmant ainsi son prestige. Aucune qualification négative n'est enregistrée dans les interventions lues. Par ce biais, est confirmée la place dominante de l'anglais dans la situation sociolinguistique gambienne. Pour décrire la beauté de l'anglais, les adjectifs employés ont été:

Question n°12- Please, describe English, French, African languages in five words.

English	
adjectifs	Nombre de fois cité
Amazing (formidable)	1
Beautiful (belle)	10
Fantastic (fantastique)	1
Modern (moderne)	2
Nice (jolie)	15
Sweet (douce)	3
Wonderful (merveilleuse)	4

Illustration

Question n°12- Please, describe english ,french, african languages in five words.

Observation n°35: « English is beautiful, good, easy, cheap, lovely, »

Observation n°23 : « English is very sweet , easy to speak, and very beautiful in the Gambia . »

Observation n°24 : « English is beautiful ,nice, wonderful, easy, French too. »

Observation n°25 : « English is very sweet to us , easy to speak and very beautiful in the Gambia . »

Observation n°132 : « English is easy interesting advantageous fantastic articulate French is hard , interesting

advantageous amazing not very popular ; African language is easy to learn . »

Observation n°133 : « English wonderful, French not . »

Observation n°157 : « English is sweet easy to speak it is international easy in communication and classics .»

6-5-2: Une valorisation ambiguë des langues locales

6-5-2-1: Les langues locales: symbole identitaire

Les langues locales dites maternelles sont considérées par les enquêtés comme l'élément phare; le fondement et le ciment de leur identité. Elles constituent donc l'âme, le moteur et le noyau de leur culture. Ils considèrent ces dernières, comme des langues ayant la faculté et le pouvoir de les représenter au mieux dans le monde. Cela reste une vérité pour 30 enquêtés sur les 164 interrogés pour la question n°8 : *In your opinion, which language can represent you all over the world ? Why ?* (A votre avis, quelle langue , peut vous représenter le mieux au monde ? Pourquoi ?). Ces dernières sont donc conçues comme adaptées à leurs références socio-culturelles. Elles conviennent et comblent leurs besoins identitaires. Quoi de mieux, que celles-là , pour affirmer leur présence au monde, exprimer leurs visions et diffuser leurs systèmes de valeurs? Elles forment le symbole et l'emblème des valeurs ancestrales et traditionnelles. C'est le legs des anciens aux jeunes générations afin de maintenir intact le souvenir et l'honneur des ancêtres. Parler donc les langues locales, c'est faire vivre un passé et une histoire collective, celle de toute une communauté. Les langues locales sont donc considérées par cette voie, comme l'encre et la trace indélébile des racines et des origines des locuteurs. Elles garantissent enfin la sauvegarde et la protection des traditions. Et c'est dans ce sens, qu'abordent certains enquêtés qui relient les langues africaines à des mots-clés comme : *culture, origines, ancêtres, histoire, traditions, personnalité, ethnies.*

Illustration

Question n°8- in your opinion,which language can represent you all over the world? Why?

Observation n°71 : « it is my first language , mandinka , it defines my origins and culture . »

Observation n°91 : « African-language are the most suitable because they express our culture . »

Observation n°93 : « before going school, I knew jola my mother-tongue, which represents my history and my personality. »

Observation n°94 : « it is my mother-tongue mandinka because it is the language of ancestors. »

Observation n°163 : « mandinka because it is my culture and my mother-tongue . »

Question n°12- please, describe english ,french, african languages in five words.

Observation n°40 : « English is nice easy to learn. French is good but difficult to learn. African language simple, it is when you are burn what your parents speak to you .That is what you are and what you will be ».

Observation n°51 : « English is know to be the most beautiful language. French the most difficult and African language are the traditional language».

Observation n°71: « English and French are international languages and African languages is a language which we inherited from our ancestors ».

Observation n°117 : « African languages are spoken in the ethnic groups ».

6-5-2-2:Les langues locales: langues maternelles

Un certain attachement à ces langues se révèle; car ayant une position privilégiée dans le cœur des enquêtés. Ces langues sont nommées le plus souvent par ces derniers comme des langues dites : *mother tongue, first language (langue maternelles, des langues premières)*. Ainsi la première approche, le contact initial et les premières connaissances du/au monde se sont réalisés grâce à ces langues dites maternelles. La transmission des premiers savoirs (parler, exprimer ses idées, formuler des requêtes) s'est opérée au contact de ces langues maternelles. Les premiers pas dans la communication depuis la naissance ont été exécutés dans ces langues. Finalement, elles définissent le caractère intrinsèque de l'individu. De ce fait, ces langues qui signent aussi l'amour porté aux parents, au groupe, à la communauté; ayant aidé à l'apprentissage, sont des modèles de référence pour leurs utilisateurs. Du coup, elles ne sont pas méprisées, bien au contraire, on leur accorde une certaine reconnaissance et une certaine fidélité voire loyauté. Ce comportement positif à l'égard des langues, est accentué par le fait que ce sont des langues acquises, celles des *géniteurs* (parents), le plus souvent de la famille qui nous a vu grandir ou encore de l'ethnie à laquelle nous appartenons .

Illustration

Question n°8- In your opinion,which langage can represent you all over the world? Why?

Observation n° 4 : « it is mandinka because it is my mother tongue . »

Observation n°10 : « It is fula, he most suitable all over the world . Because since I was born the first-language I was able to speak was fula. It was my mother-tongue and I am a fula personnal . »

Observation n°13 : « wolof , because my biological parents are wolof . »

Observation n°33 : « mandinka because it is mother-tongue. »

Observation n°34 : « fula , because I am born to be fula . »

Observation n°45 : « it is jola, it is my first-language since I was born . »

Observation n°46 : « it is mandinka because it is my mother-tongue . »

Observation n°48 : « it is wolof, because it is the language of my parents . »

Observation n°49 : « it is jola because it is my mother-tongue which express clearly my ideas . »

Observation n°99 : « It is fula , the language of my parents . »

Observation n°104 : « mandinka my first-language . »

Observation n°163 : « mandinka because it is my culture and my mother-tongue . »

Question n°12- Please, describe English ,French, African languages in five words.

Observation n°158: « English is the official language, French is boring but help into my career African language are mother language that we were first introduce »

6-5-2-3:L'idéalisation des langues locales

Un certain élan de protection est noté derrière l'éloge des langues locales; auxquelles sont attribuées des valeurs esthétiques, identitaires et intellectuelles en vue de les embellir et de les parfaire. Beaucoup de qualités sont collées telles des étiquettes à ces langues afin de les encenser davantage. Parmi les adjectifs positifs employés pour les rendre vénérables, nous citerons : *nice, easy, useful, simple, beautiful, funny, wonderful*. Les enquêtés insistent sur la beauté des langues africaines, l'aisance et la facilité avec lesquelles se font leur apprentissage.

Illustration

Question n°8- in your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

Observation n°92 : « mandika, because it is very nice and it is my first language. »

Observation n°95 : « probably, mandinka because it is very beautiful . »

Observation n°121 : « my lovely African-languages . »

Pour montrer leur importance, tantôt l'accent est mis sur le fait qu'elles sont des langues de grande diffusion dans le monde; tantôt elles sont valorisées en montrant leur caractère transfrontalier à

savoir qu'elles sont aussi parlées dans les pays voisins .

Illustration

Observation n°30 : « African-languages , because many people speak African languages in the world . »

Observation n°50 : « it is Wolof, my mother-tongue which can find also in Senegal and Mauritania. »

Tout est fait pour les sublimer et les magnifier. Mais une question demeure à savoir pourquoi cette nécessité de protéger les langues locales? Sont-elles en danger ? Ce comportement cache-t-il des failles?

6-5-2-4:Les langues locales: des langues limitées

Autant l'anglais remplit plusieurs fonctions, autant les langues locales sont finalement cantonnées dans leurs rôles symboliques. Elles sont aimées et appréciées à titre d'emblème identitaire. Elles occupent ainsi l'espace traditionnel, familial et les arts populaires. Cependant, elles ne sont pas évoquées comme un vecteur de réussite sociale et professionnelle. Elles sont réduites au secteur informel uniquement, là où l'anglais offre, au contraire, de plus grandes perspectives. Les langues maternelles sont utilisées dans des domaines restreints: en famille, entre amis, entre personnes du même groupe ethniques, dans les cercles religieux enfin partout où le locuteur se sent en situation de confiance conversationnelle. Mais nous ne les retrouverons jamais en secteur formel, où des normes de communications s'imposent (classe, médias, administration ...).

Certes, ce sont des langues invitant à la convivialité dans les discussions, et misant sur la pérennité des cultures et traditions, mais à part ces deux fonctions ont-elle réellement un pouvoir? De plus, leur usage n'est remarqué qu'à l'oral et jamais ou rarement à l'écrit. Pourtant, ce caractère limité des langues locales est une réalité passée sous silence par les enquêtés; masquée par la fausse glorification de ces langues grâce à des adjectifs positifs, comme vu précédemment. Ce procédé peut être rapproché de la notion d'*idéologie diglossique*, (Boyer, 2008).

L'idéologie diglossique repose sur la production de deux représentation antagonistes des langues en présence : une représentation de la langue dominante (A) et une représentation de la langue dominée (B), stéréotypée et ambivalente . La fonction de l'idéologie diglossique est justement d'orienter cet antagonisme au profit de la langue A , car l'issu doit être une substitution en sa faveur (et celle du groupe /de la communauté qui l'a en usage), de sorte que la violence de cette logique de substitution est sinon totalement occultée du moins atténué afin d'être acceptable...

Ainsi, si la représentation de la langue A présente un contenu nettement positif (langue de plein exercice

sociétal, langue de la modernité, du progrès, scientifique, technologique... et de l'ascension sociale), la représentation stéréotypée de la langue B se décline selon deux stéréotypes dont les traits sont radicalement opposés . On peut identifier un stéréotype plutôt positif (la langue B est la langue des aïeux, des racines, de l'authenticité ...) et un stéréotype nettement négatif (la même langue B n'est pas une vraie langue de communication sociale; elle est attachée a une époque révolue, un mode de vie dépassé et à un état d'inculture) . D'où les attitudes générées par un tel pseudo-équilibre socio-cognitif, tout aussi paradoxales : idéalisation, fétichisation d'un côté, et aussi stigmatisation, auto-dénigrement, culpabilité de l'autre. D'où en aval les opinions qui s'expriment au travers de discours épilinguistiques contradictoires (parfois d'authentiques éloges funèbres dont le solde est définitivement négatif pour la langue B (la coercition fait son œuvre) et des comportements qui peuvent être interprétés comme des compensations dérisoires, une sorte d'« accompagnement thérapeutique » de la substitution, de l'ordre du folklore passéiste ou d'une célébration purement symbolique (odonymes du centre-ville traduits en langue dominée, bribes de langue dominée sur des affiches électorales ou de programmes culturels.

Boyer (2008:56)

Dans le cas présenté, les enquêtés confirment le stéréotype positif de part l'éloge pompeux de leurs langues locales (beauté, langues des racines, des origines, des ancêtres....); et occultent simultanément le stéréotype négatif à savoir les limites de celles-ci dominées par l'anglais et restreintes aux communications informelles. Leur rôle réduit est ignoré sciemment ou non, pour ne laisser paraître que l'aspect positif et symbolique. Ce silence quant à l'inefficacité des langues locales dans les secteurs officiels, administratifs, scolaires, et aussi dans les communications internationales, ne participe qu'à empirer leur sort. Dans le long terme, elles risquent d'être menacées d'*extinction* ou de *disparition*, (Hagège 2006). Ce constat révèle d'un côté, une langue A valorisée (anglais) au détriment des langues locales minorées; et de l'autre côté, des langues locales certes idéalisées, mais dans le même temps, cataloguées, au rang de langues dépassées et infirmes. Le mutisme des enquêtés au sujet des langues locales limitées est loin d'être neutre. Au contraire, il ne reflète que le malaise ressenti face à ces langues impuissantes, absorbées par l'anglais devenu trop présent. Cependant, *qui ne dit mot, consent!* Taire la réalité ne participe qu'à confirmer la faiblesse des langues maternelles face à l'anglais. Ne rien dire, avoir des œillères face à ce rapport de force, c'est admettre et même accepter avec fatalité ce déséquilibre linguistique.

Mettre un voile sur la lumière afin de sauver les apparences, falsifier la vérité, occulter l'infériorité des langues maternelles en adoptant une attitude flatteuse à l'égard de ces dernières, est-il la meilleure solution pour les sauver? Ces dernières sont-elles en voie de disparition ou seront-elles maintenues grâce à la transmission inter-générationnelle?

Le gouvernement gambien mène-t-il des politiques et actions pour promouvoir les langues locales dans l'enseignement gambien? Et surtout, quelle est la vraie volonté des locuteurs gambiens: abandonner leurs langues maternelles au profit de l'anglais en interrompant toute transmission ou prolonger leur diffusion à travers les années et les générations? Une chose est sûre, dans un pays comme la Gambie où le taux de scolarisation reste encore faible et les analphabètes nombreux, les langues locales sont une carte non négligeables à jouer pour l'éducation, le savoir, au-delà même de toute considération identitaire.

6-5-3: L'émergence et les représentations de la francophonie

Pendant longtemps, et surtout à cause de l'histoire mouvementée entre le Sénégal et la Gambie, les Gambiens ont été perçus par plusieurs surtout par leurs voisins sénégalais comme des êtres bornés, ancrés dans leurs habitudes anglophones, au point de refuser tout ce qui se rattache au Sénégal donc à la langue française; car, elle est aussi la langue du voisin. Des années durant, cette étiquette de pays fermé, a accompagné tout jugement sur la Gambie et ses habitants.

Les préjugés défient le temps, en présentant de façon fallacieuse les situations. Devons-nous, nous arrêter sur les a priori, pour juger le comportement de tout un pays? Ou faut-il faire l'effort d'aller au-delà des fausses vérités générales pour connaître la réalité? Est-il vrai, que toute présence francophone est impossible en Gambie? Est-il vrai que les Gambiens sont hostiles à la francophonie dans leur territoire, à cause des querelles du passé?

Si nous ne pouvons pas répondre, sans équivoque à ces questions, nous restons convaincue, que notre étude peut être un début de réponse, en confirmant ou en infirmant l'émergence de la francophonie en Gambie.

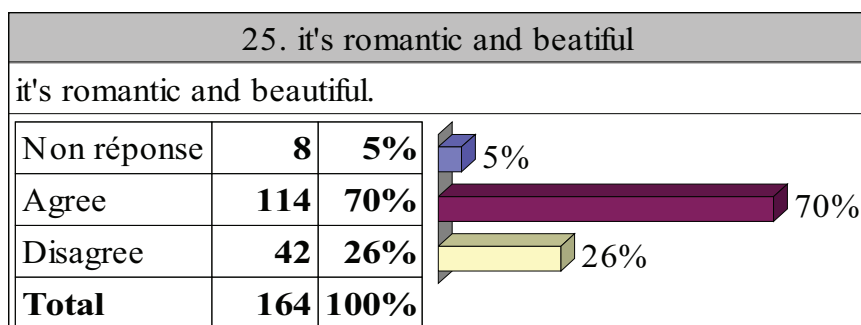
La francophonie observe une timide percée mais est réelle dans le milieu scolaire. La francophilie dépasse la sphère des élèves ayant choisi le français comme option; pour s'infiltrer petit à petit, chez ceux qui n'ont pourtant pas choisi l'option FLE. Même si le dessin, l'économie, l'arabe ou l'espagnol ont été privilégiés en lieu et place du français, nous ne pouvons conclure de façon hâtive à un désamour de la langue française, qui conduirait à son ignorance dans le milieu scolaire gambien. Au contraire, ce qui semble attirer notre attention dans cette partie intitulée *another choice*, c'est justement son appréciation positive chez ces élèves. Un climat favorable à la francophonie s'installe puisque les enquêtés affichent de bons sentiments à l'égard non seulement de la langue française, mais aussi des francophones. Seraient-ils prêts pour autant à accueillir, voire même à accepter l'implantation de la francophonie dans leur pays?

Lors de cette enquête, nous avons eu l'occasion de voir que le français enregistre progressivement de très bonnes évaluations.

6-5-3-1: Les représentations positives de la langue française

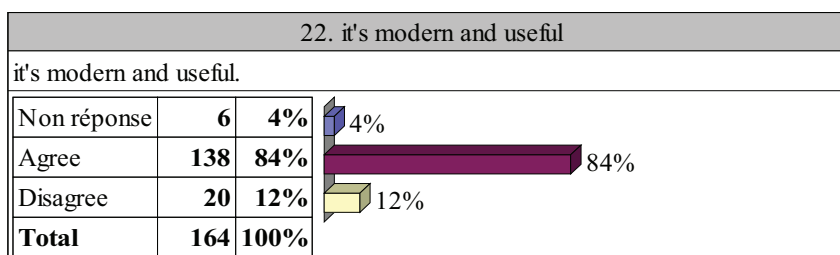
Nous commencerons par le fait qu'il est vu par les enquêtés comme une langue : *important, amazing, enjoyable, continental, international, modern, beautiful, likeable.*

➤ **Le français une belle langue romantique**



Lorsqu'il s'agit d'évoquer la beauté de la langue française, 70% des enquêtés sont d'accord sur le sujet (cf. graphique n°25). Avec ce score élevé, nous pouvons affirmer que nos élèves, qui pourtant, n'apprennent pas le français à l'école, ont une opinion visiblement favorable sur la langue française, perçue comme élégante, romantique. De l'avis majoritaire, c'est une langue qui célèbre l'amour et invite au rêve. C'est aussi une langue touchante, qui donne la possibilité de parler de ses sentiments. Elle est agréable à écouter de par sa sonorité chantante. Elle est poétique et expressive. Ces stéréotypes qui sont aussi des éloges, peuvent être une source de motivation pour l'apprentissage. Cependant, il faudrait souligner que même si cette langue est perçue comme belle par la majorité, rappelons par 70 % (cf graphique 25) ; il ne faudrait pas tirer des conclusions hâtives. Cette image du français jugé sur son côté esthétique et affectif, ne fait pas l'unanimité; 26%, ne partagent pas cet avis .

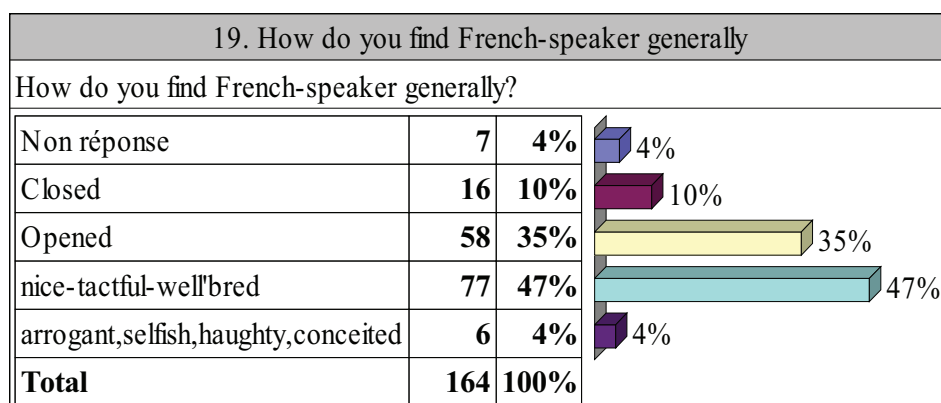
➤ **Le français est une langue moderne et pratique**



L'engouement pour le français se justifie aussi par leur esprit pragmatique. Il est mis en valeur, son efficacité et son utilité. Concrètement, pour des raisons professionnelles, c'est un atout, un bénéfice, un avantage. Il augmente les chances dans le marché de l'emploi . Car dans le monde actuel (*village planétaire*), maîtriser plus d'une langue ne peut que servir. Il est normal et sans surprise que la majorité de nos enquêtés, à savoir 84% confirme et approuve le caractère pratique du français. Uniquement 12% sont en désaccord avec cette affirmation (voir graphique n°22).

6-5-3-2: Des ondes positives à l'égard des francophones

La redondance est perceptible en ce qui concerne les bons sentiments de nos enquêtés quant à l'appréciation du monde francophone, lequel semble attirer la curiosité de ces jeunes. Ce n'est pas seulement la langue française qui est mise à l'honneur. Des qualités sont attribuées aux francophones. En effet , si nous nous référons au graphique n°19 (*19. How do you find French-speaker generally ? Comment trouvez-vous généralement les francophones?*) ; nous voyons que 35% trouvent que les francophones sont des personnes *opened*: ayant un large esprit d'ouverture et 47% trouvent qu'ils sont *nice tactful, well'bred* : bons et généreux. Ce qui fait un total élevé de 82 % de l'échantillon, qui accorde un caractère sympathique aux francophones. Une faible part, soit 10%, juge sévèrement ces derniers en les taxant de bornés et 4 % affirment qu'ils sont égoïstes, arrogants, hautains. En conclusion, un rapide calcul permet de dire que 82 % ont une bonne opinion des francophones contre 14% qui les trouvent *arrogant, selfish, haughty, conceited*(*arrogant, égoïstes, hautains*) .



Dans la même lignée, nous avons testé nos enquêtés pour vérifier leurs réels sentiments quant aux francophones. Veulent-ils simplement, nous ménager en nous chantant les louanges de la francophonie, pour nous faire plaisir? Autrement, leurs attitudes en réalité sont-elles masquées par de fausses déclarations positives? Nous avons voulu en avoir la certitude, c'est à dire détecter et vérifier leur réel comportement face aux francophones. Pour ce faire, nous avons reposé la même question sur la perception des français mais avec une tournure différente. Cette fois-ci, avec la question n°26 à choix multiples, nous leur avons demandé:

26- A French-speaker wants to discuss with you in French, what will you do ?

- a) You have a bad command of French and that's why you answer in English.
- b) You answer in English because you believe that foreigners have to integrate into the country and to speak in English.
- c) For staying courteous, you will try to speak in French even if your level is very low.
- d) You stay very cool and peaceful because you have a good command of French even if it isn't your option at school .

Traduction en français

Question 26 : quelle serait votre réaction, si vous rencontrez dans la rue, un francophone qui veut discuter avec vous?

- a) Votre niveau en français est tellement nul que vous répondez en anglais même si vous avez compris.
- b) Vous répondez exprès en anglais car vous trouvez que ce sont les étrangers qui doivent s'intégrer et parler la langue du pays .
- c) Même si votre niveau est faible, vous tentez de rester courtois en répondant en français .
- d) Vous restez calme et sans crainte car votre niveau en français est bon , même si ce n'est pas votre option .

De par la réponse à cette question, nous avons la confirmation que les sentiments envers les francophones sont positifs. 40 % estiment qu'ils adopteront la courtoisie et tenteront d'engager la conversation avec le francophone. Ces 40%, semblent manifester de l'hospitalité et une envie

profonde de mettre à l'aise cet étranger, qu'on veut aussi connaître. Leur bonne foi et leur gentillesse peuvent donc aller jusqu'à tenter de parler une langue quasiment non maîtrisée avec une compétence réduite (ici le français en l'occurrence). Pour 29 %, leur envie de communiquer est bloquée par leur faible niveau en français. Ces derniers font une auto-évaluation de leurs compétences en français et trouvent qu'ils parlent mal le français. Ils se sentent donc en *insécurité linguistique* et ont peur d'être jugés. De ce fait, ils préféreront dans cette situation, répondre en anglais par mesure de sécurité, par peur de paraître ridicule devant l'interlocuteur francophone. Il faut souligner que cette stratégie ne traduit aucune animosité face au francophone. Non au contraire, elle montre la frayeur d'être raillé et de se mettre en danger. C'est donc une certaine insécurité linguistique qui poussera à parler ce qu'on maîtrise déjà l'anglais: c'est le choix alors de la prudence qui prime. 12% restent nationalistes en ayant une position ferme et sans équivoque. Ils pensent que ce sera à l'étranger (francophones) de montrer sa volonté de s'intégrer en laissant sa langue (français) pour parler l'anglais en Gambie. Enfin, les 14% restants, affichent de la sérénité et restent détendus. En effet, ils disent maîtriser et parler le français avec un niveau qu'ils jugent acceptable et bon.

26. A french-speaker wants to discuss with y			
A french-speaker wants to discuss with you in french, what will you do ?			
Non réponse	9	5%	
You have a bad command of french and that's why you answer in english.	47	29%	
You answer in english because you believe that foreigners have to integrate into the country and to speak in english.	19	12%	
For staying courteous, you will try to speak in french even if your level is very low.	66	40%	
You stay very cool and peaceful because you have a good command of french even if it isn't your option at school.	23	14%	
Total	164	100%	

Au-delà même de ces considérations, nous remarquons grâce aux 14 % des élèves (cf. Graphique 26), enquêtés maîtrisant le français avec un bon niveau, que le français a une réelle présence dans le pays. En d'autres termes, ne pas étudier le français comme matière optionnelle, n'est pas le synonyme automatique d'une ignorance et d'une méconnaissance du français dans le pays. Tout porte à croire, que la Gambie pays anglophone baigne tout de même dans un environnement francophone, comme nous allons en débattre dans ce qui suit.

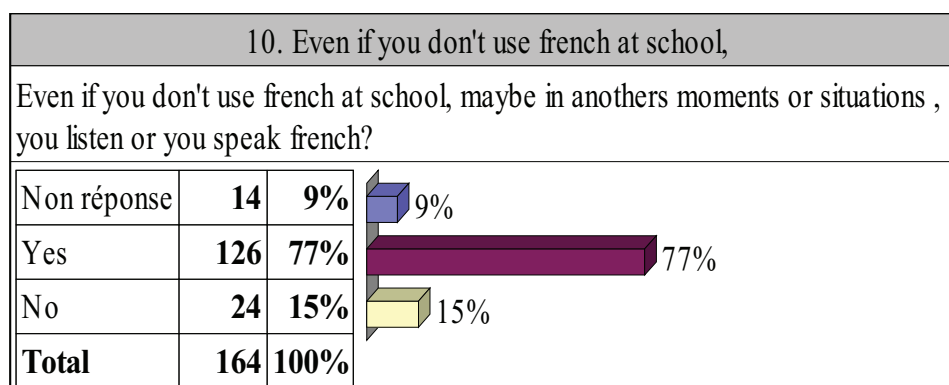
6-5-3-3:La présence d'un environnement francophone en Gambie

Dans cette République gambienne ancrée dans une longue tradition britannique, nous voyons à travers les déclarations des enquêtés que la francophonie a une présence réelle, dans les faits. 77% des enquêtés avouent avoir entendu parler le français dans le pays au moins une fois dans leur existence. Lorsque nous avons posé les questions à savoir:

10. *Even if you don't use French at school, maybe in another moments or situations, you listen or you speak French? Yes; No; (même si vous ne pratiquez pas le français à l'école, peut-être que vous l'entendez ou le parlez à certaines occasions? Oui; Non)*

11. *Where do you speak or listen French? nowhere; family and friends; print media; broadcast media; radio; other (specify); AT SCHOOL; (Où parlez-vous ou entendez-vous le français? Famille et amis; presse; télé; radio; autres; école; spécifiez.)*

Comme nous le constatons dans le graphique n°10, la francophonie existe bien en Gambie :



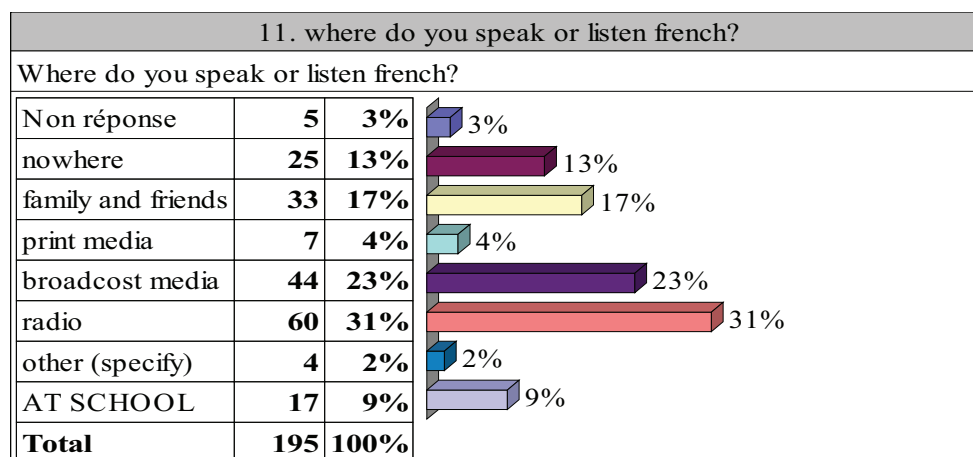
Et c'est tout un environnement linguistique qui se crée autour de la langue française. Celle-ci marque sa présence effective et physique dans le paysage sociolinguistique du pays par le biais médiatique, social, scolaire, politique, économique. C'est donc une véritable culture francophone qui s'installe progressivement de façon audible et visible dans les interactions quotidiennes (amis et

familles), à travers la presse écrite, les radios, les télévisions aussi. Le français n'est donc pas l'affaire exclusive de l'école, rencontré que pendant des cours de français, ou lors des échanges uniques entre professeurs de français et des élèves ayant choisi l'option français. La langue française comme le révèle le graphique n°11, dépasse souvent le cadre scolaire, même ceux qui ont choisi une autre option que cette langue, ont déjà entendu la pratique de cette langue dans d'autres situations de communication.

N'oublions pas ou rappelons, ici de la proximité géographique entre la Gambie anglophone et des pays francophone tels que le Sénégal, le Mali, la Guinée... Souvent, il se trouve que ces Gambiens interrogés rencontrent la culture francophone à travers les émissions télévisées et radiophoniques. Au cours de notre enquête, par exemple, chose étonnante, le sujet favori des discussions dans certains ménages visités à Banjul était celui des séries télévisées: *Ruby, Luna, Vadehi, Faut Pas Fâcher, Ma Famille, les Bobodiouf*... Ces séries d'origine étrangère (respectivement, mexicaine, colombienne, indienne, ivoirienne, burkinabé) sont doublées et transmises en version française, le plus souvent par les chaînes sénégalaises. Sans compter que le journal télévisé de la RTS (Radio Télévision Sénégalaise) ou celui de l'ORTM (Radio Télévision Malienne) sont généralement suivis pour s'informer des événements aux alentours de la Gambie.

Est-il utile de souligner que ces émissions pré-citées sont en langue française car diffusées par des pays francophones? Bien sûr des programmes en langues locales sont aussi suivis sur les mêmes chaînes par les Gambiens, mais là encore le français n'est jamais loin; ni ignoré. Bien au contraire, nous savons que par le biais de l'*alternance codique* (français /langues locales), les traces d'une véritable manifestation francophone ne peuvent être réfutées.

Les amateurs de lutte sénégalaise et de football, nous le concéderont. Car un mot français s'invite toujours dans les commentaires des journalistes lors des rencontres sportives au Sénégal. Ces mêmes rencontres sont suivies par des milliers de Gambiens partageant la même passion. Les frontières à ces moments sont tellement malléables, les spectateurs sont réunis par un même objectif: le plaisir, l'amusement. Peut-on dire à ces instants, que la division entre les Gambiens anglophones et les Sénégalais francophones a du sens? Ce qui primerait ainsi, ne serait-ce pas cet échange dans la fraternité? En tout cas, de par le graphique n°11 ci-dessous, nous voyons de façon claire que les enquêtés, n'ignorent pas la présence du français dans leur vie. Ils sont conscients de cette vérité. Pour 17%, c'est en famille et entre amis qu'ils ont déjà entendu parler en français; 4% révèlent qu'ils ont entendu le français grâce à la presse; 23% à la télé; 31% à la radio; 9% enfin l'école.



6-5-3-4: Un geste qui en dit long sur l'intérêt porté au français

Enfin, l'attitude surprenante de quelques élèves, nous conforte dans l'idée que l'espace francophone est difficilement ignoré, même pour ceux qui ne pratiquent pas le français à l'école. Il n'est donc pas totalement absent de leurs vies. Il y a un capital linguistique (pour le français) acquis consciemment ou inconsciemment. Pour certains élèves, l'occasion leur est donnée, de démontrer leur compétence. Alors que nous leur avons posé la question n°12: *Please, describe English, French, African languages in five words.* (Décrivez en cinq mots l'anglais, le français, et les langues africaines.), ils ont cru nécessaire d'inscrire sur le questionnaire soumis, les quelques mots qu'ils connaissent du français. Ce sont généralement des termes usuels de salutations, de présentations ou des prénoms entendus. Ils savent déjà, saluer, se présenter, compter et nommer des choses en français malgré certaines erreurs marquées par des astérisques.

Illustration

Observation n°4: « French: bonsoir madam*, monsieur nicolas*. »

Observation n°19 : « table grand petit ecole*. »

Observation n°26: « le/ou / qui/ je /ferme/ frere* »

Observation n°48 : « je suis gambian*. Je suis senegal.* »

Observation n° 67 : « une. deux. trois. ca* va. tu as quel age* ? »

Le wolof n'est jamais bien loin puisqu'il subit le même sort. Alors, immédiatement, ils traduisent leurs productions en wolof. Mais dans quel but cette répétition s'opère-t-elle, puisque l'enquêteur est lui-même sénégalais francophone? Il aurait pu comprendre de toute évidence le contenu. Nous

pensons que cette attitude peut s'interpréter comme une volonté de mettre à l'aise l'enquêteur en lui manifestant de l'amitié. Pour ce faire, ils traduisent en wolof, ce qui est énoncé en français. Ce comportement révèle aussi le partage d'une langue commune: le wolof, entre les deux pays: celui de l'enquêteur (Sénégal) et celui des enquêtés (Gambie). Ce qui est pour rappeler les relations de fraternité .

Observation n°44: « morning how are you thank you . what is your name . *bojue sava mersi kama tu t'appell . naka subasi nakadgadef jerejef notuda.*¹⁸»

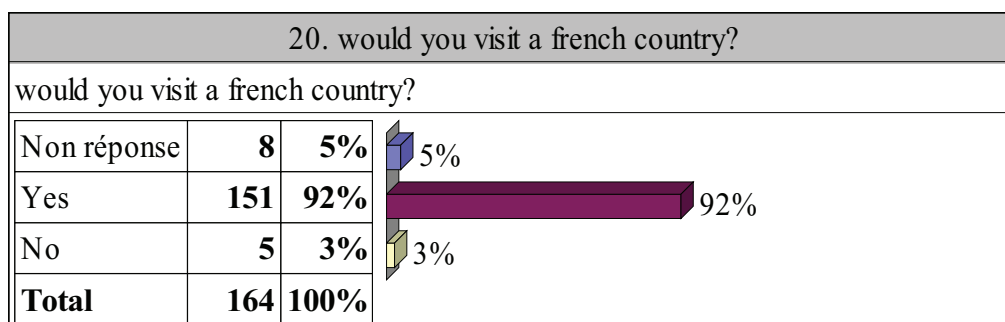
Observation n°53: « morning. *bornn jure. naka souba si.*¹⁹ »

Cette spontanéité (car ce n'est pas nous qui leur avons demandé d'agir de la sorte) démontre l'intérêt porté à la langue française. Si l'oral par contre semble ne pas poser de problème, l'écrit ne suit pas le même chemin. Ils ont écrit les mots comme ils l'entendent, l'anglais souvent prenant le dessus.

Ex : Observation n°37: « comman tu appel. je appel. habit farato. je suis gambian ».

6-5-3-5: Voyager en terre francophone : un projet vivement souhaité

Ainsi, ces mêmes interrogés, qui, pourtant, n'ont pas choisi le français, (disons-le, avec redondance, sans doute pour montrer qu'il ne s'agit pas d'une haine à l'égard du français); ont affirmé avec une majorité incontestable, c'est à dire 92% (cf. graphique n° 20) vouloir visiter un pays francophone. La question posée est : *20. would you visit a French country? Yes ; No* (Voulez-vous visiter un pays francophone ? Oui, Non) .



Seuls 3%, à savoir 5 élèves de cet échantillon déclarent ne pas vouloir visiter un pays francophone . Trois d'entre eux, c'est à dire les enquêtés n°4; n°46; n°67; n'ont pas expliqué les raisons de ce refus. Cependant, pour l'enquêté n°56, il nous explique que les moyens financiers font défaut et ne sont pas réunis pour voyager.

18 Français anglais wolof

19 idem

Ex: Observation n°56 : « I don't have the opportunity to go to France or I cannot... »

Quant à l'enquête n°87, la peur d'être la risée de ceux qui l'entendront parler un mauvais français, le paralyse. Il opte pour la sécurité, réduit ses déplacements en terrain anglophone, terrain qu'il connaît mieux.

Ex: Observation n°87: « because I cannot speak French but if I have a teacher I will be able to speak it, because I know some words in French when our teacher speaks. I know it but I don't want to do it because they laugh at me when I speak.

Si 92% de notre échantillon souhaite visiter des pays francophones ; nous pouvons cependant les scinder en deux catégories : les pays européens et les pays africains (Sénégal, Mali, Côte d'Ivoire...)

6-5-3-6: L'image positive de la France et les motifs pour la visiter

Pour l'Europe, c'est la France qui reste la destination favorite citée 68 fois par nos enquêtés. Des villes de la France comme la capitale Paris (cité 14 fois), Bordeaux (cité 1fois), sont aussi mentionnées . Quelques uns , expliquent même que découvrir ce pays est un projet et fait partie de leur *dream*, c'est à dire de leur rêve :

Illustration

Question n°21. *Why ? If you wouldn't it, explain why. If you choose "Yes", Which French country would you visit and why?* (Pourquoi voulez-vous visiter un pays francophone ? Justifier votre réponse.)

Observation n° 122 : « France because it has been my dream in life that I will and must go there just to learn French and more about French people.(La France, c'est le rêve de ma vie. Je dois aller là-bas pour apprendre la langue et connaître les français.) »

Observation n°138 : « France it is a dream place anyone would love to go to Paris . »

Observation n° 160 : « France because it has been my dream to go there. »

➤ **La France : Un pays riche et développé**

La réputation du pays est bonne et semble exemplaire. Une critique positive tirée de leurs lectures, et de la télévision est faite de ce pays qu'ils jugent, avancé du point de vue des progrès scientifiques et techniques , développé, riche, avec une économie stable. La liberté politique et celle d'expression y est enviée. Par conséquent la France attire. Les infrastructures, l'architecture de qualité, facilitant

la vie des usagers , ainsi que la libre circulation des biens et des services sont aussi des raisons qui poussent à vouloir se rendre en France .

Illustration

Question n°21. *Why ? If you wouldn't it, explain why. If you choose "Yes",Which French country would you visit and why?* (Pourquoi voulez-vous visiter un pays francophone ? Justifier votre réponse.)

Observation n° 126 : « I will like to visit France because I have been hearing a lot of good things in France. »

Observation n° 129 : « France because I have heard a lot about there and would be nice to go there. »

Observation n° 40 : « yes and the country I am going to visit, is France. Because they have a good economy . »

Observation n° 47 : « I would like to visit a French country especially France because is among the poker-full economic country in the world and you can easily learn how to speak French.. »

Observation n° 57 : « France because the world political stability of country. »

Observation n° 74 : « I would like to visit France because there is money and they have good building and road . »

Observation n° 121 : « I want to visit France because it is the most advanced country in French speaking world . »

Observation° 39 : « I would like to visit France in my future because some of my uncles and aunts are there. They have a very good economy . »

➤ **La bonne appréciation des français**

Les critères : esthétique et moral ne sont pas en reste, puisque la France est vue comme un beau pays, paisible, romantique aussi; tandis que les français sont jugés : tolérants, ouverts, responsables, simples, innovants .

Illustration

Question n°21. *Why ? If you wouldn't it, explain why. If you choose "Yes",Which French country would you visit and why?* (Pourquoi voulez-vous visiter un pays francophone ? Justifier votre réponse.)

Observation n°53 : « yes I would like to visit France because it is nice country. »

Observation n° 69 : « I want to visit France because it is very nice country .And it is romantic and beautiful . »

Observation n° 114 : « I love Paris because it is very peaceful, wonderful and attractive , they are always ready to accept everybody (j'aime Paris car c'est paisible, merveilleux, attirant et toujours prêt à accueillir tout le

monde) . »

Observation n° 141 : « I want to see France because people are innovative and simple. »

Observation n° 148 : « France because it is a well developed country and the people there are open. »

Observation n° 152 : « France, this country is sensible responsible and accommodating they are very tolerant. »

➤ **La culture française**

Ces bonnes évaluations attisent la curiosité des élèves, qui veulent aussi connaître la culture française, c'est à dire l'art et la manière de vivre des français, l'histoire, les grands monuments, la mode, la gastronomie, qui composent le pays. Ils veulent aussi comprendre les similitudes et les différences entre leur pays et celui qu'on aimerait visiter.

Illustration

Question n°21. *Why ? If you wouldn't it, explain why. If you choose "Yes", Which French country would you visit and why?* (Pourquoi voulez-vous visiter un pays francophone ? Justifier votre réponse.)

Observation n°70 : « I want to visit France to see how the country looks like (Je veux visiter la France pour voir à quoi elle ressemble). »

Observation n° 95 : « I want to go to France to see the way of life (Je veux aller en France pour voir leur manière de vivre) . »

Observation n° 28 : « I will like to visit France for just ... Some interest place. »

Observation n° 79 : « France it is a lovely place to be there. »

Observation n° 108 : « France. I am simply interested in the historical cultural diversities even though, it is difficult for me to learn it, I hope to improve my French competences , the best way I hope to keep close and interact with them (la France . Je suis simplement intéressée par la diversité historique, et culturelle, même si c'est difficile d'apprendre le français, j'aimerais améliorer mes compétences, et la meilleure manière de rester proche et d'interagir avec les habitants est d'y aller) . »

Observation n° 139 : « France I think it is the best place of the language it self and it is famous because it is beautiful. It is a shoppers haven because of its creative designers and its famous chocolates and food . »

➤ **La bonne qualité du français parlé en France**

Pour maîtriser le français rapidement, certains affirment que le *nec plus ultra* est de se rendre en France, pays francophone par excellence, pour apprendre sur le terrain, en se confrontant à diverses

situations de communication. C'est la raison principale donnée par la majorité des enquêtés. Ce qui permettrait d'améliorer dans le temps, son niveau de français, d'enrichir son vocabulaire grâce à la pratique quotidienne. L'immersion est jugée favorable et se révèle être un exercice inéluctable dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Et c'est dans cette optique, qu'ils expliquent leur souhait d'aller en France, pour être en contact direct avec des français, échanger, se corriger et se perfectionner en français. L'idéal étant d'arriver à parler couramment la langue française sans complexe, ni silence gênant. Ainsi Partir en France, pourrait aider à désinhiber toute manque de confiance et arriver à parler avec fluidité la langue française, pensent-ils.

Illustration

Question n°21. *Why? If you wouldn't it, explain why. If you choose "Yes", Which French country would you visit and why?* (Pourquoi voulez-vous visiter un pays francophone ? Justifier votre réponse.)

Observation n°6 : « I want to visit France and they speak very well French and I want to learn it Je veux visiter la France, car les français parlent très la langue et je l'apprendrai). »

Observation n° 20 : « I would be very proud to visit France and to learn how they speak French very well (je serai très fière de visiter la France et de bien parler le français) . »

Observation n° 27 : « France because I want to be able to speak French and also to encourage my friends to be able to speak French. It will also be an advantage for me to speak many languages . »

Observation n° 32 : « France because I will learn more in France and also I will be able to communicate in French and how to read and write. »

Observation n° 33 : « I would like to visit France because perhaps that's what will help me to improve in speaking French . »

Observation n° 38 : « I want to visit France because it is nice and I want to improve my level of French . »

Observation n° 84 : « I want to visit Paris it will help my French to be better . »

Observation n° 89 : « I want to visit Paris to improve my level of French. »

Observation n° 92 : « I want to visit France so that I can know the importance of French to the people of Gambia and I know about French very well . »

Observation n° 98 : « I want to visit France and to improve my French . »

Observation n° 119 « I want to go to France to improve my French language. »

Observation n° 135 : « France I can see how French people interact with people from other countries. »

Observation n° 137 : « Paris in order to improve on my fluency in French and to know about French people their. » culture . »

Quitte à apprendre le français, nous avons des élèves qui déclarent vouloir parler le français de France. Non qu'ils méprisent les autres pays francophones, mais que le bon français, de qualité, est parlé dans l'hexagone. La France serait le pays francophone le plus connu et le plus important; où se trouvent les racines de la langue française.

Question n°21. *Why ? If you wouldn't it, explain why. If you choose "Yes", Which French country would you visit and why?* (Pourquoi voulez-vous visiter un pays francophone ? Justifier votre réponse.)

Observation n° 35 : « I would like to visit France because I believe that they can speak French better than other French speaking countries. »

Observation n° 143 : « it is the home of French. »

Observation n° 118 : « I choose France the most well known French speaking countries . »

Observation n° 120 : « I would love to visit France because it is a solid bone of the French language and it is a beautiful country from what I read . »

Observation n° 151 : « France because it is the major French speaking country. »

L' Italie de façon exceptionnelle est cité comme un pays francophone par l'observateur n° 123, qui veut le visiter.

6-5-3-7: L'image des pays africains et les raisons pour les visiter

En Afrique, plusieurs pays francophones attirent les élèves gambiens. Dans l'ordre croissant : nous avons le Mali (cité1 fois), le Burkina-Faso (cité1 fois), le Burundi (cité1 fois), la Côte d'ivoire (cité 2 fois), le Togo (cité2 fois) et enfin le Sénégal (cité 56 fois) qu'ils veulent découvrir . Le Sénégal reste une destination appréciée pour plusieurs motifs que nous évoquerons :

➤ Envie d'escapade, de détente

Pour changer d'air, pas besoin d'aller de l'autre bout de la terre, le Sénégal, reste un choix idéal, raisonnable et moins cher pour se faire plaisir et passer de bonnes vacances .

Question n°21. *Why ? If you wouldn't it, explain why. If you choose "Yes", Which French country*

would you visit and why? (Pourquoi voulez-vous visiter un pays francophone ? Justifier votre réponse.)

Observation n° 155 : « Senegal for an excursion. »

Observation n° 156 : « Senegal for holidays. »

➤ **Améliorer son niveau de français par la pratique**

Pour parler le français couramment, certains élèves pensent que le Sénégal est un bon endroit car étant un pays francophone . S'y rendre donc peut aider à maîtriser un français net et clair , sans faute. Cela peut permettre à accélérer l'apprentissage d'autant plus qu'on se familiarise plus aisément à la langue, en augmentant son degré de pratique dans le terrain. Certains même affirment que les Sénégalais sont ceux qui parlent le mieux le français en Afrique et sont donc une référence en la matière. Voilà une raison pour partir au Sénégal et pour apprendre le français, et enrichir son vocabulaire .

Illustration

Question n°21. *Why ? If you wouldn't it, explain why. If you choose "Yes", Which French country would you visit and why?* (Pourquoi voulez-vous visiter un pays francophone ? Justifier votre réponse.)

Observation n° 109 : « I will visit Senegal which is a French speaking country so that I will be more familiar with the language .»

Observation n° 111 : « Senegal, I would like to improve my French vocabulary. »

Observation n° 113 : « I would like to visit Senegal to know news, exciting things in this country, to speak better French. »

Observation n° 34 : « I will visit Senegal because I want to have clear French . »

Observation n° 37 : « I want to visit Senegal and France / may be if I stay several months with people, I will improve my level of French. »

➤ **La raison familiale et/ou amicale**

Des années de relations historiques, économiques et culturelles ont tissé des liens de parenté mais aussi amicaux entre le peuple sénégalais et celui gambien. Il est pas rare, de voir des familles partagées entre les deux pays. Généralement, se sont des personnes qui mettent en avant un rapport de fraternité entre les deux nations pour justifier que ce sont une seule et même réalité, une entité

indivisible. Le voyage au Sénégal est un projet vivement souhaité pour certains Gambiens afin de rendre visite à leurs familles et vice-versa. C'est la raison citée en masse:

Illustration

Question n°21. *Why? If you wouldn't it, explain why. If you choose "Yes", Which French country would you visit and why?* (Pourquoi voulez-vous visiter un pays francophone ? Justifier votre réponse.)

Observation n°2 : « I want to visit Senegal to see my family. »

Observation n° 14 : « I would like to visit Senegal because my relatives and friends are there and I like them very much. »

Observation n° 18 : « I want to visit Senegal because my relatives are there . »

Observation n° 21 : « I will visit Senegal because lot of my relations are there ; when I finish my grade 10, I will visit my grand fathers in Dakar. »

Observation n° 26 : « I visited Senegal because is where my family is staying and the are my relatives. »

Observation n°7 : « I want to visit Senegal . Senegal and Gambia are the same. »

Observation n°85 : « I want to visit Senegal because Senegalese are our brothers. »

➤ **La proximité géographique**

La situation de la Gambie, enclave du Sénégal est évoquée. Il en ressort , que ce pays limitrophe, cité par beaucoup comme un pays voisin suscite l'intérêt des élèves gambiens. Il est même vu comme un impératif, une nécessité de visiter ce pays proche afin de connaître sa culture et faire prospérer les échanges entre les deux .

Illustration

Question n°21. *Why? If you wouldn't it, explain why. If you choose "Yes", Which French country would you visit and why?* (Pourquoi voulez-vous visiter un pays francophone ? Justifier votre réponse.)

Observation n° 11 : « I want to visit Senegal because we know Senegal and the Gambia are brothers to each other, then to know each other is very good . »

Observation n° 13 : « I like Senegal our neighbour . »

Observation n° 16 : « I want to visit Senegal because it is a neighbouring country to the Gambia. »

Observation n° 23 : « Senegal because it is a neighbouring country and you can easily learn to speak French through the local language. »

Observation n° 86 : « because our neighbours are French speaking countries like Senegal and to increase projects between them we need of course French. »

Observation n° 30 : « I would visit Senegal because it is near to the Gambia and it is a nice country . »

Observation n° 31 : « Senegal because we are close to each other and we are brothers and sisters. »

Observation n° 15 : « I want to visit Senegal to see their culture . Their mode of dress and the way they are learning . »

Quant aux autres pays africains cités par nos enquêtés tels que le Burundi, le Mali ; le désir de les visiter est souvent lié soit aux amis ou connaissances qu'ils ont dans ces pays, soit tout simplement à cause de la résonance du nom de pays qui attire et attise la curiosité.

Illustration

Question n°21. *Why ? If you wouldn't it, explain why. If you choose "Yes", Which French country would you visit and why?* (Pourquoi voulez-vous visiter un pays francophone ? Justifier votre réponse.)

Observation n° 17 : « I would like to visit Ivory Coast it is a peaceful and enjoyable country . »

Observation n° 41 : « I would like to visit Mali because I have many malian friends . »

Observation n° 59 : « cordivour*²⁰ »

Observation n° 60 : « Burundi because I love the name of Burundi . »

Observation n° 66 : « Burkina Faso since the first day I heard the name of this country I said whenever I visited French countries it is going to be the first . »

Observation n° 83 : « Togo is a nice country like another country. I prefer Togo because my former teacher is there. »

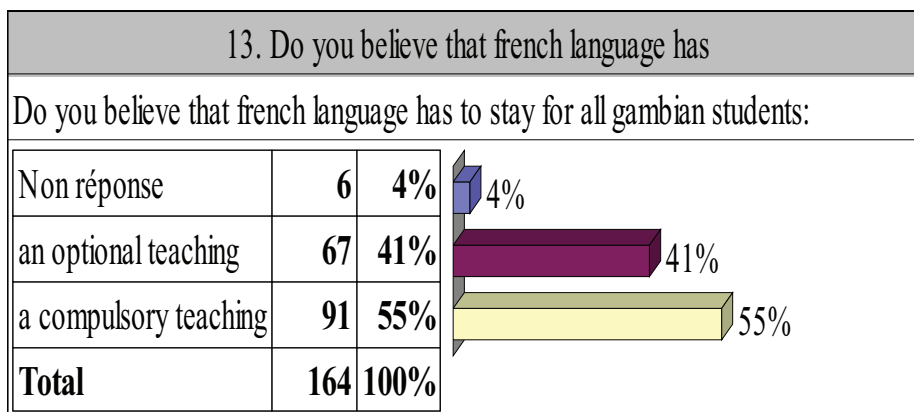
6-6: La question de l'enseignement obligatoire du français à l'école

Quand nous avons voulu souligner la nécessité de rendre l'enseignement du français obligatoire à l'école, nous avons évoqué le thème en posant les questions suivantes :

13. Do you believe that French language has to stay for all gambian students as :an optional

20 COTEDIVOIR = Côte d'ivoire - écrit textuellement par l'observé n°59

teaching ; a compulsory teaching . 14.Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?). Ils sont ainsi 55% à penser que l'enseignement du français devrait être obligatoire en Gambie pour l'ensemble des élèves d'après le graphique n° 13, ci-dessous.



6-6-1:Les raisons avancées pour le statut obligatoire du français

➤ **Le prestige du français en tant que langue universelle**

Ils insistent ainsi sur l'importance de la langue française, qu'ils considèrent comme une langue internationale, occupant un rang non négligeable après celui de l'anglais. Ce motif suffit donc à sa connaissance: cela va de soi d'ailleurs, si l'ambition est de mise.

Illustration

13.Do you believe that French language has to stay for all gambian students:as :an optional teaching ; a compulsory teaching . 14.Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

Observation n° 21: « because it's also used in most part of Africa and Europe (pace-que le français est utilisé dans beaucoup plus de pays africains qu'européens). »

Observation n°71:« Gambian students have to take part in the study of French because it is too a popular language. »

Observation n° 138: « to me , I think it is the second international language after English you might never know where you will be (pour moi , c'est la seconde langue internationale, la plus

populaire)».

➤ La proximité géographique avec le monde francophone

La proximité avec le Sénégal francophone et d'autres pays limitrophes francophones, arrive souvent en seconde position pour expliquer l'obligation d'enseigner de façon officielle le français dans les écoles gambiennes. C'est même un devoir semble-t-il de connaître le voisin et sa langue afin de fructifier les échanges culturels mais aussi économiques. Le pays n'en sortira que gagnant, en sachant, par ce biais, élargir sa représentativité au-delà de ses frontières.

Illustration

13. Do you believe that French language has to stay for all gambian students: as an optional teaching ; a compulsory teaching . 14. Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

Observation n°120 : « the Gambia is boarded on three sides by a French country, it is very important international language at this very young age . »

Observation n°151 : « because Gambia is between French speaking countries like Senegal Guinea . »

Observation n° 63 : « the Gambia is found in west Africa and most west African countries are French speaking countries especially our neighbours».

➤ La prévision du futur

Beaucoup d'enquêtés, se projettent dans l'avenir et optent pour la prévoyance , l'air de dire, nous ne savons jamais ce que l'avenir nous réserve. Le destin, un voyage, le travail, les raisons familiales (mariage), touristiques, les affaires, les études ... peuvent nous conduire hors du pays qui nous a vu grandir. Sait-on toujours où l'on va? Qui peut prédire son futur avec exactitude? On peut être appelé à se déplacer volontairement ou involontairement et donc être amené à vivre dans l'espace francophone. La langue française est donc à mettre dans ses bagages telle une réserve qu'on peut utiliser dans ce cas . Elle doit faire partie du *trousseau d'urgence*, (Rigaud,1999:68-69), et peut aider voire dépanner dans certaines circonstances. Il faut donc l'enseigner aux jeunes Gambiens.

Illustration

13. Do you believe that French language has to stay for all gambian students: as an optional teaching ; a compulsory teaching . 14. Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

observation n° 35 : « because nobody knows where he or she will end her life either in French speaking countries if it is there, then you start to regret why you didn't study French language (nul ne sait, comment finira sa vie, si c'est un pays francophone, justement, il aura des regrets en se demandant pourquoi il n'a pas étudié le français)»

observation n° 40 : « because we are not going to stay in the Gambia forever if we will then we may find a person who want to help us but can only speak French and if we don't learn French then that means that we would be helped by that person. »

observation n° 84: « because no student knows where he is going to fall in future. »

observation n° 136: « because in the future you may have to use your knowledge of French . »

➤ **Le motif professionnel**

Le monolinguisme n'est presque plus vu d'un bon œil, dans le monde actuel qui est avant tout un village planétaire. C'est un monde de réseaux, où l'épanouissement professionnel exige aussi la maîtrise de plusieurs langues , donc de devenir polyglotte.

Illustration

13. Do you believe that French language has to stay for all gambian students: as an optional teaching ; a compulsory teaching . 14. Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

observation n°68 : « it is very good to speak more languages. »

observation n°77: « because it is also an international language and very good to speak two or more languages because it make communication much easy . »

observation n°88: « to represent the Gambia in French countries we need too French language. »

observation n°92: « because a country should not speak only one language. »

observation n°95: « it is good to speak two or more international languages. »

observation n°98: « to speak two languages open more opportunities. »

observation n° 139: « most people are now starting to see the importance of being bilingual and French seems to be the most preferable children will make .. of the future. »

observation n° 121: « because today we travel a lot and we need several languages. »

Et c'est dans cette perspective, que les élèves interrogés veulent augmenter leurs chances de

recrutement après les études en investissant dès maintenant dans la connaissance d'autres langues étrangères. Le français dans ce cadre est aussi un idéal à atteindre pour séduire les différentes entreprises et organisations internationales qui favorisent et embauchent, des jeunes à l'aise dans toutes les situations culturelles. Or qui dit culture dit aussi langue. C'est en ayant cette visée, que nos enquêtés désirent que le français soit obligatoire comme langue d'enseignement afin d'ouvrir des opportunités et accéder plus facilement à un emploi après les études .

Illustration

13. Do you believe that French language has to stay for all gambian students: as an optional teaching ; a compulsory teaching . 14. Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

Observation n° 99: « it can help when you look for a job. it's good to speak several languages it helps when you are appointed like ministers. »

Observation n° 107: « to get some jobs we need several languages and a French is important too. »

Observation n° 60: « because it will make students to know it and to get job easier. »

Observation n° 127: « it makes us more marketable. »

Observation n° 130 : « it will benefit them in future . »

Observation n° 148: « it is an international language and there will be a lot of job opportunities in French speaking countries. »

➤ **Pour une reconnaissance officielle de la langue française**

Rendre l'enseignement du français obligatoire en Gambie, entraînera une plus grande motivation des élèves qui ne pourront plus le négliger ni le reléguer au second plan. Cela activera un enseignement de rigueur où la concentration des élèves pour la matière sera enfin gagnée. Ils le prendront désormais avec beaucoup plus de sérieux et fourniront plus d'effort. Quant aux professeurs de français , ils seront mieux considérés par les élèves, car jusqu'ici le fait que cela soit facultatif entache sérieusement le respect qui leur mérite .

Illustration

13. Do you believe that French language has to stay for all gambian students: as an optional teaching ; a compulsory teaching . 14. Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

Observation n°39: « a compulsory teaching of French should stay for all Gambian students if we start it as early as primary school; may be interested in French language. »

Observation n°61: « it can help but if it is optional many people will relegate away from it. »

Observation n°74: « may be Gambian students should take it seriously. »

Observation n°78: « to help the youth to improve seriously their level of French . »

Observation n°79: « to be serious with the French subject. »

Observation n°118: « many students will not like to study French.

Observation n°117: « to help students to put more effort in trying to concentrate on it as a compulsory subject. »

Observation n°143: « because many Gambians students don't take this subject very seriously and don't show interest. »

➤ **Pour une ouverture de la Gambie au monde extérieur**

Il faut faire connaître la Gambie dans l'espace francophone, c'est à dire exporter ses idées, sa culture, encourager sa notoriété. La francophonie est nécessaire pour augmenter la représentativité de la Gambie au-delà de ses frontières mais aussi au-delà de l'espace anglophone. Et la maîtrise du français peut aider à ce dessein . Ce qui peut être profitable pour le tourisme et l'investissement .

Illustration

13. Do you believe that French language has to stay for all gambian students: as an optional teaching ; a compulsory teaching . 14. Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

Observation n°37 : « to increase international corporation employment opportunities. »

Observation n°100 : « to represent our countries and French is an international language. »

Observation n°102 : « to represent the Gambia in an important meeting in French country or to do business we need French language. «

Observation n° 105 : « we are the leaders of the futures and we need French to represent our nation in the French countries. «

Observation n° 124 : « for example those working in the government, they may be sent for meetings, they will

find it difficulty »

Observation n° 160 : « so that it will help us to communicate with other people outside the Gambia, especially in France or other French countries. »

L'analyse lexicale établie d'après la question n°14, nous montre que certains mots, avec récurrence, ont été utilisés plus que d'autres pour désigner le français comme: un avantage, une opportunité, une aide, un besoin. Il évoque aussi dans le même registre : le travail, la connaissance, le voyage, le business, le monde diplomatique, et surtout les relations internationales.

Mots	Nombre de fois cité	Exemples d'observations concernées
Add	1	n°24; n°152 ;n°108 ;
Advantage	2	n°6; n°21;n°52
Benefit	1	n°130
Business	1	n°102
Colonise	2	n°20; n°132
help	10	n°40 ;n°58 ;n°61 ;n°70 ;n°75 ;n°78 ;n°9 ;n°117; n°132 ;n°160 ;
International	14	N°37;n°41;n°77 ;n°63 ;n°95;n°100 ;n°120 ;n°126 ; n°137 ;n°138 ;n°148 ;n°155 ;n°156 ;
Knowledge	2	n°24 ;n°136 ;
Minister	2	n°99 ;n°124 ;
Need	9	n°9;n°88 ;n°102 ;n°105 ;n°107 ;n°121 ; n°108 ;n°131 ;n°115 ;
No official	13	n°25 ;n°11 ;n°19 ;n°20 ;n°23 ;n°27 ;n°30 ; n°55 ;n°108 ;n°113 ;n°104 ;n°158 ;n°159 ;
Opportunity	14	n°37 ;n°41 ;n°77 ;n°63 ;n°95 ;n°100 ; n°120 ;n°126 ;n°137 ;n°138 ;n°148 ;n°155 ;n°156 ;
Travel	1	n°34 ;n°53 ;n°121 ;n°122 ;n°141 ;n°29

6-6-2: Les arguments pour maintenir le français comme matière optionnelle

Cependant nous ne pouvons ignorer que pour 41 %, le français doit rester une option à l'école. Ce qui ne peut échapper à notre analyse, car le pourcentage d'élèves voulant que l'enseignement du français reste une option, est important (cf. graphique 13). Pourquoi cette volonté d'en faire une matière optionnelle? Les élèves nous auraient-ils induit en erreur sur leurs réels sentiments pour la langue française? Si la représentation du français est vraiment positive, alors pourquoi ces 41% ne veulent pas que le français soit obligatoire à l'école? N'est-il pas paradoxal de louer la beauté de la langue française d'un côté et de fuir son apprentissage à l'école de l'autre? Les deux attitudes sont-ils incompatibles? Nous allons tenter de répondre à cette question dans ce qui va suivre. Les raisons avancées pour expliquer la volonté de maintenir le français comme une option sont diverses:

6-6-2-1:Le droit et la liberté de choisir et le refus de la contrainte

Nous remarquons dans certaines réponses que des enquêtés se sentent presque pris au piège. Ils brandissent ainsi leur droit de choisir entre le français et plusieurs autres possibilités comme le dessin, économie familiale, arabe, espagnol En ce sens, 41% veulent que l'enseignement du français reste une option. Ils insistent sur la nécessité de respecter, d'écouter, mais surtout d'entendre (comprendre) la voix et les envies de chaque élève à ce sujet. Le choix doit ainsi être libre et non imposé. Or cette matière ne fait pas l'unanimité dans les souhaits. Il faudrait consulter les élèves et ne pas contraindre ces derniers à étudier la matière. Ils refusent que leur liberté de choisir s'évanouisse et se confisque. Par conséquent, elle doit rester une option, à prendre et à apprendre qu'aux seuls amoureux de la langue de Molière tout en laissant les autres découvrir d'autres passions. C'est une question de goût: tout le monde n'aime pas le français. Il faut tenir compte des différentes appréciations .

Illustration

13.Do you believe that French language has to stay for all gambian students:as :an optional teaching ; a compulsory teaching . 14.Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

Observation n°6: « because here some want to speak French and some no. »

Observation n°38: « may be some students don't like this subject /may be it is difficult for them / and it is not easy when you force them to pass this subject. »

Observation n°28: « because all students may not be interested to speak more than one language.

Observation n°111: « not all students like to do French.

Observation n° 113: « some students don't have interest in the subject and French is not an official language »

Observation n° 114: « it is not all Gambian students who have interest to study French and our official language is English. »

Observation n° 116: « not everyone like this language . »

Observation n° 135 « most people don't like to do French because they may think it is hard . »

6-6-2-2: Le français est une langue mineure en Gambie

Certains élèves pour justifier leur position quant à leur volonté de laisser le français, être une matière optionnelle, évoquent le statut secondaire et banal du français langue étrangère en Gambie. Le français n'est pas une langue gambienne encore moins une langue officielle . Par conséquent, il doit revêtir un caractère facultatif à l'école. IL n'est ni principal, ni capital pour la Gambie. Ils rappellent le lien affectif entretenu avec l'anglais, langue issue d'un vécu historique, mais aussi d'un héritage colonial. Il serait plus prudent de fortifier les relations avec la langue anglaise bien installée dans le pays; plutôt que de remplacer celle-ci par le français langue étrangère avec lequel, ils n'ont pas noué les mêmes relations. La valeur positive de l'anglais dans le pays est un rempart pour se défendre et montrer l'inutilité d'imposer le français à l'école. En effet, cette langue anglaise officielle en Gambie jouit non seulement d'un haut prestige dans le pays, mais aussi répond à tous les besoins du secteur: scolaire, administratif, officiel, politique. Ils manifestent ainsi une certaine fierté à l'égard de l'anglais qui est aussi hégémonique à l'échelle mondiale. C'est presque vouloir affirmer, à un moment, que cette langue leur suffit et les satisfait ; qu'elle comble toutes leurs demandes quotidiennes, nationales (=officielle et formelle) et enfin internationales (=véhiculaire). Peut-on parler d'un sentiment d' *auto-suffisance linguistique* ?

Illustration

13. Do you believe that French language has to stay for all gambian students: as an optional teaching ; a compulsory teaching . 14. Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

Observation n°10: « because it is not a core subject to the Gambian students. »

Observation n°11: « because Gambian students don't do French since the foundation in school: in that matter it will not be easy to be a compulsory subject teaching and it isn't the official language in the Gambia . »

Observation n°20 : « because we are a former British colony and English is our official language . »

Observation n° 23 : « because it isn't the official language in the Gambia. »

Observation n° 27 : « because it is not the official language of the Gambia. Some choose it for them to speak more than one language. »

Observation n° 55 : « it is not the official language of the country (Gambia). »

Observation n° 108 : « since English is the official language spoken throughout the Gambia , French is just an additional language needed in specific occasions speaking it is just optional to equip them when they find themselves in a French speaking environment . »

6-6-2-3: Faible effectif des professeurs de français

Les professeurs de français sont en nombre tellement réduit dans le pays , que cela décourage les élèves. L'absence voire le manque de professeurs de français est un handicap pour ces milliers d'élèves qui fuient vers d'autres matières; histoire de ne pas perdre leur temps. D'autant plus qu'ils ne la rencontrent qu'à l'école. Certains même vont jusqu'à dénigrer l'enseignement du français, en pointant le faible niveau des professeurs qui souvent disent-ils, utilisent l'anglais pour enseigner le français : situation assez singulière. C'est donc la qualité de l'enseignement du français qui est remise en cause, sans compter les heures réduites consacrées à cette matière soit 4h par semaine.

Illustration

13. Do you believe that French language has to stay for all gambian students: as an optional teaching ; a compulsory teaching . 14. Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

Observation n°16: « simply because it is a language that is less given participation. In most schools like to the low level of French teachers understanding English and teaching French using English. »

Observation n°26 : « because there are not too much of French teachers in the Gambia and some students are not ready to learn it ».

Observation n°32 : « if we want to speak French, it must be compulsory in schools teaching and the teachers also must be of quality so that the students will understand what the teacher is trying to say. »

6-6-2-4 :La représentation négative de la langue française

➤ **Complexité de la langue française**

La difficulté de parler, et de comprendre la langue française est un frein quant au désir de l'apprendre. L'introduction tardive de la matière dans l'enseignement à savoir pour certains, au cycle secondaire, accentue leur frayeur. Ils mettent en exergue la difficulté de changer des habitudes linguistiques déjà acquises à l'enfance. C'est l'anglais qui a constitué le toile de fond de leur vie scolaire; et il leur est impossible de s'imaginer tout recommencer avec l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Cette seule idée, suffit à créer un état d'affolement et de fatigue. Le fait de ne pouvoir ni lire ni écrire en français en étant la cause. Ils se sentent dans l'incapacité d'apprendre le français, langue qu'ils n'ont pas l'habitude de parler.

Illustration

13. Do you believe that French language has to stay for all gambian students: as an optional teaching ; a compulsory teaching . 14. Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

Observation n°12: « because many students like me cannot write and read in French . »

Observation n°33: « because many students cannot understand French in the Gambia. »

Observation n°161: « because not everybody can do the subject . »

D'autant plus que le rendre obligatoire dans leurs idées, est la voie assurée à l'échec, lors des examens. Un rapide calcul est fait dans l'esprit des élèves selon lesquels la difficulté du français contribuera sûrement à baisser leurs notes.

Observation n° 67 : « because it is difficult, if it is compulsory it will make many people to fall their exam . »

Ne vaut-il pas mieux choisir une autre option plus facile comme le dessin ou l'économie familiale pour avoir la moyenne? Si jamais le français devient obligatoire cela n'arrangera point l'affaire de tous ceux qui manquent confiance en eux et ont peur de cette matière. Il ne fera pas non plus l'affaire de ceux qui sont obnubilés voire tétanisés par la complexité du français. Et c'est d'ailleurs ce type d'élèves qui a, en général une représentation assez péjorative du français.

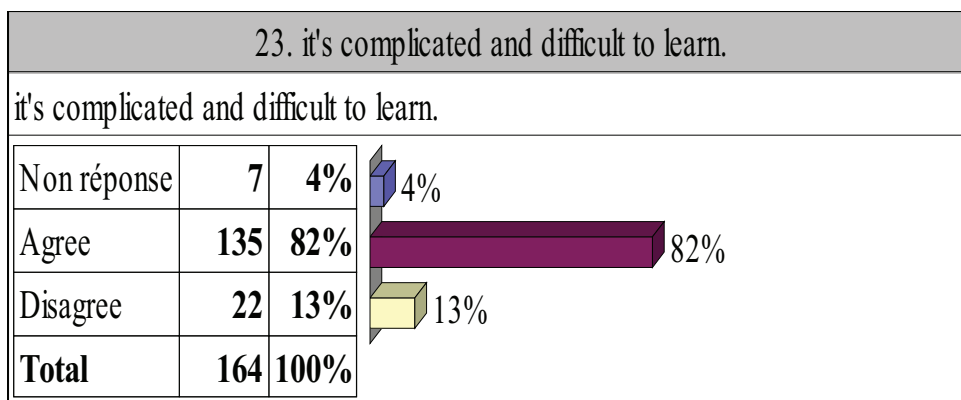
Illustration

13. Do you believe that French language has to stay for all gambian students: as an optional teaching ; a compulsory teaching . 14. Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

Observation n°8 : « French is difficult to speak and I believe , it will not stay compulsory for all students, only some who like it . »

Observation n° 17 : « because some students think that speaking French is difficult, that is complicated ; if you don't practice it, you will be thinking.»

Observation n°135 : « most people not like to do French because they may think it is hard . »



Qu'il soit pour ou contre la francophonie, il y a un point sur lequel les évaluations se rencontrent et convergent: il s'agit de la complexité de la langue française. Ainsi 82%, trouvent que le français est une langue difficile et compliquée; ce qui est un sérieux handicap.

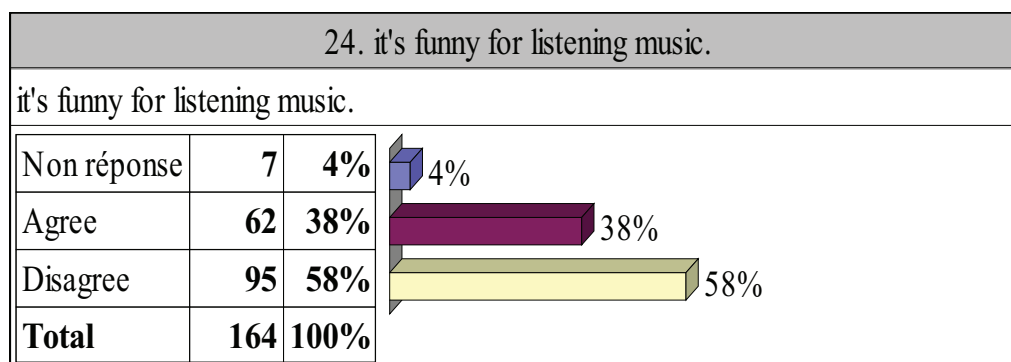
La langue française ne fait pas que des adeptes. Même si les scores sont moins élevés, nous devons signaler que la francophonie ne provoque pas que de la sympathie partout. En nombre infime, nous avons des réticents qui ne manifestent aucun enthousiasme à l'égard du français. Ainsi, s'agissant des francophones, 4% les trouvent arrogants, égoïstes et 10 % les trouvent bornés (cf. graphique 19). Ils sont 3% à déclarer ne pas vouloir visiter un pays francophone (cf. graphique N°20) et 12% (cf. graphique 26) estiment qu'ils n'ont pas à parler français dans leur pays anglophone. Par conséquent, il serait plus logique, que l'effet inverse se produise à savoir : qu'un francophone parle l'anglais pour s'adapter et s'intégrer en Gambie. Cette minorité reste à ce sujet, intraitable et non conciliante. La langue française est une vieille langue du passé, démodée pour 12% (cf. graphique 22) tandis que que pour 26% elle n'est ni belle ni romantique (cf. graphique 25).

➤ La langue française inadaptée à la musique

En à juger par le graphique n°24, la musique française a trouvé ses fans avec 38% cependant pour 58% il est très déplaisant d'écouter de la musique en français. Les avis divergent sur ce sujet. Nous considérons qu'il n'est pas étonnant de voir que 58% de jeunes Gambiens interrogés, préfèrent écouter de la musique en anglais. Au-delà même du fait qu'ils sont avant tout des anglophones ; même si les goûts et les couleurs ne se discutent pas, surtout en matière de musique ; ces jeunes sont au diapason et très attachés à la musique de leur génération. Sans vouloir nous attarder sur des clichés , nous pouvons dire ce sont les genres musicaux : R'N'B ; HIP-HOP ; électro ; pop ; qui sont les plus écoutés.

Nous savons que ces genres sont généralement exprimés en langue anglaise ou en tout cas les deux tiers du temps. Quand bien même ce sont des Gambiens qui chantent dans ce genre musical, qui plus est, dans leurs langues maternelles, l'anglais n'est jamais bien loin avec des emprunts de mots. Tout est fait pour se rattacher volontairement ou non aux USA. Est-il donc, si frappant dans ces conditions, de voir nos enquêtés, se détourner de la langue française quand il s'agit de musique ? D'autant plus que, les origines du mouvement hip-hop remontent aux années 70 aux USA . Si durant cette période, il a permis aux noirs de ghettos (classe moyenne) de canaliser leur colère en la transformant en énergie positive grâce au verbe et au chant. Aujourd'hui, le mouvement hip-hop, s'est exporté dans le monde entier à travers les jeunes générations. Il regroupe tout un univers artistique , et donc cette *culture hip-hop englobe la break-danse; le style vestimentaire, le langage de la rue (argot), le rap*, (Bazin 1995:305) ... Désormais, il est plus qu'une mode passagère, c'est un art où se mêle: créativité, poésie, réalisme. Il ne se contente plus d'être un phénomène bruyant et s'investit, de plus en plus, dans les préoccupations sociales Il ne se contente pas d'être un haut parleur, d'ailleurs: *il ne parle plus, il dit*, (Lapassade et Rousselot 1990:8). Il est souvent dans la revendication et l'action par le biais de ses émissaires qui se croient chargés d'une mission sociale . Et c'est dans ce cadre, que beaucoup de jeunes s'y retrouvent et se sentent compris. Ces expressions musicales véhiculent, par le biais de la langue anglaise, le succès de la culture anglo-américaine et surtout le culte de la liberté individuelle. Elles symbolisent le souffle de l'indépendance surtout matérielle (culture de masse, société de consommation), la réussite et la puissance économique des USA. À travers les clips généralement réalisés, il est proposé aux jeunes de miroiter sur un monde paradisiaque, on leur vend le rêve américain. Ce qui ne déplaît guère et séduit la jeune génération (certains) -gambienne - . Cette dernière par cette voie, s'identifie et se réfère à la réussite des USA, réussite à laquelle elle aspire aussi .

Seulement , comme dit plus haut , le mouvement en Gambie et au Sénégal n'a pas, pour seule objectif de donner des illusions aux jeunes, les artistes écoutés, dénoncent aussi les malversations politiques, les dérives sociétales, et proposant des modèles de comportements pour favoriser un climat de paix et de sécurité. Dans ce cadre, beaucoup de groupes de rappeurs se forment en Gambie. Il faut compter aussi, que certains rappeurs sénégalais sont très connus en Gambie : *Bideew Bou bess* ; *Daara J Family* ; *Pee Froiss* ; *PBS (positive black soul)* notamment avec DJ Awadi ; Fou malade ; FATA ; Pacotille



Nous ne pouvons oublier un genre musical local: du mbalax. Ses textes sont souvent en wolof . Il ravit et fait danser à travers les rythmes du tam-tam et des percussions. Récemment, Mame Balla, jeune chanteur gambien a eu un grand succès et en Gambie et au Sénégal. Il n'est pas rare aussi que des chanteurs sénégalais comme Youssou Ndour, Viviane Ndour, Titi , Abdou Guitté Seck, Alioune Mbaye Nder, Fallou Dieng, Ma sané ... soient écoutés par le biais des radios ou télévisions sénégalaises ou gambiennes. La musique constitue pour les Gambiens un véritable lieu de contact avec soi mais aussi avec l'autre et ses langues. L'anglais et le wolof, ne sont pas les seules langues de la musique en Gambie, mais, ils restent cependant les vedettes des tendances musicales. Ce qui justifie le graphique n°24 qui montre que le français n'est pas vraiment prisé pour l'écoute de la musique en Gambie.

6-7: La question du bilinguisme anglais/français

Si l'opinion générale surtout venant des Sénégalais est que les Gambiens sont fermés, bornés et qu'ils ne peuvent pas voir plus loin que leur ridicule anglais. Cette thèse est aussi l'occasion de démentir et d'affirmer qu'elle devient une contre-vérité. Aujourd'hui, une adhésion des Gambiens à la francophonie fait son chemin. Le terrain est certes difficile à arpenter, mais faut-il pour autant condamner la jeune génération gambienne dans des querelles du passé ; sachant qu'ils n'ont généralement pas vécu ces événements datés d'avant leur naissance ? Pour notre part, à aucun

moment de cette enquête, nous n'avons eu affaire à un mépris ou un rejet de la francophonie, à aucun moment, nous n'avons eu un rappel du passé houleux entre le Sénégal et la Gambie, ni d'une haine quelconque du Sénégal voisin. L'idée timide d'une adhésion à la francophonie voit le jour, car maintenant plus que jamais, la francophonie pour ces jeunes, ne veut pas uniquement dire le Sénégal . Ce terme va plus loin et désigne aussi d'autres aires francophones et la naissance de nouvelles relations fructueuses qui peuvent servir le développement et une croissance économique du pays. Cela est vrai pour les pays limitrophes (Sénégal, Mali, Guinée, Mauritanie, ...) mais aussi pour des pays outre-atlantiques tels que la France, le Canada , ... Ce sont des jeunes ayant une soif de connaissance, la curiosité de découvrir ce qui se passe ailleurs, que nous avons rencontrés . Apprendre la langue française, réduirait les barrières et autoriserait les rencontres entre différentes parties du monde .

Illustration

13. Do you believe that French language has to stay for all gambian students: as an optional teaching ; a compulsory teaching . 14. Why ? (Pensez-vous que la langue française doit rester pour l'ensemble des élèves gambiens : comme une option ou une matière obligatoire ? 14. Pourquoi ?)

Observation n° 53 « because if you travel to a French country you will be able to speak French. »

Observation n° 141 : « it gives students opportunity to travel to any part of the world without language barrier . »

Observation n° 24 : « we must be learn foreign languages to add our knowledge . »

6-7-1: Pour un bilinguisme anglais / français en Gambie

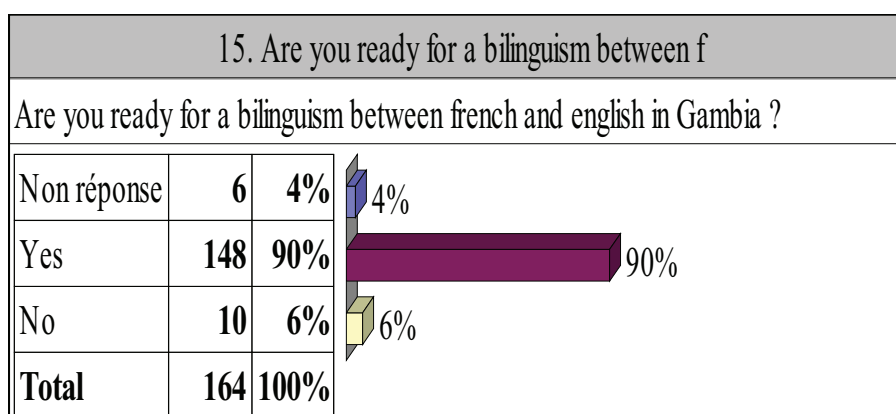
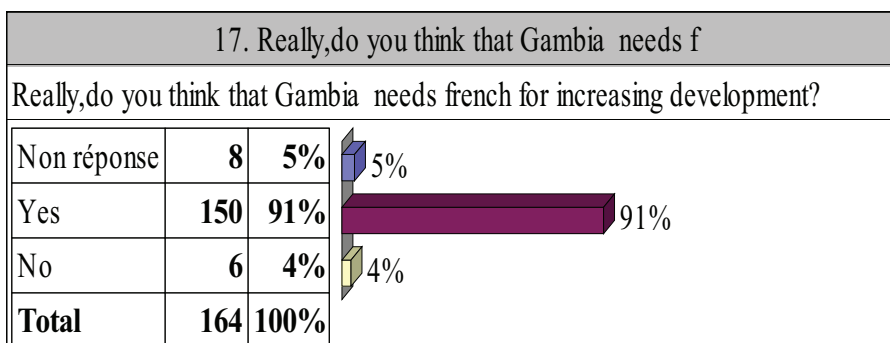
Ce sont des jeunes très ambitieux et pragmatiques, ayant compris que le français peut être un atout et un poids majeur dans leur avenir professionnel et que nous avons rencontrés . Et c'est ainsi que les réponses enregistrées pour les questions n°15 et n°17, ont été majoritairement positives. En effet, nous leur avons posé les deux questions suivantes :

Illustration

15. Are you ready for a bilingualism between French and English in Gambia ? Yes ; No . 16. Why ? (15- Êtes vous prêts pour le bilinguisme anglais / français en Gambie ? 16- Pourquoi?)

17. Really, do you think that Gambia needs French for increasing development ? Yes ; No . 18. Why ? (17- Réellement , pensez-vous que la Gambie aie besoin du français pour accroître son développement? 18- Pourquoi ?)

Ils affirment à 91% que la Gambie est un pays ayant besoin du français pour améliorer et augmenter les échanges extérieurs , comme nous le montre le graphique n°17. Ainsi sont-ils prêts à accueillir à 90%, un bilinguisme Anglais /français de façon officielle dans leur pays. C'est ce que démontre le graphique ci-dessous :



Lorsque nous observons les réponses des questions : 17. *Really, do you think that Gambia needs French for increasing development? Yes ; No* . 18. *Why ?* (17- Réellement, pensez-vous que la Gambie aie besoin du français pour accroître son développement? 18- Pourquoi ?); nous remarquons que les mots utilisés pour justifier la nécessité d'introduire le français dans le pays afin d'accélérer la croissance du pays , tournent autour de quatre axes.

➤ **Le monde de l'économie , des affaires, des finances**

A plusieurs reprises, les enquêtés expliquent que la langue française devrait être prise en considération en Gambie, sachant qu'elle peut dynamiser les échanges avec les pays francophones. Ils avancent qu'il faut augmenter les chances du pays en élargissant ses contacts avec les autres aires linguistiques. Vue la proximité géographique avec les voisins francophones, pourquoi ne pas commencer par là ?

Pour attirer les investissements, établir des contrats, faire des profits , l'achat et la vente des biens et services, la création de nouveaux emplois, être en relation avec le monde des entreprises, à l'étranger notamment en zone francophone; connaître la langue française serait effectivement un poids capital. Et c'est dans cette optique , que leurs idées convergent :

illustration

17. Really, do you think that Gambia needs French for increasing development? Yes ; No . 18. Why ? (17- Réellement, pensez-vous que la Gambie aie besoin du français pour accroître son développement ? 18- Pourquoi ?)

Observation n°21: « not that only anglophone people can help the development of Gambia but also the francophone . »

Observation n°34: « because lot of Gambians go to French speaking country to make money. »

Observation n°36: « yes, for increasing development in trading and business.»

Observation n°63: « we can have contracts or projects with French countries. »

Observation n°117: « to make contacts with our neighbours for increasing economic. »

Observation n°122 : « to buy any product in French speaking country. »

Observation n°148: «because French investor or business man would like to come to the Gambia »

Observation n°160: « it helps in development of the Gambia in the sense the people of the Gambia will be able to have business link and deals with French people. »

Ils ont conscience, en effet que conquérir l'espace économique francophone suppose aussi maîtriser et pratiquer la ou les langues de cet espace. Le français étant la langue véhiculaire de cette zone, il faut aussi le prendre en compte . Comme Jean-Marcel Lauginie (1999:173-175) le laisse deviner, il existe une connexion logique entre l'espace économique et l'espace linguistique. Dans n'importe quel marché économique, ou n'importe quelle entreprise, la langue est le fondement de la coopération et de l'intercompréhension entre acteurs économiques. Il est crucial de comprendre l'environnement dans lequel, les échanges se réalisent. Par ricochet, il faut donc analyser et comprendre la culture et les attitudes des partenaires. Qui dit maîtrise d'une organisation sociale et économique établie, dit aussi, étude de sa langue, car langue et culture sont liées. Si la Gambie veut exporter ses idées au-delà de ses frontières, étendre ses relations économiques au marché

francophone , ne serait-il pas temps qu'elle accorde de l'importance à la langue française ?

L'ouverture internationale de l'entreprise, est d'abord le domaine de l'excellence de la communication. L'efficacité des managers dans leur capacité à comprendre leurs interlocuteurs et à les convaincre , est le gage de la pérennité de l'entreprise sur les marchés internationaux. La langue des échanges se place ainsi au cœur des réussites entrepreneuriales. Savoir se situer dans l'espace du commerce des langues devient une condition de base de l'action internationale ... La volonté de s'intéresser à la culture et à la langue du client est une évidence pour tous les praticiens habitués à la démarche mercatique.

Lauginie (1999:173-175)

Nous remarquons que certains de nos enquêtés ont employé des termes du domaine économique souvent même avec récurrence pour démontrer que la connaissance du français est un apport majeur permettant non seulement d'attirer de nouveaux marchés et une nouvelle clientèle mais aussi de faire des bénéfices. Nous avons ci-dessous, lister ces mots:

Liste des mots appartenant au domaine économique	Nombre de fois cité
Business	12
Buying	3
Contracts	1
Deals	1
Economics	2
Employment	3
Exchange	3
Globalization	1
Investor	1
Jobs	8
Opportunities	5
Projects	2
Selling	1

Les termes faisant référence aux domaines politiques et diplomatiques sont pour spécifier que le français est une langue indispensable dans ces milieux. En effet, les enquêtés insistent sur le fait que la langue française est nécessaire pour représenter leur pays à l'extérieur et dans le monde francophone. Les autorités politiques sont cités en exemple, en précisant qu'ils doivent servir de modèle en apprenant le français. Cela pourrait être un avantage lors des rencontres de travail entre la Gambie et les pays francophones.

Les politiques sont donc pour les élèves des exemples suivis de près et leurs déplacements à l'étranger via la télévision sont suivis et détaillés . Ce qui leur permet d'ailleurs de conclure que le français ainsi maîtrisé par leurs dirigeants peut éviter toute barrière linguistique, faciliter le travail afin de réfléchir communément à des projets. C'est ce qu'ils avancent dans les propos ci-dessous:

17. Really, do you think that Gambia needs French for increasing development? Yes ; No . 18. Why ? (17- Réellement , pensez-vous que la Gambie aie besoin du français pour accroître son développement? 18- Pourquoi ?)

Observation n°12: « you may be sent by government to go to French country . »

Observation n°61: « of course, it can help government in business which other French countries. »

Observation n°85: « so that our ministers can be able to speak French in any country they may be post it . »

Observation n°124: « the government should sponsored many French teachers so that the Gambia can develop . For example Senegalese minister has to come to the Gambia for an meeting in the Gambia , if we cannot speak French, they will find it difficult to communicate and if the Senegalese minister cannot speak English . »

Observation n°131: « to have ambassadors to send to francophone states . »

Observation n°140: « we can be ambassadors in French speaking country . »

Voici la liste des mots faisant référence au monde politique.

Liste des mots appartenant au domaine économique	Nombre de fois cité
Ambassadors	2
Diplomat	1
Government	5
President	1

➤ Le tourisme

A côté de la lecture et des émissions de télévision et de radio, il est pratiquement incontestable aujourd'hui, que le meilleur moyen de sortir de l'ignorance et de rompre définitivement avec les préjugés et stéréotypes enseignés par ici et entendus par là-bas, qui remplissent l'existence d'illusions véridiques; ce moyen reste le voyage. A travers la découverte des ailleurs bien plus complexes que ce qu'on nous montre généralement, nous entrons en communion avec d'autres modes de vies, de pensées, d'habitudes culturelles Le tourisme, c'est à dire accepter de partir à la découverte de l'autre, devient par cette voie plus qu'un dépaysement promis, plus qu'une évasion, plus que la recherche d'exotisme, plus que de simples vacances ; il devient plus que toutes ces choses. Il est l'acceptation de l'ouverture, celle d'entrer dans la culture d'autrui, de considérer les visions multiples. Et c'est là , que l'apprentissage du français langue étrangère pour quiconque veut travailler dans le secteur, est un passage obligé, pour pouvoir communiquer et échanger avec les visiteurs francophones, surtout comprendre leurs besoins. Il devient aussi obligatoire de vendre l'image du pays dans l'espace francophone afin d'attirer un large public par le biais de la publicité. C'est cela sans doute qu'ont voulu expliquer un petit nombre d'enquêtés en évoquant le français, comme un moyen d'accueillir et d'informer les touristes francophones, mais aussi comme un instrument de développement. Les occurrences citées concernant le domaine touristique n'ont pas été nombreux: *tourism* (4 fois) et *visitor* (1 fois).

Illustration

17. Really, do you think that Gambia needs French for increasing development ? Yes ; No . 18. Why ? (17- Réellement, pensez-vous que la Gambie aie besoin du français pour accroître son développement ? 18-

Pourquoi ?)

Observation n°115: « in the Gambia we have a tourist season, in which many of them speak English but if the wider world are aware that, we have many French speaking people, they would be delighted to come and share with and that contributes to the economic development of the country . »

Observation n°152: « for the French tourist business men and women diplomat, missionaries, this will increase the respect the tolerance »

Observation n°158: « because Gambians have visitors from different countries and I think, if Gambians can speak French, it can help in the communication, it can also make us built good relationship with them as friend. »

➤ Le dialogue des cultures et des peuples

La Gambie et le Sénégal ne prêtent plus confusion puisque la notion de frontière a permis de les démarquer physiquement. Les frontières ont donc permis à ce sujet, à chacun des deux États, de délimiter leur territoire respectif, pour exprimer pleinement leur souveraineté. Qu'entendons-nous par *frontière* ?

Frontière et État sont étroitement liés. La frontière délimite politiquement les territoires constitués en États. Tout lieu du monde, fait partie d'un ensemble cerné par une frontière ... C'est en principe à l'intérieur des frontières d'une nation que l'on se sent en symbiose étroite avec la patrie. Ce sont ces frontières que l'on est prêt à défendre le moment venu, jusqu'à sacrifier sa vie . La ligne frontalière appelée « dyade » par Michel Fourcher , peut être terrestre ou maritime.

Wackerman (2003:5)

Même si les guerres ne nous permettent pas d'affirmer catégoriquement que les frontières n'ont plus aucune importance, (- bien au contraire- exemple:conflit Israël/Palestine; Inde/Pakistan); nous pouvons dire que les frontières sont devenues malléables pour tout État désirant vivre dans un monde de rencontre, d'échanges, de paix et de communication à l'ère de la mondialisation. Ainsi, *les frontières sont des remparts de patriotisme*, (Wackerman 2003:9). Cependant ce patriotisme avéré ne peut pousser à l'extrême et conduire à l'enfermement. Dans le monde actuel, où ce sont les relations entre pays qui priment, accentuées par la mondialisation, la mobilité, et le développement des moyens d'information et de communication, les frontières physiques sont dépassées pour exhorter au dialogue.

La Gambie et le Sénégal après des années de désaccord sur l'étendue de leurs territoires respectifs, sont aujourd'hui une preuve tangible que tout peut arriver à condition de le vouloir et d'ériger avant

toute chose la volonté de l'entente des peuples. Si ces deux aires sont des espaces où sont confrontés deux idéologies: l'une anglophone (Gambie) et l'autre francophone (Sénégal), il semble que la hache de guerre soit (partiellement ou définitivement) enterrée pour céder la place à une interconnexion . Ils sont donc décidés à aller au-delà de leurs différences linguistiques mais aussi idéologiques et à insister plutôt sur leurs similitudes en trouvant des points d'entente. Du côté gambien, pour activer le partenariat avec le Sénégal, des efforts sont fournis et l'idée de tolérer la francophonie fait progressivement son chemin. Aujourd'hui, les élèves interrogés, ont accepté de s'ouvrir au monde francophone et sont même prêts à apprendre le français pour communiquer activement avec ces voisins (pays limitrophes francophones et même au-delà) considérés comme des frères, des amis , qu'on veut rencontrer, rester en contact, rendre visite, discuter. Ils veulent ainsi confronter et partager leurs savoirs. Connaître le français devient donc primordial pour aller à l'encontre de son voisin francophone .

Illustration

17. Really, do you think that Gambia needs French for increasing development? Yes ; No . 18. Why ? (17- Réellement , pensez-vous que la Gambie aie besoin du français pour accroître son développement? 18- Pourquoi ?)

Observation n° 27: « the Gambia needs French to exchange ideas with others.»

Observation n° 64: « the Gambian needs development and it has to communicate with French countries to share friendship with them . »

Observation n° 65: « of course yes. Just like now Gambia and Senegal are relatives if you go to Senegal you will find a Gambian and if you come to the Gambia you will find a Senegalese. »

Observation n°108: « in this way, it brings the two peoples together who will then share common ideologies for common goals and objectives .»

6-7-2: Des réfractaires à la francophonie

Même si la majorité de notre échantillon approuve l'introduction du français langue étrangère dans le pays et sont d'accord pour l'installation d'un bilinguisme anglais / français en Gambie ; nous devons signaler la présence de réfractaires qui manifestent une négation bien précise quant à cette mesure envisagée comme possible. 10 personnes soit 6%, sont contre le bilinguisme anglais/ français en Gambie. Pour justifier leur posture négative, ils mettent en exergue leur frayeur d'avoir à fournir beaucoup d'effort pour apprendre une nouvelle langue étrangère. Le sentiment d'incapacité,

d'inaptitude et d'incompétence pour apprendre le français est bien présent comme nous le montre la négation : ex :Observation n°54: « because many people cannot do it . » La difficulté même du français est mise en cause.

D'ailleurs, pour mettre au premier plan cette complexité, l'enquête n°10 utilise l'adverbe *only*: Observation n°10: « only because it is difficult to speak. », pour dire que sa réticence n'est due qu'à une seule chose : la difficulté d'apprentissage. Peut-être que si l'obsession quant à cette difficulté disparaissait, il pourrait concevoir de reconsidérer sa position. Et nous savons que cet argument est de taille pour les contestataires du bilinguisme .

Étant donné que l'anglais est la langue officielle de la Gambie et que le français n'occupe pas ce même statut dans le pays, certains enquêtés ne voient pas l'utilité d'introduire le français dans le pays. D'autres enquêtés, avancent comme argument, le fait que le poids numérique de l'anglais est bien plus important à l'échelle mondiale que celui du français, alors pourquoi s'encombrer d'une langue étrangère de plus? Semblent-ils penser. Le superlatif absolu utilisé par les enquêtés n°64 et n°80 sont très révélateurs à ce sujet pour marquer la supériorité de l'anglais par rapport au français:

Illustration

Observation n°64: « because English speaker are more than French speaker. ».

Observation n°80: « because English is more used than French » .

Vient ensuite pour l'enquête n°128, son désamour et son désintérêt pour le français pour expliquer sa position à savoir son désaccord quant à l'installation du bilinguisme français /anglais dans son pays, d'autant plus que l'adverbe employé *greatly* lui permet d'insister sur ce sentiment de rejet du français. Ex :Observation n°128: « because I greatly dislike French.». Ce dont la Gambie semble avoir besoin pour se développer reste la langue anglaise pour six enquêtés interrogés soit 3% . Pour ces derniers, le français n'a aucun rapport, aucun lien commun avec leur pays. Celui-ci peut atteindre la croissance économique sans le français d'autant plus que la Gambie est anglophone : Observation n°132:« we have done development without it... »

Illustration

17.Really,do you think that Gambia needs French for increasing development? Yes ; No . 18. Why ? (17- Réellement , pensez-vous que la Gambie aie besoin du français pour accroître son développement?18- Pourquoi ?)

Observation n°54: « no, I can't. »

Observation n°70: « The Gambia needs English and not French for increasing development.»

Observation n°128: « French has nothing to do with Gambian development. »

Observation n° 154: « because the Gambian is an English speaking country. »

Chapitre 7:

Les apprenants de Français

L'ambition de connaître une langue étrangère, est généralement nourrie par des représentations que l'apprenant entretient avec l'objet linguistique. Il en découle des raisons, *professionnelles, esthétiques, affectives, identitaires, structurales, fonctionnelles, génétiques*, qui sous-tendent toujours les choix, Calvet (1999:75). Voilà comment répondre à la question: *pourquoi décidons-nous d'apprendre une langue étrangère?* Des valeurs issues de nos représentations dictent nos pratiques et conditionnent nos motivations. Si cela est un fait avéré, la maîtrise d'une langue est aussi régie par de multiples stéréotypes. En passant d'un enseignant à un autre, ou d'un apprenant à un autre, définir ce qu'est *savoir une langue*, est hétérogène .

Maîtriser une langue, savoir une langue a une définition plurielle. Celle-ci est souvent donnée avec aisance comme une évidence et différente d'une personne à une autre, d'un enseignant à un autre.

Py (1993:9)

Py (1993:11-17), passe en revue de nombreux stéréotypes. Nous relevons dans son livre que connaître une langue, pour certains, serait le fait d'enregistrer de bonnes notes durant les examens. Pour d'autres, ce serait le cumul du nombre d'années d'étude qui entre jeu. Pour d'autres encore, la maîtrise de l'écrit, c'est à dire, arriver à produire des textes sans faute d'orthographe est un critère pertinent. Certains considéreront que savoir parler avec aisance, avec une prononciation proche du natif démontrerait la connaissance linguistique. Et enfin, d'autres feront confiance à leur capacité de communiquer en contexte *homoglotte*, Dabène (1990:37) .

C'est en partant de ces considérations, que nous nous proposons d'analyser la situation des apprenants du français en Gambie. Il s'agira ,ici, de s'intéresser à des personnes anglophones dont la spécificité réside dans leur choix d'apprendre le français: qu'ils soient des élèves, étudiants ou des travailleurs. L'objectif principal de notre travail consistera à comprendre les perceptions qu'ils ont de la langue française, leurs motivations et de fixer les difficultés rencontrées. L'intérêt pour le français crée-t-il l'effervescence en enregistrant des chiffres importants ou reste-t-il encore très timide ? Plusieurs interrogations même nous viennent à l'esprit et nous permettent de poser une problématique .

7-1 : Problématique

A- Qu'entend-t-on par : *maîtriser le français en Gambie* ? Quelles sont les différents jugements de valeur, les évaluations de la langue française, des francophones, et de leurs pays ? Ces représentations influencent-elles les pratiques linguistiques ? Quelles sont les sources de motivations des apprenants rencontrés ? Quels types de besoins manifestent-ils ?

B- Où se trouve la norme linguistique ? Y-a-t-il, *un bon et un mauvais français* ? Comment jugent-ils leur niveau en FLE ? Quelles sont leurs réelles compétences ? Se sentent-ils en sécurité ou insécurité linguistique ?

C- Quelles sont les différents obstacles liés à l'apprentissage du FLE ?

D- Le désir d'apprendre le français coïncide-t-il ou doit-il être assimilé à un réel souhait d'installation d'un bilinguisme anglais / français dans leur système scolaire ou dans leur pays ? Leurs perceptions peuvent-elles peser dans l'avenir du français en Gambie ? En d'autres termes, les évaluations linguistiques peuvent-ils modifier le statut de la langue française ?

7-2- Hypothèses

Comme premier postulat, nous supposons que la représentation positive de la langue française est une réelle source de motivation pour son choix et son apprentissage. Cette valorisation n'est pas toujours neutre car elle est produite par des stéréotypes positifs sur le monde francophone, sur ce qu'est la norme du *bon français* par rapport au *mauvais français*. Tout un imaginaire favorable à l'espace, les habitants, les cultures francophones se créent pour devenir essentiel dans la motivation des apprenants.

Ensuite, au-delà de la sphère scolaire, cette bonne appréciation du français accompagne aussi des comportements et de nouvelles volontés qui peuvent se traduire par un souhait de changement linguistique. Nous entendons, un nouveau statut officiel pour le FLE en Gambie .

Une autre hypothèse, enfin, repose sur le fait que cet apprentissage du FLE ne se fait pas, sans quelques obstacles, car étudier une nouvelle langue étrangère n'est pas toujours évident. Nous verrons si ces hypothèses se vérifient tout au long de notre analyse.

7-3: La Méthode d'enquête

162 personnes ont participé à cette enquête en répondant à notre questionnaire. Ce dernier, élaboré en langue française, cette fois-ci, présente des questions fermées et ouvertes avec un double objectif :

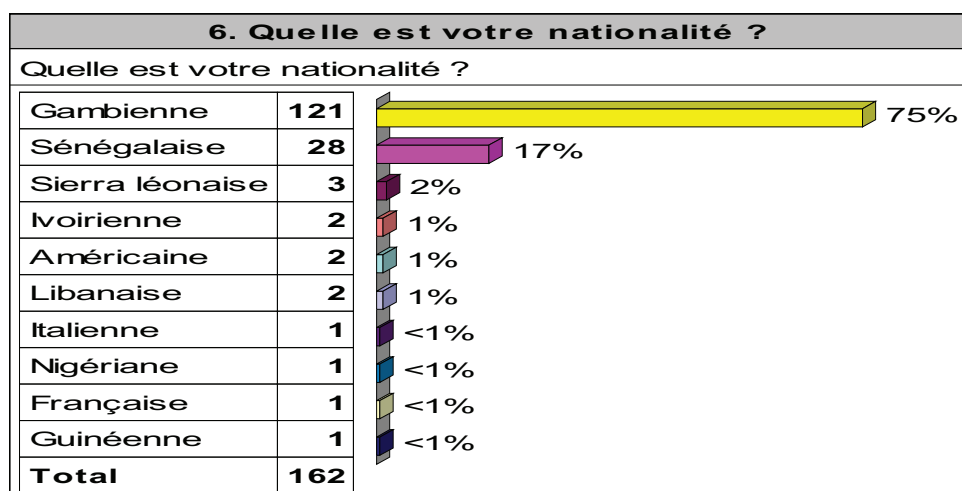
- vérifier les représentations ainsi que les sentiments des élèves quant au monde francophone, étudier aussi leurs motivations et leurs besoins.
- Établir à partir des réponses enregistrées, un corpus écrit destiné à examiner les réelles compétences des apprenants rencontrés en FLE et cerner leurs difficultés .

NB : Nous tenons à rappeler et à attirer l'attention sur le fait que les réponses au questionnaire ont été laissées à l'état brut, sans aucune modification, ni aucune correction afin de pouvoir rendre compte des erreurs remarquées dans les productions écrites. Ce choix a été porté par le désir d'obtenir des données produits avec spontanéité et sans influence. Nous commencerons par dégager le profil des enquêtés pour ensuite procéder à l'analyse du corpus.

7- 4: Profil des enquêtés

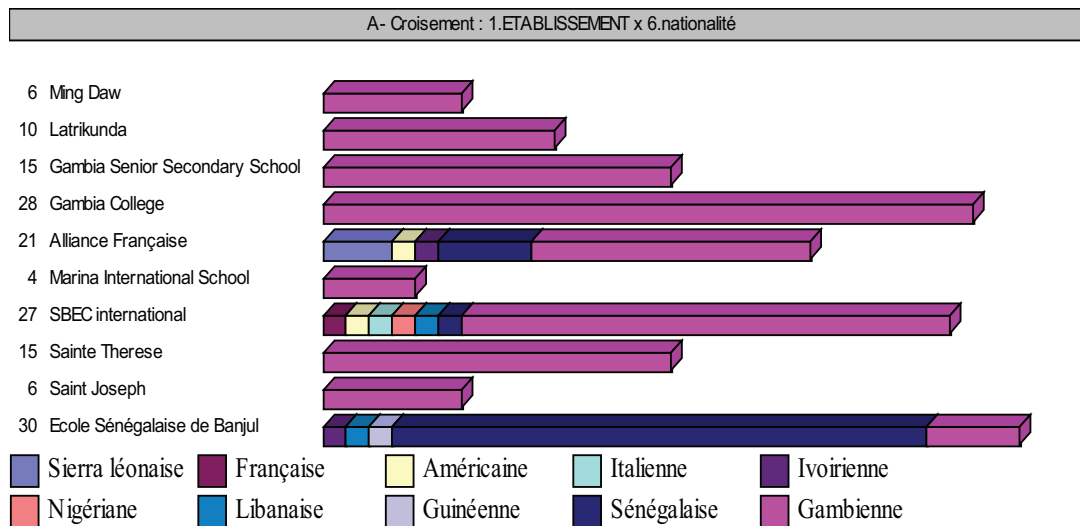
7-4-1: Données socio-biographiques

La majorité des enquêtés de notre échantillon, est de nationalité gambienne soit 75% du corpus. Cependant, nous avons pu observer que les 25% restants sont de nationalités étrangères. Elles sont réparties comme suit : 28 Sénégalais ; 3 Sierra-léonais ; 2 Américains ; 2 Ivoiriens ; 2 Libanais ; 1 Français ; 1 Guinéen ; 1 Italien ; et enfin un Nigérian. Le graphique n°6 suivant révèle cet état :



Nous remarquons toutefois que les nationalités sont réparties en fonction des établissements. En ce sens, il est important de signaler qu'aucun étranger n'est inscrit dans les écoles publiques *Ming*

Daw;Latrikunda et *Gambia Senior Secondary School*. Il en est de même pour *Gambia College* où tous les étudiants interrogés sont de nationalité gambienne et veulent faire carrière dans l'enseignement du FLE. Le même constat est fait pour les écoles semi-publiques *Saint Joseph* et *Sainte Thérèse*, et l'école privée *Marina International School*²¹. En définitif, les 41 étrangers se répartissent dans trois principaux foyers à savoir l'*Alliance française*, l'*École Sénégalaise de Banjul* et le *SBEC International* comme le montre le graphique A :



- A côté des 12 Gambiens de l'*Alliance Française*, nous avons aussi 9 étrangers : 4 Sénégalais, 3 Sierra-léonais, 1 Américain, 1 Ivoirien qui apprennent le FLE .

- Pour l'*École Sénégalaise de Banjul*, son nom même indique l'origine et la nature du système éducatif, il est logique que la majorité des enquêtés s'y trouvant, soit sénégalaise soit 23 élèves. Il faut en déduire que cette école accueille principalement les enfants des Sénégalais résidant en Gambie. Toutefois, elle est éclectique puisque nous y trouvons :1 Libanais, 1 Ivoirien, 1 Guinéen et 4 Gambiens. S'il est vrai que les élèves gambiens ont manifesté de l'intérêt pour le système francophone, nous supposons que cet intérêt est antérieur à leur inscription dans cette école et qu'il provient de l'ambition et du choix premier de leurs parents.

- Il n'est pas étonnant qu'au *SBEC International*, une école bilingue, qui plus est, internationale, soit le point de rencontre des élèves de nationalités différentes marquant ainsi sa diversité. Nous notons ainsi la forte présence d'autochtones mais aussi celle de quelques étrangers dont: 1 Sénégalais ;1 Français ;1 Américain ;1 Nigérien ; 1 Italien ;1 Libanais. Nous avons tenté de dresser un tableau

²¹ *Marina International School* est aussi une école qui compte beaucoup d'étrangers en son sein . Cependant son faible taux de participation due à la période d'examen explique , le faible résultat obtenu à savoir 4 Gambiens. Nous avons pourtant inclus les réponses de quatre élèves pour une vision plurielle du sujet traité .

récapitulatif des élèves par établissement et nationalité.

Établissements	Nationalités	Total d'enquêtés
<i>Alliance Française</i>	Gambienne	11
	Sénégalaise	4
	Américaine	1
	Ivoirienne	1
	Sierra-léonaise	3
<i>École Sénégalaise de Banjul</i>	Gambienne	5
	Sénégalaise	22
	Libanaise	1
	Ivoirienne	1
	Guinéenne	1
<i>SBEC International</i>	Gambienne	21
	Sénégalaise	1
	Française	1
	Américaine	1
	Nigériane	1
	Libanaise	1
	Italienne	1
Établissements restants : <i>Latrikunda ; Ming Daw ; Saint Joseph ; Sainte Therese ; Gambia College ; Marina School; Gambia Senior Secondary School</i>	Gambienne	Reste des élèves

Pour mener à bien notre travail et diversifier nos sources, nous avons visité différents types d'établissements de la capitale Banjul (Region 1), puis de la ville de Brikama (Region 2). Cette volonté de diversité s'explique par un besoin de confronter et vérifier les similitudes ou divergences d'opinion pour le thème traité.

7-4--2: Établissements et niveaux d'étude/emploi

Nous nous sommes adressée pour faire notre enquête, aux élèves du secondaire c'est à dire de la classe de sixième secondaire à la terminale ; autrement dit de Grade 6 à Grade 12 d'une part; et de l'autre, à des travailleurs inscrits aux cours de FLE à l'*Alliance Française*. Aucun élève du primaire

n'a été interrogé .

A Banjul (region 1)

– Pour les lycées publics visités, nous avons eu la participation de 10 élèves de *Latrikunda*, soit 6% de niveau Grade²². Puis, nous trouvons 15 élèves de l'école *Gambia Senior Secondary School* soit 9%, de niveau Grade 10 pour 6 d'entre eux ; de niveau grade 11 pour 4 élèves et de niveau Grade 12 pour 5 autres élèves .

– Pour les lycées privées visités, nous comptons, l'*École Sénégalaise de Banjul*, dont l'originalité réside dans la conception francophone de son système (modèle et programmes de l'enseignement sénégalais). Elle est représentée par 30 élèves soit 19% . Ces élèves sont du niveau Grade 7. Ensuite les lycées semi-publics de : *Saint Joseph* participe à l'enquête avec 6 élèves soit 4% de niveau grade 10 pour 3 d'entre eux et Grade 12 pour les 3 restants ; *Sainte Thérèse*, est représentée par 15 élèves soit 9% de niveau Grade 9.

– l'*Alliance Française* est présente de par la participation de 20 élèves soit 12% ; c'est à dire : 3 élèves dont deux sont en grade 10 et 1 de niveau grade 12 ; puis 17 travailleurs.

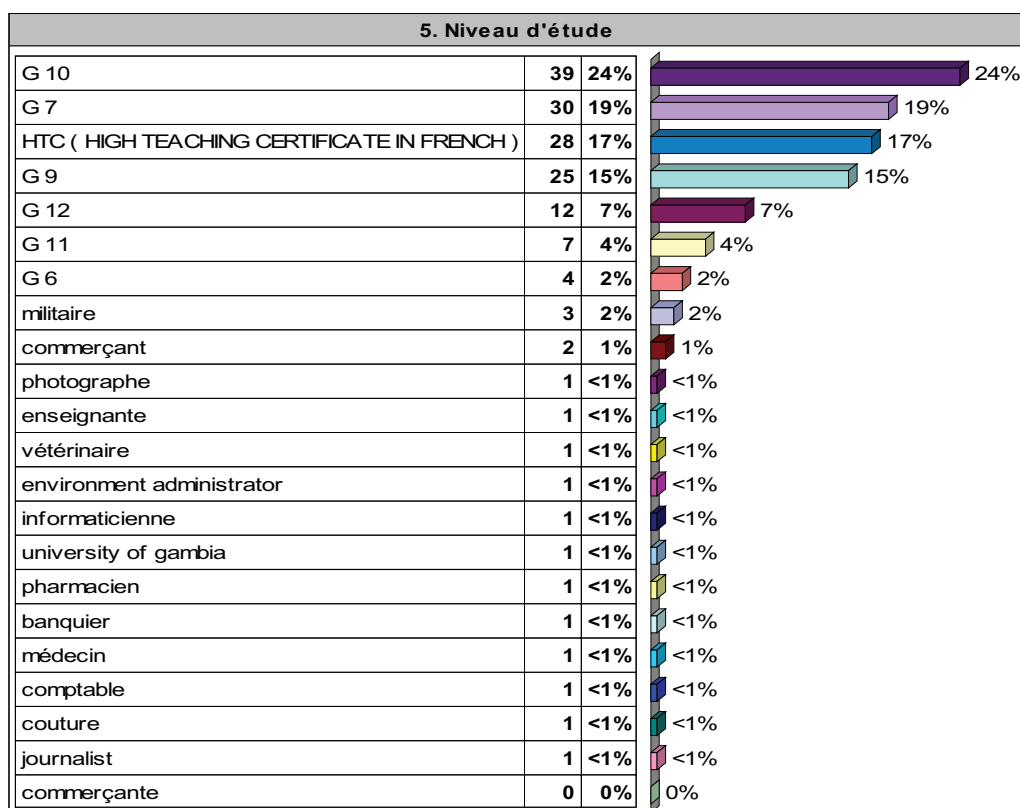
– les écoles bilingues franco-anglaises et internationales ne sont pas en reste puisque le *SBEC International* a participé à l'enquête avec 27 élèves soit 17%. Ils sont de niveau grade 10 pour 26 élèves et 1 seul est de niveau Grade 9. *A Marina International School*, 4 élèves soit 2% sont en Grade 6 .

A Brikama (region 2)

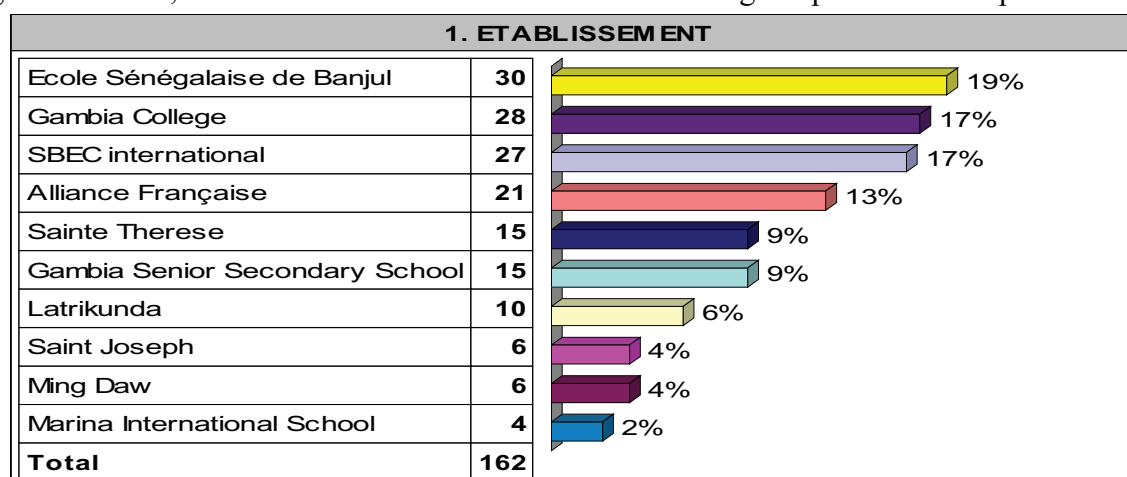
– L'Institut *Gambia College* (l'équivalent est l' IUFM), dont l'objectif est la formation de futurs professeurs, a marqué sa contribution par la participation de 28 étudiants soit 17%, qui se prédestinent à l'enseignement du français après l'obtention de leur diplôme HTC (*High Teaching Certificate*) .

– Le lycée public *Ming Daw* est représenté par 6 élèves soit 4%, trois sont du Grade 11 et 3 sont du grade 12.

22 Grade 6= classe de 6ème ; G7= 5ème ; G8= 4ème ; G9= 3ème ; G10= 2nde ; G11= première ; G12= Terminale .

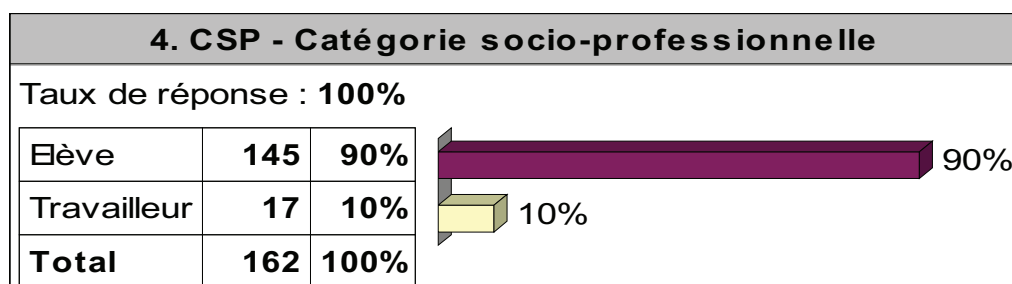


Nous remarquerons grâce à la répartition des élèves par niveau d'étude ou classe, que la présence de la langue française est effective même si elle reste encore timide. En effet, là où le FLE est une option et non un choix imposé par la structure enseignante, il n'est pris que par un nombre restreint d'élèves. À titre d'exemple, dans le public (structures visitées), en 2010, comme le montre le graphique n°1: il n'y avait que peu d'élèves inscrits au cours de français. À *Ming Daw* pour les grade 11 et 12, le nombre d'inscrits au cours de FLE n'atteignait pas dix élèves pour l'année scolaire.



Notre corpus est ainsi constitué de 162 apprenants divisés en deux catégories socio-professionnelles. Nous avons 145 élèves/étudiants provenant de diverses institutions (publique-privée- semi-publique- école bilingue franco-anglaise; *Gambia College*) et 17 travailleurs à

l'*Alliance Française*, comme nous le précise le graphique n°4:

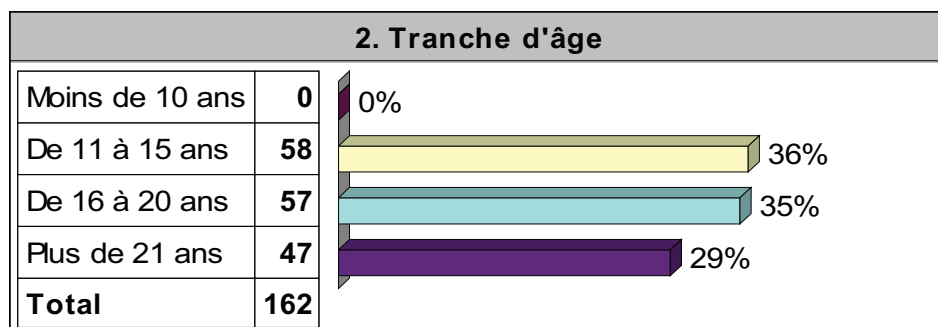


Pour ces 17 travailleurs à l'*Alliance Française*, nous pouvons dire qu'ils exercent des professions diverses que nous avons relevé dans le tableau suivant :

Alliance française Catégorie socio-professionnelle	Observations concernées
Militaire	n°97
Informaticienne	n°98
Environment Administrator	n°99
Militaire	n°100
Vétérinaire	n°101
Enseignante	n°102
Photographe	n°103
Couture	n°105
Comptable	n°106
Médecin	n°107
Commerçant	n°108
Banquier	n°111
Commerçant	n°112
Pharmacien	n°114
Université De Gambie	n°115
Journaliste	n°116

7-4-3 :Age

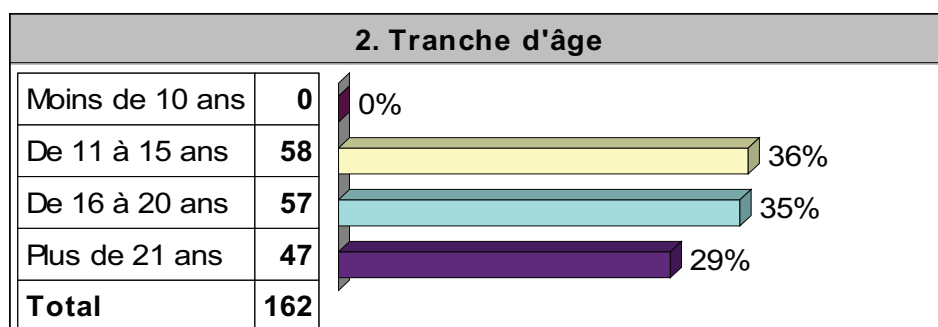
Les 162 enquêtés peuvent être classés en trois tranches d'âge :



– 47 personnes du corpus sont âgés de [+ 21 ans] : il s'agit des 17 travailleurs inscrits à l'*Alliance Française*, des 28 étudiants de *Gambia College* et de 2 élèves de niveau Grade 12 (terminale) des lycées publics : *Ming Daw* et *Latrikunda*. Le reste de l'échantillon est composé d'élèves répartis entre les différents collèges et lycées visités. Ces élèves sont divisés en deux groupes :

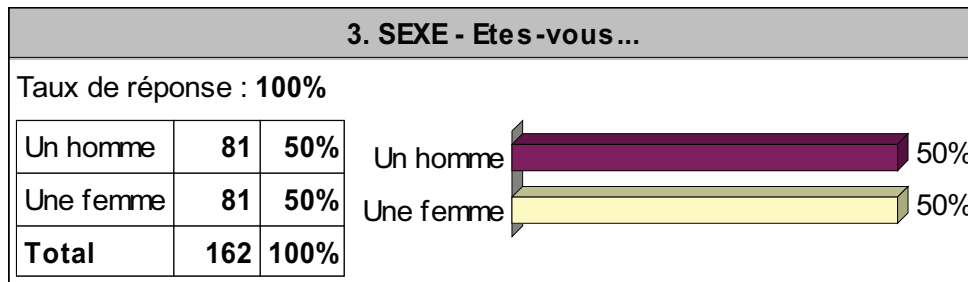
– 58 parmi eux sont âgés entre [11- 15 ans]. Dans ce groupe, nous comptons 25 élèves de l'*École Sénégalaise de Banjul*; au *SBEC International*, ils sont 22 élèves ;7 élèves à *Sainte Thérèse* ; 3 élèves de *Latrikunda* et enfin 1 élève de *Ming Daw* .

– 57 sont enfin dans la tranche d'âge : [16ans - 20 ans]. Ainsi, nous comptons 5 élèves de l'*École Sénégalaise de Banjul* ;au *SBEC International*, ils sont 7 élèves ; 3 élèves de l'*Alliance Française* ; 15 élèves de *Gambia Senior Secondary School* ;4 élèves de *Ming Daw* ; 8 élèves de *Saint Thérèse* ; 7 élèves de *Latrikunda* ; 6 élèves de *Saint Joseph* et enfin 4 *Marina International School*.

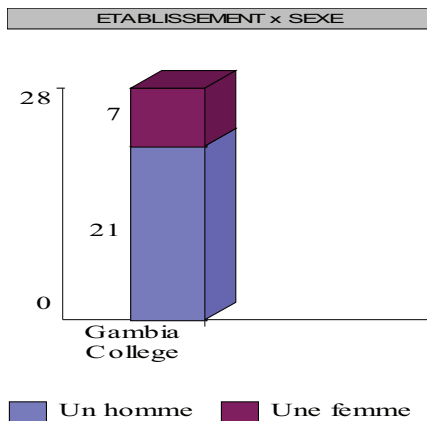


7-4-4:Sexe

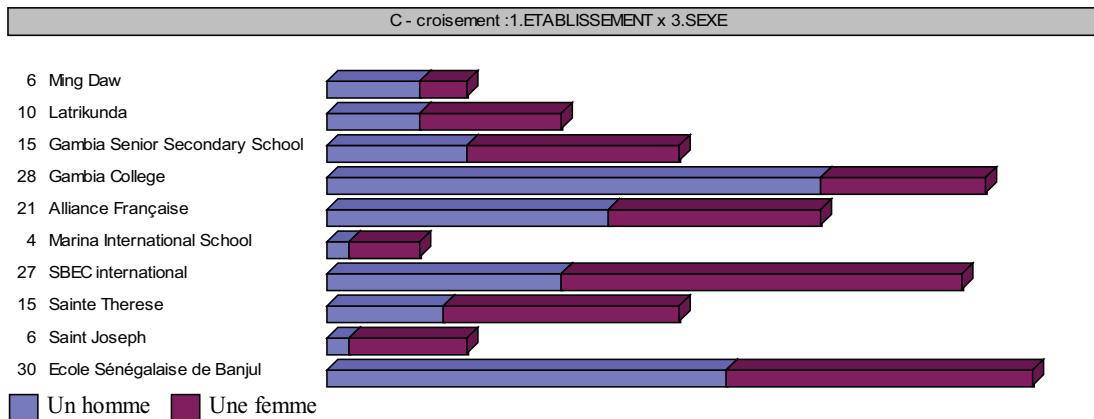
La parité Homme /Femme est bien représentée puisque l'ensemble de notre échantillon est à part égale, donc 50% contre 50% (cf. graphique n°3 ci-dessous).



Cependant, si nous poussons un peu plus l'analyse , nous constatons qu'à *Gambia Collège*, il y a plus d'hommes qui se prédestinent au métier de professeur de français qu'il n'y a de femmes : soit 21 hommes contre seulement 7 femmes.



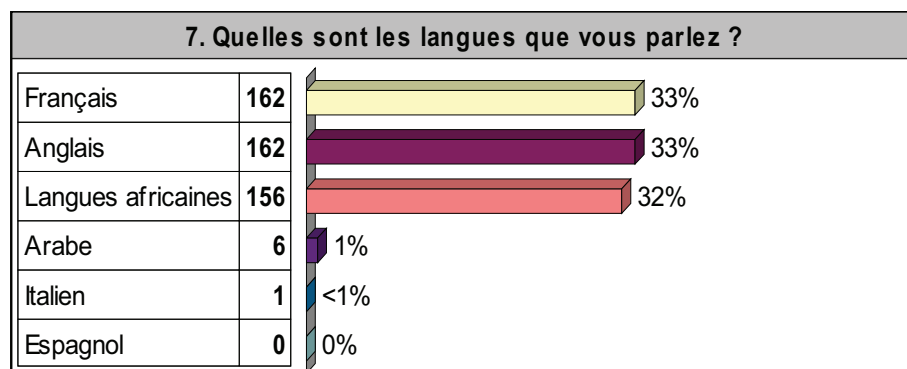
Nous supposons à partir de ce résultat, que la gente masculine, a plus tendance à poursuivre et finaliser leurs études au niveau supérieur d'une part et à travailler après les études d'autres part. Cependant comme toute hypothèse, elle reste à vérifier par des enquêtes plus approfondies. Pour le reste des établissements à savoir les lycées (de notre enquête), la visibilité d'un genre plus qu'un autre ne peut être déduite car tantôt c'est le genre masculin qui est dominant dans un lycée tantôt le contraire (cf. graphique C) .



7-4-5:Le répertoire linguistique des enquêtés

7-4-5-1: Le patchwork linguistique

Le paysage dans lequel évolue nos enquêtés, révèle une situation de diversité linguistique voire de plurilinguisme. Le quotidien de ces interrogés offre ainsi à constater une cohabitation entre une mosaïque de langues africaines et de langues plus ou moins étrangères, qui se partagent la vie sociale .



Le graphiques : 7- *Quelles sont les langues que vous parlez ?* Ci-dessus illustre bien cette hétérogénéité. Nous notons que les personnes interrogées parlent au minimum deux langues. Il n'y a pas de monolingue par conséquent dans cette partie. L'anglais est parlé par la totalité de notre échantillon, c'est à dire, 162 élèves, ce qui est attendu puisque nous sommes en zone anglophone. Il en est de même pour la langue française, dans la mesure où, ce présent corpus ne s'est concentré que sur une part d'élèves suivant des cours de français. 6 personnes dont 1 Français (n°51) , 1 Italien (n°63), 2 Libanais (n°58 - n°145) et 2 Américains (n°47- n°99) n'utilisent pas les langues africaines. Exceptés ces cas cités précédemment, tout le reste de l'échantillon, c'est à dire 156 personnes parlent au moins une langue africaine. Tout porte maintenant à détailler l'organisation de ce plurilinguisme, de préciser si cette coexistence se fait de façon naturelle voire sans aucune rivalité, en clair, de débattre sur leurs rôles respectifs.

7-4-5-2: Le cadre théorique de la typologie des langues

Nous nous arrêterons sur les notions de : *langue maternelle, langue étrangère, langue seconde et langue de scolarisation*, pour comprendre le statut de chacune des langues qui forment le répertoire de nos enquêtés .

◆ **La langue maternelle** entretient souvent la confusion, en se définissant principalement comme l'objet appartenant et parlé essentiellement par la mère biologique. Or, tel n'est toujours pas

le cas . Que dire des enfants adoptés ? Que dire lorsque c'est la langue du père qui est parlé dans la cellule familiale, ou encore la langue du pays d'accueil qui est prisé pour la communication quotidienne ou même celle du groupe ethnique dominant dans une région, qui prime dans les interactions ?

Cette acception de la langue maternelle devient dès lors limitée. D'autres significations, certes réelles, pas aussi fausses que cela ; mais tout aussi réductrices, lui sont reconnues, parmi lesquelles, *langue première, langue de départ, langue source , langue de référence, langue initiale, langue d'appartenance, langue de base*, (Cuq et Gruca , 2003). Pour une définition, nous proposons:

La langue maternelle, est une langue, qui acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique.

Cuq et Grucca (2003: 92- 93)

En ce sens, ces deux auteurs prennent (*ibid.*) en compte cinq paramètres pour désigner le concept de *langue maternelle* :

- 1- le paramètre biologique et social : c'est la langue de l'entourage immédiat qu'elle soit la langue de la mère, la langue du père, ou du groupe linguistique .
- 2- le rang d'appropriation: c'est la première langue dans laquelle nous avons appris à parler, à connaître le monde environnant et à se le représenter.
- 3- le mode d'appropriation : la maîtrise de la langue maternelle se réalise toujours par acquisition naturelle lorsque l'enfant est en contact avec ses parents ou avec le groupe linguistique .
- 4- le critère de référence : c'est le système linguistique auquel se réfère l'apprenant d'une langue étrangère volontairement ou non pour construire de nouvelles compétences. Elle constitue donc le pôle de départ de son interlangue .
- 5- le critère d'appartenance : c'est grâce à la langue maternelle que l'individu, décrit son identité sociale , et son groupe linguistique.

◆ **La langue étrangère**

Cuq et Gruca (2003:93-94) définissent la langue étrangère en l'écartant et en la dressant contre la notion de langue maternelle à laquelle elle s'oppose. Ils précisent que sa xénité tient de son aspect politico-social à savoir que ce n'est ni la langue du pays ni celle de la sphère familiale.

Une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet d'enseignement/apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. Ainsi la langue étrangère n'est généralement pas la langue de première socialisation, elle n'est pas la première, dans l'ordre des appropriations linguistiques ... elle est un objet d'enseignement à des locuteurs non-natifs.

Cuq et Gruca (2003:94)

◆ **La langue seconde**

La langue seconde est certes une langue étrangère mais pas n'importe laquelle sachant qu'elle joue un rôle important dans la vie sociale, politique ainsi que dans le système éducatif du pays qui l'a adoptée .

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ces valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué . Cette communauté est bi ou plurilingue . La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue , dans leur développement psychologique, cognitif, et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.

Cuq (1991:139)

Pourtant, la définition de Cuq laisse croire à une homogénéité simpliste des situations sociolinguistiques, puisqu'elle est inspirée de la *théorie des trois cercles*. Il insère dans le cercle central , le Maghreb, l'Afrique noire francophone, le Vietnam, le Cambodge, le Madagascar, le Burundi et présente tous ces pays comme des situations de langue seconde. Maurer (1997:14-16), comprenant la complexité et l'hétérogénéité des situations de français langue seconde, propose de tenir compte de trois axes : politique, sociolinguistique et didactique. L'axe politique a pour configuration tout pays affichant une politique de francophonie souvent pour éviter les conflits régionaux et ethniques. L'axe sociolinguistique prend en considération le rapport et la coexistence du français avec plusieurs langues locales. Le français y est la langue officielle, ou l'une des langues officielles, où enfin le français n'est pas une langue officielle mais une langue privilégiée. L'axe didactique montre que dans ces pays de français langue seconde, l'enseignement se fait intégralement ou au moins de façon partielle en français . Des exemples sont cités à ce sujet :

a- Ex : l'Afrique, les DOM-TOM , la Nouvelle Calédonie, Mayotte où l'école se fait en français qui

est la langue de tous les apprentissages. Mais les situations diffèrent, puisque nous avons des pays où les langues nationales sont introduites au début de la scolarité et le français de façon progressive : ex : Mali, Burkina – Faso , Tchad ...

B- Nous avons le cas des pays où le français est la langue maternelle de certains, et une langue seconde pour d'autres. Nous pensons au Canada, la Suisse ...

C- Nous avons le cas des pays où le français est une langue étrangère privilégiée dans le pays, tout en étant la langue d'enseignement de la moitié des matières dans les filières bilingues où l'objectif est d'avoir un double diplôme. Ex : Vietnam .

Maurer montre par ces exemples, que les situations de français langues secondes sont plus variées que ne le pensait Cuq. Il faudrait donc tenir compte des trois paramètres pour décrire toute situation de français langue seconde. Nous retiendrons la définition donnée dans le référentiel de l'Agence Universitaire de la Francophonie pour résumer et définir le français langue seconde :

On entendra par langue seconde, une langue non maternelle qui sans être parlée dans un milieu familial, est parlée dans le milieu scolaire et éventuellement dans le milieu social et institutionnel. Le FLS, a donc un statut ambigu et paradoxal: langue non maternelle psychologiquement, mais socialement langue de travail, d'apprentissage, voire de réussite et d'intégration .

Agence Universitaire de la Francophonie (2000:7)

Et enfin, Vigner (2001:3-4) explique que l'appellation langue seconde ne s'applique pas au seul cas de la langue française mais à d'autres langues car :

L'enseignement d'une langue comme seconde ne s'applique pas au seul cas du français. L'anglais dans les pays d'Afrique anglophone ou en Inde , l'espagnol dans les pays de l'Amérique latine, en Bolivie, au Pérou... partagent cette particularité d'être enseignés à des populations d'élèves qui ont une autre langue et une autre culture d'origine et pour lesquelles cette langue, sans être une langue étrangère au sens ordinaire du terme , n'est pas pour autant une langue d'emblée familière ... le français n'est pas une langue d'origine , mais devient une langue de langue de travail à l'école, une langue de scolarisation .

Vigner (2001:3-4)

Justement, c'est au cœur du débat *français langue seconde*, que prend naissance une autre notion .

◆ **Le français langue de scolarisation**

Vigner (1992) dans la revue *ELA (Études de Linguistiques Appliquées)* n°88 part des situations africaines et démontre que le français y est la langue de l'écolier, donc apprise et utilisée en situation scolaire. Il définit ainsi la langue de scolarisation comme une : *langue apprise pour enseigner d'autres*

matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement social des élèves.

De ce fait, nous remarquons que la langue sert à autre chose que son propre apprentissage et en cela réside sa différence avec le FLE. Il sert ici à l'enseignement des autres matières dites *disciplines non-linguistiques (DNL)* comme les mathématiques, l'économie, les sciences naturelles, la comptabilité... Il en ressort de cette définition de Vigner qui tient compte d'un cadre bien précis celui de l'Afrique, que la langue de scolarisation est une langue parlée qu'à l'école et jamais en dehors, c'est une langue de transmission du savoir et de l'information. Elle n'est pas une langue de communication. Or, peut-on parler d'information sans communication ? La notion de français langue de scolarisation est repensée par Verdelhan (2002:29-30) car jouant plusieurs rôles :

Elle est d'abord matière d'enseignement: sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes... Elle a un rôle de « médiation » puisqu'elle doit permettre aux élèves de mener à bien des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines. Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime .

Verdelhan (2002:29-30)

Ainsi, nous découvrons que le français de scolarisation est davantage qu'une simple langue limitée à l'école uniquement, il peut avoir une importance sociale dans une situation donnée; et sa maîtrise est un facteur de réussite professionnelle et sociale. Le français de scolarisation est une fonction du FLS et du FLM (natifs, immigrés et francophones), si nous raisonnons en terme de *continuum* :

Contrairement à la notion de langue seconde, qui se positionne par rapport au FLE ou au FLM, selon des territoires géographiques, sociolinguistiques ou psycholinguistiques différents, le français de scolarisation n'est pas un champ particulier, une variante quelconque du FLS par exemple. C'est une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde. On peut l'analyser en composantes ou sous-fonctions.

Verdelhan (2003)

Définir les types de langues parlées nous a été d'un grand apport puisque cela nous permettra de classer et de distinguer les différents statuts des langues utilisées par les apprenants rencontrés.

7-4-5-3:- La répartition fonctionnelle des langues

Un rapide tour d'œil sur notre corpus, permet de conclure, au constat que les langues utilisées par les observateurs peuvent être divisées en deux groupes et qu'à chaque langue correspond un rôle,

une position :

7-4-5-3-1:Les langues étrangères sont: l'anglais , le français , l'arabe , et l'italien . Ces langues n'occupent pas la même place et le même rôle dans la vie des personnes interrogées .

➤ **L'italien : langue maternelle**

Nous voyons qu'une seule personne du corpus utilise l'italien . Il s'agit de l'enquêté n°63, de nationalité italienne, et inscrit au *SBEC International*. Pour ce dernier, l'italien est une langue maternelle, pratiquée lors des interactions familiales. Il ne l'utilise pas, en dehors de ce cercle familial. c'est donc une langue qui ne sert pas lors des échanges avec les autochtones. Nous devinons par là que la langue italienne n'est privilégiée dans aucun domaine de la vie sociale (in)formelle gambienne. Elle est donc un corps étranger .

➤ **L'arabe : langue maternelle ou langue étrangère**

Six personnes du corpus utilisent la langue arabe. Pour les enquêtés n°58 et n°145, d'origine libanaise, l'arabe est une langue maternelle pour eux. Pour l'enquêté n°148 d'origine ivoirienne et les enquêtés n°148, n°154, et n° 156 d'origine sénégalaise , l'arabe constitue pour eux, une langue étrangère choisie et apprise comme option à l'école. Cependant, tout au contraire de l'italien, l'arabe n'est pas n'importe quelle langue étrangère dans le pays. En effet, elle occupe un poids majeur dans la sphère religieuse. N'oublions pas, que la Gambie est un pays en majorité, de confession musulmane. Sa visibilité se remarque dans le vocabulaire des autochtones à travers des termes de salutations et de la divinité. Lors des conférences islamiques, les émissions télévisuelles, religieuses, lors des prières à la mosquée, les prêches durant les grandes fêtes nationales : *Eid el Fitr ; Eïd el Kébir ; Tamkharit ; Maouloud; Ramadan ...* La langue arabe est mise en exergue dans la vie religieuse gambienne .

➤ **L'anglais : langue seconde, officielle, langue de scolarisation**

Le statut de l'anglais est bien particulier d'abord à l'échelle nationale, politique et ensuite dans le système scolaire gambien. Certes, c'est une langue historiquement d'origine étrangère, donc un résidu et un legs de la période coloniale britannique. Mais aujourd'hui, nous ne pouvons voir en la langue anglaise en Gambie, une simple langue étrangère. Nous ne pouvons pas limiter et positionner l'anglais au seul rang d'un héritage colonial. C'est une langue qui suppose plus que cela et dépasse ce stade passéiste, à partir du moment où c'est un *compagnon* du quotidien, avec une

visée politique, sociale, et didactique dans le pays. Peut-on toujours, alors, la qualifier de langue étrangère ? Ne peut-elle pas prétendre à une légitimité, à une réalité gambienne, une langue finalement autochtone qui s'est adaptée et qui est adoptée au fil des années par les Gambiens ? Tout simplement, serait-ce aussi prétentieux que cela, que de souligner que l'anglais finalement est une langue gambienne ? Une chose est sûre, du fait de sa cohabitation avec des langues autochtones, elle a un caractère original qui dévoile et reflète les habitudes socio-culturelles de la Gambie. Au fil des années, elle a été traversée par des *habitus*, (Bourdieu,1980:75).

Nous rappelons que la Constitution Gambienne, ne donne pas des précisions claires sur le statut et la fonction de la langue anglaise ni d'ailleurs celles de ses langues locales (cf. partie : *Politique et planification linguistiques en Gambie*). Cependant, le rôle de l'anglais est observé *de facto*. Dans la pratique, son existence et sa présence permanente dans la vie sociale et politique sont indéniables. Elle constitue même une condition et une exigence pour occuper certaines fonctions au sommet de l'État. Nous pouvons par exemple, nous référer à l'article 105 de la Constitution Gambienne :

105. Language in the National Assembly The business of the National Assembly shall be conducted in the English language or any other language prescribed by an Act of the National Assembly.

105. Langue à l'Assemblée nationale L'activité de l'Assemblée nationale doit être effectuée dans la langue anglaise ou toute autre langue prescrite par une loi de l'Assemblée nationale²³.

Tout porte à croire en observant l'usage dans la vie effective, qu'elle revêt l'étoffe d'une langue officielle. Sa présence est observée dans tous les secteurs formels (État, Assemblée Nationale, administration, cours et tribunaux, médias, écoles ...) .

Pour ces apprenants que nous avons eu à rencontrer, l'anglais occupe dans les faits tous les critères d'une langue officielle ; c'est donc une langue seconde permettant de travailler, mais encore plus que cela , une langue de scolarisation qui permet l'enseignement - de et en- anglais. C'est d'ailleurs, en ces termes relatifs à son caractère formel que le désigne Baker (1997: 360): *English is the official language of the Gambia, and the only language, used in schools, Radio Gambia, broadcasts news ... (l'anglais est la langue officielle de la Gambie et la seule langue utilisée à l'école, la radio, la presse... Nous traduisons).*

Cela est vrai pour au moins 132 enquêtés de notre corpus qui rencontrent tous les jours à l'école, dans le milieu professionnel, comme en dehors (familles, médias) cette langue. En ce sens, l'anglais

23 Tous les articles de la Constitution Gambienne ainsi que leurs traductions en français sont tirés de : <http://www.wipo.int/wipolex/fr/details.jsp?id=9305>, consulté le 12 mai 2012 .

est une langue très importante. Elle permet d'acquérir une certaine reconnaissance professionnelle et sociale. Elle est donc une langue seconde. Pourtant, pour les 30 élèves de l' *École Sénégalaise de Banjul*, l'anglais est une langue étrangère enseignée pour elle-même et par elle-même. Elle n'est pas dans ce cas, l'outil d'enseignement des autres matières. C'est le français à la place, qui jouit de cette dernière fonction.

➤ **Le Français : une variété des situations**

Il est ici à noter que, le français analysé n'endosse pas toujours le même statut et que les situations peuvent varier d'un apprenant à un autre ; d'un établissement à un autre . Si nous pouvons convenir du fait qu'à une échelle globale donc étendu à tout le pays, pour des raisons étatiques, le français est une langue étrangère, jusqu'ici une option dans le système scolaire général gambien ; dans les faits, sa fonction change d'une école à une autre, et comme c'est le cas dans notre corpus. Les situations sont variantes .

A-Le français est une langue maternelle

Le français est la langue maternelle uniquement, pour l'enquête n°51, qui est d'origine française .

B-Le français langue étrangère et option à l'école

Le français occupe une autre posture , cette fois-ci, celle d'une langue qui fonctionne comme une option, c'est à dire que les élèves ont la possibilité, la liberté de le choisir ou non, parmi un ensemble d'alternatifs comme l'économie familiale, l'espagnol, l'arabe C'est le cas, des 79 interrogés qui étudient le français une fois par semaine à l'école. Ce n'est ni leur langue maternelle, ni une langue seconde, encore moins leur langue de scolarisation. Et c'est cette situation décrite ici, qui est observée de façon générale, et à l'échelle nationale (dans le public) en Gambie. La langue française n'occupe aucun critère d'une langue officielle, dans ce cas précis ; elle ne joue aucun rôle politique ni même médiatique dans le pays. Elle n'a aucune incidence sur la vie professionnelle ni sur la vie scolaire. Il est quasiment rare de l'entendre dans les sphères familiales et amicales. En partant de cette constatation, nous affirmerons que le français est une langue étrangère en Gambie ; réalité toute aussi vraie des enquêtés, ceux, en l'occurrence, issus des écoles : *Latrikunda, Ming Daw, Saint Joseph, Sainte Thérèse, Gambia Senior secondary school, Alliance Française...* Ces derniers, ont donc choisi d'apprendre le français comme une matière optionnelle pour des raisons que nous évoquerons ultérieurement. Le français dans ces conditions ne sert ici qu'à son propre enseignement (la langue en elle-même) et non à l'enseignement des DNL.

C- Le français langue secondaire et langue de scolarisation.

Cette situation concerne 58 interrogés du corpus dont 30 élèves de l'*École Sénégalaise de Banjul* et 28 étudiants de *Gambia College*. Le français est un instrument et un outil, servant donc à l'enseignement du et en français. C'est à dire que non seulement, il permet d'enseigner la langue française en tant que matière mais qu'en plus, il permet aussi l'enseignement des matières DNL (disciplines non-linguistiques) comme l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences naturelles ... Cet état de fait justifie que les élèves de l'*École Sénégalaise de Banjul* suivent le système francophone et le modèle sénégalais. Quant aux 28 étudiants de *Gambia College*, ceux-là, même qui veulent être de futurs professeurs de français, il est logique que le français, dans ce cas, soit plus qu'une option choisie, le français est pleinement une langue d'enseignement, de la civilisation française, la littérature française, la morpho-syntaxe, la lexicologie, la sémantique, la phonologie ...

7-4-5-3-2 : Les langues gambiennes

Notre corpus présente une multitude de langues africaines. En ce sens, il marque l'aspect plurilingue de la situation. Celle-ci est à l'image même de la Gambie où plusieurs langues cohabitent. Dans le présent travail, nous avons repéré 10 langues africaines. Parmi lesquelles :

- ◆ Le yoruba est une langue africaine du Nigeria, de la *famille nigéro – congolaise*, Greenberg (1949). Il est parlé par l'enquêté n°43, pour lequel il forme une langue maternelle .
- ◆ La langue aku nommée encore Krio, est un créole issu d'un mélange entre les langues africaines et l'anglais. Elle a été la langue des esclaves libérés. Dans notre corpus, 5% le parlent .
- ◆ Les 9 langues africaines restantes sont des langues locales donc gambiennes issus de la famille nigéro-congolaise. Il s'agit du wolof 36% ; du mandinka 24% ; du jola 12% ; du peulh 10% ; du fula 5% ; du sérère 2% ; du sarakhulé 2% ; du karoninka 1%. Nous remarquons que le wolof et le mandinka sont les deux langues majeures de notre corpus. Ces langues citées sont aussi retrouvées dans d'autres pays de l'Afrique, ce qui fait que non seulement les Gambiens du corpus les parlent ; mais aussi des Sénégalais, des Sierra-léonnais, et des Ivoiriens qui ont participé à l'enquête.

Illustration

- Les 2 Ivoiriens du corpus à savoir, les observateurs n°111 et n°148, parlent aussi les langues locales gambiennes : le jola et le mandinka.
- Les 3 Sierra-léonais parlent aussi des langues locales gambiennes, il s'agit des observateurs, n°108 ; n°114 ; n°116 ; parlant le mandinka, et l'aku

- Les 28 Sénégalais parlent les mêmes langues locales que les Gambiens. Les observateurs n°54 ; n°105 ; n°136 parlent le wolof et le sereer. Les observateurs n°109 ; n°110 ; n°133 parlent le wolof et le peulh . Les observateurs n° 113 ; n°137 ; n°153 parlent uniquement le wolof .

7-4-6 : Des langues vernaculaires et des langues véhiculaires

Ces langues africaines locales sont organisées autour de deux pôles : véhiculaire et grégaire (Calvet 1999:81). A Chaque ethnie correspond donc une langue qui la représente et marque les limites et les particularités du groupe. Du wolof au mandinka, en passant par le fula, le peulh, le sérère, parmi les autres langues citées plus haut, elles sont dites langues vernaculaires et intra-ethniques, car elles caractérisent l'appartenance, l'identité intrinsèque à un groupe. La langue vernaculaire ou *grégaire* est l'instrument de la communication entre les membres d'une même communauté linguistique.

Une langue (vernaculaire) de petit groupe limitant donc la communication à quelques uns et dont la forme est marquée par cette volonté de limitations ... aux initiés, aux proches, aux familles.

Calvet (1999:79)

Elle permet de marquer sa différence à travers la langue parlée par rapport aux autres groupes ethniques. Cependant, deux langues dépassent le statut de langue vernaculaire , et ont un pouvoir , un rôle supplémentaire, voire un poids considérable. Il s'agit du wolof avec 30% et du mandinka 24%, qui sont en plus d'être des langues intra-ethniques, des langues véhiculaires , des points de liaison entre les différentes ethnies . Elles rendent possible l'intercompréhension entre les différents groupes linguistiques. Marcel Dikki-Kidiri (2004:28) , les présente comme : *des langues de masse, véhiculaires, qui sont associées à un développement des échanges sociaux au-delà de l'ethnie ...*

Il est fréquent de voir donc un locuteur posséder en plus de sa langue maternelle, une des deux langues de masse ou les deux en même temps (c'est à dire, le wolof et/ou le mandinka), pour échanger sans barrière linguistique avec des locuteurs issus d'autres ethnies que la sienne. Nous pouvons citer quelques exemples :

Illustration

a- L'observateur n°22 parle le wolof et le mandinka, qui sont des langues de masse et nous supposons que l'une d'elles est sa langue maternelle.

b- Les observateurs n°32 ; n°68 ; n°75 parle le fula qui est sa langue maternelle plus deux langues de masse : le wolof et le mandinka .

c-L'observateur n°36 parle l'aku qui est sa langue maternelle plus deux langues de masse : le wolof et le mandinka .

d-L'observateur n°77 parle le peulh qui est sa langue maternelle plus deux langues de masse: le wolof et le mandinka .

e-Les observateurs n°74, n°82, n°90, parlent le jola qui est leur langue maternelle plus deux langues de masse : le wolof et le mandinka .

7-4-7:Stratification linguistique

Si nous constatons que le corpus est caractérisé par une diversité linguistique, nous ne pouvons pas cependant conclure à une coexistence pacifique, où il n'y a aucune concurrence entre les langues. L'organisation de la vie sociale est régie par une distribution des rôles et statuts pour chaque langue. Celle-ci occupe une position ordonnée, un statut bien précis, Marcel Dikki-Kidiri (2004:27-28).

Ce qui fait que nous avons au sommet, la langue anglaise qui est la langue officielle, des secteurs formels (écoles, État, administration, cours et tribunaux, médias). C'est la langue de *crête* . Au milieu, nous avons le wolof et le mandinka, qui servent de pôle de liaison, lors des échanges inter-ethniques. Ce sont les langues de *masse* . Tout en bas, ce sont les langues premières dites maternelles appelées aussi langue de *base* parlées en situation de confiance conversationnelle (familles, amis du même groupe). Les langues de masse et de base sont surtout utilisées dans les communications orales et dans les secteurs surtout informels. Cet état reflète une situation de diglossie enchâssée décrite par Beniamino (1997:129) comme : *un emboîtement de deux diglossies* . Appliquée à notre corpus, nous aurons une diglossie: anglais/ véhiculaire(s) africaine(s) d'un côté; et de l'autre côté , une diglossie entre véhiculaires africaines/ vernaculaire(s) africaine(s).

L'anglais sort toujours gagnant, car il est perçu comme une langue de prestige, un sésame pour la reconnaissance sociale et professionnelle tandis que les langues africaines sont limitées une fois de plus à leur rôle de gardiennes de cultures et aux communications domestiques. Ce qui est le symptôme d'une inégalité et déséquilibre. A cela s'ajoutent, les langues étrangères comme le français , l'espagnol, l'arabe apprises à l'école. Ce qui fait que les locuteurs de notre corpus parlent au minimum deux langues selon un schéma :

→ **1LO + x (LLA) + LE²⁴** : c'est à dire, une langue officielle + une ou plusieurs langues africaines locales [langue(s) maternelle(s) et/ou langue(s) de masse]+ langue étrangère .

Illustration

24 Lo= langue officielle ; x= une ou plusieurs ; LLA= langues locales africaines; LE= langue étrangère

f-L'observateur n°4: parle comme langue officielle l'anglais ; sa langue maternelle est le pular ; il pratique le français comme langue étrangère à l'école.

g-L'observateur n°5: parle comme langue officielle l'anglais ; sa langue maternelle est le fula ; il pratique le français comme langue étrangère à l'école.

h-L'observateur n°6: parle comme langue officielle l'anglais ; sa langue maternelle est le mandinka ; il pratique le français comme langue étrangère à l'école.

i- L'observateur n°7: parle comme langue officielle l'anglais ; sa langue maternelle est le wolof; il pratique le français comme langue étrangère à l'école.

j- L'observateur n°8: parle comme langue officielle l'anglais ; sa langue maternelle est l'aku; il pratique le français comme langue étrangère à l'école.

k- Les observateurs n°9 et n°106: parlent comme langue officielle l'anglais ; ils parlent deux langues locales : le wolof et le mandinka ; ils pratiquent le français comme langue étrangère à l'école.

NB : Pour les Sénégalais de l'*École Sénégalaise de Banjul*, comme nous l'avons signalé plus haut, le français reste leur langue de scolarisation (LO), et l'anglais une langue étrangère enseignée chaque semaine pendant quelques heures à l'école.

Illustration

l-Les observateurs n°133, n°134, n°139 : parlent le français qui est leur langue de scolarisation; ils parlent aussi deux langues locales : le wolof et le peulh ; et enfin l'anglais qui leur est enseigné en tant que langue étrangère.

m-L'observateur n°135 parle le français qui est sa langue de scolarisation; il parle aussi deux langues locales : le wolof et le mandinka ; et enfin l'anglais qui leur est enseigné en tant que langue étrangère.

n-L'observateur n°136 parle le français qui est sa langue de scolarisation; il parle aussi deux langues locales : le wolof et le sereer ; et enfin l'anglais qui leur est enseigné en tant que langue étrangère.

o-L'observateur n°137 parle le français qui est sa langue de scolarisation; il parle aussi une langue locale: le wolof; et enfin l'anglais qui leur est enseigné en tant que langue étrangère.

p-L'observateur n°140 parle le français qui est sa langue de scolarisation; il parle aussi une langue locale: le sarakhule; et enfin l'anglais qui leur est enseigné en tant que langue étrangère.

q-L'observateur n°141 parle le français qui est sa langue de scolarisation; il parle aussi deux langues locales : le peulh et le sérère; et enfin l'anglais qui leur est enseigné en tant que langue étrangère.

r-L'observateur n°142 parle le français qui est sa langue de scolarisation; il parle aussi une langue

locale: le peulh ; et enfin l'anglais qui leur est enseigné en tant que langue étrangère.

s-L'observateur n°143 parle le français qui est sa langue de scolarisation; il parle aussi une langue locale: le jola ; et enfin l'anglais qui leur est enseigné en tant que langue étrangère.

Nous relevons aussi que le schéma se modifie en fonction de la nationalité des enquêtés. En effet, certains enquêtés n'étant pas africains ne parlent aucune langue africaine .

t-Pour les enquêtés n°47 et n°99, de nationalité américaine , la structure est :

1LO (LM) +1 LE → l'anglais est leur langue maternelle et officielle ; le français est pour eux, une langue étrangère.

u-Pour l'enquêté n°51, de nationalité française, la structure est :

1LO +1 LM → l'anglais est sa langue de scolarisation ; et le français sa langue maternelle.

v-Pour les enquêtés n°138 et n°145 d'origine libanaise , nous aurons :

1LO + LM+LE → l'anglais est leur langue de scolarisation ; l'arabe leur langue maternelle ; et le français une langue étrangère .

D'une façon générale, cette hiérarchisation des langues qui révèle plus qu'autre chose, un déséquilibre et une inégalité entre une langue officielle à savoir l'anglais valorisé et des langues africaines minorées, ne semble pas être contestée par les interrogés. Ainsi, à chaque langue correspond un domaine d'usage. L'anglais est utilisé dans tous les secteurs formels, donc plus à l'écrit, à l'école ; là où les langues africaines sont choisies pour les échanges quotidiens, à l'informel. Ces langues africaines sont des gardiennes de traditions et de cultures .

Même si l'anglais est considéré comme une langue adéquate pour les communications internationales, nous avons remarqué que les élèves interrogés sont très portés sur le thème de la mondialisation . De ce fait, ils croient fortement à la nécessité de connaître si possible plus d'une langue étrangère, pour réussir et dialoguer avec le monde extérieur. Et c'est dans ce cadre, que les enquêtés ont choisi d'ailleurs de connaître la langue française. Dès lors, ce sera l'apprentissage de la langue française par ces derniers, que nous allons analyser. Il s'agira de sonder leurs perceptions , leurs motivations, leurs difficultés.

7-5: Les représentations

7-5-1: Définition

Décider d'apprendre une nouvelle langue étrangère est rarement un acte anodin. Au contraire, c'est une décision souvent guidée par des motivations réelles. De façon pragmatique, la réflexion sur les intérêts et les opportunités offertes par cette langue, est posée avant tout apprentissage. Nous nous retrouvons alors devant des langues aux appréciations inégales, certaines plus prisées, plus utilisées, plus aimées que d'autres.

Nous accordons intuitivement de la valeur aux langues... Nous sentons bien sans pourtant le théoriser , que cette valeur , en quelque sorte marchande , fait que les langues sont un capital , , que la possession de certaines d'entre elles, nous donne une plus-value , alors qu'au contraire , d'autres ne jouissent d'aucun prestige sur le marché .

Calvet (1999:11)

De la même manière, nous voyons que la place attribuée aux langues est régie voire déterminée par les représentations que nous avons de celles-ci; lesquelles représentations pèsent sur le statut et l'usage de la langue; et à certains moments peuvent conduire au changement linguistique. Ce qui fait que les perceptions, les évaluations, les jugements marquent positivement ou négativement une langue. Ainsi par exemple, telle langue sera plus utilisée que par telle autre, telle autre langue va se substituer à une telle autre langue à cause justement des représentations qui sous-tendent et justifient les pratiques linguistiques. Nous voyons par là que la notion de *représentation* est nécessaire à définir, pour comprendre l'évolution et le poids des langues dans la société.

Les représentations sont une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune. Ce sont donc des systèmes d'interprétation du monde et des autres par toute une communauté ou un individu. La représentation est donc le découpage réel d'un objet par un sujet . Celui-ci sélectionne les éléments qui lui conviennent pour évaluer et qualifier cet objet .

Jodelet (1989:36)

Les représentations sont sociales. Elles sont palpables et perceptibles à travers et dans les sociétés. Elles circulent, se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste , une rencontre dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications inchangées en est imprégnée .

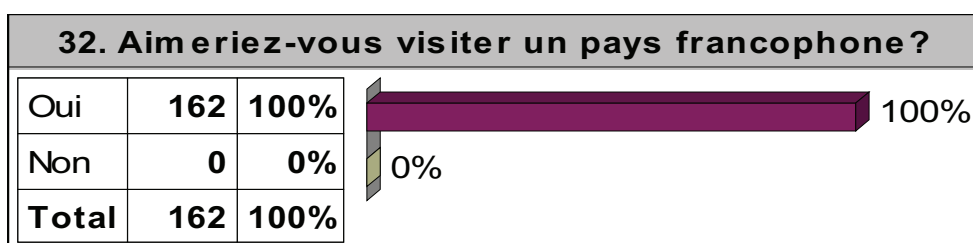
Moscovici cité par Jodelet (1989 : 261)

La sociolinguistique utilise aussi la notion de « représentation » pour saisir dans le discours épilinguistique, discours axé sur la subjectivité du sujet, l'ensemble des évaluations et des interprétations des langues. Boyer (2001:41-42) parle des représentations sociolinguistiques en les comparant à: *des systèmes d'interprétation régissant notre relation à la langue , à ses usages , et aux usagers de la communauté linguistique.*

En prenant appui sur ces définitions et aussi sur les réponses subjectives des enquêtés, nous allons dans ce qui va suivre, tenter de comprendre les représentations du français. C'est à dire que nous nous intéresserons, dans cette partie , à ce que les enquêtés disent, pensent, de la langue française, des francophones et des pays francophones. Pourquoi ont-ils choisi d'apprendre le français alors même qu'ils sont anglophones? Comment jugent-ils leur niveau de français? Comment situent-ils leur manière de parler le français par rapport aux autres francophones? Rencontrent-ils des difficultés dans leur apprentissage? Lesquels?

7-5-2 : Les représentations des pays Francophones

L'ensemble de notre corpus à savoir 100% des enquêtés manifestent un intérêt pour les pays francophones. Ils souhaiteraient les visiter au moins une fois dans leur vie pour des raisons diverses. Nous obtenons donc le graphique suivant à ce sujet:



Certains pays sont plus cités que d'autres dans l'éventail des pays francophones qu'on aimerait découvrir. Si l'Europe fait rêver, il n'en demeure pas moins que les pays africains sont aussi appréciés. Nous avons la France qui reste la première destination favorite citée 39 fois; le Sénégal, pays francophone et voisin le plus proche s'ensuit et est cité 12 fois; et enfin d'autres pays sont cités comme l'illustre ce tableau:

Pays qu'on aimerait visiter	Nombre de fois cité
Belgique	1
Bénin	1
Cameroun	1
Canada	5
Côte D'ivoire	4
France	39
Guinée	2
Mali	3
Maroc	1
Sénégal	12
Togo	2

Nous allons présentement, voir quelles sont les représentations provoquées à l'énumération de ces pays et aussi essayer de voir pourquoi, les enquêtés voudraient découvrir ces pays.

7-5-2-1: L'image de la France

La France est un pays qui fait rêver la majorité des enquêtés. Lorsque nous posons les questions n°32 : *Aimeriez-vous visiter un pays francophone ?* Et, question n°33 : *Lequel et pourquoi ?* La France est en premier lieu, le pays qu'on visiterait. Il est cité 39 fois par les enquêtés, contre la Belgique qui n'est citée qu'une seule fois sans explication par l'enquêté n°68.

Pour décrire la France, ces derniers évoquent sa situation économique, attribuent des qualités à ses habitants, désignent la nature de ses relations avec le reste du monde. Ils rappellent des événements propres à l'histoire du pays pour la décrire. Des monuments historiques de la France sont cités. Les items associés à la France sont les suivants :

Illustration

31- *Comment voyez-vous la France ?*

Mots	Nombre de fois cité	Mots	Nombre de fois cité
actif	1	culture	3
buildings	1	diplomatie	1
capitaliste	1	droit	1
carrefour	1	éducation	2
civilisé	1	égalité	1
Colonisateur	2	égoïste	1
démocratie	5	impérialiste	1
développement	5	joie	1
gastronomie	3	joli	2
industriel	3	littérature	2
liberté	2	luxe	1
nationaliste	1	moderne	2
organisé	1	musique	1
plaisir	1	raciste	3
propre	2	riche	2
romantique	2	sportif	2
sympathique	1	touristique	3

Nous pouvons donc scinder la description de la France en deux groupes.

7-5-2-1-1: Les représentations positives de la France

➤ La France est un pays riche

Le développement de la France est mis en exergue par les observateurs. C'est un pays riche, dont

l'aisance se vérifie par le bon état des infrastructures et l'architecture. C'est aussi un pays *propre* dans la mesure où, il n'y a pas de problème d'insalubrité. L'éducation et la santé sont le reflet de l'état d'avancement, d'aisance et d'opulence, notamment avec l'importance numérique des hôpitaux et des écoles. Le taux de scolarisation est élevé et les gens y sont en bonne santé. L'industrie, la science et la technologie participent à son rayonnement. Certains interrogés reviennent sur cet aspect pour justifier leur fascination pour la France qu'elle décrive comme ayant une bonne qualité de vie :

Illustration

31- *Comment voyez-vous la France ?*

Observation n°4: « I like their way of life and their storey buldings » .

Observation n°7 : « development, peace, freedom and unity ».

Observation n°13: « rich ».

Observation n°37: « je voix la France comme un pays en bonne santé » .

Observation n°75: « la France est un pays industriel, et à un système éducatif très avancer. Au plan sportif, elle à une très bonne équipe, elle est aussi un pays gastronomique ».

Observation n° 78 : « la France pour sa réussite économique, technologique de la France , l'importance de ses médecins ».

Observation n°79: « infrastructures développés, la technologie, la science et l'éducation . La France , terre d'accueil et d'asile ».

Observation n°89 : « économique, industriel, diplomatique » .

Observation n°126: « un grand pays industrialisé ».

Observation n°158 : « riche, propre ».

➤ **La France : un modèle politique de référence**

Les enquêtés décrivent la France en insistant sur son modèle politique. Ils perçoivent ce dernier comme un système qui favorise avant tout, la démocratie, la liberté du peuple dans ses opinions. C'est un pays qui garantit et fait prévaloir les droits de l'homme, ce qui séduit nos enquêtés qui en font une référence :

Illustration

31- *Comment voyez-vous la France ?*

Observation n°71 : « démocrate , touristique, ouverte, développée et membre de l'union européenne ».

Observation n°73: « pays de droit,(..) démocratique » .

Observation n°76: « démocratique sur le plan politique (...) » .

Observation n°80: « (...)pays de liberté et démocratie ».

Sa situation géographique est aussi rappelée. Les enquêtés constatent aussi que c'est un important pays au cœur de l'Europe. C'est un important point de rencontre, de croisement et d'échanges. Ils font allusion à son statut de membre de l'Union Européenne .

Illustration

31- Comment voyez-vous la France ?

Observation n°71: « démocrate , touristique, ouverte, développée et membre de l'union européenne » .

Observation n°80: « coeur d'Europe , pays d'accueil, liberté et démocratie » .

Observation n°86: « carrefour, démocrate, colonisateur, développé ».

➤ **La France : un pays de culture et d'histoire**

La France est aussi citée comme un pays de culture, car ouverte à toute forme de savoir. Elle est de renommée dans de nombreux domaines comme l'art, la littérature, la mode, la chanson, le cinéma, la cuisine (fromages, vins ...), le sport etc... C'est donc un espace privilégié et marqué par un riche patrimoine culturel qui en fait sa richesse.

Illustration

31- Comment voyez-vous la France ?

Observation n° 17 : « gastronomique ».

Observation n° 39 : « c'est un pays de lumière ».

Observation n°74: «colonisateur, sportive».

Observation n° 82 : « la France car elle est cultivée ».

Observation n° 94 : « cultivée » .

Observation n° 100 : « j'aime la musique et la politique française ».

Observation n°109: « c'est un pays avec plein de luxe ».

Observation n°132: « c'est un pays qui peut jouer football ».

Observation n° 133 : « culturel, littérature et francophonie ».

Observation n° 138 : « la France pour la cuisine , je suis gourmande (...) ».

Observation n° 155 : « c'est un roquefort à la Normandie » .

Certains mêmes décrivent la France à travers son histoire, des événements, des personnages, des monuments ou encore en nommant certains traits qui en font la caractéristique (devise, dates historiques, hymne nationale, ...). Nous avons repéré dans le corpus certaines allusions à ce sujet :

Illustration

31- *Comment voyez-vous la France ?*

Observation n°17 : « liberté- égalité- fraternité ».

Observation n°33: « (...) elle est devenue républicaine en 1789. Sa devise est Liberté , Égalité, Fraternité » .

Observation n°81: « c'est la langue de Molière qui apporte des opportunités ».

Observation n°82: « la marseillaise, la musique et la journée de la francophonie » .

Observation n°95:« Louis XIV et Notre Dame de Paris »

➤ **La France est un beau pays**

Les enquêtés tiennent compte du critère esthétique pour parler de la France. En ce sens, c'est un pays qui fait rêver de par ses beaux paysages. Il constitue un cadre idéal où il fait bon de vivre, il fascine et suscite l'admiration. C'est un pays qui plaît énormément, agréable à regarder. Son sublime décor est justifié par les observateurs comme le fruit d'une réelle organisation. Ce qui rend encore la France plus *sympathique , propre , moderne, romantique et présentable* .

Illustration

31- *Comment voyez-vous la France ?*

Observation n°1 : « beautiful and mannered » .

Observation n°2: « France est une bonne pays » .

Observation n°5: « I see France in TV . I like it » .

Observation n°18: « joli ».

Observation n°34: « la France est un beau pays sympathique ».

Observation n°42:« grand et actif ».

Observation n°43:« romantique, populaire ».

Observation n°95: « moderne ».

Observation n°96:« c'est le plus romantique pays au monde ».

Observation n°116:« propre, les gens sont intelligents ».

Observation n°122: « la France est un beau payé »

Observation n°140: « belle et intéressante ».

Observation n°148: « elle est belle avec une politique assez impérialiste » .

Observation n°154: « présentable et jolie ».

Observation n°159: « belle pays ».

Observation n°110: « c'est un pays bien organisé ».

Observation n°114: « plaisir ».

La France est aussi évoquée à travers ses relations humaines et sociales mais aussi à travers sa coopération internationale. Les avis à ce sujet sont divergents, tantôt positifs et tantôt négatifs, comme nous allons l'observer ci-dessous.

➤ **La France est un pays généreux**

Ici, c'est une tendance contraire à la politique d'hostilité qui est peinte. En effet, certains enquêtés vantent les mérites d'une France souple et accueillante. Une France qui protège les étrangers et de manière plus générale tout homme qui se sent menacé et en insécurité. Ainsi, c'est un lieu d'espoir, ouvert, ayant le sens de l'hospitalité, de la réciprocité, de l'entraide. La France devient un rempart, un refuge contre l'injustice, ce qui fortifie sa crédibilité à l'échelle internationale. Son action humanitaire et son aide au développement en Afrique marque sa solidarité .

Illustration

31- Comment voyez-vous la France ?

Observation n°70: « la France est un pays valid dans le monde . Elle a jouée un rôle important dans le continent africain » .

Observation n°79: « infrastructures développés, la technologie, la science et l'éducation . La France , terre d'accueil et d'asile ».

Observation n°80: « coeur d'Europe , pays d'accueil, liberté et démocratie » .

Observation n°101: « la France est un pays , cela partager tout les cultures du monde » .

Observation n°117: « La France est un pays aimable et tolérante . La France aide beaucoup les pays africains » .

Observation n°123: « solidaire » .

➤ **La France est le pays de la langue française**

La France est le pays de la langue française par excellence. Selon eux, ce serait l'endroit idéal pour apprendre et parler le français avec des natifs .

Illustration

31- Aimeriez-vous visiter un pays francophone? 32-Lequel ?

Observation n° 4 : « I want to visit France in order to further my education in french » .

Observation n° 5 : « I want to visit France because I want to learn more about French language ».

Observation n°74 : « la France pour développer ma langue française ».

Observation n° 85 : « La France , pour baigner dans un atmosphère de communication purement français » .

Observation n° 98 : « la France parce que le français est née ici ».

Observation n°114 : « en France, l'apprentissage est plus facile là-bas ».

Observation n° 36 : « la France , il pratique plus la langue ».

7-5-2-1-2:Les représentations négatives de la France

➤ La France est un pays impérialiste

Pour certains, c'est un pays avec une attitude démagogique, cherchant uniquement à étendre ses visions à l'échelle planétaire. D'autres, rappellent même son passé historique de pays « colonisateur ». Elle ne penserait donc qu'à ses propres intérêts aux dépens des autres pays environnants. L'accueil réservé aux étrangers, soulève aussi une remise en question de sa politique d'immigration taxée de raciste.

Illustration

31- *Comment voyez-vous la France ?*

Observation n°74 : « colonisateur, sportive ».

Observation n°76 : « démocratique sur le plan politique mais raciste sur le social » .

Observation n°77 : « nationaliste ».

Observation n°78 : « la France souffre de stéréotypes traditionnels que confirme le nouveau climat politique et social, défavorable aux étrangers en séjour prolongé » .

Observation n°86: « carrefour, démocrate, colonisateur, développé » .

Observation n°112: « la France pour confirmer s'ils sont vraiment racistes » .

Observation n°128 : « la France et égoïste » .

Observation n°148: « elle est belle avec une politique assez impérialiste » .

7-5-2-2 :L'image du Sénégal et des autres pays africains francophones en Afrique

Les enquêtés ont une image très positive du Sénégal et d'autres pays africains. Cette vision sympathique les encourage à vouloir visiter ce pays, si ce n'est déjà fait auparavant. C'est la deuxième destination qu'ils veulent découvrir. Cependant , il n'est pas l'unique pays africain de la francophonie à jouir de cette valorisation. Il partage ce prestige avec des pays comme le Mali, la Guinée, Le Togo , la Cote d'Ivoire , le Cameroun , et enfin le Maroc. À aucun moment, ces derniers n'ont fait l'objet d'une remarque négative. L'enquêté n°95 précise qu'il ne veut visiter que les pays africains francophones et non le reste. Cette exclusivité est marquée par l'adverbe *seulement* :
Observation n° 95 : « les pays africains francophones seulement ».

Sinon, nous pouvons diviser en groupes les différentes évaluations que les observés portent en pensant à ces États .

➤ Une relation de fraternité

Le Sénégal est évoqué en terme de fraternité pour montrer, le lien qui unie ce dernier à la Gambie . Il est présenté comme partageant des valeurs culturelles, certaines langues locales, certaines

croyances, et certaines habitudes avec la Gambie. Une réelle affection est éprouvée à cet égard, par les enquêtés à l'évocation du Sénégal. La proximité géographique fait jaillir chez eux, un besoin de partage, de solidarité et d'échange. Nous notons même une identification par rapport au voisin sénégalais mais aussi des autres pays de l'Afrique francophone. Au-delà même de la volonté d'unité, existent des liens de parenté et/ou d'amitié entre les différents États africains.

Illustration

31- Aimeriez-vous visiter un pays francophone? 32-Lequel ?

Observation n°1: « When I see my neighbours like Senegal, Mali, Ivory Coast , I admire them , they are really nice guys, I want to be like them ».

Observation n°2: « Senegal and Mali are our fiends . Les pays la son des frères en Gambie sont tres bonne »

Observation n°3: « les pays francophones est un frère de la Gambie » .

Observation n°5: « wonderful, simply. I like the way they speak french, especially Senegal ».

Observation n°6: « les sénégalais sont des frère de la Gambie ».

Observation n°3: « Senegal. Ces pour voir mon ami ».

Observation n°6 : « C'est le Sénégal que j'ai visiter pandan les vacances » .

Observation n° 125: « le Sénégal parce que mes parents habitent làbà ».

Observation n°16: « my grand parents come from Conakry that's why I visit a francophone country (...) ».

Observation n°41 : « je conais la France, Togo, Côte d'Ivoire et Sénégal . J'ai habité en Cote d'ivoire pendant trois ans ».

➤ **Une volonté d'ouverture vers d'autres cultures**

La curiosité pousse à découvrir d'autres horizons et d'autres espaces culturels, donc à sortir de la Gambie, pour la comparer à d'autres univers du continent africain, observer d'autres visions et d'autres formes de pensées .

Illustration

31- Aimeriez-vous visiter un pays francophone? 32-Lequel ?

Observation n°71 : « le Togo pour découvrir une autre culture , ça pousse de bien s'exprimer aussi ».

Observation n°84 : « la Côte d'Ivoire car j'aime la verdure et la richesse en ressource naturelle de ce pays j'aimerais bien la découvrir et j'ai une passion et je rêve de voyager dans l'Afrique Francophone ».

➤ **La gastronomie**

Un enquêté se passionne pour le Maroc notamment pour sa cuisine qu'il aimerait découvrir. Il s'agit de : observation n°113:« le Maroc pour sa cuisine ».

➤ **La situation politique**

Le Bénin jugé comme un pays de paix et de tranquillité attire aussi : observation n°77: « le Bénin , c'est un pays stable ».

➤ **Le bilinguisme anglais/français**

L'enquête n° 116 privilégie le Cameroun qui suit un modèle de bilinguisme officiel entre l'anglais et le français :

Observation n°116: « Le Cameroun, parce qu'ils parlent anglais et français ».

➤ **La Francophonie**

Pour ces apprenants de français, les pays cités sont avant tout francophones. Et c'est cette pratique de la langue française dans ces pays africains, qui les motivent à vouloir faire le déplacement pour pouvoir se mettre dans un environnement propice à l'apprentissage du français. C'est d'ailleurs, la motivation majeure, qui justifie le désir de voyager vers ces destinations africaines. Enfin, pour eux maîtriser une langue étrangère en l'occurrence ici le français passe par l'immersion et le contact avec des locuteurs autochtones, par la pratique au quotidien avec ces derniers afin de se perfectionner .

Observation n°71 : « le Togo pour découvrir une autre culture , ça pousse de bien s'exprimer aussi ».

Observation n° 115 : « le Sénégal, et la Côte d'Ivoire pour améliorer la langue française . »

Observation n° 118 : « Guinée , pour bien comprendre le français. »

Observation n° 153: « le Sénégal car il parle beaucoup le français » .

Observation n°140: « le Mali , car dans les chansons qu'ils chantent, ils parlent beaucoup français » .

7-5-2-3:L'image du Canada

Un seul pays américain a été cité 4 fois dans le corpus. Il s'agit du Canada qui est une curiosité pour l'enquête n°155 , car, il voudrait entendre et donner son avis sur l'accent canadien .

Pour l'interrogé n°111, le Canada serait dans ses prévisions pour la poursuite de ses études universitaires.

L'interrogé n°75 a axé son choix sur le fait que le Canada était avant tout un pays américain , ce qui ne déplaît guère .

Illustration

Observation n° 75 : « le Canada parce que c'est un pays américain ».

Observation n°111 : « j'aimerais visiter le Canada pour les études ».

Observation n°155 : « le Canada pour analyser l'accent » .

7-5-3: La langue française et ses représentations

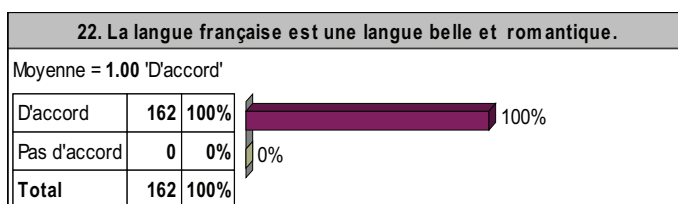
Nous avons posé une série de questions fermées aux enquêtés, pour qu'ils nous livrent leurs perceptions négatives ou positives et de façon spontanée .

7-5-3-1:Les représentations positives de la langue française

Dans l'ensemble des réponses enregistrées, nous pouvons voir que le français jouit d'une évaluation encourageante.

➤ **Valeurs esthétiques et affectives**

A la question n°22 : *Êtes d'accord ou pas d'accord avec cette proposition : le français est une langue belle et romantique ?* La réponse est affirmative à 100% .



Les enquêtés accordent une valeur esthétique à la langue française. Celle-ci reflète la beauté, le raffinement, l'élégance et la grâce à leurs yeux. Ils éprouvent du plaisir à le parler et c'est pour eux, une langue agréable à entendre. Une valeur affective est aussi attribuée à la langue française qu'on apprend par amour de la langue parce qu'elle est *fascinante, fantastique, merveilleuse* et force à *l'admiration*. Elle est aussi vue comme une langue très expressive, adéquate et adaptée pour parler des sentiments, des émotions en toute clarté, justesse et précision. Cet état d'esprit se reflète dans les réponses données à la question n°30 : *que pensez-vous de la langue française ?*

Illustration

Observation n°22: « romantique mais difficile »

Observation n° 24 : « civilesé »

Observation n° 84 : « raffinée et vertueuse »

Observation n° 85 : « agréable et appréciable, attirante, populaire » .

Observation n° 87 : « admirable »

Observation n° 96 : « amoureux, aimable,civilisé et touristique » .

Observation n° 100 : « exceptionnelle »

Observation n° 109 : « le français est merveilleux , on se sent bien quand on le parle , la culture est une belle avec des manières de faire extraordinaire » .

Observation n° 115 : « éloquent »

Observation n° 116 : « riche et aimable »

Observation n° 119 : « belle et riche »

Observation n° 122 : « très soigné »

Observation n° 123 : « bonne »

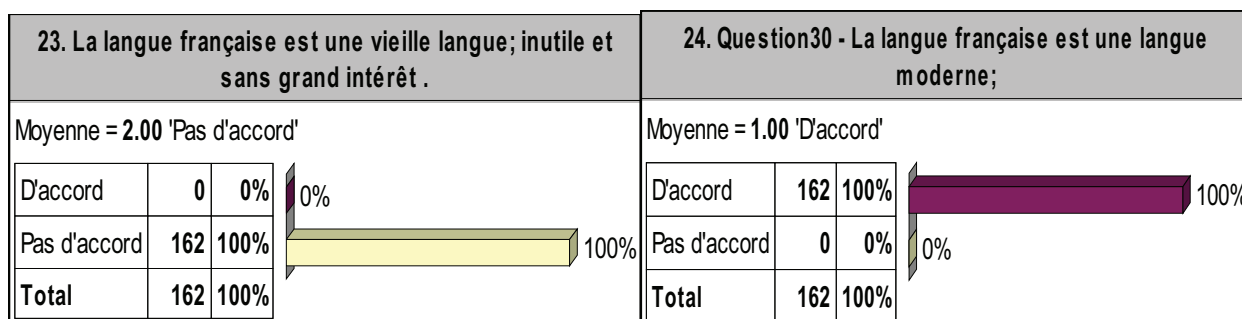
Observation n°136 : « c'est une langue magnifique ».

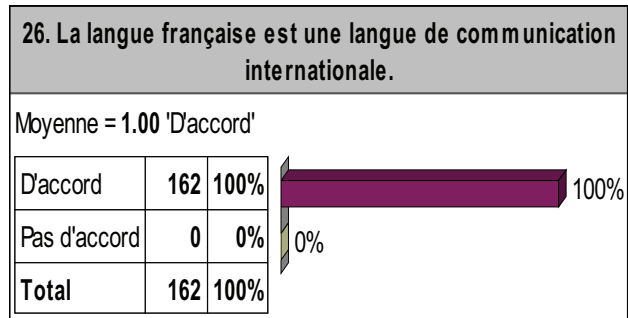
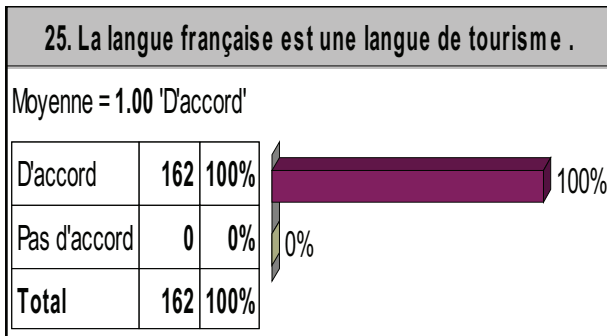
Observation n° 138 : « c'est bon à parler c'est romantique »

➤ **Des valeurs pratiques**

Les personnes interrogées sont très pragmatiques et attachées au côté pratique de la langue française. Ils insistent sur son utilité qui exhorte à son apprentissage. Elle peut servir lors des déplacements pour la communication avec les francophones. C'est une langue qui permet l'intercompréhension entre des locuteurs issus de milieux linguistiques divers. Le français est une langue moderne ; il répond aux besoins actuels des locuteurs, lors des études, des voyages, pour le travail. Il est impossible de le jeter aux oubliettes , ou de le ranger dans les tiroirs, car il est toujours en usage dans le monde actuel.

Quatre questions fermées confirment cette vision pratique de la langue française. A 100% , les enquêtés affirment que le français est digne d'intérêt, c'est une langue moderne de tourisme et de communication internationale. Les graphiques n°23; n°24 ; n°25 ;n°26 marquent cet aspect des choses.





A la question 30 : *que pensez-vous de la langue française ?* Certains sont revenus sur l'utilité et le statut moderne et véhiculaire de la langue française :

Illustration

Observation n°71: « c'est une bonne langue à parler , le français est facilite la communication , il est écouté dans le monde entier , il est important car nous permet de connaître la vie culturel des pays francophones à travers le monde ».

Observation n°81:« c'est la langue de molière qui apporte des opportunités. »

Observation n°124: « elle reflète le modernisme ».

➤ **Des valeurs morales**

Il semblerait que la langue française manifeste des qualités morales qui poussent à tenir une conduite irréprochable. Une liaison est faite même entre les vertus de la langue et la bonne conduite des francophones. Deux enquêtés sont dans cette optique, lorsque la question 30 : *que pensez-vous de la langue française ?* est posée :

Illustration

Observation n°70 : « c'est une langue saine et vertueuse , avec une culture très raffinée et très modeste , pousse même aux étudiants français de se comporter belle et bien . Les français sont courageux , accueillants et solidaires ».

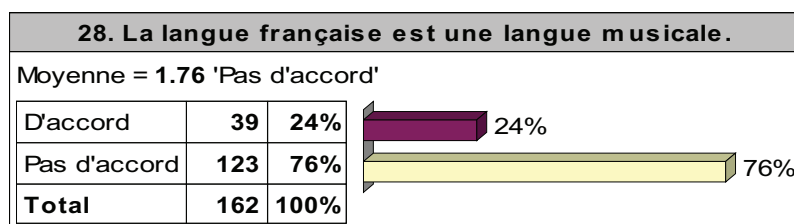
Observation n°84: « raffinée et vertueuse » .

7-5-3-2 : Les Représentations négatives de la langue française

➤ **La langue française n'est pas une langue musicale**

Dès qu'il s'agit de musique, les avis sont mitigés et partagés. Seulement 24% de notre échantillon trouve que c'est une langue musicale, le reste c'est à dire les 76% s'accordent pour enlever tout

caractère musical au français . Le graphique n°28, le démontre :

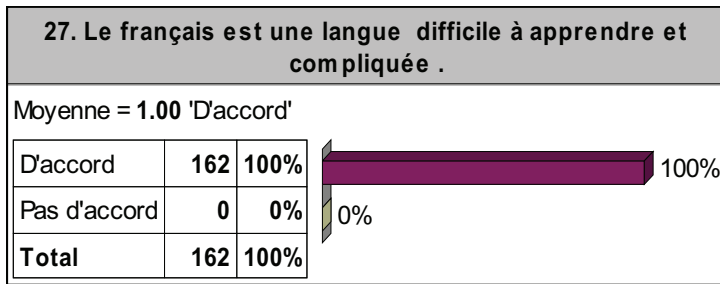


Quand il s'agit d'écoute musicale, d'autres langues sont privilégiées. Nous pouvons supposer que non seulement, nous sommes en territoire anglophone, ce qui veut dire que l'anglais est choyé; qui plus est, au regard de la tranche d'âge de nos enquêtés, le *R'NB*, le *hip-hop* américain sont à l'honneur, sans compter les musiques des aires du Commonwealth. Mais en plus de cela, nous sommes dans un pays africain, il est prévisible que les arts- cultures et musiques populaires soient la tendance. L'influence des voisins africains est aussi une explication, sachant que certains artistes de - *mbalax*, *zouk*, *cabo* , *rap*²⁵ - du Sénégal, du Mali, de la Guinée et même du Cap-vert sont de notoriété en Gambie. Nous citerons parmi les artistes des pays francophones écoutés en Gambie : *Youssou Ndour*, *Omar Pène*, *Alioune Mbaye Nder*, *Viviane Ndour*, *PBS*, *Daara J Family*, *Carlou D*, *Bideew Bou Bess*, *Philippe Monteiro*, *Paulette*, *Oumou Sangaré*, *Salif Keita*, *Ismaël Lô*, *Cesaria Evora* ... la liste est encore longue. Dans ces conditions, nous émettons l'idée selon laquelle, que cela ne laisse pas beaucoup de marge à la musique française. Quand bien même, c'est de la musique francophone et africaine qui est écoutée, elle est toujours mélangée à l'anglais et/ou aux langues africaines. Bien sûr cela reste une hypothèse qu'une étude sur les genres musicaux et les artistes francophones écoutés en Gambie, confirmerait ou non .

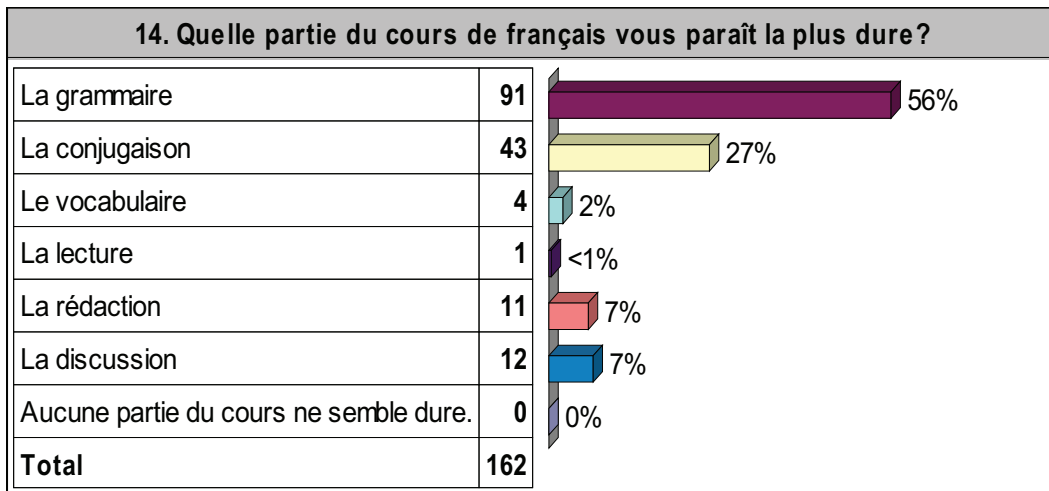
➤ **Le français est une langue difficile et compliquée à apprendre**

Si les enquêtés à l'unanimité sont passionnés par la langue française, langue par ailleurs dont ils font l'apprentissage ; nous pouvons remarquer que l'amour de la langue ne rime pas toujours ou forcément avec la perception de l'apprentissage du français. Autant ils aiment et accordent des valeurs positives à la langue française, autant ils trouvent à 100% que l'apprentissage du français est difficile et compliqué comme nous le constatons avec le graphique n°27. Cela est dû au fait que le système linguistique est jugé trop complexe. Nous découvrons que ce sont les règles de fonctionnement interne de la langue française qui effraient le plus et créent un blocage.

25 Genres musicaux



Lorsque nous posons la question n°14: *quelle partie du cours , vous paraît la plus dure ?* Tous les enquêtés, tout établissement confondu, (que cela des futurs professeurs, comme des Sénégalais ayant le français comme langue secondaire ...), déclarent avoir une difficulté par rapport à un aspect de la langue française: pour 56%, la grammaire est la partie la plus dure ; pour 43% , c'est la conjugaison 27% ; la rédaction 7% ; la discussion 7% ; le vocabulaire 2% et enfin la lecture 1% (cf. graphique n°14).



La question n°29 : *Pourriez-vous décrire vos difficultés en français ?* Est un moyen pour eux de revenir sur ce qui semble être finalement une obsession et un obstacle. Les règles syntaxiques, orthographiques, la conjugaison, sont ressenties comme un frein, un handicap pour pratiquer la langue .

Illustration

9-*Pourriez-vous décrivez vos difficultés en français ?*

Observation n°1: « I find it to pronounce words and the french grammar and vocabulary » .

Observation n°14: « la conjugation est un peu difcilel » .

Observation n° 41: « j'ai des problems pour conjugué des verbs à la présent et le passe et le futur souvent »

Observation n°75: « ce qui me fatigue le plus , c'est les conjonction de subordination et les articles » .

Observation n°84 : « j'ai une bonne méprise de parlé seul , la conjugaison me pose des problèmes avec le subjonctif et le conditionnel de certains verbs ».

Observation n°99 : « je n'ai pas l'expérience à bien entendre les mots » .

Observation n°100 : « mes difficultés parfois ces de mettre les pronon dans leur propre place » .

Observation n°109 : « moi, mon difficulté se présente quand je suis entrainé de dialoguer avec quelqu'un ou de se présenter un expose souvent les mots me manque .je veue dire quelque choses dans ma tête mais j'arrive pas à faire sortir » .

Observation n°110 : « la grammaire me pose un peut de problème » .

Observation n°112 : « j'ai un difficulté de la prononciation de mots parfois ecriture ».

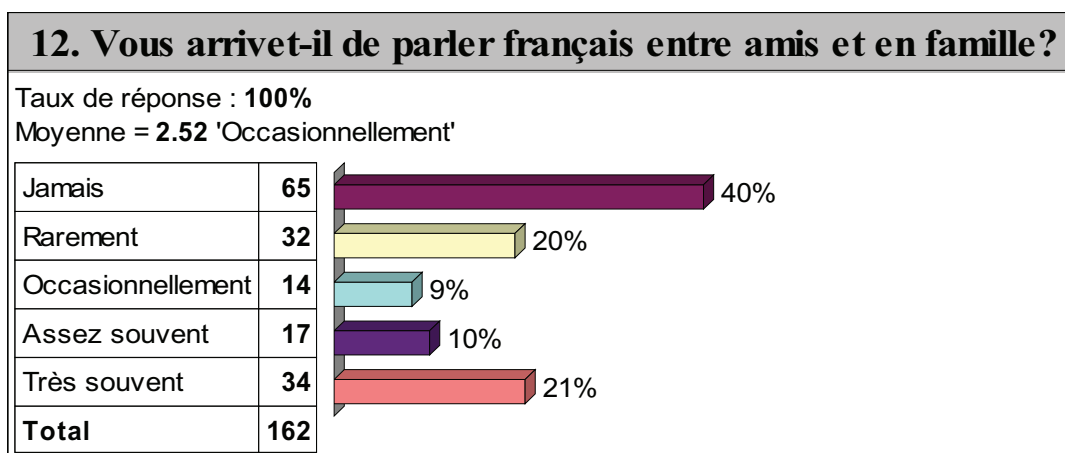
Observation n°119 : « beaucoup de verbs ils ont un peu difficils ».

7-5-4: La Définition de la maîtrise d'une langue selon les apprenants

Les représentations que les enquêtés ont de la langue française, des pays de la francophonie et même des francophones, en général dans ce corpus sont des jugements en majorité très optimistes et prestigieux ; mis à part comme nous l'avons vu précédemment la complexité du français qui est mis en porte à faux . Ces représentations positives listées plus haut ont pour principale conséquence la justification des motivations des élèves. Les bonnes représentations de la francophonie donc encourage et stimule l'apprentissage du français C'est dire que les évaluations linguistiques influencent et déterminent positivement ou négativement les pratiques linguistiques.

Ces représentations ont été aussi l'occasion de constater que les apprenants interrogés ont d'une part une définition particulière de ce que signifie maîtriser, apprendre et savoir une langue ; et d'autre part, une vision précise de la méthode, du moyen le plus sûr, le plus rapide et le plus efficace pour apprendre une langue étrangère. Pour eux, comprendre une langue, c'est la parler couramment et donc pouvoir communiquer avec fluidité sans faire trop de fautes. Et le meilleur moyen d'y parvenir reste l'immersion la plus totale dans le pays étranger où la langue est en usage. Il faut donc selon eux, penser à faire un *bain linguistique* (Brou-Diallo, 2004). Il s'agit de vivre, en contact direct avec la communauté linguistique, se plonger dans cet univers pour saisir les habitudes linguistiques, les nuances, et pratiquer au quotidien la langue. Cette vision sur la signification de la maîtrise d'une langue et de la technique d'apprentissage adéquate à observer, se laissent deviner dans les réponses données. Ainsi leur souhait de visiter un pays francophone se justifie la plupart du temps, par leur désir de mettre en pratique et de parler le français ; en étant en contact avec des francophones, en vue de s'améliorer et de perfectionner leur niveau de langue .

La Gambie, pays anglophone, ne permet pas toujours de se baigner dans un environnement francophone. Et d'ailleurs, nous observons d'après le graphique n°12 que 40% des apprenants interrogés ne parlent jamais en famille ou avec des amis le français ; pour 20% d'entre eux , cette pratique en famille se fait très rarement . Pour ces personnes citées au total 60%, le contact avec le français se réalise uniquement dans le milieu scolaire ou universitaire. Ceux qui pratiquent le français occasionnellement (14%) ; assez souvent (10%) ;très souvent (21%), sont répartis en majeure partie dans deux foyers :a) à *Gambia College* (de nationalité gambienne, futurs professeurs) ; b) à l'École *Sénégalaise de Banjul* (de nationalité sénégalaise et suivant dans leur établissement le programme francophone sénégalais).



Illustration

29- *Pourriez-vous décrire vos difficultés en français ?*

Observation n°37: « j'ai des problèmes quand je parle français parce là où j'habite il n'y a pas pas de gens qui parlent le français . c'est très rare pour le parlé à la maison » .

Observation n° 70: « A ce qui me concerne , j'aimerais parler dans tous les activités que je fait dans ma vie . Mais étant dans un pays anglophone c'est vraiment difficile de l'appliquer » .

33- *Quel pays aimeriez-vous visiter et pourquoi ?*

Observation n° 115 : « le Sénégal, et la côte d'Ivoire pour améliorer la langue française » .

Observation n° 153 : « le Sénégal car il parle beaucoup le français » .

Observation n° 33 : « parce que je veux augmenter la langue et faites une visite aux places historiques ».

Observation n° 74 : « la France pour développer ma langue française ».

Observation n° 85 : « La France , pour baigner dans un atmosphère de communication purement français ».

Observation n° 114 : « en France, l'apprentissage est plus facile là-bas ».

Observation n° 136 « la France , il pratique plus la langue ».

Observation n° 141 : « je me sentirai heureuse de parler le français en France ».

Observation n° 161 : « La France pour améliorer mon niveau en français ».

Observation n° 71 : « le Togo pour découvrir une autre culture , ça pousse de bien s'exprimer aussi ».

Observation n° 118 : « Guinea , pour bien comprendre le français ».

Cette perception des enquêtés semble être assez réductrice. Py (1993:11-24) range cette acception de la maîtrise et de la méthode d'apprentissage d'une langue dans le catalogue des stéréotypes, qui paraissent comme *une évidence et qui pourtant sont un jugement faussé* .

Nous entendons par stéréotype :

Une représentation (...) issue d'une accentuation du processus de simplification, de schématisation et donc de réduction propre à toute représentation collective, conduisant au figement. Le stéréotype n'évolue plus, il est immuable , d'une grande pauvreté.

Boyer H. (2001:42)

Savoir une langue ne peut être uniquement mesuré par la capacité de parler avec des homoglosses . Elle dépasse cette réalité. Ce savoir doit être envisagé comme *une combinatoire entre quatre savoir-faire élémentaires, nommés Skills en anglais : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite*, (Py 2003:19). La compréhension orale traduit la capacité à comprendre ce qui est dit; la compréhension écrite est l'aptitude à saisir le sens du texte; l'expression orale vise la production orale et enfin l'expression écrite marque la possibilité de rédiger des textes. Une fois, la signification de la maîtrise de la langue dégagée, nous observons qu'un autre problème est soulevé à savoir celui de la norme linguistique.

7-5-5:La question de la norme: le bon et le mauvais français

La maîtrise de la langue est nettement liée à la question de la norme comme nous allons le constater. En effet, lorsque les enquêtés affichent leur volonté de séjourner dans un pays étranger et francophone pour pratiquer et maîtriser le français, ils posent simultanément les bases d'un bon français à distinguer d'un mauvais français. Ils font la différence entre le bon usage du français et la réalisation fautive ou incorrecte. Dès lors, jaillit alors la question de *la norme linguistique*. La norme linguistique est assimilée à l'ensemble des règles intériorisées qui ordonnent l'organisation interne de la langue, pour pratiquer celle-ci de façon correcte, sans écart et permettre l'intercompréhension entre les membres de la communauté linguistique qui la partage. Enfreindre alors à ces règles internes de fonctionnement entraînerait l'exclusion, le rejet social ou tout simplement l'incompréhension, les situations de quiproquo. Ce qui ressemblerait à une sanction implicite, parce que la règle n'a pas été respectée. La norme linguistique régit donc le bon usage et est synonyme de *surnorme* , (Garmadi1981:65).

La norme linguistique est un fait de langue qui s'impose à tous, la norme sociale est un fait de pouvoir qu'impose à tous les usagers d'une langue, la volonté de quelques uns (ceux qui détiennent le pouvoir légitime).

Ngalasso (2000:474)

Hors le bon usage ou *surnorme* suppose que la langue est statique et n'évolue pas; que les règles sont immuables, qu'elles ne subissent aucune transformation, ni aucune variation au fil des années et des histoires traversées par la société . Ce bon usage tant défendu par les puristes est plus un idéal à atteindre qu'une réalité. Il relève de l'image, du jugement, de la perception, de l'évaluation que se font les locuteurs de leurs pratiques. Il est plus enclin à se trouver dans les textes écrits, et les livres qui soignent leur style qu'à l'oral.

Or, nous ne parlons pas comme des livres et il y a un hiatus fondamental entre le code écrit et le code oral. Dès qu'il s'agit de parler une langue, nous pouvons avancer que nous ne parlons pas de la même manière et que la langue évolue au fil du temps, de l'histoire, des parcours personnels. À côté du bon usage, existe l'usage qui , lui, traduit la pratique effective. En effet, *parler la même langue, ne veut pas dire parler le même langage*, (Ngalasso 2000:501).

L'usage est en effet multiple, dynamique, traversé par plusieurs tendances et partagé entre plusieurs mouvances à l'image de la société qui la parle en question .

Vézina (2009:1)

Toutefois, accepter la variation n'est pas synonyme de désordre et n'est pas un prétexte pour l'anarchie et chaos linguistique. S'il existe autant de communautés linguistiques, que de langues , nous supposons qu'à l'intérieur de chaque groupe linguistique subsiste un ensemble de règles qui régit le fonctionnement interne de la langue ou variété de langue. Moreau (1997:218-223) fait une classification des normes . Nous avons ainsi *des normes objectives, des normes descriptives, des normes prescriptives, des normes subjectives et enfin des normes fantasmées*.

Les normes objectives : sont partagées par tous les locuteurs de la communauté et régissent l'usage linguistique.

Les normes descriptives: sont les règles de fonctionnement observées dans les différents usages, dans les diverses pratiques de la langue sans aucune jugement de valeur. Elles soulignent donc la variation avec neutralité et objectivité.

Les normes prescriptives ou sélectives: sont des règles qui veillent à la pureté de la langue , au bon

usage, en édictant un modèle à suivre et en protégeant la langue de toute variation ou influence extérieure. Généralement, ce sont les normes prescrites par les grammairiens et les écoles.

Les normes subjectives ou évaluatives: se traduisent dans les représentations et les attitudes linguistiques en conférant des jugements de valeur à la langue (valorisation ou dévalorisation des langues). C'est le discours tenu sur les usages linguistiques et qui a tendance à produire des stéréotypes.

Les normes fantasmées: sont des règles abstraites qui sous-tendent la langue et pour lesquelles, aucun locuteur ne pourrait entièrement appliquer car elles sont inaccessibles. Dans cette catégorisation des normes faite par Moreau (1997: 218-223), ce sont les normes subjectives, celles-là même qui permettent des évaluations sur la langue (bonne/mauvaise), qui nous intéressent. En effet, elles ont une répercussion sur les comportements linguistiques des locuteurs. Tel est d'ailleurs le cas comme nous allons le remarquer dans notre corpus. Selon nos enquêtés, ils existent un français idéal, celui qu'il convient de parler, d'imiter. Dans leur apprentissage du français, l'ultime objectif est de parler un français soutenu, de référence, pas n'importe quel français mais un français normé et qui suit les bonnes règles. Ils font un distinguo entre le bon français et le mauvais français à parler. Cette langue française soignée, qui se rapproche de la perfection, est tributaire de la zone géographique où on se trouve. Cela suppose que le français est mieux parlé dans certains endroits que dans d'autres.

Il est intéressant de constater que, lorsque l'origine d'une langue est localisée dans une zone géographique particulière (la France pour le français et l'Angleterre pour l'anglais ...) , les locuteurs de cette zone sont réputés parler une meilleure variété de langue que ceux qui sont moins proches des lieux originels , donc « héritiers » moins directs de la tradition .

Moreau (1997:220).

Les enquêtés s'identifient à cette vision de Moreau, puisque pour eux, le meilleur français est celui parlé en France. Si la majorité d'entre eux, souhaitent aller en France pour un séjour linguistique, c'est avec la finalité d'arriver à parler comme les natifs et même de se confondre, de s'assimiler à la communauté linguistique native. L'adverbe de lieu *là-bas* , désignant *la France*, est utilisé par certains enquêtés et marque cette volonté de souligner la relation entre la variation géographique et la variation linguistique. Quant aux adverbes *mieux*, *bien*, *très bien*, ils indiquent une comparaison de supériorité entre une variété de langue plus avantageuse, préférable (France) à une autre (français régionaux).

Illustration

33- *Quel pays aimeriez-vous visiter et pourquoi ?*

Observation n° 69 : « J'aimerais visiter la France c'est un pays où on peut parler mieux le français ».

Observation n° 72 : « la France pour parler mieux »

Observation n° 92 : « La France pour bien parler » .

Observation n° 102 : « pour mieux parler le français , parce que ici vous parlez toujours le français avec des gens qui le parle mieux , un jour ou l'autre vous seriez extraordinaire » .

Observation n° 107 : « la France , parce que le français est très bien parler là-bas » .

Leur but est d'arriver à parler le français de France, le français hexagonal, car dans leur représentation, c'est celui-là, le français standard de référence, considéré comme un modèle , un exemple à suivre. *Le mythe du natif* expliqué par Causa (2009:26) dans la revue *Le français dans le monde n°361*, s'établit. Le natif est ainsi toujours réputé parler, manipuler, et maîtriser, mieux la langue que le non-natif. Par la même occasion, cette perception entre le français hexagonal et le français régional, tel que parlé ailleurs, démontre qu'il y a une différence à faire entre des *normes exogènes* observées à l'extérieur en dehors de la communauté linguistique et des *normes endogènes locale internes* à la communauté linguistique (Manessy 1997:24).

Le français tel que parlé dans les périphéries (pays francophones) en obéissant à des normes locales, endogènes, internes se distinguerait du français d'origine, central, standard, conforme, franco-français, qui cette fois-ci obéit à des normes exogènes, hexagonales. Des indices dans notre corpus montrent que cette comparaison basée sur un principe géolinguistique est faite entre le français de France et les français régionaux (Afrique francophone, Canada , Belgique.). Les enquêtés n°98 et n°99 font appel aux termes de : *naissance* et d'*origine* pour justifier la transcendance du français hexagonal :

Illustration

33- *Quel pays aimeriez-vous visiter et pourquoi ?*

Observation n° 98 : « la France parce que le français est née ici ».

Observation n° 99 : « La France pour entendre le français d'origine » .

Deux enquêtés n°86 et n°121, affirment pourtant que le français parlé au Sénégal, est un exemple de qualité. Ce sont les deux uniques contextes où le français parlé en Afrique a été jugé en terme de référence, un modèle linguistique à suivre.

Illustration

33- *Quel pays aimeriez-vous visiter et pourquoi ?*

Observation n° 86 : « Le Sénégal, c'est le pays de la téréanga et en plus on parle très bien français là-bà ».

Observation n° 121 : « le Sénégal , ils parlent bien le français ».

Ce jugement sur les normes de référence à adopter pour le français parlé sont des perceptions subjectives et personnelles qui n'engagent que les personnes interrogées. En effet, nous pensons que *le français est pluriel, tant par ses formes que par sa capacité à énoncer des réalités nouvelles*, (Klinkenberg 2008:145). De ce fait, tout discours influencé par les croyances individuelles est dynamique. La Francophonie quant à elle, est une vaste organisation où les pays membres ont en partage la langue française; tout en respectant les diversités internes et contractant par ce biais, des échanges culturels et scientifiques. Elle dépasse par là, toute considération endogène, exogène ; toute opposition entre le centre et la périphérie ; pour obéir à *une norme commune standard, ou encore internationale... servant à une pluralité de communautés francophones, qui forme un supragroupe*, (Corbeil 1983: 283).

Cette supranorme même ayant tiré sa source en France, est désormais, apatride, car elle n'appartient pas à une communauté francophone plus qu'à une autre. Elle ne peut être confondue tout à fait à la norme franco-française.

Vézina (2009:6)

Seulement, les apprenants interrogés font une hiérarchisation entre les différentes variétés, à cause des stéréotypes intériorisés. Ces images mentales, jugements et croyances qu'ils ont du « bon français», se répercutent forcément dans leurs attitudes. En effet, cela a pour principale conséquence de les trahir et de révéler un *sentiment d'insécurité linguistique*, concept que nous allons maintenant analyser .

7-5-6:Le sentiment d'insécurité linguistique

Nous constatons que dans la représentation erronée des apprenants de ce qu'est la norme, se retrouve une attitude, un comportement qu'il conviendrait d'appeler *le sentiment d'insécurité linguistique* . Nous entendons par « *attitude*», une réaction, un élan, *des tendances ou dispositions à agir*, Doise (1989:241), devant un objet linguistique perçu positivement ou négativement. Quant à l'état d'insécurité linguistique, il s'affiche à ses origines dans les travaux de Labov (1976:183-200), lorsqu'il analyse la stratification des variétés linguistiques à New-York. Il montre dans ses

recherches, l'insécurité linguistique de la petite bourgeoisie qui fait une nette distinction entre l'usage correct de la langue et l'usage subjectif. Les indices de l'insécurité linguistique, sont à chercher dans les : *fluctuations stylistiques, hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours*, Labov (1976: 200). Francard (1993:13) en analysant l'insécurité linguistique chez les belges francophones, détecte lui aussi quelques manifestations de l'insécurité linguistique :

Une supériorité de la langue française telle parlée en France, une dévalorisation des formes linguistiques produites, perçues souvent comme différentes de la forme prestigieuse et standard, l'emploi restreint des formes endogènes dans des zones circonscrites...

Francard (1993:13)

Il peut être aussi perceptible dans l'hypercorrection, les explications, les bégaiements, les hésitations, les reprises, le sentiment de mal parler, et de faire toujours des fautes ... L'état d'insécurité linguistique :

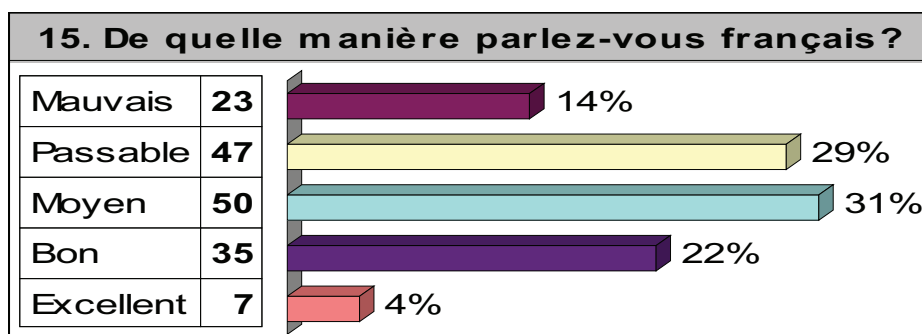
habite les usagers de la communauté linguistique en situation de handicap socioculturel possédant un capital langagier déficient (...) mais cependant plus ou moins obsédés par l'usage légitime de la langue et l'usage de ses formes de prestige .

Boyer (2001:40-41)

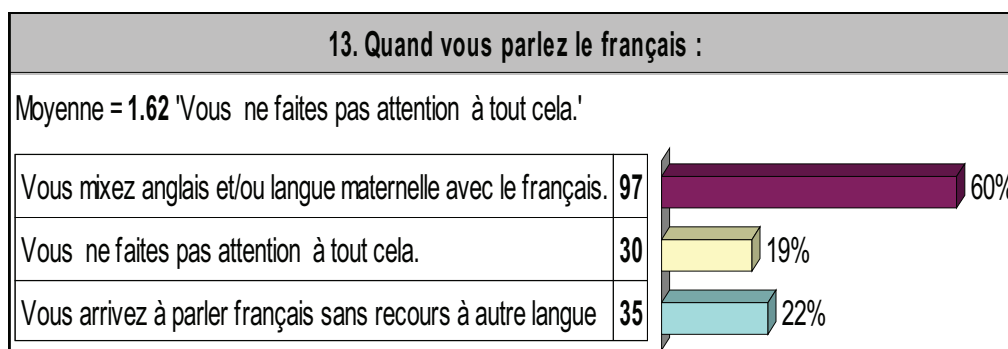
C'est la distinction, *le ratio entre une variété de langue ou une langue légitime (valorisée) et une variété de langue minorée (dévalorisée)*, Calvet (1999:151). Dans notre corpus, nous avons remarqué que le jugement subjectif des apprenants sur leur pratique du français laisse les séquelles d'une dévalorisation de leur réalisation, qu'ils considèrent non conforme à la variété prestigieuse. La norme de référence, selon eux, résiderait ainsi dans le français tel que parlé en France. C'est celui-là même qu'il faut adopter; et qu'il cherche à imiter; et à acquérir, quitte à effectuer un séjour linguistique, pour parler comme un natif; car après tout, ce pays est le lieu de naissance, le socle, de la langue française. Voilà le schéma fidèle qu'ils se font de la norme. En réalité, ils accordent tant de prestige et de valeur à la variété du français hexagonal en l'érigeant au rang d'idéal à atteindre, qu'au même moment, ils marquent peu de foi et de crédibilité à leur propre variété du français, condamnée, dépréciée car jugée imparfaite et illégitime. Nous parlons alors d'*insécurité linguistique formelle*, Calvet (1999:151), au sens labovien (1976) et de Michel Francard (1993), qui tiennent compte des situations intralinguistiques (= variétés d'une même et seule langue). L'insécurité linguistique n'est pas posée de façon tout à fait explicite dans notre corpus, cependant elle se devine chez les enquêtés par leur complexe. Ils pensent parler un mauvais français et recherchent à parler

un français de qualité , soigné , situé ailleurs que chez eux. Ils accordent plus d'importance à la forme qu'au contenu oubliant que c'est la compréhension de ce qui est dit, qui importe (contenu) et non la manière de le dire (forme) .

Comme nous le remarquons à travers le graphique n°15 (ci-dessous), la majorité des enquêtés ont une mauvaise opinion de la qualité (forme) de leur français en la dénigrant . 14% disent parler un mauvais français ; 29% trouvent passable leur façon de parler et 31% estiment que leur français est moyen. Ce sont surtout dans ces cas, des apprenants de nationalité gambienne et dans les écoles publiques qui affichent cette réserve et cette péjoration du français parlé. Ceux qui manifestent une nette estime et une confiance quant à leur variété de français, sont dans la majorité des Sénégalais, inscrits à l'École Sénégalaise de Banjul ou alors les futurs professeurs de français, de nationalité gambienne, inscrits à Gambia College. Ainsi ils sont donc : 22% à penser que leur français parlé est bon et même 4% trouvent excellent leur français .

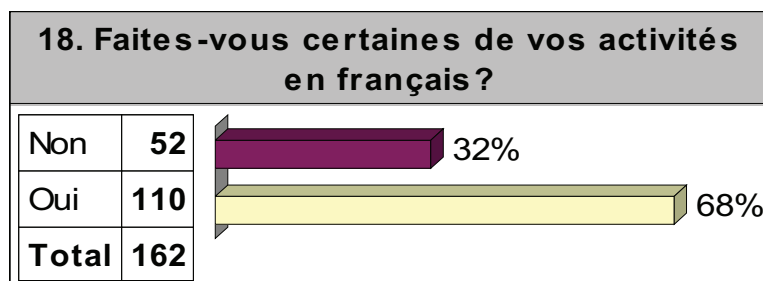


Un autre indice de ce sentiment de malaise, qui s'apparente à un manque d'assurance et de confiance en soi, est que, lorsque nous leur avons posé la question n°13 : *Quand vous parlez le français : a- Vous mixez anglais et/ou langue maternelle avec le français. ; b- Vous ne faites pas attention à tout cela. ; c- Vous arrivez à parler français sans recours à autre langue ;* les réponses obtenues sont des indicateurs du sentiment d'insécurité, comme nous le constatons au graphique n°13 .



En effet, si 19% des enquêtés ne prêtent pas attention à leur manière de parler et que 22% manifestent une certaine sérénité en affirmant parler le français sans avoir recours à une autre langue; pour plus de la moitié de notre échantillon à savoir 60%, le mélange des langues anglais et/ou langues africaines est inévitable lorsqu'ils pratiquent le français. Or, il nous semble que le mélange des langues ou alternance codique, intervient lorsqu'un danger est pressenti. Par danger, ne soyons pas alarmiste, pensons à une situation donnée Y: il arrive que le locuteur parlant une nouvelle langue ait une panne, un blanc, et panique ; il perd alors ses mots (vocabulaire) ; ou encore il perd le fil de la conversation car les mots dans cette nouvelle langue ne conviennent pas à la réalité qu'il veut divulguer. Soit il se réfugie dans le silence et interrompt une communication entamée, soit il se réfugie dans ce qu'il maîtrise et connaît déjà, en ayant recours à ses autres langues d'où un mélange de codes qui est aussi le signe perceptible d'insécurité linguistique puisque cela démontre qu'on est pas tout à fait à l'aise dans la nouvelle langue, des minutes de pause sont prises pour réfléchir à ce qu'on va dire. Le locuteur n°71, lui marque une attitude hypercorrective en s'écoutant parler. La peur de se trouver ridicule l'oblige à veiller à ne pas commettre de fautes en se corrigeant et en contrôlant encore plus, ce qu'il le dit : Observation n°71 : « les accords du participe passé en parlant dès fois je fais des fautes en parlant mais je me rectifie ».

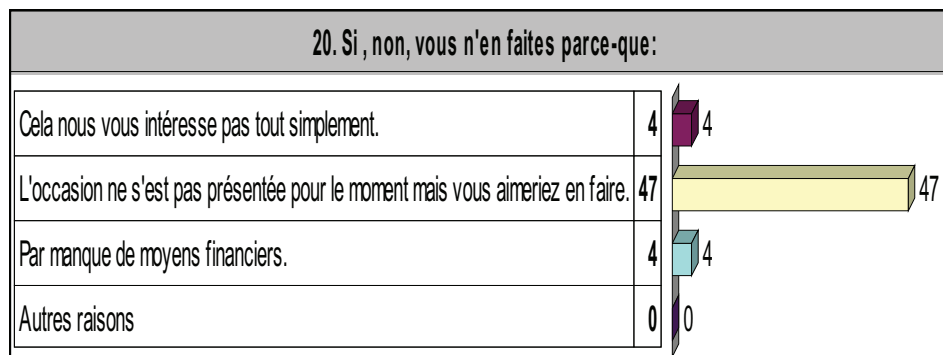
7-5-7: Une carence des activités pédagogiques



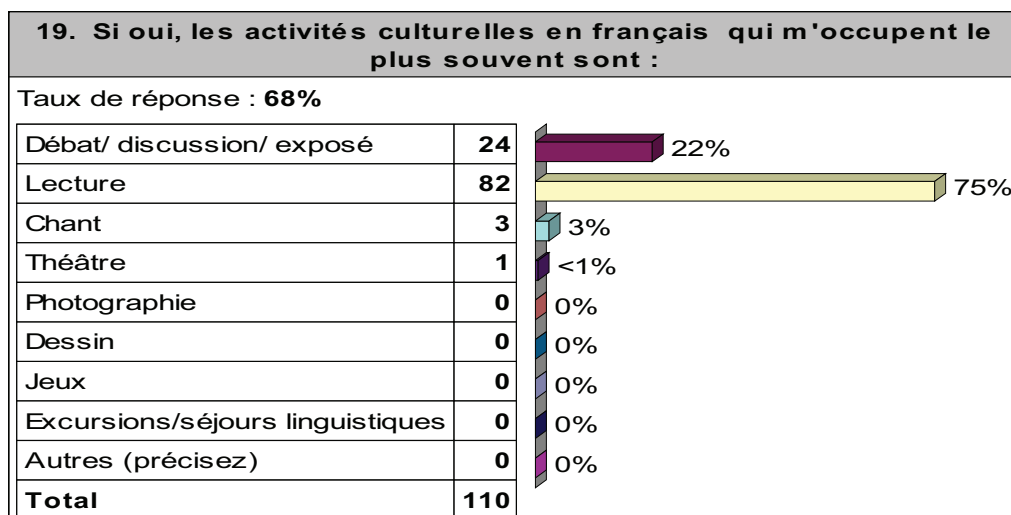
Comme nous le montre le graphique n°18, ce n'est pas la totalité de notre échantillon qui pratique des activités pédagogiques, destinées à encourager l'apprentissage du français. Au moins 32% des interrogés déclarent ne pas avoir le privilège de côtoyer et d'apprendre le français par le biais d'activités extra-scolaires. C'est le cas pour les enquêtés des écoles publiques de *Ming Daw*, de *Latrikunda*, et de *Gambia Senior Secondary School*, ; des écoles semi-publiques *Saint Joseph*, *Sainte Thérèse*, de l'école privée *Marina International School*²⁶, et un élève du *SBEC International School*. Parmi les 52 enquêtés ayant déclaré ne pas mener d'activités en français, nous avons 47 qui

²⁶ Pour l'école Marina School, seuls quatre élèves ont participé à l'enquête, ce qui n'est pas représentatif de cette école

expliquent que c'est parce que l'occasion ne s'est jamais présentée, mais qu'ils aimeraient en faire tout de même. Ce qui n'est pas le cas de quatre interrogés qui ne sont, eux, absolument pas intéressés par des activités en français (*Marina International School*). Pour quatre autres (*Sainte Thérèse*), ce sont les moyens financiers qui font défaut, d'après le graphique n°20.



Pourtant à côté de ceux, qui ne font pas d'activité en français, nous avons 68 % soit 110 apprenants qui déclarent pratiquer au moins une activité en français. Ils sont répartis entre l'*Alliance Française*, *Gambia College*, le *SBEC International* et enfin l'*École Sénégalaise de Banjul* (cf. graphique 18). Cependant, nous nous rendons très vite compte, que la liste n'est pas diversifiée. Elles se limitent à cinq domaines : la lecture ; les débats ; les exposés ; le chant ; et le théâtre, comme le présente le graphique 19.



La primauté est accordée à la lecture avec 75 % d'adhérents toutes écoles confondues. Les débats et exposés occupent 22% des interrogés le plus souvent, ce sont les élèves de *Gambia College* (futurs professeurs) ; de l'*Alliance Française* et de l'*École Sénégalaise de Banjul*. Ce qui signifie que les principales activités (lecture et exposés/débats) des apprenants ont pour visée globale, la

compréhension et la production (et peu l'expression) de contenus écrits et oraux, en se focalisant sur les domaines linguistique (phonologie, morpho-syntaxe, lexicologie ...) et discursive (différents types de discours employés) pour appréhender diverses situations de communication.

Seulement 3% se passionnent de chant. Et juste, 1 % c'est à dire l'enquête n°32 de *Saint Joseph* s'intéresse au théâtre. C'est pour ainsi dire que la pratique des activités parascolaires, telles que : (dessin , jeux, théâtre, chant, photographies, excursions, séjours linguistiques) est presque absente sinon inexistante ou non proposée aux apprenants. Pourtant, ces activités ont un double avantage : non seulement, ce sont des moyens d'apprentissage d'une langue, mais en plus cela, leur aspect ludique est un stimulant majeur pour motiver les apprenants. Elles permettent d'apprendre la langue en se faisant aussi plaisir. Au delà du cadre ludique, elles poussent les apprenants dans leur retranchement en dépassant leur timidité, en prenant le risque de se mettre en danger par la prise de parole, en apprenant à faire confiance et accepter d'être corrigé, à donner son opinion mais aussi à écouter, d'être réceptif en participant aux cours et non en subissant de façon monotone le cours. Ce sont aussi des activités surtout (excursions et séjours linguistiques, dessin, photographie...) qui favorisent l'approche des dimensions culturelle et interculturelle. Apprendre une langue, ce n'est pas seulement connaître un nouveau système linguistique et ses règles de fonctionnement, c'est aussi s'ouvrir à une autre vision du monde, Sapir E. (1927) et Whorf B.L. (1956), une autre culture, que nous comparons souvent à celle que nous possédons déjà. En cela, l'hétérogénéité est aussi à prendre en considération. Windmüller dans la revue *Synergie Chine* n°5 (2010: 133-145) définit et distingue la compétence culturelle et la compétence interculturelle comme :

- La « dimension culturelle » est *un ensemble de savoirs objectifs éclectiques tels que la société, l'économie, la géographie d'un pays, ses œuvres littéraires, etc... Elle recouvre également l'étude des mentalités collectives depuis que l'anthropologie devint une discipline scientifique de référence pour l'apprentissage il y a une trentaine d'années. La « compétence culturelle » est aussi considérée comme une composante socioculturelle de la «compétence de communication » : elle regroupe un ensemble de connaissances implicites exprimées sous forme d'allusions dans le langage, d'usages sociolinguistiques et socioculturels qui régissent les interactions verbales: le rapport des interlocuteurs, le lieu et le moment de parole, la nature du sujet de conversation/transaction, les comportements inhérents au langage non-verbal (proxémique et kinésique)...*

- *La « compétence interculturelle » est une démarche qui tend vers la compréhension et la reconnaissance des cultures dans leur diversité en s'appuyant sur une approche cognitive du système de références maternelles de l'apprenant. L'acquisition d'une compétence interculturelle se fonde sur la découverte des mécanismes arbitraires qui entraînent l'adhésion aux valeurs de la culture-source. Il*

s'agit, sur le plan didactique, de développer des capacités de compréhension (de l'Autre et de soi), de réflexion, de décentration et de relativisation (en mettant l'accent sur la pluralité, l'hétérogénéité et, corollairement, sur l'altérité), et d'interprétation (reconnaissance des valeurs et des référents socioculturels des cultures mises en présence). Toujours d'un point de vue didactique, l'approche interculturelle se concentre sur l'analyse des dysfonctionnements des systèmes culturels à travers l'identification de malentendus, de la prise de conscience des critères implicites de classement de la culture maternelle, etc...

Windmüller (2010:133-145)

De ce fait, l'apprentissage du français gagnerait à varier les entrées et les activités pédagogiques pour aider les apprenants à acquérir plusieurs compétences (communicative, culturelle, interculturelle,...) de façon ludique et non monotone au lieu de se focaliser uniquement sur l'aspect linguistique.

L'interculturel ne s'enseigne pas, il ne s'apprend pas, ce qui ne veut pas dire qu'il n'a pas sa place dans la classe: mais il se vit, s'expérimente, se met en actes et en action, c'est une intention en acte.

Clerc et Rispail (2008: 290)

7-6: Les Difficultés rencontrées lors de l'apprentissage

Plus nous avançons dans notre enquête et notre examen du corpus, plus nous nous rendons compte des difficultés rencontrées par les apprenants interrogés lors de la rédaction de leurs réponses. Il devenait impératif, de s'interroger sur les connaissances des enquêtés en français. Ainsi, nous avons décidé de nous arrêter sur leurs productions écrites en français, pour relever les différents aspects des problèmes qu'ils rencontrent. La finalité de cette partie n'est donc pas de nous positionner en tant que juriste de la langue, pour statuer sur ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas. Le but de notre démarche réside plutôt dans une volonté de repérer les erreurs commises avec récurrence par les apprenants, non pas pour les blâmer, mais plutôt, pour comprendre à quel niveau il faudrait concentrer les efforts pour un meilleur apprentissage et surtout tenter de trouver des solutions, exercices et activités pédagogiques adéquats qui répondent à leurs besoins .

7-6-1: La distinction entre *erreurs et fautes*

Nous avons la conviction que l'analyse des erreurs est une entreprise, qui peut profiter aussi bien l'apprenant qui peut être corrigé que l'enseignant qui en tire des conclusions didactiques.

Il ne faut pas considérer les erreurs d'une manière négative, comme des « fautes », des « ratés de l'expression », mais plutôt d'une manière positive comme l'expression d'un essai, d'un progrès en direction d'une meilleure communication. Cette conception positive de l'erreur a , on s'en doute des conséquences très importantes dans l'enseignement.

Meney (1989:52)

Berthoud (1993:58-59) prolonge la réflexion en distinguant une conception béhavioriste et négative de l'erreur et une conception cognitive positive. Dans le premier cas : l'erreur est comme un fléau à proscrire, une défaillance et dans le deuxième cas : l'erreur est inévitable, c'est le moyen par lequel l'apprenant teste son objet. L'erreur mérite toute notre attention , car elle est une hypothèse que le sujet forme sur le système. L'auteure dans le même ouvrage fait une distinction nette entre l'erreur de compétence ou fautes intelligentes et l'erreur de performance ou fautes bêtes. L'erreur de compétence est une effraction récurrente d'une règle, non conforme au code, et l'apprenant ne se corrige pas car ignorant justement la règle. L'erreur de performance est une mauvaise utilisation du code due à des facteurs psychologiques : trac, émotivité, inattention , oubli... Cependant dans la plupart des cas, l'apprenant arrive à se rectifier et à appliquer le bon usage. Dans notre travail, nous sommes intéressées aux erreurs de compétence commises car non seulement elles sont produites avec fréquence mais en plus de cela, les apprenants ignorent ou ont peu conscience du caractère fautif de leur réalisation. Il en ressort de cet examen théorique deux principales constatations concernant le français écrit de nos apprenants:

- La langue française dans son ensemble, comme toute langue d'ailleurs obéit à des règles d'organisation interne (phonologie, morpho-syntaxe, sémantique, stylistique), difficilement maîtrisées et perçues comme complexe aux yeux des apprenants pour lesquels, elles constituent une langue étrangère.

- Leur langue seconde (anglais) influence beaucoup le français (langue cible) des apprenants . Ces deux constats nous conduisent à classer les erreurs de notre corpus en nous référant à la typologie de Brou-Diallo (2004:147-281) qui marque dans sa thèse les différents aspects des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère par des étudiants anglophones. Nous analyserons les difficultés liées à la compétence linguistique et les difficultés liées aux interférences.

7-6-2:Les difficultés liées à la compétence linguistique

Il s'agit ici des difficultés liées intrinsèquement à la spécificité de chaque langue, ayant ses propres normes, (Brou-Diallo, 2004:). Et lorsque ces règles (morpho-syntaxe, lexicologie, phonologie,

sémantique, stylistique ...) qui régissent l'organisation interne du système linguistique ne sont pas maîtrisées par l'apprenant ou le locuteur, cela conduit à des erreurs. Pour énumérer les erreurs commises par nos apprenants dans les différentes parties du discours (déterminants, noms, adjectifs, verbes, adverbes, prépositions...), nous nous sommes aussi référée à la classification de Meneay (1989:51-65), *Travaux de Didactique du FLE n°21*.

➤ L'accentuation

Les apprenants présentent une certaine difficulté à mettre l'accent *grave*, *aigu*, ou encore *circonflexe* sur les mots. Ce qui fausse la prononciation correcte des mots. Soit ils font une omission de l'accent là où c'était prévu, soit ils ajoutent un accent inutile sur un mot, soit encore, l'accentuation est fautive, c'est à dire que ce n'est pas le bon accent. Nous avons relevé quelques réalisations fautives:

Adjonction d'un accent	Correction	Illustration
Parésseux*	Paresseux	R25- (...) Mon père est très parésseux* mais ma mère est très active (...).
Accentuation fautive	Correction	Illustration
même*	Même	P3 :(...) et en même* tamp il nous paractisez (...)
rédaction*	rédaction	P7: (...) la granmètre et la rédaction* (...)
pére*	père	R29 : (...) Mon pére* travaille dans un bureau et
mére*	mère	ma mére* (...)
trés*	très	R12 : (...) Ma mére* s'occupe trés* bien de nous .
prèpare*	prépare	(...) R22 : (...)ma mere est ma sœur prèpare* de la manger (...).

➤ La cédille

La cédille placée en français sous le « c » devant les voyelles a, o, u , pour se prononcer [s] au lieu de [K] est oubliée par quelques apprenants. Ce qui entraîne pour le mot une modification de la prononciation. Nous avons relevé deux cas :

Commercante* ----- au lieu de commerçante

Garcons*----- au lieu de garçons

Illustration

Ex : R16 :nous sommes au nombre de cinq dont quatre **garcons*** et une fille.

Ex : R9 : Ma mère est **commercante*** dans un boutique .

➤ L'élision

En français, lorsque deux voyelles ou une voyelle et un h se suivent, la première est supprimée et est remplacée par l'apostrophe, ce qui n'est pas toujours respecté dans notre corpus :

Je* habite ----- au lieu de J'habite

Illustration

R8- Je suis fatoumata. Je* habite avec ma mère

R32- Je m'appelle Sulayman . Je suis 14 ans . Je* habite a Bundung .

➤ Orthographe d'usage

Au niveau du lexique, certains apprenants déforment des mots. Ceux-ci ne coïncident plus alors aux normes d'usage et constituent des erreurs, à cause d'une consonne ou d'une voyelle ajoutée de plus au mot ; ou le contraire, il y a une omission de consonne ou de voyelle. Il peut arriver aussi qu'un mot soit divisé en plusieurs parties, ou enfin qu'un mot composé soit réduit en un seul mot. Nous avons repéré un ensemble d'erreurs à ce sujet dans notre corpus .

Erreurs	Correction	Illustration
Tamp*	Temps	P3 : notre professeur n'est pas sérieux en class et en même tamp*
employ*	emploi	(...)
parfoie*	parfois	P5 : (...) l'employ* de certains temps (...).
entraint*	entraîne	P12: mes difficultés parfoie* ces de mettre les pronon* dans leur propre place .
an*	en	
conais*	connais	P13 : moi, mon difficulté se présente quand je suis entraint* de dialoguer
pandan*	pendant	
ci*	si	P16: les sénégalais sont des frère an* Gambie .
investire*	investir	P 30 : C'est le Sénégal que j'ai visiter pandan* les vacances .
chois*	choix	P31 : je conais* la France, Lomé,
seur*	sœur	P 32 : pour mieux parler le français , parce que ci* vous parlez
pas-ce que*	parce-que	toujours le français (...)
gentile*	gentille	P38 : pour rapide X development, et investire* ,
reposer*	reposer	P 40: parce que chacun a sont chois*
cadett*	cadette	R3- (...) je suis resté , un père et une seur* . (...)
pasque*	parce-que	R5- (...)Ma famille est simple pas-ce que* nous sommes religieux
synpathique*	sympathique	R8- Ma mère est gentile* . (...)
janti*	gentil	R13- (...) moi se reposer* le dimanche plus que mon père .
énnerve*	énervé	R14- Je m'appelle Channeh et je suis cadett* de ma famille .
soeure*	sœur	R19- Je suis Ismaila et j'aime beaucoup ma famille pasque* ils est
proffesseur*	professeur	bien et synpathique*
abitude*	habitude	R20- (...) Souvent, mon petit frère m'énnerve* . R22- (...) J'habbit* à Kotu . (...) R23- (...) on est sept dans la famille . Il y a moi, mes deux frère, ma

		soeure*
		R28- (...) Ma famille est janti* et s'occupe de moi.
		R31- (...) Ma famille est petit mon pere quand est profffesseur*,
		P13- parce que j'ai abitude* de la parl

Illustration

P11: j'ai une bonne méprise* de parlé. Seul la conjuguaison me pose des problèmes avec le subjonctif et le conditionnel de certains verbs.

➤ Solécisme et barbarisme

Le barbarisme est la création et l'emploi de mots altérés dont les formes restent non admises, et condamnées par le bon usage. Ils constituent en cela, une réalisation fautive, une effraction, un écart par rapport aux unités lexicales, auxquelles elles se substituent. Celles-ci estimées, cette fois-ci, correctes et conformes à la norme d'usage. Sur ce modèle, quelques barbarismes se signalent:

Barbarismes	Usage correct du mot en français
Comprenable*	Compréhensible
Granmètre*	Grammaire
Complicaté*	Complicqué
Civilesé*	Civilisé
interestés*	intéressant

Illustration

P7 : la granmètre* et la rédaction

P17 : civilesé*

P18: complicaté*

P19: très interestés*

P20 : elle est si facile et si comprenable*

Si le barbarisme concerne les unités lexicales, le solécisme est l'affaire de la phrase où les règles syntaxiques et les rapports qui unissent les mots de la chaîne ne sont pas respectés. C'est donc : *un vice de construction, une faute contre la grammaire*²⁷. C'est le cas par exemple quand l'apprenant n°10 préfère utiliser la formule erronée : « à ce qui me concerne * » au lieu de l'usage correct de : « en ce qui me concerne ». Nous avons aussi un solécisme quand le rédacteur n°6 transforme le mot « médecine » en un verbe pronominal « se médeciner* » pour expliquer la profession de son

²⁷ [www.espacefrancais.com/orthographe /barbarisme_solécisme.html](http://www.espacefrancais.com/orthographe/barbarisme_solécisme.html)

père .

Illustration

P3 : notre professeur n'est pas sérieux en classe et en même temps il nous **parait*** pas de parler le français .

P10: **A*** ce qui me concerne, j'aimerais parler dans toutes les activités que je fais dans ma vie . Mais , étant dans un pays anglophone c'est vraiment difficile de l'appliquer .

R6- Je suis Kolley . Je suis élève en classe de grade 10 . Mon père se **medecine*** et ma mère qui se étudie en université de Gambie .

➤ **Le nombre**

Les mots peuvent être catégorisés en français selon le nombre : singulier / pluriel. Là aussi, le pluriel se forme en ajoutant un « s » final aux mots singuliers. Bien évidemment des exceptions à la règle sont présentes (ex : les mots terminés par , s, z, x, restent invariables, bijou, caillou , chou, genou, prennent un « x » en français ...). Cette règle est difficilement assimilée par nos enquêtés, car ils oublient très fréquemment l'adjonction du « s » final au mot singulier pour former le pluriel :

Illustration

P1 : Par exemple, **les livre*** de français , we need someone who can be concentrated in our classes .

P12: mes difficultés parfois ces de mettre **les pronon*** dans leur propre place .

P16: les sénégalais sont **des frère*** en Gambie .

R6- Je suis Kolley . Je suis **élèves*** en classe de grade 10 .

R11- (...) Je vis avec mes deux **parent*** . Mon père est commerçant.

R17- (...)J'ai une grande famille avec huit **personne*** .

R18- (...) Ma mère, Mon père, **Mes cinq sœur*** , Mon demi soeur et **mes frère*** .

Quatre qui désigne le chiffre ne prend jamais un *s* pour marquer le pluriel, or la règle n'est pas appliquée ici : ex :R16- Je m'appelle Dalanda. Dans ma famille , nous sommes au nombre de cinq dont **quatre*** garçons et une fille.

➤ **La conjugaison**

La conjugaison est de loin, la matière qui pose le plus de problème puisque les temps sont confondus. Les désinences verbales ne sont pas maîtrisées, ce qui faussent les indications sur les personnes, les modes et les temps .

Illustration

P1 : (...) Nous **somme manque*** des matériel (...)

P10: (...) j'aimerais parler dans toutes les activités que je **fait*** dans ma vie (...)

P13 : (...) je **veue*** dire quelque chose dans ma tête mais j'arrive pas à faire sortir .

P15: (...)Les pays la **son*** des frères en Gambie (...)

P 32 : (...) vous parlez toujours le français avec des gens qui le **parle*** mieux , un jour ou l'autre vous **serais*** extraordinaire .

P35: (...) Nous **manquon*** les professeurs de français .

P37 : parce que on **peux** communiquer avec les tourists

P39: pour qu'il t'aime à l'école quand tu **sort***

P41 : Pour nous, mieux place dans la mondialisation et nous **sont aborder*** des pays francophones.

R1- Je m'appelle Lamine Jobe je suis d'une family joyeuse mon pere est fort et le maman **ont fait*** le petit plat

R6- Je suis Kolley . Je suis élèves en classe de grade 10 . Mon père se medecine et ma mere qui se **etudient*** en université de Gambie .

R7- Je suis Abdu . J'habite a ma maison avec mon mere , mon pere. Ma mere travaille a l'hopital. Je chanceux pas que si je X malade elle **m'aidé*** .

R17- Je **suie*** Karim (...)

R20- **j'ai suis*** une petite famille . On est ensemble et on **fais*** beaucoup des activités (...)

R25- (...) Mon père habite en France , mais ma mère , mon frère et moi **vivont*** en Afrique.

R31- Nous sommes du Nigeria est mes parents **somme travaille ***.

➤ **Les prépositions, les conjonctions de coordination, les adverbes**

La préposition *à* marquant le lieu est soit écrit sans accent, soit confondu avec *a* sans accent de l'auxiliaire *avoir* conjugué à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif .

Illustration

P28 : la France est un pays industriel, et **à*** un système éducatif (...)

R7- J'habite **a*** ma maison (...)

R17- (...) J'habite **a*** Kotu (...)

R18- Je m'appelle Yandeh. **Je habite a*** sanchaba (...)

R32- (...) Je habite **a*** Bundung (...)

➤ **Les Prépositions suivi du verbe à l'infinitif**

En français, nous avons certains verbes, qui, employés devant une préposition, sont automatiquement à l'infinitif. Donc , nous avons la formule :

à }

de } + infinitif

pour }

sans }

P8: j'ai des **problems pour conjugué** des **verbs à la présent et le passe** et le futur souvent

P34: la France pour **contunué** mes études

Nous voyons qu'il y a un amalgame pour l'adverbe de lieu *où*. Il est souvent confondu avec *ou* la

conjonction de coordination, le contexte d'utilisation est méconnu :

P42: on sait pas **ou*** nous serons demain .

La conjonction de coordination *et* est mélangée avec l'auxiliaire *être*, conjugué à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif. Certains enquêtés ne savent pas quand les utiliser :

P2 : français **et*** une langue compliqué .

R9- Je me nomme Marietou. Mon père est fort **est*** courageux (...)

➤ Les articles

L'article est un déterminant précédant le nom, en lui permettant d'être actualisé dans le discours par un passage du virtuel (dictionnaire) au réel. Il joue en français un rôle important. Seulement, cette fonction majeure lui est amputée, en observant la production écrite de nos enquêtés. En effet, à plusieurs reprises , nous avons remarqué son omission représentée par « X » .

P2 : **X** français et une langue compliqué .

P36 : **X** français est une langue important et international .

P38 : pour **X** rapide development, et investire .

R4- J'aime le famille . J'ai **X** petit famille de cinq personne

La forme contractée de l'article défini *au* n'est pas assimilée car réalisée de façon fautive : *au* est réalisé à *la** par l'observateur n°8.

P8: j'ai des problems pour conjugué des verbs à **la*** présent (...)

7-6-3: Les difficultés liées aux interférences

L'interférence est définie par Mackey (1976:397) comme: *l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis qu'on en parle ou que l'on en écrit une autre ... Elle est individuelle et personnelle . Là où l'emprunt est collective et systématique.* L'interférence peut intervenir à différents niveaux : culturel, sémantique, lexical, phonologique, phonétique, ou graphique. Dans la même logique, Brou-Diallo (2004:214) la définit comme : *l'emploi quand on parle ou écrit dans une langue seconde ou étrangère , des structures appartenant à la première et /ou langue maternelle.* En partant de ces définitions, nous constatons que le phénomène d'interférence n'échappe pas à notre analyse. En effet, l'anglais qui est pour la majorité de nos enquêtés, une langue seconde, de scolarisation, influence les pratiques du français. Les apprenants procèdent par analogie, en superposant des structures anglaises à cette nouvelle langue étrangère en apprentissage (français). Le résultat de ce calque ou transposition de la langue anglaise vers la langue française est singulier puisqu'il transforme à l'arrivée sensiblement la structure (formelle ou sémantique) réelle attendue. Ce processus est noté comme un *transfert négatif*, par Brou-Diallo (2004 : 214), en donnant naissance à des formes inacceptables pour le bon usage français et provoquant à d'autres occasions l'incompréhension.

7-6-3-1:Les interférences lexicales

Elles sont très présentes dans notre corpus et s'expliquent, par le fait, que des unités lexicales de la

langue anglaise, presque similaires mais pas totalement, dans leur écriture, leur prononciation et/ ou encore dans leur signification, soit insérées et accolées à la nouvelle langue d'apprentissage (ici français).

Il y a interférence lexicale lorsqu'il y a introduction dans le parler du bilingue des formes étrangères , que ce soit des unités ou des structures.

Mackey (1976 : 403)

Mots anglais interférant dans le discours français des apprenants	Mots équivalents en français	Illustration
Lessons	Leçons	P1 : Notre professeur ne pas active . Dans nos lessons , nous somme pas fair nos devoirs souvent. Nous somme manque des material . Par example (...)
Material	Matériel	
Example	Exemple	
Problems	Problème	P8: j'ai des problems pour conjugué
Popular	Populaire	P22 : romantique popular
Valid	Valide	P23: la France est un pays valid dans le monde (...)
Family	Famille	R1- Je m'appelle Lamine Jobe je suis d'une family joyeuse (...)
Touristic	Touristique	P25: pays de droit, touristic , démocratique
Harmony	Harmonie	R2 – (...) nous vivons dans l'harmony . (...). Nous somme de famille monogamy .
monogamy	monogamie	
Religious	Religieuse	R5- (...) famille est simple pas-ce que nous sommes réligious est sympathique. Ma mère travaille à l'hospital .
hospital	hôpital	
Season	Saison	R9- (...) Mon père (...) est très occupé pendant les season des plui'e . (...)
class	classe	R10- Je m'appelle hady et je suis dans une class de grade 10 .
Development	Développement	
Person	Personne	R18- Il y a dix persons (...)
Fantastic	Fantastique	R27- Ma famille c'est fantastic c'est best
Best	Meilleure	
Calm	Calme	R24- Le characteristic (...) et mon pere est calm .
Dangerous	Dangereuse	R30- (...) Ma mère est très dangerous (...)
Company	compagnie	R23- (...) Mon père travaille dans une company de construction (...)
characteristic	Caractéristique	R24- Le characteristic de ma famille est il y a six personnes (...)
character	caractère	

		mon frère a le caractère de mon père .
--	--	--

7-6-3-2 : Les interférences syntaxiques

Il y a interférence grammaticale lorsqu'il y a introduction dans le parler des bilingues d'unités et de combinaisons de parties du discours , de catégories grammaticales et de morphèmes fonctionnels, provenant d'une autre langue . L'interférence peut créer de nouveaux éléments appartenant à une partie du discours différentes.

Mackey (1976:404)

A- Pour dire l'âge en anglais, nous avons l'emploi du verbe *être* plus l'indication de l'âge :

To Be + age - ex : I am 10 years old

Ce qui n'est pas le cas en français où l'utilisation du verbe *avoir* plus l'indication de l'âge est de rigueur :

Avoir + âge – ex : J'ai 10 ans

Certains enquêtés ne font pas la distinction entre les deux langues en transposant directement la structure syntaxique anglaise à celle française comme dans ces exemples notés :

Illustration

R21- Je m'appelle Arpang . Je suis 13 ans *(...)

R22- Je m'appelle Ali. J'ai suis 13 ans* . (...)

R32- Je m'appelle Sulayman . Je suis 14 ans* . (...)

B- Les accords

Certains apprenants influencés par la non-inscription de l'accord entre le nom et l'adjectif ou entre le nom (sujet) et le participe passé en anglais, prolongent ce non-marquage en français . Or en français, la règle veut que l'adjectif qualificatif et l'attribut s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils accompagnent. Nous avons noté des défaillances à ce sujet:

P2 : français et une langue compliqué* .

P11: j'ai une bonne méprise de parlé. Seul* la conjugaison me pose des problèmes

P36 : X français est une langue important* et international*

R15- Je m'appelle Adama .Je vis avec mon pere et ma mere . Je suis contente parce que je bénéficie d'une grand* attention .

R21- (...) Ma mère est belle et mon père est grande*

R24- Le characteristic de ma famille est il y a six personnes . Ma mere est gentil* et mon pere est calm.

En français, le participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire *avoir* ne s'accorde pas avec le sujet, à moins que le complément d'object direct (COD) ne soit placé avant. Le contraire se passe avec l'auxiliaire *être* qui s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. Ces deux règles prêtent

confusion. Souvent même, ils font suivre l'infinitif après l'auxiliaire, et cela entraîne ainsi des erreurs dont voici quelques unes:

P23: la France est un pays valid dans le monde . Elle a **jouée*** un rôle important dans le continent africain .

P 30 : C'est le Sénégal que j'ai **visiter*** pandan les vacances .

P33:la France , parce que le français est bien **parler*** là-bas .

C- Le genre

En règle générale, le genre masculin /féminin n'a pas de marque spéciale en anglais sauf quelques exceptions (noms de personnes man/woman ; quelques animaux et les pronoms personnels : he/she ...). Au contraire, les noms en français sont classés selon le genre masculin ou féminin, ce que les apprenants ont du mal à assimiler. Nous remarquons dans le corpus, une confusion du genre en français. A l'arrivée, nous obtenons le passage d'un mot masculin au genre féminin et vice -versa :

Illustration

P13 : moi, **mon difficulté*** se présente

P21 : France est **une bonne pays***

R2 – (...) Et chaque dimanche maman nous prepare **une bonne plat*** quand nous seront de retour a l'église. Nous somme de famille monogamy .

R9- (...) Ma mère est commercante dans **un boutique*** .

R18- (...) Ma mere, Mon pere, Mes cinq sœur , **Mon demi soeur***

De plus nous savons que le féminin en français se forme en ajoutant un « e » final au mot masculin . Cependant des irrégularités existent comme pour les mots terminés en - *eur* qui peuvent former leur féminin en -*euse*, - *trice*. Comme par exemple :

un joueur – une joueuse

un instituteur – une institutrice

Par exemple dans le corpus, un enquêté ne relève pas cette particularité en disant que sa mère est une directeur*, ce qui est une réalisation fautive puisque le féminin du mot directeur est directrice .

R29- Je suis dans une famille de cinq person. Mon père travaille dans un bureau et ma mère c'est **une directeur***.

7-6-3-3 : Les interférences Phonétiques

D'un point de vue phonétique, nous avons relevé quelques cas d'interférences même si la liste n'est pas exhaustive. Nous constatons que l'usage erroné de certains sons, conduit à la modification graphique de certains mots .

En effet, le son [y], voyelle fermée arrondie antérieure crée des confusions quand les apprenants anglophones emploient le français, car utilisé là où il n'est pas attendu ni admis en français.

A- le son [i], voyelle fermée non-arrondie antérieure est réalisée par le [y] .

cultivé ----- [kultuvé]*

Illustration

P9 - je suis pas bien cultuvé* en français (...)

P34- la France pour contunué* mes études (...)

B- Et là où c'est le son [y] qui est attendu pour le mot français, il est remplacé par le son [i] .

[kôjyge] ----- [kôjige]*

P8: j'ai des problèmes pour conjugué*(...)

C- Enfin le [u] est remplacé par le son [y].

[butik] ----- [bytik]*

R22- (...) Mon père va à la butique* (...)

Nous voyons donc par ces exemples, que les sons existants ou non dans la langue anglaise modifient l'écriture et/ou la prononciation dans la langue cible (français) et produisent des formes erronées. Ces erreurs de compétence ainsi que ces interférences relevées plutôt que d'être condamnées par l'enseignant, doivent être observées de près . Elles sont le signe de la formation de l'*interlangue* des apprenants.

L'interlangue n'est pas la langue de la communauté linguistique, donc chaque apprenant d'une langue étrangère peut développer sa propre interlangue.

Brou-Diallo (2004:214)

Elle est considérée comme le premier stade de l'acquisition d'une langue, dans le sens où, elle permet à l'apprenant d'élaborer les premiers tests, suppositions, hypothèses et repérages en rapprochant par analogie et identification des structures de sa langue maternelle ou langue seconde à celles du nouveau système linguistique qu'on cherche à connaître et à s'approprier. L'interlangue est donc chez l'apprenant une *stratégie* d'apprentissage qui consiste à *former des hypothèses ou catégories provisoires, qui seront ensuite vérifiées par une activité exploratoire plus approfondie*, (Berthoud 1993:55-57). Enfin, en relevant les différentes erreurs commises par les apprenants, notre but n'était pas d'opposer des élèves brillants contre des apprenants imparfaits, bien au contraire, il s'agissait de dégager les catégories d'erreurs, produites avec fréquence, d'expliquer leur origine afin de comprendre quelles seraient les orientations, les axes prioritaires à cibler, pour améliorer le niveau des élèves en français.

7-6-4: Les difficultés matérielles et le manque d'effectifs

Au rang des obstacles qui entravent la qualité de l'enseignement du français, quatre apprenants renvoient et mettent en cause le manque de matériel pédagogique. Pourtant ce dernier est un support

important dans tout apprentissage linguistique. La difficulté d'accéder à internet, pour la documentation et les recherches est aussi perçue comme un frein. A cela s'ajoute, le nombre réduit de professeurs affectés à l'enseignement du français en Gambie. Et quand, il y a un professeur, c'est sa manière d'enseigner qui est évaluée sévèrement par l'apprenant. En effet, les cours de l'enseignant de français sont estimés inefficaces, car il y a de sa part, un manque de motivation et de sérieux. La rareté des pratiques de classe (exercices, activités), l'absence de contrôle de l'état d'avancement et le non-suivi de l'élève sont aussi cités comme des failles. Cette situation où le professeur ne porte pas son attention à l'apprenant est vécu par ce dernier comme une source de démotivation .

Illustration

Observateur n°2 : « Notre professeur ne pas active . Dans nos leçons, nous sommes pas faire nos devoirs souvent. Nous sommes manqué des matériels. Par exemple , les livres de français , we need someone who can be concentrated in our classes » .

Observateur n°6 : « notre professeur n'est pas sérieux en classe et en même temps il nous pratique pas de parler le français » .

Observateur n°76 : « nous manquons de documentations. »

Observateur n°95 : « manque d'accès à l'internet pour nous documenter » .

7-7:La remise en cause du statut du français à l'école

7-7-1: L'acceptation du français comme matière obligatoire



Une majorité semble être favorable à l'installation progressive d'un bilinguisme anglais/français dans le système scolaire gambien. En effet, lorsque nous avons posé la question n°34 : *Le français doit-il devenir une matière obligatoire pour tous les élèves, afin de permettre un bilinguisme anglais/français dans toutes les écoles gambiennes ?* Nous avons obtenu 144 réponses positives soit 88% de l'échantillon, favorable à l'introduction du français comme matière obligatoire pour tous les élèves gambiens. Le graphique n°34, illustre cette situation :

Ce résultat laisse penser à un nouvel engouement pour le français. Il bénéficie progressivement d'une perception positive. Après tri et sélection grâce au logiciel sphinx , nous avons pu compter les mots récurrents associés au souhait de bilinguisme affiché par les enquêtés. Nous obtenons le

tableau suivant :

Mots	Nombre de fois cité	Mots	Nombre de fois cité
avantage	2	améliorer	2
communication	6	besoin	1
importante	6	développement	2
intérêt	1	entreprises	1
internationale	6	gouvernement	1
investir	1	motiver	4
opportunité	2	Sénégal	4
voyager	2	sérieux	2

Ces différents items, donnent un premier aperçu sur l'approbation des enquêtés quant à l'installation d'un bilinguisme anglais/français dans l'enseignement gambien. Mais au delà de cette description, ils nous permettent de catégoriser simultanément, les évaluations positives du français et les raisons de cette nouvelle valorisation. Parmi les raisons données par les enquêtés en faveur du bilinguisme, nous avons :

➤ **La Proximité de l'espace Francophone**

Les enquêtés prennent conscience du lien géographique voire de la proximité entre la Gambie anglophone et les pays limitrophes francophones. Dans le souci de fortifier les relations avec ces derniers, ils soulignent la nécessité de s'ouvrir à la francophonie. Et la première étape dans ce processus, reste l'apprentissage de la langue française qui rendra possible le dialogue. Le Sénégal , le plus proche voisin francophone est cité à cet effet. Ils attirent l'attention sur l'impossibilité d'ignorer cet environnement francophone avec lequel, il faut désormais communiquer pour promouvoir des partenariats. L'apprentissage obligatoire du français dans les écoles devra selon eux être abordés dans cette optique .

Illustration

Observation n° 7 : « because french countries are surrounded the Gambia » .

Observation n°12 : « Senegal and the Gambia are close each other ».

Observation n°58 : « la Gambie n'est pas loin du Sénégal ».

Observation n°62 : « parce que le Sénégal est un pays voisin francophone ».

Observation n°69 : « pour nous, mieux place dans la mondialisation et nous sont aborder des pays francophones ».

Observation n°73 : « pour la communication entre les pays francophones et le travail » .

Observation n°75 : « pour les relations internationales , et nous sommes autour de pays francophones. On sait ou

nous serons demain » .

Observation n°99 : « la Gambie est dans une zone francophone ».

Observation n°113 : « à cause du Sénégal qui est à côté , la Gambie ne peut pas ignorer le français ».

➤ **Pour Motiver les élèves**

Pour les élèves interrogés, il faudrait clarifier le statut de la langue française dans le système scolaire gambien. Rendre l'apprentissage du français obligatoire, est un besoin vital car cela permettrait à l'ensemble des élèves à prendre au sérieux cette matière. De ce fait, ceux qui jusqu'ici fuyaient cette option, verraient leur chance d'esquiver les cours de français s'amenuiser. Non seulement, la diffusion de la langue française serait plus visible mais en plus de cela, ses chances d'être utilisée et parlée augmenteront. Donner un caractère officiel à l'enseignement du français, renforcerait la valorisation de la langue dans le pays et participerait à la faire aimer et la connaître; à lui porter plus d'intérêt et plus d'attention .

Illustration

Observation n° 9 : « to increase the language capacity ».

Observation n°13 : « for increasing the level of french in the gambia » .

Observation n°14 : « beaucoup de gambiens vont parler le français » .

Observation n°18 : « pour permette au français d'être une matière principale » .

Observation n°32 : « pour aider les gambiens à communiquer avec les francophones et les aider à aimer le français » .

Observation n°71 : « pour pousser les apprenants à mieux apprendre » .

Observation n°74 : « nous vivons dans un monde globalisé et les élèves vont être sérieux ».

Observation n°77 : « pour consolider l'apprentissage » .

Observation n°79 : « pour rendre les apprenants motivés ».

Observation n°83 : « les élèves auront de l'intérêt » .

Observation n°87 : « pour améliorer notre niveau » .

Observation n°88 : « sans cela beaucoup ne seront pas motivés » .

Observation n°92 : « pour motiver les élèves ».

Observation n°126 : « pour motiver les élèves gambiens » .

Observation n°147 : « ils vont apprendre sérieusement l'anglais » .

➤ **Le français ouvre des perspectives professionnelles**

Il est évident pour les enquêtés que le français reste avant tout une langue pratique. Il est un instrument de travail. Il ne peut-être qu'une valeur ajoutée dans le marché de l'emploi. De leur point de vue, le français devient de plus en plus incontournable dans certaines activités du pays: le tourisme, la diplomatie et le commerce. Il peut être une voie d'accès à la croissance économique

car pouvant attirer les investisseurs francophones afin de diversifier les types de coopérations. C'est pour cette raison que les apprenants justifient non seulement leur choix d'étudier l'option français langue étrangère mais en plus ils y voient un sésame pouvant octroyer des débouchés professionnels dans un proche avenir. D'ailleurs, ceux qui veulent travailler dans une organisation internationale accordent encore plus d'importance à cette langue internationale; car ils savent que parler plusieurs langues est un atout dans ce domaine.

Illustration

Observation n°38 : « pour travailler sur le plan international » .

Observation n°39 : « pour des opportunités ».

Observation n°53 : « pour travailler dans une organisation internationale » .

Observation n°54 : « pour le travail » .

Observation n°3 : « français est une langue important et international » .

Observation n°4 : « parce que français est important et international » .

Observation n°72 : « c'est une langue internationale » .

Observation n°159 : « certaines entreprises ne prennent que des bilingues ».

➤ **Le français : une langue véhiculaire**

L'espace est relié à l'ambition de découvrir l'entourage le plus immédiat le plus proche (francophone). A cela s'ajoutent, l'envie de croire à une ressemblance/rassemblement identitaire; la volonté de participer au nouveau dynamisme économique (intégration régionale, mondialisation), le besoin d'instaurer le dialogue interculturel... La langue ne doit plus être une barrière, mais un avantage pour la rencontre des cultures et le dialogue. En imposant le français dans le système scolaire, le tourisme francophone par la même occasion pourra s'épanouir car la langue ne serait plus une limite empêchant aux francophones de séjourner en Gambie. Et vice versa, les Gambiens pourront compter sur le français sans difficulté, lors de leurs déplacements dans l'espace francophone, là où les langues locales ne peuvent pas aider. Les enquêtés sont finalement séduits par l'idée d'un bilinguisme anglais /français justifiant ainsi leur position par le fait que nous sommes dans l'ère de la mondialisation. Il vaut mieux alors parler et s'ouvrir à plusieurs cultures. Il leur évoque un moyen d'intercompréhension, une langue véhiculaire qui permet les rencontres, les discussions, les trafics avec les étrangers. Ces derniers sont souvent, des Sénégalais, des Libanais, des Guinéens des Ivoiriens ... Là où les langues locales ne peuvent aider à la communication ni l'anglais d'ailleurs, le français peut être une solution intermédiaire pour réaliser des échanges croisés entre autochtones et immigrants. Cette langue devient une langue de partage. La RTS (Radio Télévision Sénégalaise) suivie avec importance à travers les émissions diffusées rapproche. Ce changement de cap chez l'élève gambien, tient au fait qu'il est avant tout un consommateur

pragmatique qui voyage ou envisage de le faire un jour, qui fait des affaires ou envisage de le faire un jour, qui pense à son avenir professionnel. Dans cette nouvelle optique, il vaut mieux être plurilingue et le français ne saurait être dans ces conditions, un inconvénient. Le profil de l'élève reste ici, celui de tout jeune qui veut découvrir d'autres cultures. Et qui peut aider dans cette ambition plus qu'une langue? La langue n'est-il pas un instrument de communication? Certes l'anglais est véhiculaire. Mais maîtriser le français dans un environnement francophone qui lui est étranger est une aide, un moyen pour se familiariser, créer des liens là où peut-être les langues locales ou l'anglais ne le pourront pas.

Illustration

Observation n°6 : « parce que on peut communiquer avec les tourists ».

Observation n° 36 : « pour savoir communiquer avec d'autres personnes » .

Observation n°82 : « pour la communication avec l'extérieur » .

Observation n°120 : « pour faciliter la communication » .

Observation n°34 : « pour l'avantage de parler deux langues » .

Observation n°86 : « la Gambie sera bilingue ».

Observation n°94 : « chaque élève doit être capable de parler au moins deux langues » .

Observation n°112 : « comme ça nous sommes bilingues » .

Observation n°16 : « because we will not staying here , one day , we all want to travel to outside the country and french can help us » .

Observation n°63 : « pour les voyages ».

Observation n°121 : « tu peux voyager dans les pays francophones » .

Observation n° 93 : « pour découvrir d'autres cultures » .

Observation n° 95 : « pour mieux métisser la Gambie » .

Observation n°110 : « pour augmenter la connaissance » .

Observation n°125 : « pour éviter les barrières » .

Observation n°101 : « c'est nécessaire pour parler à des étrangers francophones ».

➤ **La reconnaissance sociale**

Pour deux enquêtés, ils espèrent captiver l'attention et attirer la sympathie des gens grâce à la connaissance du français. Ils pourront profiter de la connaissance d'une nouvelle langue étrangère, pour être complimentés. Parler le français dans un État anglophone, peut être prestigieux et procurer une reconnaissance sociale , du fait qu'on parle une langue que tout le monde ne parle et ne connaît pas. Ce qui en augmente sa valeur. Cela permet d'être l'exception, de sortir du lot et de se faire remarquer .

Illustration

Observation n°37 : « pour qu'il t'aime à l'école quand tu sort » .

Observation n°135 : « comme ça les gens vont t'écouter si tu parles » .

7-7-2: Le refus de rendre le français obligatoire

Même si la part des enquêtés ayant répondu de façon négative est très faible, nous devons la signaler et tenter par ce biais de comprendre leur réticence et leur méfiance envers le français. Nous pourrions alors envisager des mesures adéquates afin de balayer toute inquiétude. En effet, 12% de notre échantillon, restent non favorables au bilinguisme anglais/français à l'école. Ils refusent le caractère obligatoire et le fait d'imposer l'enseignement du français à l'échelle nationale . Les raisons avancées peuvent être divisées en sous-groupes.

➤ **Hégémonie de l'anglais en Gambie**

Il ne faudrait pas oublier que la langue anglaise est avant tout, une langue de scolarisation en Gambie. C'est la langue de l'école et donc nous avons " l'enseignement du et en anglais ". Cette dernière est enseignée non seulement en tant que matière, mais en plus, c'est un instrument, un outil pour faire valoir les autres matières qui sont à cet effet, dispensées par cette voie (mathématiques, sciences naturelles, philosophie...). Dans un cadre extrascolaire, la Gambie étant un pays anglophone, est baignée dans une tradition britannique. C'est la langue du secteur formel, c'est la langue de l'État ; c'est dans ce sens, que les 12 % nous expliquent qu'il est inutile et même ridicule d'apprendre une autre langue étrangère; puisqu'il y en a déjà une, dont le prestige est inégalable en Gambie. Pour ces derniers, ce fait est une évidence et leurs idées s'appuient d'ailleurs sur une vision mondialiste. La Langue anglaise est puissante, elle ne peut avoir d'égal et suffit à toute communication. Nous sommes face à l'*anglomanie* ou encore à l'*auto-suffisance linguistique*, avec une langue qui remplit toutes les fonctions. Pour ces élèves gambiens, l'anglais, par excellence est la langue internationale la plus véhiculaire. Il est associé par cette voie à la réussite, et à l'avenir, inutile de voir plus loin. Nous citerons quelques unes des observations qui coïncident avec cette manière de voir les choses:

Illustration

Observation n°57 : « la Gambie n'est pas anglophone ».

Observation n°134 : « le français n'est pas important pour la Gambie ».

Observation n°136 : « non parce que c'est rare de voir quelqu'un parler le français en Gambie » .

Observation n°138 : « c'est un pays anglophone , la Gambie » .

Observation n°139 : « les élèves ont l'habitude de pratiquer l'anglais » .
Observation n° 148 :« beaucoup ne l'utilisent ».
Observation n° 151 :« la Gambie n'est pas un pays anglophone ».
Observation n° 152 :« la langue officielle en Gambie est l'anglais ».
Observation n° 41 :« beaucoup de jeunes ne parlent pas le français ».
Observation n° 50 : « la Gambie est un pays anglophone et beaucoup ne parlent pas le français »
Observation n° 140 : « les gambiens préfèrent l'anglais » .
Observation n° 161 : « les gambiens n'aiment pas le français »

➤ **L'exercice de la contrainte réfutée et repoussée**

Par là, nous voulons indiquer que le caractère obligatoire de la matière "français langue étrangère" crée une certaine angoisse chez quelques uns des apprenants. Non pas qu'ils détestent la langue française mais c'est surtout l'aspect d'associer "matière" + "obligatoire" qui dérange. Une certaine frayeur voir une tension sont palpables chez ces élèves qui ne veulent pas qu'on les force mais plutôt qu'on leur laisse le choix, la liberté d'apprendre ou non le français. Le français doit pour ainsi dire, rester une option choisie ou pas. Il doit être le reflet de la volonté personnelle de l'apprenant et non celle d'une entité extérieure (autorité politique ou scolaire). Par cette attitude, les élèves réticents font valoir leur droit et leur libre arbitre, leur droit personnel de choisir le *nec plus ultra*, pour eux.

Illustration

Observation n°55 : « parce que chacun a sont choisis »
Observation n°150 : « il ne faut pas forcer les gens » .
Observation n°155 : « elle permet l'évolution de la Gambie, mais on ne doit pas l'imposer car comme on dit : liberté égalité fraternité . Tout le monde est libre de faire ce qu'il veut » .
Observation n°156 : « oui ça va aider la Gambie , mais on ne doit pas l'imposer » .

L'enquête n°2 juge inconcevable le fait de rendre obligatoire l'enseignement du français en Gambie. Il avance comme argument le manque de professeurs dans le pays : « *nous manquons les professeurs de français* ». L'enquête n°40 : est aussi contre cette action en affirmant que la langue française est complexe, ce qui va sans doute pénaliser les élèves : « *parce que c'est difficiles pour les élèves* ». L'enquête n°154 n'est pas contre l'introduction obligatoire du français , seulement , il tient à préciser avec insistance que cela ne signifie pas substituer le français à l'anglais, si cher à la Gambie, mais juste connaître une langue de plus : « *c'est une langue qui peut faire connaître la Gambie , et non parce que la Gambie veut changer de langue* » .

Cette section nous reconforte aussi, comme la précédente, sur la présence du français en Gambie.

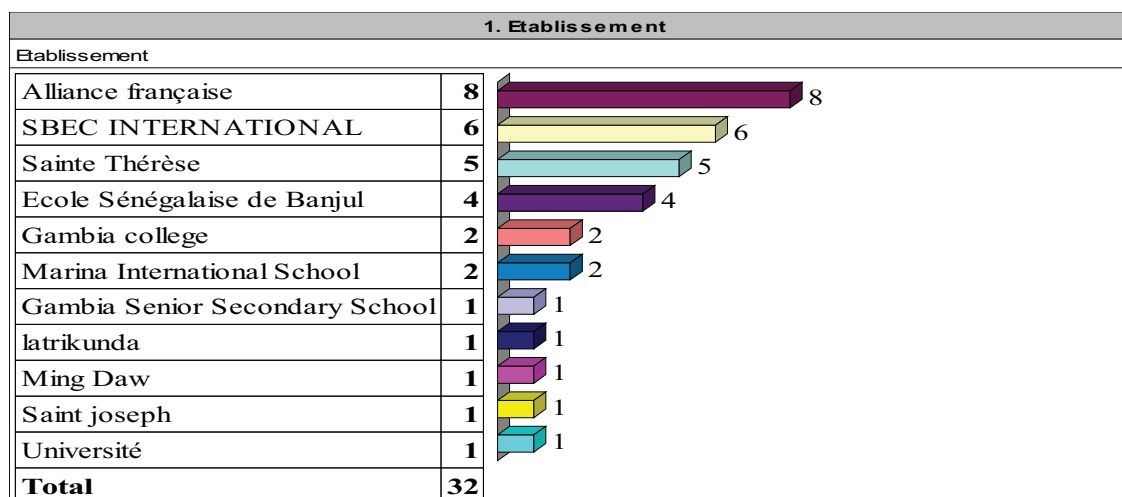
Elle dépasse aujourd'hui le stade mythique pour devenir une réalité attestée avec des personnes qui en font l'apprentissage. Elle ne peut plus être contestée sauf exception faite de quelques nostalgiques d'une Gambie fermée à tout dialogue, arrangeant bien des intérêts personnels et non communautaires. Aujourd'hui, un tout autre schéma dans le pays est observé dans les réactions de la jeune génération. Celle-ci valorise des valeurs de : partage, solidarité et d'échange avec les voisins francophones. Et c'est dans cet état d'esprit que l'enseignement/apprentissage du français en Gambie est mis en relief depuis une dizaine d'années, comme le reflètent en majorité les réponses de nos interrogés, qui manifestent de l'intérêt pour la langue française. Ce nouvel engouement s'explique par le rêve d'un épanouissement à l'international, lequel passe alors par la maîtrise de plusieurs langues dont le français. Le plurilinguisme devient gagnant dans ce cadre. Pour ces nouveaux apprenants, il ne s'agit pas de renier tout leur héritage mais plutôt d'ajouter de nouvelles connaissances, visions et manières d'être, à celles déjà acquises dans leurs langues maternelles respectives et en anglais.

Chapitre 8:

Les professeurs de français

Après avoir sondé les perceptions et les attentes des élèves en matière d'apprentissage; il est capital de nous rapprocher de celles des professeurs qui dispensent l'enseignement, afin de mieux comprendre le dynamisme du français en Gambie. En effet, ces derniers sont un pilier dans la transmission des savoirs. La prise en compte de leurs prérogatives n'est pas à négliger, mais à considérer pour un meilleur encadrement. Pour ces raisons évoquées, nous avons décidé de nous pencher sur leur vécu, leurs expériences mais aussi les limites qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur fonction. Plusieurs interrogations nous viennent alors à l'esprit. Quelles sont leurs représentations de la langue enseignée : positives ou négatives ? Quelles sont leurs réelles motivations ? Comment est perçu l'enseignant de français ? Quelles difficultés rencontrent-ils dans leur travail ? Leur engagement professionnel est-il provisoire ou envisagé dans le long terme? Pour répondre à toutes ces questions, nous nous baserons sur les données d'un questionnaire auquel 32 professeurs de français ont bien voulu répondre. Nous procéderons à une brève présentation des enquêtés avant d'aborder les particularités de leur fonction.

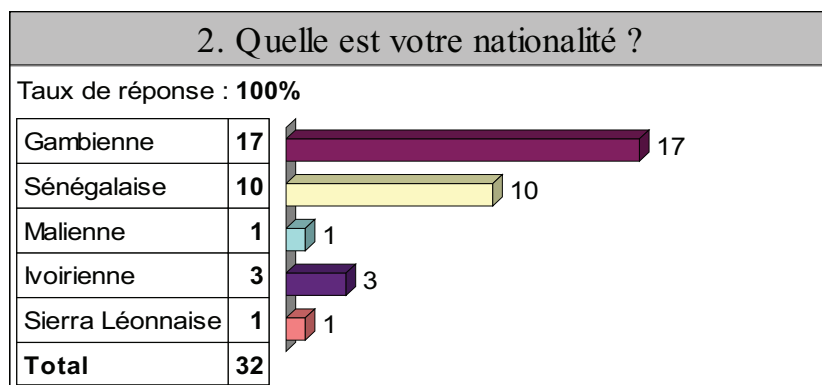
8-1: Données socio-biographiques



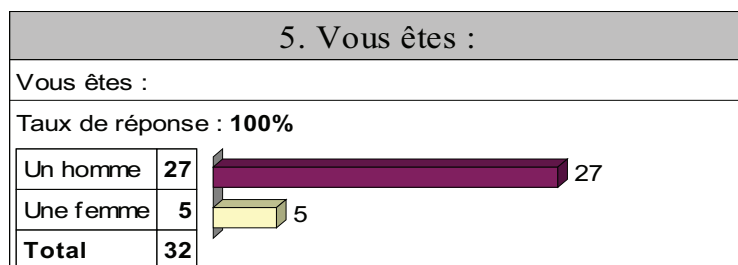
Les professeurs de français ayant répondu au questionnaire, proviennent des instituts suivants : *Latrikunda ; Ming Daw ; Marina International School ; Sbec International ; Gambia College ; Université Gambienne ; École Sénégalaise de Banjul ; Gambia Secondary School ; Sainte*

Thérèse ; Saint Joseph et enfin Diana Mariama.

17 enseignants sont de nationalité gambienne, 10 sont de nationalité sénégalaise, 3 sont de nationalité ivoirienne; 1 est de nationalité malienne et enfin 1 est de nationalité sierra-léonnoise. Ce qui démontre que les ressources humaines de la sous-région, surtout celles du voisin immédiat sénégalais sont présentes dans le pays pour combler le déficit.



En parlant du manque d'effectifs, lors de notre enquête en 2010, nous avons pu observer que le public et le privé n'avaient pas les mêmes moyens ni les mêmes ressources. En effet, dans toutes les écoles privées visitées, nous comptons cinq à six professeurs de français par école (*Sbec International, Marina International, Sainte thérèse ...*) ; et dans les écoles publiques, nous avons un manque de personnel : à *Ming Daw* un seul professeur de français assurerait tous les cours du lycée ; à *Latrikunda* nous en avons compté deux, de même qu'à *Gambia Senior Secondary School*.



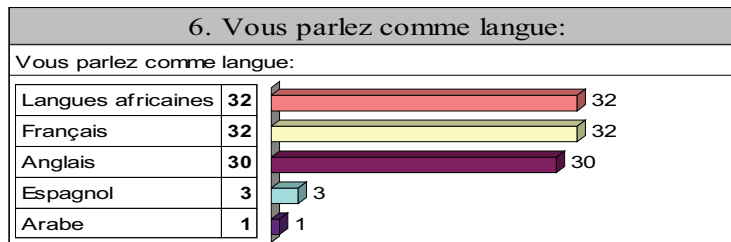
Peu de femmes, c'est à dire 5 femmes ont répondu au questionnaire contre une majorité masculine de 27 hommes. Ce qui laisse deviner que le nombre de femmes se prédestinant au métier d'enseignant reste encore inférieur par rapport à celui des hommes. Si 3 professeurs ont plus de 46 ans, 14 professeurs ont entre [25 - 35 ans] et 15 autres ont entre [35 – 45ans].

Nous en déduisons que le corps professoral est en majorité jeune. D'ailleurs, 8 professeurs sont au début de leur carrière et ont validé seulement trois années d'expérience ; 10 professeurs ont entre quatre et dix années d'expérience. Les plus anciens au nombre de 14, ont validé plus 11 ans

d'expérience.

8-2: Le répertoire linguistique des professeurs

Les 32 enquêtés sont tous plurilingues et parlent au minimum une langue étrangère et une langue africaine locale. C'est à dire que chacun des enquêtés possède un répertoire linguistique varié, comprenant à chaque fois : une ou deux langues étrangères faisant office de langue « officielle », dans notre cas c'est l'anglais et/ou le français; une ou plusieurs langues locales africaines ; et enfin une ou plusieurs langues étrangères.



Selon le schéma suivant :

$$(x^{28}) \mathbf{LO} + (x)\mathbf{LLA} + (x)\mathbf{LE}$$

Nous donnerons des exemples :

a-L'observateur n°5 est de nationalité gambienne. Il parle anglais, en langue officielle, plus le wolof comme langue africaine, le français en langue étrangère. Nous aurons donc pour l'observateur n°5 : $(x) \mathbf{LO} + (x)\mathbf{LLA} + (x)\mathbf{LE}$ correspond à la structure : anglais + wolof + français.

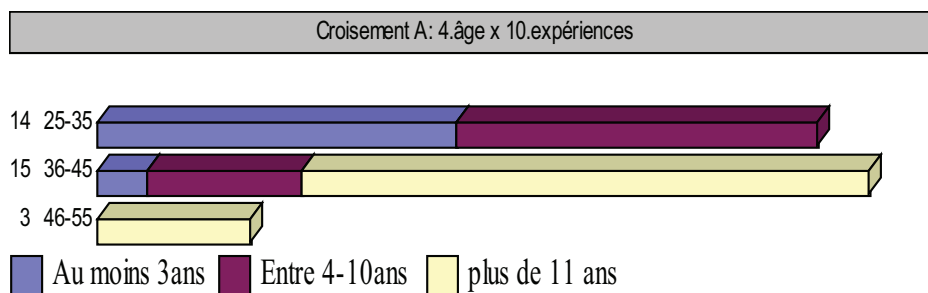
b-L'observateur n°8 est de nationalité sénégalaise. Le français est sa langues officielle. Il parle deux langues locales: le wolof et le mandinka. Il parle aussi deux langues étrangères : l'anglais et l'espagnol. Observateur n°8 = $(x) \mathbf{LO} + (x)\mathbf{LLA} + (x)\mathbf{LE}$ = français + wolof et mandinka + anglais et espagnol .

c-L'observateur n°17 est de nationalité gambienne. Il parle l'anglais comme langue officielle ; plus trois langues locales : le wolof, le manjack et le jola ; plus le français en langue étrangère. L'observateur n°17 : $(x) \mathbf{LO} + (x)\mathbf{LLA} + (x)\mathbf{LE}$ correspond à la structure : anglais + wolof, manjack et jola + français.

d-L'observateur n°20 est de nationalité gambienne. Il parle l'anglais en langue officielle; plus quatre langues locales: le peulh, le wolof, le jola, le mandinka; et deux langues étrangères à savoir le français et l'arabe. L'observateur n°20 : $(x) \mathbf{LO} + (x)\mathbf{LLA} + (x)\mathbf{LE}$ correspond à la structure:

28 X = nombre de langue variant de une à plusieurs langues

anglais + peulh, wolof, jola, et mandinka + français et arabe.



e-L'observateur n°30 de nationalité sénégalaise parle anglais comme langue officielle plus deux langues locales: le peulh, et le wolof; plus l'espagnol en langue étrangère. L'observateur n°5 : (x) LO + (x)LLA + (x)LE correspond à la structure: anglais + peulh, wolof + français et espagnol.

8-3: Les représentations

8-3-1: Les représentations positives de la langue française

Les professeurs de français en plus d'enseigner la langue française, ont une image de ce qu'elle représente, pour eux d'abord, sur un plan personnel, mais aussi sur une l'échelle globale pour la Gambie et au-delà même de ses territoires. Ils ont aussi une évaluation de l'environnement francophone mais aussi des relations humaines qui en découlent.

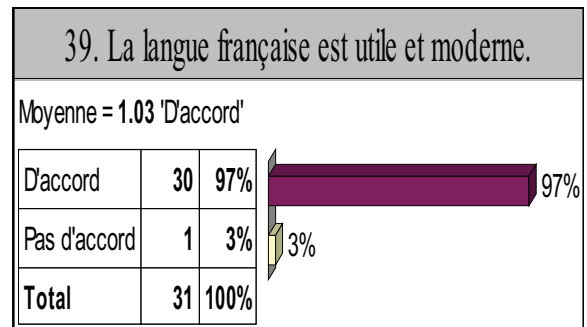
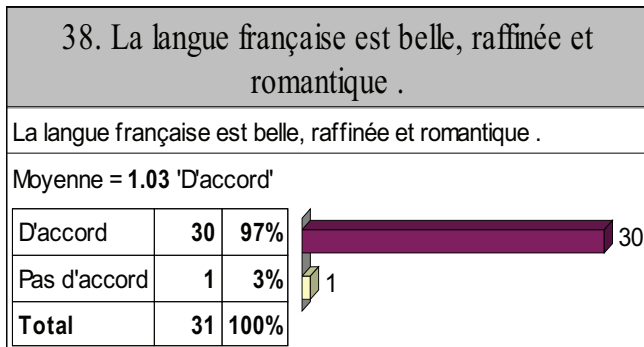
Dans la majorité des cas, il se trouve que le français jouit d'une perception assez positive, par ceux-là même, qui l'enseignent en tant que matière dans le pays. En effet, à la question n°21 : *Pouvez-vous décrire en cinq mots, la langue française?* Les enseignants la décrivent comme une langue universelle, de grande diffusion, appréciée massivement. Elle est vue comme une langue moderne et surtout indispensable dans les communications internationales.

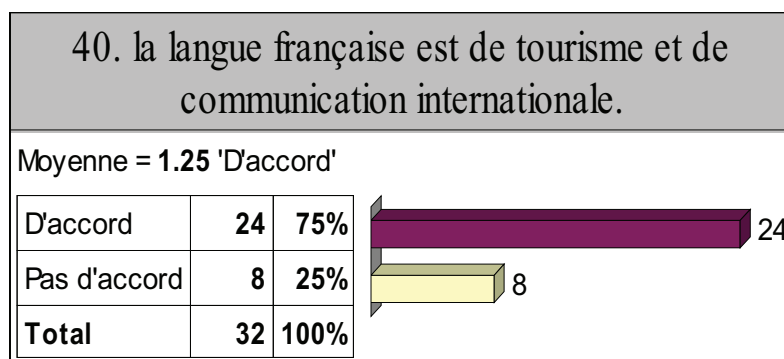
Elle est aussi perçue comme une voie d'ouverture vers le monde extérieur et une richesse favorisant les rencontres interculturelles. Son caractère pratique pour le tourisme n'est pas oublié. Ils y voient aussi une clé de réussite supplémentaire, offrant des opportunités professionnelles. Des valeurs esthétiques et aussi affectives lui sont attribuées. Sa beauté, son raffinement, son caractère expressif dans l'exaltation des sentiments lui sont reconnus. Certains adjectifs respectant cette thématique reviennent avec récurrence pour la qualifier :

Question n°23 : Pouvez-vous décrire en cinq mots, la langue française ?

Langue Française	Adjectifs	Nombre de fois cité	Observations
	Agréable	3	n° 4 : maniable et touristique. n° 5 : langue étrangère en Gambie. n° 6 : une langue universelle . n° 8 : la plus belle langue. n° 9 : une langue intéressante qui peut être une bonne débouchée sur le marché du travail. n° 11 : belle et élastique. n° 12 : une vraie langue de communication nécessaire. n° 13 : internationale et raffinée. n° 14 : plaisante -ouverte- opérationnelle - maniable universelle. n° 17 : le français gagne du terrain , tout le monde s'efforce à le parler. n° 18 : distinguée-raffinée-utile-romantique. n° 19 : libre -universelle-raffinée. n° 20 : romantique. n° 22 : gaie et romantique. n° 25 : riche et agréable. n° 26 : ouverture- richesse - romantique- agréable- belle. n° 28 : impressionnante. n° 29 : une langue expressive. n° 30 : vocabulaire extraordinaire. n° 31 : universel.
	Belle	5	
	Bonne	2	
	Communicative	2	
	Expressive	3	
	Extraordinaire	4	
	Nécessaire	2	
	Raffinée	4	
	Riche	4	
	Romantique	4	
	Universelle	5	

La série de questions fermées posées vient confirmer cette représentation positive de la française majoritairement aimée par les enseignants de français. Ils sont à 100% d'accord, que la langue française est une belle langue, raffinée, romantique, utile , moderne, une langue de tourisme et de communication internationale.





8-3-2: Les représentations négatives de la langue française

Cependant, ce jugement favorable du français est remis en cause par quelques enseignants. 1 personne conteste la beauté de la langue ; 1 autre met en doute son caractère moderne et utile ; et enfin 8 personnes restent perplexes quant à son rôle véhiculaire et son rang d'atout touristique. À la question n°21 : *Pouvez-vous décrire en cinq mots, la langue française ?* 7 fois, le français est évoqué en termes de langue *difficile, complexe ou compliquée*, qui rebute les plus hardis. Nous notons, une fois de plus que la représentation négative du français est liée à sa complexité en tant que langue ayant des règles de fonctionnement internes bien spécifiques, qui font que même les enseignants la cataloguent au rang de langue compliquée et difficile. Une seule fois, dans le corpus, il est jugé comme une langue *arrogante*. Nous supposons que ce sont les locuteurs qui la parlent qui sont vus ainsi.

Illustration

question n°21: *Pouvez-vous décrire en cinq mots, la langue française ?*

Observateur n° 1 : « aimée dans le monde- difficile- moderne ».

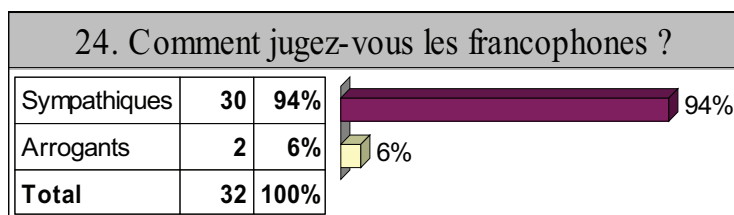
Observateur n° 7 : « bon et riche seulement ambiguë, un peu compliquée mais super intéressante ».

Observateur n° 10 : « difficile pour les apprenants ».

Observateur n° 27 : « la beauté la culture l'épanouissement , l'arrogance et la comparaison ».

Observateur n° 32 : « expressive et complexe ».

Quant aux francophones, ils sont jugés sympathiques voire ouverts dans l'ensemble à savoir 30 enquêtés contre 2 enseignants uniquement qui estiment dans ce dernier cas, qu'ils sont arrogants.



8-4 : L'approbation du changement de statut du français dans l'enseignement

Les professeurs de français sont les premiers à être favorables pour la transition : du français : matière optionnelle vers le français : matière obligatoire dans le système éducatif gambien. Ainsi, à la question n°39: *A votre avis le français doit-il devenir une matière obligatoire pour tous les élèves gambiens ?* 3 enseignants uniquement sont réticents à cette idée, en avançant l'argument que la langue française n'a pas assez de valeur ni de force en Gambie pour l'imposer à l'ensemble des élèves. Pour eux, elle ne suscite pas d'intérêt et n'entre pas dans les préoccupations majeures du gouvernement. Il serait donc illogique et inutile de la rendre obligatoire aux élèves, pensent-ils.

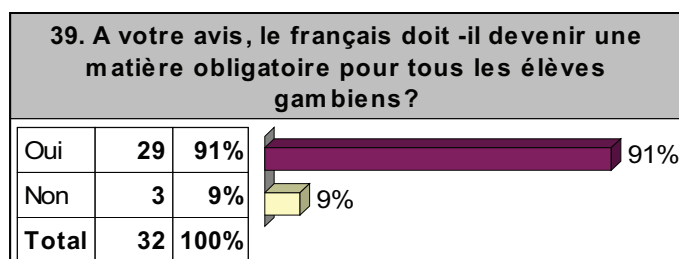
Illustration

Question n°40: Pourquoi ?

Observation n°2 : « parce que qu'il n'y a pas de l'intérêt globale pour le français ».

Observation n°32 : « parce que l'orientation de leur enseignement n'est pas liée à l'usage de cette langue ».

Le reste de l'échantillon à savoir 29 enseignants de français, pensent au contraire, que le français devrait être une matière obligatoire.



Plusieurs justifications sont données à cet ordre. D'abord son caractère obligatoire favoriserait une stimulation et une motivation des élèves. Ces derniers auront à prendre beaucoup plus au sérieux son enseignement. Ensuite, cela participerait à préparer l'avenir des élèves et futurs cadres, en leur offrant davantage de chance dans le monde du travail grâce à la connaissance d'une langue supplémentaire. Enfin, cela serait une arme efficace pour l'intégration régionale, en appuyant les échanges et les dialogues de la Gambie avec le monde francophone. Une comparaison est même

effectuée par l'observateur n°7 qui donne l'exemple des pays voisins francophones où l'enseignement de l'anglais langue étrangère est obligatoire à partir de la sixième secondaire. Il s'interroge ainsi sur la possibilité, cette fois-ci, d'imiter ce modèle en imposant selon les mêmes principes, le français dans le système scolaire gambien.

Illustration

Question n°40 : Pourquoi ?

Observation n° 1 : « pour les pousser à aimer le français ».

Observation n° 3 : « Les élèves deviendront plus motivés et plus sérieux et le français serait égal à toutes les langues apprises à l'école ».

Observation n°6 : « ça peut aider dans le futur pour trouver du travail ».

Observation n°7 : « parce que si nous prenons l'exemple de beaucoup de pays francophones », l'anglais y est obligatoire alors pourquoi le français ne le serait-il pas en Gambie ? »

Observation n°8 : « pour leur donner la chance d'être bilingue et de travailler les institutions ».

Observation n°9 : « à part la langue anglaise, c'est la seule langue accessible. Sa connaissance est très importante pour l'intégration de la Gambie dans la sous-région.. Elle devient une nécessité ».

Observation n°14 : « c'est la seule façon d'impliquer les jeunes massivement dans leur avenir ».

Observation n°15 : « il y aurait plus de motivation chez les élèves ».

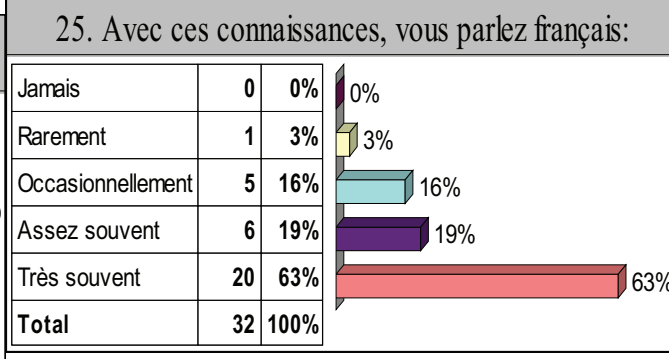
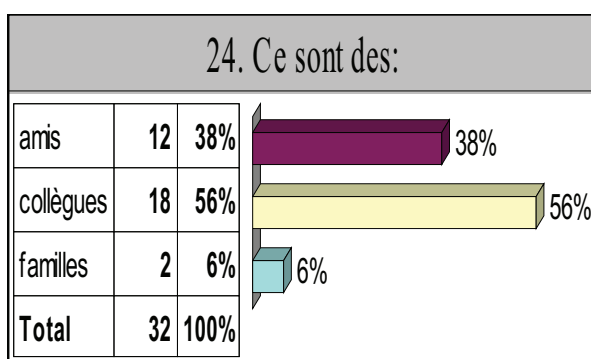
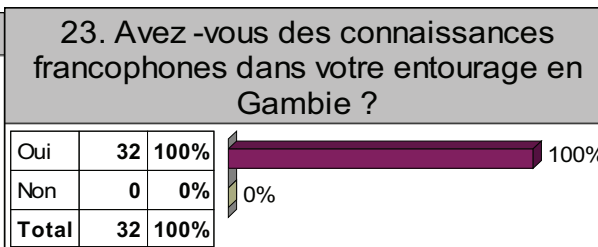
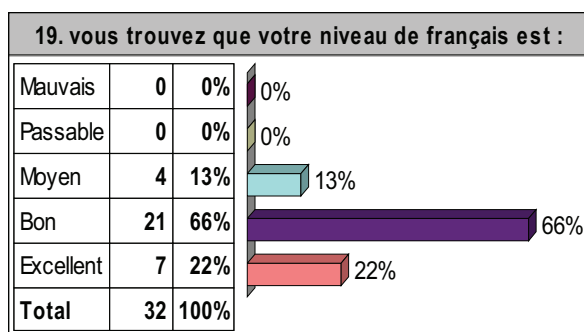
Observation n°19 : « au secondaire, il serait bon de rendre le français obligatoire jusqu'en classe de G9.. La Gambie est entourée de pays francophones et cette formation permettrait d'avoir cette ouverture d'esprit vers l'autre ».

Observation n°25 : « Pour mieux développer le français en Gambie membre de la CEDEAO ».

8- 5: La pratique du français

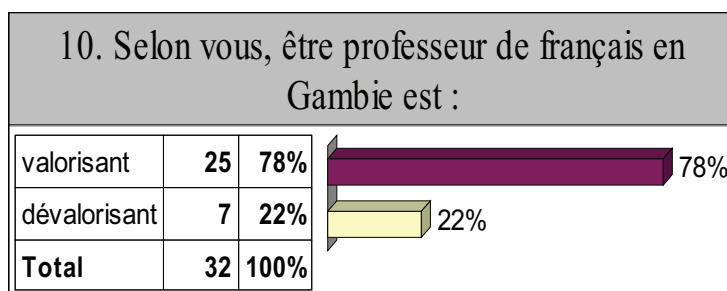
Les professeurs n'ont pas un jugement sévère quant à la qualité de leur français. Ils ne déprécient ni leur niveau, ni leur manière de le parler. A la question n°19 : *Quel est votre niveau de français ?* 4 trouvent que leur niveau est *moyen*; 21 l'estiment *bon* et 7 le qualifient *d'excellent*. Ils semblent ne manifester aucun complexe. D'ailleurs l'ensemble des enquêtés sans exception à savoir les 32 professeurs déclarent connaître au moins un francophone dans leur entourage en Gambie.

Ce qui favorise la pratique. Le plus souvent, ces connaissances sont des amis et/ou des collègues mais rarement la famille. Ces connaissances leur permettent d'échanger en français et donc d'améliorer leur niveau. Ce qui suppose aussi des interactions non seulement dans le cadre scolaire ou universitaire mais aussi en dehors de ce contexte c'est à dire dans des situations informelles, de convivialité.



8-6: Le statut et les avantages du professeur de français

Les enquêtés sont divisés et ne s'entendent pas sur l'image que véhicule le professeur de français dans la société gambienne. 7 enquêtés partagent l'avis que le professeur de français est mal perçu et que son travail n'est pas valorisant. Mais pour le reste, c'est à dire, 25 enquêtés, le statut du professeur de français est valorisant. Selon le cas, nous allons suivre les justifications avancées.



8-6-1: Le professeur de français sous-estimé

En en croire le graphique n°10, 7 professeurs de français partagent l'avis qu'il n'y a aucun prestige ni aucune reconnaissance sociale quant à leur fonction. D'ailleurs, la citation ci-dessus, tirée d'une conversation informelle justement avec l'un d'eux, va dans ce sens. Cette dévalorisation, du professeur de français est justifiée par le statut même de la langue (étrangère) dans le pays et dans le

système éducatif. En tant que matière optionnelle, par conséquent, l'image du professeur de français est réduite, donc liée, à la nature de son enseignement qui reste facultatif. Dans les collèges et les lycées, les élèves privilégient surtout, les matières principales telles que les mathématiques, les sciences, l'anglais. Ils sont aussi plus attentifs aux indications de ces professeurs. Le comportement de certaines administrations scolaires ainsi que celui de certains enseignants des disciplines obligatoires, qui négligent et minimisent l'apport même du français, va aussi ternir l'importance du professeur de français. Ailleurs, comme c'est le cas avec l'observateur n°27, c'est l'attitude de certains coopérants qui accordent peu de valeurs au travail des locaux pour la promotion du français, qui est pointé du doigt. En effet, c'est une situation n'encourageant pas à considérer le statut du professeur de français. Si les prometteurs ne s'activent pas, eux-mêmes, et en premier lieu pour redorer l'image de l'enseignant de français en Gambie, alors, faudrait-il s'étonner que l'administration, le système éducatif, la population, suivent le même exemple? D'ailleurs, l'observateur n°1 et l'observateur n°25, déclarent que leur métier n'offre aucun privilège ni avantage qui pourrait laisser croire que leur fonction est plaisante. Nous mettons ci-dessous, les réponses reflétant ces états d'âme.

Illustration

Question n°11 : Pourquoi ?

Observation n°1 : « parce que le français n'est pas considéré en Gambie ».

Observation n° 3 : « parce que tout simplement le français n'est pas le bienvenu chez les élèves gambiens. Les autres professeurs aussi ne reconnaissent pas l'importance du français au niveau de l'intégration et parfois l'administration scolaire ne nous facilite pas la tâche » .

Observation n°4 : « le français n'est pas considéré en Gambie. Les élèves refusent de participer au cours , ils préfèrent les maths , les sciences et l'anglais ».

Observation n°6 : « les élèves n'aiment pas le français et même certains membres de l'administration scolaire n'aiment pas aussi le français ».

Observation n°7 : « le français est mal vu par les gambiens, c'est une langue difficile à apprendre selon eux ».

Observation n°10 : « parce que la matière n'est obligatoire dans le système éducatif gambien ».

Observation n°27 : « dévalorisant depuis 2006 car certains coopérants n'ont pas pas de respect pour l'enseignant-découragement » .

Question n°19 : quels sont les privilèges offerts par votre métier ?

Observation n°1: « n'ayant ».

Observation n°25: « aucun ».

8-6-2:Le professeur de français bien considéré

Pour les 25 enquêtés qui croient à la fonction prestigieuse du professeur de français, c'est avant tout, parce que transmettre des connaissances à des élèves est gratifiant et honorable, qu'importe la discipline enseignée. En ce sens, le professeur est un être respecté dans la société. Ensuite, ils jouent un rôle très important dans la promotion du français en Gambie, rôle non négligeable, ils sont ainsi très actifs mais aussi des acteurs dans la diffusion linguistique. Ce qui leur accorde un statut valorisant, d'autant plus que le français est non seulement une *source de développement*, en permettant les accords de partenariats économiques et une ouverture au monde francophone mais aussi une langue à côté de l'anglais, de plus en plus sollicitée dans le monde professionnel gambien et donc intéressante pour la population. La maîtrise du français ouvre même, la voie à d'autres filières professionnelles comme le tourisme, la traduction, l'interprétariat... C'est le cas par exemple de l'observateur n°3 qui présente le journal parlé chaque dimanche à la radio : Observation n°3: « de fréquenter d'autres écoles tertiaires, de présenter le journal parlé à la radio gambienne tous les dimanches à partir de 09h30 sur la 98.6-102.6-648 MW ».

Un besoin linguistique (français) est posé dans le pays et la demande en matière d'enseignants de français évolue favorablement même si l'offre ne répond pas toujours à celle-ci (à cause du déficit). Enfin, pour d'autres, le statut du professeur de français ne peut être que gratifiant car la langue enseignée justement est une langue étrangère, rarement utilisée dans les conversations quotidiennes, d'où son originalité et sa capacité à transformer celui qui l'enseigne, en une personne distinguée et importante, qui pratique une langue internationale supplémentaire par rapport à celui qui ne parle que l'anglais.

Illustration

Question n°11 : Pourquoi ?

Observation n° 2 : « parce que vous transmettez vos connaissances en français et vous rencontrez les bons élèves ».

Observation n° 8 : « dans la mesure où on participe à la promotion de la langue française cependant il faut s'imposer au niveau administratif pour être mieux considéré ».

Observation n° 9 : « les professeurs de français sont de plus en plus sollicités , à part l'anglais, c'est la langue internationale la plus véhiculaire d'où son importance grandissante en Gambie. Seconde langue exigée pour obtenir un poste dans les organismes internationaux ».

Observation n° 11 : « c'est la seule, à côté de l'anglais qui est enseignée dans les écoles publiques et aussi il y a un besoin intense de comprendre les voisins ».

Observation n° 12 : « le français devient de plus en plus important en Gambie ».

Observation n° 16 : « les professeurs de français , je veux dire les meilleurs sont recherchés partout et en plus nous avons la possibilité de poursuivre une certaine carrière professionnelle ».

Observation n° 17 : « ici les enseignants de français sont respectés ».

Observation n° 18 : « la plupart des gens se rendent compte de l'importance du français ».

Observation n° 19 : « A l'université en tout cas ».

Observation n° 20 : « source de développement »

Observation n° 21 : « parce que c'est une langue plaisante , passionnante et puis c'est rarement parlée par les Gambiens ».

Observation n°22 : « les Gambiens sont de plus en plus intéressés par le français ».

Observation n°23 : « c'est une nouvelle expérience ici ».

Observation n°25 : « beaucoup ne parlent pas français c'est tout à fait nouveau ».

Observation n°26 : « parce qu'on participe au développement intellectuel et à l'enrichissement des personnes. On est sollicité aussi pour favoriser l'entente entre les pays vis à vis de la traduction et de l'interprétariat ».

Observation n°30 : « c'est valorisant car rares sont les francophones en Gambie ».

Ce statut prestigieux du français permet d'accéder à certains privilèges comme les voyages et les rencontres ; de nouer de nouvelles relations amicales; d'obtenir des bourses d'étude, d'aide à la mobilité ; de suivre des stages et formations ; de se cultiver en faisant des recherches, d'être bilingue.....

Illustration

Question n°19 : quels sont les privilèges offerts par votre métier ?

Observation n°4: « d'avoir de nouveaux amis et de connaître la mentalité des élèves.

Observation n°8: « les grandes vacances, l'assurance maladie, et la mobilité d'organiser des excursions ».

Observation n° 12: « les bourses d'études ».

Observation n° 14 : « séminaires - stages de formations pédagogiques ».

Observation n° 16 : « m'orienter vers d'autres métiers ».

Observation n° 18 : « de découvrir d'autres personnes et cultures ».

Observation n° 19 : « progresser dans l'administration universitaire ».

Observation n° 21 : « franchement avec le français, on trouve du travail facilement en Gambie ».

Observation n° 23 : « ouverture sur le monde ».

Observation n° 24 : « la recherche du savoir ».

Observation n° 26 : « voyages-rencontres et formations professionnelles ».

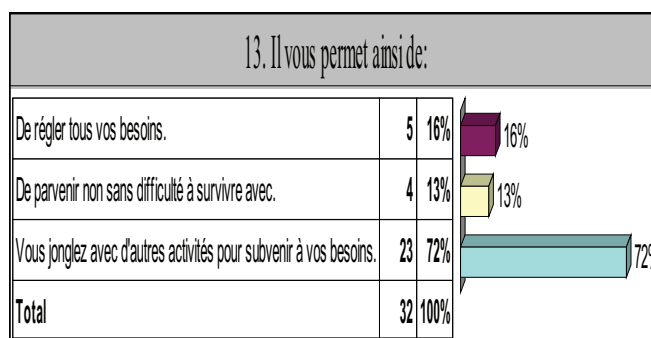
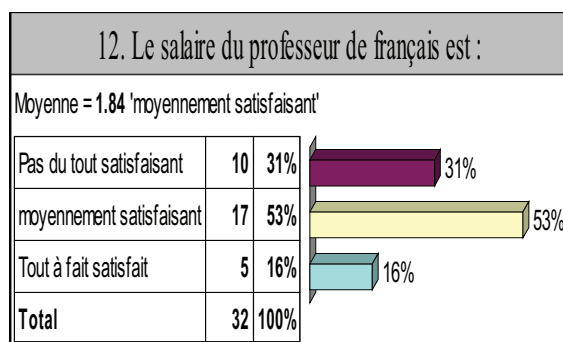
Observation n° 27 : « d'être bilingue ».

Observation n° 28 : « on se cultive, car on fait des recherches ».

Observation n° 32 : « il crée une véritable ouverture d'esprit ».

8-7: Les conditions de vie et les motivations

5 enseignants semblent satisfaits de leur salaire de professeur de français. Ils ne se plaignent pas de leur situation financière, en estimant que celui-ci leur permet de vivre de façon convenable et de régler leurs besoins. Dans ce cas présent, il est intéressant de voir que cela ne concerne aucun enseignant du public, si ce n'est l'observateur n°19 qui est universitaire et ceux du privé particulièrement les observateurs n°12, n°18, n°20, n°32 qui proviennent respectivement des écoles *Marina International School*, *Sbec International* et *l'École Sénégalaise de Banjul*. Pour le reste de l'échantillon, nous pouvons lire grâce aux graphiques n°12 et n°13, que la rémunération est relativement faible. Le salaire est soit carrément insatisfaisant pour 10 personnes soit moyennement satisfaisant pour 17 autres personnes. Ce qui par conséquent, les incitent à vivre modestement et même à cumuler plusieurs activités (emplois) pour subvenir à tous leurs besoins. 4 personnes en effet, avouent survivre avec leur salaire avec cependant des difficultés. Et 23 enquêtés déclarent jongler entre plusieurs fonctions, pour être à l'aise financièrement (cf. graphique n°13).



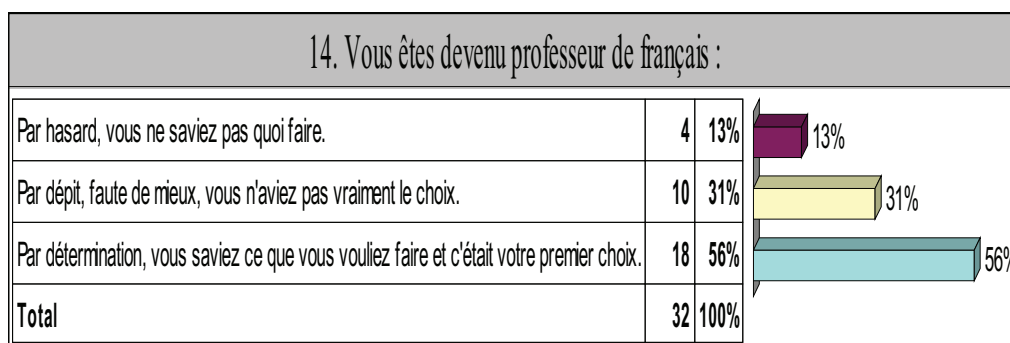
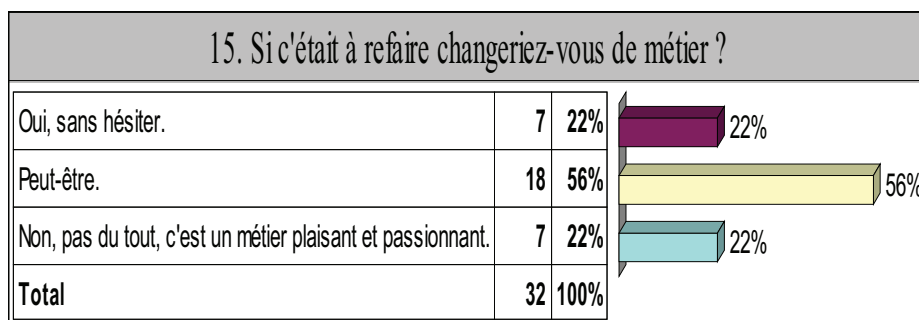
D'ailleurs, la *Question n° 8 : Quel est votre lieu d'enseignement ?* Montre de façon très nette, que certes les professeurs n'offrent pas à la maternelle mais plutôt et en majorité dans le secondaire, suivi du primaire, de *l'Alliance Française*, de l'université, et de *Gambia College*. Elle révèle aussi, assez visiblement que les professeurs, généralement enseignent simultanément dans des endroits différents : par exemple, dans le public et dans le privé ; et/ou à l'université ; *l'Alliance Française*, les cours particuliers etc... Ils sont au résultat surchargés et fatigués. Nous pouvons donner l'exemple de l'emploi du temps chargé de quelques enseignants :

Illustration

L'observateur n°9 enseigne au secondaire ; à *l'Alliance Française* ; et dans une école d'infirmiers. L'observateur n°16 enseigne à *l'Alliance Française* ; et donne des cours particuliers. L'observateur n° 20 enseigne au primaire ; dans le secondaire ; *l'Alliance Française*. L'observateur n° 22 enseigne au primaire ; dans le secondaire ; et à l'université.

Dans ces conditions, nous posons la question à savoir si l'enseignement dispensé peut être de qualité, aux regards des emplois de temps chargés ? Aller d'une école à une autre, peut déjà, être compté parmi les obstacles car les moyens de transport et les distances éloignées occasionnent des perturbations dans les trajets. Et ces problèmes sont en forme spirale puisqu'il faut alors tenir compte des retards et des absences. La faible concentration des professeurs, inattentifs aux élèves et leur perte de motivation sont aussi à attendre de cette situation : d'où un cercle vicieux, que seul l'augmentation des salaires, des primes et indemnités peuvent résoudre.

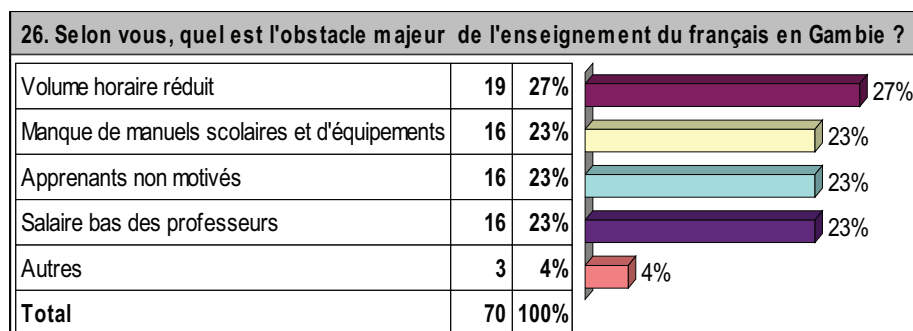
Cependant, sans tomber la fatalité, un pays en voie de développement telle que la Gambie avec des priorités toutes plus urgentes, les unes que les autres, peut-elle garantir cette amélioration financière à ces professeurs de français, même avec toute la bonne volonté nécessaire ? Toutes ces difficultés énumérées, expliquent le regret de certains enseignants qui n'affichent pas d'enthousiasme ni de réelle conviction quant à leur choix professionnel. Si 18 enquêtés hésitent, 7 autres enquêtés sont prêts de façon catégorique, à changer de fonction et de filière, si l'occasion se présentait à eux. Seulement 7 enquêtés restent absolument convaincus de leur choix et de leur vocation à enseigner, *par plaisir et par passion*. Mais, il faut souligner que ces derniers sont généralement mieux payés que les autres (école privée ou université), (cf. graphique n°16).



Les motivations lorsqu'ils ont posé leur candidature au poste d'enseignant divergent et se regroupent en trois catégories. 4 enseignants ont choisi par hasard, sans se donner le temps de la réflexion, car ils ne savaient pas vers quelle orientation se tourner. Pour 10 enseignants, ils ont dû abandonner

leurs précédentes ambitions et se consacrer à l'ultime voie qui s'offrait en perspective à eux. Leur choix s'est opéré par dépit, faute de ne trouver mieux et pour éviter le chômage. Enfin, pour 18 enseignants, leur projet a été longuement mûri. Ils savaient dès le début ce qu'ils voulaient faire et enseigner a été leur premier choix.

8-8: Les difficultés rencontrées par les professeurs de français



Il est frappant de voir que ce n'est pas un seul et unique obstacle qui est cité mais plutôt une pluralité de difficultés. Les problèmes qui limitent l'enseignement du français se trouvent à plusieurs niveaux. Dans ce cadre, nous remarquons que dans le graphique n°26, les professeurs de français signalent de façon simultanée et presque égale plusieurs failles, sans arriver à distinguer quelle est la plus significative. Finalement toutes ces difficultés méritent une grande attention, que cela soit le volume réduit des heures pour le cours, ou le manque de manuels et d'équipements, ou encore l'absence de motivation des élèves. Trois professeurs citent à côté de ces limites, d'autres points qui gênent le bon enseignement du français. L'observateur n°7 dénonce la non reconnaissance des professeurs de français par certaines administrations qui les négligent et les réduit au statut optionnel de leur matière (peut-être qu'ils sont évalués et jugés de la même manière que leur enseignement); l'observateur n°12 revient sur les programmes inadéquats; et enfin l'observateur n°15 affirme que le faible niveau de langue de certains professeurs est aussi un inconvénient.

Ce dernier point sur la non valorisation des professeurs de français est répété dans les réponses données à la question n°17 : *qu'est ce qui vous plaît le moins dans votre métier ?* Ils affichent alors de la frustration pensant qu'il sont mal perçus non seulement par l'administration, mais aussi par les élèves ; les parents souvent trop exigeants et plus généralement encore par la société, attachés aux bons résultats sans se soucier au préalable des conditions de travail des enseignants. Or les bons comme les mauvais résultats dépendent des conditions de travail.

Observation n°3: « le manque de considération des autres professeurs envers nous ».

Observation n°8: « l'utilisation des matériaux rudimentaires comme la craie, la lourdeur administrative ».

Observation n°9 : « Les conditions de travail très peu favorables ».

Observation n°10: « le manque de considération que le prof est confronté parce que sa matière est optionnelle et non obligatoire ».

Observation n°16 : « qu'on me contrôle ».

Observation n° 20 : « comportement de certains administrateurs - Parents exigeants ».

Observation n° 24 : « ingratitude des parents et insuffisance du salaire ».

Observation n° 25 : « le salaire et pour la société un professeur n'est rien ».

Observation n° 26 : « indiscipline- manque de moyens- manque de considération dans la société et le manque de motivation ».

Observation n° 27 : « considération négative qu'ont eu certains coopérants et assistants français à l'égard de nos efforts ».

La faible rémunération est aussi indexée, car celle-ci ne permet pas toujours de réaliser toutes ses ambitions. Au-delà, du découragement que le salaire bas entraîne, les enseignants trouvent que leurs efforts ne sont pas largement récompensés. En effet, ils pensent que leur travail est tellement prenant et épuisant, en dépensant beaucoup d'énergie, qu'ils mériteraient une augmentation salariale assez conséquente. Le mot *fatigue* revient avec constance.

Observation n° 4 : « c'est très fatiguant ».

Observation n° 6 : « fatiguant ».

Observation n° 7 : « fatiguant »

Observation n° 28 : « on a peu de temps, surchargé ».

Observation n° 29 : « manque de repos »

Observation n° 17 : « fatiguant pour peu de sous ».

Observation n° 23 : « le manque d'argent car les salaires ne sont pas bons . On enseigne seulement par vocation, le sens de l'honneur et du service ».

Observation n° 32: « égoïste car ne nourrit pas et demande trop de sacrifice ».

L'attitude de certaines classes inertes, où aucun intérêt pour la langue française n'est manifesté et où les élèves sont étourdis, non investis et non impliqués dans leur propre apprentissage sont aussi des situations vécues comme des situations difficiles par les enseignants de français.

Observation n° 5 : les élèves qui négligent la langue et son apprentissage .

Observation n° 12 : une classe inactive.

Observation n° 13 : élèves inattentifs et heures réduites.

Observation n° 21 : les Gambiens ne se donnent pas le temps pour étudier cette langue.

Observation n° 30 : les élèves ne prennent pas le temps de lire et n'apprennent pas les règles de grammaire.

Chapitre 9

Analyse des Manuels de FLE

Méthode analysée: Transafrique 1 et 2

Certains professeurs de français ont critiqué la méthode utilisée en classe de français langue étrangère. La méthode *Transafrique*, en particulier ne fait pas l'unanimité. Parmi les reproches, nous avons noté que celle-ci ne correspondait pas du tout aux besoins des élèves. Sa quantité insuffisante est déplorée, comme cela a été souligné dans le chapitre 5: *La promotion et la diffusion du français en Gambie*. Elle est surtout utilisée dans les écoles publiques comme *Latrikunda* et *Ming Daw* puisque qu'elle est imposée par les programmes du ministère de l'Éducation Nationale. A titre d'exemple, dans le questionnaire soumis aux 32 professeurs de français (cf. chapitre les professeurs de français), 10 déclarent utiliser *Transafrique 1 et 2*. Ils justifient ce choix par leur volonté de respecter le programme. Nous pouvons lire cette explication dans les réponses données.

Illustration

Question 28: Quel est le manuel que vous utilisez en classe? Question 29: Pourquoi?

Observateur n° 2 : « Transafrique, parce que c'est un livre fabriqué par les français».

Observateur n° 4 : «Transafrique, car imposé par le ministère de l'Éducation Nationale».

Observateur n° 5 : «Transafrique, car élaboré par le PADEF »

Observateur n° 6 : «Transafrique, ce sont les manuels à bord on les a trouvé à l'école».

Observateur n° 7 : «Transafrique, quand on a pas ce que l'on veut, on se contente de ce que l'on a. je cite un proverbe africain "C'est à Défaut du chien, qu'on amène le bouc à la chasse ".

Observateur n° 11 : «Transafrique, c'est au programme ».

Observateur n° 25 : «Transafrique, parce que c'est imposé ».

Observateur n° 26 : «Transafrique, il est imposé par les institutions scolaires ».

Observateur n° 29 : «Transafrique, c'est conforme au programme.

Observateur n° 32 : « Transafrique, par respect du programme.

Cependant nous remarquons qu'utiliser le support choisi par le ministère, n'empêche pas à ces enseignants d'émettre des critiques et de souligner les lacunes du manuel. Ils ont un regard réservé quant à l'efficacité de *Transafrique*. Si certains gardent le silence en préférant ne pas justifier leurs réponses, 7 professeurs dénoncent le caractère incomplet du manuel qu'ils estiment pauvre en civilisation et inadéquat aux attentes des professeurs et des élèves. Nous supposons qu'ils pensent que celui-ci ne permet pas de découvrir et de voyager à travers les cultures. L'observateur n°29

prend pourtant le sens inverse, en qualifiant la méthode: de manuel *trop français*, selon ses mots. Il prolonge sa pensée en expliquant qu'il contient une civilisation, à laquelle il reproche, cependant, d'être réduite à l'Europe. Nous pouvons lire ci-dessous les réponses des professeurs à ce sujet.

Illustration

Question 30 : Y-a-t-il des avantages ou inconvénients à utiliser cette méthode? Question 31: Pourquoi ?

Observateur n°2 : « parfois il y a un manque de civilisation dans ces manuels ».

Observateur n°4 : « ces documents ne sont pas riches ».

Observateur n°5 : « ils ne sont pas adaptés aux besoins des professeurs et des élèves ».

Observateur n°7 : « beaucoup d'inconvénients, il y a une absence de civilisation ».

Observateur n°11 : « incomplets ».

Observateur n°26 : « trop français -civilisation européenne ».

Observateur n°29 : « quantité de livre insuffisante ».

Pour faire face à ce problème, les livres offerts par l'*Alliance Française* et des supports fabriqués dans le tas par les professeurs, eux-mêmes, sont utilisés. Si nous ne pouvons résoudre le manque de manuels de FLE, ni proposer des méthodes adéquates pour l'enseignement/apprentissage du français en Gambie, encore moins prévoir une solution financière, nous nous proposons d'analyser la méthode *Transafrique* pour essayer de comprendre quelles en étaient les failles, en vue de réfléchir à quelques pistes pour son réajustement. Cette étude nous permettra aussi de confronter le résultat de notre analyse à la critique des professeurs.

En nous basant sur différents auteurs: Verdelhan (1993:89-103); Maurer (1993:105-119); Dochot (1989:83-96); Verdellhan-Bourgade (2002), Cuq et Grucca (2003); nous avons élaboré une grille pour analyser la méthode *Transafrique*. Notre démarche dès les premières lignes, se situe dans la volonté de comprendre les limites du manuel. Cependant, notre principal objectif est de souligner l'importance des méthodes en tant que support dans toute acquisition linguistique. Sa confection (élèves, professeurs et pays) ne saurait être hasardeuse mais réfléchie.

9-1: La grille d'analyse retenue

Pour analyser le manuel, nous avons opté pour la grille de Verdelhan (1993:92). Celle-ci s'organise autour de six rubriques, que nous citerons :

1- *Identification du manuel*

2- *Premières options (langue /langage;programme/progression ...)*

3- *Organisation Générale du manuel (livre du maître, livre de l'élève ...)*

4- *Contenu (domaines d'enseignement;les moyens d'enseignement;*

les liens entre l'enseignement du langage et ceux du lire et de l'écrire).

5- Thématique (contenu socioculturel; personnages)

6- Supports et ressorts de l'apprentissage

Celle-ci a été remaniée et personnalisée en fonction des rubriques que nous voulions étudier. De ce fait, notre analyse se divise en deux temps, la *macro-structure* et la *micro-structure*, (Verdelhan-Bougarde 2002:137-138). La macro-structure fait état de l'organisation du manuel dans sa globalité en faisant l'inventaire des différentes parties qui le composent. La micro-structure est une analyse beaucoup plus détaillée de chaque rubrique. Ce faisant, nous avons définitivement retenu le dispositif suivant: La première partie intitulée: *organisation générale* renvoie aux grands axes (fiche bibliographique, public visé, objectifs et découpage). La deuxième partie s'efforce de commenter de façon plus détaillée certains points de la méthode (couverture, titre, consignes, couleurs, iconographie, thématique, et enfin les unités d'enseignement). Nous l'appellerons: *organisation interne*.

9-2:Organisation générale

9-2-1:Fiche Bibliographique

La méthode soumise à notre appréciation a été confectionnée par trois auteurs: Godard; Pachtod; et Paisant. Elle comporte 3 volumes: pour le niveau débutant (1); le niveau intermédiaire (2) et enfin le niveau avancé (3). Chaque niveau comprend un manuel pour l'élève; un cahier d'exercices accompagné de supports sonores et enfin un livre pour le professeur (guide détaillé et réponses aux questions). Cette méthode a été éditée par Macmillan Education LTD et Hachette (Français Langue Étrangère) en 1991. Nous portons notre attention sur les livres (1) et (2) de l'élève. Le premier contient 96 pages et le second compte 112 pages.

9-2-2: Le public visé

La méthode *Transafrique* a été élaborée essentiellement pour les élèves de l'Afrique anglophone, désireux d'apprendre le français langue étrangère. Elle s'adresse aux apprenants du collège (premier cycle secondaire) appelé *Junior Secondary School*. Elle est conçue pour un public précis: pré-adolescents et adolescents, âgés entre 12 et 15 ans, en fonction de leurs *besoins*. Si le premier manuel (1) dégage une approche générale s'appliquant à tous les apprenants africains, anglophones sans distinction, la particularité du second manuel (2) réside dans son adaptation au contexte spécifique gambien. Ce dernier est d'ailleurs le fruit d'une collaboration mixte entre une équipe locale gambienne (enseignants de français), du Département d'État à l'Éducation (DOSE) et le

PADEF (Projet d'Appui à la diffusion et à l'Enseignement du Français) de la Coopération Française.

Illustration

Image M2-fin-couverture



9-2-3: Les objectifs et les options pédagogiques

Les auteurs de la méthode *Transafrique* privilégient dans leur démarche l'approche communicative. Dès les premières lignes du manuel (1) et (2) de l'élève, leur volonté d'armer les apprenants d'une compétence communicative en français est affichée. La finalité est de permettre aux élèves d'interagir autant à l'écrit qu'à l'oral; d'employer cette langue dans de vraies scènes de la vie quotidienne et de la classe; aussi bien avec des enfants de leur âge qu'avec des adultes. Pour ce faire, ils annoncent dans leurs orientations, la présentation de dialogues fabriqués et/ou authentiques, tirés des situations réelles et familières, du contexte africain anglophone. Un objectif supplémentaire souligné par les auteurs, est celui de préparer l'élève à la rencontre interculturelle, avec le monde francophone, lequel est cité à travers sa culture et ses habitudes.

Nous pouvons lire en fin de couverture des méthodes (1) et (2), *The matériel is lively and communicative in approach and with its emphasis on group work, is designed with larger classes in mind (Le manuel adopte l'approche communicative et tente d'être vivante (animée) en accordant beaucoup d'importance au travail de groupe. Elle convient aux classes nombreuses – Nous traduisons-).*

Pour comprendre, ce qu'est *l'approche et la compétence communicative*, défendues et prises pour modèle par les auteurs de *Transafrique*, nous devons préciser leurs sens et leurs contexte d'utilisation en nous servant des ouvrages théoriques lus.

L'approche communicative prend origine avec les travaux réalisées en théorie de la communication.

Hymes (1967) dans ses travaux, démontre que l'acte de communiquer ne peut être réduit uniquement à l'assimilation isolée, et mécanique d'un système linguistique (grammaire, vocabulaire, prononciation ...).

Avec son modèle *SPEAKING*, il met en évidence, tous les éléments qui rentrent en jeu dans une situation d'interaction. La communication est ainsi à saisir dans sa globalité et non à limiter aux règles linguistiques, pour en comprendre les différentes fonctions. Communiquer implique une *compétence communicative*, Hymes (1971). Celle-ci permet la sélection et l'usage, des énoncés adaptés au contexte de communication, pour chaque acte de parole ou fonction langagière.

S- Setting : cadre physique (temps et lieu : où et quand ?)

P- Participants : destinataire /destinataire ; ou locuteur/auditeur ; participants directs/indirects (qui ?)

E- Ends : finalité ; but (pourquoi?)

A- Acts : contenu et forme du message (quoi?)

K- Key :tonalité, canal, formes du discours (comment?)

I- Instrumentalities : moyens de communication : la kinésique (gestes); la proxémique (ex : distance entre les protagonistes)...

N- Norms : normes d'interaction et d'interprétation (ex tours de paroles, longues /courtes ; pause ; interruption...)

G- Genre : type d'activité de langage (bavardage , dispute, conseil...).

Hymes (1971) cité par Baylon (2005:277-281)

Moirand (1982:20) explique la compétence communicative en la subdivisant en quatre composantes interdépendantes et indispensables, qui se combinent entre elles pour pouvoir communiquer en langue étrangère :

La composante linguistique : la connaissance des règles et structures grammaticales, phonologique, le vocabulaire ...

la composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle, ils s'insèrent

la composante sociolinguistique : elle renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication.

la composante stratégique qui est la capacité à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les « défaillances » et les ratés de la communication.

Moirand (1982:20) citée par Cuq et Grucca, (2003: 245-246)

Ces réflexions théoriques ont beaucoup inspiré et influencé l'élaboration du matériel didactique et pédagogique en français langue étrangère à partir des années 1990. Et dans la confection des méthodes comme dans les techniques d'enseignement de l'approche communicative, nous remarquons quelques lignes directrices que nous avons relevé dans l'ouvrage de Cuq et Grucca, (2003:244-250):

- L'objectif principal de se centrer sur l'apprenant de langue étrangère. Il participe et est l'acteur (et non le spectateur) de son propre apprentissage. Le maître a ainsi pour rôle d'exhorter aux interactions en donnant ou créant des situations de communication stimulantes.
- Le public est ciblé de façon spécifique dès le départ et le matériel est en fonction de ses besoins langagiers. À chaque public correspond un matériel adéquat, d'après le *Niveau-Seuil*, (Coste 1976 : 47-50).
- Ce n'est plus une progression linguistique donnant la primauté à la grammaire qui est privilégiée. L'avantage est accordé, plutôt à un programme qui fait référence aux actes de langage en usage dans les situations de communication. Le programme langagier constitue le cœur de l'enseignement (ex: saluer, se présenter, remercier, demander une information , indiquer une direction ...).
- La grammaire est étudiée à travers des activités de découverte de la langue, de réalisations linguistiques en fonction des usages culturels ...
- Les documents et supports proposés aux apprenants, revendiquent l'authenticité en tentant de rester au plus près de la réalité socioculturelle mais aussi des véritables interactions de la vie quotidienne. Il n'est pas rare d'ailleurs de recourir à des supports médiatiques (journaux, publicités).
- L'oral a la primauté notamment dans les activités de simulation, les jeux de rôle, les conversations et les dialogues.
- L'écrit est peu présent et n'est interpellé que dans les activités dont la finalité réside dans l'encouragement de la créativité de l'apprenant et de sa capacité à produire des énoncés écrits .

Le rappel de ce cadre théorique, est essentiel dans notre travail dans le sens où, il nous permettra de savoir s'il y a une connexion entre les objectifs annoncés par les auteurs de *Transafrique* et la méthodologie adopté. Les composantes de la compétence communicative sont-elles toutes représentées dans le manuel?

9-2-4:La structure du manuel *Transafrique 1*

Après la première de couverture, vient une introduction condensée en une seule page (p.3), qui présente le manuel de l'élève, la méthodologie choisie, et la finalité. La table de matière (p.4-5) en deux pages, laisse entrevoir les 6 rubriques ou domaines d'enseignement observés par unité: les

actes de parole, l'oral, la lecture, l'orthographe, la prononciation, la grammaire, la conjugaison et enfin le vocabulaire. Le choix de présenter, dès le départ, les différents personnages du manuel est marqué par la page 6 intitulé: *Tes nouveaux amis*. La page (7) contient une carte du continent africain bien mise en évidence de par sa taille avec certains pays de l'ouest coloriés en bleu pour montrer son importance dans le livre.

En haut de cette carte du continent africain, nous retrouvons celle de la France sur fond blanc avec pour seule indication, le nom de sa capitale représentée: *Paris*. Sur une double-page (p.8-9), intitulée *The classroom language est* spécifiée le vocabulaire et les phrases, que les nouveaux apprenants de français auront à entendre fréquemment lors des cours. Les leçons (p. 12- 90) proprement dites sont réparties en 12 unités, de 6 pages chacune. Toutes les deux ou trois unités, sont insérés une révision et un rappel du cours. La page 92 forme un tableau de conjugaison avec une liste de verbes divisés et conjugués. Le manuel s'achève avec un glossaire (vocabulaire) ordonné de façon alphabétique. Celui-ci revient sur les mots difficiles français rencontrés. Leurs traductions sont données en anglais. La numérotation des pages est faite simultanément en chiffres et en lettres: ex: 8 - huit

9-2-5:La structure globale du manuel *Transafrique 2*

Il faut souligner dès le départ que le manuel (2) a subi quelques transformations. Par rapport au premier, il paraît beaucoup plus épais et volumineux (112 pages). La page 3 est une introduction qui donne des informations générales sur les orientations méthodologiques, les thèmes socioculturels abordés (ce qui n'était pas le cas dans le premier), l'organisation de chaque leçon et enfin les éléments linguistique exposés. Il s'ensuit deux double-pages, cette fois-ci (p.4-7), qui font office de table de matières. Celle-ci présente les 5 rubriques présentées par unité d'enseignement: *la découverte, le voyage, les objectifs, les révisions, les nouveautés*. Une distinction dans l'appellation des rubriques s'opère entre les deux manuels.

Le cours suit et est divisé en 12 unités ou leçons, chacune de six à huit pages (p. 8-99). Des pages de révisions sont insérées toutes les deux unités. La conjugaison vient tout juste après et occupe trois pages (p. 100 à 102). Les verbes y sont listés selon trois groupes d'un côté, et de l'autre, nous avons 21 verbes conjugués à toutes les personnes, uniquement au présent de l'indicatif: *boire, connaître, devoir, dormir, écrire, être, faire, finir, lire, mettre, partir, pouvoir, prendre, recevoir, s'asseoir, savoir, servir, sortir, venir, vouloir, voir*.

Le lexique, enfin, français/anglais est cette fois plus épais avec 8 pages (p. 103-111). Il présente sous la forme alphabétique, les mots français rencontrés au cours des leçons avec leur équivalence en anglais. La numérotation des pages s'est réalisée uniquement en chiffres. Une fois, l'organisation générale des deux manuels dégagée, nous pouvons observer le contenu appelé *micro-structure*.

Cette analyse se fera, en privilégiant le commentaire de certaines parties: la couverture, le titre, les consignes, les thèmes, les domaines d'enseignements, les unités, l'iconographie, les couleurs, et les pages spécifiques.

9-3:L'organisation interne

9-3-1:La couverture et le titre

Le titre retenu pour cette méthode est court et porte sur un mot unique : *Transafrique*. Les couvertures des manuels (1) et (2) sont quasiment identiques. Nous retrouverons dans les deux, le même titre, les mêmes dessins. Les couleurs de fond: bleu pour le (1) et rouge pour (2) sont pour la distinction des niveaux: débutant, intermédiaire. En dessous du titre pour le manuel 2 est marqué avec précision la mention: *A French course for The Gambia*, pour montrer que le cours de français est destiné aux élèves gambiens. Deux images marquent la couverture du livre. Le continent africain en jaune et en grand format, est bien mis en évidence et tout juste en dessous, nous voyons un groupe d'enfants africains (garçons et filles); souriants, l'air heureux et contents de partir et faisant des signes d'au-revoir. Quant au conducteur du véhicule, c'est un homme en apparence concentré sur la route. Lorsque nous associons le titre ainsi que les dessins sur la couverture, nous pouvons souligner que le titre *Transafrique* ainsi que les dessins précédemment décrits sont en harmonie et coïncident avec l'ambition même du manuel de l'élève à savoir, la promesse d'un voyage exaltant à travers le continent africain, grâce à la langue française. Cette découverte d'un bout à l'autre de l'Afrique se fera grâce à un conducteur – guide, qui est le maître.

Illustration: ImageM1-1

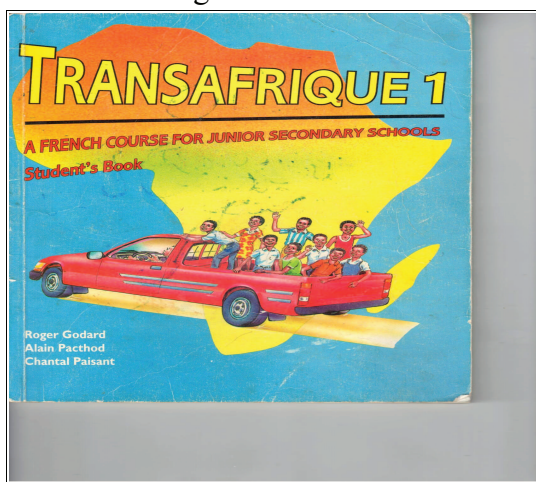
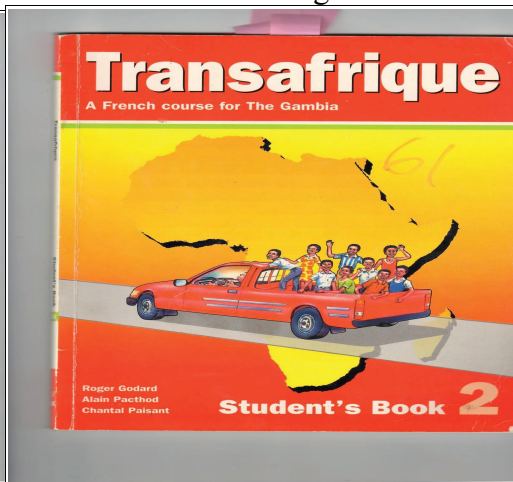


Image M2-1



9-3-2:Les consignes

La consigne définie dans le dictionnaire²⁹ comme une *instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter*, est indissociable de l'enseignement /apprentissage des langues, car elle est la voie par laquelle, l'enseignant ou le manuel, donne des directives. Sa particularité réside dans sa

29 www.larousse.fr/dictionnaire/français/consigne/18392, consulté le 14 Mars 2012 .

forme *injonctive, du faire dire ou du faire faire*, Cuq et Grucca (2003:131). En ce sens, sa formulation mérite beaucoup d'attention. Mal formulée, fabriquée avec un matériel métalinguistique lourd et complexe, elle a peu de chance d'être comprise par l'apprenant. Non, qu'il soit incapable de faire ce qui lui est demandé, mais tout simplement, parce qu'il n'est pas en mesure de traiter l'information contenue dans la consigne. Une consigne claire, concise, avec un vocabulaire simple, connu et adapté au public-cible a beaucoup plus de chance, non seulement d'être décodée mais aussi beaucoup plus de probabilité de voir l'activité réalisée.

Le lexique doit être précis, la morpho-syntaxe simple et permettant d'identifier rapidement, avec le minimum de doutes, les différentes propositions et informations contenues.

Beaucourt (1997:64)

Le décryptage d'une consigne est un processus moins aisé qu'il n'y paraît, car il interpelle trois mécaniques, données par Beaucourt (1995:140) : *saisie du message, compréhension du but et estimation des procédures à mettre en œuvre pour l'effectuer la tâche*. La consigne constitue à sa manière un acte d'apprentissage. Dans les deux manuels, plusieurs remarques concernant l'inscription des consignes sont à faire. Que cela soit dans *Transafrique* (1) comme dans le (2), les consignes sont écrites sous forme injonctive, en caractère gras pour mieux les mettre en valeur et les distinguer aussi des autres formes de discours et rappeler leur position centrale. Ce sont elles qui permettent la production des activités langagières. Toutefois, il est assez frappant de constater dans ces manuels de français langue étrangère, le parti pris par les auteurs de les inscrire en anglais.

Illustration

Consignes dans <i>Transafrique 1</i>	Consignes dans <i>Transafrique 2</i>
Look at these pictures and listen to your teacher . P.10	Read these descriptions aloud after the teacher . P.11
Put the verbs in the following sentences in the correct form. You can use the dialogue to help you . P.47	Answer these questions in writing .P42
Word families. Complete these sentences . P.71	Give suitable advice to a clumsy motorcyclist. P.76

La première question qui vient à l'esprit est : n'est-il pas assez paradoxal d'employer l'anglais pour marquer les consignes, dans un manuel où justement on cherche à enseigner une nouvelle langue étrangère (français) ? La réponse semble mitigée, car nous comprenons dans le choix fait, que la finalité des auteurs est de privilégier la compréhension du message qui se trouve dans les consignes. L'usage de l'anglais se justifie aussi par la volonté d'éviter des situations de blocages, de déviations ou de refus qui parasitent et entravent la bonne réalisation du travail soumis aux apprenants. L'anglais est la langue de scolarisation en Gambie. Son utilisation permet aux apprenants de gagner du temps et de se rassurer. Ils connaissent déjà le mode de raisonnement, les représentations, les formes et les structures linguistiques en anglais. Le message est rapidement saisi pour autoriser le

passage direct à l'exercice. Or, si les consignes étaient en français, un effort supplémentaire serait requis pour décoder un nouveau lexique et cerner le message en fonction des nouvelles représentations en langue étrangère. La familiarisation avec le fonctionnement linguistique d'une nouvelle langue étrangère et surtout de son lexique serait indispensable, avant de passer à l'exécution de la tâche elle-même .

L'anglais, langue de scolarisation du public-cible, jouerait-t-il alors un rôle dans l'acquisition du français langue étrangère? Comment cela s'explique-t-il? Pour répondre à ces deux questions, il nous faudra nous positionner selon une perspective structurale, formelle et behavioriste d'une part :

Chaque langue est une entité en soi , irréductible, à un autre système dans la mesure où, elle est une catégorisation spécifique de la réalité. L'accent est alors mis sur la différence, sur l'altérité de L2 par rapport à L1. Cette altérité est perçue négativement, c'est à dire que le recours à L1 encourage les interférences et par là les fautes. Il convient par conséquent, d'établir une cloison entre une langue et une autre . Dans cette optique , apprendre une L2 signifie faire table rase de ses connaissances linguistiques antérieures, à savoir oublier sa L1 pour que l'accès à la L2 soit possible ... Ce vide linguistique constitue , un rite de passage vers L2. Éviter le recours à L1 implique une rupture avec le monde des représentations et par là de la réflexion métalinguistique ou grammaticale. La L2 constitue alors un savoir que l'on va déverser sans douleur dans un esprit , vierge de tout a priori et de tout repère linguistique, de toute hypothèse et prête à recevoir la nouvelle « manne » linguistique .

Berthoud (1993:92-93)

D'autre part et selon une perspective cognitive :

La L1 est importante dans l'apprentissage de la L2. Le cerveau ne se contente pas d'être seulement un transmetteur des données de l'expérience , mais il les transforme et les restructure, en bref les catégorise. Il peut donc gérer l'altérité des systèmes. L'interférence ne sera plus envisagé comme un simple calque de L1 sur L2, mais comme un problème à résoudre , nécessitant un passage par le monde de représentations , problème qui sera alors soumis aux processus de traitement catégoriel décrits dans les champs précédents . Les règles selon lesquelles vont se former la construction de L2, vont bénéficier d'un ensemble de possibilités plus riche ... Dans ce sens, la construction d'une L2, présuppose une contribution importante de la L1. L'élaboration d'un nouveau modèle de la réalité s'effectue à travers la référence culturelle que représente L1.

Berthoud (1993: 93-94)

Dans le cas qui nous est présenté dans les manuels, l'anglais se prête au jeu en servant d'outil intermédiaire dans les consignes présentées. Il donne et facilite l'accès au sens des énoncés. C'est un médiateur, un tremplin, un intermédiaire entre l'apprenant et l'objet linguistique de son apprentissage. L'illustration par les dessins, les gestes, comme les reformulations du professeur peuvent servir, en classe, comme moyens pour expliquer les consignes .

Cependant, si le recours de l'anglais dans le manuel (1) est plausible, car destiné aux élèves débutants ou faux-débutants, ceux-là même, qui ne sont pas encore habitués à cette nouvelle langue étrangère; son emploi pour les consignes du manuel(2) soulève des suspicions sur la réelle volonté des auteurs à faire progresser voire avancer les élèves du niveau intermédiaire. En effet, il n'y a nul doute que l'anglais aide les débutants à la compréhension des consignes dans *Transafrique (1)*. Mais nous nous attendions à ce que la transition de l'anglais vers le français se fasse dans le manuel (2). Pourtant, il n'en n'est rien. Ce qui donne une impression de stagnation, renfermant les élèves dans leurs acquis sans réelle évolution. Ils peuvent refuser de se mettre en danger dans une autre langue ou même reproduire sans aucune modification les formes, les structures, et les connaissances anglaises et les coller à la langue étrangère sans prendre en compte les particularités de celle-ci. Dans le manuel (2), il faut attendre la page 78, pour avoir un bref aperçu (seulement 7 lignes), sur *Pour donner des consignes*. Ce qui est une maigre consolation pour un acte de parole présent dans tous les livres et constituant l'amorce de toutes les activités langagières ordonnées soit par le professeur, soit dans les manuels.

9-3-3:Les couleurs

Les premières de couverture des deux manuels, se caractérisent par des couleurs vives et chaudes (rouge, orange, jaune, vert³⁰, bleu³¹) qui incitent à l'instar des personnes souriantes qui s'y trouvent, à l'enthousiasme et à la gaieté d'enrichir ses connaissances. Elles invitent à considérer l'apprentissage comme une aventure pleine de vitalité et d'énergie. Mais ces couleurs rayonnantes et lumineuses observées précédemment sur les premières de couverture sont en totale opposition avec le ton froid que suggèrent les couleurs principales, une fois à l'intérieur des deux manuels. Les couleurs chaudes sont absentes et remplacées par des couleurs pâles. Ces dernières reflètent un atmosphère strict, monotone, qui peut difficilement captiver l'intérêt et l'attention des apprenants. Le blanc, le noir, constituent les seules composantes du contenu intégral des manuels. Cela concerne autant les dialogues, dessins, écritures qui forment *Transafrique 1* et *2* que les photos en noir et blanc présentes uniquement dans *Transafrique 2*. Par exemple, le noir et blanc des photos (page 60 et 61) ne permet pas de voir ce qui fait la particularité de chaque saison .

30 Vert uniquement dans *Transafrique 2 (couverture)*

31 Bleu uniquement dans *Transafrique 1 (couverture)*

Illustration - Image M2-61



L'agencement des couleurs dans le manuel ne semble obéir à aucune fonction, à part celle décorative, il n'obéit à aucun code, ni principe de mise en valeur d'un élément par rapport à un autre, exceptés les points de grammaire et d'orthographe, encadrés en bleu pour les distinguer d'autres domaines d'enseignement.

Illustration : Image M1-22

DÉCOUVRONS LA GRAMMAIRE

- *The present. The 3rd person singular*

vouloir	aimer	préférer	s'appeler
je veux tu veux il/elle veut	j'aime tu aimes il/elle aime	je préfère tu préfères il/elle préfère	je m'appelle tu t'appelles il/elle s'appelle

- *The articles*

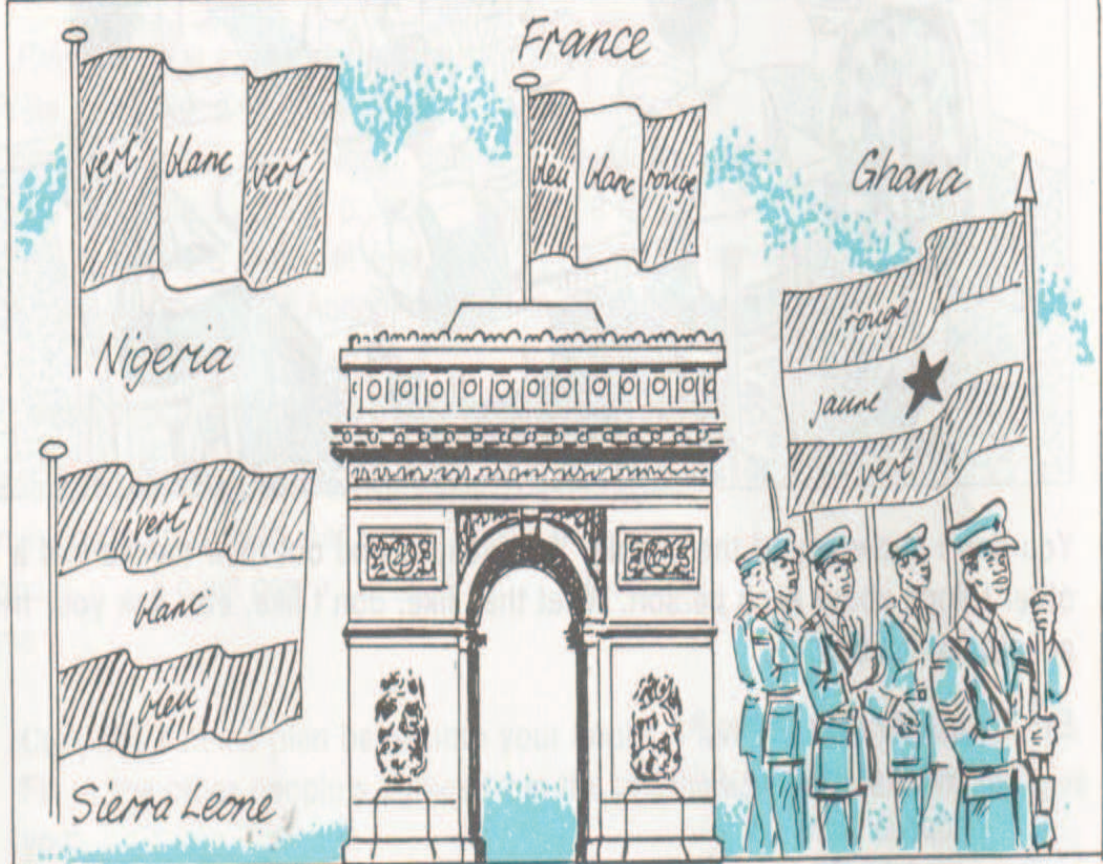
	masculine	feminine	plural
<i>indefinite</i>	un	une	des
<i>definite</i>	le/l'	la/l'	les

- *Oui/non/si*
 Tu aimes le thé? **Oui**, j'aime le thé. **Non**, je n'aime pas le thé.
 Tu n'aimes pas le thé? **Si**, j'aime le thé. **Non**, je n'aime pas le thé.

Elles marquent des situations abstraites et floues pour l'apprenant où le mystère se mêlent à l'imprécision. A la page 84 de *Transafrique 1*, où l'unité 12 porte sur l'initiation aux différentes couleurs, justement les drapeaux des différents pays représentés (France, Ghana, Nigeria, Sierra Leone) sont dépourvus de couleurs distinctives. Pourtant leur affichage aurait nettement mieux illustrer le thème.

12 De quelle couleur est ...?

Look at these pictures and listen to your teacher.



Dans les deux manuels, se trouve une quantité assez importante d'images fixes. Nous avons plusieurs types d'icônes: des dessins, des bandes dessinées, des cartes géographiques, des tableaux . Toutefois, nous avons remarqué que *Transafrique1* ne comporte aucune photo tandis que *Transafrique 2* en compte en nombre modeste, disons pour plus de précision: six. La première remarque qui sera faite à cette occasion est l'insuffisance d'images photographiques, plus aptes à justifier le caractère réel des scènes quotidiennes si chères à l'approche communicative. Nous pouvons dresser un tableau récapitulatif des images présentes dans les deux manuels:

Images dans <i>Transafrique 1</i>	Images dans <i>Transafrique 2</i>
Dessins	Dessins
<ul style="list-style-type: none"> - personnes en interaction -cartes géographiques: Afrique , Côte d'Ivoire, Nigeria, Ghana, France - arbres - moyens de transports, avion bus voiture - espaces: hôpital, école, magasin , ville village - tenues vestimentaires - monuments ou places historiques: l'Arc de Triomphe , la Tour Eiffel - annonces et lettres - Tableaux sur fond bleu : pour les points de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire 	<ul style="list-style-type: none"> - personnes en interaction - Maisons et ses pièces, appartements, villes et campagnes, hôtels - objets: de cuisine, meubles, instruments de musique - plans de ville, carte géographiques moyens de transports : avion train, bus, camions, bateau, pirogue,vélo, à pied (chaussures) - animaux : chameau, lions, chien,serpent, singe, cheval, tortue - personnages de la vie culturelle - encadrés sur fond blanc de recettes de cuisine - cartes de vœux - Tableaux sur fond bleu : pour les points de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire
Photos	6 Photos
Absence de photos	Studio TV- p.43 1 personnage de la vie culturelle togolaise Afia Mala .p50 Les différentes saisons et le climat : p.60-61-64

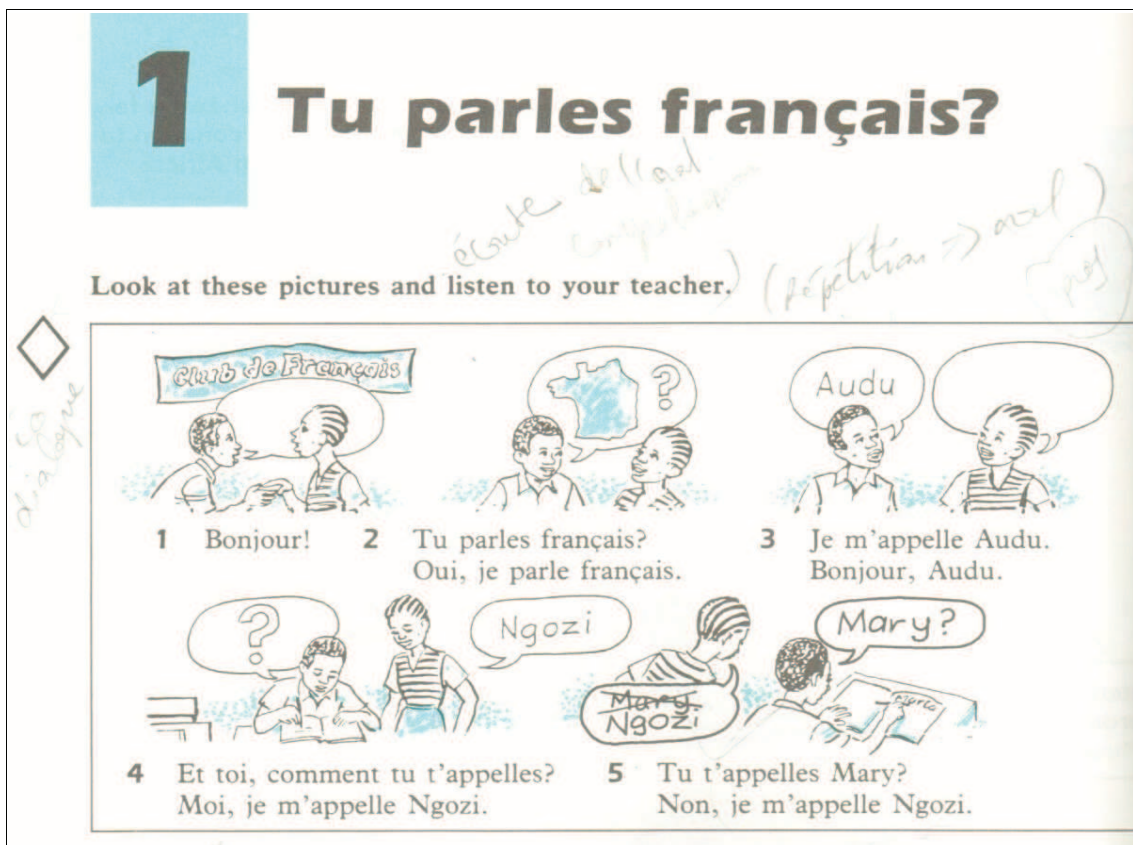
Seulement les images dans leurs dispositions, leurs formes, et leurs organisations par rapport à l'écrit, ont des fonctions: *référentielle, conative, phatique, expressive, métalinguistique, poétique*

Jakobson R.(1963), en fonction de ce qu'on cherche à communiquer, (Bardin 1975) et (Dekoster 2007- 2008).

9-3-4-1:Iconographie dans *Transafrique 1*

Nous remarquons que la majorité des images dans le manuel 1, décrit des personnages, qui exercent une activité, ou qui se rencontrent (1), dans un lieu donné (2), qui sont en discussion ou échange verbal (3), à propos d'un objet donné (intention) (4). C'est le cas de figure, dans les bandes dessinées et des dialogues fabriqués dont les images ne servent en réalité qu'à illustrer une situation de communication. Ce sont les dessins qui dominent dans le manuel 1. Cependant, ces images qui mettent en exergue des interactions verbales sont souvent accompagnées de textes (positionnées à côté, avant ou après l'image). Un lien entre les images et les textes se présente, les derniers servant de compléments d'information en donnant des précisions sur l'objet et l'intention de l'échange. Les images dans cette perspective, elles, ont une fonction *dénotative* et *référentielle*. Elles illustrent et servent de preuve à ce qui est écrit ou dit. La majorité des dessins de personnages présentent une situation de communication .

Illustration Image M1-10



Les images isolées dans le vocabulaire ont aussi un rôle référentiel en indiquant un objet ayant une existence dans le monde réel. Nous donnerons l'exemple de la page 50 avec l'unité 7 intitulée : *Qu'est-ce que c'est ?*

Illustration Image M1-50

7 **Qu'est-ce que c'est?**

D'œuvre sur / tableau des le quel dessin

Listen and look at the things your teacher will show you.

1 Un stylo

2 Des stylos

3 Une règle

4 Des règles

5 Une table-banc

6 Un cahier

7 Un crayon

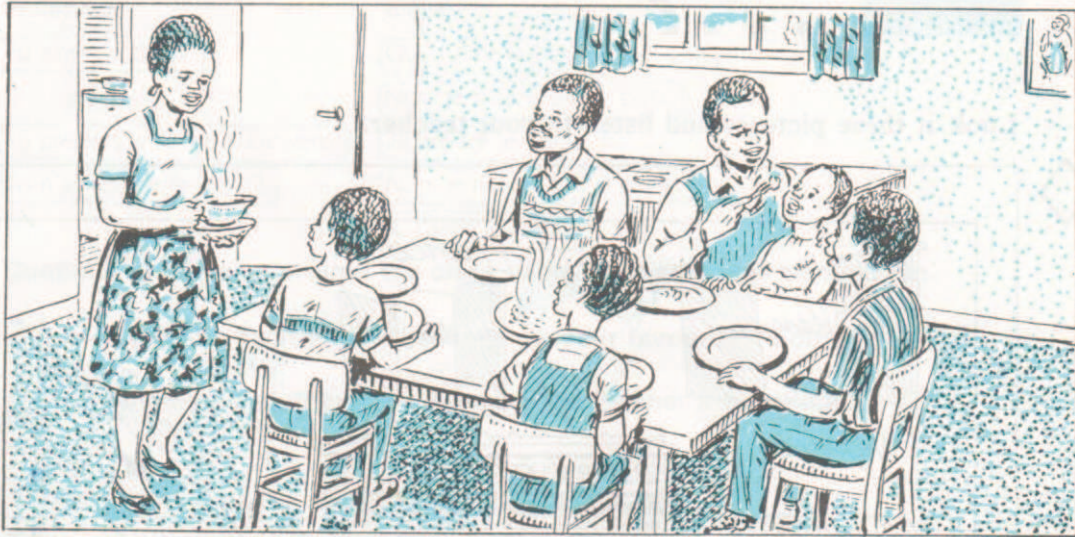
8 Des livres

1 C'est un stylo.
2 Ce sont des stylos.

Des images sans texte, justement pour entretenir un peu d'imprécision et de mystère, pour à l'arrivée mobiliser l'attention et la créativité de l'apprenant sont aussi présentes dans le manuel. Elles sont destinées à créer de façon individuelle, plus à l'oral et moins à l'écrit, des énoncés, en fonction de son imaginaire, de ses émotions et de sa personnalité. Elles ont alors une valeur *conative*, pour faire naître une réaction, un sentiment, un état, chez l'apprenant (polysémie).

Illustration Image M1-83

8 Role play
Your friend's family are having a meal together.



You don't know any of the people. You want to find out their names and a few other things about each person. What they like, don't like, etc. Ask your friend suitable questions.

Les tableaux de grammaire encadrés en bleu, jouent un rôle *métalinguistique*, dans le sens où, ils sont destinés à attirer l'attention sur les règles de la langue à maîtriser, (cf. Image M1-22).

Il en ressort de cette classification des images par rapport à leurs fonctions dans le manuel (1), que les dessins (leçons et activités) se concentrent sur une seule forme à savoir décrire des situations d'interactions verbales avec la finalité d'enseigner un acte de parole (se présenter, saluer, indiquer un chemin, décrire quelqu'un ...).

Il s'en suit la connaissance des points de grammaire grâce aux tableaux qui ne sont pas relégués au second plan mais intégrés à la leçon. La culture générale est presque omise, elle se remarque dans les rares fois où on parle de géographie à travers les cartes peu nombreuses du continent africain, de la France, cartes dont la qualité approximative ne laisse pas à l'apprenant l'opportunité d'en voir les détails. Il faut d'ailleurs attendre la dernière leçon, pour voir un monument de la France (*l'Arc de Triomphe*), et quelques drapeaux africains. Ce qui laisse deviner aisément le statut de la culture dans le manuel (1), (cf. Image M1-84). Le sort de la section socioculturelle se limite à l'identification de la nationalité des personnages sans aucune spécificité sur leur manière de vivre

(activités sociales, préoccupations, infrastructures, la gastronomie, leur style vestimentaire, leurs visions). Les informations restent évasives, descriptives et générales. La vie *Au village d'Aminata* est symbolisée par des cases, un pilon et un mortier uniquement sans autre détail.

Illustration Image M1-52



9-3-4-2:Iconographie dans *Transafrique 2*

Une évolution s'opère entre le manuel (1) et le (2). En effet, des images univoques qui servaient seulement à mettre en évidence des situations de communication fabriquées, entre les personnages pour des besoins pédagogiques dans le manuel (1); nous passons à une diversification des images qui certes, montrent de façon limitée des interactions verbales, mais aussi et surtout, racontent des scènes de la vie quotidienne, décrivent l'espace géographique, parlent du temps qu'il fait dans *Transafrique 2*. La culture, dans cette perspective, y est mise à l'honneur .

La grande nouveauté du *Transafrique 2*, est l'introduction des photos, qui font office d'authenticité même s'il faut dire que leur nombre est restreint. En tout et pour tout, seulement six photos sont contenues dans tout le manuel. D'une façon générale, nous constatons que les couleurs pâles continuent à détériorer la qualité des images. Pour certaines, elles leur donnent même, un ton flou. Par exemple, rien ne laisse deviner sur la photo de la page 61, que c'est la saison des pluies au Niger, si ce n'est le titre, (cf. Image M2-61).

Les images sont toujours prises dans une relation dichotomique entre la France et quelques pays africains pour ainsi permettre à ces derniers de découvrir d'autres façons d'être. Le manuel ne s'embarrasse pas à ajouter d'autres pays du monde qui pourraient enrichir les comparaisons. Les tableaux représentant les faits de la langue ont toujours une fonction métalinguistique et montrent que ces connaissances ne sont pas négligées. Les images du paramètre lexical jouent un rôle référentiel, et traduisent la présence des objets dessinés dans la réalité. Toutefois, ce ne sont pas les images du vocabulaire, uniquement, qui jouissent de la fonction référentielle. Les images à côté d'un texte permettent de déceler une adéquation entre ce qui se dit ou s'écrit et ce qui se voit en image. Elles confirment alors la véracité des textes.

Elles ne sont qu'une répétition de ce qui est écrit, (cf. aux images 38 et 84). Lorsque l'image est placée avant le texte dans le manuel 2, elle vise l'anticipation en laissant libre cours à l'imagination de l'élève. Mais l'accès au sens, ne sera définitif qu'en lisant ou qu'en écoutant les textes qui les accompagnent.

La compréhension des images dépend ici du texte qui suit. Nous voyons par ces exemples que les

liens image/texte sont divers et justifiés, Bardin (1975: 99-112). Beaucoup d'images à fonction conative dans les rubriques d'activités-exercices sont présentes. Ce sont en général, des images libres et sans texte, faisant appel à l'implication des apprenants, pour résoudre un énigme ou répondre à une question en observant les images, en décrivant ce qu'elles suscitent en eux, en reproduisant des structures linguistiques déjà travaillées à l'avance, en se servant des images .

Illustration Image M2-54

La semaine de Monsieur Dramé

1 Listen to the teacher. Say which picture each sentence he reads corresponds to.

lundi mardi mercredi jeudi vendredi

samedi

2

3

4

9-3-5:La thématique

9-3-5-1:La thématique dans *Transafrique 1*

Le manuel (1), conçu pour un public large, celui des élèves de l'Afrique anglophone qui apprennent

le français langue étrangère, reste vague quant aux informations données sur les différents pays africains visités à travers le livre. Il n'est pas étonnant de voir qu'aucun renseignement sur la Gambie, ses habitants et sa vision ne soit divulgué ; encore moins, celui des autres pays. L'ambition de départ du manuel de par son titre, le symbolisme de sa première de couverture, et ses objectifs qui promettaient un apprentissage du FLE en synchronie avec une découverte et une traversée de l'Afrique semblent être faussés et en décalage avec le contenu thématique jugé trop vaste.

L'Afrique est certes citée mais sa description reste tellement superficielle et hermétique, qu'elle est loin de répondre à la curiosité. Comment y vit-on ? Quelle différence s'opère entre les principaux pays cités ? En d'autres termes, les réalités socioculturelles sont occultées. Il n'y a pas de commentaire sur la mode et le style vestimentaire comme le laisse voir l'image sur les différents habits présentés en miniature et de façon vague sans couleur :



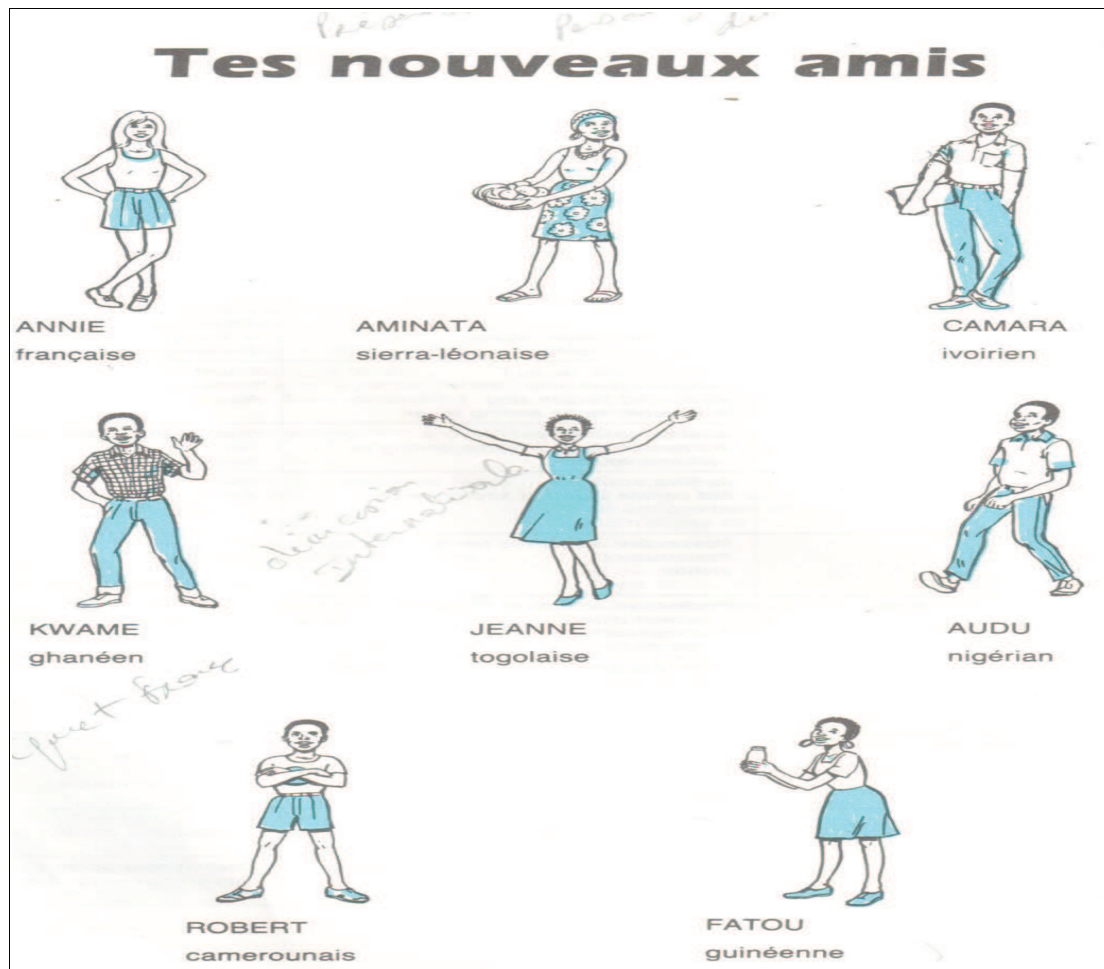
Illustration : Image, M1-88

Quant aux personnages du livre, présentés à la page 6, leur habillement est identique et donne

l'impression de tous se ressembler. Les traits d'opposition se remarquent grâce à leur différentes nationalités inscrites en bas de chaque personnage. Les filles sont soit en jupe ou robe; et les garçons en pantalon/chemise.

Illustration :

Image M1-6



Il faut attendre la dernière unité 12, pour voir l'insertion de deux monuments historiques de la France (Arc de Triomphe , Tour Eiffel) pour nommer la France (cf. image 84). Tous les dialogues, les situations de communication présentées, ne servent que de déclencheurs ou d'ouverture à l'enseignement d'actes de parole: se présenter (nom, langue, pays, nationalité, famille, préférence); saluer; donner un renseignement, repérer, donner des ordres....

Dans cette perspective, les scènes présentées ne s'embarrassent d'aucun détail culturel. Les dialogues artificiels et fabriqués sont exploités à des fins pédagogiques et par ricochet les scènes de la vie quotidienne exposées tout au long du manuel, demeurent sans profondeur : que cela soit : *Dans la rue (unité 1), Sur le marché (2), Devant le centre culturel français (3), Au stade (4) , A la*

buvette (5), La famille de Kwamé(6), Au village d'Aminata (7)...

Illustration

Image M1-12

Follow the text of the dialogue while your teacher reads.

Dans la rue

We're in Lagos, the capital of Nigeria. There's going to be a football match. On his way to school, Audu gives directions to a young foreigner.

1 Bonjour, tu parles français?
Oui, je parle français.

2 Où est le stade, s'il te plaît?
Le match de foot?

3 Ah! Le match!
C'est là bas.

4 Merci, moi, je m'appelle Robert.
Et toi, comment tu t'appelles?
Je m'appelle Audu.
Tu parles anglais et français, Audu?
Oui, et toi?
Moi, je parle français.

5 Au revoir, Audu, et merci.
Au revoir, Robert.

Le manuel (1) en se concentrant exclusivement au programme langagier (actes de paroles) favorise l'automatisme à cause de sa répétition tout au long des unités. Mais dans le même temps, il néglige les valeurs morales et sociales passées sous silence. La curiosité, l'imaginaire, la créativité, le goût de la découverte et le pouvoir de comparaison chez l'apprenant ne sont pas encouragés puisque les supports adaptés font défauts. Il est bien beau d'apprendre les actes de langage, mais ces derniers se fondent dans des conduites, les règles et visions sociaux non seulement différents d'un individu à un

autre, mais aussi d'un peuple à un autre. Les manières d'être et de parler obéissent à l'hétérogénéité. De plus toutes les situations de communication ne sont pas réduites aux seules intentions de se présenter et de présenter les autres. Qu'en sera-t-il alors, si l'apprenant est confronté à une situation autre que celle dans le manuel? Comment évitera-t-il les blocages, les silences, s'il n'a pas acquis cette composante appelée composante stratégique qui permet de s'en sortir en cas de défaillance? Nous voyons bien à travers l'étude de la thématique, que le manuel (1) se réclamant de l'approche communicative, fait des économies et négligent deux compétences essentielles: socioculturelle et stratégique, d'où des lacunes .

9-3-5-2:La thématique dans Transafrique 2

Le manuel (2) contrairement au premier, se veut être une référence pour les élèves gambiens, en veillant à ce qu'il ne soit pas hermétique mais ouvert à d'autres cultures spécialement francophones. Et en ce sens, nous nous attendons à ce que les thèmes abordés dans *Transafrique 2*, soient tirés du contexte gambien mais aussi des exemples d'autres horizons dans une perspective interculturelle. Rappelons à ce sujet , quelques directives du manuel :

(i) *Transafrique : A French Course for The Gambia (Un cours de français pour la Gambie).*

(ii) *The cultural content will enable the pupils to experience a world beyond school and the classroom and to enter people's daily lives in the city and the village, and to find out about French-speaking Africa countries. Reference is made in a selective way to France, and the pupils will learn enough about Paris and french customs to satisfy any immediate curiosity.*

(Le contenu culturel dans ce manuel, permet aux élèves d'accéder à l'univers extra-scolaire, de s'informer du quotidien des gens en ville, au village, et enfin de visiter quelques pays de l'Afrique francophone. La France, sa capitale Paris, ainsi que certaines de ses références culturelles sont mentionnées, afin de satisfaire la curiosité des apprenants.-nous traduisons-).

Dans cette optique, l'interculturalité à travers les rapports de: *soi et autrui*, c'est à dire le lien entre l'identité nationale gambienne et celle des autres devraient occuper une place de choix, dans le contenu thématique du *Transafrique 2*, qui se veut par là, être une amélioration du premier manuel, en réservant le privilège ou du moins la part belle à la culture. Seulement, en parcourant le manuel,

notre première impression est un vide quant à la description de la Gambie. Elle n'est ni évoquée dans son identité nationale, c'est à dire l'ensemble des caractéristiques (drapeau, devise, emblème, population, langues, histoire, patrimoines, cultures...) qui la définit en tant que nation ; ni dans son style de vie, sa géographie encore moins sa culture. La seule fois où nous avons des indices sur sa présence, reste soit au début avec la première unité qui s'ouvre avec un texte (Unité 1), *La maison des Diallo*, et qui désigne le nom d'une ville *Kanifing* et d'un quartier *Serrekunda*, qui sont situés en Gambie effectivement.

Illustration

Image M2-8

La maison des Diallo

Voici la maison de la famille Diallo

1 Follow the text while your teacher reads. *cantré*

Monsieur et Madame Diallo habitent Kanifing, un quartier de Serrekunda. Autour de la concession, il y a un mur de parpaings. La maison a un toit de tôles, une porte et deux fenêtres. Elle est assez grande, elle a quatre pièces, un salon et trois chambres. La douche est à l'extérieur.

la chambre des filles

la cuisine

la chambre des garçons

le salon (le séjour)

la chambre des parents

La chambre des parents est à droite du salon. Au fond, derrière le salon, se trouve la cuisine. Les chambres des enfants sont à gauche. Entre la chambre des garçons et la chambre des filles, il y a un rideau gris.

Madame Diallo prépare le repas. Khoudia lit dans sa chambre. Sa sœur, Alima, lave les petits sous la douche. Ahissou fait la sieste et Monsieur Diallo mange avec des amis.

Cependant même le nom du pays dans lequel ils se trouvent, est occulté. Sans doute, les auteurs n'ont pas cru nécessaire de localiser le pays de cette ville et ce quartier, en supposant que cela est évident pour les élèves, dont le manuel est destiné. Est-ce à l'apprenant que revient la charge de deviner ces éléments? Le texte est silencieux et ne s'encombre pas à la description *De la maison des*

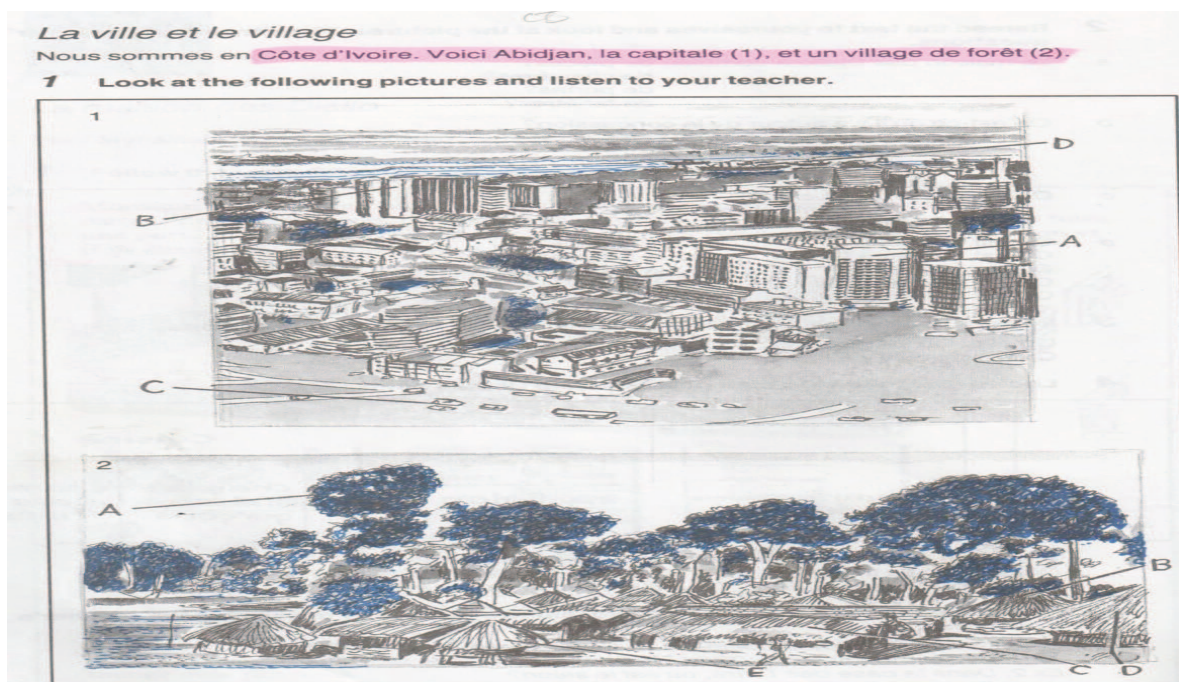
Diallo. Il ressemble à un texte pré-fabriqué réutilisable en fonction des contextes, puisque il n'est précisé que le nombre de chambres, les types de pièces et l'appartenance de chaque chambre. Que dit-on de la Gambie? Où se situe t-elle? Dans quelle section du livre, le pays est-il décrit? Quelles sont les références culturelles spécifiques à la Gambie nommées dans le manuel ? Ces questions ne trouvent pas de réponse dans le manuel. Tout au long du livre, ce ne sont que les noms de famille des personnages à quelques rares fois, qui nous mènent à cette piste? Et Là encore, ce n'est pas totalement sûr, puisqu'un nom de famille comme *Diallo* est commun à d'autres pays africains. Le bilan que nous pouvons faire, est que la réalité gambienne dans sa globalité est ancrée voire intégrée à une vision plus large encore, celle africaine. Le pays est donc toujours vu dans le manuel en ce qu'il a de similaire avec d'autres pays africains (Mali, Sénégal, Togo , ...). La question est de savoir alors comment l'Autre se présente dans le manuel? Il semble là aussi, que l'Autre soit présenté de façon évasive qui ne donne pas vraiment des renseignements précis.    chaque leçon est mise en exergue, un ou plusieurs pays de l'Afrique. Ceux-ci sont toujours comparés avec la France, le seul pays européen du livre:

➤ **L'espace**

la Côte d'Ivoire est le pays pris comme exemple pour opposer la ville et la campagne.

Illustration

Image M2- 11



La ville (Abidjan) y est marquée par la modernité avec ses infrastructures, ses maisons, appartements et immeubles en dur, les infrastructures avec les longues files sur les routes, et des bateaux accost  s au port. Tandis que la campagne *de forêt* sans préciser quel pays d'Afrique, est

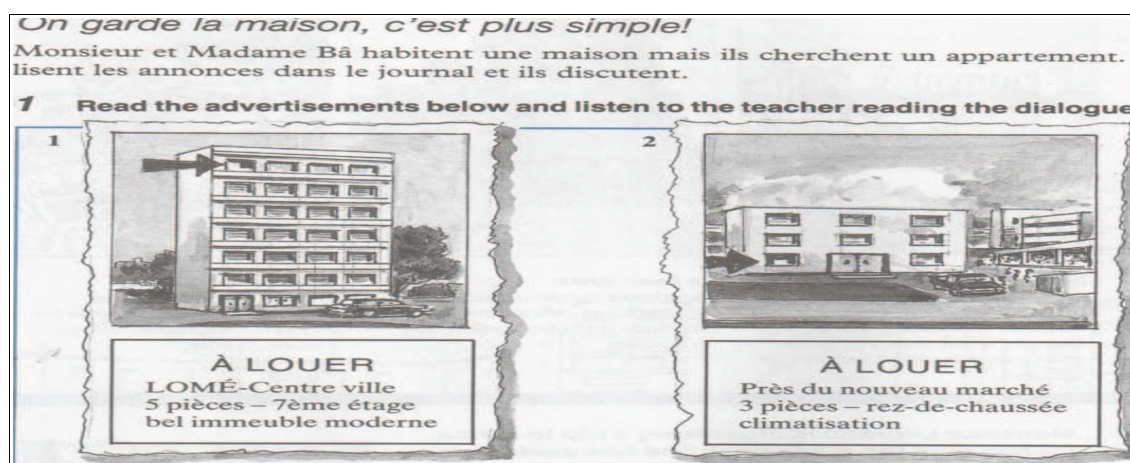
rattaché aux cases, la tradition, la verdure et *les greniers de mil*.

Ensuite, le document *guide touristique* fait une projection et trois hôtels africains affichent leur situation géographique, les types d'hébergement et les services proposés aux touristes: Niamey (Niger); Tombouctou au Mali; et enfin le Gabon sans précision de la ville. Pour les habitats, il est difficile de faire une distinction entre les maisons de Lomé (Togo) et celles en France, ni dans les icônes ni dans les textes. Il n'y a que le titre qui nous guide pour savoir qu'on change de pays et de maison.

Illustration Image M2- P15



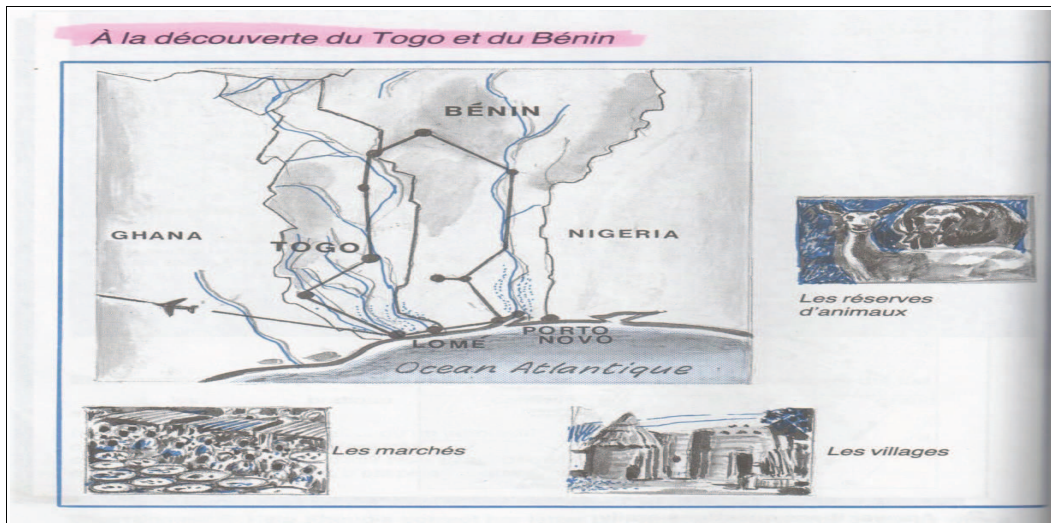
Illustration Image M2 - 20



A Bamako au Mali, c'est *le grand marché* qui est à l'honneur avec une énumération furtive des différents commerces (viande, légumes, vêtements), sa mosquée et ses artisans au service des clients. Nous découvrons ensuite le Togo et le Bénin, ou plus exactement leur géographie. On parle

du français qui est la langue officielle, de leurs pays limitrophes (Nigeria et Ghana) et de leurs capitales respectives: Lomé et Porto Novo .

Illustration M2-31



Pour le Sénégal, il est évoqué avec la précision de la distance entre sa capitale Dakar et ses différentes régions ; mais aussi entre Ziguinchor et Banjul (région sénégalaise et Banjul capitale gambienne).

Illustration Image M2-32

POUR INDiquer LES DISTANCES

- Dakar est à combien de kilomètres de Saint-Louis?
C'est à 266 km. (deux cent soixante six kilomètres)
- Il y a combien de kilomètres entre Dakar et Mbour?
Il y a 83 km.

Entraînement 2: In pairs, look at the map of Senegal below. Ask each other questions about where the main towns are and how far apart they are.

Ex: Où est Kaolack? → C'est au nord de Ziguinchor. C'est à combien de kilomètres de Dakar? → Kaolack est à deux cent dix kilomètres de Dakar.

Dakar–Mbour	83 km
Dakar–Saint Louis	266 km
Dakar–Kaolack	210 km
Dakar–Toubacouta	276 km
Dakar–Ziguinchor	492 km
Dakar–Tambacounda	483 km
Ziguinchor–Banjul	160 km

The map shows Senegal and Gambia. Major towns in Senegal are marked: Saint-Louis, Dakar, Mbour, Kaolack, Toubacouta, and Ziguinchor. In Gambia, Banjul is marked. The Atlantic Ocean is labeled 'Océan Atlantique'.

La France occupe une place privilégiée, sa description est un peu plus détaillée, même si elle reste physique. Un plan de Paris est mis à disposition, ses aéroports sont nommés et situés ainsi que plusieurs places de la ville: *la Gare du nord, la place de la Nation, la Cathédrale Notre-Dame de Paris, le Musée du Louvre, la Défense* .

Illustration Image M2- 35

1 Vers l'aéroport de Roissy 6 La Place de la Nation
 2 Vers l'aéroport d'Orly 7 La Cathédrale
 3 La Place de l'Étoile Notre-Dame de Paris
 4 La Gare du Nord 8 Le Musée du Louvre
 5 La Gare de l'Est 9 Vers La Défense

3 Complete the missing details for your country below by doing some research.

4 Write a letter to a French friend. Either describe your country and explain what you can see there, or talk about your home town and what there is to see there and in the surrounding area.

(Nom) hab.
 Capitale hab.
 Langue officielle

➤ **Les activités, les emplois du temps**

● **L'image l'homme / L'image de la femme**

Cette partie basée sur l'emploi du temps, est l'occasion pour différencier, l'emploi du temps d'une femme à Paris et celle en Afrique (sans indication du pays en particulier). La condition féminine est soulignée de façon distincte: à Paris, la femme (*Mme Melki*) est employée de bureau tandis que l'emploi du temps de la femme africaine (*Mme Sallah*) s'organise autour des travaux domestiques (lessive, ménage, courses, repas) sans être aidée par l'homme et ses enfants.

Justement en parlant d'hommes, autant le bureau de *Mme Melki* évoque la mixité, autant le bureau de *Monsieur Gaye* au Gabon, ne donne aucune précision sur le sujet. Aucune critique, ni conseil ne sont notés, la description se fait sans positionnement clair. Pourtant les images et les textes de ce thème occupent deux pages entières, ils sont bien mis en évidence pour l'apprenant . Ne serait-ce pas une manière de le faire réfléchir à ce propos ?

La journée d'un employé de bureau

1 Follow the text while your teacher reads.

Madame Melki, secrétaire à Paris.



A

B

C

Elle se lève à sept heures. Elle commence son travail à neuf heures. Son bureau est près de chez elle, elle y va à pied.

Elle déjeune à midi dans un restaurant libre-service. L'après-midi, elle fait du courrier pour son directeur. Le soir, elle finit à cinq heures. Elle quitte le bureau. Elle rentre chez elle vers six heures. Le soir, elle se couche vers onze heures.

Monsieur Gaye, employé de banque à Libreville, Gabon.



A

B

C

Il se lève à cinq heures et demie, tous les matins. Pour aller à son travail, il prend le bus parce que son bureau est loin de chez lui. Il arrive à la banque à sept heures et demie. Il sert les clients. À onze heures, il mange un sandwich.

L'après-midi, il finit à deux heures. Il rentre chez lui vers trois heures. Il mange et il fait la sieste. Le soir, il regarde la télévision.

Qu'est-ce qu'elle fait?

1 Follow the text while your teacher reads.

L'emploi du temps de Madame Sallah.



1 Elle donne à manger aux poules.



2 Elle s'occupe des enfants. Elle fait leur petit déjeuner.



3 Elle fait la lessive dans la cuisine.



4 Elle fait les courses au marché.



5 Elle fait le ménage. Elle se dépêche. Elle est en retard.



6 Elle prépare le repas pour son mari et son grand fils.



7



8

Le manque d'écoles surtout de collèges dans les villages africains et l'organisation pour aller à l'école par le ramassage de bus à des heures fixes, sont racontés. Les difficultés vécues par les

agriculteurs africains toujours dépendants de la saison des pluies, cultivant pour leur survie et celle de leur famille et les méthodes archaïques encore utilisées sont aussi des cas abordés. Il en est de même pour la pêche avec les hommes qui se lèvent tôt et vont à la rivière avec leurs filets, (cf. image 62).

➤ **Le climat**

Une distinction entre les 4 saisons (automne, hiver, printemps, été) en France et les 2 saisons (saison sèche et saison des pluies et saison) en Afrique avec le Niger pris comme exemple, se pose. La durée de chaque saison et sa particularité sont notées dans les deux endroits, (cf. Image 60 et P61).

➤ **La nourriture**



Ils ne sont pas nombreux mais certains produits typiquement africains sont cités tout au long du manuel, nous les avons relevés : *le riz, le mil, le bissap (fleur d'hibiscus), le manioc, la pâte d'arachide, la noix de coco, le poisson fumé, la boule de manioc*. La recette des crêpes est présentée comme française et tout juste après, une recette congolaise : *le poisson fumé à la sauce longue* est expliquée.

Illustration M2-89

Recettes de cuisine

1 Try this French recipe.

Les Crêpes

<p>Ingrédients: Pour 12 crêpes 250 g de farine 4 œufs 1 cuiller d'huile 2 verres de lait 50 g de beurre 1 pincée de sel</p> 	<p>Ustensiles: un plat creux une fourchette une poêle</p> 
--	---

Mettez la farine dans un plat creux avec une pincée de sel. Ajoutez les œufs et le lait. Mélangez avec une fourchette. Mettez un peu d'huile dans la poêle. Versez deux cuillères de *pâte, et faites cuire des deux côtés. Servez* sur une assiette. Avec du sucre, c'est meilleur!

* Look up these words in the word list.

a Pour faire des crêpes, il faut combien d'ingrédients? Lesquels?
b **Explain the recipe to a friend.**
Ex: Tu mets la farine . . .

2 Read the following recipe from Congo. Rewrite it like the one above, indicating the ingredients and kitchen utensils required and putting the verbs in the imperative.

Le poisson fumé à la sauce longue

Laver les *sésames dans l'eau froide, les *piler dans un mortier. Laver le poisson. Verser de l'eau salée dans la cocotte. Mettre le sésame et faire cuire la sauce (tourner avec une cuiller en bois). Ajouter le poisson et le faire cuire 5 minutes dans la sauce. Manger avec la *boule de manioc.

➤ **La santé**


Le thème de la santé concerne l'Afrique avec une opposition entre la médecine moderne soulignée par le texte, c'est grave, docteur? et la médecine traditionnelle, celle des guérisseurs, tradi-praticiens ou encore marabouts avec l'interview de l'un d'eux (Mr Deodad): l'interview d'un guérisseur béninois. Des mises en garde pour le rappel des vaccins afin d'éviter les maladies (fièvre jaune) en Afrique s'inscrivent aussi dans le thème de la santé.

Illustration M2-96



Illustration M2-96'

Avant de partir en voyage vérifiez vos vaccins!



Le vaccin contre la fièvre jaune est obligatoire dans tous les pays d'Afrique. On le fait dans un centre de vaccination uniquement. Il protège dix jours après la piqûre et il dure dix ans. On doit le refaire tous les dix ans.

Carnet International de Vaccination

Vaccin	Où?	Validité		
		début	durée	
Anti-amarile (contre la fièvre jaune)	Dans un centre de vaccination	10 j après	10 ans	Obligatoire
Anti-choléra	Chez votre médecin	6 j après	6 mois	Non obligatoire
Anti-tétanos		15 j après	7 ans	Obligatoire

Read the table and write about the other two vaccines similar to the text above.

96

➤ **La culture**

Elle s'inscrit dans le domaine de la musique et de la littérature avec deux exemples retenus pour tout le livre : l'emploi du temps d'une chanteuse togolaise *Afia Mala* et à la biographie d'un écrivain camerounais *Francis Bebey*.

Illustration M2-50

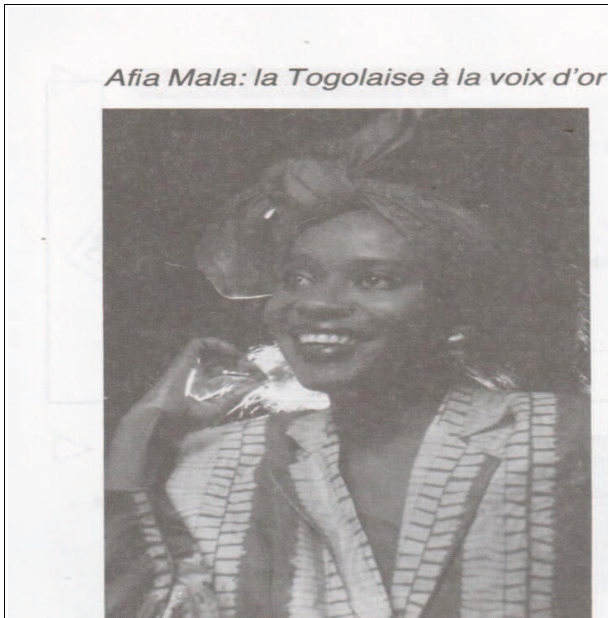
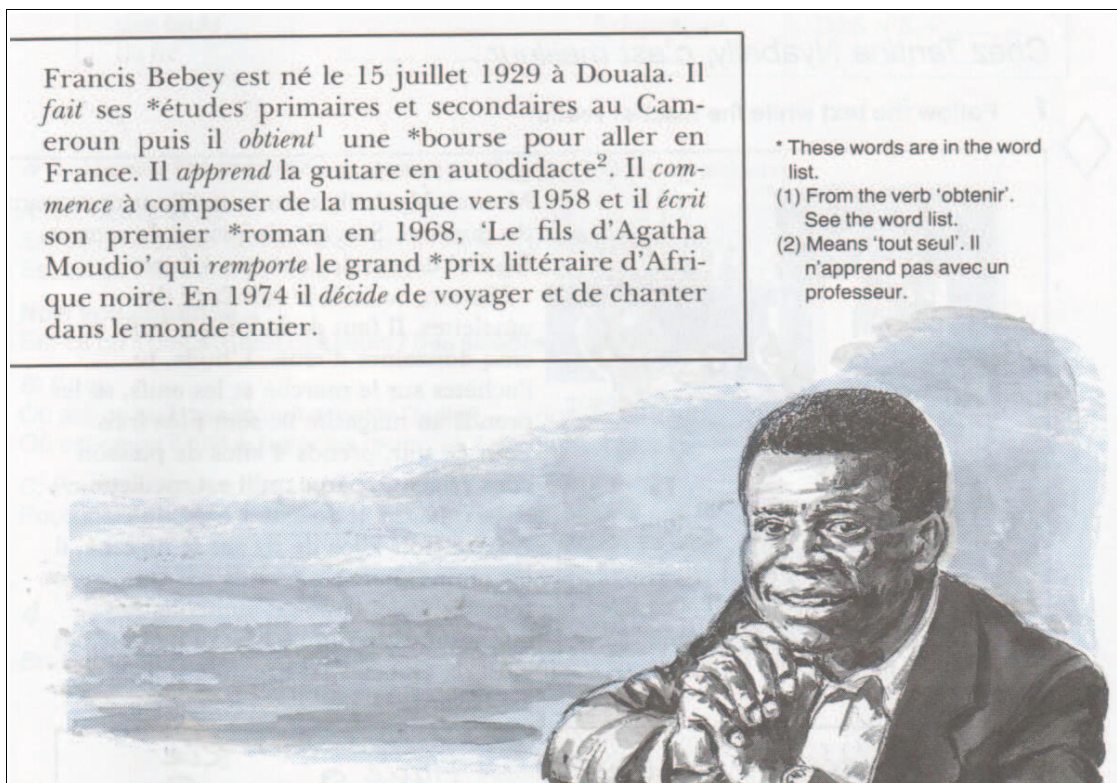


Illustration Image M2-83

Francis Bebey est né le 15 juillet 1929 à Douala. Il *fait* ses *études primaires et secondaires au Cameroun puis il *obtient*¹ une *bourse pour aller en France. Il *apprend* la guitare en autodidacte². Il *commence* à composer de la musique vers 1958 et il *écrit* son premier *roman en 1968, 'Le fils d'Agatha Moudio' qui *remporte* le grand *prix littéraire d'Afrique noire. En 1974 il *décide* de voyager et de chanter dans le monde entier.

* These words are in the word list.
(1) From the verb 'obtenir'. See the word list.
(2) Means 'tout seul'. Il n'apprend pas avec un professeur.



➤ Les animaux

Ce sont surtout, les dessins qui en parlent le plus car aucun texte à part certains proverbes, en font référence. Ainsi, avons-nous vu à chaque fois qu'il s'agit de l'Afrique, la figuration de certains animaux dont: le lion, la tortue, le serpent, le cheval, le dromadaire, le singe ...

Il est indéniable que le contenu thématique de *Transafrique 2* est nettement amélioré, par rapport au premier. Cependant des efforts restent encore à fournir. En effet, une inégalité dans le traitement des thèmes est à noter. La Gambie, pays pour lequel ce manuel de FLE est destiné comme le soulignent ces auteurs, est sous représenté voire même quasiment absent. Nous n'avons aucune indication sur l'identité gambienne. Or comment parler de soi et se présenter aux autres, si des séquelles quant à notre propre origine s'exposent ?

9-4: Les unités

Nous pouvons voir dans les deux manuels que l'ensemble des cours est organisé selon 12 unités (leçons) dans chacun des manuels. A l'intérieur de chaque unité, se trouvent des domaines qui forment l'enseignement. Toutes les unités s'organisent selon le même principe. Pour rendre compte de la structure interne de chaque unité, nous allons procéder à l'observation d'une unité par manuel, pour avoir une idée concrète de l'enseignement du FLE selon l'approche communicative choisie et pour vérifier si les règles de fonctionnement qui en découlent ont été respectées ou non.

9-4-1: La structure des unités dans *Transafrique 1*


Nous avons choisi pour le manuel 1 d'étudier la double-page spéciale et l'unité 2, pour rendre compte de l'agencement des rubriques.

9-4-1-1: La page spéciale sur le langage de la classe


Le manuel (1) s'ouvre sur une leçon spéciale intitulée *Classroom language*, à la page 8 et 9. Cette leçon spéciale est une première prise de contact entre l'enseignant et les apprenants. L'occasion est aussi trouvée pour familiariser les apprenants à l'environnement de la classe, à cette nouvelle langue étrangère qui va constituer leur objet d'apprentissage mais aussi au rapport attendu entre le maître et les élèves. C'est donc sans surprise que l'image d'une situation de classe, où les élèves écoutent le professeur et exécutent ses ordres, soit placée au centre de la double-page. C'est l'occasion aussi, pour les initier à une liste d'énoncés généralement prononcés par le professeur sous forme de requête pour demander aux apprenants de mener à bien une tâche, appliquer une consigne, comprendre ses gestes. Les phrases sont à l'impératif et au dessous de chacune d'elle est placée un dessin qui en explicite le sens. Nous citerons certaines d'entre elles : *Asseyez-vous ! Entrez ! Sortez ! Lisez ! Ecrivez ! Levez-vous ! Ecoutez ! Regardez ! Retourne à ta place !*

Classroom language


GARAGE
FOOTBALL
WESTERN
TÉLÉPHONE
GANGSTER
HÔTEL
TABLE
LION
GIRAFE
ÉLÉPHANT
ROSE
TÉLÉVISION
THÉÂTRE
BAR
TAXI




Asseyez-vous!



Levez-vous



Écoutez!




Ouvrez } cahiers, la porte
Fermez }


Look at the pictures. Listen to your teacher's words and repeat.

△


You're familiar with all these words but be careful! They're not pronounced the same way in French as in English. Listen to your teacher for the correct pronunciation and repeat them afterwards.



Sortez!



Écrivez!




Lisez!

The list below shows a few names that are common to French-speaking Africa.


Robert
Justin
Camille
Abdoulaye
Mbété
Camara

Robert
R-O-B-E-R-T




Jeanne
Georgine
Aminata
Salimata
Fatou
Awa

Jeanne
J-E-A-N-N-E



se pictures. Listen when the teacher says the words and then repeat them.



Listen to your teacher and when it's your turn, read them aloud and spell them.

Nous remarquons dès le départ que cette présentation des différentes phrases audibles dans une salle de classe, est à sens univoque et ne représente que les formulations du maître. Mais qu'en est-il de celles que peuvent vouloir dire les apprenants et qui reviennent avec récurrence en classe? L'élève n'a-t-il pas aussi des besoins (dire que l'on a compris ou non - demander au maître de répéter ...) à exprimer et qu'on peut relever et exploiter?

Quoiqu'il en soit, pour habituer l'oreille de l'apprenant à entendre ces nouvelles structures et à les comprendre, plusieurs paliers sont à considérer. Nous rappelons que la consigne est écrite en anglais, pour permettre une rapide compréhension. Selon la consigne donnée, les apprenants observent préalablement les images, ensuite ils relient chaque image avec l'énoncé adéquat, pour former une première hypothèse. Dans une phase d'écoute, les énoncés sont lus par le maître puis imités et répétés par les élèves. Pour vérifier la compréhension des énoncés, il est demandé au professeur de procéder à une deuxième lecture.

À l'issue de cette phase, un exercice d'entraînement intensif est proposé. Il s'opère entre le maître qui demande aux élèves de suivre ses instructions et d'exécuter l'ordre (ex : *levez-vous!*). Ce sera au tour des apprenants, entre eux, de s'exercer et de mettre en application lors d'un jeu rôle, les énoncés étudiés. La finalité de cette activité de répétition est destinée à l'apprenant afin qu'il puisse mémoriser ces énoncés, les comprendre et pouvoir suivre et appliquer l'ordre donné par le maître de façon systématique.

À gauche de la scène de classe, nous avons une liste de mots encadrés dont la spécificité réside dans le fait qu'ils s'écrivent de la même manière, en passant de la langue anglaise à la langue française, toutefois, avec des prononciations différentes. Le but est de faire remarquer, la différence phonétique qui peut exister entre les deux langues. En partant, de ce qu'ils connaissent déjà, c'est à dire comment se prononcent ces mots en anglais, une ouverture comparative avec la phonétique française est réalisée. La consigne sert alors à observer cette différence, d'écouter le professeur lire et de répéter avec la bonne prononciation les mots en français de la liste.

À droite de la scène de classe, nous avons deux autres tableaux, de prénoms masculins et de prénoms féminins, de l'Afrique francophone, présentés aux apprenants. Au-delà, du renseignement culturel, qu'apportent ces tableaux, la tâche principale qui est l'épellation de ces prénoms a le même objectif que le premier: à savoir, travailler sur la prononciation française en isolant les sons, un à un, afin d'en comprendre leur mode articulaire. L'apport de cette tâche est ici aussi de distinguer la phonétique anglaise de celle française. Par exemple, dans *R-O- B- E-R-T*, le son [R] n'a pas la même prononciation en anglais qu'en français. Nous nous rendons compte, au bilan de cette leçon, que la priorité a été donnée à l'oral, (compréhension, production et prononciation)..

9-4-1-2: Transafrique 1 : Unité 2 : Où est-ce que tu habites ?

➤ Première Partie: l'oral

La leçon s'ouvre sur une bande d'images (entrée) qui met en scène de petits groupes d'individus en pleine discussion pour échanger des informations. Sous les dessins, se retrouvent les textes du dialogue où nous identifions trois actes de langage : *dire /répondre bonjour ; dire sa nationalité ; demander et dire son lieu de résidence .*

– La première consigne (écrite toujours en anglais) est d'observer l'iconographie soumise à l'appréciation des apprenants. Une lecture visuelle donc préalable permet à ces derniers, d'observer , d'imaginer et de former de premières impressions en reliant les images au texte sous forme de dialogue pour construire un sens éventuel .

– Après cette première lecture, les apprenants sont sensibilisés à l'écoute, avec la lecture du texte inscrit au bas des images à haute voix à l'ensemble de la classe par le maître. A l'issue de cette lecture, une signification générale peut être donnée au contenu textuel et visuel pour ensuite éliminer les autres possibilités invalidées.

– L'acte de parole à enseigner est extrait du dialogue par le professeur qui le présente et le met en application . Il s'agit ici de *savoir saluer, dire bonjour et prendre des nouvelles de quelqu'un .* Dans un jeu de rôle, le professeur met en scène le modèle offert par le dialogue initial et met en pratique l'acte de dire bonjour adressé à l'apprenant. Ce dernier est invité à suivre l'exemple en répondant aux salutations, en imitant la structure proposée par le professeur. Après cet entraînement avec le professeur, celui-ci se met en retrait et forme de petits groupes d'apprenants, appelés à répéter le même acte de parole entre eux. C'est une manière de les impliquer dans leur propre apprentissage, en le mettant au cœur d'une vraie situation de communication (ici la classe) dont le but est d'étudier: *Comment dire bonjour en français ?.*

C'est une pédagogie de l'action, où une nouvelle relation entre le professeur et ses apprenants se forme. Le professeur n'y est plus uniquement un dispensateur de savoirs et l'apprenant, une personne qui subit le cours et répète aveuglément sans comprendre. Dans ce nouveau cadre, le professeur, anime, encadre et encourage les élèves à participer activement au déroulement du cours, par le biais du travail de groupes, des jeux de rôle, comme le recommande l'approche communicative. Autrement dit le maître est le médiateur, le guide et l'apprenant est le guidé qui progressivement saura être autonome en produisant la parole sans aide du maître, Cuq et Grucca (2003:118-119). Nous avons pu à l'issue de cette analyse de l'unité comprendre, que la méthode *Transafrique1*, est centrée sur l'oral pour connaître et produire l'acte de langage et en faire un

automatisme : *Observer (images, dialogues), Écouter (lecture du maître), Lire (apprenants) , Reproduire et réemployer dans de nouvelles interactions (groupe de travail).*

– dans le 4ème exercice, le deuxième acte de langue est étudié, en demandant aux élèves de préciser leurs nationalités. Dans cette même série, une liste de nationalités leur est présentée avec trois objectifs :

a) travailler sur la phonétique en écoutant la prononciation correcte des mots lus par le professeur pour différencier les sons en anglais et en français.

b) travailler sur la grammaire en distinguant le genre (masculin /féminin), ex: *nigérian et nigériane.*

c) travailler sur la phrase en distinguant la phrase affirmative de la phrase négative; pour cela , les élèves doivent confirmer ou infirmer leur nationalité. Pour ce faire, ils doivent suivre le même procédé qu'au premier à savoir : Observer l'image, écouter la lecture du professeur, et mettre en scène grâce au jeu de rôle (professeur/ élèves) l'acte de langage en question .

– L'exercice 5 suit la même technique d'apprentissage d'acte de parole en mettant cette fois-ci, en valeur l'acte *d'informer/ de demander à quelqu'un son lieu de résidence*, par jeu de rôles avec la possibilité de confirmer ou d'infirmer (affirmative/ négative; oui /non).

– L'exercice 6 est un exercice à trous à compléter grâce aux éléments étudiés précédemment. Il permet de vérifier la bonne compréhension de la leçon en demandant aux élèves de se présenter (noms, nationalité, lieu de résidence). Cette fois, la consigne est de compléter les phrases à l'écrit. A la fin de la page, nous avons un petit encadré sous forme de synthèse, qui explique les actes de langage appris pour mémorisation.

➤ **Deuxième partie: La lecture**

La deuxième partie de l'unité 3 est axée sur la lecture. Elle s'ouvre sur une bande dessinée dont le thème essentiel reste lié aux actes de parole étudiés. Ces derniers s'insèrent dans une situation de communication proche de la réalité à savoir ici *l'Alliance Française*. Il s'agit ainsi d'un dialogue entre différents personnages, qui se rencontrent, se présentent, échangent et demandent leur chemin .

– la première lecture est une phase d'observation des images et de mise en relation entre images et écritures.

– La deuxième lecture est menée à haute voix par le professeur en direction des apprenants dont l'attention et l'écoute , sont requises pour les habituer déjà à entendre les sons et ensuite saisir les informations générales qui permettent d'accéder au sens .

– Une troisième lecture individuelle est faite par l'apprenant qui prend en considération deux

aspects: la compréhension de l'écrit et les phénomènes de l'écrit: l'orthographe des mots , la ponctuation

– A la suite de la lecture, une vérification de la compréhension écrite est faite grâce à un exercice qui consiste à répondre aux questions posées .

– Nous remarquons que le dialogue sert d'amorce pour le travail grammatical, le vocabulaire et l'orthographe, en séparant les différents objets linguistiques et en se consacrant à un élément de la langue en particulier. Par exemple, il est demandé aux apprenants, de distinguer le *tutoiement du vouvoiement* en sélectionnant et en opposant dans le texte les séquences où *tu* » et *vous* sont employés.

– Pour la prononciation, ce sont les mots terminés par /-an/ ; /-en/ ; /-ien/ ; / -ion / qui sont extraits du dialogue et étudiés. Le professeur lit dans un premier temps à haute voix les différents mots. Et les apprenants dans une seconde phase, font une relecture en essayant de bien prononcer en prenant exemple sur la production antérieure du maître .

– Pour la grammaire, un petit espace lui est accordé sous forme de tableau bleu , très synthétique (cinq lignes) où sont expliqués de façon brève, que les verbes *s'appeler, parler, habiter*, tirés toujours du dialogue initial, ont la même terminaison en *-er* à l'infinitif et ont la même conjugaison. Dans ce tableau, ils sont juste conjugués à la première et deuxième personne du singulier, *je et tu* . Le verbe *être* est mis à l'écart pour le différencier avec les verbe en *-er*. Pour résumer et vérifier si le point de grammaire a été assimilé , un exercice à trous à compléter par les élèves en s'aidant du dialogue s'en suit. Il s'agit de mettre le verbe à la forme qui convient. Il est à remarquer que le métalangage grammatical employé est celui de la langue anglaise , ayant quelques similitudes avec le français, ex : verbs – verbes ; present- présent ...

– Le vocabulaire (tableau) explique le sens de certains mots et structures rencontrés dans le dialogue (tutoiement/vouvoiement ; ici/ c'est là-bas ...).

➤ **Troisième partie: Exercices**

Cette partie permet une réutilisation et une révision de tous les éléments étudiés dans les parties précédentes grâce à des exercices. Par exemple, le premier exercice n°1 est un jeu de rôle entre apprenants qui permet de travailler encore l'acte de parole : *demander son chemin , demander un endroit*, lors d'un dialogue. Un contexte et les débuts de phrases sont donnés aux apprenants en vue de les guider. L'exercice n°2 revoit la conjugaison des verbes expliqués précédemment. L'exercice

n°3, est aussi un jeu de rôle qui consiste à mettre en scène les élèves, qui sont scindés en groupes. Ils apprennent à se présenter et à donner leur identité (nom, prénom, nationalité, ville de résidence), entre eux, lors des échanges. L'exercice n°4, est un exercice à trous, où il faut compléter les deux dialogues en insérant la réponse adéquate en s'appuyant sur les supports d'exploitation du début. L'exercice n°5 vise la production orale libre, même si le contexte est donné (consigne, images et emploi du tutoiement), la créativité et l'imagination des élèves sont sollicités pour produire un discours.

L'unité 2 se referme sur un questionnaire en anglais qui vérifie si les actes de langage enseignés ont été assimilés. Les débuts de réponses (en français) sont donnés pour orienter l'élève. Si la solution n'est pas la bonne, il lui est demandé de réviser ces points en retournant aux pages précédentes.

9-4-1-3: Commentaires

Cette étude détaillée de l'unité 2, nous permet de conclure que la méthode est concentrée sur l'oral et de considérer les différentes étapes qui interviennent à la construction globale (déroulement) pour chaque unité de cours dans *Transafrique1*, selon les modalités suivantes: nous avons l'exposition (entrée, ouverture) d'un dialogue qui met en scène des échanges de personnes dans une situation de communication donnée, pour une finalité déterminée . Les dialogues sont fabriqués dans le but de mettre en évidence les actes de paroles qui s'y trouvent. Ils servent de support, de déclencheur, mais aussi d'objet d'exploitation et d'exploration de la langue enseignée.

Nous avons une lecture préalable (observation des images, mise en relation texte et image) pour fonder les premières hypothèses de sens. Il s'en suit une lecture du professeur puis celle des élèves qui essaient de respecter la prononciation en distinguant les sons. Les actes de langage sont extraits du dialogue puis travailler sous différentes formes (jeux de rôle, simulation, et réemploi dans un autre contexte donné) dans une interaction entre le professeur et l'élève, puis entre les élèves. L'apprentissage est en forme de spirale. Un exercice permet de réutiliser les actes de paroles de façon personnelle en répondant aux questions. Les actes de parole étudiés sont ensuite bien mis en évidence dans un tableau avec leur explication pour permettre leur mémorisation .

Ensuite la lecture est travaillée grâce à une bande dessinée pour l'acquisition de la compréhension écrite et le repérage des phénomènes observables à l'écrit (pause, intonation, rythme, accent....). La grammaire explicite est insérée au milieu de l'unité, comme domaine d'enseignement. Et les objets de langue à étudier sont tirés de la bande dessinée et sont expliqués brièvement dans un tableau bleu, intitulé *Découvrons La Grammaire*. Le métalangage grammatical est de langue anglaise et presque similaire au français, ceci afin de faciliter la compréhension ex : adjectives- adjectifs ;

verbs- verbes ; plural-pluriel ; negative form- forme négative Même si nous craignons que de faux amis entraînent des erreurs. Les points de grammaire sont réinvestis dans un exercice à trous pour vérifier la maîtrise de la règle et utiliser les faits linguistiques dans une situation de communication donnée. Il en est de même pour le vocabulaire.

Une série d'exercice (jeux de rôles, exercices à trous) reprend tous les phénomènes (actes de langage, grammaire et vocabulaire) étudiés en guise de révision des acquis et en veillant à les réinvestir dans de nouveaux contextes individuels et enrichis. L'unité se termine par une série de questions permettant de confirmer les acquis et de revoir les lacunes. Si l'oral (compréhension et production) est favorisé dans cette méthode , l'écrit n'est présent que dans son versant *compréhension*. L'expression écrite est la grande perdante. La répétition des actes de langage si elle permet aux apprenants d'être au centre de leur apprentissage, leur récurrence tout au long des unités, peut finir par ennuyer, créer même la monotonie, user avec le sentiment de répéter les mêmes choses au fil des unités.

Aucune activité ludique (chansons, jeux, poèmes, devinettes, charades) n'est vraiment présente dans le manuel et n'est exploitée. Pourtant le manuel est destiné à un jeune public dont le goût et le plaisir d'apprendre le français sont à solliciter. L'arbre à poèmes qui est censé être une manière amusante d'apprendre le vocabulaire est mis à la dernière étape. Ce qui ne lui laisse pas la chance d'être pratiqué surtout si le cours a été intensif. Il donne l'impression de constituer plutôt un décor, une figuration.

9-4-2:Transafrique 2: Unité 6 - La journée d'un employé de bureau

Le manuel 2 se compose de 12 unités d'enseignement. Chaque unité comporte 6 à 8 pages. Une révision est prévue toutes les deux unités. Pour voir comment est structurée chaque unité, nous allons analyser les différentes étapes qui forment le cours. L'unité 6 est prise comme modèle (p.46 à 51). Elle est divisée en trois parties à savoir: *découverte, entraînement, voyage*.

➤ Première partie: Découverte

Le cours s'ouvre avec un tableau où se trouve deux textes accompagnés d'images pour les illustrer. Ces textes sont le support avec lequel l'apprentissage va se dérouler . Ils décrivent l'emploi du temps des personnages concernés. La première activité demandée aux élèves est de suivre les textes lorsque le professeur les lit. C'est une phase d'écoute et de pré-lecture, où les élèves prennent connaissance des textes, en associant chaque texte aux images correspondantes, en repérant le titre, la structure et en faisant déjà des hypothèses sur les significations probables. Après la lecture du professeur, une lecture intégrale des textes par les apprenants, est nécessaire pour valider un sens parmi ceux imaginés déjà dans la première lecture. Elle permet simultanément d'éliminer les autres

hypothèses non confirmées. C'est une *lecture globale*, (Cuq et Grucca 2003:161-165), qui capte les informations essentielles détenues dans les textes et permet d'avoir une idée générale, de quoi il s'agit. Pour vérifier la compréhension de ce qui est rédigé, deux tableaux ou grilles reprenant les idées et les moments-clés sont à compléter par les élèves. Trois autres exercices se succèdent pour vérifier la compréhension des textes. Dans l'exercice n°3, c'est le professeur qui pose une série de questions auxquelles, les élèves sont tenus de répondre et à chaque fois, la question porte sur un élément précis du texte à isoler et à prendre comme réponse adéquate. C'est donc une *lecture sélective*, Cuq et Grucca (2003:161-165), qui leur est demandé.

Cependant cette tâche a aussi pour autre objectif de faire travailler l'élève sur les notions d'*heures et de temps*, qui sont aussi les thèmes principaux des textes. L'exercice n°4 permet de travailler la phrase interrogative et cette fois-ci, ce sont les élèves entre eux qui doivent poser des questions sur l'emploi du temps des personnages. L'exercice n°5 est une grille à compléter à l'écrit en fonction du texte et qui revoit une fois encore les notions d'*heure et de temps* (*matin, midi, après-midi, soir*), tout en intégrant une nouvelle donnée : il s'agit des contextes d'emploi de *plus tard et plus tôt*.

Un autre support textuel et visuel intitulé : *Qu'est-ce qu'elle fait ?*, vient s'ajouter à l'unité pour renforcer les compétences de lecture des apprenants. Nous remarquons que le support en question est divisé en plusieurs boîtes, et dans chacune d'elles, se trouve une image accompagnée d'une phrase descriptive de l'action du personnage. L'enseignement suit alors la même technique que la précédente, c'est à dire : pré-lecture (du professeur), lecture globale (par les élèves), lecture sélective (les exercices n°2, 3, 4) consistant à découper le texte et à donner une information particulière demandée par le professeur par rapport au reste. Dans l'exercice n°5, ce sont les élèves qui doivent s'entraîner entre eux, pour poser des questions relatives au texte. Ils apprennent ainsi à interroger et à répondre (donner des informations descriptives) en s'appuyant sur des éléments visuels et textuels.

➤ **Deuxième partie: Entraînement**

Un arrêt sur les actes de langage, les structures syntaxiques, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe se greffe au milieu de l'unité. Pour la conjugaison, une liste de verbes conjugués au présent et répertoriés dans *la table de Conjugaison* doit être apprise par cœur et mémorisée, afin d'arriver à les réciter sans aide. Le futur proche est expliqué très brièvement et la structure *aller+infinitif* est aussi abordée en peu de mots. Dans un tableau est souligné l'acte de *s'informer de l'emploi du temps de quelqu'un* en énumérant les différents moments de la journée, et les questions qui permettent de réaliser cet acte : *ex : à quelle heure , tu quittes le travail?*

Le point de grammaire dans un tableau bleu , revient sur l'accord de l'adjectif *tout*. L'acte de langage et les structures linguistiques clarifiés sont ensuite mis en pratique dans des exercices pour

permettre aux apprenants de s'entraîner, de les saisir. L'entraînement n°1 consiste à trouver les questions adéquates aux réponses avec le dessein de faire connaître la forme interrogative et d'*être capable de s'informer* .

L'entraînement n°2 est un exercice à trous qui vérifie et permet de valider ou non la maîtrise de la règle concernant l'accord de l'adjectif *tout*, en apposant la forme qui convient dans chaque phrase. Le vocabulaire en tableau revient sur les actes de langage relatifs à la réalisation des activités (*ex: faire ses devoirs, la cuisine, les courses, le ménage, la lessive....*) et explique le sens des verbes: *s'habiller, se laver, se coiffer* par des images. D'autres verbes, toutefois sont dans le tableau sans explication. Il est juste noté *se référer* à la table de conjugaison. L'entraînement n°3 est un jeu de mime des verbes du vocabulaire .

Un autre tableau de conjugaison attire l'attention des élèves, sur l'importance à ne pas confondre , *aller quelque part* et le futur proche *aller+infinitif* sans détailler encore une fois. Il s'en suit un entraînement n°5 qui permet de s'exercer et de revoir le futur proche.

➤ **Troisième partie : Voyage**

Cette partie est le prétexte pour insérer des faits culturels spécifiques. Cependant, cette page culturelle ne possède aucune référence intrinsèque au pays pour lequel le manuel est destiné (la Gambie). Elle concerne soit un pays africain francophone soit la France. Il est à noter que cette ambition culturelle est effectuée dans le but d'octroyer une connaissance générale et une prise de considération de l'environnement francophone des apprenants. La page donc s'ouvre sur la présentation d'une chanteuse togolaise au nom d'*Afia Mala* dont l'emploi du temps est utilisé pour réviser les leçons précédentes. Ainsi sous forme d'interview entre un journaliste et la chanteuse, les élèves auront à reconstituer l'emploi du temps et le programme de cette dernière en posant des questions dont les réponses sont données en vue de les orienter, de les guider à formuler la bonne interrogation (exercice n°1). L'exercice n°2 est une activité de réemploi, où l'apprenant est appelé à constituer son propre emploi du temps en s'aidant de tout ce qui l'a vu jusqu'ici. Pour la rédaction, il doit partir d'un texte à compléter de façon individuelle. Dans l'exercice n°4 cette fois, c'est le même principe qu'il doit appliquer sans support, ni aide. Il est encouragé à être autonome, en quatre lignes (consigne) à décrire l'emploi du temps de ses parents de façon orale, ou écrite. Deux poèmes dont le thème est l'Afrique (sans indication bibliographique) servent d'outil pour réviser tout ce qui a été appris dans cette présente unité comme dans celles précédentes, l'ensemble des objets linguistiques enseignés (verbes à conjuguer au présent de l'indicatif, accord de l'adjectif qualificatif, préposition). Pour ce faire, il faut rayer dans les poèmes, la réponse fautive pour garder la bonne .

L'exercice n°5 quant à lui, fait appel à la logique des apprenants qui doivent mettre en ordre, le texte

découpé en segments et placé de façon imprécise. A chaque apprenant revient le soin de suivre l'ordre qui lui convient, l'essentiel est d'avoir à la fin un sens. Cet exercice de réécriture a pour but d'encourager et la créativité de l'élève, son autonomie et son bon sens. Le cours se termine de manière ludique avec une charade qui nous laisse perplexe quant à sa compréhension. Quelques interrogations se posent: les apprenants ont-ils le matériel linguistique (surtout vocabulaire) suffisant pour accéder au sens dans ce jeu ? Et le procédé leur a-t-il été expliqué pour appréhender le jeu et le leur rendre accessible?

9-4-2-1:Commentaires

L'analyse de l'unité 6 ainsi que l'observation du manuel dans sa globalité nous a permis de noter quelques constats. *Transafrique 2*, semble être la suite et la prolongation de ce qui a été enseigné dans le premier manuel avec quelques améliorations. Il ne part pas donc du vide mais d'une certaine expérience, qui fait que le livre dans ses objectifs veut consolider les acquis antérieurs et au fil des 12 unités, enrichir l'enseignement par l'introduction de nouvelles connaissances.

Si la dimension culturelle est absente du manuel 1, nous remarquons qu'elle fait partie intégrante du manuel 2 avec la section *voyage* qui tente tant bien que mal, de visiter le vécu des pays africains et de la France. Seulement, cette entreprise s'est réalisée en oubliant le plus important pays: celui pour lequel *Transafrique 2* est destiné. La Gambie reste en effet, la grande absente dans ce manuel. Plusieurs indices montrent la prise en compte de la sphère culturelle: documents authentiques ou fabriqués, photos, biographie d'un auteur, poèmes et proverbes africains et français). Mais cet aspect culturel est à prendre avec des pincettes puisque le contenu reste relativement général, superficiel et similaire à un cliché (ex:la description du Bénin et du Togo se contente de dessins de réserves d'animaux, de marchés et de villages, p.30) pour vraiment acquérir un savoir particulier.

Notre regard est tout aussi réservé quant aux charades, proverbes africains comme français qui terminent les unités. Sont-ils introduits dans la méthode pour donner l'illusion et le décor ludique de l'enseignement proposé? Les proverbes africains traduits en français, sont-ils des calques ou des traductions par équivalence ? Donne-t-il le résultat sémantique attendu pour permettre aux enfants de bien les comprendre. Si le manuel (1) ne se composait que de dialogues, dans *Transafrique 2*, leur fréquence est rare et laisse la place à de nouveaux genres: textes descriptifs, narratifs, recettes de cuisine.

D'ailleurs, il est important de souligner que le manuel (2) est axé essentiellement sur l'écrit avec une importance accrue pour la lecture globale et sélective et par là, à la compréhension écrite qui vérifie la capacité de l'élève à saisir ce qui est écrit et lu. Beaucoup d'exercices abordent dans ce sens :

grille à compléter, exercices à trous, questions (ouvertes, fermées ou orientées), exercices de reconstitution, de réemploi). L'oral est peu présent cette fois-ci. Il concerne l'explication des actes de langage dans des tableaux et leur mise en application dans des exercices où il faut les rédiger : (ex : *écrire son emploi du temps*).

Les éléments linguistiques (syntaxe, morphologie, vocabulaire, conjugaison) sont intégrés dans le cours et présentés sous forme de tableaux synthétiques sans grand détail. Le métalangage grammatical en usage est toujours en anglais (ex : comparative, adjective, verb, singular, pronoun). Nous concluons à l'importance accordée à la langue anglaise (surtout dans les consignes) dans l'apprentissage du français langue étrangère. Alors que nous attendions à une transition de l'anglais vers le français de façon progressive, l'élève est toujours maintenu dans ce qu'il connaît en anglais. Quand pourra-t-il alors se mettre en danger en français, faire des erreurs, être corrigé en vue d'une amélioration ? L'analyse de *Transafrique 2* nous a aussi permis de dégager la hiérarchisation des unités d'enseignement selon le schéma suivant:

- Phase *découverte*: nous y retrouvons le support visuel et textuel. La compréhension écrite y est travaillée grâce à des activités (pré-lecture, lecture globale, lecture sélective) et des exercices (questions, exercices de repérages, grille à compléter, exercices de reconstructions, exercices à trous ...). L'apprenant s'exerce aussi à rédiger des actes de langage et à les répéter dans des jeux de rôles pour les mémoriser.
- La section *entraînement*: elle expose et explique les faits de la langue toujours extraits des supports de base (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe..). Les exercices qui en découlent, permettent d'en renforcer leur apprentissage en les mettant en pratique.
- La section *voyages*: elle est aussi composée de supports textuels et visuels qui détiennent des indications culturelles . Cependant , les exercices y sont proposés pour revoir et remettre en pratique l'ensemble des notions, structures linguistiques et actes de parole utilisés tout au long de l'unité et négligent finalement le versant culturel. C'est aussi une partie axée sur le contrôle, la lecture et finalement la compréhension écrite.
- La section *proverbe du jour*, ne fait que citer un proverbe d'origine africaine ou française pour que les apprenants en prennent connaissance. Aucune indication, ni activité, n'y sont suivies afin de le décoder. Elle est donc plus un décor, qu'une section d'exploitation de la langue.

9-5: Bilan

A la fin de l'étude de la méthode *Transafrique* (livre de l'élève), nous remarquons que le manuel possède certaines lacunes qui le rendent inapproprié aux besoins des apprenants gambiens. Des

réajustements y sont nécessaires à plusieurs angles pour le rendre efficace. En effet, les couleurs pâles à l'intérieur du livre sont en inadéquation avec l'approche communicative qui défend la souplesse de la méthodologie et l'authenticité des situations de la vie quotidienne. Au contraire, celles-ci dégagent un aspect rigoureux et abstrait qui ne laisse entrevoir ni réalité ni modernité. Elles représentent aussi un obstacle quant à l'envie, le plaisir de parcourir un manuel qui n'est pas attrayant. Mais au-delà, du caractère esthétique, nous dirons que le choix des couleurs ne devrait pas être gratuit, dans la mesure où, il joue un rôle: et dans l'illustration (ex: leçons sur les couleurs), et dans la volonté de mettre en valeur des éléments, et encore dans la reconnaissance des formes textuelles ou des domaines d'enseignement.

Quant aux consignes, malgré l'importance de leur compréhension pour l'exécution des tâches, nous dirons, qu'autant leur formulation en anglais est admissible dans le manuel (1) des débutants et faux-débutants en jouant ainsi un rôle d'intermédiaire entre l'apprenant et sa nouvelle langue; autant leur usage dans le manuel (2) laisse perplexe quant à une vraie volonté de transition vers la langue étrangère. Cet état pourrait installer les apprenants dans un sentiment sécuritaire, rassurant pour l'anglais. Ce même sentiment simultanément, les encouragerait à ne pas manifester une prise de risque pour parler le français langue étrangère. Or, ne faut-il pas dépasser ses peurs, se détacher progressivement de l'anglais, se mettre en danger, pour former ses propres hypothèses et transférer progressivement ses compétences acquises à la nouvelle langue d'apprentissage? L'évolution vers celle-ci, ne consisterait-il pas à se mettre en danger, pour produire des structures même imparfaites à l'arrivée, corrigées avec le temps? Comprendre une consigne en anglais, n'équivaut pas à les saisir en français. Même avec quelques similitudes, il ne faudrait pas perdre de vue que chaque langue est unique dans son raisonnement et son organisation. Le manuel de l'élève aurait à gagner en formant les élèves à la reconnaissance des consignes en français. Cela supposerait savoir repérer ce qu'est une consigne, sa finalité, son discours, sa forme, son fonctionnement. C'est un aspect qui fait partie des besoins langagiers de l'apprenant.

Le manuel (1) offre des images quasi identiques sans grande variété. Elles sont restreintes à la présentation de conversations entre les personnages sans autre dessein. Ce qui appauvrit considérablement *Transafrique* 1. Pour éveiller la curiosité et aussi l'imaginaire des apprenants, diversifier la gamme iconique serait une voie d'autant plus que la discussion entre les personnes, ne sont pas les seules situations et les seuls moments dans la vie quotidienne. Le manuel (2) quant à lui s'efforce de faire un progrès dans ce sens, en variant les images. Cependant, les images fabriquées dans les deux manuels, et les photos en noir et blanc dans le (2), nuisent considérablement au désir d'un rapprochement et d'une transcription de l'authenticité chère à l'approche communicative. D'ailleurs, nous dirons que si les auteurs de *Transafrique* avait le dessein

de choisir l'approche communicative, force est de constater que toutes les composantes de la compétence communicative ne sont pas présentes dans le manuel. Nous pensons surtout aux valeurs socioculturelles qui sont occultées. Et les descriptions superficielles des pays présentés n'octroie aucune connaissance solide ni information précise pour prétendre à une vocation interculturelle. L'identité nationale gambienne est carrément omise dans les deux manuels. La Gambie se confond à une vision beaucoup plus globale et communautaire : celle africaine à travers les pays africains cités (Mali, Togo, Sénégal , Niger, Côte d'Ivoire ...) sans la distinction de leurs spécificités.

Nous partageons dans ces conditions, l'expertise des professeurs de français qui se plaignaient de l'absence de civilisation dans le livre.

Pourtant, malgré les similitudes et l'appartenance au même continent, chaque pays détient ses particularités intrinsèques, qui en font son originalité. Cet aspect distinctif ne semble pas être important dans le manuel. Or il est un détail non négligeable souligné par le ministre Tangara :

C'est le problème de nos manuels scolaires/élaborés/ à l'étranger// ... tant que/nous-même /nous ne faisons pas /l'effort de produire/de concevoir nos programmes d'enseignement et nos manuels/on nous verra toujours/ à travers les yeux de l'autre///

Année 2010- Entretien: M. Tangara Mamadou , ministre de l'enseignement Supérieur, de la Recherche, des Sciences et Technologie

Mis à part, le thème sur le temps et les activités, les autres thèmes comme pour l'espace sont présentés de manière évasive qui ne permettent pas à l'apprenant de satisfaire sa curiosité comme le promettait le livre (introduction). La francophonie n'est évoquée qu'à travers les pays d'Afrique noire et la France (seul représentant européen dans le manuel). Pourtant , elle recouvre une réalité plus large. Nous pensons au pays du Maghreb, d'autres pays européens comme la Suisse, la Belgique, le Canada en Amérique qui sont aussi des sources d'ouverture vers d'autres visions.

Nous ne voyons pas dans le manuel de FLE uniquement un « guide touristique » , avec de belles cartes postales, et des cultures juxtaposées. Tout de même, l'insertion de la dimension interculturelle y est un enrichissement de la connaissance générale et une voie pour prendre en considération la diversité. Simultanément, elle rend possible l'affirmation de son propre identité. Connaître une langue étrangère implique alors, plus que les connaissances linguistiques, et plus que la compétence communicative; désormais, la compétence interculturelle est aussi un enjeu à envisager dans les méthodes et programmes. Celle-ci doit:

permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que des interactions entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun.

Byram (2002:10)

Dans les deux manuels, nous avons remarqué une prédominance pour les documents pré-fabriqués à des fins pédagogiques au détriment des documents authentiques (ex: médiatiques, littéraires, artistiques). Cet état rend artificiel, les situations de communication. Les activités ludiques absentes du premier manuel et rares dans le second, pourraient égayer l'apprentissage. La chanson, les contes, les poèmes, toujours absents dans *Transafrique 1*, ont une présence relativement faible dans le second. Pourtant, ce sont des genres à exploiter pour captiver l'attention, varier les supports de travail, et rendre l'apprentissage ludique. Il en est de même pour le contenu thématique qui doit aussi prendre en charge, les centres d'intérêt et les préoccupations du public ciblé (ici: pré-adolescents et adolescents) au lieu de se contenter d'évoquer des sujets d'ordre général, souvent abstraits.

Les points de grammaire répondent à l'approche communicative en adoptant une démarche contextuelle: les faits de langue sont extraits des documents de base, pour ensuite être expliqués de façon brève et synthétique dans des tableaux, puis appliqués dans des exercices, et enfin réinvestis dans des situations de communication (orales ou écrites) pour en vérifier leur compréhension. Le métalangage pourtant reste classique et écrit en anglais avec une ressemblance à la forme française. Cependant, même si nous ne pouvons nier que les exercices de la méthode (1) sont principalement fondés sur l'usage des actes de langage dans les situations de la vie courante; dans *Transafrique 2*, les exercices renvoient majoritairement à la mémorisation des règles. Celles-ci sont multipliées (ex: ils s'étendent sur 2 pages et demie à l'unité 6).

Les domaines d'enseignement sont inégalement représentés. Si dans le manuel 1 l'oral (production et expression) par l'enseignement des actes de parole, la prononciation, et les activités comme le jeu de rôles, est prioritaire; l'écrit, lui, est laissé pour compte. A cet effet, il faut signaler que l'essentiel des actes de paroles tourne, au fil des unités, autour d'un même axe: *savoir se présenter, savoir décrire, décrire les autres, décrire les objets*. Ce qui crée une certaine monotonie et une répétition épuisante. Le manuel (2) privilégie l'écrit avec un net penchant pour la production, là où, l'expression écrite, elle, est négligée. Une répartition égale des domaines à enseigner est souhaitable à cet effet, qui plus est, ils sont tous nécessaires et interdépendants dans la maîtrise et l'emploi de la

langue en réalité.

Il est sans doute vrai que l'approche des deux manuels soumis à notre appréciation reste incomplète, tous les points qui entrent dans sa formation n'ont pas été cités. Cependant nous avons voulu, même partiellement, analyser la méthode *Transafrique*, pour comprendre ses limites, son abandon dans certaines écoles par les professeurs. Cette lecture critique ouvre des pistes de réflexion pour la confection d'un manuel lisible, en harmonie non seulement avec les objectifs politiques mais aussi avec les besoins des apprenants. Car, *Réussir à l'école avec un manuel, c'est savoir se repérer dans le manuel, en comprendre les codes et les discours spécifiques*, Verdelhan-Bourgade (2002:136). Cet outil pédagogique important, accompagne l'élève dans son apprentissage de la langue. Il doit par conséquent, être accessible et proches de ses centres d'intérêt, de ses préoccupations et enfin le représenter. Sa qualité bonne ou mauvaise a un impact sur l'enseignement/apprentissage. Il peut être aussi un frein, un obstacle dans la diffusion de la langue en démotivant l'apprenant. Le repenser en vue d'une amélioration serait alors bénéfique.

Conclusion

Si à l'époque de la *Confédération Sénégalaise*, des conflits ont séparé les espaces: sénégalais et gambien, ils ont éloigné par le même biais, la langue française perçue négativement. Le nationalisme se répand dans les œuvres littéraires et les discours politiques de l'époque. Une revendication identitaire pour se démarquer du Sénégal s'installe. Pour prouver la légitimité et la souveraineté de l'État gambien, une opposition au voisin envahissant et à sa langue officielle, c'est à dire le français se pose. La langue française est alors rejetée pour enlever toute empreinte sénégalaise en Gambie.

Aujourd'hui, si l'on en croit notre enquête, nous assistons à un tout autre schéma dans le pays. Mis à part les enseignants et quelques acteurs qui rappellent ces querelles passées pour expliquer la réticence de quelques élèves à apprendre le français, nous constatons que ces derniers interrogés (la nouvelle génération), ne mentionnent nulle part ces différends. Au fil des réponses données, aucune amertume, ni rancœur, ni mépris à l'égard des Sénégalais, sentiments qui pourraient être nuisibles et néfastes à l'épanouissement de la langue française, ne se sont signalés. Sont-ils ignorants des querelles passées ?

Une chose est sûre, autant la langue française a été rejetée pendant la période confédérale, autant aujourd'hui, les enquêtes menées nous montrent que les représentations du français ont évolué et tendent vers l'optimisme, surtout avec la signature du *Traité d'Amitié* des deux camps en 1991. Ce sont dorénavant des rapports de fraternité qui sont mis en exergue pour parler des Sénégalais et des pays limitrophes. Ce regard favorable est même devenu pour les élèves une source de motivation dans l'apprentissage du français. La découverte de l'autre (sa vision, sa manière de vivre et d'être, sa façon de parler la langue), est devenue un gage d'ouverture. La proximité géographique est donnée comme une seconde raison. Désormais le français est plus qu'une langue sénégalaise, c'est une langue qui donne accès à l'espace francophone dans son ensemble (France, Canada, Maghreb, Belgique, Afrique Francophone...).

La langue française est une langue romantique, belle, moderne, et pratique pour les enquêtés. Elle constitue un atout pour trouver du travail dans les entreprises. Nous avons rencontré des élèves pragmatiques, préparant leur avenir professionnel. Notre analyse nous reconforte sur l'émergence d'une véritable francophonie dans le milieu scolaire, en ce sens. L'environnement francophone dans

cette zone anglophone est assez manifeste. Ne pas choisir l'option français langue étrangère, n'empêche pas les élèves d'éprouver de la sympathie pour la langue. Ces derniers ont d'ailleurs une connaissance totale ou partielle de celle-ci. En effet, ils l'entendent fréquemment dans les médias, dans certains discours politiques, à l'école... Seulement cette tendance remarquée à Banjul et à Brikama lors de nos enquêtes, est-elle valable pour les autres régions du pays, de sorte à pouvoir conclure à un sentiment positif à l'échelle nationale ? Dans une autre perspective d'étude, il serait intéressant de comparer les présentes données à celles que nous pourrions obtenir dans les autres régions.

Le refus d'apprendre le français à l'école, réside dans une représentation négative perceptible ailleurs que dans les relations avec le voisin sénégalais. La majorité des élèves interrogés partage une crainte causée par la complexité du français. Il provoque une certaine frayeur qui rebute et crée un blocage. Ce qui forme le principal frein quant au désir d'apprentissage et la fuite vers d'autres options jugées beaucoup plus facile, afin de ne pas récolter une mauvaise note et d'échouer lors des examens. Le refus d'apprendre le français n'est pas lié à une aversion pour le Sénégal mais plutôt à un cliché qui fait de la langue française, une langue compliquée. Cette difficulté est reconnue aussi bien par les élèves qui apprennent le français, que par ceux qui ont opéré un choix inverse.

Cependant, la clarté s'impose. L'intérêt pour le français, n'est point une manière de substituer ni d'évincer l'anglais. Il ne vise pas le remplacement de celui-ci par le français dans les institutions gambiennes. Ce sont des élèves très attachés à la langue anglaise pour des raisons historiques, économiques, affectives, esthétiques, par effet de mode aussi (hégémonie de l'anglais dans le monde) à qui nous avons affaire.

Les élèves mettent certes sur un piédestal l'anglais mais cela ne les empêche pas d'être ouverts à d'autres possibilités linguistiques. Ils n'adoptent pas une posture d'*auto-suffisance linguistique*, qui consiste à se contenter d'une seule langue. Bien au contraire, la curiosité de découvrir d'autres réalités grâce aux langues l'emporte.

Notre analyse nous permet aussi de conclure que la langue joue incontestablement un rôle majeur dans le développement et l'économie. Car si des zones de partenariat se créent et s'activent de plus en plus dans le monde, nous observons que les communications dans l'espace considéré se font dans des langues véhiculaires permettant l'intercompréhension. D'autant plus qu'une zone économique est aussi une aire linguistique. La preuve en est que le français en Afrique de l'ouest est la langue première de coopération. Participer aux dialogues dans cette sphère supposerait pour la Gambie de

maîtriser l'idéologie francophone. Le pays gagnerait doublement dans cette stratégie. Adhérer à la Francophonie c'est assurer le respect de la diversité et la revalorisation des langues locales gambiennes.

A titre d'exemple, le Nigeria pays anglophone de l'Afrique de l'ouest, ayant compris le défi, a fait du français la deuxième langue privilégiée de l'enseignement. Dans le sens inverse, le Rwanda a remplacé le français par l'anglais qui devient la langue de l'enseignement et de l'administration en 2008:

Nous donnons la priorité à la langue qui rendra nos enfants plus compétents et qui servira notre vision de développement du pays, a déclaré mardi le président Paul Kagamé dans une école primaire de Kimhurura. Il a ajouté que l'anglais était meilleur pour les affaires et faciliterait l'intégration du pays à la Communauté d'Afrique de l'Est, dont les membres (Kenya, Ouganda et Tanzanie) sont anglophones³².

Ainsi, les choix linguistiques d'un pays ne devraient pas être anodins mais longuement mûris, en regardant, ses besoins, sa géographie, les demandes de ses locuteurs. Ce qui reviendrait à veiller à deux principes: *le principe de personnalité et le principe de territorialité*. La sociolinguistique, discipline qui tente d'élucider les représentations pour fixer ou modifier les pratiques, a alors toute sa place dans la recherche.

Le rôle économique de la langue est davantage marqué par le fait que le français est une opportunité pour le secteur touristique. Celui-ci est un pilier de l'économie gambienne. Le tourisme offre alors deux chances. D'une part, celle de montrer le visage authentique de la Gambie, sans déformation, c'est-à-dire celle d'une Gambie ancrée dans une longue tradition de convivialité et d'hospitalité; de vanter sa beauté (belles plages, température idéale et réserves naturelles), de faire connaître sa culture (art- histoire- littérature- langues) et sa manière de vivre au quotidien. D'autre part, il permet selon des mesures réfléchies de générer des emplois, des recettes et finalement d'encourager la croissance économique.

Pour ce faire, le secteur a besoin de rendre attractif l'offre présentée à la clientèle anglophone mais plus encore celle francophone. Car si les marchés, allemands, suédois, norvégiens, hollandais sont conquis, celui francophone reste encore très frileux. Il s'est même ré-ouvert ces dernières années après les périodes d'instabilités politiques (les coups d'État). Pour élargir la clientèle, et compte tenue de sa proximité avec les pays africains limitrophes, la Gambie devrait miser aussi sur le fait

32 <http://www.cyberpresse.ca/international/afrique/200810/16/01-29842-le-rwanda-remplace-le-francais-par-langlais.php>, consulté le 09 septembre 2011.

d'être une destination proche et accessible aux pays de la sous-région en majorité francophones. En ce sens, la promotion de la langue française pourrait être une aubaine pour le pays. Certains éléments décrits par Pontault (1999:11), sont à insérer dans la réflexion et le réajustement du tourisme gambien :

- ◆ comprendre la demande des touristes francophones (langues, attentes, motivations et besoins) .
- ◆ rénover les infrastructures hôtelières
- ◆ comprendre le type de tourisme associé en Gambie (culturel, affaire, divertissement solidarités).

Notre étude nous a permis aussi de dégager une configuration sociolinguistique gambienne, organisée autour d'une *diglossie enchâssée*. Les jugements des interrogés portés sur les langues du quotidien ne sont pas neutres. Ils évoquent un déséquilibre entre l'anglais dominant et les langues locales dominées d'une part (1); et d'autre part entre le mandinka, le wolof, deux langues dominantes et le reste des langues locales (2). Nous avons un double rapport de force entre les langues gambiennes.

Les enquêtés se sentent chanceux de posséder une langue dont l'hégémonie est incontestable à l'échelle mondiale. Leur fierté est tellement grande à ce sujet, qu'ils ne considèrent plus seulement l'anglais comme une langue étrangère héritée de la colonisation, ils en font bien au contraire, leur langue: une langue gambienne donc officielle, qui remplit toutes les fonctions sociales (scolarisation, administration, politique, tribunal, médias..). C'est la langue dans laquelle, ils ont appris à lire et à écrire dès le bas âge, d'où un lien affectif. Sa maîtrise octroie une reconnaissance sociale et assure une réussite professionnelle (secteur formel). Son caractère véhiculaire et son importance numérique ne sont pas pour déplaire les élèves interrogés. Au contraire, ils confirment la puissance et la valorisation de la langue anglaise en Gambie et au-delà de ses frontières.

L'évaluation des langues locales (ex: mandinka, wolof, fula, jola, aku, sarakhulé, serere...) obéit à une double représentation de nos enquêtés : l'une positive et l'autre négative. Positivement, les langues locales sont considérées comme le socle de leurs cultures. Elles sont, en un sens, un emblème identitaire, car résumant leurs principes de vies ainsi que leurs appartenances socio-culturelles. Elles sont les gardiennes de la tradition, de l'histoire, de la culture et du patrimoine laissés par les ancêtres. Ces langues maternelles produisent un certain attachement des élèves, car, ce sont dans celles-ci que les premières connaissances au monde se sont réalisées.

Parmi toutes les langues locales, nous en avons deux qui forment des langues véhiculaires de grande diffusion, utilisées dans les échanges inter-ethniques. Il s'agit du mandinka et du wolof. Ce qui leur donne un certain pouvoir par rapport au reste des langues locales.

La représentation négative a pour origine que ces langues locales, ne possèdent que cette unique et même fonction identitaire (symbolique). Elles ne sont employées que dans les secteurs informels et dans les situations de confiance conversationnelle (amis, familles, membres du même groupe ethnique). Leur cadre d'utilisation est réduit, restreint à ce rôle. Bien évidemment, cette réalité est occultée soit par le mutisme, soit cachée derrière leur idéalisation; comportement qui marque un éloge exagéré de leur beauté et de leur fausse gloire. Il n'en demeure pas moins, que leur limite entraîne le fait qu'elles ne sont que l'ombre d'elles-mêmes, des *langues-squelettes*, des *langues-fantômes*, des idiomes sans grande utilité en dehors des cercles: familial, amical, ethnique. Il serait d'ailleurs intéressant d'observer la transmission des langues maternelles (locales) aux jeunes générations. Sont-elles en voie de disparition ?

L'occasion nous a été donnée d'observer que le maintien ou l'éviction d'une langue dépend des représentations linguistiques, mais encore des contextes: économique, politique et sociale dans lesquels évoluent la langue. Un récent événement datant du mois d'août 2012, nourrit de nouvelles tensions entre le Sénégal et la Gambie.

Que s'est-il passé pour qu'on en arrive là ? Trois Sénégalais ont été jugés à une sentence à mort, depuis 2007, par les autorités judiciaires gambiennes, que le Chef de l'État de ce pays est en train d'exécuter, après en avoir fait une annonce publique³³.

Ibrahima Sène PIT/SENEGAL -La rédaction (Leral.net)- Dakar, le 30 Août2012.

Il serait intéressant de voir quel est le traitement médiatique qu'en font les deux partis. Quelles sont les représentations sociales que renferment ces discours ? Comment ces deux voisins se jugent-ils (langues, habitudes, visions, histoires...)? Quelles sont les répercussions de ces troubles sur la présence de la langue française en Gambie. Sera-t-elle encore rejetée hors des frontières gambiennes et cataloguée une fois de plus, comme une langue sénégalaise ?

Toujours en considérant le cadre dans lequel les langues sont choisies, nous pouvons souligner que même si les défenseurs de la langue anglaise avancent que son hégémonie est entrain d'asphyxier toutes les autres langues, l'exemple gambien permet de nuancer cette hypothèse. En effet, un écho

³³http://www.leral.net/Crise-humanitaire-entre-le-Senegal-et-la-Gambie-Evitons-de-reediter-le-drame-humain-de-1989-entre-le-Senegal-et-la_a53417.html, consulté le 04 septembre 2012.

positif est progressivement réservé au français dans ce pays pourtant anglophone.

La politique linguistique, à ce sujet, n'est pas clairement définie dans la *Constitution Gambienne*. Les textes de lois analysés ne précisent pas les orientations du gouvernement en matière de langues. Elle n'affiche pas de façon officielle les rôles et les statuts des langues. Pourtant, l'État, par le biais de ses organes exprime sa volonté de privilégier la langue française dans son système scolaire. Il n'est pas donc illusoire de croire à la promotion de la langue française en Gambie.

Dans le secteur privé, certaines écoles optent pour une politique d'éducation bilingue anglais/français (ex: *SBEC International et Diana Mariama*) tandis que les écoles internationales imposent l'enseignement de la langue française de façon obligatoire et systématique.

Dans le secteur public, son insertion dès le primaire et son extension dans les écoles secondaires, comme une matière obligatoire, constituent une réelle volonté politique. Celle-ci est exprimée par des institutions comme le ministère de l'Éducation Nationale gambienne; le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, des Sciences et Technologie et soutenue activement par le PAFEG (Coopération Française). Cette même ambition est partagée par l'université, *Gambia College* et par des associations : celle des professeurs de français et celle des francophiles. Des actions (activités culturelles, activités ludiques, campagnes de sensibilisation quant à l'importance de la langue) sont élaborées pour la promotion et la diffusion de la langue.

Malgré la bonne volonté de tous les acteurs, des obstacles viennent parasiter les efforts: le manque de moyen financier, le manque de matériel didactique comme nous l'avons signalé avec les failles du manuel *Transafrique* (quantité et qualité), les heures insuffisantes accordées au cours, le nombre restreint de professeurs de français, Les apprenants de français de notre corpus rencontrent des difficultés d'ordre linguistique liées à la complexité de la langue française et répètent les mêmes erreurs dans leurs productions. Les programmes dans ce cas, ne gagneraient-ils pas à insister sur ces points soulignés? Ces difficultés sont influencées dans leurs productions par les structures anglaises qu'ils transposent aux formes proches de la langue d'arrivée (français).

La norme se situe selon eux en dehors de leur territoire. Le bon français se rapprocherait beaucoup plus, de celui parlé en France, qu'ils classifient au rang de la langue de référence. Cet état se traduit par un sentiment latent d'insécurité linguistique. Ce dernier révèle un manque d'assurance, qui paralyse et empêche de se mettre en danger, par peur de faire des fautes. Cette situation constitue un véritable frein et une stagnation dans l'apprentissage. L'élève dans ce cas, n'est pas indulgent envers lui-même et se contrôle exagérément. Il est beaucoup plus concentré sur ce que les autres

produisent ailleurs que sur ses propres performances, sa capacité à formuler des hypothèses, et à être corrigé quand il le faut pour améliorer sa maîtrise de la langue.

Les activités culturelles et/ou ludiques peu variées ne laissent guère la place à la créativité et surtout à la motivation. Ce qui rend les cours monotones. Si nous avons pu constater d'après les résultats de nos enquêtes, la réticence de certains d'entre eux qui veulent le maintien du français comme une option, afin de ne pas être lésés durant les examens et garder leur liberté de choisir; la majorité des élèves est favorable au changement de statut du français en la rendant obligatoire dans le système scolaire gambien.

Ces obstacles pourraient être canalisés grâce à des mesures d'accompagnement. Encourager l'ancrage du français en Gambie; reconnaître l'enthousiasme de ces francophiles mobilisés et prêts à faire de leur mieux pour partager leur passion; éviter l'arrêt de la revalorisation du français, en si bon chemin, sont des actions possibles. Les résolutions à entreprendre commenceraient d'abord par un premier pallier à savoir une aide financière conséquente qui permettrait la conduite des expertises, la fabrication de méthodes de français adaptées et en quantité suffisante, d'avoir les fonds nécessaires pour payer les professeurs de manière convenable, l'organisation des manifestations culturelles et ludiques, l'information et enfin la décentralisation de cette promotion du français en le répandant dans toutes les régions même les plus reculées du pays. L'aide financière destinée à cette cause, devrait tenir compte du travail engagé, et non de la modeste taille du pays. Ne faut-il pas, en effet, surfer sur l'effervescence actuelle portée à cette langue pour en faciliter l'expansion dans le pays ?

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris: La Découverte.
- Akkari, A.-J., Gutner, J.-L., & Sultana, R. (2001). *Politiques et stratégies éducatives. Termes de L'échange et nouveaux enjeux Nord/ Sud*. Berne: Transversales/ Peter Lang.
- Alén Garabato, M.-C., Auger, N., & al. (2003). *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et Analyses*. Paris: Langues et Paroles. L'Harmattan.
- Alén Garabato, M.-C., & Boyer, H. (2005). *Scolarisation ne vaut pas normalisation sociolinguistique. De l'école occitane à l'enseignement public : vécus et représentations sociolinguistiques. Une enquête auprès d'un groupe d'ex-caladrons*. Paris: L'Harmattan.
- Amossy, R. (1997). *Stéréotypes et clichés: langue, discours, société*. Paris: Nathan.
- Armand-Prévoist, M. (1973). *La République de Gambie*. Paris: Berger-Levrault.
- Arnaud, S.(coord.), (2002). *Les défis de la Francophonie: Pour une mondialisation Humaniste*. Paris: Alfarès.
- Auroux, S. (1998). *La raison, la langue et les normes*. Paris: P.U.F.
- Badibanga, K. (2008). *La dynamique des langues et les représentations sociolinguistiques à Kananga*. Thèse de doctorat. Montpellier III: Université Paul Valéry.
- Baker, C., & Jones, S.-P. (1997). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters LTD.
- Barrat, J. (2004). *Géopolitique de la Francophonie: un nouveau souffle?* Paris: La Documentation Française.
- Barthélemy, F. (2007). *Professeur de FLE: historique, enjeux, perspectives*. Paris: Hachette.
- Baylon, C. (2005). *Sociolinguistique: société, langue, discours*. Paris: Armand Colin.
- Bazin H. (1995). *La culture hip-hop*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Beaucourt, A. (1997). "Les conditions d'interprétation des consignes scolaires." *Travaux de didactique du FLE n°38* , pp. 61-77, université Montpellier III.
- Bellagamba, A. (2002). *Ethnographie, Histoire, Colonialisme en Gambie*. Paris: L'Harmattan.
- Berthoud, A.-C., & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne: Peter Lang.
- Bertucci, M. (2007). *Enseigner les langues d'origine*. Paris: Armand Colin.
- Blanc, N. (2006). *Le concept de représentation en psychologie*. Paris: In Press Editions.

- Blondel, A.,(coord.), (1998). *Que voulez-vous dire ? Compétences culturelles et stratégies didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Boëtsch, G. (2001). *Stéréotypes dans les relations Nord/ Sud*. Paris: L'Harmattan.
- Boyer, H. (1988). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Cle International.
- Boyer, H. (1991). *Langues en conflit : études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Boyer, H. (1996). *Sociolinguistique: Territoire Et Objets*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Boyer, H. (1997). *Plurilinguisme: contact ou conflit de langues ?* Paris: L'Harmattan.
- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Boyer, H. (2008). *Langue et identité: sur le nationalisme linguistique*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Brou-Diallo A.-C. (2004). *Aspects des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère par des étudiants anglophones africains*. Thèse de doctorat. MontpellierIII.
- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues* . Paris: Payot.
- Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris: Que sais-je ? P.U.F.
- Calvet, L.-J. (1998). *Une ou des normes ? Insécurité Linguistique et normes endogènes en Afrique*. Paris: Didier Erudition.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. (2000). *Les langues dans l'espace francophone: de la coexistence au partenariat*. Paris: L'Harmattan.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets de la mondialisation*. Paris: Plon.
- Causa, M. (2009). "Disciplines non linguistiques. Le statut sociolinguistique du professeur". *Le français dans le monde n°361* , pp. 26-27.
- Chartry-Komarek, Lezouret, L.-M. (2007). *Enseigner en contexte multilingue dans les écoles africaines*. Paris: L'Harmattan.
- Chaubet, F. (2006). *La Politique culturelle française et la diplomatie de la Langue : l'Alliance Française*. Paris: L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (2006). *Vers une autre idée et pour une autre idée de la langue française*. Paris: L'Harmattan.
- Chauprade, E. (1996). *L'espace économique francophone. Pour une francophonie intégrale*. Paris: Ellipses.
- Chevalier, B. (2008). *La mondialisation démythifiée. Un iPhone à Bamako*. Paris: Autrement.
- Clerc, S. et Rispaïl, M. (2008). "Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure". Paris, Klincksieck – *Études de linguistique appliquée n°151/3*, p.277 – 292.
- Cresson, B. (1971). *Introduction au français économique*. Paris: Didier Erudition.
- Cuq, J.-P., & Grucca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.

- Grenoble: Presses Universitaires.
- De Singly, F. (2005). *L'Enquête et ses méthodes: le Questionnaire*. Paris: Armand Colin.
- Demessine, M. (1999). *Tourisme et francophonie*. Paris: L'Hamattan.
- Deprez, C. (1995). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris: Didier - Crédif.
- Deschamps, H. (1975). *Le Sénégal et La Gambie*. Paris: P.U.F.
- Dikki-Kidiri, M. (2004). "Multilinguisme et politiques linguistiques en Afrique". *Actes du colloque international de Ouagadougou. Agence Universitaire Francophone*, pp. 27-36.
- Dollé, M. (2001). *L'imaginaire des langues*. Paris: L'Harmattan.
- Duloc, E. (2005). *L' autre en images : idées reçues et stéréotypes*. Paris: L'Harmattan.
- Durand, C. (1997). *La langue française : atout ou obstacle ? Réalisme économique, communication et francophonie au XXIème siècle*. Toulouse: Presses Univesitaires du Mirail.
- Duverger, J. (2009). *L' enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Eggs, E. (1998). *Maîtrise du français et économie*. Lyon: Liris- CNRS.
- Enda-Diapol. (2007). *Les dynamiques transfrontalières en Afrique de L' ouest*. Paris: Karthala.
- Erny, P. (2001). *Essai sur L'éducation en Afrique noire*. Paris: L'Harmattan.
- F.M.I. (1975). *Etudes générales sur les économies africaines: Gambie, Ghana, Libéria, Sierra Leone*. F.M.I.
- Fondation Singer-Polignac, Alliance Française. (1999). *La langue française à la croisée des chemins*. Paris: L'Harmattan.
- Forestal, C. (2004). *Français langue étrangère, français langue seconde : un enjeu politique, social, culturel et éthique*. Paris: Didier Erudition.
- Gasquet, C.-M. (2009). *Le Poids des langues : dynamiques, représentations, contacts et conflits*. Paris: L'Harmattan.
- Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir*. Paris: L'harmattan.
- Geoffroy, C. (2001). *La Mésentente Cordiale*. Grasset.
- Goetschy, H.(1995). *Langues Régionales et Relations Transfrontalières*. L'Harmattan.
- Gomez, P. (2005). *Idée de Nation et espaces dans la littérature gambienne*. Thèse de doctorat. Université Limoges.
- Gueunier, N. (1978). *Les français devant la norme*. Paris: Champion.
- Hagège, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris: O Jacob.
- Hagège, C. (2006). *Combat pour Le français: au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris: O Jacob.
- Igue, O. (2003). *Les Yoruba en Afrique de L'ouest*. Paris: Présence Africaine.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.

- La Gambie. (2007). *Afrique Magazine n°266*, pp. 67-70.
- Lavergne, R. (1996). *Intégration et coopération régionales en Afrique de L'ouest*. Paris: Karthala.
- Ledegen, G. (2000). *Le bon français : Les étudiants et La norme linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Lüdi, G. (1986). *Etre Bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Mackey, W.-F. (1976). *Bilinguisme et contact de langues*. Paris: Klincksieck.
- Makédonsky, E. (1987). *Le Sénégal: La Sénégalie, Tome II*. Paris: L'Harmattan.
- Manessy, G. (1979). *Plurilinguisme: normes, situations, stratégies: études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Matthew, B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Maurer, B., & Dumont, P. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique Francophone*. Paris: Edicef/Aupelf/Uref.
- Mbodj, T.-S. (1985). *La Confédération Sénégalienne: réalités, perspectives*. Thèse de doctorat. Université Bordeaux I.
- Mochet, M. (2004). *Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances*. Lyon: ENS.
- Montenay, Y. (2005). *La langue française face à la mondialisation*. Paris: Les Belles Lettres.
- Montmoussé, (coord.), (2009). *100 fiches pour comprendre la mondialisation*. Paris: Bréal.
- Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique: Les concepts de base*. Bruxelles: Mardaga.
- Moussiou, A. (2009). *Les rôles de l'enseignant et des apprenants dans la classe de FLE*. Thèse de doctorat. Montpellier III.
- Ngalasso-Mwatha, M (2000). "Norme centrale et normes locales dans le français parlé en Afrique" Communication au Colloque international sur "*Le monde et la centralité*", Université Michel de Montaigne-Bordeaux III, Talence (France), 26-28 avril 2000, paru en 2001 sur internet: <http://www.msha.fr>
- Nicole, B. (2002). *Les techniques d'enquêtes: méthodes et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin.
- Pantarella, A. (1998). *Le Fle, une langue vivante*. Paris: Cahiers Pédagogiques.
- Penel, J.-D. (2003). *Petit essai géocritique sur deux petits pays: Djibouti et la Gambie*. In Vion-Dury, J. (coord.). *Littérature et espaces. 30ème Congrès de la société française de littérature générale et comparée*. Limoges: Presses Universitaires.
- Peytard, J. (1992). *Discours et enseignement du français: les lieux de rencontre*. Paris: Hachette.
- Pollet, M. (1963). *L' Afrique du Commonwealth*. Paris: Saint-Paul.
- Pontault, M. (1999). *Tourisme et Francophonie*. Paris: L'Harmattan.
- Porcher, L. (2000). *Politiques linguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Pottier, B. (2001). *Représentations mentales et catégorisations linguistiques*. Louvain: Peeters.

- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Rémy, M. (2001). *La Gambie Aujourd'hui*. Paris: Jaguar.
- Renan, E. (2009). *Langue française et identité nationale*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Renouvrin, B. (1989). *L'utilité économique et commerciale de la langue française*. Paris: Direction Des Journaux Officiels.
- Retaillé, D. (2010). *La mondialisation*. Paris: Nathan.
- Sall, E. (1989). *Micro- Etat-Nation et société en Gambie*. Paris: IRD - ORSTOM.
- Sangaré, L. (1998). *Les fondements économiques d'un Etat confédéral en Afrique de L'ouest*. Paris: L'Harmattan.
- Sarr, S. (1984). *Meet me in Konakry*. Macmillan Ltd.
- Singy, P. (1997). *L'image du français en Suisse Romande*. Paris: L' Harmattan.
- Vigner, G. (1992). "Le français de scolarisation". *Etudes de Linguistique Appliquée "Français langue seconde" n°88*. Paris: Didier- Erudition.
- Wackerman, G. (2005). *Les frontières dans un monde en mouvement*. Paris: Ellipses.
- Wolton, D. (2003). *L'autre mondialisation*. Paris: Flammarion.
- Wolton D. (2008). *Francophonie et mondialisation*. Paris: CNRS- Hermès n°40.
- Yaguello, M. (2006). *Les langues imaginaires: mythes, utopie, fantasmes, chimères, fictions*. Paris: Seuil.
- Zarate, G. (2004). *Représentations de l'étranger et didactique des Langues*. Paris: Didier Eruditions.

Annexes

Questionnaire A - Another choice

Dear Sir or Madam,

We would be grateful if you would participate to our research. Please, answer to the questions honestly. With your support, we will analyze the French teaching in Gambians schools. All information will be confidential. Thank you.

1.Are you in a:

- 1. public school
- 2. private school
- 3. semi-public

2.The name of your school is:

- 1. Ming Daw
- 2. Latrikunda
- 3. Sainte Therese
- 4. Saint Joseph
- 5. Marina international school
- 6. Gambia Senior Secondary School

3.How old are you?

- 1. 16 years
- 2. 17 years
- 3. 18 years
- 4. 19 years
- 5. 20 years

4.What's your grade (level) or job actually ?

- 1. G 9
- 2. G 10
- 3. G 11
- 4. G 12

5.What's your nationality?

- 1. Gambian
- 2. Senegalese
- 3. Nigerian
- 4. Sierra Leon
- 5. Ghanaian
- 6. American

6. What languages do you speak?

- 1. English
- 2. African languages
- 3. French
- 4. Arab
- 5. Spanish

you can take several choices

7. For African languages, specify :

- 1. mandinka
- 2. jola
- 3. fula
- 4. wolof
- 5. karonika
- 6. balanta
- 7. serere
- 8. edo (bini)
- 9. aku
- 10. ghana languages
- 11. sarakhule

8. In your opinion, which language can represent you all over the world? Why?

9. Why do you not choose French at school?

- 1. it is difficult
- 2. it is uninteresting
- 3. you dislike it
- 4. other (specify, please)
- 5. it is not the official language

10. Even if you don't use French at school, maybe in another moment or situation, you listen or you speak French?

- 1. Yes
- 2. No

11. Where do you speak or listen French? You can take several choices.

- 1. nowhere
- 2. family and friends
- 3. print media
- 4. broadcast media
- 5. radio
- 6. other (specify)
- 7. At school

12. Please, describe English, French, African languages in five words.

13. Do you believe that French language has to stay for all Gambian students:

- 1. an optional teaching
- 2. a compulsory teaching

14. Why?

15. Are you ready for a bilingualism between French and English in Gambia ?

- 1. Yes
- 2. No

16. why?

17. Really, do you think that Gambia needs French for increasing development?

- 1. Yes
- 2. No

18. Why?

19. How do you find French-speaker generally?

- 1. Closed
- 2. Opened
- 3. nice- tactful
- 4. arrogant, selfish, haughty, conceited

20. would you visit a French country?

- 1. Yes
- 2. No

21. If you wouldn't it, explain why. If you choose "Yes", Which French country would you visit and why?

22. it's modern and useful.

- 1. Agree
- 2. Disagree

23.it's complicated and difficult to learn.

- 1. Agree
- 2. Disagree

24.it's funny for listening music.

- 1. Agree
- 2. Disagree

25.it's romantic and beautiful.

- 1. Agree
- 2. Disagree

26.A French-speaker wants to discuss with you in french, what will you do ?

- 1. You have a bad command of french and that's why you answer in English.
- 2. You answer in English because you believe that foreigners have to integrate into the country and to speak in English.
- 3. For staying courteous, you will try to speak in french even if your level is very low.
- 4. You stay very cool and peaceful because you have a good command of french even if it isn't your option at school.

27. have you a comment after these questions?

Thank you very much!

Questionnaire B - Apprenants de français

Madame, Monsieur,

Nous vous prions de bien vouloir participer à notre étude en répondant de la manière la plus honnête et sérieuse possible aux questions posées. Avec votre appui, nous pourrions ainsi analyser la présence du français dans l'enseignement en Gambie. Les données fournies seront traitées de façon confidentielle. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

1.Établissement

- 1. Ming Daw
- 2. Latrikunda
- 3. Gambia Senior Secondary School
- 4. Gambia College
- 5. Alliance Française
- 6. Marina International School
- 7. SBEC international
- 8. Sainte Therese
- 9. Saint Joseph
- 10. Ecole Sénégalaise de Banjul

2. Tranche d'âge

- 1. Moins de 10 ans
- 2. De 11 à 15 ans
- 3. De 16 à 20 ans
- 4. Plus de 21 ans

3. Êtes-vous ...

- 1. Un homme
- 2. Une femme

4. Catégorie socio-professionnelle

- 1. Élève
- 2. Travailleur

5. Niveau d'étude

- 1. G 12
- 2. G 11
- 3. G 9
- 4. G 10
- 5. G 8
- 6. G7

- 7. militaire
- 8. informaticienne
- 9. administrateur
- 10. vétérinaire
- 11. enseignant
- 12. photographe
- 13. commerçant
- 14. couture
- 15. comptable
- 16. médecin
- 17. banquier
- 18. militaire
- 19. pharmacien
- 20. University of Gambia
- 21. journaliste

6. Quelle est votre nationalité ?

- 1. Sierra léonaise
- 2. Française
- 3. Américaine
- 4. Italienne
- 5. Ivoirienne
- 6. Nigériane
- 7. Libanaise
- 8. Guinéenne
- 9. Sénégalaise
- 10. Gambienne

7. Quelles sont les langues que vous parlez ? Vous pouvez cocher plusieurs cases.

- 1. Anglais
- 2. Français
- 3. Arabe
- 4. Langues africaines
- 5. Italien

8. Quelles sont les langues africaines que vous parlez ? Vous pouvez cocher plusieurs cases.

- 1. wolof
- 2. peulh
- 3. sereer
- 4. mandinka
- 5. yoruba
- 6. karonika
- 7. jola
- 8. fula
- 9. sarakhule
- 10. aku

9. Vous avez choisi d'apprendre le français. Vous pouvez cocher plusieurs cases.

- 1. Vous aimez le français.
- 2. vous savez que c'est une langue qui offre des opportunités professionnelles en Gambie.
- 3. Vous voulez améliorer votre niveau en français
- 4. vous avez choisi au hasard
- 5. C'est le choix de vos parents
- 6. cela a été imposé par votre établissement

10. Comment jugez-vous votre niveau en français?

- 1. Mauvais
- 2. Passable
- 3. Moyen
- 4. Bon
- 5. Excellent

11. Depuis quand parlez-vous le français?

- 1. Moins de 2ans
- 2. Entre 2ans et 5ans
- 3. Entre 5ans et 8ans
- 4. Plus de 8 ans

12. Vous arrive-t-il de parler français entre amis et en famille?

- 1. Jamais
- 2. Rarement
- 3. Occasionnellement
- 4. Assez souvent
- 5. Très souvent

13. Quand vous parlez le français :

- 1. Vous mixez anglais et/ou langue maternelle avec le français.
- 2. Vous ne faites pas attention à tout cela.
- 3. Vous arrivez à parler français sans recours à autre langue

14. Quelle partie du cours de français vous paraît la plus dure?

- 1. La grammaire
- 2. La conjugaison
- 3. Le vocabulaire
- 4. La lecture
- 5. La rédaction
- 6. La discussion
- 7. Aucune partie du cours ne semble dure.

15. De quelle manière parlez-vous français?

- 1. Mauvais
- 2. Passable
- 3. Moyen
- 4. Bon
- 5. Excellent

16. Avez-vous du mal à prononcer les sons en français?

- 1. Non
- 2. Oui

17. Si 'Oui', précisez de quels sons s'agit-il?

18. Faites-vous certaines de vos activités en français?

- 1. Non
- 2. Oui

19. Si oui, les activités culturelles en français qui m'occupent le plus souvent sont (Vous pouvez cocher plusieurs cases).

- 1. Débat/ discussion/ exposé
- 2. Lecture
- 3. Musique
- 4. Théâtre
- 5. Autre (précisez)

20. Si, non, vous n'en faites parce-que:

- 1. Cela nous vous intéresse pas tout simplement.
- 2. L'occasion ne s'est pas présentée pour le moment mais vous aimeriez en faire.
- 3. Par manque de moyens financiers.
- 4. Autres raisons

21. Si 'Autres raisons', précisez :

22. La langue française est une langue belle et romantique.

- 1. D'accord
- 2. Pas d'accord

23.La langue française est une vieille langue; inutile et sans grand intérêt .

1. D'accord

2. Pas d'accord

24.La langue française est une langue moderne;

1. D'accord

2. Pas d'accord

25.La langue française est une langue de tourisme .

1. D'accord

2. Pas d'accord

26.La langue française est une langue de communication internationale.

1. D'accord

2. Pas d'accord

27.Le français est une langue difficile à apprendre et compliquée .

1. D'accord

2. Pas d'accord

28.La langue française est une langue musicale.

1. D'accord

2. Pas d'accord

29.Pouvez-vous décrire en quelques mots vos difficultés en français?

30.Que pensez-vous de la langue française?

31.Que pensez-vous de la France ?

32.Aimeriez-vous visiter un pays francophone?

1. Oui

2. Non

33. De quel pays s'agit-il et pourquoi?

34. Le français doit-il devenir une matière obligatoire pour tous les élèves, afin de permettre un bilinguisme anglais/français dans toutes les écoles gambiennes ?

- 1. Oui
- 2. Non

35. pourquoi?

Questionnaire C - Professeurs de français

Madame, Monsieur,

Nous vous prions de bien vouloir participer à notre étude en répondant de la manière la plus honnête possible aux questions posées. Avec votre appui, nous pourrions ainsi analyser la présence du français dans l'enseignement en Gambie. Les données fournies seront traitées de façon confidentielle. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

1.Établissement

2.Quelle est votre nationalité ?

- 1. Gambienne
- 2. Sénégalaise
- 3. Malienne
- 4. Ivoirienne
- 5. Sierra Léonnaise

3. Autre

4.vous avez entre:

- 1. 25-35
- 2. 36-45
- 3. 46-55

5.Vous êtes :

- 1. Un homme
- 2. Une femme

6.Vous parlez comme langue:

- 1. Anglais
- 2. Français
- 3. Espagnol
- 4. Arabe
- 5. Langues africaines

7.Langue(s) africaine(s) parlée(s). Plusieurs réponses sont possibles

8. Votre lieu d'enseignement est : (plusieurs réponses sont possibles)

- 1. La maternelle
- 2. Le primaire
- 3. Le secondaire
- 4. L'université
- 5. l'Alliance Française
- 6. école d'infirmiers
- 7. Gambia College
- 8. cours privés
- 9. hôtels

9. Combien d'années d'expérience possédez-vous dans l'enseignement du français?

- 1. Au moins 3 ans
- 2. Entre 4-10 ans
- 3. plus de 11 ans

10. Selon vous, être professeur de français en Gambie est :

- 1. valorisant
- 2. dévalorisant

11. Pourquoi?

12. Le salaire du professeur de français est :

- 1. Pas du tout satisfaisant
- 2. moyennement satisfaisant
- 3. Tout à fait satisfait

13. Il vous permet ainsi de:

- 1. De régler tous vos besoins.
- 2. De parvenir non sans difficulté à survivre avec.
- 3. Vous jonglez avec d'autres activités pour subvenir à vos besoins.

14. Vous êtes devenu professeur de français :

- 1. Par hasard, vous ne saviez pas quoi faire.
- 2. Par dépit, faute de mieux, vous n'aviez pas vraiment le choix.
- 3. Par détermination, vous saviez ce que vous vouliez faire et c'était votre premier choix.

15.Si c'était à refaire changeriez-vous de métier ?

- 1. Oui, sans hésiter.
- 2. Peut-être.
- 3. Non, pas du tout, c'est un métier plaisant et passionnant.

16.Qu'est-ce-qui vous plaît le plus dans votre métier ?

17.Qu'est qui vous plaît le moins dans métier ?

18.Quels sont les privilèges offerts par votre métier ?

19.vous trouvez que votre niveau de français est :

- 1. Mauvais
- 2. Passable
- 3. Moyen
- 4. Bon
- 5. Excellent

20.Pouvez-vous, nous décrire en cinq mots vos apprenants?

21.Pouvez-vous, nous décrire en cinq mots la langue française?

22. Comment jugez-vous les francophones ?

- 1. Sympathiques
- 2. Arrogants

23. Avez-vous des connaissances francophones dans votre entourage en Gambie ?

- 1. Oui
- 2. Non

24. Ce sont des:

- 1. amis
- 2. collègues
- 3. familles

25. Avec ces connaissances, vous parlez français:

- 1. Jamais
- 2. Rarement
- 3. Occasionnellement
- 4. Assez souvent
- 5. Très souvent

26. Selon vous, quel est l'obstacle majeur de l'enseignement du français en Gambie? (plusieurs réponses sont possibles).

- 1. Volume horaire réduit
- 2. Manque de manuels scolaires et d'équipements
- 3. Apprenants non motivés
- 4. Salaire bas des professeurs

27. Autres

28. Quels sont les manuels et supports que vous utilisez pour enseigner le français ?

29. Pourquoi utilisez-vous ces manuels?

30. Y-a-t-il des avantages ou inconvénients à utiliser ces manuels?

1. Oui

2. Non

31. Lesquels?

32. En classe, quelle méthode utilisez-vous pour enseigner le français?

33. Quelles sont les mérites et les failles de cette technique d'enseignement ?

34. Les gambiens sont conscients de l'utilité du français et envisagent de l'apprendre.

1. D'accord

2. Pas d'accord

35. Les gambiens n'aiment ni leurs voisins francophones ni le français qui est leur langue.

1. D'accord

2. Pas d'accord

36. La langue française est belle, raffinée et romantique .

1. D'accord

2. Pas d'accord

37. La langue française est utile et moderne.

1. D'accord

2. Pas d'accord

38. La langue française est de tourisme et de communication internationale.

1. D'accord

2. Pas d'accord

39. À votre avis, le français doit-il devenir une matière obligatoire pour tous les élèves gambiens?

1. Oui

2. Non

40. Pourquoi?

Corpus / Fautes

Question n°29 : *Pouvez-vous nous décrire vos difficultés ?*

P1 : Notre professeur **ne pas active** . Dans nos **lessons**, nous **somme pas fair** nos devoirs souvent. Nous **somme manque des material**. Par **exemple** , **les livre** de français , we need someone who can be concentrated in our classes .

P2 : français et une langue **compliqué** .

P3 : notre professeur n'est pas **serieux** en **class** et en **mém tamp** il nous **paractisez** pas de parler le français .

P4: mon **problèm** c'est le vocabulaire et la grammaire .

P5 : l'**employ** de certains temps .

P6 : j'ai des **problems** quand je parle français parce là où j'habite il n'y a pas pas de gens qui parlent le français . c'est très rare pour le **parlé** à la maison .

P7 : la grammaire et la **rédaction**

P8: j'ai des **problems pour conjugué** des **verbs à la présent et le passe** et le futur souvent

P9 je suis pas bien **cultuvé** en français car je l'ai commencé **x** ma secondaire .

P10: **A** ce qui me concerne , j'aimerais parler dans tous les activités que je **fait** dans ma vie . Mais , étant dans un pays anglophone c'est vraiment difficile de l'appliquer .

P11: j'ai une bonne **méprise de parlé**. Seul la **conjugaison** me pose des problèmes avec le subjonctif et le conditionnel de certains **verbs**.

P12: mes difficultés **parfoie ces de mettre les pronon** dans leur propre place .

P13 : moi, **mon difficulté** se présente quand je suis **entraint** de dialoguer avec quelqu'un ou de se présenter un **expose** souvent les mots me **manque** .je **veue** dire quelque choses dans ma tête mais j'arrive pas à faire sortir .

P14: je ne fais pas attention , parce que j'ai **abitude** de la parler .

Question n°30 – *Décrivez la culture et la langue francophone .*

P15: Senegal and Mali are our fiends . Les pays **la son** des frères en Gambie sont **tres bonne** .

P16: les sénégalais sont des **frère an** Gambie .

P17 : **civilesé**

P18: **complicaté**

P19: très **intérestés**

P20 : elle est si facile et si **comprenable**

Question n°31- *Comment voyez-vous la France ?*

P21 : France est **une bonne pays** .

P22 : romantique **popular**

P23: la France est un pays **valid** dans le monde . Elle a **jouée** un rôle important dans le continent africain .

P24: démocrate , touristique, ouverte, développée et membre de l'union européenne .

P25: pays de droit, **touristic** , démocratique

P27: colonisateur, sportive

P28 : la France est un pays industriel, et à un système éducatif très **avancer**. Au plan sportif, elle à une très bonne équipe, elle est aussi un pays gastronomique .

Question n°33 – *Pourquoi voulez-vous visiter un pays francophone ?*

P29:**X** Senegal. **Ces** pour voir mon ami.

P 30 : C'est le Sénégal que j'ai **visiter pandan** les vacances .

P31 : je **conais** la France, Lomé, **Cote d'Ivoire** et Sénégal . J'ai habité en **Cote** d'ivoire pendant trois ans .

P 32 : pour mieux parler le français , parce que **ci** vous parlez toujours le français avec des gens qui le **parle** mieux , un jour ou l'autre vous **serais** extraordinaire .

P33: la France , parce que le français est bien **parler** là-bas .

P34: la France pour **contunué** mes études

Question n°35 : *Croyez-vous que le français devrait être enseigné obligatoirement à l'école gambienne ?*

P35: Nous **manquon les** professeurs de français .

P36 : **X** français est une langue **important** et international

P37 : parce que on **peux** communiquer avec les **tourists**

P38 : pour rapide **X development**, et **investire** ,

P39: pour qu'il t'aime à l'école quand tu **sort**

P 40: parce que chacun a **sont choisis**

P41 : Pour nous, **mieux place** dans la mondialisation et **nous sont aborder** des pays francophones.

P42: pour les relations internationales , et nous sommes autour de pays francophones. on sait pas **ou** nous serons demain .

Exercice de rédaction

Sujet : présentez-vous et décrivez votre famille

École *Saint Joseph* – 10 participations dont 5 relevées dans le corpus .

R1- Je m'appelle Lamine Jobe je suis d'une **family** joyeuse mon **pere** est fort et **le maman ont fait** le petit plat

R2 – Je m'appelle Justina . Je viens d'une famille **special** nous vivons dans **l'harmony** . Et chaque dimanche maman nous **prepare une bonne plat** quand nous **seront** de retour a l'église. Nous **somme** de famille **monogamy** .

R3- Je me nomme Malla Saw. Je **partis** d'une famille dans le village. Dans la famille , **je suis resté , un père et une seur**. J'aime beaucoup ma famille pas que nous **X** unique.

R4- J'aime **le famille** . J'ai **X petit famille** de cinq **personne** Moi , ma **mere** , ma sœur et deux frères.

R5- **J'ai m'appelle** Rosa . J'habite avec mes parents . Ma famille est simple **pas-ce que** nous sommes **religieux est** sympathique. Ma mère travaille à **l'hospital** .

École *Gambia Senior Secondary School*- 25 participations dont 10 relevées dans le corpus .

R6- Je suis Kolley . Je suis **élèves** en classe de grade 10 . Mon père se **medecine** et ma **mere** qui se **etudient** en université de Gambie .

R7- Je suis Abdu . J'habite **a** ma maison avec **mon mere** , **mon pere**. Ma **mere** travaille **a l'hospital**. Je **chanceux pas que** si je **X** malade elle **m'aidé** .

R8- Je suis fatoumata. **Je habite** avec ma mère **est** deux **petit** sœurs, Ma mère est **gentile**.

R9- Je me nomme Marietou. Mon père est fort **est** courageux, **est** très occupé pendant les **season** des **plui'e**. Ma mère est **commercante** dans **un** boutique .

R10- Je m'appelle hady et je suis dans une **class** de grade 10 .

R11- Je me nomme Amadou. **J'etudie** en classe de terminal . Je vis avec mes deux **parent** . Mon père est commerçant.

R12- Je m'appelle Musa . Je suis **élève** en **class** de grade 12. Ma **mere** s'occupe **trés** bien de nous .

R13- Je m'appelle Jang . Je suis **élève** en grade 12. Ma mère est **tres gentil** et moi se **reposer** le dimanche plus que mon père .

R14- Je **m'appelle** Channeh et je suis **cadett** de ma famille .

R15- Je m'appelle Adama .Je vis avec mon **pere** et ma **mere** . Je suis contente parce que je bénéficie d'une **grand** attention .

R16- Je m'appelle Dalanda. Dans ma famille , nous sommes au **nombre** de cinq dont **quatre garcons** et une fille.

École Sénégalaise de Banjul - 30 participations dont 16 relevées dans le corpus

R17- Je **suie** Karim. J'habite **a** Kotu . J'ai 14 ans . J'ai une grande famille avec huit **personne** .

R18- Je m'appelle Yandeh. **Je habite a** sanchaba. Il y a dix **persons** Dans ma Famille , **Ma mere, Mon pere, Mes cinq sœur , Mon demi soeur et mes frère** .

R19- Je suis Ismaila et j'aime beaucoup ma famille **pasque ils est bien et synpathique**

R20- Je **m'appel** Amy et **j'ai suis** une petite famille . On est ensemble et on **fais** beaucoup **des activités** . Souvent, mon petit frère **m'énnerve**.

R21- Je m'appelle Arpang . Je **suis 13 ans** . Dans ma famille , il y a sept **person** . Ma mère est belle et mon père est **grande , intelligent** . Il aime rire comme moi .

R22- Je **mappelle** Ali. **J'ai suis 13 ans** . **J'habbit** à Kotu . Mon père va **a la butique est ma mere est ma sœur prépare de la manger** .

R23- Je m'appelle Carlo Monta et j'ai 15 ans . J'habite a Bijilo . J'ai une grande famille , on est sept dans la famille . Il y a moi, mes deux **frère, ma soeure**, mon **père** et ma **mère**. Mon **père** travaille dans une **company** de construction est ma **mère** aussi .

R24- Le **characteristic** de ma famille est il y a six personnes . Ma **mere** est **gentil** et **mon pere est calm**.

R25- Je m'appelle Anély Martin . Mon père est très **parésseux** mais ma mère est très active. Donc bien **sur** , le **mariage** n'a pas durer très longtemps. Il paraît que j'ai le **caractère** de ma mère et mon frère a le **caractère** de mon père . Mon père habite en France , mais ma mère , mon frère et moi **vivont** en Afrique.

R26- Ma famille est un **petit famille**

R27- Ma famille **c'est fantastic c'est best**

R28- Ma famille est **janti** et s'occupe de moi.

R29- Je suis dans une famille de cinq **person**. Mon **père** travaille dans un bureau et ma **mère** c'est **une directeur**.

R30- Je me nomme Jainaba . Je fais parti d'une famille assez spéciale car sympathique . Ma mère est très **dangerous** et mon **père** est un homme courageux . Ma famille est **fantastic**.

R31- Je m'appelle Omar . Ma famille est **petit** , mon **pere** quand est **professeur**, ma **mere** quand est docteur. Nous sommes du Nigeria est mes parents **somme travaille**.

R32- Je m'appelle Sulayman . **Je suis 14 ans** . **Je habite a** Bundung .

Sigles et abréviations

Liste des sigles et abréviations	significations
HTC	High Teaching Certificate
AOF	Afrique Occidentale Sénégalaise
CEDEAO	Communauté Économique Des États De L'Afrique De L'Ouest
DALF	Diplôme Approfondie En Langue Française
DELF	Diplôme D'Étude En Langue Française
FESMAN	Festival Mondial des Arts Nègres
FLE	Français Langue Étrangère
FMI	Fonds Monétaire International
FRETA	French Teacher's Association
IDH	Indice De Développement Humain
LE	Langue Étrangère
LLA	Langue Locale Africaine
LM	Langue Maternelle
LO	Langue Officielle
LS	Langue Seconde
LSCO	Langue De Scolarisation
MENG	Ministère De L'Education Nationale Gambienne
MESRSTG	Ministère De L'Enseignement Supérieur, De La Recherche, Des Sciences Et De La Technologie
MFDC	Mouvement Des Forces Démocratiques De Casamance
MOJA	Movement For Justice In Africa
NCP	United Convention Party
NEPAD	Nouveau Partenariat Pour Le Développement De L'Afrique
OMC	Organisation Mondiale Du Commerce
OMPI	Organisation Mondiale De La Propriété Intellectuelle
ONU	Organisation Des Nations Unies
ORTM	Radio Télévision Malienne
PADEF	Projet D'appui À La Diffusion Et À L'Enseignement Du Français En Gambie
PAFEG	Pour Un Ancrage De La Francophonie En Gambie
PNUD	Programme Des Nations Unies Pour Le Développement
PPDOIS	Organisation Démocratique Pour l'Indépendance et le Socialisme
RFI	Radio France Internationale
RTS	Radio Télévision Sénégalaise
SFA	Saint Francophile's Association

UA	Union Africaine
UEMOA	Union Économique Et Monétaire Ouest-Africaine
UNESCO	Organisation Des Nations Unies Pour L'éducation , La Science Et La Culture
UP	United Party

Support des entretiens semi-directifs appelé *canevas* par Boyer (2005).

Questions à poser lors des entretiens au département d'études françaises : DEF (Université Gambienne) et Gambia College. NB : tout document pouvant justifier les réponses .

Quel est l'effectif des professeurs de français au DEF? (chiffre et documents à l'appui). Quelle est la tranche d'âge des professeurs de français au DEF? Quelle est l'offre de formation du DEF ? Cette offre de formation est-elle à visée littéraire ou professionnelle? Les formations du DEF répondent-elles aux besoins socio-économiques du marché et aux exigences du gouvernement ? Le DEF a-t-il reçu des indications et un appui du gouvernement gambien? (documents à l'appui). Quel est le nombre actuel d'étudiants inscrits au DEF ? Ce nombre est en croissance ou non au fil des années? (Chiffre et documents à l'appui). Pouvez-vous faire un rapide aperçu sur le profil global des étudiants ? (profil, leurs perspectives d'avenir, motivations et attentes). Comment résumer en quelques lignes l'adhésion de l'Université Gambienne au réseau francophone de l'AUF ? A ce titre, quels sont les actions, les subventions, activités enregistrées par l'Université Gambienne en particulier par le DEF grâce à l'AUF ? Quels sont les bailleurs qui financent le DEF ? Quelles sont difficultés du DEF ? Pourquoi ? Le DEF a-t-il des accords inter-universitaires ? De quelles natures sont-ils (documents à l'appui). Qu'en est-il des contraintes financières du DEF ? Quelles sont les solutions à envisager à cet effet ? Quelles sont les perspectives d'avenir du DEF ?

Questions pour les acteurs de la coopération linguistique et éducative de la France en Gambie : PAFEG, SCAC

Comment juger la situation du français en Gambie ? Quelles sont les possibilités socio-économiques qu'offre la francophonie à la Gambie ? Quel est le dispositif mis en œuvre pour assurer la coopération linguistique et éducative française en Gambie ? Quel est l'objectif de cette coopération ? Quels sont les intérêts (économiques, politiques, éducatifs) que tire la France aussi bien que la Gambie avec cette coopération ? Quelles sont les stratégies d'intervention de cette coopération ? Dans quels secteurs, les acteurs interviennent-ils ? Quelles sont les subventions qui ont été mobilisées dans ce cadre ? Sachant que la francophonie attache une dimension toute particulière à la diversité linguistique et éducative, comment la promotion du français va servir au plurilinguisme en Gambie ? Quelle part occupe les TICE dans ce travail et comment ? Quelles sont les grandes difficultés notées par la coopération et y a-t-il des pistes pour y remédier ? Quels sont les publics ciblés pour la diffusion du français? Quelles sont les actions actuelles menées pour promouvoir le français en Gambie ? Quelle a été la période significative de la coopération linguistique et éducative française en Gambie ? Pourquoi ? Quelle évaluation faire du projet sortant le PADEF? Quelle est la différence entre le PADEF et PAFEG? Quelles sont les activités majeures du PAFEG et ses financements?

Il arrive au cours de l'entretien que les questions se modifient où qu'elles ne suivent pas l'ordre. En

nous inspirant de Boyer (2005), nous avons pu regrouper dans des tableaux des fiches d'identification des enquêtés qui ont passé un entretien. Nous donnons ici, ceux qui sont présents dans la thèse, les autres peuvent être consultés sur le support audio.

Fiche signalétique de l'enquêté	
Année	2010
Nom	Kamara
Prénom	Moussa
Sexe	masculin
Fonction	Professeur de français - université
Lieu de l'entretien	Université
Durée de l'entretien	30mns 17s
Remarque(s)	RAS

Fiche signalétique de l'enquêté	
Année	2010
Nom	Sallah
Prénom	Ida Jallow
Sexe	Féminin
Fonction	Superviseur pour l'enseignement du français en Gambie- MENG
Lieu de l'entretien	MENG
Durée de l'entretien	40mns 20s
Remarque(s)	RAS

Fiche signalétique de l'enquêté	
Année	2010
Nom	Badara
Prénom	Alioune
Sexe	masculin
Fonction	Provisieur
Lieu de l'entretien	École sénégalaise de Banjul
Durée de l'entretien	31mns 12s
Remarque(s)	RAS

Fiche signalétique de l'enquêté	
Année	2010
Nom	Mbow
Prénom
Sexe	masculin
Fonction	Chef département de français- Marina International - School
Lieu de l'entretien	Marina International - School
Durée de l'entretien	30 mns13s
Remarque(s)	RAS

Fiche signalétique de l'enquêté	
Année	2010
Nom	Tangara
Prénom	Mamadou
Sexe	masculin
Fonction	Ministre MERST
Lieu de l'entretien	MERST
Durée de l'entretien	47mns25s
Remarque(s)	RAS

Fiche signalétique de l'enquêté	
Année	2010
Nom	Gomez
Prénom	Pierre
Sexe	masculin
Fonction	Senior lecturer- chef département français – université de Gambie
Lieu de l'entretien	Université de Gambie
Durée de l'entretien	01h 06s
Remarque(s)	RAS

Fiche signalétique de l'enquêté	
Année	2010
Nom	Chouin
Prénom	Gérard
Sexe	Masculin
Fonction	Coordinateur - PAFEG
Lieu de l'entretien	PAFEG
Durée de l'entretien	01h27mns
Remarque(s)	RAS

Fiche signalétique de l'enquêté	
Année	2010
Nom	Bobomlong
Prénom	-----
Sexe	Masculin
Fonction	Professeur- membre SFA- animateur radio
Lieu de l'entretien	PAFEG
Durée de l'entretien	
Remarque(s)	RAS

Fiche signalétique de l'enquêté	
Année	2010
Nom	Magassy
Prénom	-----
Sexe	Masculin
Fonction	Officier pour les langues nationales
Lieu de l'entretien	Département du curriculum
Durée de l'entretien	53mns 56s
Remarque(s)	RAS

Fiche signalétique de l'enquêté	
Année	2010
Nom	Gai
Prénom	Ousmane
Sexe	masculin
Fonction	Chef département français de Gambia College
Lieu de l'entretien	Gambia college
Durée de l'entretien	33mns
Remarque(s)	RAS

Fiche signalétique de l'enquêté	
Année	2010
Nom	Senghor
Prénom	Mariama
Sexe	Jobe
Fonction	Coordinatrice de l'école Diana Mariama
Lieu de l'entretien	École Diana Mariama
Durée de l'entretien	31mns03s
Remarque(s)	RAS

Fiche signalétique de l'enquêté	
Année	2010
Nom	Kamara
Prénom	Cheikh Abdoul
Sexe	masculin
Fonction	Professeur
Lieu de l'entretien	Université de Gambie
Durée de l'entretien	30mns20s
Remarque(s)	RAS

FRENCH

Introduction

Students opting to do French as Major or Minor will find in this section all the required information that will guide them through their programme. Students intending to major or minor in French are advised to read through this section of the handbook carefully, and if need be, consult lecturers in this unit before starting courses. Although there is no guiding and counseling office for students, lecturers are willing to help wherever and whenever the need arises.

Aims and Objectives

The aim of the unit is to build and strengthen the student's skills in French. Students are expected to complete a number of courses to obtain a Major or a Minor. These courses are to be selected under three different components: Literature, Language and Cultural Studies. The general objective of the literature component is to expose the student to the richness in style and form of the language through the literary expressions of French and Francophone peoples of both past and contemporary periods.

The general objective of the second component is to discover the use of language in its different grammatical, morphological and lexical forms and develop the skills to use it, as well as to learn linguistic aspects of French.

As for Cultural Studies, the general objective is to discover the culture of the people who use the language as this is believed to be of great help in language acquisition.

Department Staff and Materials

The unit enjoys the financial support of the French Cooperation which makes it possible to invite visiting lecturers, and when the need arises, send students for

training in a francophone country. Added to this is a wide variety of learning materials reserved for French students in a section of the university library. Lecturers can be met at the faculty building for counseling and discussion.

Prerequisites for a Major or a Minor

Students wishing to graduate with either a Major or a Minor in French should read the following requirements carefully:

1. In addition to the university entry requirements students should have a credit in French with a minimum grade of C4 or a Baccalaureat or BFEM from a French high school.
2. For adult students, an HTC or its equivalent, or any other professional certificate obtained with a Major in French or in a French institution, will be accepted.
3. If necessary, a matriculation exam will be conducted for certain students.

A meeting will be convened with all students wishing to graduate with either a Major or a Minor in French, to further discuss these issues. Students should register with the unit so that they will be closely monitored and assisted where necessary.

University Requirements

Every registered student is required to do a foreign language before graduating. There are only two options offered so far: Arabic and French. FREL 101 is the course meant for this requirement. To add more meaning to this course, diversified programmes reflecting the needs of the various departments have been put in place. This is in keeping with an approach called *French for Particular Objectives*. Presently there are three broad groups: French for the Economist, to which students from the Department of Economics and Management belong; French for the Science Student to which belong students in the Technology, Science and Science related Departments; and French for the Humanist to which belong students in the Humanities and Social Sciences. Students doing Minor or Major in French, or those with a certificate in French above A' levels from a recognized institution, should meet the lecturers in the unit for advice in this area.

Departmental Requirements

These are courses delivered to all students doing French as a Departmental requirement under the Departments of Humanities and Social Sciences: **Frec 201: Introduction to French Civilization** and **Frec 202: The Francophone World**. Both courses are conducted either in French or English, depending on whether the student is doing French as a Major or Minor.

Majors: Those doing French as a Major will do the following plus the Departmental requirements:

1. **Frel 201: French Reading And Writing Skills I**
2. **Frel 202: French Reading and Writing Skills II**
3. **Frel 305: French Grammar**
4. **Frel 304: Morphology**
5. **Frel 402: Syntax**
6. **Frel 203: Phonetics And Phonology**
7. **Frel 401: French Speech Strategies: Perfecting Oral and Writing Skills**
8. **Flite 201: Major Literary and Artistic Movements**
9. **Flite 202: Sub-Saharan Francophone Literature**
10. **Flite 301: The French Novel**
11. **Flite 302: French Poetry**
12. **Flite 303: French Drama**
13. **Flite 304: Comparative Literature**
14. **Flite 403: Caribbean Literature**
15. **Frec 301: French History & Culture**
16. **Frec 302: Introduction to Film Studies**

Minors: Those doing French as a Minor will do the following plus the Departmental requirements:

1. **Frel 103: French Communication Skills (Oral and Written)**
2. **Frel 201: French Reading and Writing Skills I**
3. **Frel 203: Phonetics and Phonology**
4. **Frel 303: Morphology**
5. **Frel 301: French Grammar**
6. **Flite201: Major Literary and Artistic Movements**
7. **Flite 202: Sub-Saharan Francophone Literature**
8. **Flite 301: The French Novel**
9. **Frec 301: French History & Culture**
10. **Frec 302: Introduction to Film Studies**

Electives

Students doing French as a Major or Minor shall offer any three of the following – at least one Language and one Literature course:

Frel 204: Translation

Frel 303: Translation

Frel 403: Translation

Flite 203: Contemporary Francophone Writer

Flite 401: Comparative Study of African Literary Writings

Flite 402: Contemporary French Writer

Flite 404: Critical Theory

Frec 401: Contemporary French Cultural Production

N.B. Students doing French as a Major or Minor should obtain at least a C otherwise they will have to repeat that course.

Accord entre l'université de Gambie et l'université de Limoges pour la codiplomation d'un master en Lettres Modernes

**AGREEMENT BETWEEN
THE UNIVERSITY OF THE GAMBIA (THE GAMBIA)
AND
THE UNIVERSITY OF LIMOGES (FRANCE)**

Considering the scientific and cultural agreements between the Republic of France and the Republic of The Gambia, and after submission of the present agreement to the awarding institutions in compliance with the written regulations in force in each of the states concerned,

Between the University of Limoges, represented by the President, Professor Jacques Fontanille,

And the University of The Gambia, represented by the Vice-Chancellor, Professor Mohammadou Kah,

The following conclusion was reached:

The terms of this draft agreement on the joint award of degrees such as defined in this document are based on articles 1, 2, 3 and 4 of the agreement between the University of The Gambia (UTG) and the University of Limoges (UNILIM) dated 08/11/2005. They follow the details enshrined in the draft agreement in preparation for the implementation of a master's degree programme through an international partnership between the UTG and UNILIM, signed on the 24/06/2008.

Further to the current collaboration, the UTG and UNILIM have felt the need to institute a joint degree award system in order to enhance research and capacities. This joint research shall be made possible thanks to funding by the Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), the French Cooperation, Limoges Region and by any other source which the two institutions can possibly mobilize.

The general objectives of the UTG and UNILIM are designed in a way to make this joint awarding of degrees attain international recognition.

Article I – Objective of the Agreement

To conduct a master's degree programme through international partnership between the two institutions in the areas of French and Francophone Studies.

The degree shall be jointly awarded. Courses will be conducted in The Gambia and French shall be the medium of instruction.

The programme shall last for a period of four (4) semesters with a total of 120 ECTS.

Article 2 – Mode of Organization

Article 2: 1 – Content

Modules for this Master's programme shall be delivered in French and shall be modeled

The last semester shall be allotted for the writing of the end-of-Master's thesis which shall account for 30 credits.

At least one module shall be delivered each semester by a visiting professor.

Article 2:2 – Admission Criteria

Bachelor's of Arts degree holders (or any other Bachelor's degree satisfying the enrollment criteria currently in force at UNILIM) is eligible to apply for admission into the Master's programme. Candidates are expected to have done, during the bachelor's programme, a substantial number of courses related to the discipline in which they intend to obtain the master's degree.

This procedure shall be respected in the selection of candidates deemed fit for admission into the Master's programmes in French and Francophone Studies:

- 1) submission of application documents to the office of the Registrar (UTG) and to the office of educational affairs at UNILIM, bearing in mind the homogeneity of documents to be submitted to both institutions ;
- 2) for the UTG, the candidate's documents shall be studied by a commission comprising the head of the French Unit and at least two lecturers having ;
- 3) registration files shall be sent by electronic mail to the partner university which shall make a favourable or unfavourable pronouncement accompanied by remarks and comments on the candidate's acceptance for the programme applied for;

an ad hoc committee shall unanimously make the final decision to accept or reject the candidate's application;

should there be any doubt and/or disagreement, the committee shall invite the candidate for an interview during which their linguistic level and university culture shall be evaluated. After the interview, the committee shall proceed to a vote by simple majority. The decision reached shall be irrevocable, definite and shall not be appealed against.

Article 2:3 – Mode of Registration

Students should register with the UTG where they shall settle the registration fees fixed by the said institution. All or part of the fees might be settled by a third party institution or sponsor.

Bachelor's degree holders from the University of Limoges intending to register for a Master's under the joint award scheme may do so at Limoges where they should pay the registration fees fixed by the said institution.

Article 2:4 – Mode of Exchange

A minimum of two teaching missions shall be accomplished by UNILIM professors at the UTG every academic year (1 per semester). The two institutions shall actively strive to garner finances to ensure the sustainability of these missions. The calendar for these missions shall be fixed each year in the month of September by the two partners. These missions shall be long enough to cover the volume of the module (24 hours). The professors involved in these missions shall help in research work, be part of the jury in the defense of both position papers and masters' theses and shall choose to deliver seminars and lectures.

With respect to the modalities in force, lecturers from the UTG shall be invited as Guest Lecturer to participate in seminars constituting the UNILIM Master's programme. The visiting lecturer shall stay long enough to be able to cover their 24-hour module.

Additional student and lecturer exchange programmes shall be undertaken depending on the available finances and the significance of the research project undertaken by the individual concerned.

Article 2:5 – Grading and Defense

Each module shall be validated through tests and research assignments to be determined by the lecturer. Each module shall be graded over 100. For the student to be allowed to proceed to the second year, their overall average should at least be 70%. To obtain a Master's degree in French and Francophone Studies, the overall averages for both first and second years should not fall below the 70% minimum.

At the end of the fourth semester, the Master's candidate shall defend their final master's theses before a judge comprising a Lecturer from UNILIM holding a *HDR*¹, and a lecturer at the UTG or any resource person whose titles and qualifications are recognized and therefore deemed capable to supervise research work as defined by the current regulations at UNILIM and the UTG.

Article 2:6 – Issue of Certificate

The two universities shall concertedly decide on the original format of the certificate before its production. The certificates shall carry the logos of the two universities and one

¹ Habilitation à Diriger des Thèses (Authorization to Supervise PhD Theses).

side shall be in English and the other in French. They shall be made by UNILIM, signed by the appropriate authorities at UNILIM and then sent to the UTG to be signed by their counterparts. The certificates shall be mailed to the French Cooperation in The Gambia through the diplomatic bag. If need be, an alternative form of mailing shall be identified by the common consent of the two partners. The certificates shall be delivered to the owners by the appropriate Gambian authorities during the annual convocation ceremony.

Article 2:7 – Mode of Financing

The two universities involved shall finance the joint award Master's programme with the support of the AUF, the French Corporation and any other financial source. The UTG and UNILIM shall run the programme. Each of the universities shall defray salaries and social charges of its respective lecturers and administrative personnel concerned in the running of the programme. The UTG shall undertake the duplication of documents in The Gambia with the support of the French Co-operation. The two partner Universities shall take care of communication and internet expenses. With the installation of a Francophone digital campus in December 2009 at the UTG, in partnership with the AUF and the French co-operation, these expenses shall significantly be assuaged. Teaching missions carried out by lecturers from other universities in the sub region or from Limoges shall be co-financed by both partners with the assistance of the AUF and the French co-operation. In all cases, the host university shall provide boarding, lodging and local transport facilities for the lecturer during such missions. With a view to sustaining the programme, the two partner universities shall continue to scout for finances to offset costs of air tickets and per diems. The two partner universities shall endeavour to develop videoconferencing in other to minimize the cost involved in academic exchanges. The installation of the digital campus at the UTG shall accelerate the use of new technology for academic exchanges thus reducing costs.

Article 2:8 – Miscellaneous

The two partner universities shall provide lodging and local transportation for the visiting lecturer during their teaching mission within the frame work of the joint master's award.

On a more general note, they shall facilitate the processing of visas, administrative logistics and lodging facilities for the personnel involved in this lecturer exchange programme. They should ensure accessibility of documentary resources as well as availability of internet facilities for research purposes.

As far as possible, the two partner universities shall be involved in joint research projects culminating in colloquia and other forms of academic productions. They shall encourage exchanges in all disciplines and fields.

Article 3 – Duration of Agreement

The parties do agree that this agreement shall last for a period of four years with effect from the date it is signed, subject to upholding of accreditation. It is renewable with the express consent of the two parties.

A party may decide to renege on this agreement during its validity period on condition that its partner or partners are informed six months earlier.

Article 4 – Implementation

Any working tool or scientific publication deemed necessary for the dispensation of lectures should be submitted beforehand to the respective Directors of Research or the President/Vice-Chancellor of the two universities for approval.

The two parties shall confer whenever they deem it necessary and shall periodically draw balance sheets of programmes realized or being realized. An annual report of activities undertaken shall be submitted to the appropriate university authorities.

These dispositions shall only be applicable within the purview of means conferred upon the two contracting universities.

This agreement is written in both English and French.

Article 5 – Signatures

Made in 2 original copies in both English and French

Banjul,

Limoges,

.....

.....

On behalf of the University of
The Gambia

On behalf of the University of
Limoges

Prof. Mohammadou Kah,
Vice Chancellor

Prof. Jacques Fontanille,
Chairman

LIST OF COURSES

Semestre 1 (30 ECTS)

Core Courses

FLITE 709 : Littérature francophone (6 ECTS)
FGEN 713 : Méthodologie de la recherche I (6 ECTS)
FLITE 710 : Critique littéraire (6 ECTS)

Elective Courses (3 choix)

FREC 703 : Cinéma français (4 ECTS)
FREC 702 : Cinéma francophone d'Afrique (4 ECTS)
FLITE 711 : Littérature française contemporaine (4 ECTS)
FREL 705 : Pédagogie et acquisition du FLE (4 ECTS)
FLITE 707 : Théâtre français (4 ECTS)
FREL 704 : Théories et pratiques de la traduction (4 ECTS)
FLITE 712 : Littérature canadienne d'expression française (4 ECTS)
FREL 706 : Sémiotique (4 ECTS)
FLITE 717: Littérature orale (4 ECTS)
FLITE 715: Littérature comparée (4 ECTS)
FLITE 716 : Prof Invité S1/S3 (4 ECTS)
GER 721: Module mutualisé (4 ECTS)

Semestre 2 (30 ECTS)

Core Courses

FLITE 708 : Poésie moderne (6 ECTS)
FREC 701: Histoire de la civilisation française (6 ECTS)
FREL 718: CECRE (4 ECTS)
TH 714: TEIR (12 ECTS)

Elective Courses (1 choix)

FREC 703 : Cinéma français (4 ECTS)
FREC 702 : Cinéma francophone d'Afrique (4 ECTS)
FLITE 711 : Littérature française contemporaine (4 ECTS)
FREL 705 : Pédagogie et acquisition du FLE (4 ECTS)
FLITE 707 : Théâtre français (4 ECTS)
FREL 704 : Théories et pratiques de la traduction (4 ECTS)
FLITE 712 : Littérature canadienne d'expression française (4 ECTS)
FREL 706 : Sémiotique (4 ECTS)
FLITE 717: Littérature orale (4 ECTS)
FLITE 715: Littérature comparée (4 ECTS)
FREL 716: Prof Invité S2 (4 ECTS)
GER 721: Module mutualisé (4 ECTS)

Semestre 3 (30 ECTS)

Core Courses

FREL 720 : C1 Français (4 ECTS)
FGEN 722 : Méthodologie de la recherche II (6 ECTS)

Elective Courses (5 choix)

FREC 703 : Cinéma français (4 ECTS)
FREC 702 : Cinéma francophone d'Afrique (4 ECTS)
FLITE 711 : Littérature française contemporaine (4 ECTS)
FREL 705 : Pédagogie et acquisition du FLE (4 ECTS)
FLITE 707 : Théâtre français (4 ECTS)
FREL 704 : Théories et pratiques de la traduction (4 ECTS)
FLITE 712 : Littérature canadienne d'expression française (4 ECTS)
FREL 706 : Sémiotique (4 ECTS)
FLITE 717: Littérature orale (4 ECTS)
FLITE 715: Littérature comparée (4 ECTS)
FLITE 716: Prof Invité S1/S3 (4 ECTS)
GER 721: Module mutualisé (4 ECTS)

Semestre 4 (30 ECTS)

TH 713: TER (30 ECTS)

Effectifs à l'Alliance Française en 2009 - Apprenants FLE.

Cours de FLE Mai 2009

Nombre de classe	Anciens	Nouveaux	Nombre total d'étudiants
BU1-1			= 26 Etudiants
BU1-2			= 15
BU1-3			= 12
BU1-4			= 15
BU1-5			= 12
BU1			= 80 Etudiants
BU2-1		= 15 Nouveaux	= 20
BU2-2			= 11
BU2-3			= 19
BU2			= 50 Etudiants
BU3		= 5 Nouveaux	= 20
BU3			= 27
			= 47 Etudiants
Militaire 1		9 Nouveaux	= 17 Etudiants
Militaire 2			= 5 Etudiants
Militaire			Total=22 Etudiants
IU1		2 Nouveaux	= 27 Etudiants
IU2			= 8 Etudiants
IU3		3 Nouveaux	= 17 Etudiants
IU			Total= 52 Etudiants
Précolaire 1		5 Nouveaux	= 5 Etudiants
Précolaire 2			= 7 Etudiants
			Total= 12 Etudiants
BU1 Junior		10 Nouveaux	= 11 Etudiants
BU2 Junior			=10 Etudiants
BU3 Junior			Total = 21 Etudiants
SPU 1		1 Nouvelle	= 2 Etudiants
SPU 2			= 7 Etudiants
SPU			Total= 9 Etudiants
AU 1		1 Nouvelle	=11 Etudiants
AU 2		1 Nouvelle	= 7 Etudiants
AU			Total = 18 Etudiants

Cours de FLE Septembre & Decembre 2009

Nombre de classe	Anciens	Nouveaux	Nombre total d'étudiants
BU1-1			= 24 Etudiants
BU1-2			= 20
BU1-3			= 26
BU1-4			= 26
BU1			= 96 Etudiants
BU2-1		= 15 Nouveaux	= 13
BU2-2			= 8
BU2-3			= 17
BU2-4			=22
BU2			= 60 Etudiants
BU3		= 5 Nouveaux	= 09
BU3			= 17
BU3			=15
			= 41 Etudiants
Militaire 1		9 Nouveaux	= 04 Militaire+10 Etudiants
Militaire 2			= 5 Etudiants
Militaire			Total= 9 Militaires Etudiants
IU1		2 Nouveaux	= 32 Etudiants
IU1 junior			= 8 Etudiants
IU2		3 Nouveaux	= 20 Etudiants
IU3			=14
IU			Total= 74 Etudiants
Précolaire 1		5 Nouveaux	= 15 Etudiants
Précolaire 2			= 8 Etudiants
			Total= 23 Etudiants
BU1 Junior		10 Nouveaux	= 32 Etudiants
BU3 Junior			=11 Etudiants
BU Junior			Total = 43 Etudiants
SPU 1		1 Nouvelle	= 5 Etudiants
SPU 2			= 1 Etudiants
SPU			Total= 6 Etudiants
AU 1		1 Nouvelle	=9 Etudiants

Document pour le PAFEG en collaboration avec le MENG

Having regard to the cooperation agreements signed on 24 February 1998,

For the Government of the French Republic, represented by Mr Jean-Christophe RUFIN, French Ambassador

on the one hand,

For the Government of the Republic of the Gambia, represented by H.E.

....., Secretary of State for Finance and Economic Affairs

on the other hand,

It has been agreed as follows:

THIS FINANCING AGREEMENT CONTAINS A SET OF SPECIAL CONDITIONS AND ANNEXES, AND A SET OF GENERAL CONDITIONS WHICH BOTH FORM THE FOUNDING DOCUMENT FOR THE PROJECT.

THIS AGREEMENT IS DONE IN FOUR ORIGINALS, TWO IN THE FRENCH LANGUAGE AND TWO IN THE ENGLISH LANGUAGE.

THIS AGREEMENT CONTAINS 11 PAGES NUMBERED FROM 2 TO 11

Heading I – Purpose of the Agreement

Article 1

The purpose of this Agreement is to provide the Government of the Republic of the Gambia with financial assistance in the form of a gift from the French Ministry of Foreign and European Affairs to implement the project identified in Article 2 below.

On the basis of estimates resulting from studies conducted in partnership, the amount of financial assistance to be provided by the French Ministry of Foreign and European Affairs is set at EIGHT HUNDRED THOUSAND EUROS (800,000 euros).

Article 2 - Identification of the project

Project: N° 2007-21

Title: For a francophone anchor in the Gambia (PAFEG)

Amount: £ 800,000

Date of the project committee's opinion: 14 June 2007

Duration : 36 months from the date of the signature of this Agreement

Heading II – Technical characteristics

Article 3 – Project framework

3.1. Origin of the "PAFEG" project

The Gambia covers an area of 10,600 km² and is the smallest country in the region. Made up of a 320-km long and 40-km wide strip of land that runs on either side of the river after which it is named, Gambia is bordered all round by Senegal. With a population of about 1,300,000, The Gambia is one of the most densely populated countries in Africa with a population density of 120 inhabitants/km² and one of the highest growth rates at 4.2%. The Gambia is made up of the same ethnic groups as those of the population in south Senegal, namely the Fula, Mandinka, Serahule and Wolof. It is characterised also by the youth of its population – of which 60% is under 25 years of age – which is moreover increasingly concentrated in urban areas. The Gambia's official language is English. The number of French speakers, however, is estimated at 300,000 people, i.e. almost 25% of the population.

The Gambia's economic activity is based essentially on farming, fishing, tourism and reexport trade. Farming employs more than 70% of the labour force but currently accounts for only 24% of GDP. Conversely, the tertiary sector is growing rapidly and accounts for more than 60% of GDP. This is due notably to a thriving reexport trade and to the growth of tourism, according to year 2000 data.

In the Gambian educational system, no special attention is given to the teaching of French, which is poor, owing to

- the fact that it is an optional subject, except in G7 and G8 classes of Upper Basic School (equivalent of French *collège*) where learning French is compulsory; in secondary school (equivalent of French *lycées*), less than 5% of students learn French;
- the time devoted to French language teaching, depending on schools, ranges from 40 to 60 hours a year, which has proved most insufficient to learn a language;
- the high turnover of teachers.

The principal objective of an initial Priority Solidarity Fund (PSF) project known as the Project to Support the Development of French in the Gambia (PADEF) was to help Gambian schools improve the quality and relevance of French language teaching and to ensure that French was taught in more classes. These actions were to rely on a dynamic and enabling Francophone environment. This systemic approach proved utterly relevant. It made perfect sense to take account of all constituent parameters of the educational system, such as initial training, further training, schoolbooks and equipment, courses, assessment, status, this at all teaching levels.

3.2. Justification of the project

In view of the Gambia's socio-cultural reality and geopolitical and economic context, the status of French at school is very far removed from that which it enjoys outside school. French is considered above all as communication tool that encourages exchanges with neighbouring countries, the command of which is required in the exercise of professional activities or the pursuit of academic studies.

The Gambia's objective is to secure a Francophone environment conducive to developing bilingualism, which is regarded as necessary to further open up the country to the outside world. French is becoming indispensable in exchanges with neighbouring countries. The Gambia is involved in many subregional, regional and pan-African organisations where the French language very often is the communication tool. The previous project focused essentially on the school system.

Article 4 – Description of the "PAFEG" project

4.1. Logic behind the project

Purpose of the PAFEG project: contribute to anchoring the command and use of the French language in the Gambia, a country bordered by Francophone states with which it conducts most of its exchanges.

The Project aims to support, both inside and outside the school context, a Francophone environment encouraging the use of French as a language of communication and a tool for acquiring knowledge and expertise. This commitment was made as part of the ten-year National Education Policy 2004-2015 Plan to be implemented in connection with the Millennium Development Goals (MDGs) of universal education and NEPAD.

Objectives and indicators

Principal objective: to promote the Francophone environment in the Gambia.

Verifiable result indicators

For the principal objective:

- emergence of bilingualism at school, university and in the working environment.

For Component 1 – French as a working language:

- number of teachers trained in French for special purposes (*français sur objectifs spécifiques - FOS*) and the existence of operational tools;
- increasing and improving contacts in the Francophone working world;
- creation of suitable university courses such as undergraduate and postgraduate language courses (*Langues Etrangères Appliquées (LEA) courses, Law programmes, etc.*).

For Component 2 – French as the actor of bilingualism:

- existence of bilingual programmes in pilot schools;
- verified increase in the number of schools with French as a principal teaching language;
- dynamism of French clubs in schools;
- increasing the number of French-language courses taught at university;
- increased use of French in the various media.

4.2. Description of project content

Component 1 – French as a working language

This component aims to meet the demand in certain key sectors of Gambian economic development. For example, the use of French is necessary in the hotel business, trade, the business world and health-related professions. At the start of the 2006-2007 schoolyear, French became a compulsory or core subject in some vocational schools and higher institutes. It should in fact be stressed that there is strong demand for French language teaching in the Gambia; 90% of students required to study a living language during the course they are taking choose French preferably to Arabic.

This situation in favour of the French language requires us to focus our action on

- teacher training in specialist French,
- consolidating its importance in higher education,
- the possibility for pupils, students and teachers to gain recognised certifications,
- setting up partnerships with French universities actively involved in the teaching of French for special purposes.

Component 2 – French as the actor of bilingualism

This project aims to support the Gambian authorities' decision to make French a core subject in secondary schools. It is imperative that the project be implemented in a balanced way for it to be consistent with the resources provided; a pilot region could be chosen outside the capital and monitored closely, in order to facilitate the setting-up of partnerships and the appropriation by the Gambian authorities of the structures required for such a project.

The success of this institutional option for the Gambian educational system requires to

- train more French teachers,
- waive the obligation to teach two subjects in the French department and thus require teachers to teach one subject only from now on, which will make teacher recruitment easier,
- enhance the quality of training and the status of future French teachers,

- encourage the extension of bilingualism to primary education so as to strengthen the project's coherence,
- create structures to facilitate access to information and individual training through multimedia tools.

Component 3 – Project management and related communication

This component is essentially designed to plan, monitor and evaluate all actions being considered and to provide effective communication tools.

4.3 Timing chart

The timing chart for the project is annexed to the Special Conditions of this Financing Agreement.

Observations: the Gambian Ministry of Education has committed itself to making French a core subject in secondary schools at the start of the 2007-2008 schoolyear. It became apparent during a mission to the Gambia in May 2006 that the project was possibly ambitious, or that, at any rate, it should be conducted in stages. One such stage could be for example the introduction of French as a core subject in a pilot region like Region 5, namely the Junjunbureh Region, to be extended to other regions later on. The top priority at that level will be to train qualified teachers, hence the role of Gambia College.

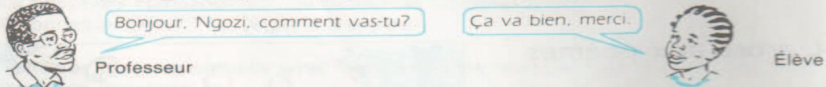
2 Où est-ce que tu habites?

Look at these pictures and listen to your teacher.

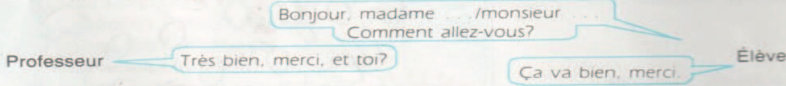


- | | | | |
|---|---|---|--|
| 1 | Bonjour, madame Diallo, comment allez-vous?
Très bien, merci, et toi, Kwame, comment vas-tu?
Ça va bien, merci. | 4 | Et toi?
Moi, je suis ghanéen. |
| 2 | Bonjour, Kwame! Ça va?
Ça va, et toi?
Ça va. | 5 | Où est-ce que tu habites?
J'habite Accra. |
| 3 | Tu es togolais, Camara?
Non, je suis ivoirien. | | |

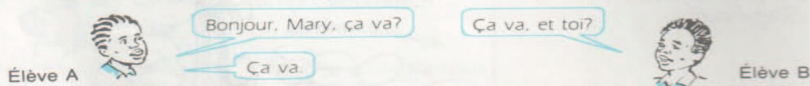
1 The teacher greets you. Reply in the following way.



2 Now you greet the teacher in the following way.



3 Now, amongst friends, greet each other in the following way.



Continue like this in pairs.

4 What nationality are you?

a Listen carefully and note the differences in pronunciation.



nigérian
ghanéen
ivoirien
sierra-léonais
français
anglais

nigériane
ghanéenne
ivoirienne
sierra-léonaise
française
anglaise



b Now, answer the teacher following the model.

Professeur Tu es nigérian / nigériane?

Oui, je suis nigérian/nigériane.
Non, je suis (ivoirien/ivoirienne)*

* State your nationality.

Élève

5 Where do you live? Answer the teacher following the model.

Professeur Tu habites Lagos?

Oui./Non. Élève

Où est-ce que tu habites?

J'habite (Ibadan*).

* State where you live.



6 Fill in these details in your exercise book. Then introduce yourself to your friends.

NOM:
PRÉNOM:
NATIONALITÉ:
ADRESSE: (Your town or village only)

Je m'appelle ...

Je suis ...

J'habite ...



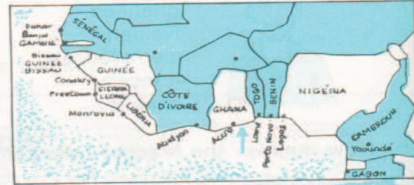
APPRENDS

- *Greeting an adult (not a member of your family)*
Bonjour, comment allez-vous?
- *Greeting a friend (or family member)*
Comment vas-tu?/Ça va? → Ça va/Ça va bien.
- *Asking where a friend lives*
Où est-ce que tu habites? → J'habite Lokko.
- *Yes/No — Nationality*
Tu es ghanéen/ghanéenne? → Oui, je suis ghanéen (ghanéenne)./
Non, je suis nigérian/nigériane.
sierra-léonais/sierra-léonaise.

Follow the text of the dialogue while your teacher reads.

Devant l'Alliance Française

We're in Accra, the capital of Ghana. Kwame is going to see a film with his French-speaking friends, Camara and Jeanne.



1 Bonjour, monsieur l'Alliance Française, s'il vous plaît?
L'Alliance Française? C'est là-bas...
Merci, monsieur

2 Bonjour Camara, bonjour Kwame. Ça va?
Bonjour, Jeanne, ça va, et toi?
Ça va


3 Bonjour, monsieur Lepage, comment allez-vous?
Ça va...
Très bien, merci, et vous-même?

4 Le Festival du film africain, s'il vous plaît?
C'est ici.
Merci.
Rien.

5 Tu parles bien français, Jeanne. Tu es ivoirienne?
Non, je suis togolaise, et toi?
Moi, je suis ivoirien, mais j'habite Accra. Et toi, où est-ce que tu habites?
Moi, j'habite Lomé.

Read the dialogue to yourselves and answer these questions.

- a In which pictures do they say 'tu'.
In which pictures do they say 'vous'?

 b Copy a box like this into your exercise books and fill it in.

	Camara	Jeanne
Nationalité		
Adresse (Town only)		

Camara

ORTHOGRAPHE ET PRONONCIATION

Read aloud the following after your teacher.

- an, -en anglais, français, comment.
- ien bien, ivoirien, de rien.
- ian nigérian


DÉCOUVRONS LA GRAMMAIRE

● The present. Verbs ending in '-er'.

S'appeler	Parler	Habiter
Je m'appelle	Je parle	J'habite
Tu t'appelles	Tu parles	Tu habites

● The verb être

Je suis
Tu es

 Using the dialogue to help you, put the verbs into the following sentences.

Tu ... bien français, Jeanne. Tu ... ivoirienne?
Non, je ... togolaise.
Où est-ce que tu ... ? J'... Lomé.

*ces
Cajun*

VOCABULAIRE

1 Asking for information
from an adult (not family)

from someone of your own age

- Le centre culturel
- Le stade
- L'hôtel
- L'aéroport

s'il vous plaît?

s'il te plaît?

2 Replying
C'est ici.



C'est là-bas.



*plus de
vieux*

2 EXERCICES

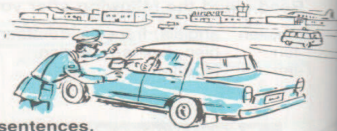
1 Role play

a A boy from La Côte d'Ivoire is looking for the French Cultural Centre. He comes up to you in the street. You give him directions. He thanks you.



Bonjour, l'... s'il te plaît.
C'est ...
Merci.
...

b A motorist driving in Abidjan is looking for the airport. He stops to ask a policeman who gives him directions. The motorist thanks the policeman.



2 Put the correct verbs into the following sentences.

- a Tu ... bien français.
- b Tu ... guinéenne?
- c Oui, je ... guinéenne.
- d Tu ... Conakry?
- e Non, j'... Kindia.
- f Et toi, tu ... sierra-léonais? Tu ... Freetown?
- g Je ... sierra-léonais mais j'... Makeni.

3 Form two groups.

Group 1 Choose a character from the list below. Introduce yourself to the other group without saying your name.

Group 2 Listen to the introductions and guess the names.

Ex: Group 1 Je suis français, j'habite Paris.
Group 2 Tu t'appelles Marc.

Harissou guinéen Conakry	Annie française Nantes	Mary ghanéenne Tema	Kwame ghanéen Accra	Ada guinéenne Kindia	Marc français Paris

4 Complete the following dialogue between Ada and Kwame.

You can look back at exercise 2 to help you.

Ada: Bonjour, ça va?
Kwame: ... et toi?
Ada: Ça va.
Kwame: Je ... Kwame, et toi?
Ada: Je ...
Kwame: Tu ... anglais?
Ada: Non. Et toi?

Kwame: Moi, je ... anglais et français.
Ada: Où est-ce que tu habites?
Kwame: ...
Ada: Ah! tu es ...!
Kwame: Oui, je suis ... Et toi?
Ada: Moi, je suis ...

*jeux de rôle
expression orale*

5 Role play: making friends
Choose a character from the list below. Work in pairs.

Audu
nigérian
Ibadan

Awa
ivoirienne
Abidjan

Mary
anglaise
Londres

Pierre
français
Paris



You meet each other on an aeroplane. Introduce yourselves exchanging names, languages, nationalities and where you live. Using the 'tu' form and exercise 4 as a guide, talk to each other.

FAIS LE POINT. UNITÉS 1 ET 2

Cover the right hand column and answer these questions.
Look back at the pages shown if you are not sure.

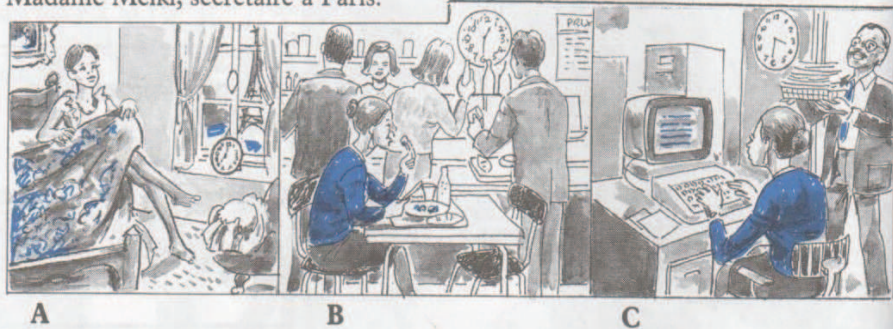
- | | |
|---|---|
| ● Say what your name is. (page 10) | <i>Je m'appelle</i> |
| ● Ask a friend for his/her name. (page 10) | <i>Comment tu t'appelles?</i> |
| ● Greet your teacher at the start of the lesson. (page 10) | <i>Bonjour, monsieur/madame</i> |
| ● Say goodbye at the end of the lesson. | <i>Au revoir, monsieur/madame</i> |
| ● You meet a friend in the street; ask how he/she is. (page 16) | <i>Ça va?/Comment vas-tu?</i> |
| ● You meet a friend of your parents; he speaks French; ask him how he is. (page 16) | <i>Comment allez-vous, Monsieur/Madame?</i> |
| ● A stranger asks you where the French bakery is. What does he say? (page 19) | <i>La boulangerie française, s'il te plaît?</i> |
| ● He thanks you for your help. What's your reply? (page 18) | <i>De rien.</i> |
| ● A friend says 'j'habite Abidjan'. What was your original question? (page 17) | <i>Où est-ce que tu habites?</i> |

6

La journée d'un employé de bureau

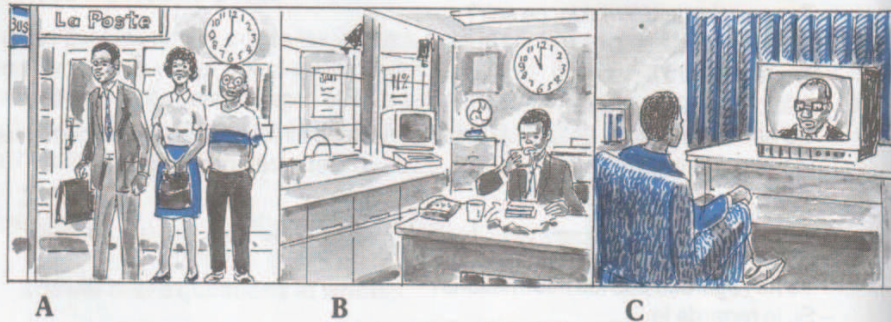
1 Follow the text while your teacher reads.

Madame Melki, secrétaire à Paris.



Elle se lève à sept heures. Elle commence son travail à neuf heures. Son bureau est près de chez elle, elle y va à pied.
Elle déjeune à midi dans un restaurant libre-service. L'après-midi, elle fait du courrier pour son directeur. Le soir, elle finit à cinq heures. Elle quitte le bureau. Elle rentre chez elle vers six heures. Le soir, elle se couche vers onze heures.

Monsieur Gaye, employé de banque à Libreville, Gabon.



Il se lève à cinq heures et demie, tous les matins. Pour aller à son travail, il prend le bus parce que son bureau est loin de chez lui. Il arrive à la banque à sept heures et demie. Il sert les clients. À onze heures, il mange un sandwich.
L'après-midi, il finit à deux heures. Il rentre chez lui vers trois heures. Il mange et il fait la sieste. Le soir, il regarde la télévision.



2 Reread the text to yourselves. Copy these boxes into your books and fill in the missing information.

	Profession	Ville	Pays
Mme Melki			
M. Gaye			

	Image A	Image B	Image C
Mme Melki	Elle se lève		
M. Gaye			

3 Answer the teacher's questions.

Modèle A: À quelle heure? Vers quelle heure?

- a Mme Melki se lève à quelle heure? → Elle se lève à
- b Elle commence son travail à quelle heure?
- c Elle déjeune à quelle heure?
- d Elle quitte le bureau à quelle heure?
- e Elle rentre chez elle vers quelle heure? → Elle rentre chez elle vers
- f M. Gaye prend un sandwich vers quelle heure?

Modèle B: Le matin, l'après-midi, le soir?

- g Que fait Mme Melki le matin? à midi? l'après-midi? le soir?
- h Que fait M. Gaye le matin? à onze heures? l'après-midi? le soir?

4 In pairs, ask each other questions on the daily routines of these two people, following the patterns above.



5 Plus tôt, plus tard. Compare the daily activities of these two people by making notes as in the box below.

Mme Melki	se lève à à 7 h	commence son travail à _____	finit à _____
M. Gaye	_____	_____	_____
M. Gaye se lève plus tôt que Mme Melki. Mme Melki se lève plus tard.		_____ commence plus tôt que _____.	_____ finit plus tard que _____.
		_____ commence plus tard.	

Qu'est-ce qu'elle fait?

1 Follow the text while your teacher reads.

L'emploi du temps de Madame Sallah.



1 Elle donne à manger aux poules.



2 Elle s'occupe des enfants. Elle fait leur petit déjeuner.



3 Elle fait la lessive dans la cuisine.



4 Elle fait les courses au marché.



5 Elle fait le ménage. Elle se dépêche. Elle est en retard.



6 Elle prépare le repas pour son mari et son grand fils.



7



8

2 Reread the text and answer the teacher's questions.

Ex: Image 1: Que fait Madame Sallah? Elle donne à manger aux poules.
Image 2: Que fait-elle? (Images 3-4-5-6?)

3 Looking at the pictures, answer the teacher's questions following the pattern.

Image 2 Madame Sallah s'occupe des enfants. Elle fait le petit déjeuner.
Qu'est-ce qu'elle va faire ensuite? (Image 3)
Elle va faire la lessive.

Image 3 Madame Sallah fait la lessive. Qu'est-ce qu'elle va faire, ensuite? (Image 4)
Continue like this up to picture 6.

4 Reread the text on page 44, 'la journée d'un employé de bureau' and answer these questions.

Madame Melki se lève à sept heures. Qu'est-ce qu'elle va faire à neuf heures? Il est onze heures. Qu'est-ce qu'elle va faire dans une heure? Et cet après-midi?

Monsieur Gaye va prendre un sandwich à onze heures? Oui, il _____. Qu'est-ce qu'il va faire ce soir?

5 Read the text opposite, then, in pairs, ask and answer questions like the one below.

Image 1, Mme Sallah donne à manger aux poules. Qu'est ce qu'elle va faire ensuite?

Élève A

Ensuite, elle va s'occuper des enfants. Elle va

Élève B

CONJUGAISON

● Learn the present tense of the verbs: *commencer, manger, finir and partir* (pages 100 and 101). Practise reciting them without looking at the book.

● The immediate future.

Maintenant/
en ce moment

↓
Present

Je mange



Ensuite/après/
tout à l'heure

↓
Future (immediate)

Je vais partir au collège.

= aller + (infinitive)

VOCABULAIRE

● *Everyday activities.*

Faire {
 ses devoirs
 la sieste
 les courses
 la lessive
 le ménage
 la cuisine (= préparer le repas)
 son lit

se lever ≠ se coucher
 s'occuper des enfants, se dépêcher



s'habiller se laver se coiffer

● *These verbs are conjugated like 'appeler' (Page 100).*

Entraînement 3: **Mime the action of one of these verbs and ask your friends to guess what you are doing.**

CONJUGAISON

● *Do not confuse the following:*

Je vais à la poste.
 au stade.

Je vais préparer le repas

'aller' + noun

'aller' + verb (infinitive) = immediate future

Entraînement 4: **Complete these sentences by choosing suitable things to do from the 'vocabulaire' list above to say what you will do next.**

Ex: *Je fais les courses, et ensuite je vais préparer le repas.*

- a Je fais les courses, ...
- b Je prépare le repas, ...
- c Je me lève, ...
- d Je fais la sieste, ...
- e Je regarde la télévision, ...

Afia Mala: la Togolaise à la voix d'or



photo: Catherine Millet

1 A journalist is interviewing Afia Mala, the Togolese singer, for a music magazine. What questions did he ask to get these answers?

- a J'aime beaucoup vos chansons 'Afrique' et 'Koma'; mais les dernières sont encore plus belles. Et vous, ... ?
Moi, je préfère 'Aidie' mais j'aime toutes mes chansons.
- b ... ?
Oui, je travaille beaucoup.
- c ... ?
Je me lève tard, vers dix heures. Je fais du courrier.
- d ... ?
Après je répète* avec les musiciens.
- e ... ?
Oui, je chante en français, et aussi en espagnol.
- f Vous allez chanter au Bénin et ensuite ... ?
Ensuite je vais m'installer* à Paris.

* Look up these words in the wordlist.

2 Complete these sentences to describe your daily timetable. Don't forget to put in the times.

- a Le matin, je ... à/vers ... h.
- b À ... h, je ...
- c L'après-midi, ... à/vers ... h et à/vers ... h, je ...
- d Le soir, à/vers ... h, je ... et à/vers ... je ...

3 Form four sentences like those above to describe your father's or mother's daily routine.



4 Read the poem. Look up any words you don't know in the wordlist. Copy the two verses A and B into your books, putting the verbs in the correct forms and choosing one of the bracketed alternatives.

RÉVISONS LES UNITÉS 5 ET 6

A. Fais le point. Test oral

Answer these questions.

- Quelle heure est-il?
- À quelle heure est-ce que tu te lèves?
- À quelle heure est-ce que tu quittes le collège?
- Qu'est-ce que tu vas faire ce soir?
- Que fait ta mère dans la journée? (trouve au moins quatre occupations)
- Que fais-tu tous les matins? (trouve cinq activités)

B. Grammaire et conjugaison



Write out the following text putting the correct agreement on the adjectives and the verbs in the correct form.

(Tous) les jours mes parents (partir) au travail à 6h. Mon frère et moi nous (se lever) plus tard parce que nous (commencer) à 8h30. Nous (quitter) la maison à 8h et demie et (se dépêcher) parce que nous (être) souvent en retard. Le soir, (tout) la famille (se retrouver) vers 6h. Nous (manger) et (se coucher) vers 10h. Quelquefois des amis (venir) à la maison. (Tout) les enfants (jouer) dans la cour et les parents (discuter) devant le feu.

C. Compréhension et expression écrite



Look at the following description of someone's day. It's certainly very strange! Write it out again, correcting the mistakes so that it makes sense.

Une nuit de travail!

Je me lève à 7h. Je prends mon petit déjeuner à 6h. Je me dépêche; j'aime être en retard. Le matin je mange, à midi je fais les courses. Je travaille toute la nuit et le soir je vais au collège à 23h.

D. Expression orale

In groups, ask each other as many questions as possible about life in the picture opposite. Your questions can begin in seven different ways.

- Où est...? / Où sont...?
- Que fait...? / Que font...?
- À quelle heure...?
- Pourquoi...?
- Qui est... / Qui travaille à (au)...?
- Qu'est-ce qu'il y a...?
- Combien?

