



HAL
open science

Intégration des langues nationales dans le système éducatif et développement au Congo

Frydh Ondélé

► **To cite this version:**

Frydh Ondélé. Intégration des langues nationales dans le système éducatif et développement au Congo. Linguistique. Université Marien Ngouabi, 2024. Français. NNT : . tel-04561808

HAL Id: tel-04561808

<https://theses.hal.science/tel-04561808v1>

Submitted on 27 Apr 2024

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 MARIEN NGOUABI
.....
**FACULTÉ DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES
HUMAINES**



.....
RÉPUBLIQUE DU CONGO

Année : 2024

N° d'ordre _____

THÈSE pour l'obtention du diplôme de Doctorat

Formation Doctorale, ELLIC

Parcours Sciences du Langage

Spécialité : Sociolinguistique et Ethnolinguistique

Présentée et soutenue publiquement par

Frydh ONDELE

Titulaire du Master de Sciences du Langage

Le 04/03/2015

TITRE :

**INTÉGRATION DES LANGUES NATIONALES DANS LE
SYSTÈME ÉDUCATIF ET DÉVELOPPEMENT AU CONGO**

Directeurs de Thèse :

Bernard KABORE, Professeur Titulaire (CAMES)

Régina Véronique ODJOLA, Maître de Conférences (CAMES)

JURY :

Président : Abou NAPON, Professeur Titulaire, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina-Faso)

Rapporteur externe : Moufoutaou ADJERAN, Professeur Titulaire, Université Abomey-Calavi (Bénin)

Rapporteur interne : Guy-Roger Cyriac GOMBE-APONDZA, Maître de Conférences, Université Marien NGOUABI (Congo)

Examineur : Léon-Pierre MUNDEKE OTOM'SI-EBOK, Professeur Ordinaire, Université de Kinshasa (RDC)

Directeur de Thèse : Bernard KABORE, Professeur Titulaire, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina-Faso)

Codirectrice de Thèse : Régina Véronique ODJOLA, Maître de Conférences, Université Marien NGOUABI (Congo)



UNIVERSITÉ MARIEN NGOUABI

.....
**FACULTÉ DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES
HUMAINES**



.....
RÉPUBLIQUE DU CONGO

Année : 2024

N° d'ordre _____

THÈSE pour l'obtention du diplôme de Doctorat

Formation Doctorale, ELLIC

Parcours Sciences du Langage

Spécialité : Sociolinguistique et Ethnolinguistique

Présentée et soutenue publiquement par

Frydh ONDELE

Titulaire du Master de Sciences du Langage

Le 04/03/2015

TITRE :

**INTÉGRATION DES LANGUES NATIONALES DANS LE
SYSTÈME ÉDUCATIF ET DÉVELOPPEMENT AU CONGO**

Directeurs de Thèse :

Bernard KABORE, Professeur Titulaire (CAMES)

Régina Véronique ODJOLA, Maître de Conférences (CAMES)

JURY :

Président : Abou NAPON, Professeur Titulaire, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina-Faso)

Rapporteur externe : Moufoutaou ADJERAN, Professeur Titulaire, Université Abomey-Calavi (Bénin)

Rapporteur interne : Guy-Roger Cyriac GOMBE-APONDZA, Maître de Conférences, Université Marien NGOUABI (Congo)

Examineur : Léon-Pierre MUNDEKE OTOM'SI-EBOK, Professeur Ordinaire, Université de Kinshasa (RDC)

Directeur de Thèse : Bernard KABORE, Professeur Titulaire, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina-Faso)

Codirectrice de Thèse : Régina Véronique ODJOLA, Maître de Conférences, Université Marien NGOUABI (Congo)

- À ma mère, MOUANANGA Josephine.
- À mes frères et sœurs.
- Aux différentes générations congolaises qui sont et seront fières de l'usage des langues locales dans le système éducatif congolais.

À la mémoire de :

- Antoine LIPOU, mon Directeur de Mémoire et ami que je ne saurais oublier, lui dont la disparition n'a cessé de choquer mon cœur.
- Chantal ONDELE, ma grande-sœur, celle qui m'a élevé et qui attendait que je devienne un cadre.
- Antoine ONDELE, mon père, celui qui me disait toujours, « Tes études avant tout et le reste suivra. »
- Antoine NDINGA-OBA, que j'aurais voulu qu'il lise ce travail, lui qui avait tant lutté pour l'intégration des langues nationales congolaises dans l'enseignement.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier sincèrement :

- Professeur Bernard KABORE, notre directeur de thèse qui, en dépit de ses multiples occupations a accepté de diriger ce travail, et nous a toujours encouragé, nous redonnant ainsi espoir.

- Professeur Régina Véronique ODJOLA, notre codirectrice de thèse, qui nous a accompagné dans ce travail et nous a redonné espoir. Et c'est grâce à elle que nous avons pu mener à terme ce travail.

- Professeur Paul NZETE, notre premier directeur qui, pour raisons de santé n'a pas pu continuer à diriger ce travail.

Notre regard de gratitude se tourne vers le Professeur Yvon-Pierre NDONGO IBARA qui s'est battu afin que cette thèse soit soutenue.

Nos gestes de reconnaissance vont à l'endroit de nos formateurs :

- M. Josué NDAMBA pour son soutien multiforme et pour ses ouvrages qu'il n'a cessé de mettre à notre disposition.

- Professeur Guy-Roger Cyriac GOMBE-APONDZA pour sa confiance et son soutien.

- Messieurs Marcel MISSAKIRI et Célestin NTSADI pour les échanges et les discussions que nous avons eus.

- Les étudiants du parcours Sciences du Langage ; notre sœur Clève Jonela NKOU et notre neveu Joyce Varel ITOUA qui nous ont aidé à réaliser les enquêtes de terrain relatives à ce travail.

- Les Directeurs d'Étude des différents établissements scolaires où nous avons mené nos enquêtes, pour leur hospitalité.

- Tous les membres de la famille qui nous ont apporté toute forme de soutien, notamment : Justin, Achil, Crépin, Roublanc, Martine et Béatrice ONDELE, Guenne Sphraïde NGUIE.

- Ma fiancée, Balbuciette Stavirone BOUETA pour sa confiance, ses encouragements et son soutien multiforme.

Nous remercions du fond du cœur, Monsieur **Hugues NGOUELONDELE**, Ministre de la Jeunesse et des sports, de l'Éducation civique, de la Formation qualifiante et de l'Emploi pour sa contribution financière particulièrement appréciable.

Nous sommes profondément marqué par sa générosité – qui nous a permis de traverser cette étape délicate de notre carrière académique – que nous ne saurions oublier. Qu'il trouve ainsi à travers ces mots, l'expression de notre reconnaissance infinie et de notre haute considération.

ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique

AEF : Afrique Équatoriale Française

AFD : Agence Française de Développement

ASL : Acquisition d'une Seconde Langue

ASS : Afrique du Sud du Sahara

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

BAC : Baccalauréat

BEP : Brevet d'Études Professionnelles

BEPC : Brevet d'Études du premier Cycle

BET : Brevet d'Études Techniques

BIT : Bureau International du Travail

BTF : Brevet de Technicien Forestier

CE1 : Cours Élémentaire 1

CEP : Certificat d'Études Primaires

CEPE : Certificat d'Études Primaires et Élémentaires

CERGE : Centre d'Études et de Recherche en Gestion et en Entrepreneuriat

CET : Collège d'enseignement technique

CFCO : Chemin de Fer Congo-Océan

CFEEN : Certificat de Fin d'Études des Écoles Normales

CI : Cours d'Initiation

CM1 : Cours Moyen 1

CNSEE : Centre National de la Statistique et des Études Économiques

CNTV : Classes Non Télévisuelles

CP : Cours Préparatoire

CP1 : Cours Préparatoire 1

CTV : Classes Télévisuelles

DCAF : Diplôme des Carrières Administratives et Financières

DEA : Diplôme d'Études Approfondies

DECS : Diplôme d'État des Carrières de la Santé

DEMA : Diplôme d'État Moyen Artistique

DPLN : Direction de la Promotion des Langues Nationales

ECB : Écoles Communautaires de Base
ECE : Écoles Communautaires Élémentaires
ECER : Écoles Communautaires Élémentaires Rurales
ELAN : École et Langue Nationale en Afrique
ENEP : Écoles Nationales des Enseignants du Primaire
ENS : École Normale Supérieure
EPT : Éducation Pour Tous
F1 : Fondamental 1
FLASH : Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
FLSH : Faculté des Lettres et Sciences Humaines
INRAP : Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques
IST : Infections Sexuellement Transmissible
L1 : Langue première ou Première langue
L2 : Langue seconde
L3 : Troisième langue
LDE : Langue d'enseignement
LIGD : Langue Internationale de Grande Diffusion
LNGD : Langue Nationale de Grande Diffusion
MAEE : Ministère des Affaires Étrangères et Européennes
MEPSA : Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'alphabétisation
OIF : Organisation Internationale de la Francophonie
PAM : Programme Alimentaire Mondial
PCR : Partenariats Coopération et Recherche
PCT : Parti Congolais du Travail
PDRRP : Projet du Développement Rural de la Région du Pool
PIB : Produit Intérieur Brut
PND : Plan National de Développement
PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement
PROPELCA : Projet de Recherche Opérationnelle Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun
RC : République du Congo
RDVN : République Démocratique du Viet Nam
RGPH : Recensement Général de la Population et de l'Habitation
RS : République du Sénégal

SEC : Système Éducatif Congolais

SIDA : Syndrome d'Immunodéficience Acquise

SSE : Stratégie Sectorielle de l'Éducation

TAP : Taux d'Achèvement au Primaire

TBA : Taux Brut d'Admission

TBFS : Taux Brut de Fréquentation Scolaire

TBS : Taux Brut de scolarisation

TNS : Taux Net de Scolarisation

TR : Taux de Rétention

TRANEL : Travaux Neuchâtelois de Linguistique

UMNG : Université Marien Ngouabi

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance

VIH : Virus de l'Immunodéficience Humain

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Première partie : CADRES THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	5
CHAPITRE I : SPÉCIFICATION DE LA PROBLÉMATIQUE.....	7
1.1. Justification du choix du sujet et intérêt de la recherche.....	7
1.2. Problématique de l'étude.....	11
1.3. Hypothèses de travail	11
1.4. Objectifs poursuivis.....	12
1.5. Définition des concepts	12
1.6. Cadre de référence.....	21
1.7. Revue de la littérature.....	23
CHAPITRE II : APERÇU SOCIOLINGUISTIQUE DU CONGO ET MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE	43
2.1. Aperçu sociolinguistique du Congo	43
2.2. Outils de collecte et d'analyse des données	49
2.3. Échantillon de l'enquête	58
Deuxième partie : GESTION DES LANGUES AU CONGO ET SYSTÈME ÉDUCATIF	64
CHAPITRE III : LANGUES AU CONGO AUX ÉPOQUES PRÉCOLONIALE, COLONIALE ET POSTCOLONIALE	66
3.1. Situation sociolinguistique précoloniale	66
3.2. Situation sociolinguistique coloniale.....	72
3.3. Situation sociolinguistique postcoloniale	78
3.4. Usages et transmission des langues.....	80
CHAPITRE IV : MONOGRAPHIE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DU CONGO.....	115
4.1. Présentation du système éducatif congolais	115
4.2. Le paradigme oublié : la question linguistique.....	123
Troisième partie : LANGUES, SYSTÈME ÉDUCATIF ET DÉVELOPPEMENT	136

CHAPITRE V : MODÈLES D'ÉDUCATION BILINGUE EN AFRIQUE NOIRE, AMÉNAGEMENT ET ATTITUDES LINGUISTIQUES AU CONGO	138
5.1. Modèles d'éducation bilingue en Afrique noire	138
5.2. Projets d'insertion des langues nationales dans l'enseignement au Congo et échecs	156
5.3. Le choix des langues au Congo : une affaire complexe	160
5.4. Du développement des langues congolaises	169
5.5. Attitudes des Congolais vis-à-vis de l'insertion des langues locales dans l'enseignement.....	186
CHAPITRE VI : PROPOSITION DE BILINGUISME DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS.....	201
6.1. Modèles d'éducation bilingue	201
6.2. Perspectives glottopolitiques : les langues locales, de langues de scolarisation aux langues de développement.....	228
6.3. Alphabétisation en langue(s) nationales(s) et développement	245
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	252
BIBLIOGRAPHIE	257
ANNEXES	277
TABLE DES MATIÈRES	382

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le contact de langues est un phénomène lié au brassage de populations. Il est le reflet des contacts entre sociétés humaines, et entretient un rapport dialectique avec les locuteurs de ces langues : les langues permettent le contact entre les hommes et entrent elles-mêmes en contact par le biais de ce contact humain. Depuis la période coloniale, précisément en Afrique, nous avons assisté à un contact entre les langues européennes et les langues africaines, modifiant la situation sociolinguistique des pays africains. Ainsi, celle du Congo est actuellement caractérisée par une dynamique sociolinguistique déterminée par trois forces linguistiques majeures en interaction : la langue officielle étrangère (le français), les langues véhiculaires (le lingala et le kituba) et les langues vernaculaires (le mbochi, le teke, le laari, etc.). À ces trois catégories de langues, s'ajoutent marginalement les autres langues étrangères parlées à travers le pays (l'anglais, l'espagnol, le chinois, etc.).

L'UNESCO (2007) montre qu'après les indépendances, en matière de politique linguistique, notamment dans les pays francophones, trois types de politiques linguistiques se dégagent :

- les politiques linguistiques d'expectative selon lesquelles la langue coloniale reste la langue d'instruction et occupe l'espace officiel ;
- les politiques linguistiques de contribution, la langue coloniale est la langue officielle, et les langues africaines sont également introduites à l'école non formelle ou l'alphabétisation, et aussi dans l'enseignement formel ;
- les politiques linguistiques d'engagement qui prônent un espace officiel bilingue, voire plurilingue et l'utilisation des langues africaines à l'école comme langues d'instruction dans l'enseignement de base formelle et non formelle.

Et, la politique linguistique du Congo se classe dans le premier type. En effet, plus d'un demi-siècle après l'indépendance, au Congo la langue française est l'unique langue reconnue par les autorités politiques dans la constitution du pays, pour assurer la communication entre agents, notamment entre Congolais dans tous les secteurs de la vie officielle (Constitution de 2015, article 4). Nous assistons à un écrasement des langues congolaises par la langue française, à une superstructure linguistique¹ pour reprendre l'expression de L.-J. CALVET. Et, une lecture consciente de cette situation montre qu'elle

¹ La superstructure linguistique est selon L.-J. CALVET (1974, p.65), le statut linguistique qui caractérise certains rapports de force (pas seulement en situation coloniale), bilinguisme avec opposition entre langue dominée et langue dominante, écrasement d'une ou plusieurs langues par une autre, langue exclusive, etc.

est le résultat du discours colonial et néocolonial sur la langue sous les auspices de la francophonie². Discours selon lequel, les Congolais ont tout à gagner en maintenant la langue française comme unique langue officielle, et que les langues congolaises ne seraient pas en mesure de remplir cette fonction dans toute l'étendue de ses dimensions.

Dans cet état de choses, les pays dits sous-développés et en voie de développement qui se trouvent plus ou moins dans cette même situation sociolinguistique aspirent au développement. Ainsi, diverses théories sont élaborées par les spécialistes pour y parvenir. En effet, selon C. R. ABLOU (2008b, p.9), le retard de développement de l'Afrique du sud du Sahara (ASS) est perceptible par la dégradation des indicateurs économiques (1% du produit intérieur brut, tendance baissière du produit national brut, pauvreté absolue, etc.) et sociaux (taux de scolarisation primaire très bas, taux de séroprévalence élevé, baisse de l'espérance de vie, faible indice de développement humain, etc.). ABLOU atteste que le sous-développement ou le non développement de l'Afrique noire s'explique principalement en termes économiques (insuffisance de la croissance du PIB, manque de compétitivité, taux d'investissement insuffisant, etc.), politiques (mal gouvernance, corruption, conflits ethniques, etc.) et sociales (insuffisance du capital humain, etc.). De ce fait, les différentes théories mises en place pour sortir cette partie du continent du sous-développement mettent l'accent sur ces paramètres (économique, politique et social). Dans cette perspective, J. NDAMBA (2003, p.21) écrit : « Lorsqu'on parle du développement dans les pays en voie de développement, les chercheurs abordent le sujet généralement sous l'angle économique ou politique. » La majorité de ces théories de développement ne mettent pas l'accent sur l'aspect linguistique qui se rapporte aux facteurs culturels. Il s'agit là d'un paradigme oublié ou ignoré. Dans ce cadre, L. MÉTANGMO-TATOU (2019, p.36) écrit :

C'est pourquoi lorsque nous, spécialistes des sciences du langage, évoquons naguère notre participation à des projets de développement, c'est-à-dire la contribution au développement de notre champ de connaissance, il n'était pas rare que l'on nous lance des regards suspicieux, ou pire, amusés et condescendants. À qui donc voulions-nous faire croire qu'il existait un quelconque rapport entre la linguistique et le développement ?

Il relève donc de la compétence du linguiste-conscient et militant, dans un contexte spécifique qui est celui de sa nation, de réfléchir sur le rapport entre langues et

² Nous pensons comme J. NDAMBA (1984-1985) que la francophonie est un mythe très dangereux qui se déguise et aiguise ses armes pour nous dominer. Elle veut effacer son caractère historique en ce sens où le français est une langue qui nous a été imposée tout en se présentant comme une chose indiscutable, qu'on ne peut songer à renoncer car ce sont les noirs eux-mêmes qui la désirent et la réclament.

développement. C'est dans ce contexte que la linguistique pour le développement doit faire valoir sa pertinence dans une société dans laquelle la contribution au développement de notre domaine d'étude (la linguistique) est méconnue.

Depuis son indépendance, le Congo a mis en place diverses politiques sociales en vue d'améliorer les conditions de vie des citoyens. Au sortir de l'indépendance, notamment avec le premier président F. YOULOU, l'industrialisation fut une politique que les autorités ont utilisée pour lutter contre le chômage, en dotant ainsi le pays d'un tissu industriel afin de générer la croissance et augmenter les recettes de l'État. Ensuite, à la fin du siècle passé, une autre vision de développement qui préconisait l'autosuffisance alimentaire³ en l'an 2000 fut introduite par le président D. SASSOU-N'GUESSO. En effet, comme le pense M. MBERI (2011), pour relever les grands défis de notre temps, il nous faut une unité nationale indissoluble et permanente, et une démocratie nationale propre, solide et apte à nous assurer la responsabilité, la paix et les progrès auxquels nous aspirons légitimement. Et, cette unité nationale doit nécessairement passer par la langue nationale.

Les sociétés sont sujettes aux mutations, à l'évolution, au développement. R. NKASSA (2012) amorce la problématique du développement en Afrique en établissant un rapport avec la locution proverbiale « Qui veut voyager loin, ménage sa monture ». NKASSA affirme que la société qui veut le développement, ménage ses ressources naturelles : matérielles et immatérielles, physiques et intellectuelles. Et le champ par excellence à travers lequel on s'occupe des ressources naturelles, c'est la politique qui s'occupe du gouvernement d'un État, se voulant ou désignant ainsi un art spécifique de gestion des hommes, de tout ce dont l'État et ces hommes vivant dans cet État disposent. L'État est donc, du point de vue gestionnaire et organisationnel, au centre de tout processus d'enclenchement du développement : il en est le moteur. Le Congo, comme la plupart des pays africains est par essence multilingue, et la majorité des Congolais sont plurilingues. La présence de plusieurs langues dans un espace donné entraîne ipso facto la question de leur gestion. Cette gestion peut se faire *in vitro* (intervention de l'État dans le domaine linguistique) ou *in vivo* (pratiques linguistiques effectives au sein de la population). La notion de gestion des langues s'inscrit dans l'une des thématiques de la sociolinguistique à savoir la politique linguistique ; elle en est un champ de recherche. Elle concerne non seulement les États, mais aussi les familles, les institutions internationales, les entreprises,

³ La vision de développement de la période 2018-2022 (période à laquelle cette thèse a été rédigée) qui n'est autre que la poursuite de cette dernière sera présentée au premier chapitre dans le cadre du Plan National du Développement 2018-2022.

les individus, etc. C'est pourquoi l'on parle de politiques linguistiques familiales par exemple.

On pourrait penser que la diversité linguistique au Congo constituerait un obstacle à l'élaboration d'une politique linguistique fiable, reposant sur les langues congolaises, en vue de l'enclenchement du processus de développement. Dans ce travail, nous essayons d'établir un rapport entre la gestion politique des langues et le développement de la nation congolaise, sous l'angle d'intégration des langues et cultures nationales dans le système scolaire ; en analysant les intérêts, les approches et les défis à relever pour la réussite d'une telle entreprise, car nous pensons comme J.-Ph. ZOUOGBO (2020) que l'école est incontestablement la voie principale du développement.

Cette thèse est constituée de trois grandes parties et comprend six chapitres, soit deux chapitres par partie.

La première partie présente les cadres théorique et méthodologique. Elle spécifie la problématique de l'étude tout en présentant la revue de la littérature concernant les rapports entre langues, école et développement ; puis, un aperçu de la situation sociolinguistique du cadre physique de l'étude en passant par la méthodologie d'enquête.

La deuxième partie aborde la question de la gestion des langues au Congo. Elle fait état de la situation sociolinguistique du pays dans un contexte dynamique, de l'époque précoloniale à la période postcoloniale ; et, fait l'examen du système éducatif du Congo.

Enfin, la dernière partie traite de la question du rapport entre langues, système éducatif et développement. Elle fait une proposition du choix des langues d'enseignement, examine les questions d'aménagement des langues et d'attitudes linguistiques des Congolais ; et, fait une proposition de bilinguisme dans le système éducatif en présentant les approches et les stratégies d'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

**Première partie : CADRES THÉORIQUE ET
MÉTHODOLOGIQUE**

Comme énoncé dans l'introduction, il est question dans cette grande partie de :

- préciser la problématique de notre enquête en passant par tous les éléments qui constituent son contour ; présenter la revue de la littérature qui indiquera les différents travaux ayant un rapport avec le thème de notre recherche ;
- présenter brièvement la situation sociolinguistique du Congo ainsi que la méthodologie d'enquête.

CHAPITRE I : SPÉCIFICATION DE LA PROBLÉMATIQUE

Avant d’amorcer pleinement notre travail, nous spécifions dans ce premier chapitre, la problématique de notre étude en passant par la justification du choix de notre sujet de recherche. Ensuite, nous présentons les résultats que nous nous proposons d’atteindre à travers cette thèse, et son intérêt pour les communautés nationale, internationale et scientifique. En outre, les différents concepts du titre sont examinés et clarifiés selon notre entendement. Par ailleurs, nous situons le cadre de référence sur lequel se fonde notre réflexion. Enfin, la revue de la littérature en rapport avec notre sujet de recherche clos ce chapitre.

1.1. Justification du choix du sujet et intérêt de la recherche

1.1.1. Justification du choix du sujet

Le choix de notre sujet est motivé par les raisons suivantes : les questionnements et la culture personnels, l’accessibilité de documents ; les aspirations de l’agenda 2063 de l’Union africaine ; et les défis du Plan National du Développement (PND) 2018-2022 du Congo.

1.1.1.1. Questionnements et culture personnels et accessibilité des documents

- Questionnements personnels

Deux orientations majeures marquent continuellement notre réflexion en Sciences du Langage : la question de la promotion des langues africaines et celle de leur rôle dans le développement des pays africains.

- Culture personnelle

La rareté des travaux de sociolinguistique au niveau du parcours Sciences du Langage de l’Université Marien Ngouabi nous a conduit à nous investir dans le domaine de la sociolinguistique. Après notre travail de Master portant sur le phénomène de transmission générationnelle des langues (langues hautement et faiblement transmises, facteurs de la progression et de la régression de la transmission générationnelle des langues, nécessité et perspectives de sauvegarde des langues faiblement transmises) nous avons jugé bon de poursuivre nos recherches dans le domaine de la sociolinguistique.

- Accessibilité des documents

Plusieurs travaux portant sur les rapports entre langues et développement sont effectués et sont de nature diverse : ouvrages, thèses, articles des revues scientifiques. Cela nous a permis de sélectionner des documents présentant un potentiel informatif important afin de confectionner une bibliographie sélective en rapport avec notre sujet de recherche.

1.1.1.2. Conformité du sujet avec l’agenda 2063 de l’Union africaine

L’une des aspirations (la 5^{ème} aspiration) de l’agenda 2063 de l’Union africaine⁴ est « Une Afrique dotée d’une forte identité, d’un patrimoine commun, de valeurs et d’éthique partagées. » L’Union africaine aspire à ce que la diversité en matière de culture, d’héritage, de langue et de religion...constitue la force de l’Afrique ; à la promotion des biens culturels panafricains (patrimoine, folklore, langues, cinéma, musique...) et des langues nationales d’ici 2063. L’Afrique de 2063 verra ainsi les arts créatifs, le folklore, les langues/littératures nationales fleurir et contribuer à la croissance et à la préservation des cultures nationales, avec l’identification et la préservation de l’histoire nationale par tradition orale. Les langues africaines seront le fondement de l’administration et de l’intégration.

Pour arriver à la réalisation de ces aspirations, chaque acteur de la société africaine est censé intervenir en apportant sa contribution par rapport au domaine dans lequel il évolue. S’inspirant des travaux de la linguistique pour le développement, ce sujet met en évidence les rapports entre langues et développement au Congo, vise la promotion et la revalorisation des langues et cultures congolaises (dans tous les domaines de la vie, en particulier l’école) ; la conservation de la diversité linguistique au Congo et la préservation de la culture nationale.

1.1.1.3. Défis du PND 2018-2022 et absence de l’aspect linguistique

Le Plan National du Développement 2018-2022 du Congo a pour objet central, l’opérationnalisation de la vision du Chef de l’État inscrite dans son projet de société pour le Congo de 2016-2021, « La marche vers le développement, allons plus loin ensemble ». Ce projet qui trace l’orientation d’une nouvelle trajectoire de développement, à caractère inclusif et durable, « met les femmes et les hommes au cœur du développement » tout en « confortant le rôle stratégique de l’État dans l’économie et la sphère sociale ». Selon le PND

⁴ Édition finale publiée en avril 2015, Commission de l’Union africaine.

2018-2022, les actions du Gouvernement sont prioritairement orientées vers trois axes stratégiques :

En premier lieu, le renforcement de la gouvernance (politique, judiciaire, sécuritaire, administrative et économique et financière).

En deuxième lieu, la réforme en profondeur du système éducatif et de la formation qualifiante et professionnelle, en vue de valoriser le capital humain sous toutes ses dimensions morale, civique, intellectuelle et physique afin de construire le soubassement d'un développement durable et inclusif.

Et en troisième lieu, la diversification de l'économie basée sur les secteurs porteurs de croissance, notamment l'agriculture au sens large (agriculture, élevage, pêche, pisciculture, agroforesterie) en vue de renforcer la sécurité alimentaire et l'inclusion des pauvres et des femmes (surtout en zone rurale), le tourisme et l'industrie.

En dehors de ces trois domaines de concentration du PND, l'État entend intervenir dans d'autres secteurs tels que le développement de l'économie forestière, le développement des industries extractives, le développement des services. Dans le cadre de ce dernier secteur est abordé la question de la culture et des arts. Il s'agit, selon les termes du PND, de faire de la culture et des arts un secteur générateur de revenus sous l'éclairage des apports féconds de la science et de la technologie. L'État entend surtout réhabiliter, construire et équiper des structures de formation, de production et de diffusion culturelle et artistique pour faire de la culture un facteur de développement et de l'harmonie sociale.

La lecture de ce projet nous a permis de constater que le processus de développement prôné ne fait aucunement mention de la question linguistique. Notre objectif est de présenter l'inéluctable rôle des langues congolaises dans ce processus concernant, principalement, le deuxième axe choisi, mais aussi concernant la formation des paysans en agriculture. Pour ce faire, il s'avère très important que nous montrions l'intérêt de cette étude.

1.1.2. Intérêt de la recherche

L'intérêt de cette étude se mesure sur trois plans : national, international et scientifique.

1.1.2.1. Aux plans national et international

Il est primordial qu'à l'heure actuelle, les études en Sciences du Langage apportent un renouveau pour le développement de la société africaine. Les études linguistiques partout en Afrique, et particulièrement au Congo ne se limiteraient pas à décrire les langues africaines ou à démontrer que certaines d'entre elles sont en déclin et qu'il faudrait les utiliser (ce qui est fort louable, raisonnable et doit être fait). Mais elles devraient et doivent montrer leur rôle dans le développement des nations africaines ; ce qui assurerait leur utilisation dans tous les secteurs de la vie, et par conséquent leur vitalité.

La majorité des langues africaines sont victimes des représentations dépréciatives par les Africains eux-mêmes, au détriment des langues étrangères européennes. Cette situation est le résultat du discours colonial qui se repose sur l'idéologie de supériorité des puissances occidentales, et par conséquent de leurs langues. Pour mieux dire les choses, la semence du discours colonial avait trouvé une terre fertile et s'était aisément reproduite dans la conscience de la majorité d'Africains qui, jusque-là ne voient en leurs langues que des langues pauvres.

De façon générale, en Afrique francophone, ce n'est qu'après les indépendances dans les années 60 qu'on a assisté à une prise de conscience de quelques intellectuels africains critiquant l'emprise du néocolonialisme, faisant ainsi mention des langues locales. Au Congo, c'est à la fin des années 70 que la lutte a été menée pour défendre et montrer l'importance des langues congolaises dans la société (J. NDAMBA, 2012). La linguistique africaine actuelle, ici congolaise, doit donc être décisive et objective pour montrer au public la place de la langue nationale dans le système éducatif et son rôle dans le processus de développement.

J. NDAMBA (2012, p.67), affirme que toute science n'a de valeur que dans la mesure où elle a une utilité réelle et marquante pour la société. Dans sa réflexion sur le rapport entre les Sciences du Langage et le développement, il présente trois axes de recherches à savoir :

- les rapports entre la langue et le processus de développement (le rôle de la langue dans le processus de libération de l'individu – et partant, de la société – pour sa participation effective au développement du pays) ;
- les apports des nouvelles technologies de l'information pour la modernisation des langues africaines et leur intégration dans le développement ;
- la nécessité d'une planification linguistique dans nos pays et les travaux préalables à une telle option.

Ainsi, affirme-t-il, la coexistence des parlers urbains pousse elle aussi à l'émergence de nombreux phénomènes qui influent sur le devenir de ces parlers ; le linguiste se trouve dès lors interpellé pour réfléchir sur l'impact de l'urbanisation sur le devenir de ces langues ; proposer des perspectives d'aménagement linguistique aux décideurs.

C'est dans ce cadre que s'inscrit ce présent travail sociolinguistique : réfléchir sur le rôle des langues nationales à l'école ; déterminer les attitudes et le degré d'acceptation des langues endogènes véhiculaires par les Congolais dans le secteur de la vie officielle au Congo pour contribuer non seulement à une marche vers une meilleure planification et politique linguistiques, mais aussi au développement du pays.

1.1.2.2. Au plan scientifique

Du point de vue scientifique, cette étude s'inscrit particulièrement dans le cadre des travaux de macrosociolinguistique, en rapport avec le développement. Elle servira de proposition à la communauté scientifique, d'une approche théorique d'étude d'une gestion appropriée des langues africaines dans le système éducatif africain – congolais –.

1.2. Problématique de l'étude

Comme dit plus haut, nous essayons d'établir un rapport entre l'intégration des langues nationales dans le système scolaire congolais et le développement. Il s'agit de cerner le rôle des langues locales dans le développement de la nation à partir de la réforme du système éducatif.

Nous nous posons les questions suivantes :

1. Pourquoi devrait-on insérer les langues locales dans l'enseignement formel au Congo ?
2. Comment arrimer l'introduction des langues locales dans le système éducatif au développement du Congo ?
3. Quelle(s) approche(s) devrait-on utiliser pour la réussite d'un tel projet ?

1.3. Hypothèses de travail

Les réponses à ces questions tournent autour de trois hypothèses à savoir :

1. La faiblesse de l'éducation monolingue au Congo basée sur l'utilisation de la langue française est manifeste. L'insertion des langues locales congolaises dans l'enseignement contribuerait à l'amélioration de la qualité du système éducatif congolais.
2. Les rapports entre les langues et société sont complémentaires ; aucune nation ne pourrait se développer en mettant à l'écart sa ou ses propre(s) langue(s). En effet, la langue permet aux individus de se comprendre, de se partager les idées, de se transmettre les connaissances, etc. Ces trois éléments sont un fondement capital dans chaque secteur d'activité, dans chaque domaine de la vie (notamment le domaine scolaire), en vue du développement d'une société. Ainsi apparaît la nécessité d'user de la langue que l'on maîtrise bien pour parvenir à ses fins.
3. L'insertion des langues locales dans le système éducatif nécessiterait une connaissance réelle et approfondie de la situation sociolinguistique du Congo. Autrement dit, toute approche devrait être réaliste, objective et inclusive.

1.4. Objectifs poursuivis

En menant cette étude, nous avons pour objectifs :

1. montrer la nécessité d'intégration des langues locales dans l'enseignement ;
2. décliner la procédure d'intégration de ces langues dans le système éducatif en vue du développement de la nation ;
3. proposer des pistes pour la réussite d'une telle entreprise.

1.5. Définition des concepts

Il est ici question, de préciser le sens des concepts qui constituent notre sujet de recherche.

1.5.1. Langue nationale

L'adjectif national revêt plusieurs sens. Dans cette polysémie, nous retenons deux sens principaux qui serviront dans la précision sémantique de l'expression « langue nationale ».

Par opposition aux adjectifs *international* et *étrangère*, « national » renvoie à ce qui est relatif ou appartient en propre à une nation. Il peut aussi renvoyer à ce qui concerne le pays tout entier ; dans ce cas, il s'oppose à *régional* et *local*.

De manière générale, une langue nationale est une langue qui appartient à une nation donnée, et elle s'oppose à *langue étrangère*. S'appuyant sur la définition de la langue par J. DUBOIS et al (2001, p.266) qui la définissent au sens courant comme « un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté », A. JACQUOT (1988) complète la définition en montrant que cette communauté peut être politique (État ou toute autre entité à contours politiquement définis), ethnique (peuple, tribu, clan, etc.), géographique (terroir), sociologique (catégorie sociale, professionnelle, classe d'âge, etc.). Dans ce contexte, au Congo, le mbochi, le teke, le laari, le koyo, le gangoulou, le doondo, le kaamba, le lingala, le kituba, etc. sont des langues nationales ; et le français, l'espagnol, l'anglais, etc. sont des langues étrangères.

Dans sa deuxième acception, *langue nationale* équivaut à une langue qui est parlée sur toute l'étendue du territoire national, elle concerne ainsi le pays tout entier. Pour reprendre les termes d'A. JACQUOT (1988, p.404), nous dirons :

Dans le cas le plus simple, la langue nationale, qui est donc celle de l'ensemble des ressortissants, comporte des variantes locales, sociales, complémentaires de la forme standard, sans que l'intercompréhension s'en trouve perturbée en règle générale.

Cette acception correspond à un État monolingue. De ce fait, dans les pays plurilingues comme le Congo, il n'existe pas de langue nationale, car aucune langue congolaise ne couvre toute l'étendue du territoire national.

Cette notion de *langue nationale* s'inscrit beaucoup plus dans le cadre historique des nouveaux États sortis de la colonisation, voulant s'affirmer et se démarquer du point de vue linguistique de la puissance coloniale. En ce sens, A. JACQUOT (1988, p.404) écrit : « La langue nationale, expression d'une tradition locale, apparaît donc souvent comme la touche finale qui confère au nouvel État sa personnalité et son originalité, face à l'ancienne puissance coloniale d'une part, face aux autres pays, et surtout aux pays voisins, d'autre part. »

Sous l'angle politico-juridique, *langue nationale* revêt d'autres sens qui varient selon l'espace géographique. Ainsi, l'UNESCO (2008, p.7) précise que :

Langue nationale est employée dans certaines parties du monde (notamment en Afrique subsaharienne) pour désigner des langues spécifiques à un pays, par opposition aux langues internationales (cf. Tabi-Manga, 2000). Au Mali, les « langues nationales » sont

considérées comme autochtones, mais, dans d'autres pays, « langue nationale » désigne la langue officielle (Bamgbose, 1991).

En Europe, cette notion renvoie généralement à la (aux) langue(s) officielle(s) du pays. En Afrique francophone, est considérée comme *langue nationale*, une (des) langue(s) locale(s) dont la diffusion peut être large (lingala, yoruba, peul, etc.), mais qui ne bénéficie pas du statut de langue officielle. Cependant, avec les bouleversements socio-politiques que connaît l'Afrique actuellement, au Mali par exemple, depuis 2023, les langues nationales (bambara, peul, soninké, etc.) sont devenues les langues officielles du pays.

Selon L. CARDINAL, citée par L. LECOMPTE (2015, p. 2), « [...] une langue dite « nationale » jouit d'une certaine forme de reconnaissance de la part d'un gouvernement, mais ce dernier n'est pas tenu de fonctionner dans cette langue. » Au Congo, les langues dites nationales, reconnues par l'État dans la constitution sont les langues véhiculaires interethniques qui font partie du patrimoine national congolais : le lingala et le kituba⁵. Par exemple, la constitution actuelle stipule en son article 4 :

L'hymne national est « La Congolaise ».

La devise de la République est « Unité-Travail-Progrès ».

Le sceau de l'État et les armoiries de la République sont déterminés par la loi.

La langue officielle est le français.

Les langues nationales véhiculaires sont le lingala et le kituba.

Dans le présent travail, l'acception privilégiée est la première qui présente les *langues nationales* comme étant des langues appartenant à la nation congolaise ; qui expriment la personnalité et l'originalité du peuple congolais, par opposition aux langues étrangères comme le français, l'anglais, etc. Aussi, nous avons au Congo, deux langues nationales véhiculaires et une soixantaine de langues nationales vernaculaires (y compris leurs dialectes). Même si l'habitude nous fait répéter machinalement que les langues nationales sont le lingala et le kituba et que les autres langues du terroir ne sont pas des langues nationales, la logique voudrait que toutes les langues congolaises, qu'elles soient véhiculaires ou vernaculaires soient appelées « langues nationales ». Toutefois, sont principalement concernées, les deux langues nationales véhiculaires (le lingala et le kituba) reconnues par l'État congolais dans la constitution du pays.

Bien que *langue locale* désigne, selon l'UNESCO (2008, p.7), « une langue parlée dans les familles et au marché par une communauté, par opposition à une langue régionale,

⁵ Cf. par exemple, les constitutions suivantes : 15 mars 1992, article 3 ; 20 janvier 2002, article 6 ; 15 octobre 2015, article 4.

nationale ou internationale », cette notion est aussi parfois utilisée comme synonyme de langue nationale (M. BOUGMA, 2010, p.15). Nous soulignons que nous utilisons les deux notions, *langue nationale* et *langue locale* comme des synonymes.

1.5.1.1. Langue nationale véhiculaire

Par *langue nationale véhiculaire* nous entendons, une langue qui sert de moyen de communication entre les groupes ou les individus qui n'ont pas la même langue maternelle. Dans le contexte de la situation sociolinguistique du Congo, il s'agit du lingala et du kituba qui sont utilisés par les locuteurs des différents groupes linguistiques du pays.

1.5.1.2. Langue nationale vernaculaire

La *langue nationale vernaculaire* quant à elle renvoie à une langue parlée par les locuteurs appartenant à une même communauté linguistique donnée. Il s'agit des langues ou dialectes des différents groupes ethniques du Congo comme le teke, le vili, le mbochi, etc.

1.5.2. Langue maternelle ou langue première

L'UNESCO (2008, p.7) définit la langue maternelle comme étant « [...] la première langue d'un enfant, celle qu'il apprend à la maison des membres plus âgés de sa famille [...] ». Dans ce même ordre, F. NEVEU (2004) souligne que c'est par la langue maternelle que le sujet accède, dès son enfance au langage verbal. Dans ce contexte, la langue maternelle est donc la première langue qu'un enfant apprend, généralement dans le cercle familial. Elle peut être une langue nationale vernaculaire, une langue nationale véhiculaire ou une langue étrangère.

Toutefois, il convient de certifier que ce terme peut être employé différemment, selon les situations. Aussi, l'UNESCO (2003, p.15) affirme :

Le terme de "langue maternelle", largement employé, peut désigner des situations différentes. Elle se définit souvent comme : la (les) langue(s) que l'on a apprise(s) en premier ; la (les) langue(s) dont on s'identifie – ou dont les autres vous identifient – comme un locuteur natif ; la (les) langue(s) que l'on connaît le mieux et la (les) langue(s) que l'on emploie le plus. La "langue maternelle" peut également être désignée comme "langue primaire" ou "première langue".

En situation d'enseignement-apprentissage, dans le cadre de l'éducation bilingue au Congo, nous entendons par "langue maternelle", toute langue nationale que les Congolais emploient le plus dans leurs conversations quotidiennes.

1.5.3. Système éducatif

Le système éducatif est un ensemble organisé, constitué des composantes et d'acteurs qui participent à l'enseignement et la formation⁶. C'est un ensemble formé de centres, d'écoles, d'instituts, de facultés, d'enseignants et d'apprenants, etc. qui a pour but de transmettre les connaissances, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Comme partout ailleurs, le système éducatif congolais est géré et régularisé par l'État, par le truchement des ministères de l'Enseignement. À travers leurs différentes structures, ils établissent les programmes d'enseignement. Ce système éducatif comprend non seulement les établissements d'enseignements publics, mais aussi ceux d'enseignements privés soumis au contrôle de l'État.

Le système éducatif congolais est constitué de deux composantes à savoir, le système éducatif formel (ensemble des activités éducatives se déroulant dans un cadre scolaire, universitaire ou de formation professionnelle formelle) et le système éducatif non formel (toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire).

La première composante est structurée en quatre degrés :

- l'Éducation Préscolaire de 3 ans, assurée par des centres d'éducation préscolaire ;
- l'Enseignement Primaire de 6 ans qui concerne les écoles primaires. Il est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) ;
- l'Enseignement Secondaire, de 6 ou 7 ans est subdivisé en deux cycles : le premier de quatre ans (collège) est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ou le Brevet d'Études Techniques (BET) ou encore par tout autre diplôme professionnel équivalent ; et le deuxième de deux ou trois ans (lycée) est sanctionné par le Baccalauréat ou par un diplôme professionnel. L'enseignement secondaire est assuré par les centres de métiers, les établissements d'enseignement secondaire général, les établissements d'enseignement secondaire technique et les établissements d'enseignement secondaire professionnel ;

⁶ www.aspe.ulg.ac.be

- l'Enseignement supérieur dont les enseignements sont dispensés dans les Écoles, les Instituts et les Facultés.

La deuxième composante « [...] comprend, en plus de l'alphabétisation et du développement de l'environnement lettré des apprenants, les différents types et modes d'acquisition de connaissances et de compétences ne relevant pas du système scolaire classique, mais organisés de manière plus flexible aux fins de s'adapter à l'environnement social et économique dans un processus d'éducation spécifique »⁷.

En ce qui concerne ce travail, sans négliger ni mettre à l'écart le système éducatif non formel, nous nous focalisons surtout sur l'éducation formelle.

1.5.4. Le développement

Selon C. R. ABOLOU (2008b), deux paradigmes se dégagent en ce qui concerne le champ d'étude sur le développement :

- Le paradigme culturaliste, dans les années 1950, qui procède par objectivation des concepts de « modernité » et de « dépendance ». À partir des années 1960, les auteurs comme FURTADO, AMIN, FRANCK pensent qu'il s'agit d'interroger, de classer et de mesurer le sous-développement.

- Le paradigme économique quant à lui, procède par objectivation de la croissance économique. Les théories y relatives ont vu le jour dans les années 40 et 50 avec des auteurs comme KUZNETZ, ROSTOW, etc. Deux visions sont à souligner : la vision macroéconomique (le développement en Afrique noire serait géré par les Programmes d'Ajustement Structurel) et la vision microéconomique (prise en compte de la restructuration de l'offre des biens et services de base pour repenser la croissance).

Le concept de développement fait l'objet de diverses études tant apologiques que critiques et connaît plusieurs définitions dont aucune n'est universellement agréée. Comme l'essentiel des concepts, *développement* est tributaire du contexte d'emploi. La définition classique est celle de l'économiste français F. PERROUX (1964, p.155), selon laquelle, le développement est « la combinaison des changements mentaux et sociaux d'une population qui rendent la nation apte à faire croître cumulativement et durablement son produit réel et global ». Ici, le développement est lié à la notion de croissance cumulative et durable.

⁷ Cf. Stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025, pour les définitions des deux composantes, p.10-11.

Selon S. TREMBLAY (2014, p.7), le développement est associé à la théorie de l'évolution naturelle. Pour elle « le développement apparaît comme un processus de changement ininterrompu, ayant des effets cumulatifs qui sont irréversibles et qui sont dirigés vers une finalité précise [...] il apparaît aussi inévitable, tout comme l'évolution naturelle ».

Plusieurs qualificatifs sont attribués à ce concept. Ainsi parle-t-on du développement économique, humain, social, participatif, durable, rural, intégré, etc. Toutes ces théories du développement visent le bien-être humain. Il est nécessaire de comprendre qu'issu d'une conception purement économique qui référait à la croissance de la production par l'industrialisation, le développement est défini de nos jours comme un processus conduisant à l'amélioration du bien-être des humains. (I. DIALLO, 2008, p.172).

Le développement est une action de l'homme, et est à première échelle orienté vers ses conditions de vie (santé, alimentation, logement, etc.), son bagage intellectuel, ensuite les infrastructures sociales et l'aménagement du territoire. C'est ainsi que L'UNESCO (1963, p.5) affirme :

Il apparaît désormais que le développement est un processus total, multirelationnel, intéressant tous les aspects de la vie d'une collectivité, de ses relations avec l'extérieur et de sa conscience d'elle-même. Selon le Directeur général de l'Unesco, "le bénéfice du développement doit être celui de l'homme dans toutes ses dimensions. Élévation de niveau de vie tout d'abord, et cela est bien sûr fondamental. Mais l'amélioration des conditions matérielles ne suffit pas [...] Le développement doit donc viser à la promotion de l'être humain total dans son insertion sociale et dans son épanouissement individuel sur le plan tant spirituel et moral que matériel. Loin d'asservir les hommes à une discipline extérieure ou de les aliéner par la séduction des modèles de vie qui leur sont étrangers, il doit contribuer à les émanciper, leur permettre de rechercher eux-mêmes leurs voies, assurer leur dignité d'être libres et responsables.

Pour que l'homme noir atteigne cette émancipation, il doit être maître et capable de gérer les ressources tant matérielles et immatérielles qui sont à sa disposition. C'est dans ce sens que J. NDAMBA (2012, p.159) affirme :

Le développement des pays africains doit être entendu comme l'amélioration des ressources qui existent dans leur écologie ; c'est-à-dire la capacité de maîtriser les ressources et les valeurs culturelles locales pour générer de nouvelles connaissances.

Il faut noter ici que l'approche territoriale du développement est d'une grande nécessité dans la mesure où le développement doit également toucher des espaces

excentriques (autres que des villes), marginalisés ; doit par conséquent être autocentré, participatif, laissant ainsi la population concernée au processus de prise de décisions.

Pour résumer, le développement est donc un processus autocentré et irréversible d'épanouissement matériel, moral, intellectuel et spirituel de l'homme, sans se laisser aliéner par le modèle de vie qui lui est étranger. En un mot, c'est le bien-être des populations.

Ce bien-être doit être durable. D'où nous faisons particulièrement allusion au développement durable qui réduit les inégalités sociales et la pression sur l'environnement et qui est défini par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (Rapport Brundtland⁸), comme « [...] un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la possibilité, pour les générations à venir, de pouvoir répondre à leurs propres besoins. »

Le programme de développement durable à l'horizon 2030 prévoit 17 objectifs de développement durable représentés dans le tableau ci-dessous. Notre travail concerne notamment le quatrième objectif « Éducation de qualité ».

⁸ Il s'agit d'un nom donné à une publication intitulée « Notre avenir à tous » rédigée en 1987 par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations Unies (ONU), présidée par la Norvégienne Gro Harlem Brundtland.



OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE



1.6. Cadre de référence

L'élaboration d'un cadre de référence théorique pertinent est donc une étape fondamentale de la recherche nomothétique. (D. PAQUETTE, 2008).

Plusieurs phénomènes sont étudiés en linguistique ; ce qui explique la diversité de points de vue, d'angles d'études, de théories (structuralisme, fonctionnalisme, générativisme, pragmatique, sociolinguistique, etc.). Pour examiner la question à laquelle il entend apporter une réponse, le chercheur aujourd'hui se trouve dans la nécessité de se positionner dans l'une et/ou l'autre des théories clarifiant le cadre de référence dans lequel il se situe.

Ce présent travail se veut une étude sociolinguistique, abordant les relations entre langues et sociétés. L'étendue des questions, des problématiques examinées en sociolinguistique révèle l'ampleur des traditions, la multiplicité des approches que nous appelons ici sous-disciplines (la sociolinguistique variationniste, l'ethnographie de la communication, la sociolinguistique interactionnelle, la macrosociolinguistique). Notre cadre théorique est basée sur la macrosociolinguistique qui, selon L.-J. CALVET (1993) cité par B. KABORE (2020) « se préoccupe des problèmes de statut des langues dans la société à savoir les questions de l'officialité, de la véhicularité d'une variété. En sus, elle s'intéresse à la gestion des langues (planification et aménagement linguistique) ».

Vers la fin du 20^{ème} siècle et au début de ce siècle, nombre d'études de linguistique sont focalisées sur le rôle de la langue dans le développement des sociétés (H. TOURNEUX, 2008 ; C.R. ABOLOU, 2008b ; J. NDAMBA, 2012 ; G. AGRESTI, 2014 ; L. MÉTANGMOTATOU, 2019 ; M. BOUDET (coord.), 2019 ; G. AGRESTI et F. LE LIÈVRE (coord.), 2020 ; I. CUCUI (dir.), 2022 ; J.-Ph. ZOUOGBO (dir.), 2022 ; J.-M. BENAYOUN et al (dir), 2022 ; etc.). Ce nouveau paradigme, ou cette nouvelle approche théorique et méthodologique est baptisée linguistique pour le développement ou linguistique du développement. Nous établissons un lien entre la macrosociolinguistique et la linguistique pour le développement dans la mesure où l'étude du bilinguisme, de la politique, la planification et l'aménagement linguistiques doit déboucher sur le développement de la société dans son ensemble.

En effet, comme nous l'avons mentionné un peu plus haut, la valeur d'une science se mesure par son utilité réelle et marquante pour la société. Quel rapport y a-t-il entre linguistique et développement ? La réponse à cette question doit se chercher dans la définition de cette nouvelle approche, la détermination de son objectif et de ses moyens

d'intervention. L. MÉTANGMO-TATOU (2019, p.55) définit la linguistique du développement comme :

[...] une approche en sciences du langage qui a pour objectif d'analyser les problèmes de développement sous le prisme du langage et dans l'optique de réduire, entre autres, la dépendance communicationnelle en vue d'améliorer les conditions de vie des populations et d'un meilleur contrôle de leur environnement. Ses moyens d'intervention sont l'étude puis la mise en œuvre de stratégies orientées vers une gestion optimale des répertoires, des fonctions et des usages linguistiques.

Dans ce cadre, G. AGRESTI (2014, p.56) atteste que la linguistique du développement social⁹ concerne essentiellement la manière d'exploiter les patrimoines linguistiques et culturels de n'importe quelle communauté pour l'épanouissement social, culturel et même économique de ces communautés elles-mêmes. Et, selon G. AGRESTI et F. LE LIÈVRE (2020), la linguistique pour le développement se base sur la recherche-action, sans en aucune façon laisser de côté les apports théoriques, pour permettre, sur le court, moyen et long terme, d'améliorer les conditions de vie d'individus et de communautés, sans marginaliser le facteur linguistique.

L. MÉTANGMO-TATOU (2019, p.186) montre que les expériences développées de cette approche émanent des domaines variés comme la sociolinguistique, la linguistique appliquée, la didactologie des langues, la lexicologie, la traductique, etc. En la distinguant de la linguistique appliquée, L. MÉTANGMO-TATOU (2022, p.2) précise que ce qui fait la spécificité de la linguistique du développement c'est l'« [...] *intentionnalité explicitement affirmée* de contribuer, en se fondant sur les ressources linguistiques et culturelles, au mieux-être social et/ou économique des communautés humaines. » Ainsi, pour C.R. ABOLOU (2008b, p.11), le concept de sociolinguistique du développement place la sociolinguistique en tant que science linguistique au service de l'homme ; ayant des visées développementalistes. Il propose le modèle de développement à choisir à la lumière de la sociolinguistique, le modèle de langue qui serait compatible à tel style de développement, le type d'articulation qu'on peut établir entre les langues africaines et le développement durable – dans notre cas, les langues congolaises et le développement durable du Congo –.

La linguistique pour le développement propose donc une meilleure gestion ou exploitation du pluri/multilinguisme et des cultures dans tous les domaines de la vie, à partir de la recherche-action, en vue du bien-être humain et social. Cette meilleure gestion

⁹ Il faut noter que la linguistique du développement social n'est qu'une articulation disciplinaire d'un ensemble plus vaste dénommé « linguistique pour le développement », G. AGRESTI (2022, p.31).

concerne nécessairement la promotion et la valorisation des langues locales ou nationales effectivement parlées par les populations concernées, car, à notre avis, améliorer leurs conditions de vie en misant sur les langues et les cultures¹⁰ entraîne ipso facto la question de la promotion et de la valorisation desdites langues. Tel que l'indique le titre, le domaine qui nous concerne dans ce travail est principalement celui de l'éducation.

1.7. Revue de la littérature

La question de l'éducation bilingue a fait l'objet de diverses études à travers le monde, surtout en Afrique. Des chercheurs ont mené différentes études en posant des théories sur la place et le rôle des langues nationales (dans le contexte africain où la langue étrangère de l'ex-colonisateur est la langue officielle) dans l'enseignement et aussi leur rôle dans le développement de l'Afrique. Nous relevons à ce sujet, trois catégories de travaux :

- les travaux sur l'intégration des langues locales dans l'enseignement sans accent particulier sur le développement ;
- les travaux portant sur les rapports langues et développement sans mettre l'accent sur l'enseignement comme tel et ;
- les travaux qui préconisent le rapport entre l'intégration des langues nationales dans l'enseignement et le développement.

Sans être exhaustif, nous présentons quelques travaux parmi tant d'autres qui ont été publiés afin de montrer aux lecteurs de ce travail comment le problème des rapports entre langues, enseignement et développement est réel et d'actualité¹¹. Il s'agit de présenter les différentes idées mises au point, les résultats d'enquêtes de terrain (travaux pratiques) qui nous ont été d'une importance capitale parce qu'ils nous ont servi de point d'appui dans la rédaction de cette thèse.

D'abord, les textes sont présentés et classés selon qu'ils relèvent des catégories ci-dessus mentionnées. Ensuite, la présentation des références est faite non par ordre

¹⁰ J.-Ph. Zouogbo (2022a) souligne la nécessité de miser sur les langues et les cultures locales pour réaliser les objectifs de développement durable.

¹¹ En dehors de ces travaux que nous présentons ci-dessous, nous signalons qu'il a été organisé à Nairobi (Kenya), du 27-29 octobre 2021, le 2^{ème} Congrès du Réseau International POCLANDE (Populations, Cultures, Langues et Développement) sur le thème *Développement durable : amplifier les langues, valoriser les cultures, impliquer les populations*, Congrès auquel nous avons participé en présentant une communication tirée de cette thèse et que nous avons intitulée *Langues-cultures nationales et développement durable : une contribution au PND 2018-2022 du Congo*.

d'importance, mais plutôt par ordre chronologique de publication. Enfin, en ce qui concerne les ouvrages anonymes, nous exposons la théorie globale de l'ensemble du livre, et dans la mesure du possible un ou deux articles pertinent(s) que nous avons jugé bon de présenter en résumé.

1.7.1. Intégration des langues locales dans l'enseignement

Il s'agit des chercheurs (la majorité) qui postulent que l'intégration des langues africaines dans le système éducatif (éducation bilingue) est une voie par excellence pour le bon apprentissage de la lecture et de l'écriture et aussi de la langue étrangère. De ce nombre, nous pouvons citer les travaux suivants :

M. TADADJEU et G. MBA (1999) ont retracé les leçons de l'expérience menée par l'Université de Yaoundé I à travers le Projet de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA). Ils attestent que le projet du PROPELCA a projeté depuis 1981 la protection et la promotion des langues locales dans le système éducatif camerounais à la maternelle, au primaire et au secondaire. Quant à l'enseignement des langues nationales au primaire (les trois premières années) en complément du français ou de l'anglais a démarré en septembre 1981. Mais celui de la maternelle a débuté à la fin des années 90 en raison des difficultés d'identification des écoles maternelles viables et des problèmes de financement approprié.

Selon ces auteurs, cet enseignement a produit les résultats importants dans le domaine de la formation des enseignants et des enseignés, dans le domaine du matériel didactique, et du rayonnement social et scientifique de l'entreprise. L'évaluation strictement scientifique de cette expérience camerounaise a fait l'objet de plusieurs articles.

Les avantages de cet enseignement se présentent de diverse manière : il a permis une réconciliation entre l'école et la communauté. L'école enracine ainsi l'enfant dans sa communauté et l'ouvre en même temps à d'autres cultures ou horizons. Il a progressivement enlevé les barrières psychologiques en sa défaveur et fait naître une prise de conscience nationale. Il a abouti à une coopération internationale sur les actions d'enseignement des langues locales au Cameroun, parmi lesquelles la formation au Cameroun des experts Malgaches à l'utilisation de l'approche pédagogique camerounaise pour leur pays. Dans cette perspective, TADADJEU et MBA écrivent : « Ainsi donc, le Cameroun peut participer

au débat africain et mondial sur l'enseignement des langues nationales, en apportant le fruit de sa propre expérience. », p.68.

Ensuite, dans son article intitulé *Les langues nationales à l'école burkinabé : enjeux d'une innovation pédagogique majeure*, G. SAWADOGO (2004) a montré que la problématique de l'introduction des langues locales dans le système éducatif a toujours été une préoccupation majeure dans la plupart des pays, notamment ceux d'Afrique subsaharienne francophone. Il a fait le point sur les différentes innovations pédagogiques, particulièrement dans la prise en compte des langues nationales dans l'enseignement du premier degré au Burkina Faso. SAWADOGO montre que le Burkina Faso, après l'échec de la réforme dite de Damiba expérimentée de 1979 à 1984, pratique depuis 1994, une « éducation bilingue accélérée ». Ainsi, écrit-il : « Au Burkina, l'expérimentation a d'abord porté sur la première option précédemment décrite (1994-2001) avant de s'orienter actuellement vers la seconde (depuis 2001-2002). », p.256.

S'appuyant sur OUEDRAOGO (2003) et YAMEOGO (2004), il souligne que toute innovation rencontre des difficultés de divers ordres à savoir socioculturel, linguistique et didactique, matériel, technique et économique, méthodologique et psychologique. Il faut ainsi, informer, former, sensibiliser, décloisonner les écoles bilingues et les écoles classiques et mobiliser les ressources conséquentes afin de pérenniser ces innovations.

Selon l'auteur, au Burkina Faso, les écoles satellites utilisent un bilinguisme de transition (les langues nationales ne sont utilisées que pendant les trois premières années de la scolarisation) et les écoles bilingues utilisent un bilinguisme additif (les langues nationales sont utilisées pendant tout le cycle de la formation). Enfin il montre que les différentes formules alternatives visent l'amélioration du système éducatif burkinabè.

En outre, M. LAFON (2010) s'est posé la question de savoir si l'introduction des langues africaines dans l'éducation au Mozambique signale-t-elle le dépassement de l'assimilation.

En effet, au Mozambique, pendant la période coloniale, le Portugal étant faible militairement, économiquement et démographiquement, cherchait à gagner un soutien au sein de la population et joua à une ingénierie sociale, octroyant ainsi à une petite partie de la population d'importants avantages en vue d'une assimilation. Le noyau des assimilés était constitué d'une petite élite alphabétisée bilingue, sinon biculturelle, estimée dès 1896 à environ 900 individus. M. LAFON (2010, p.254) écrit à ce sujet :

Par l'adoption du mode de vie portugais chrétien allant désormais de pair avec la pratique exclusive du portugais, une fraction de la population se voyait élevée au-dessus de la masse indigène, accédant à un statut proche de celui des colons et fonctionnaires venus de métropole.

Dès la période de la lutte de libération, le Frelimo¹² opta pour l'usage exclusif du portugais. Pendant la période de l'indépendance, le portugais fut déclaré « langue de l'unité nationale ». Les pratiques africaines étaient systématiquement dénigrées au nom du modernisme. La constitution de 1990 admettait timidement les langues africaines, par l'engagement de l'État à les reconnaître et à les valoriser : les langues africaines furent utilisées dans l'alphabétisation des adultes.

De 1993-1997/98, une expérience de l'éducation bilingue (Pebimo¹³) fut menée et jugée positive. En 1997, l'extension de l'expérience à l'échelle nationale fut annoncée pour la rentrée 2002. Le modèle retenu fut un « modèle transitionnel à sortie rapide » : la langue locale servant de langue d'instruction durant les trois premières années ; le portugais introduit à l'oral dès la première année prenant le relais à partir de la quatrième année. Quant à son impact, le programme a conduit à une revalorisation générale des langues africaines et des pratiques culturelles.

Par ailleurs, A. OUANE et C. GLANZ (2010) ont rédigé un recueil de sensibilisation sur *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*. Cet ouvrage est basé sur la recherche et la pratique pour discuter du type de politique linguistique éducative qui conviendrait mieux pour l'Afrique. Ainsi, les auteurs ont montré l'importance capitale des langues, notamment des langues africaines dans la mise en œuvre d'une éducation de qualité (qui donne aux individus les moyens de devenir producteurs et consommateurs de savoir mondial, qui contribue au développement des communautés, etc.). Mettant l'accent sur une éducation multilingue et multiculturelle, les auteurs montrent que les langues locales et les langues internationales se complètent. Enfin, concluent-ils, que la réussite d'une telle éducation repose sur la prise de décisions politiques concertées, participatives et démocratiques. Elle repose aussi sur une utilisation optimale de toutes les compétences nationales et la concrétisation de ces politiques par leur prise en

¹² Frente de Libertação de Moçambique qui signifie Front de Libération du Mozambique.

¹³ Programa de Escolarização Bilingue em Moçambique : Programme de Scolarisation Bilingue au Mozambique.

charge dans la planification et les programmes de développement, notamment à travers leur prise en compte par les budgets nationaux d'éducation.

De plus, D. MUTOMBO HUTA-MUKANA (2012) a examiné la problématique des langues dans les systèmes éducatifs en Afrique. Il montre que dans les pays africains où cohabitent plusieurs langues locales, le choix des langues d'enseignement pose souvent problème et figure parmi les questions à résoudre. La révision timide des politiques linguistiques des pays africains dans le secteur de l'enseignement après les indépendances a demeuré asphyxiée à cause de l'insuffisance des moyens alloués.

Il atteste que : « L'usage des langues locales et/ou métropolitaines comme véhicules de l'enseignement ne se fait pas sans écueils. Bien des questions peuvent être examinées... », p.3. Aussi, il soulève divers problèmes tels que :

- les difficultés posées par le recours à la langue métropolitaine ;
- le choix des langues locales (dans les pays multimodaux, la tâche s'avère délicate et appelle le discernement de la part des spécialistes des questions linguistiques. En effet, laquelle (lesquelles) des langues locales existantes choisir ?) : En République Démocratique du Congo, par exemple, le colonisateur belge avait, de son temps, limité le choix à quatre langues locales véhiculaires : *le cilubà, le kikoongo ya leta, le kiswahili et le lingala* ;
- une fois la ou les langues(s) d'enseignement choisie(s), se présente la question de la forme (registre) de langue à enseigner ;
- la méthode : rédiger un manuel d'enseignement de langue requiert une méthode appropriée, qui soit conforme au programme officiel en vigueur dans le pays (respect de la progression des leçons, respect des items à aborder, etc.) ;
- les instruments utiles : l'enseignement des et en langues africaines comme, du reste, celui en n'importe quelle langue partenaire, nécessite des manuels et des enseignants outillés.

Une autre étude est à signaler, celle de B. COOVI DJIHOUESSI et M. DE CRUZ (2014). Dans leur article intitulé *Choix des langues de scolarisation en contexte multiculturel : cas de l'Afrique francophone*, ils posent les vrais problèmes du bilinguisme dans la majorité des contextes multilingues et multiculturels d'Afrique francophone subsaharienne, et cherchent à susciter des réflexions didactiques sur son opérationnalisation pour en faire un levier de développement des capacités des enseignants et des apprenants, voire des institutions scolaires.

Ils montrent que la situation des langues en Afrique francophone subsaharienne, en ce qui concerne leur insertion dans le système éducatif, paraît, selon le cas (pays), complexe ou modérément complexe. La politique linguistique paraît déterminante dans une telle entreprise, car ils pensent que les fondements et les modalités des langues d'enseignement ont une incidence forte et directe sur l'enseignement et l'apprentissage. Ils démontrent que plusieurs problèmes se rapportent aux situations de bilinguisme parmi lesquels :

- les modalités de choix des langues de scolarisation dont les critères ne sont jamais suffisamment explicites ;
- les difficultés liées aux dispositifs bilingues où se côtoient des enseignements purement monolingues ;
- le niveau linguistique insuffisant des enseignants des écoles bilingues pour aborder les enseignements scolaires avec la conviction de réussir ;
- l'insuffisance des études linguistiques ;
- le manque de supports didactiques appropriés ; etc.

B. COOVI DJIHOUESSI et M. DE CRUZ (2014, p.11) affirment :

Comme énoncé préalablement, l'option du bilinguisme, en Afrique francophone subsaharienne, est considérée comme un remède à l'échec scolaire massif. Mais, dans la plupart des cas, ce protocole est souvent inexistant ou insuffisamment élaboré (phase expérimentale et phase de généralisation).

Enfin, dans son article intitulé *Introduire les langues nationales béninoises à l'école : comment ? pour quoi faire ? didacticiens et linguistes se donnent la main pour réussir le projet*, F. AGBOTON (2017) a examiné l'importance de l'utilisation des langues maternelles des élèves pour leur développement intellectuel ainsi que les modalités de leur introduction dans l'enseignement du premier degré au Bénin. Elle pense que l'insertion des langues nationales béninoises dans l'enseignement conduirait à la prise de conscience identitaire face à la domination française, au développement intellectuel de l'enfant. D'où elle écrit :

Il y a nécessité de développer les connaissances des enfants dans leurs langues maternelles par le biais de l'éducation pour leur donner les moyens dont ils ont besoin pour communiquer et comprendre le monde dans lequel ils vivent. Pour assurer donc un parfait épanouissement de l'enfant, il est important que les langues nationales, meilleurs moyens d'apprentissage des connaissances du monde, soient aussi prises en compte dans l'enseignement de base. (F. AGBOTON, 2017, p.54).

Elle atteste que cette insertion a pour objectifs, de revaloriser les langues et cultures nationales pour les adapter aux besoins des masses, assurer le développement de la culture populaire en vue du développement, pour relever le niveau des élèves béninois et rehausser le taux de scolarisation.

Pour la réussite de cette tentative, didacticiens et linguistes se sont donné la main. AGBOTON pense qu'il faudrait sur *le plan psychopédagogique* utiliser une langue nationale familière aux apprenants et aussi un langage simple, adopter une approche interactive et communicative pour permettre aux apprenants de participer activement à la classe ; sur *le plan linguistique*, les amener à comprendre le fonctionnement des langues nationales au niveau lexical, syntaxique et orthographique ; sur *le plan culturel* examiner avec les apprenants les rapports entre les langues nationales, les valeurs qu'elles véhiculent. De ce fait, elle conclut comme suit :

La question de la valorisation et de l'introduction des langues nationales est préoccupante. Les discussions faites tout au long de cette communication ont démontré que l'enfant apprend mieux et s'épanouit mieux avec la langue qu'il connaît mieux. (F. AGBOTON, 2017, p.61).

1.7.2. Langues et développement

Nous pouvons regrouper les différentes idées sur les rapports langues et développement de la manière suivante :

Les auteurs se penchent sur les problèmes de communication dans l'éducation, la littérature, la santé, l'agriculture, les organismes interafricains et internationales, la possibilité de la renaissance africaine (HUYEN, 1968 ; TRAN, 1968 ; DIEN, 1968 ; CHAUDENSON, 1991 ; BRUNET-JAILLY, 1991 ; DAFF, 2000 ; BAKA, 2005 ; ANDRE, 2007 ; BOURLET, 2008 ; SANOGO, 2008 ; OUANE et GLANZ, 2010 ; CASAS, 2012 ; TOURNEUX, 2020 ; KASSAN, 2022 ; Da LUZ MOTA, 2022 ; HAGER-M'BOUA, 2022 ; SEA, 2022, etc.) où il faut faire recours aux langues locales, africaines en particulier, que les populations parlent effectivement pour la réussite des projets de développement.

Ensuite, la langue étant indissociée de la culture, certains chercheurs orientent les rapports entre langues et développement en passant par la culture. La conciliation entre tradition et modernisme que nous qualifions d'ouverture aux autres sans être aliéné est considérée comme un atout pour le développement (ABOLOU, 2008a ; TOURNEUX, 2008 s/dir ; DIONE, 2011 ; ZAID, 2022 ; ZOUOGBO, 2022a ; ZOUOGBO, 2022b ; etc.).

En outre, les questions de l'identité et de l'aliénation et la libération de l'individu et de sa société sont au cœur de ce thème : l'aliénation et l'auto-aliénation linguistique et culturelle freinent le développement (TOAN, 1968 ; CALVET, 1974 ; YACINE, 2011 ; NDAMBA, 2012 ; etc.).

Enfin, la linguistique s'avère utile dans le processus de développement dans le cadre de la proposition à partir des enquêtes sociolinguistiques des langues de travail dans un contexte où la situation linguistique est complexe ; et dans celui de l'aménagement linguistique des langues choisies pour actionner le développement (BARRETEAU et DIEU, 1991, ABOLOU, 2008b ; etc.). Nous pouvons présenter à titre d'exemples, les travaux suivants :

R. CHAUDENSON (1991) a examiné la question du plurilinguisme et développement en Afrique subsaharienne francophone en mettant un accent particulier sur les problèmes de la communication. L'auteur montre que les problèmes de communication sont au cœur de toute tentative sérieuse de développement, si ceux-ci ne sont pas posés et résolus, le développement ne saurait être atteint. Selon CHAUDENSON, la réussite des systèmes d'éducation, de formation et de vulgarisation qui sont les lieux fondamentaux de l'amélioration des ressources humaines en vue du développement, en dépend. La langue apparaît ici comme un des éléments « clés » du développement. Tant et si bien que l'auteur écrit :

Les problèmes de communication sont donc au cœur de toute tentative sérieuse de développement car, faute de les poser d'abord, de les résoudre ensuite, tous les investissements, souvent considérables, dans l'éducation, la formation et la vulgarisation sont réalisés en pure perte. (R. CHAUDENSON, 1991, p.306).

Ensuite, J. BRUNET-JAILLY (1991) a étudié la question de la contribution des langues au développement dans le domaine de la santé. Il assimile développement à progrès et affirme que celui-ci est lié à la croissance économique où il faut d'abord commencer par produire de quoi se nourrir. Le développement est contrecarré par la faiblesse des quantités et la faible qualité du travail agricole. Selon l'auteur, en Afrique subsaharienne, la croissance économique et le développement passent par un bouleversement culturel ; et, la connaissance des cultures est le seul outil efficace d'intervenir chez les populations concernées afin de favoriser la croissance de leur niveau de vie et leur progrès économique. C'est donc dans cette hâte de bouleversement culturel qu'interviennent les langues et ce qu'elles traduisent. C'est pourquoi, J. BRUNET-JAILLY (1991, p.320) écrit : « Pour cette raison, il n'y a jamais

eu, dans l'histoire de l'humanité, et il n'y aura pas dans cette région du monde à laquelle nous pensons, de croissance économique, a -fortiori de développement, sans bouleversement culturel. »

L'étude des langues a surtout pour intérêt, souligne l'auteur, de donner accès aux connaissances accumulées et aux représentations élaborées par chaque groupe concerné, il s'agit bien des langues qui démontrent quotidiennement leur capacité à éviter l'ambiguïté et leur capacité à s'écrire : une langue qui transmet les connaissances scientifiques acquises, qui permet la communication avec les chercheurs des autres pays. Dans le domaine sanitaire, il propose que les linguistes et anthropologues, surtout africains, mènent des recherches sur les significations des termes employés dans la communication à propos de la santé pour interpréter les notions véhiculées entre patient et praticien et sur la manière dont les connaissances nouvelles sont comprises et intégrées dans les représentations de ceux qui les reçoivent.

En outre, la Semry (société du secteur parapublic camerounais qui a pour objectif le développement de la culture du riz dans la province de l'Extrême Nord) procédait sur Yagoua, à une restructuration du paysannat en prenant mieux compte des réalités humaines, en créant des groupements des riziculteurs et en remplaçant le système d'encadrement. Cette réforme impliquait une entière révision du système de communication entre la direction et les riziculteurs en promouvant l'utilisation d'une langue locale. D. BARRETEAU et M. DIEU ont intervenu dans le cadre d'aménagement de la langue masa choisie : esquisse phonologique et grammaticale permettant une normalisation de l'écriture, réalisation d'un abécédaire, d'un syllabaire, d'un vocabulaire des rizières, de livrets de contes et de proverbes, traduction des documents à partir des textes rédigés en français fondamental, des aide-mémoires pour le calcul et les unités de mesure. Mais à Maga, le deuxième périmètre rizicole de la Semry, la révision du système de communication posait un problème complexe en raison de la pluralité des langues. Ainsi, les auteurs (1991) dans un article intitulé *Linguistique et développement rizicole dans le Nord du Cameroun*, illustrent ce que peut apporter la linguistique à des projets de développement dans des zones de peuplement complexe.

Ils ont procédé par examiner les usages sociolinguistiques et les représentations linguistiques des riziculteurs à partir d'une enquête quantitative (un questionnaire de 922 fiches) et qualitative (un test oral administré à 120 riziculteurs afin de dégager leur niveau de compréhension du fulfulde – langue peule –, langue véhiculaire de la région), pour ainsi

déterminer les langues de travail pour la Semry. À partir des résultats de travail, les auteurs ont formulé les propositions des langues suite à diverses raisons (importance démographique du groupe, faible ouverture du groupe sur d'autres langues, choix des enquêtés etc.). Le munjuk, le masa, le français ont été choisis pour les groupes ayant un bon niveau de scolarisation. Le rôle des linguistes dans ce projet de développement a été perceptible dans l'instrumentalisation du masa à Yagoua et dans le choix de la langue de travail (à partir d'une enquête sociolinguistique) à Maga compte tenu de la complexité de la situation linguistique.

Par ailleurs, M. L. SANOGO (2008) a examiné la question de la politique linguistique et l'Union africaine. Il montre que l'Afrique compte moins de trente langues officielles, les organisations interafricaines et internationales se sont toujours abstenues de faire d'une langue africaine leur langue de travail, mais l'Union africaine en avait décidé du *kiswahili* en juillet 2004. La politique linguistique panafricaine est semblable aux politiques linguistiques nationales. Les organismes africains n'utilisent que les langues des anciennes colonies à l'exception de l'arabe. L'auteur à travers son texte, mène une réflexion sur la place des langues africaines dans la construction de l'Union africaine. Ainsi affirme-t-il que, premièrement, l'unité linguistique qui semble faire défaut à l'Afrique est un faux problème, le plurilinguisme africain n'étant qu'une disparité de façade, le monde est plurilingue et que le bilinguisme constitutionnel (dans certains États comme la Suisse, la Belgique, l'Afrique du Sud) démontre que le multilinguisme en soi n'est pas un problème. Deuxièmement, aucune langue européenne n'a encore remplacé une langue africaine dans aucune ville ou aucun pays africain, les véhiculaires africains se maintiennent, dominant les situations de communication en termes d'usagers. SANOGO conclut, qu'à l'échelon panafricain, qu'il ne s'agit pas de substituer les langues des anciennes colonies par une ou des langue(s) africaine(s), mais de :

- démontrer que la langue véhiculaire émergente est légitime au même titre que le français ou l'anglais ;
- prendre conscience que les langues sont des ressources et moyens capables de participer à un développement harmonieux aux niveaux national et régional ;
- donner aux langues africaines les moyens de contribuer positivement au développement humain (économique, social et culturel) de leurs usagers.

Selon l'auteur, c'est la seule voie pour entamer un décollage durable et certain.

De surcroît, C. R. ABLOU (2008a) a étudié les rapports entre langues, développement et interculturalité en Afrique noire. Depuis les années 1950 à aujourd'hui, le rôle des langues dans le développement n'a pas fait l'objet d'une conceptualisation satisfaisante, affirme l'auteur. De nombreuses réflexions sur l'interdépendance entre langues et développement n'ont pas eu d'issue. Actuellement, l'interculturalité s'impose dans un modèle circulaire de développement. Il souligne qu'en Afrique noire, deux paradigmes de développement se sont imposés : le paradigme culturaliste (étude du développement de manière socio-anthropocentriste : évolutionnisme par exemple, évolution linéaire allant du primitif au civilisé) et le paradigme économique (définition de la croissance économique, passer une étape économique pour une autre afin de sortir du sous-développement).

Ensuite, le modèle exogène et le modèle endogène sont deux modèles socio-économiques classiques qui se dégagent. Le dernier se repose sur *soi-même* pour trouver les moyens de *son* autonomie, avec une participation populaire ; modèle issu de l'anthropologie culturelle selon laquelle, les langues et les cultures sont des ressources inestimables à capitaliser dans tout processus de développement. Par conséquent dans le cadre linguistique, les sociologues, anthropologues et linguistes ont conçu trois modèles linguistiques de développement :

- langues sources de développement (LSD), langues étrangères véhiculant des grandes connaissances universelles dans lesquelles les projets de développement sont élaborés et diffusés ;

- langues cibles de développement (LCD), modèle reposant sur la prise en compte des langues locales en amont et en aval dans les projets de développement ;

- le modèle de l'interface (LSD/LCD), les langues africaines et les langues importées sont indispensables et participent dans les projets de développement.

Selon ABLOU, tenant compte des échecs de projets de développement, l'interculturalité est considérée comme déclencheur du développement en Afrique noire, par sa prise en compte des innovations et connaissances : elle est un mode d'appropriation du savoir en passant par une terminologie durable (normalisation terminologique interculturelle, envisageable comme une appropriation des savoirs, local ou global, qui circulent d'une société à une autre).

De même, K. P. K. DU CASAS a présenté en 2012, une communication portant sur *Culture, Langues Africaines, Renaissance et Développement* à l'Organisation Régionale Africaine de la Confédération Syndicale Internationale (CSI-Afrique). L'auteur démontre

qu'avec la conquête et l'établissement du pouvoir occidental, on a assisté à l'instauration de l'administration, de l'éducation occidentale, à l'imposition des langues occidentales, etc. en Afrique. Inclus dans la notion de mondialisation dans un sens culturel, ce processus de dénationalisation (touchant les langues, les modes de vie, les traditions africaines, etc.), s'il n'est pas contrôlé, l'effacement des cultures africaines peut atteindre une dimension de non-retour.

La vision de Thabo MBEKI¹⁴ sur la Renaissance africaine a ravivé l'imagination des Africains en général dans le but de l'amélioration de l'Afrique et des Africains. Pour l'auteur, le passage de l'ordre politique africain du colonialisme au post-colonialisme était une transition du colonialisme au néo-colonialisme, car dès le départ, les élites Africaines forgées selon l'image de l'Occident, asservies, renforçaient la domination des anciens maîtres. Les nouvelles élites venues pendant la période postcoloniale étaient tentées par une prospérité rapide, par conséquent exposés aux dangers et aux tentations de la corruption, de la cupidité, et avec le temps, la corruption sévit et s'ancre dans leur culture ; les puissances des métropoles ne cessaient pas également de tirer des profits de leurs anciennes colonies, surtout du point de vue économique ; près de la moitié des conflits graves dans le monde ont lieu en Afrique. Dans ces conditions, les espoirs de développement en Afrique demeurent un phénomène imperceptible et une illusion constante.

L'idée d'une prise de conscience africaine est traitée par certains avec mépris et dérision. Cette idée de réveil africain ou de renaissance africaine (orientée vers les objectifs de développement de l'Afrique, la liberté et l'émancipation africaine) n'est pas nouvelle et a été présentée de diverses manières selon les penseurs et selon les termes utilisés. Thabo MBEKI en a été le porte-voix principal. Cependant, les questions relatives aux cultures et aux langues en particulier ont été sous-estimées et sérieusement négligées. La langue étant un fondement sur lequel repose et se développe la culture, K. P. K. DU CASAS (2012, p.9-10) affirme :

Le développement et l'usage des langues africaines pour toutes les transactions sociales y compris l'éducation est le seul moyen d'assurer l'émancipation culturelle des masses en Afrique. Ce n'est qu'à travers l'usage des langues africaines que la connaissance peut être canalisée dans les cultures de la majorité écrasante des Africains de manière à assurer son usage et sa compréhension par les Africains. La condition est que les langues africaines ont besoin d'être écrites et intellectualisées. Le fondement et la logique de cet argument sont qu'une renaissance africaine ne sera possible que si ces processus

¹⁴ Deuxième président Sud-Africain après Nelson Mandela.

reposent sur l'utilisation effective de la culture africaine et des langues africaines, en particulier.

Enfin, en 2011, un ouvrage portant le titre *Langues nationales, langues de développement ? Identité et aliénation* a été édité sous la direction de Rachida YACINE. Il se situe dans le cadre où l'expérience historique montre que les pays qui s'arrachent au sous-développement ont tous une forte identité portée par une ou des langues nationales (langues liées aux nouvelles technologies et au commerce mondial, comme l'anglais). Ainsi, surgit la question de la prise de conscience que les langues dites de développement doivent s'articuler à une identité et une politique d'apprentissage qui empêchent que ces idiomes ne mettent en cause la personnalité des peuples et ne deviennent un facteur d'aliénation, ce qui ruinerait leurs objectifs puisqu'il n'y a pas de développement sans identité bien enracinée. Constitué de sept chapitres, l'ouvrage aborde donc le problème du lien entre les langues, les identités et le développement. Dans cette optique, A. DIONE a fait le point de la question des langues, des identités et du développement en s'appuyant sur deux romans (*L'aventure Ambiguë* et *Les Gardiens du Temple*) de Cheikh Amidou KANE. En effet, une bonne partie de la littérature francophone subsaharienne est née du contexte colonial où la quête de l'identité du Noir était une préoccupation de plus grande importance chez certains écrivains et s'inscrivait au centre de ladite littérature. C'est dans ce contexte qu'est située l'œuvre de Cheikh Amidou KANE, particulièrement le premier roman. Parmi les thèmes évoqués dans l'œuvre, *l'école étrangère face au royaume des Diallobés* constitue la pièce angulaire et la toile de fond. Ce thème sur l'école étrangère se retrouve dans les deux romans. Il présente un affrontement à l'échelle des valeurs entre les partisans du modernisme et les gardiens de la tradition.

Dans le premier roman, le monde Diallobé est confronté à un dilemme : conserver Dieu et ses valeurs ou, s'ouvrir au reste du monde, à l'école étrangère qui risque d'entraîner l'effondrement des valeurs traditionnelles, l'éloignement de Dieu. Bien qu'étant conscient du danger que peut représenter cette école, le pays diallobé veut quand même y envoyer ses fils pour acquérir le savoir des Blancs et se trouve ainsi pris par le dilemme du fait qu'ils veulent une chose et son contraire. Samba DIALLO, héros du roman, au contact avec le monde occidental, passe de la foi musulmane à la foi des philosophes, d'où sa perte des valeurs et son hybridité. Sa mort symbolise l'impossibilité de concilier les deux civilisations. Par son personnage principal, ce roman est considéré par DIONE comme un roman de l'acculturation.

Le second peint un pays africain tenaillé entre la tradition et la modernité (une communauté sessène, jalouse de son identité culturelle voit se manifester en son sein, des troubles, des divergences et des hostilités), ce qui permet à KANE de poser la question des contradictions entre tradition et modernité. Ce roman semble affirmer une possible conciliation entre l'école, l'identité africaine et le développement, une synthèse des deux civilisations « antagonistes » pour évoluer, il est par contre le roman de l'anaculturation. DIONE atteste qu'il y a continuité entre ces deux œuvres ; le second est une réponse à la question que s'étaient posée les Diallobés dans le premier, celle de savoir si ce qu'on allait apprendre vaudrait ce qu'on allait oublier. La signification de l'œuvre de Cheikh Hamidou KANE est que l'école étrangère est à l'origine de la perte de l'identité africaine.

1.7.3. Langues, enseignement et développement

Nous présentons cette fois-ci, quelques travaux réalisés dans le cadre des rapports entre langues, enseignement et développement.

Tout d'abord, dans son article intitulé *Éducation bilingue, une alternative au système éducatif de base en Afrique pour assurer un développement durable*, M. SOMÉ (2000) s'est posé la question de savoir si face à l'échec d'une éducation monolingue dans les pays de l'Afrique francophone au Sud du Sahara, l'éducation bilingue ne serait-elle pas une solution pour assurer un développement durable en Afrique. Il montre que des conditions nécessaires et des raisons objectives doivent être réunies pour consolider la mise en place d'une éducation bilingue en Afrique précisément autour des axes tels que les enjeux politiques et la mise en place d'une éducation bilingue ; la stratégie politique pour mettre en place cette éducation ; et des enjeux économiques et psychologiques, notamment la question de savoir quel rôle les langues peuvent-elles jouer dans le développement durable. Dans ce cadre, M. SOMÉ (2000, p.420) affirme : « La mise en place effective d'une éducation bilingue devrait concerner tout le système éducatif. En effet, il est temps de mettre fin à l'existence de deux systèmes d'éducation : une éducation formelle et une éducation non formelle. »

Puis, en 2007, G. ANDRÉ a mené une réflexion portant sur l'école, les langues, les cultures et le développement en analysant les politiques éducatives, linguistiques et culturelles postcoloniales au Burkina Faso. Elle montre que les gouvernements postcoloniaux ont cherché à réformer l'institution scolaire. Ils ont mis en place une formule articulant l'éducation, les langues et les cultures locales, et le développement où la dimension

identitaire prenait une forme et une direction en relation avec la situation socioéconomique de la Haute-Volta, c'est-à-dire celles d'un auto-développement. D'où écrit-elle :

La chaîne spécifique éducation, langues, cultures locales et développement au cours de l'histoire des gouvernements successifs du Burkina Faso, s'articule non seulement contre la promotion individuelle par la scolarité francophone, mais surtout pour le relèvement socio-économique du pays. (G. ANDRÉ, 2007, p.15).

ANDRÉ atteste que ce paradigme éducatif conjuguant langues et cultures locales, éducation et développement réitéré aujourd'hui par les « développeurs », prend toute sa pertinence dans un contexte éducatif dominé par les injonctions de la Banque Mondiale et caractérisé par un désengagement de l'État à l'égard de ses prérogatives éducatives.

Enfin, un volume portant sur *Langues, cultures et développement en Afrique* a paru en 2008 sous la direction d'H. TOURNEUX. Les 12 chapitres du volume reflètent tous la réflexion et l'expérience de chercheurs engagés dans des activités de développement où la question de communication en langues est cruciale. Ils partagent la même conviction que la question des langues ne doit pas être séparée de celle de la culture, et qu'aucun projet de développement ne peut faire l'économie d'un ancrage dans la langue et la culture locales.

Par exemple, L. VÉ KOUADIO dans son texte intitulé *Nous voulons « connaître papier » ou l'engouement de la femme toura pour l'alphabétisation en langue locale*, a présenté des expériences récentes de mise en valeur des langues africaines au plan national, en Côte d'Ivoire. Elle a présenté les résultats d'une expérience spécifique menée dans le cadre du projet LAGSUS, portant sur l'engouement des femmes toura pour l'écriture en *tura*. De ce fait, L. VÉ KOUADIO (2008, p.186) écrit : « Les femmes elles-mêmes reconnaissent qu'il existe un lien entre le développement et l'alphabétisation, et elles ont pris conscience de la nécessité de se libérer par le biais de l'éducation et plus particulièrement de l'alphabétisation. » Partant de cette expérience, VÉ KOUADIO montre que la maîtrise de la langue locale grâce à l'alphabétisation est capitale pour le développement, le bien-être personnel et l'indépendance.

Selon cette hypothèse, la réussite ou l'échec d'un projet de développement dépend de la maîtrise de l'écrit. D'où écrit-elle :

Elles veulent savoir lire et écrire afin de pouvoir faire leurs comptes elles-mêmes, gérer elles-mêmes leurs projets, écrire leurs lettres elles-mêmes, afin de ne plus être à la merci de quiconque. Elles veulent « connaître papier » pour participer pleinement au développement. Les femmes de Benomba établissent ainsi que savoir lire et écrire est

la condition première pour participer au développement et un facteur de durabilité. (L. VÉ KOUADIO, 2008, p.203-204).

Elle conclut que la généralisation de l'enseignement en langues africaines à l'école est nécessaire pour un développement durable ; la langue locale est un maillon essentiel dans tout processus de développement.

1.7.4. Quelques travaux réalisés au Congo

D'abord, dans le cadre de son mémoire de maîtrise, C. NTSADI (1980) a examiné les problèmes et les perspectives de l'intégration des langues nationales dans l'enseignement au Congo. Il a recensé quatre expériences privées du passé d'enseignement des langues congolaises :

- une expérience de la mission évangélique suédoise (fin du XIX^{ème} siècle ou orée du XX^{ème} siècle) dans des villages où le kikongo y a été utilisé comme objet, outil d'enseignement, moyen d'accès à la communication écrite et comme moyen d'introduction à la culture kongo ;
- l'école Butsiele tentée par les Catholiques à Bacongo (année scolaire 1960-1961 à 1965) dont le but était de faire lire et écrire, ne serait-ce qu'un petit peu en français et en kikongo ;
- l'enseignement du kikongo (1969), du lingala (1972) et du kituba (1977) à l'université Marien Ngouabi au département de linguistique ;
- l'alphabétisation fonctionnelle (1969) du Bureau International du Travail/Projet du Développement Rural de la Région du Pool avec pour objectif, faire du ladi le support de l'enseignement du français pour une intégration efficace des adultes dans la vie moderne.

En ce qui concerne le projet du PCT à l'époque sur le choix de la langue nationale officielle, aucune décision ne fut officiellement prise. Ainsi, l'auteur affirme que seule une enquête sociolinguistique est capable de révéler si oui ou non, il faut se prononcer pour le choix du lingala ou du kituba.

C. NTSADI explique que ces expériences du passé et l'expérience de l'époque de l'université Marien NGOUABI, lancée en 1969 ont été étouffées par divers problèmes tels que : l'utilitarisme, l'individualisme, l'empirisme, la politique linguistique coloniale et néocoloniale, et la marginalisation des langues congolaises dans le système scolaire. Il cite

également des problèmes posés par l'intégration éventuelle des langues nationales dans l'enseignement selon deux optiques : langue objet d'enseignement (l'élaboration des textes de lecture, des grammaires, des lexiques ; la détermination des horaires et programmes, la formation des enseignants ; et les moyens financiers) ; langue moyen d'enseignement (l'organisation : la prise d'une loi ; le choix de la langue d'enseignement : multilinguisme et ses conséquences, l'attentisme et ses conséquences ; et les besoins matériels, humains et financiers).

Ensuite, J. NDAMBA (2003) a examiné l'impact des langues africaines dans le développement. Il montre que le facteur culturel pèse lourdement sur le développement de l'Afrique noire. Ainsi, il atteste que l'aliénation linguistique est la pièce maîtresse de l'édifice de l'aliénation culturelle qui, elle-même engendre la domination économique et politique. Selon NDAMBA, la domination culturelle entraîne chez les populations congolaises des attitudes d'êtres dominés qui, acceptent la domination et vivent avec elle et, cette domination coloniale est actuellement relayée par celle des élites africaines sur le reste de la population africaine. Aussi, montre-t-il que l'aliénation linguistique et culturelle bloque le développement des pays africains dans le cadre de la langue d'enseignement non maîtrisée par les apprenants ; dans le cadre de la culture et des arts où l'art se fait en français, une langue qui exclue une grande partie de la population ; et dans la consommation effrénée des biens matériels, l'esthétique, l'alimentation qui contribuent à accroître la dette extérieure du pays : ce qui pèse sur la balance commerciale. Pour se défaire de cette mentalité, NDAMBA pense que les gens conscients de ce phénomène d'aliénation doivent se tourner vers les jeunes générations pour que naisse une nouvelle mentalité.

En outre, J. BAKA (2005) s'est intéressé à la gestion du multilinguisme social de type afro-européen en Afrique subsaharienne. Il montre que les pratiques de cette gestion sont inconciliables avec les attentes des couches majoritaires de populations et pourraient à long terme entraîner la disparition des langues africaines. Il se propose des solutions pour interrompre le phénomène de disparition progressive des langues africaines et pour une coexistence harmonieuse entre langues africaines et européennes. Se basant sur le cas pratique d'une politique d'enseignement au Congo-Brazzaville, il souscrit ainsi à l'approche d'utilisation des langues vernaculaires importantes dans le système éducatif comme langues d'enseignement dans les trois ou quatre premières années du primaire. Il opte pour l'emploi d'une langue véhiculaire à partir de la quatrième ou de la cinquième année jusqu'à la fin du

secondaire ; l'introduction d'une autre langue véhiculaire nationale et/ou interétatique et d'une langue européenne comme matières, l'emploi de cette dernière comme véhicule d'enseignement étant limitée à des domaines où manquent les outils didactiques et les manuels adaptés. Enfin, L'auteur montre que les dispositions linguistiques du secondaire doivent être maintenues jusqu'au cycle universitaire.

De plus, dans son mémoire d'Habilité à diriger des Recherches (HDR) intitulé *Pour une linguistique du développement en Afrique*, J. NDAMBA (2012) dresse un bilan d'études sur les rapports entre Sciences du Langage et développement. Il s'est posé le problème général qui consiste à voir le rôle de la langue dans le processus de libération de l'individu (et partant, de la société) pour sa participation effective au développement du pays. Il part de l'hypothèse selon laquelle le choix de la langue utilisée détermine déjà en partie le processus de libération de l'individu et sa participation au développement de son pays.

Ses préoccupations sont principalement orientées sur les questions de :

- l'aliénation et de l'auto-aliénation linguistique et culturelle (comme signalé dans son article précédent) ;
- l'impact de l'exode rural sur les langues congolaises : en villes, les langues véhiculaires émergent comme L1 des enfants et les langues vernaculaires régressent ;
- l'impact de la langue d'enseignement dans l'échec scolaire au Congo : il a déterminé le niveau moyen, en termes de performances linguistiques, qu'atteint l'élève congolais qui arrive à la fin du cycle primaire (CM2) par rapport aux objectifs fixés par les concepteurs de programmes scolaires. Il en ressort que le niveau de compréhension des élèves du CM2 en français, à l'oral et à l'écrit est faible, celui d'expression est moyen, et celui d'acquisition des compétences techniques est nul.

Enfin, dans son article intitulé *Langues et développement au Congo : comment utiliser nos langues pour un développement efficient*, R. V. ODJOLA (2018) se pose les questions de savoir si l'indépendance politique du Congo rime avec l'indépendance linguistique ; et comment faire pour que les langues congolaises participent au développement du pays. Le bilan de l'utilisation des langues congolaises qu'elle dresse révèle que la politique coloniale avait pour but de faire du colonisé un locuteur de la langue française ; dans la période postcoloniale le français est l'unique langue officielle, malgré le

vouloir d'intégration des langues locales dans l'enseignement qui s'est soldé par un échec. Elles sont néanmoins enseignées de façon lapidaire comme langue optionnelle au supérieur.

ODJOLA retient sept approches pour la promotion des langues congolaises : psychologique, ethnologique, sociologique, linguistique, pédagogique, économique, politique. En ce qui concerne les stratégies d'alphabétisation et de scolarisation dans les langues congolaises, elle expose trois propositions :

- l'usage exclusif du français qu'elle qualifie de hasardeux ;
- l'usage parallèle d'une ou plusieurs langues congolaises et le français, qualifié de solution intermédiaire ;
- la promotion et l'usage exclusif d'une ou plusieurs langues congolaises, qualifiée de suicidaire (autarcie), d'une marche sur les œufs.

L'auteur propose donc la solution de l'école bilingue depuis le primaire qui serait maintenue jusqu'au supérieur ; le retour aux cours du soir en langue locale au début, pour revenir au français à la fin, les adapter aux activités économiques des apprenants-paysans pour participer au développement économique. Elle conclut en ces termes : « Le Congo doit entreprendre une révision de sa politique linguistique et éducative en favorisant ainsi l'enseignement du français et des deux langues véhiculaires tant dans l'éducation de base, dans l'enseignement secondaire ainsi que dans l'enseignement supérieur. »

Face à ces travaux, notre recherche est une réflexion sur l'intérêt, l'approche et la stratégie d'intégration des langues locales dans l'enseignement pour assurer le développement du Congo. Cette question n'a pas été distinctement et profondément abordée ni par NDAMBA qui s'est beaucoup plus appesanti sur les mécanismes linguistiques de l'auto-aliénation, ni par BAKA qui, dans le cadre du multilinguisme scolaire a fait une proposition d'une langue véhiculaire à partir de la quatrième ou cinquième année jusqu'à la fin du secondaire, sans dire laquelle. Quant à NTSADI, il s'est limité à examiner les problèmes posés par les expériences privées du passé et les perspectives de l'intégration de ces langues dans l'enseignement. R. V. ODJOLA, dans son article ne fait pas un examen détaillé de ses solutions proposées comme stratégies ; ni de l'école bilingue pour laquelle elle opte, ce qui est tout à fait justifié puisqu'il s'agit d'un article.

Cette présente étude constitue en quelque sorte un prolongement de ce travail dans la mesure où elle propose un examen détaillé de proposition de l'éducation bilingue pour le développement du Congo, contribue à la résolution des difficultés liées à l'introduction des langues locales congolaises dans l'enseignement formel.

Nous mettons également l'accent sur une question nécessaire à ne pas négliger dans le cadre de l'intégration des langues : celle des représentations linguistiques des Congolais vis-à-vis de l'insertion des langues nationales dans l'enseignement et de leur officialisation.

La question portant sur l'insertion des langues nationales dans l'enseignement est une question qui intéresse bon nombre de chercheurs. Elle s'inscrit dans les aspirations de l'agenda 2063 de l'Union africaine qui aspire à la promotion des biens culturels panafricains, notamment les langues et cultures nationales, où les langues africaines seront la base de l'administration et de l'intégration.

Les réponses aux différentes questions posées dans la problématique serviront sans doute de proposition d'une démarche à suivre quant à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement au Congo. Le cadre de référence principal est celui de la linguistique pour le développement où les rapports entre langues et développement des sociétés sont mis en évidence. Plusieurs points de vues y sont exposés selon les penseurs et aussi sont à considérer selon les époques auxquelles se situent les penseurs, points de vue et théories que nous n'avons pas adopté à l'aveuglette, mais qui nous ont servi dans l'analyse de notre sujet.

Nous rappelons qu'en ce qui concerne la gestion des langues africaines dans les différents domaines de la vie sociale, plusieurs textes très indispensables (en rapport avec l'éducation, les langues africaines et le développement) n'ont pas été mentionnés du fait qu'ils abordent les mêmes idées sur le recours aux langues locales, africaines. Mais, ils sont directement cités dans la troisième grande partie de cette réflexion.

CHAPITRE II : APERÇU SOCIOLINGUISTIQUE DU CONGO ET MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE

La recherche scientifique exige une certaine méthodologie selon le besoin, et dans une certaine mesure, la présentation du cadre de travail. Dans ce chapitre, nous présentons les grandes lignes de la situation sociolinguistique de notre espace d'enquête, le Congo ; ensuite, les différentes méthodes utilisées pour recueillir les données ; puis l'échantillon de l'enquête.

2.1. Aperçu sociolinguistique du Congo

Partant de la classification typo-génétique de M. GUTHRIE (1948), le Congo compte une soixantaine de langues (A. JACQUOT, 1971, p.349). Selon leurs rôles, ces langues sont regroupées en deux catégories : les langues véhiculaires et les langues vernaculaires.

Les travaux effectués dans le domaine des Sciences du Langage au Congo relèvent majoritairement de la description. Les travaux sociolinguistiques existants sont minoritaires et portent essentiellement sur Brazzaville. Ceux qui rendent à peu près compte de la situation sociolinguistique de la seconde moitié du XXe siècle à nos jours peuvent être regroupés en deux catégories :

- Les usages et/ou transmission linguistiques dans des centres urbains et semi-urbains (O. MASSOUMOU, 2001 ; G. J. KOUNGHAT, 2014 ; F. ONDELE, 2015 ; F.A. C. BALENDA, 2018, etc.) ; dans des marchés (J. NDAMBA, M. MISSAKIRI et C. NTSADI, 1992) ; dans des écoles (F. LUMWAMU, M. MISSAKIRI et C. NTSADI, 1993 ; etc.).
- L'émergence des langues véhiculaires comme langue première (L1) et les changements de fonctions linguistiques (M. NKOUKA, 2000 ; J. NDAMBA, 2000 ; S.P.S. NANITELAMIO, 2009 ; etc.).

Partant de ces travaux, et de manière générale, la situation sociolinguistique du Congo peut être présentée de la manière suivante :

Dans des villages, les langues vernaculaires dominent les situations de communication dans tous les secteurs de la vie (conversations familiales, marché, église, cour de l'école, etc.) et ce, au niveau de toutes les couches sociales (enfants, adolescents, adultes). Néanmoins, on y signale la présence progressive des langues véhiculaires.

Dans des centres urbains et semi-urbains on assiste à une forte présence des langues véhiculaires (lingala, kituba, français) ; ainsi, la situation se présente différemment : les

langues véhiculaires dominent les situations de communication. Dans les paragraphes ci-dessous, nous allons nous focaliser sur les représentations et la vitalité linguistiques. Les détails sur la situation sociolinguistique (gestion et usages des langues) du pays sont présentés dans la deuxième grande partie de ce travail.

2.1.1. Représentations linguistiques au Congo

Les représentations linguistiques se situent dans deux cadres : les représentations mélioratrices qui consistent en une appréciation positive (haut estime) des langues en présence et de leurs locuteurs, et les représentations dépréciatives qui consistent à les péjorer et à les rabaisser.

Depuis que les Congolais sont entrés en contact avec les langues étrangères (français, anglais, etc.), ces derniers ont toujours manifesté, et ce, jusqu'à nos jours, des représentations dépréciatives à l'égard des langues congolaises au profit de celles étrangères, notamment le français. Les langues locales sont méprisées et marginalisées. Elles sont taxées de langues pauvres, sans importance si bien que bon nombre de parents souhaitent transmettre le français à leurs enfants, disent-ils, pour garantir leur réussite scolaire et sociale.

2.1.1.1. Causes des représentations linguistiques

Plusieurs causes peuvent être à l'origine des représentations linguistiques. Dans le cas du Congo, le facteur principal est le poids de l'histoire suivi du poids physique des langues.

2.1.1.1.1. Le poids de l'histoire à travers la politique linguistique coloniale et néocoloniale

L'histoire nous enseigne que pendant la période coloniale, les Colons Français ont mis au point toutes les tactiques nécessaires pour promouvoir leur langue et l'implanter en Afrique, au nom de l'assimilation culturelle. Pour reprendre les termes de C. NTSADI (1980), les administrateurs coloniaux ont sacrifié les langues congolaises sur l'autel du dieu de l'assimilation culturelle occidentale.

Dans leur politique scolaire, ils ont investi les moyens financiers, promulgué les textes en faveur de la langue française, donc en défaveur des langues locales. Ils sont allés jusqu'à manifester leur sincérité que nous apprécions bien la ruse :

Nous avons l'ambition de franciser toute l'AOF au sens linguistique et scolaire du mot aussi bien qu'au sens humain, bien mieux nous ne croyons pas devoir dissocier ces deux préoccupations : enseigner le français, amener les Africains à vivre d'une vie plus humaine. La langue française nous paraît être un incomparable instrument de civilisation. (A. DAVESNE cité par C. NTSADI, 1980).

Tels sont les buts poursuivis par les Colons Français.

Nous retrouvons ici l'ethnocentrisme européen du XVIII^e siècle. Le Français s'estime un être supérieur, il a atteint la maturité rationnelle, il est civilisé, moderne ; le Congolais lui, est tout le contraire, ainsi, il se devrait de le civiliser en l'amenant à parler une langue civilisée (le français) au détriment de ses langues barbares (langues locales).

Reprenant la pensée de J. BIOU (1972) qui montre que l'idéologie des lumières est cannibale dans la mesure où elle nie l'autre dans sa différence pour n'en retenir que ce qu'elle peut faire soi, L.-J. CALVET (1974, p.31) dénonce mieux cette idéologie en ces termes :

Il s'agit bien sûr, pour nous, d'une partie seulement de ce festin, de *glottophagie* : les langues des autres (mais derrière les langues on vise les cultures, les communautés) n'existent que comme preuves de la supériorité des nôtres, elles ne vivent que négativement, fossiles d'un stade révolu de notre propre évolution.

Étudier en français, parler le français, obtenir un diplôme en langue française, octroyaient le droit à un poste important dans la société coloniale. Et cette politique a poursuivi son cours jusque dans la période postcoloniale. Elle a semé « l'inutilité des langues » congolaises dans l'esprit des Congolais.

2.1.1.1.2. Le poids des langues

Les représentations déterminent les comportements linguistiques, c'est-à-dire le choix et les réalités linguistiques (usages, apprentissage et fonctions). Les locuteurs qui ont une attitude positive vis-à-vis d'une langue s'adonneraient à l'utiliser dans différents domaines d'usage. S'ils ne la connaissent pas, ils aviseraient à l'apprendre. Le contraire se produirait au cas où ils auraient une attitude négative. B. BACHIR (2012, p. 2) montre que « [...] les attitudes et les opinions des locuteurs orientent le plus souvent leurs comportements linguistiques. » ; « [...] l'idée que les gens se font d'un objet social influence les rapports qu'ils entretiennent avec ce dernier. » Ainsi, les langues congolaises sont écartées de toute forme de communication dans le secteur de la vie officielle ; parce qu'elles sont dépréciées et marginalisées.

La politique linguistique coloniale a donc offert à la langue française un poids physique¹⁵ énorme. Associé aux représentations dépréciatives, ce poids a entraîné aujourd'hui une aliénation linguistique au profit du français. En effet, au plan national, le français est la langue officielle ; la langue de la promotion sociale ; la langue de toutes les activités de l'État. Ce poids cause et renforce à son tour les représentations dépréciatives des Congolais à l'égard de leurs propres langues. Le changement de la politique linguistique nationale contribuerait de beaucoup au renversement de cette idéologie.

2.1.2. Vitalité des langues au Congo

Comme un organisme vivant, une langue naît, évolue et meurt. Les années 2000 ont vu un nombre considérable de publications sur la mort des langues. Les points que nous abordons concernent notamment les indices de vitalité linguistique ainsi que les principaux facteurs de progression et de régression des langues au Congo.

2.1.2.1. Indices de vitalité linguistique

L'UNESCO (2003) distingue six facteurs qui concourent à l'évaluation du degré de vitalité d'une langue :

1. transmission de la langue d'une génération à l'autre ;
2. nombre absolu de locuteurs ;
3. taux de locuteurs sur l'ensemble de la population ;
4. utilisation de la langue dans les différents domaines publics et privés ;
5. réaction face aux nouveaux domaines et médias ;
6. matériels d'apprentissage et d'enseignement des langues.

Les experts de l'UNESCO attestent qu'aucun de ces indices ne doit être pris isolément. Réunis, ils permettent de mesurer le degré de vitalité ou d'érosion linguistique. Parmi ces indices, la transmission intergénérationnelle est l'indice le plus utilisé. F.

¹⁵ Le poids physique qui renvoie au statut socio-politico-économique de la langue aux plans national et international, et le poids moral qui renvoie aux représentations (qualité méliorative ou dépréciative) qu'ont les individus vis-à-vis d'une ou des langues donnée(s). Lire à ce sujet GASQUET-CYRUS, Médéric et PETITJEAN Cécile « Le poids des langues : dynamiques, représentations, contacts, conflits » ; Paris, L'Harmattan, 2009.

ONDELE (2015) renchérit en affirmant que d'une manière générale, une langue disparaît quand il n'y a plus suffisamment de locuteurs pour la parler, et le nombre de locuteurs d'une langue diminue quand les parents cessent de la transmettre à leurs enfants. Ce qui explique une prise en compte particulière de cet indice dans les paragraphes ci-dessous.

2.1.2.2. Progression et régression des langues

Nous considérons la progression et la régression des langues à deux niveaux : le niveau sociolinguistique et le niveau linguistique.

2.1.2.2.1. Le cadre sociolinguistique

Partant de ces indices, il y a lieu de dire qu'au Congo, les langues vernaculaires sont en danger. Elles régressent de plus en plus, sont de moins en moins transmises, perdent en locuteurs et sont vouées à la disparition. En effet, avec le taux d'urbanisation accélérée que connaît le pays, la paupérisation grandissante des populations, le possible sursaut des populations, etc., on assiste à une grande attraction des masses vers les villes. J. NDAMBA (2000, p. 135-145) montre que cet exode rural est corrélé à l'exode linguistique qui entraîne l'asphyxie des langues vernaculaires qui, une fois en ville, sont de moins en moins usitées, cédant la place aux langues véhiculaires. Elles sont ainsi de plus en plus réduites aux conversations entre personnes âgées et pourraient disparaître d'ici la fin de ce siècle. Aussi, C. JUILLARD (2005, p.124) écrit :

Les différents flux migratoires produisent un brassage de populations où les langues, les cultures et les identités ethniques se diluent au profit d'une langue, d'une culture et d'une identité urbaines. L'hypothèse la plus couramment admise sur le changement linguistique amené par l'urbanisation suggère que l'insertion urbaine s'accompagnerait d'un abandon des langues d'origine au profit d'un ou de plusieurs véhiculaires urbains.

Dans cette même lancée, L.-J. CALVET (2004, p.288) souligne :

Or, le taux d'urbanisation est en croissance constante. Nous avons dans l'ensemble du monde 29,4 % d'urbanisation en 1950 (c'est-à-dire que 29,4 % de la population mondiale vivait dans les villes), 37 % en 1970, 43,6 % en 1990, 48,2% en 2000. De ce point de vue, les zones les plus riches en langues (en Afrique, en Asie) étant en voie d'urbanisation rapide, on peut prévoir que le nombre de langues y diminuera. Nous avons là un indicateur fiable, un paramètre dont la validité a été maintes fois testée : la ville, et en particulier la capitale, est une grande dévoreuse de langues, elle attire des

ruraux ou des provinciaux qui viennent à la fois y gagner leur vie et y perdre en quelques générations leurs langues.

Depuis environ 25 à 50 ans, on assiste à l'émergence des langues véhiculaires nationales (lingala, kituba) comme langues premières des adolescents dans les centres urbains et semi-urbains du pays. Ces langues occupent une place importante dans la communication en villes ; elles gagnent en locuteurs et assurent leur vitalité. Mais, elles sont confrontées à l'influence du français due à son poids socio-politico-économique et, sont par conséquent dominées par la langue officielle, précisément dans les milieux formels.

2.1.2.2.2. Le cadre linguistique

Parmi les conséquences des contacts de langues, on relève le changement de structures linguistiques, l'émergence historique de nouvelles langues (koinè, pidgin, créole). Du point de vue linguistique, la vitalité de la langue se mesure au niveau de la structure. Étant donné que les langues entrent de plus en plus en contact, leurs structures se modifient.

En ville par exemple, certaines langues subissent des changements phoniques et morphosyntaxiques. En ce qui concerne les langues véhiculaires nationales, à titre d'exemple, les locuteurs ont tendance à utiliser le registre courant de la langue, caractérisé par le non-respect des accords de préfixes de classes. Elles subissent le phénomène de décomplexification (NDAMBA, 2000) ou encore de simplification (CALVET, 1994).

Exemples : a- *Libókɔ na yé ebúkání.* (Lingala) « Son bras s'est cassé. »

b- *Elókɔ wâna ezalí mabé.* (Lingala) « Cette chose est mauvaise »

Au lieu de :

a- *Libókɔ lyá yé libúkání.*

b- *Elókɔ éná ezalí ebé.*

Dans le discours des locuteurs, d'autres langues sont garnies d'emprunts lexicaux issus du français, sans adaptations phonique ou morphologique, quoique la langue dispose du terme qui dénomme la réalité que le locuteur veut exprimer.

Exemples : a- *Pésa ngá bouteille wâna.* (Lingala) « Donne-moi cette bouteille »

b- *Ba cuillères ke na zulu ya table.* (Kituba) « Les cuillères sont sur la table. »

c- *Wapi heure ya me kuma ?* (Kituba) « Quelle heure est-il ? »

- d- *Samu na yinki nge kele na ba **pensées** ya yimbi na **tante** ya nge ?*
(Kituba) « Pourquoi penses-tu en mal de ta tante ?

Au lieu de :

- a- *Pésa ngá **molangi** wâna.*
b- *Nto (**Balutu**) ke na zulu ya **mesa**.*
c- ***Wapi ngunga** ya me kuma ?*
d- *Samu na yinki nge kele na **mabanza** ya yimbi na **tata ya nge ya kento** ?*

Ces changements contribuent à la mutilation linguistique : la langue perd son originalité et sa pureté. Quand une langue est ainsi contaminée, elle s'éteint progressivement. C'est le sort réservé à nos langues véhiculaires nationales. En effet, multiples sont les causes qui sont à l'origine de la mort des langues. Selon Ph. BLANCHET, cité par M. GASQUET-CYRUS (2009), ces causes peuvent être regroupées selon les trois critères suivants : les critères internes (contamination de la langue par la langue dominante, emprunts, interférences, etc.), les critères externes (démographiques, politiques, statutaires, etc.) et les critères subjectifs (représentations linguistiques, minoration, etc.).

2.2. Outils de collecte et d'analyse des données

Le choix du mode de recueil des données est une étape essentielle et déterminante dans la démarche de la recherche scientifique. Nous exposons dans cette partie du chapitre, les méthodes d'enquête et le modèle d'analyse des données.

2.2.1. Méthodes utilisées

Diverses méthodes d'enquête sont employées en sociolinguistique. Ce sujet englobant des éléments qui touchent l'évolution linguistique, les domaines d'usage, les pratiques et représentations linguistiques, pour le recueil des données, nous avons choisi d'utiliser les méthodes suivantes : le questionnaire, l'entretien et l'observation.

2.2.1.1. Le questionnaire

Cette méthode nous a permis de recueillir des informations pertinentes par rapport à notre sujet de recherche. Nous avons utilisé quatre questionnaires :

- deux questionnaires portant sur les usages linguistiques de manière générale : un questionnaire adressé aux enfants et un autre aux parents (personnes âgées).
- deux questionnaires concernant uniquement les usages et représentations linguistiques en milieux scolaires. Le premier est destiné aux apprenants et le deuxième aux enseignants.

2.2.1.1.1. Types de questions

Les questions formulées sont de deux types (A. BOUKOUS, 1999, p. 15-24) : les questions qui se rapportent au contenu (de fait et d'opinion) et celles qui se rapportent à la forme (structurée et non structurée).

Pour le premier type, nous avons les questions de fait ayant trait à l'âge et au sexe de l'enquêté ou encore les questions relatives aux langues utilisées par les enquêtés dans leurs conversations. Il s'agit selon A. BOUKOUS, des questions relatives aux phénomènes observables, aux faits vérifiables sur le plan empirique. Les questions d'opinion (aussi appelées questions psychologiques) quant à elles portent sur les opinions, les attitudes, les motivations et les représentations des enquêtés (A. BOUKOUS, 1999, p.16).

En ce qui concerne le deuxième type, nous avons utilisé les questions structurées fermées (ayant pour réponses proposées *oui* et *non*) et semi-fermées (ayant la forme des questions à choix multiples). Il n'est pas toujours évident que les réponses proposées (dans le cadre des questions à choix multiples) soient exhaustives, aussi avons-nous réservé une dernière proposition « autre » pour permettre à l'enquêté de proposer une autre réponse qu'il préciserait au cas où celle-ci ne figurait pas sur la liste des propositions faites.

2.2.1.1.2. Construction des questionnaires

Nous avons porté une attention particulière à la construction des questionnaires. Les questions ont été thématiques pour permettre le maintien de l'ordre des idées afin de faciliter la tâche du dépouillement et le traitement. Notre étude étant basée sur les pratiques et les représentations linguistiques, les questions ont été regroupées en trois thèmes à savoir : l'identité des enquêtés, les données et interactions linguistiques, les représentations et identités linguistiques. Elles ont donc été formulées de sorte que nous obtenions des réponses pertinentes par rapport à notre sujet de la recherche. Par conséquent, nous avons veillé à ce qu'elles soient neutres, sans préjugés.

Il est recommandé que le questionnaire soit rédigé dans une langue parfaitement maîtrisée par les enquêtés (A. BOUKOUS, 1999, p.20). Ce qui n'est pas facile dans notre cas, puisque la langue d'écriture est le français, langue officielle dont il est évident que nous ne pouvons affirmer qu'elle est parfaitement comprise par les Congolais. Les questionnaires ont été rédigés en français. Toutefois, nous avons essayé de simplifier l'énoncé des questions en évitant le vocabulaire spécialisé (ou technique) ; en simplifiant la syntaxe ; ou en expliquant parfois certains mots et expressions dans les parenthèses pour faciliter la compréhension des questions. Pour des personnes illettrées, nous avons fait recours à la traduction des questions dans la langue qu'elles parlent correctement ou quotidiennement, ce qui justifie la présence d'autres personnes que nous avons impliquées dans la collecte des données, pour répondre aux besoins de la traduction.

La même version de chaque questionnaire a été administrée à chaque catégorie ou sous-catégorie des personnes enquêtées. Avant leur validation, nous avons procédé à une pré-enquête qui nous a permis de reformuler les questions qui n'étaient pas comprises par les personnes enquêtées, d'en écarter certaines qui nous paraissaient moins utiles et d'en ajouter d'autres qui paraissaient nécessaires. C'est ainsi que nous avons pu obtenir la version définitive de chaque questionnaire.

2.2.1.1.3. Passation et récupération des questionnaires

Quant à la passation et à la récupération des questionnaires, nous remettons les formulaires auprès des enquêtés. Certains étaient récupérés sur place, tandis que d'autres étaient retirés les jours qui suivaient, au plus tard deux semaines. Malheureusement, dans ce dernier cas, nous ne recueillons pas tous les questionnaires. Pour cela, nous déposons plus de formulaires pour en récupérer le maximum, afin de garantir la représentativité de l'échantillon.

2.2.1.2. L'entretien

L'entretien ou l'interview est l'une des méthodes utilisées par le sociolinguiste pour recueillir les données. Il est une interaction verbale et permet le contact direct entre l'enquêteur et l'enquêté ; de les placer dans une relation humaine, souple et coopérative (A. BOUKOUS, 1999, p.24).

2.2.1.2.1. Types d'entretien utilisés

Nous avons utilisé deux types d'entretien (J. BRES, 1999, p.63-70) :

- L'interview directive : nous nous sommes servi du questionnaire pour interroger les enquêtés en lisant une après une les questions, en notant les réponses sur des formulaires. De la sorte, nous pensons que l'objectivité des réponses données est assurée.
- L'interview non directive : tout en réduisant nos interventions, nous posons une question générale puis nous laissons l'enquêté parler afin de « provoquer la production » de sa parole et aussi de cerner sa façon de problématiser le thème lié à la question posée. Nous n'intervenons que pour assister l'enquêté à accoucher de sa parole par des régulateurs (oui, hochements de tête, etc.) et des relances pour obtenir des précisions. Dans des écoles par exemple, nous avons écouté les administrateurs, les enseignants et les élèves pour avoir d'amples informations sur ce qu'ils pensent quant aux rapports entre langue française et scolarisation, mais l'accent a été mis sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

2.2.1.2.2. Guide d'entretien

Le guide d'entretien que nous décrivons est celui de l'entretien non-directif¹⁶. Il est constitué de quatre parties¹⁷. La première précise le thème sur lequel porte l'entretien. La deuxième partie traite des présentations (de l'enquêteur et du contexte de l'enquête ; de la démarche et de la règle de l'entretien ; et des enquêtés, notamment les noms et prénoms, le genre et l'âge, et la situation professionnelle). La troisième partie est présentée dans un tableau qui présente les sous-thèmes de l'entretien, les questions principales ainsi que les relances. Nous avons été neutre quant à la formulation des questions. La dernière partie du guide est consacrée aux remerciements.

¹⁶ Celui de l'entretien directif s'appuie sur le questionnaire que nous avons déjà présenté.

¹⁷ Cf. Annexes.

2.2.1.2.3. Conditions du déroulement de l'entretien

Nous avons veillé à ce que les enquêtés se sentent à l'aise et nous fassent confiance. Pour cela, il nous a fallu être ouvert et adopter une attitude empathique. En ce sens, la prise de contact¹⁸ a, chaque fois, joué un rôle important.

En ce qui concerne les espaces, il est recommandé d'éviter de passer les entretiens dans des espaces publics pour éviter toute sorte de distraction, et, cela permet de rester concentré sur la discussion. Nous avons ainsi utilisé des endroits tranquilles et isolés. Dans l'ensemble, chaque entretien a duré moins d'une heure.

Ces entretiens n'ont pas fait l'objet d'un enregistrement. En effet, les enquêtés sont très réticents quand ils savent qu'ils vont être enregistrés. Ensuite, la retranscription des enregistrements prend beaucoup de temps. Pour contourner ces difficultés, nous nous sommes servi de multiples notes personnelles pour recueillir les données relatives à cette méthode d'enquête. Les notes ont été prises de sorte que le discours de l'enquêté soit retranscrit tel quel, sans notre interprétation.

2.2.1.3. L'observation

Cette méthode a servi de complément aux deux premières et nous a permis d'aller au-delà des simples déclarations des enquêtés afin de présenter les pratiques réelles de communication linguistique.

Ces observations ont été spécifiquement réalisées dans des écoles où nous avons observé les pratiques linguistiques entre apprenants ; dans les lieux de travail pour permettre d'examiner dans quelle mesure la langue française dite langue officielle, assure la communication dans les milieux administratifs et si les langues nationales y occupent une place dans les conversations.

La fiche d'observation¹⁹ a servi de support de prise de notes et nous a permis d'observer les interactions linguistiques entre deux locuteurs (Locuteur 1 et Locuteur 2) ou entre groupes de locuteurs. L'âge des enquêtés observés varie entre 10 ans et plus de 45 ans. Nous les avons enquêtés dans des lieux de travail, surtout dans la cour de l'école, etc. à travers les types d'interactions tels que les discussions, les négociations, etc.

¹⁸ Cf. Guide d'entretien dans les annexes (Présentations).

¹⁹ Cf. Annexes.

2.2.1.4. L'analyse documentaire

Les trois outils ci-dessus n'ont pas suffi pour nous permettre d'avoir toutes les informations dont nous avons besoin pour traiter ce sujet. Les sources documentaires constituent également un outil de recueil de données utilisé dans ce travail. En effet, il touche considérablement les faits historiques. Par conséquent, nous avons utilisé les sources documentaires tels que les accords de partenariat et de coopération, les procès-verbaux, les arrêtés, etc.

Faute de manque des moyens financiers, et étant dans l'impossibilité de nous déplacer à travers tout le pays pour des enquêtes, nous nous sommes servi également des travaux de sociolinguistique menés dans d'autres centres urbains du Congo pour mieux présenter les usages linguistiques dans les centres autres que Brazzaville. Les trois principaux travaux sont les suivants :

1. celui de S.P.N. TALANI NANITELAMIO au nord du pays (Owando) en 2009 dans le cadre de la soutenance d'un mémoire de Maîtrise ;
2. le travail de F. ONDELE au centre du pays (Gamboma) en 2015, dans le cadre de la soutenance d'un mémoire de Master ;
3. le travail de F. A. C. BALENDA MABIALA au sud du pays (Loutété) en 2018, dans le compte de la soutenance d'un mémoire de Master.

La lecture des travaux sociolinguistiques existants sur le Congo nous a ainsi permis de sélectionner des documents présentant des informations nécessaires à notre sujet de recherche. Nous avons travaillé avec les données de ces différentes enquêtes menées pour nous permettre d'étendre cette étude sur l'ensemble du territoire national.

2.2.2. Contexte de collecte des données

Les données de notre enquête ont été recueillies à travers huit arrondissements de la ville de Brazzaville²⁰, pendant une période de trois ans, allant de 2018 à 2020. L'enquête a été réalisée dans les différents domaines d'usage choisis qui constituent les lieux d'enquête (domiciles familiaux, rues, écoles, lieux de travail, etc.).

Pour nous alléger la tâche, nous avons minutieusement sélectionné et entretenu quelques étudiants évoluant au sein du Parcours Science du Langage de l'Université Marien NGOUABI, qui, actuellement sont en Master et en Thèse. En effet, à partir de l'année de

²⁰ À l'exception de Madibou. La période où nous avons intensément mené nos enquêtes, cette zone n'était pas sécurisée en raison des conflits militaires.

Licence 3, pendant le cours de Sociolinguistique, nous initiions les étudiants à l'enquête sociolinguistique (théorie et pratique). Ainsi, ils ont au préalable reçu une formation quant à la réalisation d'une enquête de terrain avant de les impliquer dans la collecte des données de ce travail. Nous les avons beaucoup plus utilisés dans le cadre du questionnaire et de l'entretien directif.

2.2.3. Modèle d'analyse des données : Sphinx

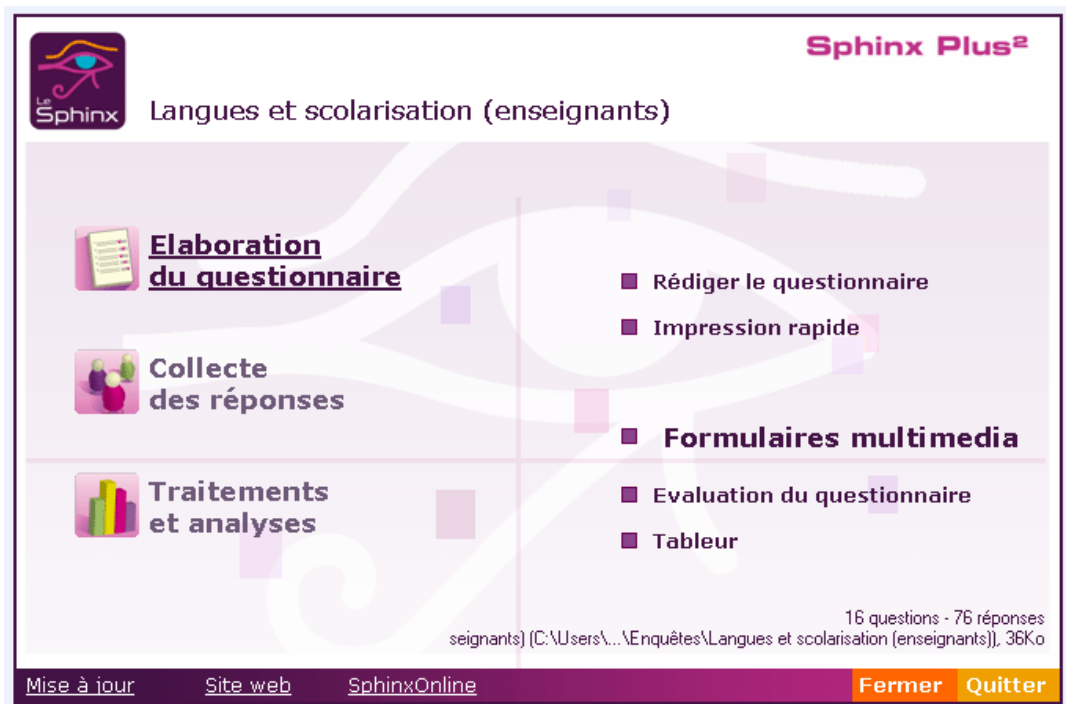
Les questionnaires de notre enquête ont été élaborés à l'aide du logiciel d'enquête *Sphinx*. Ce logiciel nous a également servi dans l'analyse des données. Il est disponible en plusieurs versions. Celle que nous avons utilisée est la version *SphinxPlus.V.5*, qui se présente sur le bureau de l'ordinateur comme suit :



Sphinx : Icône sur le bureau de l'ordinateur

En effet, le logiciel Sphinx comprend trois grandes étapes. La première consiste en l'élaboration du questionnaire, la deuxième concerne la collecte et l'analyse des réponses, et la dernière concerne les traitements et les analyses des données.

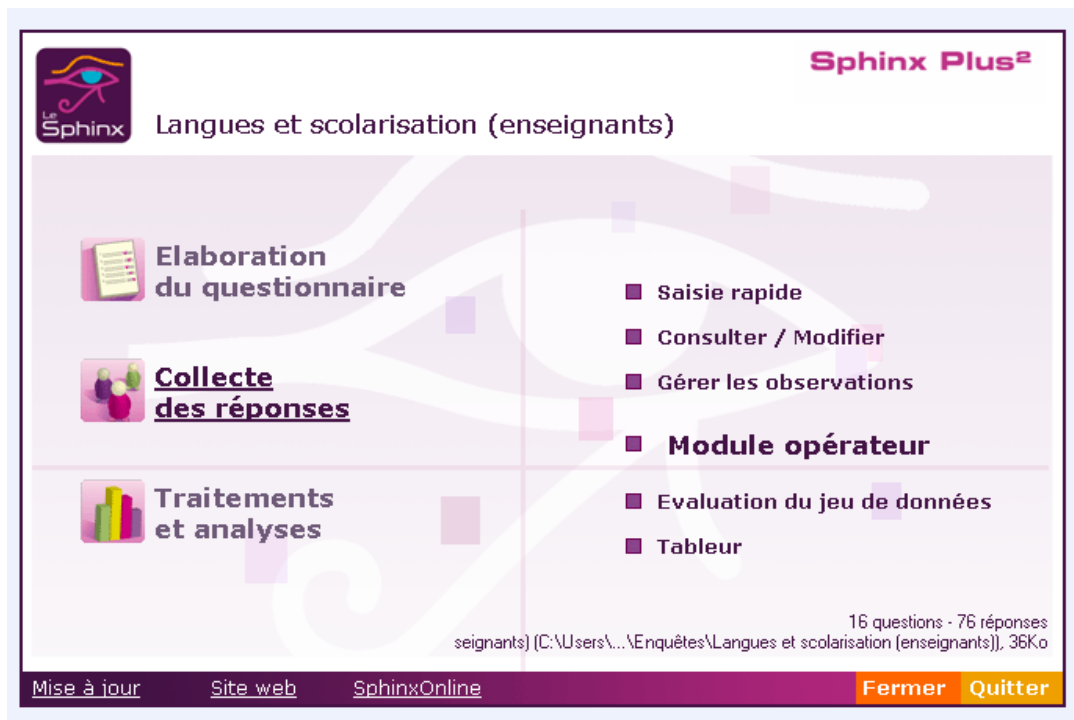
La première phase permet non seulement de rédiger le questionnaire, mais aussi de l'imprimer. Le chercheur peut également rendre accessible à partir d'un navigateur Internet, le formulaire du questionnaire d'enquête grâce au menu « Formulaires multimédias ». Il a aussi la possibilité d'évaluer son questionnaire, précisément la longueur moyenne des libellés, le nombre moyen de modalités, le pourcentage des questions textes, etc. Grâce au menu « Tableau », toutes les réponses saisies du questionnaire peuvent être présentées de façon organisée sous la forme d'un tableau.



Sphinx : Phase d'élaboration du questionnaire

La collecte des données est la phase la plus difficile, notamment la saisie des réponses. Elle exige beaucoup de temps (surtout pour des enquêtes quantitatives comme il en est le cas pour nous), de rigueur et de vigilance. Dans cette phase, il nous a fallu saisir les différentes réponses, une par une, et ce pour tous les formulaires qui correspondent à la taille de notre échantillon d'enquête, en transcrivant de façon on ne peut plus fidèle, les réponses des enquêtés.

Toutefois, le logiciel accorde la possibilité de consulter les données recueillies et de les modifier au cas où par exemple une réponse a été mal saisie ; il dispose de nombreuses fonctions permettant au chercheur de gérer les observations. L'enquêteur peut aussi dans cette phase, évaluer le jeu de données ; à titre d'exemples, le taux de retour des formulaires, le taux de remplissage de ces derniers, etc.

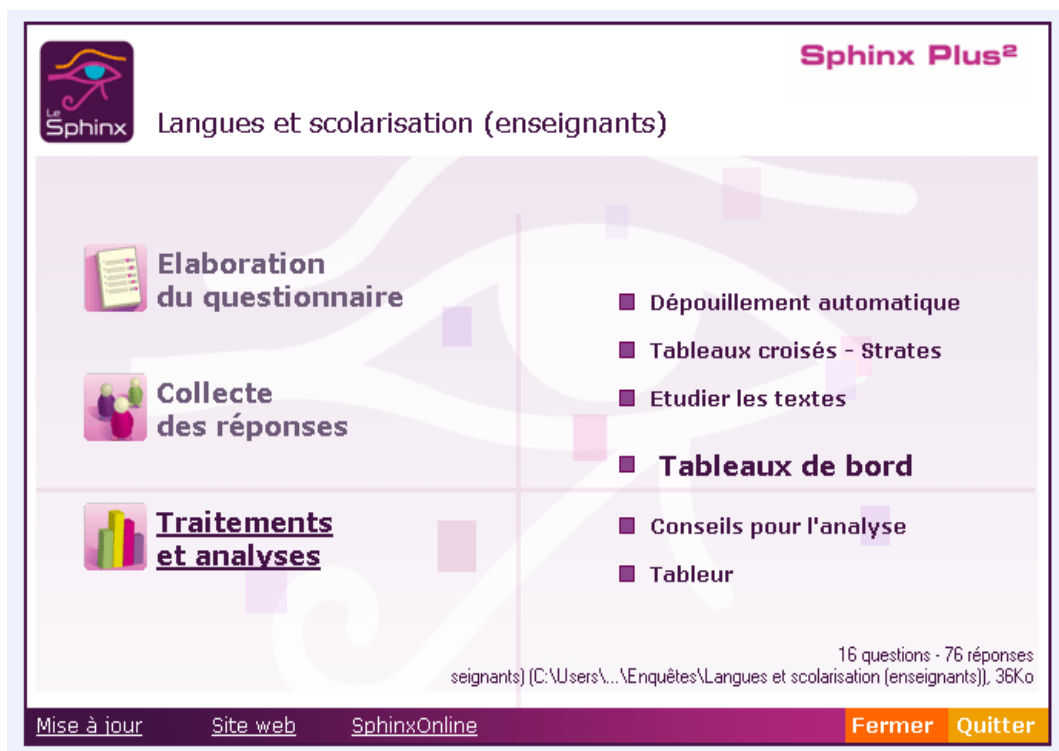


Sphinx : Phase de collecte des réponses

La dernière phase « Traitements et analyses » est très intéressante. Les données étant saisies à la phase précédente, dans cette dernière, nous avons procédé à un dépouillement automatique. Le logiciel nous fournit des réponses automatiques de chaque variable selon notre demande. Ces réponses sont fournies sous forme de tableaux ou de textes. Nous avons-nous-mêmes opéré le choix des types et des formats des tableaux. Pour la plupart des cas, nous avons utilisé les tableaux de bord accompagnés des graphiques à droite. Toutefois, les graphiques sans tableaux ont été réalisés à l'aide des logiciels Microsoft Word et Microsoft Excel 2016.

Avec le logiciel Sphinx, nous nous sommes également servi des tableaux croisés dans nos analyses. En effet, nous avons procédé à des études simultanées des variables que nous avons croisées pour nous permettre de présenter sous forme des tableaux croisés, les différentes réponses. Par exemple, les tableaux croisés des paragraphes ci-dessous présentent les études des variables « âge », « sexe » et « profession » de l'échantillon de notre enquête.

Pour les questions dont les réponses sont des textes à l'instar des questions ouvertes, nous avons étudié le contenu des réponses, sélectionné et classé les extraits de réponses grâce au menu « Étudier les textes ».



Sphinx : Phase de traitements et analyses des réponses

2.3. Échantillon de l'enquête

La constitution de l'échantillon d'une enquête est une étape capitale qui détermine la crédibilité des résultats de la recherche. Il est donc primordial de définir avec précision l'échantillon afin que les résultats de l'enquête ne paraissent pas faibles et contestables. À ce sujet, B. MARIEN (2004, p.6) écrit :

Il faut en effet garder à l'esprit que, si les informations qui servent à produire des statistiques sont d'origine méthodologiquement faible, alors les résultats qui en découlent le seront aussi. Il est donc essentiel, dans un premier temps, pour le chercheur de bien identifier la population qui fait l'objet de l'étude et, dans un deuxième temps, de sélectionner correctement son échantillon afin d'éviter tout biais.

2.3.1. Taille de l'échantillon

La taille de l'échantillon est tributaire de la précision recherchée (B. MARIEN et J.-P. BEAUD, 2003). Pour notre recherche, nous avons voulu obtenir des données minutieuses et précises. Sur l'ensemble de la population de la ville, nous avons interrogé 630 personnes, ce qui est selon nous, une taille qui assure un niveau de précision acceptable pour les finalités

de notre recherche. Au départ, nous avons recueilli plus de fiches que ce nombre indiqué, mais nous avons écarté certaines d'entre elles qui étaient mal remplies, pour ne retenir que celles qui étaient bien remplies. À cela, nous ajoutons les séances d'entretiens (non directifs) et d'observations. Nous avons recueilli au total 360 fiches d'observation des pratiques réelles de communication des apprenants dans la cour de l'école.

En ce qui concerne le questionnaire destiné aux adolescents, nous avons retenu 273 fiches bien remplies, soit 132 filles contre 135 garçons. 6 enquêtés n'ont pas indiqué le genre auquel ils appartiennent. Soit le tableau suivant :

Tableau 1 : Données des enfants enquêtés

Sexe	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	6	2,2%
M	135	49,5%
F	132	48,4%
TOTAL OBS.	273	100%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Chez les adultes, nous avons rencontré d'énormes difficultés. Certains étaient suspicieux et méfiants ; d'autres, souvent très occupés ; d'autres encore exigeaient quelquefois une certaine somme d'argent en échange de leurs réponses. Nous avons finalement recueilli 80 fiches chez les hommes, 77 chez les femmes, soit un total de 157 fiches.

Tableau 2 : Données des parents enquêtés

Sexe	Nb. cit.	Fréq.
M	80	51,0%
F	77	49,0%
TOTAL OBS.	157	100%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Concernant le questionnaire adressé spécifiquement aux apprenants, nous avons retenu 100 fiches. Le nombre de filles s'élève à 45, celui des garçons à 55.

Tableau 3 : Données des apprenants enquêtés

sexe	Nb. cit.	Fréq.
M	45	45,0%
F	55	55,0%
TOTAL OBS.	100	100%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Enfin, nous avons interrogé 63 enseignants, contre 34 enseignantes, soit 100 enseignants au total. Nous n'avons pas pu obtenir des informations sur le genre de trois enseignants.

Tableau 4 : Données des enseignants enquêtés

sexe	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	3,0%
M	63	63,0%
F	34	34,0%
TOTAL OBS.	100	100%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

2.3.2. Méthodes d'échantionnage

Parmi les types d'échantillons permettant de sélectionner les personnes qui serviront d'enquêtées, nous notons deux grandes familles : les échantillons non probabilistes et les échantillons probabilistes (B. MARIEN et J.-P. BEAUD, 2003, p.14). Nous nous sommes servi des échantillons probabilistes en raison de leur aptitude à offrir à tous les membres de la population, la possibilité d'être sélectionnés. Chaque membre ayant la probabilité d'être choisi, ceci permet ainsi d'extrapoler les résultats sur l'ensemble de la population.

Les méthodes d'échantillonnage utilisées sont celles de l'échantillon aléatoire simple et de l'échantillonnage par grappes. À partir de la taille de l'échantillon, nous avons sélectionné les enquêtés au hasard sur l'ensemble du territoire de la ville. La population de chaque arrondissement a été subdivisée en grappes partielles, permettant ainsi une économie d'échelle dans les déplacements.

2.3.3. Population cible

Les personnes soumises à notre enquête sont :

- les adolescents de 10 à 18 ans, les adultes de plus de 18 ans (qui équivalent à peu près aux élèves qui sont en fin de cycle primaire, au collège, au lycée et aux étudiants) ;
- les parents dont l'âge varie entre 29 ans et plus de 50 ans.

Partant de la taille de l'échantillon, nous les avons répartis selon l'âge, le genre, et le statut socio-professionnel. Soit les tableaux ci-dessous :

Tableau 5 : Répartition des enseignants selon le genre et la tranche d'âge

age	Non réponse	20-29	30-39	40-50	+50	TOTAL
sexe						
Non réponse	1	1	0	0	1	3
M	1	20	20	13	9	63
F	0	7	14	9	4	34
TOTAL	2	28	34	22	14	100

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Tableau 6 : Répartition des enfants enquêtés selon le genre et la tranche d'âge

Âge	Non réponse	10-14	15-18	+18	TOTAL
Sexe					
Non réponse	1	0	3	2	6
M	1	55	40	39	135
F	0	35	66	31	132
TOTAL	2	90	109	72	273

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Tableau 7 : Répartition des parents enquêtés selon le genre, la tranche d'âge et la catégorie socio-professionnelle

Sexe	Âge 20-29	Âge 30-44	Âge +45	Travail Non réponse	Travail fonctionnaire	Travail commerçant	Travail agriculteur	Travail artisan	Travail retraité	Travail autre
Non réponse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M	17	41	22	4	28	9	3	7	4	27
F	29	19	29	3	14	23	5	1	6	27
TOTAL	46	60	51	7	42	32	8	8	10	54

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Comme dans la plupart des pays africains, les langues locales sont souvent victimes des représentations dépréciatives au détriment des langues étrangères, notamment européennes. Ces représentations dépréciatives constituent un soubassement de la mort des langues. Elles orientent les usages linguistiques. Et, l'exclusion d'une langue de certains domaines d'usage (surtout la famille) équivaut à sa disparition progressive. Au Congo, les langues vernaculaires tendent à laisser la place à des langues véhiculaires (y compris le français), elles sont de moins en moins transmises ; et les langues véhiculaires nationales bien qu'elles sont massivement utilisées dans les milieux informels, sont confrontées à l'influence du français.

La sociolinguistique étant une science de terrain, plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour recueillir les données. Dans le cadre de notre travail, nous avons utilisé quatre outils : le questionnaire, l'entretien, l'observation et les sources documentaires nécessaires. Le logiciel Sphinx a été au centre de notre enquête, de l'élaboration des formulaires à la collecte des réponses, jusqu'au traitement et analyse des données de notre travail.

**Deuxième partie : GESTION DES LANGUES AU
CONGO ET SYSTÈME ÉDUCATIF**

Priver un peuple de son histoire, c'est le priver de son développement ; apprendre et connaître son passé est une arme de construction du présent et du futur. Avant d'aborder la question de l'introduction des langues à l'école, il est nécessaire que nous présentions au préalable les usages linguistiques au Congo dans un contexte historique, donc dynamique. Il s'agit d'évoquer la question de la gestion des langues au Congo.

Quelle est l'histoire des langues au Congo ? Comment se présente la situation sociolinguistique du pays actuellement ? Telles sont les questions auxquelles tente de répondre cette deuxième grande partie. Puis, s'en suivra une étude détaillée du système éducatif congolais.

CHAPITRE III : LANGUES AU CONGO AUX ÉPOQUES PRÉCOLONIALE, COLONIALE ET POSTCOLONIALE

L'interdisciplinarité caractérise les recherches en sciences humaines et sociales. Ce chapitre qui touche l'évolution des usages linguistiques s'appuie considérablement sur l'histoire pour tenter de ressortir la situation sociolinguistique du Congo de l'époque précoloniale à celle postcoloniale.

L'histoire africaine se présente selon une chronologie africaniste eurocentriste qui se présente selon le cadre suivant (A. C. NDINGA MBO, 2003, p.21) :

- XVIe-XIXe siècles : Histoire précoloniale (découvertes portugaises, traites des Noirs africains par l'Europe et esclavage des Africains au Nouveau Monde) ;
- XIXe-XXe siècles : Histoire coloniale (explorations, partage de l'Afrique, colonisation) ;
- XXe-XXIe siècles : Histoire postcoloniale (luttres anticoloniales, apartheid, indépendances, états-nations et démocratie...).

L'auteur souscrit à une décolonisation de l'histoire africaine selon laquelle il faut créer un paradigme historique africain intrinsèque avec la nécessité d'évaluer et réévaluer les sources historiques africaines propres, authentiques (traditions orales, archéologie, linguistique comparée, arts plastiques, sciences et techniques traditionnelles, documents écrits par des Africains...). Ce chapitre tente de présenter l'historique de la situation sociolinguistique du Congo, de l'époque précoloniale à l'époque postcoloniale.

3.1. Situation sociolinguistique précoloniale

Parler de la situation sociolinguistique au Congo à l'époque précoloniale, c'est présenter la situation sociolinguistique avant l'implantation française, c'est-à-dire à compter de la traite des Noirs africains, et aussi avant cette traite. Il est nécessaire de signaler de prime à bord qu'il n'existe pas, à notre connaissance, des documents traitant de la situation sociolinguistique du Congo de cette période du fait que, les Congolais ne disposaient pas d'écriture. Cette dernière n'a été mise à leur disposition qu'après le contact avec le monde occidental. Ce qui explique en partie ce manque de documentation. Et même, les imprimés des voyageurs, des missionnaires, des commerçants, des explorateurs européens de la période de la découverte de la côte congolaise (1475-1482) n'apportent pas

d'éclaircissements quant à la situation sociolinguistique. Aussi, du point de vue historiographique, A. C. NDINGA MBO (2003, p.55) atteste que « [...] la superficialité ou l'indigence des documents écrits de l'époque « négrière » et à la fois « évangéliste » nous prive de la connaissance profonde de l'hinterland congolais avant le XXe siècle. »

Les Pygmées (Mbutis) sont les premiers habitants de l'actuel République du Congo. Ensuite, les Bantous s'y installèrent. Du point de vue géopolitique, l'histoire nous enseigne l'existence de deux grands royaumes dominants le territoire congolais du XVe au XVIIIe siècle : le royaume Teke dans une partie du Pool et des Plateaux et le royaume de Kongo au Sud, les zones forestières étant occupées par des Pygmées. Dans la partie Nord, on notera la présence des Ngala, c'est-à-dire des « Gens d'eau ».

3.1.1. Inventaire des langues

Les langues identifiées sur le territoire congolais de l'époque sont donc les langues parlées par ces différentes populations. Actuellement, les langues identifiées au Congo peuvent être regroupées en deux grands ensembles linguistiques²¹ : les langues bantoues (qui sont majoritaires et couvrent près de 90% de l'espace national) et les langues oubanguiennes.

Partant de la classification des langues bantoues proposées par M. GUTHRIE (1948), les différentes langues bantoues appartiennent respectivement à quatre grandes zones linguistiques :

1. La zone A, à l'extrême Nord, qui regroupe les langues suivantes : bekwil, kakɔ, ndziem, mpyemo, bomwali, etc.
2. La zone C, identifiée au Nord et au Centre du pays, constituée des langues comme : mbomba, embɔsi, koyo, moi, lingala, etc.
3. La zone B, au centre et au sud du Congo : engungwɛl, etyɛɛ, indasa, wumvu, inzebi, etc.

²¹ Nous signalons la divergence de points de vue des auteurs depuis la seconde moitié du siècle passé concernant le débat sur la conservation d'une langue particulière à l'un ou l'autre groupe des Pygmées d'Afrique centrale. En analysant les données linguistiques fournies par les uns et les autres sur la langue parlée par les Pygmées de la Sangha au nord de la République du Congo, A. JACQUOT (1959) démontre que sur les plans du vocabulaire, de la phonétique et de la morphologie, la langue des Pygmées de cette zone est identique aux langues soudanaises ou bantoues. Nous précisons aussi que les langues des Pygmées comme aka et babenzele sont classées dans la zone C, parmi les langues bantoues du Congo.

4. La zone H (langues kongo), identifiée au sud : kilaadi, kikongo, civili, kikunyi, kituba, etc.²²

Parmi les langues des populations autochtones (Pygmées), nous pouvons citer les parlers suivants : mikaya, aka, babenzele, etc.

Les langues oubanguiennes sont identifiées au nord de la République du Congo. Il s'agit des langues suivantes : gbaya, ngbaka, munzombo, libaka, sango, etc.

La présence des occidentaux au XVe siècle introduisit la présence des langues occidentales : le portugais d'abord dès le XVe siècle, puis l'italien, le français...à partir du XVIIe siècle. Les Français à partir des années 1520, et les Anglais à partir des années 1550, vont se révéler en Afrique de dangereux rivaux pour les Portugais ; et, dès la fin du XVIe siècle, les Hollandais seront encore plus dangereux. (J. BUCHMANN, 1998, p.37).

3.1.2. Langues et communication intracommunautaire

La communication était bien assurée sur le territoire congolais, dans tous les aspects (conversations familiales, cérémonies religieuses de culte des ancêtres, cérémonies d'initiation, éducation traditionnelle, etc.). Les Pygmées se communiquaient entre eux par l'entremise de leurs langues. Les migrations des Bantous introduisirent les langues bantoues.

Au sein de ces groupes, les locuteurs conversaient en leurs différentes langues. Bien entendu, nous signalons ici l'intercompréhension entre les langues (dialectes) des grands groupes linguistiques. Les locuteurs issus du groupe mbochi ou bangala, se communiquaient en langues mbochi, ceux issus du groupe teke se communiquaient en langues teke, idem pour ceux du groupe kongo et du groupe sangha. Dans ce sens, F. LUMWAMU (1986, p.19) par exemple, écrit à propos des locuteurs kongo ce qui suit : « Le kikongo est étudié et écrit depuis le XV^e siècle. De nombreux témoignages prouvent qu'il existait une intercompréhension réelle entre les locuteurs kongo de l'époque. C'est encore le cas aujourd'hui ».

3.1.3. Langues et éducation traditionnelle précoloniale

Pendant la période précoloniale, il y avait toutes sortes d'initiations, de pratiques socio-éducatives qui se faisaient de génération en génération. Les connaissances transmises concernaient les divers aspects de la vie ainsi que les domaines d'activités pratiquées par les

²² Cf. Annexes (Cartes linguistiques).

communautés. L'éducation africaine traditionnelle renfermait ainsi l'enseignement général et l'enseignement professionnel (apprentissage des métiers).

Cet enseignement traditionnel touchait la personnalité de l'apprenant (l'enfant et l'adolescent) à la fois sur le plan physique (les jeux, par exemple dans le cadre des sports ou des danses) et sur le plan moral (la solidarité, la sociabilité, la politesse, l'honnêteté, etc.).

Les adultes éduquaient les apprenants autour d'un feu à travers les légendes, les contes, les proverbes, les devinettes, etc. qui contiennent divers types d'enseignement qui façonnent le comportement des apprenants et dictent une ligne de conduite. Cette éducation était essentiellement faite en langues locales (congolaises dans notre cas) parlées par les différentes communautés linguistiques, car cette période peut être qualifiée de « période des langues locales » en raison de leur vitalité assurée à l'époque.

3.1.4. Langues et communication intercommunautaire

Le premier contact des langues congolaises avec les langues occidentales fut occasionné par la découverte de la côte congolaise de 1475-1482 par Diego Cao. L'arrivée des occidentaux dans cette période déboucha sur la traite des Noirs et aussi sur l'évangélisation, évangélisation du royaume de Kongo par des missionnaires portugais qui débuta en 1485.

Ces contacts de sociétés et de langues ont évidemment provoqué les besoins de communication entre locuteurs des groupes linguistiques congolais et aussi entre Congolais et Européens tant dans le cadre commercial que missionnaire.

3.1.4.1. Dans le cadre commercial

Les locuteurs de ces grands ensembles linguistiques du Congo de l'époque ne se communiquaient non seulement entre eux (par exemple ceux du groupe teke entre eux, etc.), mais aussi avec les autres groupes. Les communications intergroupes étaient bien réalisées grâce aux échanges commerciaux. Le commerce a ainsi joué un rôle prépondérant dans la mise en contact des populations intercommunautaires. En ce sens, A. C. NDINGA MBO (2006, p.21) écrit :

Les Quibanges (comprendre *Bobangi*, ethnonyme général qui désigne les *Ngala* « Gens d'eau » de la Cuvette congolaise) y tinrent une place de premier plan comme fournisseurs d'esclaves, véritables courtiers de leurs partenaires de commerce en provenance de la Côte, les Mubires (les commerçants *vili*) et les Pombeiros (les

commerçants originaires du royaume Kongo) qu'ils venaient rencontrer aux marchés *teke* du Pumbo (actuel Stanley-Pool, depuis les explorations du gallo-américain Henri Morton Stanley à la fin du XIXe siècle). Ils animèrent une dynamique vie d'échanges dans le Bassin du Congo (la Congolie, comme lorsqu'on dit « Amazonie ») orientée vers la côte congolaise dans laquelle entrèrent comme produits successivement les esclaves et l'ivoire.

Toujours dans ce cadre de la présentation de la situation commerciale de l'époque, l'histoire nous apprend également que NDOMBI BOLOUNZA (un des chefs *likuba*) avait constitué le monopole du commerce de manioc avec les *Tege-Alima*. Il contrôlait les marchés ouverts dans chaque grand village et entretenait des sortes de factotums dans les régions productrices de manioc. (A. C. NDINGA MBO, 2006, p.23).

Eu égard à cette situation, nous constatons que les communications étaient réalisées entre Congolais de groupes linguistiques différents et aussi entre Congolais et Européens. La question qui se poserait serait celle de savoir en quelles langues se faisaient ces échanges ? Existait-il à cette époque une ou des langue(s) de commerce qui serait(aient) interethnique(s), une sorte de *pidgin* ?

Il n'en existait pas à cette époque. Sinon, elle aurait subsisté aujourd'hui comme le *lingala* de l'époque coloniale. Aurait-elle disparu ? En effet, une langue disparaît de trois façons (L.-J. CALVET 1999 [1987], p.140-142) :

- Par transformation (une langue évolue, se différencie géographiquement au cours d'une expansion du peuple qui la parle, pour donner naissance à une famille de langues ; à l'exemple du latin, de l'indo-européen, de l'arabe classique).
- Par extinction (lorsque les derniers locuteurs d'une langue meurent sans laisser de descendance, par exemple la langue *tete* en Amazonie Equatorienne, dans la province de Napo dans les années 80).
- Par remplacement (lorsqu'une langue dominée disparaît sous une langue dominante).

Si cette langue serait disparue par transformation, elle aurait laissé de traces, l'on ne peut songer qu'elle ait disparu par extinction ou remplacement. Il serait difficile qu'une telle langue assurant la communication intercommunautaire disparaisse dans ces proportions dès lors que le contact intercommunautaire perdurait, en bref, dès lors qu'il n'y avait pas de causes existantes pouvant entraîner sa disparition. Outre cela, l'histoire n'atteste pas le contraire :

Nous savons que déjà aux XVIe-XVIIe siècles, grâce aux notes écrites des Capucins italiens Giralamo De Montesarchio, Fra Luca da Caltanissetta et Marcellino d'Atri qui ont séjourné au Pumbo (actuel Stanley-Pool) en 1654 pour le premier et 1696 pour les deux derniers, les *Quibange* fréquentaient le Pumbo et étaient des partenaires commerciaux des *Teke*. Mais, jusqu'à cette époque, les conditions pour la formation d'une langue distincte pour les besoins de contacts n'étaient pas encore réunies. Il n'y a jamais eu dans l'histoire du Congo, de tout temps, de langue particulière de contacts, espèce de « pidgin », entre les *Teke* et les autres peuples voisins du royaume de Makoko. Le courtier *Kongo*, et *Vili (Mubiri)* et le *Bobangi* se devaient de connaître la langue de leur partenaire de commerce du *Pumbo*, à savoir le *Kiteke*. (A. C. NDINGA MBO, 2004, p.59-60).

À en croire NDINGA MBO, la langue qui permettait le contact entre les *Teke* et les autres commerçants (*Kongo*, *Bobangi*, *Mubiri*) était le *kiteke* que ces derniers étaient dans l'obligation d'apprendre. L'auteur poursuit en montrant que c'est avec l'organisation de la traite négrière atlantique en Afrique centrale que se développa le commerce à longue distance. Les contacts commerciaux se renforcèrent du fait de la circulation intense des populations et des biens (esclaves, ivoires, produits européens) dans cette région de l'Afrique, du XVIIe-XIXe siècles. Ainsi, les *Bobangi* qui commerçaient déjà avec les *Teke* entrèrent en contact avec les marchands *kongo* (les *Pombeiros*) et les *Mubiri* aux foires du Pumbo. Cette nouvelle circulation entraîna les conditions d'apparition d'une langue de contacts par l'adoption d'un certain nombre de mots désignant les objets connus auparavant. Ces trafiquants *bobangi* dans leur circulation utilisaient leur parler contenant ces nouveaux mots techniques que les autres natifs du fleuve apprirent ainsi. Grâce aux nouveaux produits commerciaux et aux nouveaux systèmes d'échanges, naquit un vocabulaire commun à tous, désormais utilisé dans les différents dialectes du « pays des confluent ». L'utilisation de plusieurs mots importants (empruntés) par les trafiquants pour se faire comprendre des clients selon leur appartenance particulière à la Cuvette et ceux apportés du bas fleuve fit naître une langue commerciale commune de la Cuvette, constituée des mots de tous les groupes riverains du Congo-Kinshasa (ngombe et nkundo-mongo) et du Congo-Brazzaville (mbosi, koyo, akwa, etc.). Ainsi, cette langue de commerce n'est plus le parler des *Bobangi*, ni ceux des autres groupes de la cuvette zaïro-congolaise. Ce parler variait considérablement selon les usages de chaque groupe qui comblait les lacunes par les mots de sa propre langue « maternelle ». Toutefois, le parler des *Bobangi* est celui qui a énormément contribué à la formation de cette langue commerciale. De par leur caractère actif en tant que marchands et par l'importance de leur groupe, l'influence des *Bobangi* s'étendit au point que leurs clients

s'efforcèrent de connaître plusieurs mots de leur parler. Ainsi, le tronçon du fleuve entre le Pool et Bopoto (Lisala) jusqu'à l'intérieur de la Cuvette congolaise, les natifs comprenaient et parlaient ne fût qu'imparfaitement le *bobangi*. (A. C. NDINGA MBO, 2004, p.60-62).

L'influence démographique et commerciale a donc été le facteur principal de l'expansion du parler *bobangi*, principalement, le commerce fut le facteur de son expansion géo-démographique. Le *bobangi* fut le parler « vernaculaire » le plus parlé à cette époque, et la « langue du fleuve », langue commerciale était une langue « véhiculaire commerciale ».

3.1.4.2. Dans le cadre missionnaire (évangélisation)

Au XVII^e siècle, les missionnaires portugais alphabétisaient les Congolais en portugais et en latin, langues permettant de lire et comprendre les Livres saints, dans le but de communiquer le christianisme et le savoir des Blancs ; et l'écriture était une propriété restreinte de l'entourage des rois.

Les missionnaires étudièrent les langues des peuples qu'ils devaient évangéliser. Dans cette optique, les langues congolaises connurent pour la première fois l'écriture en 1624 grâce au catéchisme édité en kikongo par le portugais Mateus Cardoso. Le Capucin flamand Georges de Geel réalisa en 1652 le premier dictionnaire trilingue : Kikongo-Latin-Espagnol (A. C. NDINGA MBO, 2003, p.38-39).

Cependant, cette activité missionnaire de la période précoloniale était un échec ; les missionnaires ne parvinrent pas à implanter efficacement le christianisme au Congo en particulier et en Afrique en général. O. MARCK (2012, p.12) l'explique en ces mots : « Le bilan entre le XV^e et le XVII^e siècle est donc mitigé pour l'Église, qui ne parvient pas à s'implanter durablement en territoire africain. Le XVIII^e siècle est une période de déclin pour les missions ». Celle-ci reprendra vie dans la période coloniale.

3.2. Situation sociolinguistique coloniale

L'abolition et la lutte contre la traite négrière conduisirent les Européens en pleine expansion, en quête d'une abondance des matières premières, à occuper l'Afrique pour, (selon les termes d'A. C. NDINGA MBO 2006, p.29) en inventorier les richesses du sol et du sous-sol qu'on devait par la suite « mettre en valeur ». Le Congo fut ainsi occupé par la France. Il n'était plus le Congo des Congolais, mais le Congo des Français ; le territoire congolais étant partagé par deux sociétés. Ainsi, l'historien A. C. NDINGA MBO (2003,

p.100) affirme qu'il y avait eu au Congo, de 1878 (date d'arrivée de De Brazza) à 1960 (date de l'indépendance du Congo), deux sociétés : les Congolais et les Français.

La situation sociolinguistique à l'époque coloniale se réfère à la période de l'implantation française au Congo, au XIXe siècle, notamment à partir de 1878 : période du deuxième contact du Congo avec le monde occidental, par conséquent, le deuxième contact entre les langues du territoire national et les langues occidentales, en l'occurrence la langue française.

3.2.1. Dans le cadre commercial : Naissance du lingala

Dans la situation sociolinguistique précoloniale, nous avons mentionné la naissance de la « langue du fleuve », langue assurant la communication entre les gens du « pays des confluent » ». Dans la période coloniale, cette langue connut un nouvel essor. La langue de commerce fut sujette aux nouveaux mots des différentes langues que parlaient les Blancs et leurs auxiliaires Noirs (portugais, anglais, français, swahili, kongo, haoussa, etc.). Ce mélange hétérogène déboucha sur un jargon faisant ainsi perdre à cette langue son caractère homogène. À ce titre, A. C. NDINGA MBO (2004, p.63) écrit :

S'établissant d'abord à Bolobo et Bonga, les Blancs et leurs hommes ne connaissaient que les langues européennes et ouest-africaines, le *Swahili* et certains éléments de la langue de contact en région *kongo*. Mais très rapidement, ils apprirent la « langue du fleuve » qui leur servit dans une bonne partie du pays jusqu'à Bopoto. Cette connaissance resta cependant superficielle, car ils n'avaient pas de temps d'étudier sérieusement la langue. En outre, celle-ci paraissait pauvre, se prêtant uniquement aux contacts superficiels et aux besoins du commerce. Les nouveaux venus comblèrent, comme le faisaient autrefois les natifs des différents groupes, leurs lacunes avec les mots *swahili, kongo, haoussa, portugais, anglais, français, etc.* [...] L'introduction de toutes ces langues s'explique par la multiplicité des races qui ont œuvré au Congo à l'époque de l'État Indépendant du Congo. Cet amalgame de langues donna naissance à un jargon qui fit perdre à la « langue du fleuve » son caractère homogène. Les accords grammaticaux, la tournure de la phrase, la prononciation de beaucoup de mots, etc. [...], subirent de nombreux changements dans la bouche des étrangers, mais aussi dans la bouche des natifs.

La langue du commerce, langue des *ngala* finit par se transformer et fut appelé *Lingala* par les Blancs, car selon eux, son berceau leur semblait être le poste des Bangala (A. C.

NDINGA MBO, 2004, p.64). Cette langue naquit avec le statut de langue véhiculaire servant de communication entre Noirs (des divers groupes ethniques) et entre Blancs et Noirs.

3.2.2. Dans le cadre missionnaire

Dans leur stratégie, les missionnaires cherchaient à s'intégrer dans les Noirs et à s'imprégner dans leurs cultures pour parvenir à une conversion efficace. Ainsi, se donnaient-ils la peine de connaître leur langue pour passer le message divin à ces peuples qui ne parlaient pas leur langue : le recours aux langues que parlaient les laïques s'avérait incontournable. Dans ce contexte, O. MARCK (2012, p.12) affirme que « Les missionnaires, au contact des populations locales, s'imprègnent de leur culture et tentent de mieux la comprendre. C'est principalement au travers de l'apprentissage des langues africaines que s'opère cette ouverture ». A. C. NDINGA MBO (2003, p.66) renchérit : « En même temps, les missionnaires cherchaient, non seulement à connaître les langues locales, mais surtout à les perfectionner pour les utiliser dans l'œuvre d'évangélisation ».

De nombreux textes évangéliques (catéchisme, cantiques, etc.) furent traduits en langues locales. On vit ces langues se revêtir une nouvelle fonction : elles ne sont plus reléguées simplement au rang de langues de communications intrafamiliales, mais deviennent les langues d'évangélisation. Parlant des deux tendances évangélisatrices ayant marqué la région de la Lekoumou, au Sud du Congo, A. LIPOU (1980, p.21) écrit :

La mission protestante a prêché principalement en yagha, et dans les années 50, le yagha devint langue d'enseignement à l'école primaire, des manuels ont été confectionnés. Le rayonnement du yagha (dans le district de Sibiti) part du grand centre protestant INDO ; il (le yagha) connaît alors une tendance véhiculaire ; l'axe routier Sibiti-Mouyondzi en demeure encore fortement marqué. Chez les Catholiques, l'annonce de l'évangile s'est faite en français, par la suite en munukutuba et faiblement en d'autres langues.

En ce qui concerne le lingala, la nouvelle langue véhiculaire commerciale de ladite période, les missionnaires catholiques et protestants ne tardèrent pas de s'engager à l'utiliser dans le cadre de l'évangélisation et de l'enseignement.

3.2.3. Dans le secteur administratif

Avant de prendre la tournure de domination et d'imposition, l'implantation française était au départ de nature amicale. A. C. NDINGA MBO (2006, p.24-25) atteste que le contact entre la France et le Congo se caractérise en deux temps bien distincts :

- Le « partenariat » dans les échanges de 1878-1898, marqué par les signatures des traités d'amitié qui avaient pour appât les marchandises et cadeaux apportés aux chefs Congolais par des Français.
- La rupture dans la pratique à partir de 1899²³, c'était le début d'une véritable imposture.

L'installation des Blancs avec leurs activités, leurs manières de faire et leurs productions firent en sorte que les Congolais dépendent désormais d'eux. Une dépendance du point de vue économique, politique, etc. ; les Congolais virent la fin progressive de leurs activités de base au profit du système français. C'étaient les Français qui faisaient la Loi. L'administration coloniale ne manqua pas de se lancer dans la manipulation des populations autochtones. Ainsi, A. C. NDINGA MBO (2006, p.187) explique cette tendance dans le pays *Ngala* en ces termes :

L'administration coloniale captura cette classe [bourgeoise] pour qu'elle lui serve de base de manœuvre. Le capitalisme colonial reconnaissait dans la première émergence d'une classe des riches en mode prestataire de quoi « périphériser » ce système par rapport au sien. En effet, pour mieux contrôler les populations autochtones, l'administration coloniale avait choisi de faire des *bakonzi* des instruments de sa politique. Elle les nommait « chefs du village », « chefs de terre », « chefs de canton ». Parfois même, pour s'assurer leur docilité, elle hissait certains au-dessus des autres avec le titre ronflant de « chef supérieur », « chef de tribu » [...].

Cette imposture se manifesta également du point de vue linguistique par une obligation d'usage du français dans le secteur de la vie officielle, jusqu'à exclusion graduelle et irrévocable des langues locales dans ledit secteur.

3.2.3.1. Langues et système éducatif colonial

Comme nous l'avons vu dans les sous-chapitres précédents, les parlars congolais ou locaux étaient utilisés à l'école dans le cadre des missions d'évangélisation. Pour apporter plus de lumière B. NKOUNKOU cité par C. NTSADI (1980, p.50) signale que c'est par

²³ Date du démarrage du régime concessionnaire au Congo-Français.

l'entremise du catéchisme que les missionnaires, notamment protestants commençaient à alphabétiser dans les parlers locaux sans négliger le français.

C'est avec l'organisation de l'enseignement officiel en 1907 que le français devint la langue obligatoire de l'enseignement. Il souligne qu'aucun programme n'était imposé, que la coexistence était établie entre le français et les parlers locaux dans les écoles privées agréées par le gouvernement colonial : livres, manuels, tableaux, cartes, etc. étaient imprimés en langue française et en dialectes indigènes parlés en AEF. Cependant, ce laxisme linguistique en faveur des langues locales dans les écoles privées prit fin à partir de 1920-1922, où l'enseignement général devrait être donné en français. L'emploi des langues locales pouvait être autorisé dans les cours pratiques, dans les centres d'éducation indigènes, et expira irrémédiablement suite à la recommandation de 1944 stipulant une interdiction pédagogique absolue dans des écoles privées et publiques des langues locales parlées. Ces dernières ne furent plus qu'une préoccupation des missionnaires suédois et de quelques amateurs (C. NTSADI, 1980, p.51).

Cette interdiction de l'usage des langues locales à l'école était accompagnée de l'instauration du « symbole »²⁴ dans le but d'amener les populations congolaises à abandonner systématiquement leurs langues.

L'école du Blanc était faite désormais dans la langue du Blanc. Les Congolais qui y allaient étudiaient et apprenaient le français. La langue française était l'unique langue de l'administration dans tous les secteurs de la vie officielle (école, justice, médias, etc.). Apprendre et savoir parler la langue du maître étaient donc une fierté pour l'élite congolaise et aussi une opportunité et un moyen pour se démarquer du reste de la population. La langue française devenait ainsi la langue du prestige social, les langues locales étant victimes d'une marginalisation.

3.2.3.2. Justice, médias et langues

Dans le domaine de la justice, les langues congolaises étaient utilisées car, elles étaient parlées par les populations. Elles n'étaient pas seulement utilisées dans les domaines ci-dessus, mais aussi dans le domaine juridictionnel, en ce qui concerne l'interprétation et la traduction.

²⁴ Le symbole était une arme d'aliénation sociale et linguistique, fabriquée par le Blanc pour empêcher le Congolais de parler sa langue à l'école.

Pendant la période coloniale, le Congo ne disposait que de la chaîne de radio, créée le 25 mai 1960, quelques mois avant l'indépendance du pays (15 août 1960). La télévision fut créée après l'indépendance, le 28 novembre 1962. En cette période, les langues nationales n'avaient pas encore officiellement intégré la chaîne de radio. Le français en était la principale langue de diffusion, et elle l'était également dans le domaine judiciaire.

3.2.4. Naissance du munukutuba

Dans à peu près l'intervalle de cette période coloniale, nous signalons la naissance d'une nouvelle langue : le munukutuba ou kituba, une koinè née à base des langues du groupe H : le groupe kongo.

L'époque de la naissance de cette langue est incertaine et contestée du fait de l'absence de textes historiques à ce sujet. Certaines hypothèses remontent la naissance du kituba à une période bien avant la colonisation française, d'autres par contre la remontent à la colonisation française. L'unique texte historique qui mentionne la naissance de cette langue est celui du Père Côme JAFFRE en 1924 :

Après tous les missionnaires, beaucoup d'administrateurs, de colons, de commerçants, comprenant les dangers et les insuffisances des rapports par interprètes²⁵, font des efforts pour communiquer directement avec l'indigène dans son idiome. Mais, hélas ! La plupart baragouinent le congolais, comme les Noirs le français. Par une corrélation fatale, comme nous livrons une langue défigurée à nos protégés, ceux-ci, nous retournant notre formule, nous présentent la leur déformée. Ainsi, pour donner un exemple, au lieu de "il est allé le chercher", on jargonne: "lui y en a allé pour chercher ça"; et le Noir, pour se conformer au moule de notre pensée, calque sa traduction : "yandi kele kouenda mou bonga iaou"²⁶ ; il laisse la vraie forme qui existe, adéquate à la française, courte, claire, facile comme elle : ouelle (il est allé ia (le) bonga (prendre)²⁷ [...].

Cette tendance fortement favorisée par le rassemblement de diverses tribus à Brazzaville, a créé un sabir²⁸ monstrueux, complexe, confus, tenant de tous les dialectes et n'ayant le génie d'aucun. L'indigène a d'ailleurs la souplesse de se prêter à toutes ces corruptions linguistiques. Comme nous avons le "petit nègre"²⁹ pour parler français aux

²⁵ Ces interprètes, non seulement connaissaient très mal le français, mais encore traduisaient souvent le contraire des propos de l'administrateur.

²⁶ Transcription correcte : / yandi kele kwenda mu bonga yawu /.

²⁷ Transcription correcte : / wele ya bonga/ (F. LUMWAMU, 1986).

²⁸ L'orthographe courante est aujourd'hui *sabir*.

²⁹ Souligné dans le texte. Notes de F. LUMWAMU (1986).

Noirs, ceux-ci pour communiquer avec les Blancs ont un patois analogue qu'ils appellent le "kimboulouboulou" langue du milicien, le milicien étant pour eux la personnification du genre. (Cité par F. LUMWAMU, 1986, p.8).

Ce texte atteste l'existence du munukutuba, initialement appelé kimbulu-mbulu (appellation disparue avec le pouvoir colonial, remplacée par munukutuba dans les années 1945) avant 1924. Selon LUMWAMU, les témoignages sur la naissance du kituba la font remonter au début de la colonisation française. Après avoir cerné le flou existant à partir de différentes hypothèses, surtout après avoir examiné la question de l'existence d'une koinè au XV^e siècle, LUMWAMU (1986, p.18) écrit :

Toutefois, la koinè du XV^e siècle n'était sans doute pas comparable au munukutuba d'aujourd'hui. Quand les Portugais sont arrivés, l'empire avait moins d'un siècle et la koinè évoquée ici devait alors être, vraisemblablement, la langue de l'aristocratie conquérante, dialectalisée plus tard (?) par l'influence du substrat ou des substrats, bantu aussi, des populations conquises. Le munukutuba a dû se former beaucoup plus tard, lors de la pénétration du XIX^e siècle; donc à partir des langues de la côte et / ou introduites par la côte, dans un premier temps (cf. balabala : mot Swahili passé en kikongo et en munukutuba par l'intermédiaire du lingala) avec par la suite un apport de l'intérieur, lors de l'ouverture de la route des caravanes de Loango ou Stanley-Pool, l'ouverture du chemin de fer Léopoldville-Matadi, les tournées des miliciens venus d'autres contrées que le domaine kongo, les pistes et les fleuves, ont contribué à répandre le munukutuba au Congo.

Malgré cette incertitude quant à la période de naissance du munukutuba, il y a lieu de retenir que l'usage du munukutuba est surtout manifeste dans les grands centres commerciaux où se rencontrent des gens d'origines diverses (LUMWAMU, 1986, p.35) ; le développement ou l'enrichissement, l'implantation et l'expansion de cette koinè sont dus à la construction des chemins de fer de Matadi-Léopoldville (1880-1898) et Pointe-Noire-Brazzaville (C.F.C.O., 1924-1936). Ainsi, l'INRAP (1982, p.4) atteste que « Le système de portage de Matadi à Kinshasa et de Pointe-Noire à Brazzaville a contribué au développement du kituba. Ensuite, la construction des chemins de fer Matadi-Kinshasa et du C.F.C.O. a favorisé aussi l'implantation du véhiculaire ».

3.3. Situation sociolinguistique postcoloniale

Pendant la période postcoloniale, les dirigeants africains de manière générale et congolais en particulier ont poursuivi le schéma linguistique de la colonisation. C'est ce qui

explique la politique linguistique actuelle du Congo qui fait de la langue française, l'unique langue officielle du pays.

3.3.1. Langues et système éducatif dans la période postcoloniale

En effet, après le laxisme linguistique de la période 1920-1944, les langues congolaises ont toujours fait l'objet d'un enseignement dans le cadre des expériences privées. C. NTSADI (1980, p.12-23) fait mention des expériences suivantes³⁰ :

- L'école Butsiele : expérience tentée par les Catholiques à Bacongo avec pour but de lire et écrire, ne serait-ce qu'un petit peu en français et en kikongo (1960-1965).
- Alphabétisation fonctionnelle du BIT/PDRRP (1969) : projet du développement rural de la région du Pool, conçu par le Bureau Internationale du Travail, ayant pour visée, de faire du ladi, le support de l'enseignement du français pour permettre une intégration efficace des adultes dans la vie moderne. L'alphabétisation démarra en 1972 et fut interrompue en 1975.
- En dehors de ces expériences privées, au département de Linguistique de l'université Marien Ngouabi, trois enseignements de langues congolaises furent organisés : le kikongo en 1969, le lingala en 1972 et le munukutuba en 1977.

Actuellement, le lingala et le munukutuba sont les deux langues nationales dont l'enseignement perdure. Ils sont enseignés comme disciplines à la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH), notamment au parcours Sciences du Langage et aussi dans d'autres parcours de ladite Faculté (Histoire-Géographie, Sciences et Techniques de Communication, Langues Vivantes Étrangères, Anthropologie, etc.), soit 2h par semaine, de la première à la troisième année de Licence, à l'exception du parcours LVE où le lingala est enseigné jusqu'en Master1. Ces deux langues sont également enseignées dans d'autres établissements de l'Université Marien Ngouabi à savoir : la Faculté des Sciences Économiques, l'Institut Supérieur de Gestion, l'École Nationale d'Administration et de Magistrature.

Au niveau du parcours Sciences du Langage de la FLASH, sont organisés les enseignements intitulés *Vernaculaire* où sont étudiées, de manière générale, les langues vernaculaires des groupes H (en deuxième année de licence) et C (en troisième année). Ces enseignements présentent les groupes linguistiques identifiés au Congo, notamment les deux

³⁰ Au cinquième chapitre de ce travail, nous présentons les projets du Gouvernement congolais, sur l'intégration des langues nationales dans le système éducatif, et qui malheureusement ont lamentablement échoués.

groupes C et H ; les structures ou traits linguistiques communs (phonologiques, morphologiques, syntaxiques) entre parlars de chacun des groupes.

3.3.2. Dans la justice et les médias

Comme souligné dans les paragraphes ci-dessus, la langue officielle du Congo est le français, il est donc aussi la langue de la justice et des médias.

En ce qui concerne la justice, conformément à la constitution du pays (2015), précisément en son article 11, il est écrit :

Toute personne arrêtée est informée du motif de son arrestation et de ses droits dans une langue qu'elle comprend. Tout acte de torture, tout traitement cruel, inhumain ou dégradant est interdit. Le pouvoir judiciaire, gardien des libertés individuelles, assure le respect de ce principe dans les conditions fixées par la loi.

Tout citoyen congolais a le droit d'écouter les autorités judiciaires et de s'exprimer en n'importe quelle langue qu'il comprend. Ce qui nous amène à affirmer qu'en dehors de la langue principale de la justice qui est le français, l'usage des langues nationales vernaculaires et des langues nationales véhiculaires n'est pas prohibé lors des procès.

Dans le domaine médiatique, selon les archives de télé congolais, c'est à l'occasion du 4^{ème} anniversaire de la proclamation de la République du Congo, le 28 novembre 1962 que le premier Président Fulbert YOULOU avait décidé de doter le pays d'une chaîne de télévision. Elle commença à fonctionner d'abord en français et en lingala, puis plus tard en kituba. En ce qui concerne la chaîne de radio, le kituba a été également introduite plus tard après le lingala. Actuellement, les deux chaînes nationales ainsi que les chaînes privées diffusent leurs programmes en ces trois langues.

3.4. Usages et transmission des langues

Les langues sont utilisées de plusieurs façons différentes, avec des buts différents ; et le choix de la langue dépend de la situation, du but de la communication et aussi de l'identité de l'interlocuteur. Après avoir présenté la situation linguistique de l'époque précoloniale à l'époque postcoloniale, dans cette partie, nous détaillons la situation sociolinguistique de la période postcoloniale en étudiant les usages linguistiques actuels en milieu familial et extra-familial (formel et informel). En d'autres termes, quelles sont les langues que les Congolais utilisent en famille, dans les quartiers et aussi dans les milieux

administratifs ? Nous examinons également la question de la transmission des langues des parents aux enfants.

L'objectif est de voir les pourcentages ou degrés de transmission et d'utilisation des langues par les Congolais, notamment les adolescents afin d'établir un lien avec l'insertion des langues nationales dans l'enseignement.

3.4.1. Usages des langues

Comme nous l'avons mentionné au deuxième chapitre de cette étude, hormis les enquêtes centrées sur Brazzaville, nous nous appuyons aussi sur les travaux réalisés au nord (S.P. TALANI NANITELAMIO, 2009), notamment à Owando ; au centre (F. ONDELE, 2015), précisément à Gamboma ; et au sud du Congo (A.F. MABIALA BALENDA, 2018), particulièrement à Loutété, pour rendre compte des usages linguistiques à travers le pays. Nous faisons recours à ces études uniquement dans des situations de communication qui ont été prises en compte par chacun des auteurs dans son travail.

3.4.1.1. Usages des langues en milieu familial

Les usages linguistiques en milieu familial correspondent à des langues utilisées par les parents et les enfants dans leurs conversations dans le cercle familial.

3.4.1.1.1. Par les parents

Il s'agit de l'examen des langues utilisées dans les conversations entre conjoints. Les données analysées sont celles des 157 parents enquêtés à Brazzaville.

Les réponses fournies par les enquêtés montrent que les conversations entre parents se font tant en langues véhiculaires (français, lingala et kituba) qu'en langues vernaculaires. La langue la plus citée est le français, utilisée à 39,8%, secondé par le lingala, 32,3%. Le kituba est utilisé par 11,9% des enquêtés, devant le laari, 5,5%. L'anglais représente 2% des conversations au même titre que le mbochi. Les autres langues représentent soit 1%, soit 0,5%.

Les détails de ce commentaire sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 8

Langues parlées entre conjoints		
	Nb	% cit.
français	80	39,8%
lingala	65	32,3%
kituba	24	11,9%
laari	11	5,5%
anglais	4	2,0%
mbochi	4	2,0%
kikoongo	2	1,0%
kuyu	2	1,0%
beembe	1	0,5%
bomitaba	1	0,5%
doondo	1	0,5%
kaamba	1	0,5%
kuni	1	0,5%
nkeenge	1	0,5%
nziku	1	0,5%
sango	1	0,5%
suundi	1	0,5%
Total	201	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Nous signalons que ces usages dépendent énormément du statut de l'interlocuteur (conjoint), ce qui explique le faible pourcentage des langues vernaculaires. Pour les couples exogamiques par exemple, le recours à une langue véhiculaire paraît une nécessité.

Au centre du Congo, précisément à Gamboma, en milieu familial, entre parents, la langue la plus utilisée est la langue vernaculaire de la population autochtone de ce centre semi-urbain : le gangoulou. Les autres langues les plus employées sont le lingala suivi du français. Au sud, notamment à Loutété, les langues vernaculaires sont amplement les plus employées entre parents ; les deux premières par ordre d'utilisation sont le doondo et le kaamba. Les parents utilisent également d'autres langues dont les plus significatives sont le kituba et le français.

Nous constatons une différence entre les centres semi-urbains et la ville-capitale, en ce qui concerne l'usage de la langue française : elle est plus employée à Brazzaville que dans les centres semi-urbains ci-dessus. Dans ces centres, les parents utilisent plus les langues

vernaculaires que les langues véhiculaires, alors qu'en ville (le centre urbain) la tendance est inversée. Cela s'explique par le fait que la bonne partie des parents enquêtés à Brazzaville sont des lettrés, des intellectuels.

3.4.1.1.2. Par les enfants

Nous prenons en compte les langues utilisées par les enfants entre eux, avec leurs parents, et avec les autres membres de la famille tels que les oncles, les tantes, les grands-parents.

3.4.1.1.2.1. Entre enfants

Les échanges linguistiques entre enfants tendent à privilégier les langues véhiculaires. Compte tenu de la situation dans son ensemble, le français est la langue déclarée la plus utilisée, soit un pourcentage de 49,4%. En effet, cette langue tend à être de plus en plus imposée aux enfants dans leurs conversations par les parents, si bien qu'ils leur interdisent même de faire usage des langues congolaises. Certains enquêtés nous ont fait savoir que l'emploi d'une langue nationale congolaise à la maison est sanctionné par une punition quelconque.

Le lingala arrive en deuxième position, soit 26,5%, alors que le kituba quant à lui est cité par 13,7% des enfants. Le laari surpasse largement toutes les autres langues vernaculaires ; il arrive en quatrième position avec un pourcentage de 7,5%. En général, les autres langues (vernaculaires et véhiculaires) sont faiblement utilisées dans les conversations entre enfants, soit 0,3% chacune.

Voici le tableau synoptique présentant les résultats de cette situation de communication :

Tableau 9

Langues parlées avec frères et soeurs		
	Nb	% cit.
français	177	49,4%
lingala	95	26,5%
kituba	49	13,7%
laari	27	7,5%
akwa	1	0,3%
beembe	1	0,3%
espagnol	1	0,3%
kaamba	1	0,3%
kinyarwanda	1	0,3%
koongo	1	0,3%
kuyu	1	0,3%
ngbaka	1	0,3%
teke	1	0,3%
yoruba	1	0,3%
Total	358	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Au nord du pays, en ce qui concerne les usages linguistiques entre enfants, les langues véhiculaires (53,14%) sont plus employées que les langues vernaculaires (16,08%). Le lingala est la langue la plus utilisée dans cette situation de communication (25,17%), le français est employé à 9,79%, le bilinguisme lingala + français donne 18,18%. Au centre du Congo, la hiérarchie linguistique est la suivante : le lingala est la langue la plus parlée (près de 70%) suivi du gangoulou (14%). Le français arrive en troisième position avec un pourcentage très faible (6,86%). À Loutété, c'est le kituba qui se démarque nettement des autres langues.

3.4.1.1.2. Avec les parents

Dans leurs conversations avec les parents, les enfants déclarent utiliser plus de langues véhiculaires que de langues vernaculaires. L'ordre entre les 4 langues les plus parlées jusque-là demeure le même dans les conversations avec la mère (le français, le lingala, le kituba et le laari). En revanche, avec le père, le kituba et le laari échangent de

position, le laari étant la troisième langue la plus parlée, suivi du kituba qui occupe la quatrième place.

Les deux tableaux ci-dessous présentent l'ensemble des résultats obtenus.

Tableau 10

Langues parlées avec la mère			
	Nb	% cit.	
français	114	37,0%	37,0%
lingala	85	27,6%	27,6%
kituba	52	16,9%	16,9%
laari	32	10,4%	10,4%
kaamba	3	1,0%	1,0%
kinyarwanda	3	1,0%	1,0%
teke	3	1,0%	1,0%
akwa	2	0,6%	0,6%
beembe	2	0,6%	0,6%
kuyu	2	0,6%	0,6%
mbochi	2	0,6%	0,6%
yoruba	2	0,6%	0,6%
bembe	1	0,3%	0,3%
kete	1	0,3%	0,3%
koongo	1	0,3%	0,3%
moyi	1	0,3%	0,3%
ngare	1	0,3%	0,3%
sango	1	0,3%	0,3%
Total	308	100,0%	

Tableau 11

Langues parlées avec le père			
	Nb	% cit.	
français	185	60,5%	60,5%
lingala	43	14,1%	14,1%
laari	28	9,2%	9,2%
kituba	22	7,2%	7,2%
mbochi	5	1,6%	1,6%
kinyarwanda	4	1,3%	1,3%
kuyu	4	1,3%	1,3%
teke	3	1,0%	1,0%
akwa	2	0,7%	0,7%
mbeti	2	0,7%	0,7%
portugais	2	0,7%	0,7%
yoruba	2	0,7%	0,7%
beembe	1	0,3%	0,3%
kaamba	1	0,3%	0,3%
katangais	1	0,3%	0,3%
koyo	1	0,3%	0,3%
Total	306	100,0%	

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

D'après les deux tableaux, nous remarquons que le français est largement utilisé avec le père (60,5%) qu'avec la mère (37%). Cela s'explique par le fait que les hommes étant généralement plus intellectuels que les femmes, ont tendance à utiliser la langue de l'élite avec leurs enfants plus que les femmes. Alors que, les deux langues nationales véhiculaires (lingala, kituba) sont ici déclarées plus utilisées avec la mère que le père, le laari y compris. Les autres langues vernaculaires quant à elles sont moins utilisées de part et d'autres, avec des pourcentages qui varient de 0,3% à 1,6%. Dans cet intervalle, on souligne la présence des langues étrangères comme le kinyarwanda, le yoruba, le portugais, etc.

Au nord, les langues les plus utilisées par les enfants avec leurs parents sont des langues véhiculaires (47,64%) ; les langues vernaculaires sont employées à 27,96%. Les cas de bilinguisme véhiculaire + vernaculaire sont représentés à 24,40%. Le français (46) arrive en tête suivi du lingala (33), du koyo (23) et du mbochi (11). Si au nord (Owando) et à Brazzaville le français demeure la langue la plus employée dans cette situation de communication, au centre, cependant, c'est le lingala (37,86%) qui occupe la première place, suivi du gangoulou, 32,04%. Le français est utilisé à un même pourcentage que le boma, 3,88%. Le cas de bilinguisme le plus remarquable est celui de lingala + gangoulou (5,83%). De même à Loutété, la situation du français est similaire, il demeure faiblement représenté, alors que les conversations entre enfants et parents sont très largement dominées par le kituba.

3.4.1.1.2.3. Avec les grands- parents

La communication avec les grands-parents se présente de façon particulière par rapport aux situations précédentes. La langue que les enfants déclarent utiliser le plus avec les grands-parents est le lingala, soit 27%. Il est suivi du français (23%). Le laari supplante le kituba, soit 19,7% contre 11,1%. Dans l'ensemble, les autres langues vernaculaires – toujours faiblement déclarées – sont plus utilisées dans les conversations avec les grands-parents que dans toute autre forme de conversation. Le mbochi est en tête avec 3,7%, suivi du teke, 2,5%.

Nous présentons ces résultats dans le tableau synoptique suivant :

Tableau 12

Langues parlées avec grands-parents		
	Nb	% cit.
lingala	66	27,0%
français	56	23,0%
laari	48	19,7%
kituba	27	11,1%
mbochi	9	3,7%
teke	6	2,5%
kuyu	4	1,6%
akwa	3	1,2%
beembe	3	1,2%
kaamba	3	1,2%
kinyarwanda	2	0,8%
laali	2	0,8%
mbeti	2	0,8%
bembe	1	0,4%
doondo	1	0,4%
gangoulou	1	0,4%
gangulu	1	0,4%
koongo	1	0,4%
koyo	1	0,4%
kuni	1	0,4%
likuba	1	0,4%
likwala	1	0,4%
mbaamba	1	0,4%
portugais	1	0,4%
sango	1	0,4%
yoruba	1	0,4%
Total	244	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Le constat fait est que les enfants ont évoqué les cas d'alternance interlocuteur. Pour ceux qui ne maîtrisent pas la langue vernaculaire, lorsque les grands-parents leur parlent en cette langue, ils répondent en lingala, en kituba ou en français, et vice versa.

3.4.1.1.2.4. Avec les oncles et les tantes

Une autre catégorie de personnes que nous prenons en compte dans le cercle familial est celle des oncles et tantes. Ici, il n'y a pas aussi de surprise. Les langues véhiculaires dominent copieusement les conversations entre enfants et oncles ou tantes. Le français qui est en tête de cette situation de communication, 40,7% est secondé par le lingala, 28,5%. Le kituba en troisième position, 12,8% est suivi par le laari, 9,6%. Les autres langues se trouvent très faiblement représentées.

Le tableau suivant dresse une vue d'ensemble de cette situation :

Tableau 13

Langues parlées avec oncles et tantes		
	Nb	% cit.
français	140	40,7%
lingala	98	28,5%
kituba	44	12,8%
laari	33	9,6%
akwa	4	1,2%
mbochi	4	1,2%
teke	4	1,2%
kaamba	3	0,9%
beembe	2	0,6%
kinyarwanda	2	0,6%
anglais	1	0,3%
doondo	1	0,3%
koongo	1	0,3%
kuyu	1	0,3%
moyi	1	0,3%
ngbaka	1	0,3%
nzabi	1	0,3%
punu	1	0,3%
sango	1	0,3%
yoruba	1	0,3%
Total	344	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

3.4.1.2. Usages des langues en milieu extra-familial informel

Dans cette partie, nous examinons les conversations entre Congolais en milieu extra-familial informel, notamment dans les quartiers et les marchés.

3.4.1.2.1. Dans les quartiers

Les conversions dans les quartiers concernent les échanges entre voisins, entre amis et entre personnes inconnues.

3.4.1.2.1.1. Adultes et voisins

Dans les quartiers, la situation de communication entre adultes et voisins est largement dominée par l'usage du lingala, qui à elle seule représente 49% de l'échantillon de notre enquête. Le français est la deuxième langue la plus utilisée, soit 23,7%. Le kituba occupe la troisième place dans cette situation de communication avec 16,7%. Comme dans les autres situations, le laari est la langue vernaculaire la plus utilisée (8,1%).

Le tableau suivant présente les résultats de cette situation de communication.

Tableau 14

Langues parlées avec les voisins		
	Nb	% cit.
lingala	97	49,0%
français	47	23,7%
kituba	33	16,7%
laari	16	8,1%
allemand	1	0,5%
beembe	1	0,5%
kikoongo	1	0,5%
likuba	1	0,5%
mbochi	1	0,5%
Total	198	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

À Gamboma où les résultats de cette situation de communication sont disponibles, le lingala (48,61%) arrive également en tête dans les conversations entre personnes âgées. Le

gangoulou est la deuxième langue de cette situation de communication, soit 38,88%. Le français est utilisé à 4,17%. Les autres langues vernaculaires sont faiblement représentées, et surtout dans les cas de bilinguisme.

3.4.1.2.1.2. Adultes et personnes inconnues

Il arrive que l'on rencontre une personne que l'on ne connaît pas et que l'on veut aborder. Dans les quartiers de Brazzaville, les communications entre les personnes adultes et les inconnus se font généralement en français, soit une représentation de 52,4% de l'échantillon de notre enquête. En effet, le français joue le rôle de langue véhiculaire entre les ressortissants des zones nord et sud. Dès lors qu'on ne maîtrise pas la langue que parle son interlocuteur, il est de fortes probabilités qu'on fasse usage de prime abord du français.

Voici le tableau synoptique de ces résultats de conversations entre personnes inconnues :

Tableau 15

Langues avec les inconnus		
	Nb	% cit.
français	100	52,4%
lingala	62	32,5%
kituba	16	8,4%
laari	9	4,7%
kikoongo	1	0,5%
likuba	1	0,5%
mbochi	1	0,5%
suundi	1	0,5%
Total	191	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Le lingala qui est supposée être la langue congolaise qui a plus de probabilités d'être connue ou du moins comprise par les Congolais, occupe la deuxième place du classement, soit 32,5%. Le kituba et le laari représentent 8,4% pour l'un et 4,7% pour l'autre. Les autres langues quant à elles sont au bas de l'échelle. Ces résultats tiennent bien aussi compte des aptitudes linguistiques des personnes concernées.

3.4.1.2.1.3. Enfants et amis

L'analyse des résultats sur l'usage des langues par les enfants (entre copains) révèle que même si dans le cercle familial le français tend à être imposé par les parents, il n'est pas la langue la plus utilisée dans cette situation de communication. Toutefois, il ne cesse de gagner du terrain même hors de l'habitat familial et est représenté à 34,7%.

Le lingala est donc la langue la plus utilisée fréquemment entre adolescents dans les quartiers. Il est utilisé à 42%. Le kituba et le laari représente chacun 11,4%. L'on remarque avec un pourcentage infime (0,6%), l'apparition du verlan dans les conversations entre jeunes de Brazzaville.

Les résultats se présentent sous forme de tableau comme suit :

Tableau 16

Langues parlées dans le quartier		
	Nb	% cit.
lingala	133	42,0%
français	110	34,7%
kituba	36	11,4%
laari	36	11,4%
verlan	2	0,6%
Total	317	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

À Owando, le lingala arrive en tête (30,07%), suivi du français (18,89%) ; 20,98% d'enfants mélangent le lingala et le français ; les langues vernaculaires sont représentées à 4,19%. À Gamboma, dans les conversations avec leurs amis, les enfants utilisent en majorité les langues véhiculaires et en minorité les langues vernaculaires. La langue dominante dans cette situation de communication est le lingala (80,58%), suivi du français (6,80%). Le gangoulou est l'unique langue vernaculaire attestée dans cette situation (1,94%). Le constat est que le lingala est la langue la plus utilisée dans les conversations entre enfants, au nord, au centre et à Brazzaville. Dans le cas de Loutété, le kituba surpasse largement le français et les autres langues, il est utilisé au-delà de 75% dans les conversations dans les quartiers.

3.4.1.2.1.4. Enfants et inconnus

Pour clôturer les usages linguistiques dans les quartiers, les communications entre les enfants et les personnes inconnues (amis et personnes âgées) placent amplement le français en tête, soit 67,8%. Le lingala qui occupe la seconde place est représenté à 20,5%. Le kituba, deuxième langue nationale représente 6,5% de cas de communication, juste au-dessus du laari qui représente 5,2%.

Les résultats sont représentés dans le tableau suivant :

Tableau 17

Langues parlées avec les inconnus		
	Nb	% cit.
français	208	67,8%
lingala	63	20,5%
kituba	20	6,5%
laari	16	5,2%
Total	307	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Au centre du pays, les communications entre adultes, entre enfants et entre personnes inconnues dans les quartiers ou dans les rues sont largement en faveur du lingala et du gangoulou. Le français est très peu utilisé par les Congolais du centre.

3.4.1.2.2. Dans les marchés

En ce qui concerne les usages linguistiques dans les marchés, nous nous référons à l'étude menée par J. NDAMBA, M. MISSAKIRI et C. NTSADI (1992), intitulée *Les langues des marchés au Congo*. Les enquêtes par questionnaire et observation ont porté sur les cinq grands marchés de Brazzaville (le marché de Bacongo ou marché Total, le marché de Moundali, le marché de Ouénzé, le marché de Poto-poto, le marché du Plateau des Quinze Ans).

Selon la moyenne entre le questionnaire (296 questionnaires) et la fiche d'observation (392 fiches), le laari (64,44%) apparaît largement comme la langue la plus utilisée au marché Total. Il est suivi du kituba (15,73%) et du français (12,20%). Le lingala

est assez faiblement représenté (4,48%). Les autres langues vernaculaires sont également faiblement représentées, soit 2,37%.

Au marché de Mougali, le questionnaire était administré à 290 personnes ; 400 fiches d'observations ont été remplies. Selon les moyennes des pourcentages, le lingala est la langue dominante de ce marché, soit 62,37%. Il est suivi du laari (18,03%) et du kituba (11,49%). Le français avec 6,10% apparaît en quatrième position. Bien que les langues vernaculaires y soient présentes, elles le sont en faibles proportions.

Au marché de Ouénzé, la moyenne de pourcentages entre le questionnaire (268 questionnaires) et la fiche d'observation (312 fiches) révèle que le lingala est de façon considérable la langue la plus utilisée avec un pourcentage de 75,48%. Le laari (9,9%) occupe la deuxième position, suivi du français (7,25%). Le kituba y est très faiblement représenté, soit 2,71%. Les autres langues congolaises sont toujours très faiblement représentées, 4,55%.

196 personnes ont été questionnées et 242 fiches ont été remplies au marché de Poto-poto. Comme aux marchés de Mougali et Ouénzé, la moyenne entre le questionnaire et la fiche d'observation indique que le lingala est la langue dominante. Il est la langue essentiellement utilisée, soit 78,90%. Le français et le laari sont utilisés dans une moindre mesure, 8,50% et 7,80%. Le kituba est faiblement utilisé, 3,18%. Quant aux autres langues, elles ne représentent que 1,62%.

Enfin, au marché du Plateau des Quinze Ans, la moyenne indique que la langue la plus utilisée est le laari (39,20%), suivi du lingala (28,30%). Le kituba (21,40%) occupe la troisième place et est suivi du français (8,05%). Les autres langues y sont présentes, mais en faible proportion, 3,05%.

En général, les résultats de l'enquête ne sont pas aussi surprenants. Ils montrent qu'à Brazzaville, quatre langues se dégagent très nettement des autres, et sont présentes dans tous les marchés où les enquêtes ont été menées. Le lingala est la première langue de marché à Brazzaville, le laari la deuxième, le kituba la troisième et le français est en quatrième position.

Pour les personnes qui ont déclaré utiliser une deuxième langue de marché, cette dernière est toujours une des quatre premières. Comme seconde langue selon la moyenne, le kituba arrive en tête (32%), suivi du français (31%), du lingala (22%) et du laari (13%). Les autres langues vernaculaires obtiennent un pourcentage de 2%.

Hormis Brazzaville, selon les enquêtes disponibles, le lingala est également la première langue de marché au nord et au centre du Congo. À Gamboma par exemple, il est

représenté dans les conversations entre vendeurs et acheteurs à près de 75% ; et le gangoulou est la deuxième langue de marché, près de 25%. Le français représente moins de 5% des conversations dans les marchés ; il est plus utilisé dans le cas de conversations avec les vendeurs étrangers (Ouest-Africains surtout).

À Owando, les résultats disponibles sont celles des adolescents : la grande majorité d'entre eux conversent avec les commerçants en lingala (35,66%). Le français est utilisé à 7%. Le bilinguisme français + lingala est représenté à 20,98%, le trilinguisme français + lingala + vernaculaire représente 6,99%. Les autres cas, vernaculaire + véhiculaire, représentent 13,99%.

À Loutété par contre, la langue de marché est le kituba, avec un pourcentage au-delà de 75%. Le français, au nord comme au centre, ainsi qu'au sud est très faiblement représenté dans les marchés.

3.4.1.3. Usages des langues en milieu extra-familial formel

Il s'agit précisément des milieux comme l'école, l'administration.

3.4.1.3.1. À l'école

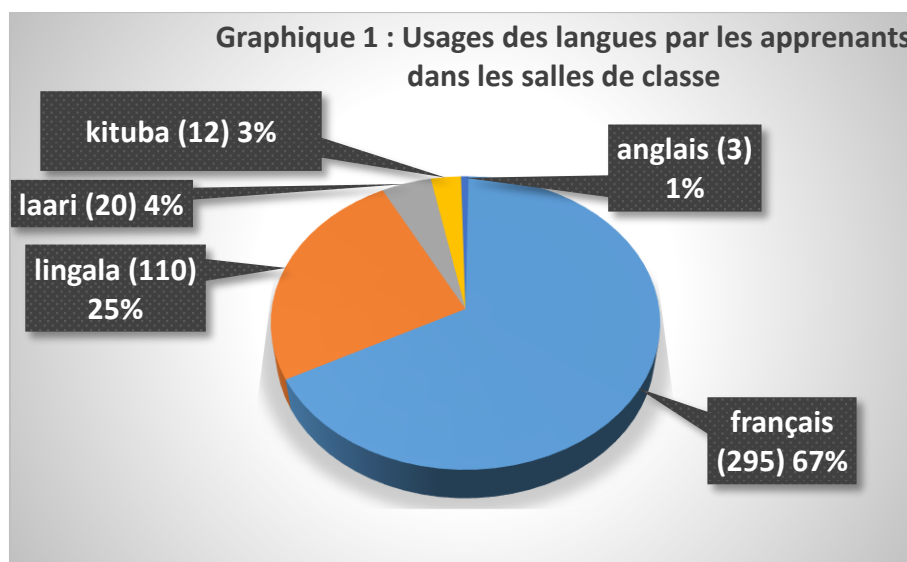
Comme souligné plus haut, la langue française est la langue officielle du Congo. À l'école, du moins en théorie, les enseignants et les élèves s'expriment exclusivement en français. De ce fait, nous présentons les langues que les apprenants déclarent utiliser en classe et dans la cour de l'école.

3.4.1.3.1.1. En classe

Selon nos enquêtes, en classe, les élèves ne se communiquent pas seulement en français. Parmi eux, ceux qui n'ont pas le français pour langue première, s'expriment en langues nationales. Il y a aussi ceux qui l'ont pour langue première, mais qui s'expriment en langues nationales. Dans les salles de classe, quelques fois, même en présence de l'enseignant, les apprenants utilisent les langues qu'ils ont l'habitude de parler, bien qu'ils soient contraints à user du français. De ce fait, les résultats de notre enquête à Brazzaville révèlent que, selon les déclarations des apprenants, le français domine largement les conversations en classe, soit 67%. Le lingala est utilisé à 25%. Le laari qui ne bénéficie pas du statut de langue nationale occupe la troisième place avec 4%. Elle est beaucoup parlée

dans les écoles situées au sud de Brazzaville, plus que le kituba (représenté à 3%) qui est la langue nationale véhiculaire des populations issues du sud du pays. La langue anglaise est faiblement employée, 1%.

Les résultats sont représentés dans le graphique suivant :

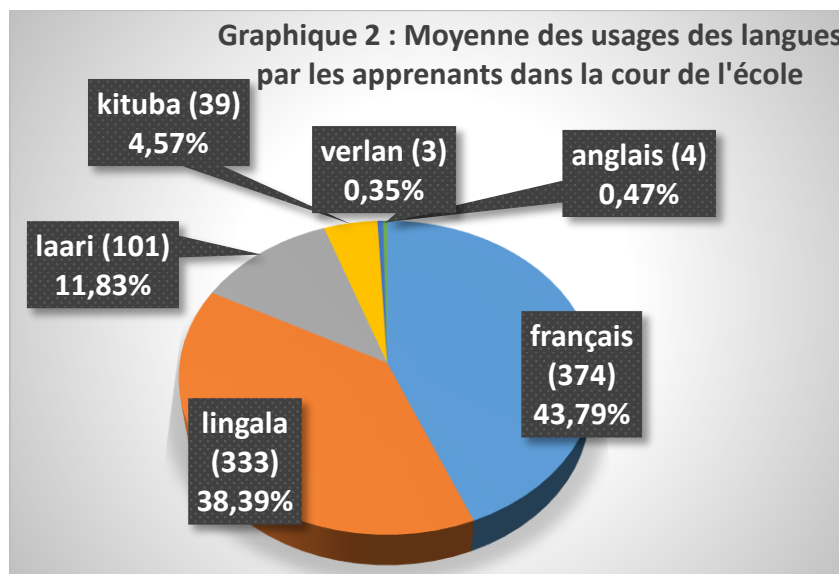


3.4.1.3.1.2. En dehors de la salle de classe

Les langues nationales (congolaises) sont plus utilisées dans la cour de l'école que dans les salles de classe. Selon le questionnaire et l'entretien, le français est la langue la plus utilisée par les apprenants. Toutefois, nous avons eu, au-delà des déclarations des apprenants, la facilité d'observer les pratiques réelles de communication dans la cour de l'école. Les fiches d'observation révèlent que, de façon générale, à Brazzaville le français est la seconde langue utilisée dans la cour de l'école après le lingala. Au sud de Brazzaville en particulier, le français est la seconde langue utilisée après le laari, alors qu'au centre et au nord de la ville, il est la seconde langue après le lingala.

Selon la moyenne des réponses obtenues par questionnaire/entretien et par observation, à Brazzaville, le français demeure la langue la plus employée avec 43,79%, suivi du lingala, 38,39%. Le laari est utilisé à 11,83%. Le kituba est représenté à 4,57%, l'anglais et le verlan sont très faiblement représentés, soit 0,47% pour l'anglais et 0,35% pour le verlan.

Cette situation est représentée dans le graphique ci-dessous :



Au nord, au centre et au sud du Congo, les conversations en classe sont dominées par la langue française, surtout en présence des enseignants ou autorités administratives. Dans la cour de l'école, la situation change dans la mesure où les langues nationales véhiculaires (le lingala et le kituba) et aussi quelques langues vernaculaires comme le gangoulou et le laari sont en bonne partie en usage.

À Owando par exemple, le français est la langue que les élèves préfèrent utiliser dans la cour de l'école, suivi du lingala. Le trilinguisme français + lingala + vernaculaire représente 16,78% ; le bilinguisme lingala + français représente 11,9%. À Gamboma, selon les déclarations des apprenants, le français arrive en tête suivi de près par le lingala ; le gangoulou est la troisième langue utilisée. À Loutété, si le français domine en classe, dans la cour de l'école par contre, c'est le kituba qui est plus utilisé par les apprenants. Cette suprématie du français en milieu scolaire n'est que le résultat de l'influence de la politique linguistique nationale qui fait d'elle l'unique langue de l'enseignement.

3.4.1.3.2. Dans l'administration

Nous examinons dans ce sous-titre, les usages linguistiques entre collègues de travail, avec les supérieurs, et avec le public dans les milieux administratifs. Nous prenons en compte les administrations tant publiques que privées.

Conformément à la politique linguistique nationale, toutes les activités de l'État se déroulent en français, langue dont l'usage dans les services publics est reconnu par l'État. Ainsi, elle domine les situations de communication dans les relations administratives.

3.4.1.3.2.1. Conversations avec les Supérieurs

En ce qui concerne les conversations entre les subordonnés et leurs chefs, le français représente 76,7% des conversations. Bien que le français soit la seule langue officielle, les autres langues sont néanmoins utilisées, soit 23,3%. Le lingala est la deuxième langue la plus utilisée, soit 8,9%, le kituba suit de près avec 6,2%. Le laari occupe la quatrième place du podium avec 4,1%. Les autres langues telles que l'anglais, le mbochi, l'espagnol, le likuba sont représentées dans l'intervalle de 0,7% à 1,4% chacune.

Le tableau ci-dessous dresse un aperçu de cette situation :

Tableau 18

Langues avec supérieurs au travail		
	Nb	% cit.
français	112	76,7%
lingala	13	8,9%
kituba	9	6,2%
laari	6	4,1%
anglais	2	1,4%
mbochi	2	1,4%
espagnol	1	0,7%
likuba	1	0,7%
Total	146	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

En effet, l'usage des langues vernaculaires intervient dans la mesure où le supérieur partage la même langue que le subordonné, et aussi s'ils entretiennent d'autres relations en dehors de celle du travail.

3.4.1.3.2.2. Conversations entre collègues au travail

Si l'usage d'autres langues que le français dans les conversations entre subordonnés et supérieurs dans les milieux administratifs ne représentent que 23,3%, dans les conversations entre employés, ce pourcentage est largement en augmentation, soit 42,2% contre 57,8% pour la langue française.

Concernant les quatre premières langues les plus parlées, l'ordre demeure le même : après le français, c'est le lingala avec 25,6% ; le kituba arrive de loin avec 8,3%, suivi du laari avec 4,4%. Quant aux autres langues, l'intervalle est de 0,6 à 1,1%.

Les résultats sont représentés dans le tableau suivant :

Tableau 19

Langues avec les collègues de travail		
	Nb	% cit.
français	104	57,8%
lingala	46	25,6%
kituba	15	8,3%
laari	8	4,4%
anglais	2	1,1%
espagnol	2	1,1%
angalis	1	0,6%
likuba	1	0,6%
mbochi	1	0,6%
Total	180	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Il faut aussi noter que ces autres langues, notamment les langues véhiculaires peuvent être employées quand il s'agit des sujets ayant trait ou pas à la profession.

3.4.1.3.2.3. Conversations avec les usagers

Selon les entretiens et les observations, les conversations avec les usagers dépendent souvent de la langue que parle le client ou l'utilisateur. Le personnel administratif adresse souvent la parole aux usagers en français, et peut basculer dans une langue nationale si l'utilisateur ne maîtrise pas la langue française. Les usagers abordent généralement le personnel

administratif en français. Ceux qui n'ont pas la bonne maîtrise de la langue française s'expriment dans l'une des langues nationales qu'ils maîtrisent.

3.4.2. Transmission des langues

Nous avons souligné, au deuxième chapitre de ce travail, que la transmission intergénérationnelle des langues est l'un des facteurs le plus souvent considéré pour assurer la vitalité d'une langue. Parlant du taux de transmission linguistique, L.-J. CALVET (1999, p.36) écrit :

Si nous considérons par exemple qu'une langue doit pour exister avoir des locuteurs (ce qui peut paraître une évidence), alors une baisse trop grande du nombre de ces locuteurs menace l'existence de la langue (ce qui est une seconde évidence). C'est pourquoi le taux de transmission d'une langue, [...] est un élément important dans l'analyse de son écosystème.

Il s'agit ici d'étudier la question de la transmission de langues des parents aux enfants et ses facteurs.

3.4.2.1. Langues premières des enfants

Selon les enquêtes que nous avons menées à Brazzaville, la langue française est la langue la plus transmise. Elle représente 57,5% des langues premières des enfants. Le lingala occupe le second rang avec 29,3%, suivi du kituba, 17,2%. Toutes les autres langues confondues sont des langues premières à hauteur de 20,9%.

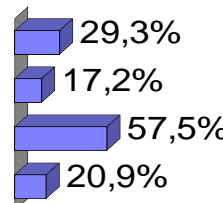
Concernant ces autres langues, les langues vernaculaires congolaises représentent 85,7% contre 14,3% d'autres langues africaines véhiculaires ainsi que l'anglais. Le laari occupe largement la tête de ce classement avec 60,7%, suivi du mbochi, 8,9%. Les autres langues vernaculaires (16,2%) se situent dans l'intervalle de 3,6% à 1,8%. Le kinyarwanda, le sango, le soninké et l'anglais ont respectivement des pourcentages suivants : 7%, 3,5% pour les deux premiers, et 1,8% pour chacun des deux derniers.

Ces langues premières ont été citées en situation de mono/bi et trilinguismes. Ainsi, les pourcentages ci-dessous englobent toutes ces situations.

Les tableaux suivants présentent les résultats des langues premières des enfants :

Tableau 20

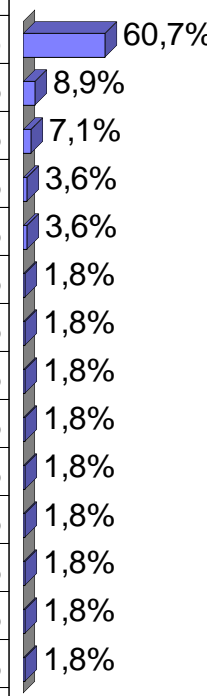
Langues premières des adolescents		
	Nb	% obs.
lingala	80	29,3%
kituba	47	17,2%
français	157	57,5%
autre	57	20,9%
Total	273	



Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Tableau 21

Si "autre"		
	Nb	% cit.
laari	34	60,7%
mbochi	5	8,9%
kinyarwanda	4	7,1%
sango	2	3,6%
teke	2	3,6%
akwa	1	1,8%
anglais	1	1,8%
beembe	1	1,8%
kaamba	1	1,8%
kikoongo	1	1,8%
laali	1	1,8%
mbeti	1	1,8%
moyi	1	1,8%
soninké	1	1,8%
Total	56	100,0%



Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Dans les autres départements, notamment dans les centres semi-urbains, au centre et au sud du Congo, la prédominance des langues véhiculaires comme langues premières des adolescents est aussi confirmée. Toutefois, les langues qui sont en tête sont les deux langues nationales véhiculaires, le lingala et le kituba. Le français est soit en deuxième ou en troisième position selon les centres.

À Owando par contre, sur les 143 enfants enquêtés, 32,17% déclarent avoir pour L1 le français ; le lingala représente 23,07%, le koyo 16,08%, le mbochi 7,69%, les autres langues sont représentées chacune en dessous de 3%.

3.4.2.2. Langues transmises et identités linguistiques des couples

Les différents enfants enquêtés sont issus soit d'une famille endogamique, soit d'une famille exogamique. Par famille endogamique, nous entendons un couple linguistiquement homogène, c'est-à-dire un couple selon lequel le père et la mère ont une même langue maternelle (vernaculaire), ou appartiennent à une même ethnie. Et par famille exogamique, un couple linguistiquement hétérogène, selon lequel le père et la mère ont des langues maternelles (vernaculaires) différentes, ou n'appartiennent pas à une même ethnie.

La nature des couples, selon qu'ils soient endogamiques ou exogamiques, influent souvent sur la transmission linguistique. Notre propos ici est d'identifier les langues premières des adolescents selon l'identité ou la nature des couples, c'est-à-dire, selon qu'ils sont issus de parents endogamiques ou exogamiques.

3.4.2.2.1. Familles endogamiques

Sur les 341 réponses données, 35,78% sont fournies par des enfants issus de couples endogamiques. Ces derniers ont transmis à leurs enfants à la fois les langues véhiculaires et vernaculaires. Mais l'analyse approfondie des résultats montrent que les langues véhiculaires sont plus transmises. Nous allons analyser ces résultats selon les deux groupes de langues premières des enfants à savoir le français, le lingala, le kituba (premier groupe) et les autres langues (deuxième groupe).

Le français : sur 157 enfants ayant déclaré avoir le français pour L1, seulement 30,57% sont issus de familles endogamiques.

Le lingala : sur 80 enfants ayant cette langue comme L1, 33,75% d'entre eux sont des descendants des couples endogamiques.

Le kituba : sur 47 adolescents qui ont le kituba comme L1, 34,04% proviennent de familles endogamiques.

En ce qui concerne le dernier groupe qui renferme en grande partie les langues vernaculaires puis les autres langues africaines et l'anglais, l'on constate que le pourcentage de couples endogamiques est au-dessus de celui des couples exogamiques. En effet, 54,39%

des adolescents ayant une des langues de ce groupe comme L1, sont issus de couples endogamiques.

Les langues vernaculaires sont transmises par des parents qui les ont comme langues maternelles. Concernant les autres langues véhiculaires africaines, elles sont transmises par des parents originaires des pays où elles sont parlées.

3.4.2.2.2. Familles exogamiques

Sur les 341 réponses fournies, 69,43% sont des progénitures de couples exogamiques. Nous l'avons dit, de façon générale, et sur l'ensemble des enquêtés, les langues véhiculaires sont plus transmises que les langues vernaculaires. L'analyse détaillée des résultats a révélé que bien que les couples exogames aient aussi transmis les langues vernaculaires à leurs progénitures, néanmoins ce sont les langues véhiculaires qui le sont plus.

Le français : sur 157 adolescents, 69,43% ayant le français comme L1 sont issus de couples exogamiques.

Le lingala : sur 80 adolescents ayant le lingala pour L1, 66,25% proviennent de familles exogamiques.

Le kituba : sur 47 adolescents ayant cette langue pour L1, 65,96% sont issus de couples exogamiques.

Tout de même, les familles exogamiques ont aussi transmis les autres langues comme L1 (45,61%), mais généralement aux côtés d'une des langues véhiculaires ci-dessus. Il s'agit donc des enfants qui ont deux L1 à la fois.

Le tableau ci-dessous présente de façon globale les effectifs et les pourcentages de transmission linguistique selon les familles endogamiques et exogamiques.

Tableau 22

Transmission des langues selon les familles endogamiques et exogamiques

Langues	Nombres/cités	Nombres/cités		%	
		Familles endogamiques	Familles exogamiques	Familles endogamiques	Familles Exogamiques
Français	157	48	109	30,57%	69,43%
Lingala	80	27	53	33,75%	66,25%
Kituba	47	16	31	34,04%	65,96%
Autres	57	31	26	54,39%	45,61%
Total	341	122	219		

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

3.4.2.3. Évolution de la transmission de langues entre la génération des parents et celle des grands-parents

Nous procédons à présent à la comparaison de l'évolution de la transmission linguistique en mettant en parallèle les langues premières déclarées des adolescents et les langues premières déclarées des parents. Cela nous permettra de présenter le caractère dynamique de la transmission de langues entre la génération des grands-parents (qui ont transmis aux parents actuels) et celles des parents (qui ont transmis aux adolescents que nous avons enquêtés).

Les parents brazzavillois ont transmis aux adolescents actuels plus de langues véhiculaires que de langues vernaculaires au point où le français est la L1 des adolescents à 57,5%, le lingala à 29,3%, le kituba à 17,2%. Les grands-parents, bien qu'ils aient également transmis plus de langues véhiculaires, mais l'ordre hiérarchique n'est pas le même. Ce sont les deux langues véhiculaires nationales qui sont en tête, notamment le lingala (33,1%) et le kituba (24,2%). Le français a été déclaré L1 à 21%. Soit le tableau suivant :

Tableau 23

Langues premières des parents			
	Nb	% obs.	
lingala	52	33,1%	33,1%
kituba	38	24,2%	24,2%
français	33	21,0%	21,0%
autre	75	47,8%	47,8%
Total	157		

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

De la première à la deuxième génération, les pourcentages de la dynamique de ces trois principales langues se présentent comme suit :

Le français est passé de 21% à 57,5%, soit une augmentation considérable de 36,5%

Le lingala passe de 33,1% à 29,3%, soit une régression de 3,8%.

Le kituba passe de 24,2% à 17,2%, soit une régression de 7%.

Les autres langues qui ont été représentées à 20,9% chez les adolescents actuels, l'ont été à 47,8% à la première génération ; elles ont régressé de 26,9%.

Les langues vernaculaires congolaises représentent 94,7% de ce groupe contre 5,2% pour les autres langues véhiculaires. Le laari (27,6%) est la langue la plus représentée, suivi du mbochi (11,8%), du teke (9,2%) et du mbeti (7,9%). Les autres langues vernaculaires (38,1%) se situent dans l'intervalle de 5,3% à 1,3% chacune, et les autres langues véhiculaires sont représentées comme suit : sango, 2.6%, anglais et russe, 1.3% chacun.

Ces autres langues sont représentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 24

Si "autre" 1		
	Nb	% cit.
laari	21	27,6%
mbochi	9	11,8%
teke	7	9,2%
mbeti	6	7,9%
beembe	4	5,3%
kikoongo	4	5,3%
kuyu	4	5,3%
suundi	4	5,3%
punu	2	2,6%
sango	2	2,6%
akwa	1	1,3%
anglais	1	1,3%
bomitaba	1	1,3%
dibole	1	1,3%
enyele	1	1,3%
hangala	1	1,3%
kukuya	1	1,3%
likuba	1	1,3%
munzombo	1	1,3%
nzebi	1	1,3%
nziku	1	1,3%
russe	1	1,3%
vili	1	1,3%
Total	76	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Dans l'ensemble, les langues vernaculaires congolaises ont régressé de 9%. Ce pourcentage général est faible grâce à la forte augmentation de transmission du laari qui est passé de 27,6 à 60,7%, soit une augmentation de 33,1%. Le mbochi a régressé de 2,9%, le teke de 5,6%, le mbeti de 6,1%. Toutes les autres langues vernaculaires réunies ont considérablement régressé de 27,3%.

Les autres langues véhiculaires ont connu une augmentation de transmission comme L1, soit 9,1% de plus. Le sango et l'anglais ont connu une minime augmentation chacune,

soit 0,4% et 0,5%. Le kinyarwanda (7,1%) et le soninké (1,8%) ont fait leur apparition à la deuxième génération, tandis que le russe (1,3%) présent à la première génération, disparaît à la seconde.

Deux remarques importantes sont à souligner :

1. Les langues véhiculaires sont plus transmises dans les deux générations, celle des grands-parents et celle des parents. Durant ces deux générations, le phénomène de l'émergence des langues véhiculaires en ville comme L1 est confirmé. Si on limite la dernière tranche d'âge des adolescents de notre enquête à 25 ans, on dirait que ce phénomène à la capitale, Brazzaville, date d'environ 50 ans déjà. Avec ce rythme, à la génération suivante, celle des enfants actuels qui ne parlent presque plus les langues vernaculaires, ces dernières ne seront plus transmises en ville. Dans ce contexte, J. NDAMBA (2000, 142) écrit : « Il y a donc en ville [...], une baisse sensible de la « production linguistique » vernaculaire qui entraîne tout naturellement le ralentissement puis l'arrêt du développement de la langue vernaculaire, du fait que « le procès de reproduction » n'est plus assuré [...]. »

2. Les langues vernaculaires ont été plus transmises comme L1 dans la première génération que dans la deuxième. Dans la première, aucune langue véhiculaire n'a surpassé l'ensemble des langues vernaculaires comme L1 ; dans la deuxième, les pourcentages individuels du français et du lingala ont surpassé celui des langues vernaculaires prises ensemble.

À Gamboma où nous avons également comparé les deux générations, les résultats ont montré qu'à la première, les langues vernaculaires étaient plus transmises que les langues véhiculaires avec un écart considérable de 47,22%. À la deuxième, les langues véhiculaires ont pris le relais, avec un écart de 11,11% en situation de monolinguisme, et de 0,97% pour les situations de mono/bi et trilinguismes regroupées. Contrairement à Brazzaville, à Gamboma, ce phénomène d'émergence des langues véhiculaires comme L1 a pris de l'ampleur il y a de cela une vingtaine d'années.

Nous dressons le bilan de cette évolution de la transmission linguistique à Brazzaville dans le tableau ci-dessous :

Tableau 25**Comparaison de l'évolution de la transmission des langues entre deux générations à Brazzaville***Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020*

Langues	Statuts des langues	1 ^{ère} génération (grands-parents)		2 ^{ème} génération (parents)		De la 1 ^{ère} à la 2 ^{ème} génération	
		Eff.	%	Eff.	%	Recul %	Augmentation %
	Véhiculaires	33	21	157	57,5		36,5
Français		52	33,1	80	29,3	3,8	
Lingala		38	24,2	47	17,2	7	
Kituba		75	47,8	56	20,9	26,9	
Autres langues		72	94,7	48	85,7	9	
	Vernaculaires	21	27,6	34	60,7		33,1
Laari		9	11,8	5	8,9	2,9	
Mbochi		7	9,2	2	3,6	5,6	
Teke		6	7,9	1	1,8	6,1	
Mbeti		29	38,1	6	10,8	27,3	
Autres vernaculaires (congolaises)		4	5,2	8	14,3		9,1
	Autres véhiculaires	2	2,6	2	3,6		0,4
Sango							

Kinyarwanda			4	7,1		7,1
Soninké			1	1,8		1,8
Anglais	1	1,3	1	1,8		0,5
Russe	1	1,3				

3.4.2.4. Facteurs de transmission linguistique

Les facteurs qui motivent la forte transmission de certaines langues par les parents et de la faible transmission d'autres sont multiples. Déjà C. DEPRez et al (2014, p.17) ont écrit ce qui suit :







Quelle langue sera parlée avec qui et dans quelles circonstances ? Quelles langues seront ou ne seront pas transmises ? Dans quelle mesure le choix de maintenir ou non une langue dépend-il de son statut social relatif ou encore du genre ou de la mobilité des personnes ? Ce n'est pas parce que les parents maîtrisent chacun plusieurs langues qu'ils vont vouloir/pouvoir les transmettre toutes à leurs enfants. Les choix linguistiques, comme tous les choix, s'imposent en fonction du contexte, des possibilités matérielles et des relations sociales concrètes.

Diverses raisons de transmission des langues ont été évoquées par les parents. Nous les avons regroupées comme suit :

Il y a des parents qui affirment transmettre le français à leurs enfants parce que c'est la langue officielle du pays (61,8%). 39,5% des parents déclarent transmettre le lingala et le kituba parce que ce sont des langues nationales du pays, reconnues par l'État. Une autre des raisons est qu'ils transmettent une langue dans la mesure où elle est parlée dans le quartier où ils habitent, ou encore s'il s'agit de la langue qu'eux-mêmes parlent. Les langues vernaculaires faiblement transmises, le sont dans la mesure où elles sont les langues des aïeux que les parents souhaitent apprendre aux enfants.

Les réponses sont représentées dans le tableau suivant :

Tableau 26

Raisons de transmission des langues			
	Nb	% obs.	
c'est la langue officielle	97	61,8%	 61,8%
c'est la langue nationale	62	39,5%	 39,5%
c'est la langue parlée dans le quartier	23	14,6%	 14,6%
c'est la langue que nous parlons nous-mêmes	43	27,4%	 27,4%
c'est la langue des aïeux	33	21,0%	 21,0%
autre	31	19,7%	 19,7%
Total	157		

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

3.4.2.4.1. L'influence des langues

L'un des mobiles qui motivent la transmission de certaines langues est l'influence qu'elles exercent dans la société.

3.4.2.4.1.1. L'influence du français

Inutile de préciser encore que le français est l'unique langue officielle du pays, langue de l'enseignement, de l'administration, etc. En effet, il exerce une influence considérable sur l'ensemble de la population congolaise. La maîtrise de cette langue semble offrir tous les atouts pour la réussite sociale, les parents en sont conscients. D'où affirment-ils qu'ils transmettent cette langue parce que c'est la langue officielle du pays, si bien que dans le champ « autre raison », certains parents n'ont pas hésité à évoquer les raisons comme :

- pour faciliter la compréhension à l'école ;
- pour faciliter la tâche aux enfants à l'école ;
- afin qu'ils n'aient pas de lacunes ou de difficultés à l'école ;
- elle ouvre vers l'extérieur ;
- c'est une langue internationale, elle pourrait aider les enfants dans le futur ;
- parce que nous sommes colonisés par les Français ;
- c'est ce qui se fait actuellement par les parents, etc.

Comme nous pouvons le constater, le dicton « L'intérêt guide l'homme » trouve bien son sens dans un contexte sociolinguistique, car l'intérêt est souvent le mobile des actes humains. « C'est ce qui se fait actuellement par les parents » : il s'agit ici de la nouvelle tendance qui se marie à l'expression patriotique « le pays d'abord » transférée dans le domaine de la transmission linguistique en faveur, hélas ! du français, une langue étrangère : « le français d'abord ». M. NKOUKA (2000, p.151) présente cette situation de la manière suivante :

Pour justifier le choix du français à leurs enfants, certains parents affirment qu'il s'agit ici comme d'un phénomène de « mode » : la plupart des enfants qui naissent sont initiés d'abord au français. En tenant compte des différences de classes sociales, « donner » le français aux enfants devient pour beaucoup de parents une manière de s'approprier une place dans un univers convoité et jusque-là inaccessible. Le français étant considéré par beaucoup comme la langue de l'élite, des gens riches et puissants, en leur donnant cette langue, beaucoup de parents espèrent voir leurs enfants réussir.

Dans cette lancée, certains parents parlant de l'anglais, pensent qu'elle est la langue de la mondialisation ; la langue la plus parlée actuellement. Ce qui nous amène à attester que si l'anglais ou le chinois étaient assez parlés par les parents congolais, ils trouveraient une bonne place dans la transmission linguistique au Congo.

3.4.2.4.1.2. L'influence des langues nationales

Le lingala et le kituba n'ont pas le statut de langue officielle, mais ont celui de langues nationales véhiculaires. Ce statut est l'un des mobiles du maintien de la transmission de ces deux langues. C'est pourquoi les parents ont évoqué à 39,5% la raison selon laquelle « c'est la langue nationale ».

Non seulement qu'il s'agit des langues bénéficiant de ce statut, ces deux langues véhiculaires remplissent la fonction de communication³¹, facilitant la communication entre personnes de langues maternelles différentes et, sont aussi les langues d'intégration à la ville, les langues les plus parlées dans les quartiers. Ainsi, les parents ont avancé les raisons telles que « c'est la langue parlée dans le quartier », « c'est la langue que nous-mêmes parlons ». En ce sens, Z. D. BITJAA KODY (2000, p.171) affirme :

Les parents ont une tendance naturelle à transmettre à leur progéniture l'éducation qu'ils jugent être la meilleure. Parmi les composantes de cette éducation, la langue figure en bonne place. Nous en voulons pour preuve, la correction quotidienne des fautes que les adultes décèlent dans le parler de leurs enfants. Le choix de la langue que les enfants doivent utiliser au foyer ne relève donc pas du hasard ; il est un acte conscient des parents qui, sur la base de leur appréciation du marché linguistique de la ville de résidence ou de l'ensemble du pays, opèrent un choix, soit pour la transmission de la LA1, soit pour le changement linguistique en faveur de la langue d'intégration à la ville.

3.4.2.4.2. Les langues identitaires

Dans les rapports entre langue et identité, la langue est un marqueur d'identité, bien entendu il ne s'agit pas de n'importe quelle langue, ni de n'importe quel individu ; par exemple, l'allemand n'est pas une marque d'identité pour un Congolais vivant dans un village quelque part au Congo, le lingala ne l'est pas pour un Chinois en Chine.

Quoique ces parents parlent d'autres langues qu'on estime plus rentables que les langues ethniques ou vernaculaires, ils reconnaissent que ces dernières sont des langues de

³¹ Cf. H. GOBARD (1976), L'aliénation linguistique, p.23-30.

leurs aïeux, de leurs ancêtres. Ceux-ci les ont transmises de génération en génération jusqu'à ce qu'elles deviennent les leurs ; et, s'identifient par elles. À leur tour, ils estiment nécessaire de les transmettre à leurs enfants (en dépit de l'influence d'autres langues) dans le but de les perpétuer ainsi que leurs origines : il s'agit d'un devoir pour certains d'entre eux. Dans la rubrique « autre raison », diverses raisons de transmission de la langue vernaculaire sont évoquées :

- elle marque notre identité,
- pour éviter la disparition de nos langues,
- pour perpétuer nos origines,
- c'est un devoir que d'apprendre nos langues aux enfants,
- pour certains secrets qui nécessitent l'usage de la langue maternelle.

Nous pouvons donc à partir de ces traces historiques, affirmer que les langues locales disposaient d'une vitalité assurée avant l'arrivée des Européens. Elles étaient employées dans les différentes situations de communication. Or il est connu que le contact des peuples différents engendre vaille que vaille des conséquences de deux types : l'acculturation et la transculturation. A. C. NDINGA MBO (2003, p.183) écrit à ce sujet :

Dans l'histoire, il est établi que lorsque deux ou plusieurs peuples entrent en contact, deux aspects essentiels peuvent dominer cette rencontre. La première manière est celle qui consiste à retenir les faits et gestes des hommes et les circonstances du rapprochement. Vue sous cet angle, une telle histoire possède un verdict : celui du vainqueur et du vaincu. Le vainqueur reste évidemment celui qui s'impose en occupant le terrain et en imposant à la fois à l'autre son âme et sa vision de l'univers. C'est le sens même du concept « acculturation ».

Mais il existe une autre façon de cerner le même phénomène ; c'est celle qui voit dans toute rencontre des peuples, et cela, quelles que soient les modalités du contact, un moyen supplémentaire d'échange d'expériences humaines. Dans ce type de rencontre, il y a nécessairement une transculturation féconde dans laquelle chaque partie en cause trouve toujours à donner et à recevoir.

En dépit de cette autre façon de cerner ce contact entre Congolais et Européens sous l'angle de la transculturation, ce dernier a beaucoup plus penché sur le phénomène d'acculturation, notamment une acculturation linguistique. La langue du colonisateur a occupé le terrain, causant ainsi progressivement le déclin des langues locales. Si ces dernières ont toujours été fortement utilisées dans les périodes précoloniale et coloniale, on a plutôt de plus belle constaté cette régression dans la période postcoloniale. Dans le cadre

de l'enseignement, ces langues qui étaient utilisées dans l'enseignement traditionnel pendant la période précoloniale ont été progressivement exclues de l'école du Blanc pendant la période coloniale, ce qui explique leur absence dans le système éducatif postcolonial.

Au Congo, les situations d'usages linguistiques changent selon les facteurs temps et espace. Certaines langues qui autrefois étaient beaucoup utilisées le sont de moins en moins selon le temps et l'espace, et d'autres par contre se voient de plus en plus employées. Et, la distribution de la hiérarchie linguistique varie selon les lieux et les types de communication (entre amis dans le quartier, à l'école, entre conjoints, etc.). Dans les centres semi-urbains, dans les milieux informels ainsi que dans le cercle familial, les conversations sont largement dominées par le lingala et le kituba, le français est moins représenté. À Brazzaville, si le français occupe une place de choix dans les conversations familiales et entre personnes inconnues, il n'est pas la langue dominante dans les quartiers, c'est plutôt le lingala qui l'est. Les situations de monolinguisme et de bilinguisme sont courantes dans tous les types de conversations. En ce qui concerne la première situation, les langues les plus utilisées sont des langues véhiculaires. Quant à la deuxième, il s'agit le plus souvent, soit de deux langues véhiculaires (lingala + français ou kituba + français), soit d'une langue véhiculaire plus une langue vernaculaire. Quelques cas de trilinguisme sont observés : le trilinguisme constitué des trois langues véhiculaires les plus répandues (le lingala, le kituba et le français), dans une moindre mesure de l'anglais ou d'une langue vernaculaire et de deux de ces langues véhiculaires susmentionnées. On note également quelques cas de quadrilinguisme constitués des trois langues véhiculaires les plus répandues suivies d'une langue vernaculaire, etc.

La transmission des langues est marquée par la progression des langues véhiculaires et la régression des langues vernaculaires. Dans les centres urbains, les enfants ont en grande partie pour L1, le lingala et le kituba, et dans certains centres une langue vernaculaire qui est souvent la langue de la population autochtone du centre. Le français émerge de plus en plus comme langue première des adolescents dans ces centres, mais il l'est encore plus dans la plus grande ville du pays qui est la capitale, Brazzaville. Les langues vernaculaires sont plus transmises par les familles endogamiques que celles exogamiques qui, transmettent généralement les langues véhiculaires.

L'évolution de la transmission des langues a révélé que les langues vernaculaires ont été beaucoup transmises à la première génération (celle des grands-parents) qu'à la deuxième (celle des parents), caractérisée par une forte émergence des langues véhiculaires. Les raisons qui sont à l'origine de la transmission des langues sont multiples et de nature

extralinguistiques ; les mobiles qui favorisent l'émergence des langues véhiculaires sont ceux qui sont aussi à l'origine de la disparition des langues vernaculaires.

CHAPITRE IV : MONOGRAPHIE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DU CONGO

Nous l'avons déjà dit, trois axes stratégiques prioritaires ont été retenus pour le PND 2018-2022 :

- le renforcement de la gouvernance (politique, judiciaire, sécuritaire, administrative et économique et financière) ;
- la réforme en profondeur du système éducatif et de la formation qualifiante et professionnelle, en vue de valoriser le capital humain sous toutes ses dimensions morale, civique, intellectuelle et physique - afin de construire le socle d'un développement durable et inclusif ;
- la diversification de l'économie basée sur les secteurs porteurs de croissance, notamment l'agriculture au sens large (agriculture, élevage, pêche, pisciculture, agroforesterie) en vue de renforcer la sécurité alimentaire et l'inclusion des pauvres et des femmes (notamment en zone rurale), le tourisme et l'industrie.

En lisant ce plan, on peut bien s'en apercevoir le rôle que peut jouer le système éducatif dans le développement. L'un des six axes du projet de société pour le Congo de 2016-2021 est de « préparer les jeunes à l'emploi par la formation qualifiante ». Tel est selon ce projet, le mode d'éducation à privilégier pour le développement de la nation, celui qui « rend ses bénéficiaires aptes à l'emploi ». Dans ce chapitre, nous tentons de présenter la monographie du système éducatif congolais en atterrissant sur la question de la langue d'enseignement (le français) et celle de la marginalisation ou de l'exclusion des langues nationales dans ce secteur : le paradigme oublié.

4.1. Présentation du système éducatif congolais

Le système éducatif congolais est composé de l'enseignement général ; de l'enseignement technique, professionnel et la formation qualifiante ; de l'enseignement supérieur.

4.1.1. L'enseignement général

L'enseignement général au Congo couvre trois degrés à savoir, l'enseignement de base qui couvre le préscolaire, le primaire et l'alphabétisation ; l'enseignement secondaire (le collège et le lycée) et l'enseignement supérieur. Dans ces trois cycles, les diagnostics, les objectifs et les stratégies d'interventions sont analogues.

4.1.1.1. Diagnostic

Au Congo, les effectifs scolarisés sont en hausse à tous les niveaux. (MECEF cité par SSE, 2015, p.26). L'éducation de base est caractérisée par divers problèmes :

Le préscolaire en émergence est miné par deux contraintes majeures à savoir : l'insuffisance en infrastructures, équipements et matériels didactiques et ; l'insuffisance du personnel enseignant qualifié, notamment en zone rurale. Il est aussi concentré dans les centres urbains (80%) et son taux de couverture nationale était de 20% en 2015.

Au niveau du primaire, le taux brut de scolarisation (TBS) est structurellement élevé au-dessus de 100% ; le taux brut d'admission (TBA) est de 104,20%, celui d'achèvement de 76% avec un taux de transition du primaire au collège de 42% (PND 2018-2022). Mais des difficultés telles que l'insuffisance de tables-bancs, les classes pléthoriques, le déficit d'enseignants qualifiés et la qualité de l'enseignement demeurent des contraintes majeures. Selon la Stratégie Sectorielle de l'Éducation (2015, p.29-30), le faible taux de rétention au primaire est le résultat de forts taux de redoublement dans ce cycle. Ces redoublements très élevés et abandons sont des indicateurs de la faible efficacité interne du système. Le niveau d'acquisition des élèves congolais est globalement faible.

Les animateurs de **l'alphabétisation** sont majoritairement des bénévoles (90,22% en 2015), ce qui constitue un sujet de préoccupation par rapport à la viabilité et la durabilité de ce système fortement tributaire de ressources incertaines. Selon la SSE (2015, p.26), l'offre est restreinte par l'absence d'alternatives au modèle unique d'alphabétisation qui consiste à loger les centres dans les écoles primaires et en utilisant les salles de classe existantes en dehors des heures de cours des élèves, ou dans des locaux d'emprunt auprès des confessions religieuses, ou encore dans des locaux en matériaux précaires construits par les populations.

Au Secondaire 1^{er} cycle (collège), le TBS est passé de 59,2 % en 2005 à 72,3 % en 2013, faisant du Congo le pays le plus scolarisé à ce niveau d'éducation dans la sous-région de la CEMAC pour les pays dont les données étaient disponibles, d'après la SSE. En 2015,

il est passé à 94,71%. **Au 2^{ème} cycle (lycée)**, le TBS est passé de 23,7 % en 2005-2006 à 32 % en 2013-2014 (SSE, 2015, p.35-36). Ces deux cycles sont aussi caractérisés par le faible taux d'admission au BEPC et au Bac, généralement en dessous de 50%. Dans l'ensemble, les problèmes y relatifs relèvent, selon le PND 2018-2022, essentiellement de l'insuffisance d'infrastructures, d'équipements, de matériel didactique, de laboratoires et du personnel qualifié, ce qui affecte en conséquence la qualité de l'enseignement.

4.1.1.2. Objectifs du PND 2018-2022

Dans le cadre de la mise en œuvre du PND 2018-2022, les objectifs à atteindre dans les différents cycles sont les suivants :

- **Éducation de base** : offrir une éducation de base de qualité à tous, offrir un enseignement de base étendu à 10 ans ; développer l'éducation de la petite enfance en diversifiant les formules d'offres surtout pour les zones rurales ; contribuer à l'élévation du niveau d'alphabétisation de la population et offrir une seconde chance aux jeunes déscolarisés ou non scolarisés en rénovant et modernisant l'alphabétisation et l'éducation non formelle.
- **Secondaire** : répondre aux besoins en ressources humaines d'une économie émergente : construire un lycée général de qualité. Le Gouvernement entend construire les infrastructures scolaires et renforcer les capacités du personnel enseignant dans les filières scientifiques pour permettre aux élèves d'atteindre un niveau minimum requis de connaissances et de compétences pour leur entrée dans l'enseignement supérieur en construisant et équipant les lycées qui accueilleront les élèves des collèges, en améliorant la qualité et l'efficacité du second cycle de l'enseignement général.
- **Aspect gestionnaire** : rendre efficace le pilotage de la gestion du système éducatif. Les mesures de capacitation relatives à la gestion vont porter sur les points suivants : gestion institutionnelle, gestion des ressources humaines, gestion des ressources financières, gestion des statistiques, de l'information et de la planification, renforcement des capacités de l'INRAP, gestion des cantines scolaires, des violences à l'école, de la santé scolaire et la prévention des crises, catastrophes et conflits.

4.1.1.3. Stratégies et programmes à moyen terme

Pour atteindre ces objectifs, le Gouvernement entend orienter ses actions prioritaires de la manière suivante :

- Pour la gestion du ministère, il va s'agir de l'élaboration de la carte scolaire adaptée aux exigences actuelles ; de la construction des directions départementales ; de la réhabilitation des infrastructures relevant du ministère ; de l'équipement en moyens roulants.
- Pour le programme du développement des infrastructures et équipements, il s'agira de la réhabilitation des infrastructures de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire ; de la construction des infrastructures de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire ; de l'équipement des infrastructures de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation ; de l'appui au secteur privé.
- Pour le programme de renforcement de l'accès et de la qualité de l'éducation, les priorités concerneront la poursuite de la motivation des enseignants dans les zones rurales ; la gestion des ressources humaines du préscolaire, des établissements du primaire au secondaire et de l'alphabétisation ; l'amélioration de la qualité de l'éducation au préscolaire, au primaire, au secondaire et l'alphabétisation ; la sensibilisation sur les IST et le VIH/SIDA, l'organisation des émulations.

4.1.1.4. Effets attendus

Aux termes de la mise en œuvre du programme d'actions prioritaires pour le compte du PND 2018-2022 dans le secteur de l'enseignement primaire, secondaire et de l'alphabétisation, le Gouvernement s'attend à :

- augmenter le taux d'accès de 7% au préscolaire, de 18% au collège et 29% au lycée ;
- ramener à 100% le taux de scolarisation au primaire, en même temps augmenter celui du collège de 10% et celui du lycée de 15% ;
- augmenter de 48,61% le taux d'admission au BEPC par l'amélioration de la qualité de l'éducation au collège ;
- réduire le redoublement au moins de moitié dans tous les cycles du secteur ;
- diminuer le ratio élèves/classe pédagogique de 26% au primaire, de 28% au collège et de 16% au lycée ;

- augmenter le pourcentage d'enseignants qualifiés de 7% au collège et 22% au lycée ;
- tripler le taux d'admission au bac en l'amenant de 21,26% à 65% (PND 2018-2022).

4.1.2. L'enseignement technique, professionnel et la formation qualifiante

Le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel, de la Formation Qualifiante et de l'Emploi est composé de l'éducation secondaire du premier et deuxième cycle et du niveau supérieur. Il gère les domaines de l'enseignement technique et professionnel, de la formation qualifiante et de l'emploi. L'objectif de la formation technique et professionnelle est d' « outiller les jeunes des capacités techniques pour absorber les technologies modernes afin de pouvoir contribuer à la transformation de l'économie ». Et la formation qualifiante quant à elle « permet d'acquérir l'expertise et les compétences nécessaires pour répondre aux besoins immédiats du marché du travail, notamment dans les secteurs de la diversification économique ». (PND 2018-2022, p.80).

4.1.2.1. Diagnostic

En 2014, le taux d'accès de cet enseignement a baissé énormément (50%), par rapport aux années antérieures, 2013 (79%), 2012 (67,54%). Par contre, le taux d'achèvement quant à lui a évolué de manière irrégulière, allant de 51% en 2012 à 39% en 2013, puis 50% en 2014. Le taux de réussite au Bac reste en dessous de 50%, soit 40,54% en 2015 ; 27, 13% en 2014. Au niveau des BET, BTF, BEP, le taux de réussite est aussi faible, globalement de 42,84%. Selon le PND 2018-2022, cela s'explique par les limites constatées au niveau de la qualité et la quantité du personnel enseignant. Par contre, au niveau des examens professionnels (CFEEN, DECS, DCAF, DEMA), les taux de réussite sont élevés. Pour le CFEEN par exemple, ils se situent tous au-delà de 90%. Cependant le personnel enseignant utilisé dans les écoles professionnelles est essentiellement composé des vacataires.

Dans l'ensemble, l'enseignement technique et professionnel fait face aux problèmes relatifs notamment :

- à l'inadaptation des programmes d'enseignement aux besoins socio-économiques du pays ;
- à l'absence d'une politique de formation des formateurs ;
- à l'offre de formation peu diversifiée ;

- à l'insuffisance des structures d'accueil ;
- à l'obsolescence des équipements existants ;
- au sous-équipement en matériel didactique ;
- à l'inachèvement des programmes de formation ;
- au faible partenariat avec le secteur productif et au manque d'un dispositif fiable de production et de publication des statistiques,
- à l'accès limité des bacheliers de l'enseignement technique à l'Université Marien NGOUABI du fait de la faible diversification de l'offre de formation dans cette institution.

Au niveau de l'enseignement professionnel, le manque d'enseignants spécialisés, les relations quasi inexistantes avec le secteur productif, l'absence de recyclage du personnel, l'inadéquation formation-emploi et la vétusté du matériel sont toutefois plus préoccupants (PND 2018-2022).

4.1.2.2. Objectifs du PND 2018-2022

Les objectifs du Gouvernement sont : renforcer les capacités institutionnelles, les capacités d'offre dans l'enseignement technique et professionnel ; améliorer l'accès et la qualité de l'enseignement technique et professionnel.

4.1.2.3. Stratégies et programmes à moyen terme

Pour parvenir à ces objectifs, le Gouvernement entend mettre en œuvre des programmes d'investissements relatifs à la construction, réhabilitation et équipement des infrastructures, la formation du personnel, la poursuite de la réforme des programmes d'enseignement et le renforcement des capacités dans la gestion du ministère. La stratégie consistera à cibler les actions prioritaires à forts impacts directs et rapides sur les principaux indicateurs de développement du sous-secteur.

4.1.2.4. Effets attendus

Le Gouvernement souhaite améliorer significativement les principaux indicateurs de performance dudit sous-secteur. En particulier, il s'agira de :

- augmenter à 50% le taux de réussite au baccalauréat à l'enseignement technique et professionnel ;
- élever le taux d'accès dans les établissements/écoles de l'enseignement technique, professionnel et dans les centres de formation et d'apprentissage pour la formation qualifiante à 60,5% ;
- améliorer la part de l'enseignement technique et professionnel dans le secondaire en la faisant passer de 12% à 15% en 2022 ;
- disposer de dix directions départementales fonctionnelles (PND 2018-2022).

4.1.3. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur au Congo est dispensé dans les établissements publics ainsi que dans les établissements privés.

4.1.3.1. Diagnostic

L'enseignement supérieur est principalement dispensé à l'université Marien NGOUABI qui compte 11 établissements localisés à Brazzaville ; dans 31 établissements privés concentrés dans les deux capitales (Brazzaville et à Pointe-Noire). Les effectifs des étudiants ont connu une forte progression entre 2013 et 2014, passant de 37.069 à 44.659, respectivement 23.860 à 29.572 pour l'université Marien N'GOUABI et 13.209 à 15.087 dans les établissements privés (PND 2018-2022).

L'Université Denis SASSOU-N'GUESSO de Kintélé, à vocation scientifique et technologique, qui a ouvert ses portes depuis l'année académique 2020-2021, contribue à diversifier et à améliorer l'offre d'enseignement supérieur tel que le prévoit le PND 2018-2022.

Ce cycle d'enseignement, tout comme les autres est caractérisé par divers dysfonctionnements dont les plus importants du secteur de **l'enseignement supérieur public** sont :

- la faible capacité d'accueil ;
- le délabrement et l'insuffisance des infrastructures et des équipements ;
- la concentration de toutes les structures de formation à Brazzaville ;
- l'insuffisance du personnel enseignant ;
- le faible rendement interne avec des taux élevés de redoublement et d'abandon ;

- l'inadéquation entre l'offre de formation et les besoins du marché du travail ;
- la faible capacité de gouvernance ;
- l'inexistence d'un cadre adéquat d'orientation et d'accompagnement des étudiants en vue de leur insertion socioprofessionnelle ;
- la faible informatisation du secteur ;
- l'absence de stratégies appropriées de financement du secteur.

Les **établissements privés d'enseignement supérieur** se caractérisent par l'absence d'harmonisation de leurs programmes avec ceux des établissements de l'enseignement supérieur public ; l'insuffisance d'enseignants permanents et la faible qualification de nombreux d'entre eux ; la faible capacité d'accueil et l'inadaptation des locaux de certains établissements aux normes.

4.1.3.2. Objectifs du PND 2018-2022

Selon le PND 2018-2022, le Gouvernement entend améliorer l'accès et l'équité dans l'enseignement supérieur, par l'extension et la maintenance des infrastructures par les constructions et les réhabilitations, par exemple l'achèvement de la construction et l'équipement de l'Université Denis SASSOU-N'GUESSO de Kintélé (actuellement en fonctionnement) ; améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur ; renforcer les capacités institutionnelles et la gouvernance.

4.1.3.3. Stratégies et programmes à moyen terme

Il s'agira de :

- promouvoir la gestion des ressources humaines, financières, matérielles, administratives, renforcer la planification et la coopération ;
- réhabiliter et construire des infrastructures et créer des structures et des offres de formation en mesure de répondre aux besoins du développement ;
- améliorer l'environnement d'apprentissage, réviser les programmes d'enseignement et des curricula, et former le personnel.

4.1.3.4. Effets attendus

Selon le PND 2018-2022, concernant les effets attendus au cycle supérieur, il s'agit d'augmenter :

- le taux brut de scolarisation de 13,1% en 2017 à 15,5% en 2022 ;
- le taux brut d'admission de 20,3% en 2017 à 22,3 en 2022 ;
- le nombre d'infrastructures universitaires construites de 14 en 2017 à 34 en 2022 ;
- le nombre d'infrastructures universitaires réhabilitées de 0 en 2017 à 5 en 2022 ;
- le ratio poste de travail/enseignants de 12,2 en 2017 à 10,7 en 2022 ;
- le nombre d'étudiants boursiers de 16 332 en 2017 à 20 596 en 2022 ;
- le nombre d'enseignants recrutés de 2 385 en 2017 à 3 185 en 2022 ;
- le nombre des structures du ministère numérisées de 0 en 2017 à 8 en 2022 ;
- le nombre des structures universitaires numérisées de 1 en 2017 à 3 en 2022.

4.2. Le paradigme oublié : la question linguistique

L'éducation est un moteur du développement des sociétés. Beaucoup d'efforts sont déployés actuellement dans le monde pour mettre en place une éducation de bonne qualité. Le Gouvernement congolais avait adopté en septembre 2015, une Stratégie Sectorielle de l'Éducation (SSE) pour la période 2015-2025. La vision de cette stratégie s'inscrit dans celle construite par le chef de l'État, dans son projet de société pour le Congo de 2009-2016, « Le Chemin d'Avenir, de l'espérance à la prospérité » où il est indiqué qu' « une population éduquée, dont une partie est bien formée dans différents domaines tels que ceux des sciences, des technologies et des techniques, est une population préparée à accélérer le développement de son pays ». En effet, ce projet de société qui « vise à répondre à l'urgence sociale et à l'exigence du développement global de notre pays » a été construit autour de la modernisation et de l'industrialisation, considérées par le chef de l'État comme conditions préalables du développement du pays. « Moderniser l'éducation nationale » est le deuxième axe des dix qui composent le volet « Modernisation » dudit projet. C'est pourquoi, le PND 2018-2022 vise la valorisation du capital humain, cherchant ainsi à mettre en œuvre des programmes afin de renforcer l'enseignement moral, civique, intellectuel et physique pour tous. Quatre axes composent la stratégie du Gouvernement :

1. promouvoir l'enseignement moral, civique et la lutte contre les antivaleurs ;
2. offrir une éducation de qualité pour tous ;
3. adapter le système éducatif et ses produits aux besoins du marché d'une économie émergente ;
4. améliorer la gouvernance du système éducatif.

Ces quatre axes s'inscrivent dans le cadre des objectifs du développement durable, notamment le quatrième objectif : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Les actions du Gouvernement sont dirigées sur l'enseignement moral, civique et la lutte contre les antivaleurs ; l'enseignement général et l'enseignement technique, professionnel et la formation qualifiante.

Prenant en compte la situation du système éducatif qui est boitillant, le Gouvernement fixe les objectifs et conçoit les stratégies pour une éducation de qualité, tout en omettant une question cruciale et décisive, celle de la langue d'enseignement. En qualité de linguiste, nous avons diagnostiqué ce problème linguistique et nous tentons d'apporter les éléments de solution. En effet, étant donné que l'Afrique inaugure une ère qui déterminera son destin et en fera un continent de l'avenir, selon la Commission de l'Union africaine (SECA16-25, p.7) :

Cette ambition d'un avenir radieux ne se réalisera que si le continent se réconcilie avec ses systèmes d'éducation et de formation qui trainent encore le lourd fardeau de son héritage colonial, ainsi que le poids de ses propres tribulations en tant que nouvelle entité politique et économique dans l'arène mondiale.

Comme le témoigne les diagnostics, diverses raisons expliquent la faible efficacité interne du système éducatif congolais : le manque de structures scolaires adéquates (quantité et qualité), la pléthore des élèves dans les salles de classes, le manque de culture de lecture chez les élèves, les mauvaises conditions d'études, le manque d'enseignants qualifiés dans certaines régions du pays (dans des villages surtout), etc. À ces facteurs, s'ajoute un autre qui est souvent ignoré : la question du français comme *unique* langue moyen d'enseignement au Congo (pour ne pas dire langue d'enseignement tout court) et de la marginalisation des langues congolaises. Le système éducatif et de formation congolais traîne donc un lourd fardeau linguistique de l'héritage colonial. Il se pose de façon implicite la thématique des langues dans l'éducation : la question du rôle des langues, précisément des langues congolaises dans le programme de développement du Congo, partant du système éducatif.

La langue française remplit deux fonctions essentielles dans le domaine scolaire : premièrement, elle est une langue outil ou moyen d'enseignement (langue par laquelle sont dispensés les enseignements, les connaissances) ; deuxièmement, une langue matière d'enseignement (elle est enseignée comme matière ou discipline au même titre que l'anglais, les mathématiques, l'Histoire-Géographie, etc.). Les apprenants congolais sont confrontés

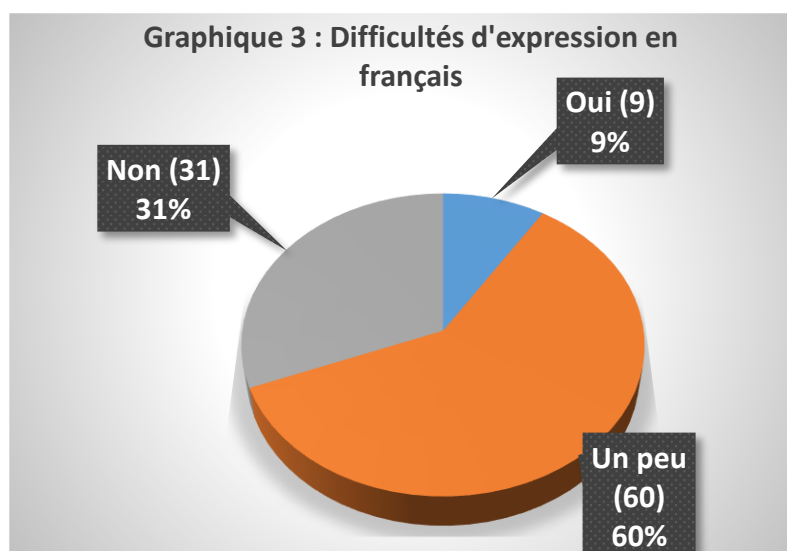
au problème de l'usage exclusif de la langue française, vu comme obstacle au meilleur apprentissage, car ils ne la maîtrisent pas bien.

4.2.1. Maîtrise du français par les apprenants

La plupart des apprenants que nous avons interrogé affirment qu'ils n'ont pas une bonne maîtrise de la langue française tant à l'oral qu'à l'écrit.

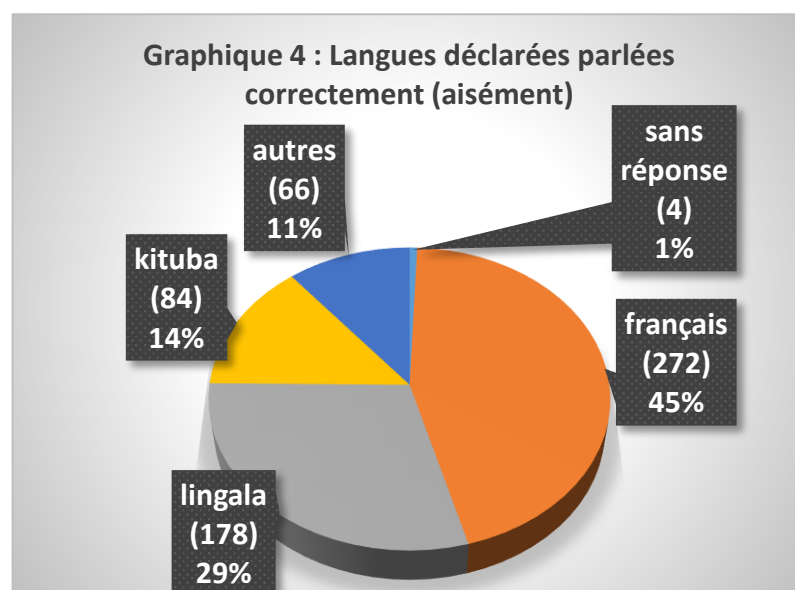
4.2.1.1. Expression en français et échelle de compréhension

Nous avons interrogé 100 élèves pour savoir s'ils avaient des difficultés ou pas à s'exprimer en français. 31% d'entre eux attestent qu'ils n'ont pas de difficultés. 9% affirment avoir des difficultés, et 60% déclarent avoir un peu de difficultés d'expression.



En analysant ces réponses, force est de constater que près de 70% d'entre eux ne manquent pas de difficultés, d'une manière ou d'une autre, qu'ils soient totalement en difficultés ou un peu.

Une autre question similaire a été examinée, celle de savoir quelles sont les langues que ces apprenants estiment parler correctement ou aisément. Le français est la langue la plus citée devant le lingala le kituba et les autres langues.



Les apprenants congolais ont-ils une bonne maîtrise de la langue française ? Cette bonne maîtrise, est-elle une illusion ou une réalité ? Déjà, cette langue est apprise par les enfants de façon lapidaire. Nous avons vu que le fait de transmettre la langue française à son enfant est devenu un phénomène de mode, une fierté pour les Congolais, si bien que même les parents qui n'ont pas été sur le banc de l'école se battent à parler le français à leurs enfants depuis la maison, alors que cette langue devrait être apprise de façon méthodique. G. SAWADOGO (2004, p.252), s'appuyant sur ZERBO souligne cette difficulté en ces termes :

C'est ainsi que le recours quasi exclusif au français entraîne d'importantes conséquences psychologiques et se retrouve à l'origine des énormes taux de déperditions scolaires. En effet, empêcher l'enfant de pratiquer sa langue maternelle pourrait provoquer un traumatisme psychologique dans le domaine de son développement affectif et cognitif, d'où cette réflexion de Zerbo (1993 ; p. 457) : « Le jeune africain a au moins cinq ans de retard sur son homologue français quand il entre à l'école car le petit français a appris sa langue maternelle par la méthode la plus active et la plus efficace qui soit, c'est-à-dire par le truchement de la vie et de l'action, ce qui n'est pas le cas chez le petit africain ». Diop (1979 ; p. 415) ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme : « Un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance.

Inutile d'insister sur la qualité du français produit par ces élèves :

- « Maman, maman, il a eu ma nourriture ! » ;
- « Qui a ouvert le portail ? » ;
- « Y a quelqu'un à la porte ? », « Non, y a pas personne. » ; etc.

De nombreuses études sur le français des élèves, notamment sur les interférences linguistiques, et aussi les réponses données aux questions lors de cette enquête sont suffisantes pour confirmer la mauvaise maîtrise de la langue de Molière par les apprenants congolais. Mais, la plupart d'entre eux qui pensent bien parler le français sont dans l'illusion ; et, cela les amène à ne plus fournir d'efforts pour l'apprendre.

Pour conclure ce paragraphe, nous signalons qu'il y a un déficit du français chez les apprenants ; il y a un écart considérable entre les déclarations à ce propos et la réalité des faits. L'erreur dans cela est de penser que l'on maîtrise la langue française, alors qu'il en est autrement.

Nous avons également étudié, chez ces apprenants, la question du degré de compréhension des explications des leçons enseignées en français. Six échelles ont été définies :

- *Très bien et bien* qui indiquent un degré de compréhension plus que suffisant ;
- *Assez bien et un peu bien*, pour exprimer un degré suffisant et passable ;
- *Presque pas et pas du tout* qui expriment l'insuffisance.

Les réponses sont visualisées dans le tableau suivant :

Tableau 27

Compréhension des enseignements		
	Nb	% cit.
très bien	75	29,0%
bien	76	29,3%
assez-bien	49	18,9%
un peu bien	54	20,8%
presque pas	4	1,5%
pas du tout	1	0,4%
Total	259	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

Comme on peut le constater, la première tranche l'emporte largement. Nous sommes bien conscients que pour ces questions subjectives, plusieurs paramètres entrent en considération, la bonne ou la mauvaise compréhension dépend aussi, par exemple, des capacités (compétences) des enseignants à transmettre la leçon. Compte tenu de ce tableau, l'on peut dire que la majorité des apprenants congolais comprennent les explications des

leçons en français. Toutefois, ils sont incapables de produire ce qu'ils ont compris. Ils sont, pour reprendre l'expression de H. GOBARD (1976) des semi-lettrés. De temps à autre, ils comprennent ce que dit l'enseignant mais sont incapables de le transmettre ; capables de lire, mais incapables de s'exprimer. Or, la vie sociale ne se limite pas seulement à la lecture, mais elle exige surtout l'expression, car la langue est d'abord orale. Par conséquent, ces deux aspects de la langue (oral et écrit) doivent être pris en compte pour répondre efficacement aux besoins de la communication dans la société congolaise.

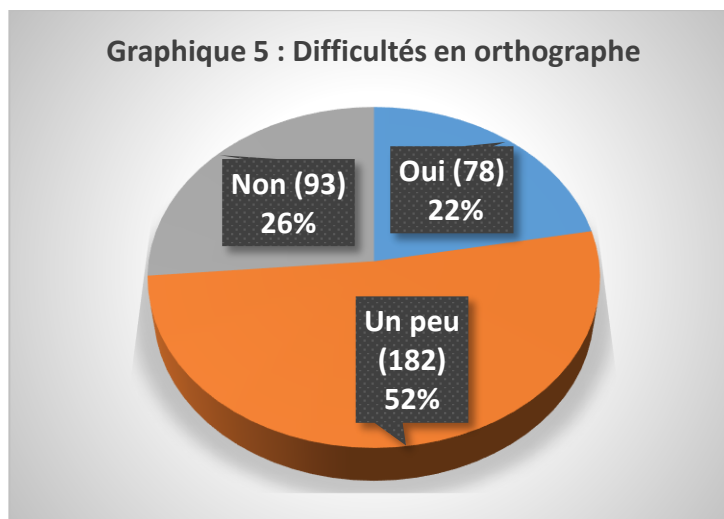
Dans notre expérience en tant qu'étudiant et en tant qu'enseignant, nous avons rencontré bon nombre de cas où les collègues étudiants et les élèves ont compris les explications, mais sont incapables de reproduire oralement les acquis. La citation suivante d'A. BENTOLILA (2008, p.211) exprime largement les conséquences de cette situation de semi-lettrisme :

Échec scolaire, échec professionnel, échec civique, voilà où conduit l'incapacité de mettre en mots sa pensée au plus juste de son ambition avec infiniment de respect mais infiniment d'exigence. Car la défaite de la langue, c'est aussi la défaite de la pensée ; c'est renoncer à agir utilement et pacifiquement sur les autres et sur le monde.

4.2.1.2. Difficultés à écrire en français

Les apprenants congolais sont confrontés non seulement au problème d'expression en langue française, mais aussi à celui d'écriture. Ces élèves et étudiants ont d'énormes difficultés en orthographe, et cela constitue un grand handicap dans l'apprentissage. Si en ce qui concerne l'expression, une bonne partie des apprenants sont dans l'illusion de bien s'exprimer, en ce qui concerne l'écriture (l'orthographe), ils affirment eux-mêmes avoir d'énormes difficultés.

Le graphique ci-dessous présente les chiffres et les pourcentages de cette situation.



Les résultats ne sont pas si surprenants, 74% (Oui, 22% + Un peu, 52%) d'apprenants rencontrent plus ou moins de difficultés en français. D'ailleurs la langue française est une matière à enseigner dans tous les cycles du système scolaire. Les résultats qu'obtiennent les élèves en cette discipline sont catastrophiques, surtout en ce qui concerne la sous-discipline Dictée et Questions. Peu sont ceux qui atteignent la moyenne en français, malgré son apprentissage depuis l'éducation de base.

Nous avons souhaité disposer des moyennes des résultats des élèves en français au BEPC et Baccalauréat au sortir de la guerre de 1997, notamment de 1998 à 2018, soit une fourchette de 20 ans. Compte tenu de l'indisponibilité des données au niveau de la DEC, nous nous sommes contenté des données disponibles qui concernent uniquement les notes de français des élèves au Baccalauréat général de 2012 à 2018, soit une fourchette de sept ans. Il s'agit uniquement des élèves de la série A où la langue française est étudiée en profondeur, et du fait que ce sont ces élèves qui sont censés (du moins en théorie) avoir une maîtrise assez acceptable de cette langue.

Tableau 28 : Notes de français au Baccalauréat général, série A4, de 2012 à 2018

	Années	Total des notes	De 0 à 9,75	De 10 à 20	%	
					Échec	Réussite
Série A4	2012	13464	9737	3727	72,32	27,68
	2013	22215	16447	5768	74,04	25,96
	2014	30517	20423	10094	66,92	33,08
	2015	36602	29684	6918	81,10	18,90

	2016	40351	27586	12765	68,37	31,63
	2017	44769	26164	18605	58,44	41,56
	2018	40952	23927	17025	58,43	41,57

Source des données : *Direction des Examens et Concours*

La lecture du tableau révèle que les pourcentages des élèves qui atteignent la moyenne est largement faible par rapport à ceux qui ne l'atteignent pas. Aucune année où la moitié des élèves ont atteint la moyenne ; les taux de réussite les plus élevés sont ceux des deux dernières années, et n'atteignent pas 50%, soit 41,56 et 41,57. Dans l'intervalle de 2012 à 2018, la moyenne du pourcentage d'échec est de 68,53% contre 31,47% de réussite.

En effet, La plupart des élèves congolais présentent des difficultés énormes en français, et, on se contente de leur enseigner le français en français. Or, pour mieux enseigner et apprendre une langue à l'école, on doit avoir une *langue support*, une langue qui servira de base pour enseigner. Le meilleur apprentissage du français comme toute autre discipline, exige que l'on se sert de la/des langue(s) que les élèves parlent couramment, la/les langues(s) congolaise(s).

Au regard de ce qui précède, au Congo, le français ne devrait pas être l'unique langue d'enseignement, mais une langue à apprendre tant par l'apprenant que par l'enseignant, d'où la nécessité d'intégration des langues locales dans l'enseignement.

4.2.2. Langues locales, langues marginalisées : Impact des langues nationales dans l'enseignement

L'introduction des langues congolaises dans le système éducatif congolais n'est pas sans avantages. Plusieurs prérogatives pourraient en être dégagées. Les études sociolinguistiques réalisées dans les centres urbains du Congo prouvent que dans l'ensemble, ce sont des langues nationales véhiculaires (lingala et kituba) qui sont les plus usées dans la cité³². Malheureusement, ces langues dites nationales sont marginalisées, réduites au chômage quand il s'agit de véhiculer l'enseignement. Les avantages d'une tentative d'introduction des langues locales dans l'enseignement peuvent se résumer comme suit :

³² Cf. Les usages linguistiques au troisième chapitre de ce travail.

4.2.2.1. Harmonie société-école, taux de fréquentation scolaire

L'intégration des langues congolaises dans l'enseignement est un facteur qui permettra d'éviter (dans le cadre socio-psychologique) la rupture entre la société et l'école. À ce propos M. HOUIS (1971, p.6-7) écrit :

L'enseignement en langue africaine est un facteur qui permet d'éviter cette grave rupture qu'on constate entre la vie scolaire et la vie extra-scolaire et qui va à l'encontre d'un développement harmonieux de la personnalité, respectueux de la sensibilité, en continuité avec l'éducation familiale.

Cette intégration favorisera une continuité entre la vie scolaire et la vie extra-scolaire des apprenants congolais, une adaptation de l'école aux réalités socioculturelles de l'apprenant.

La langue permet l'intégration ou l'exclusion de l'individu d'un milieu. Le fait d'être dans un milieu où la langue dominante est la langue que l'on maîtrise permet de se sentir aisé et de s'intéresser à ce qui s'y fait. L'utilisation des langues congolaises constituera une sorte d'attraction des apprenants vers l'école, dans la mesure où cette dernière ne sera plus un milieu extérieur à leur vie courante, mais sera plutôt intégrée dans leur milieu de vie. Cela permettra ainsi de renforcer, d'augmenter le taux de fréquentation et de réussite scolaires.

4.2.2.2. Eviter le retard intellectuel

L'école est censée, de façon générale, développer les compétences linguistiques de l'apprenant, l'amener à maîtriser la langue (lecture et écriture) qu'il parle déjà ; renforcer les capacités cognitives, c'est-à-dire les capacités de réflexion de l'apprenant. Or, selon A. OUANE et C. GLANZ (2011) l'apprentissage d'une nouvelle langue nécessite normalement six à huit années dans cette langue comme matière avant de l'utiliser comme langue outil d'enseignement. L'apprenant congolais entre en contact avec le français à l'école dès la première année et l'utilise simultanément comme langue d'enseignement, ce qui cause du retard par rapport au petit Français qui apprend en français, ou au petit Anglais qui apprend en anglais, etc. Ainsi, A. OUANE et C. GLANZ (2011, p.125) ont écrit :

On ne peut exiger d'un enfant qu'il commence à apprendre une nouvelle langue en tant que matière et l'utilise simultanément comme support d'enseignement. Si l'on essaie d'accélérer le processus, l'enfant n'apprendra correctement ni la nouvelle langue ni les autres matières importantes. Nous savons maintenant que la majorité des enfants qui doivent apprendre les mathématiques et les sciences dans une langue qu'ils ne connaissent pas n'arriveront pas à comprendre les concepts ou les explications des

concepts. Cela signifie qu'ils prendront de plus en plus de retard par rapport aux enfants qui ont droit à un enseignement dans leur langue maternelle.

S'appuyant sur Cheick ANTA DIOP (1979), J. NDAMBA (2003) a montré qu'il y a un écart entre les mots que l'élève congolais apprend et la réalité. Ce dernier mémorise les leçons pour avoir de bonnes notes, sans en pénétrer le contenu. Il prend un exemple des termes de disciplines scientifiques comme *hypoténuse*, *sinus*, *cosinus*, *tangente*, qui ne renvoient à rien dans l'esprit de l'élève congolais si ce n'est, nous ajoutons, à de simples signifiants.

La langue maternelle (nationale) accompagne l'enfant depuis la maison, l'accompagnera à l'école, facilitera son développement émotionnel et cognitif, lui donnera de l'avance dans l'apprentissage. L'ancien Directeur général de l'UNESCO, Koïchiro MATSUURA, dans le message qu'il a adressé à l'occasion de la journée internationale de la langue maternelle du 21 février 2002 souligne que :

Parmi toutes les langues parlées dans le monde, la plus importante pour le début du développement émotionnel et cognitif est celle avec laquelle nous apprenons à nommer notre univers personnel [...] C'est la langue de l'enfance, de l'expérience familiale intime et de nos premières relations sociales.

L'apprentissage en langue nationale permet donc d'éviter le retard dans l'acquisition des connaissances.

4.2.2.3. Compréhension et expression

Dans le cadre psychopédagogique, les langues congolaises faciliteront la compréhension et l'expression. L'enseignement dans ces langues (que ce soit des lettres et des sciences) permettra sans doute non seulement une meilleure compréhension des explications des maîtres, mais aussi une meilleure expression d'idées. De la même manière que ces adolescents sont habitués et sont capables d'exprimer les idées dans ces langues dominantes dans la cité, ils le seront dans le milieu scolaire. De ce fait, ils auront la facilité d'argumenter de manière plus spontanée puisque ces langues constituent leur être. Bref, les apprenants auront la possibilité de participer pleinement et efficacement à des discussions en classe.

Toujours dans cette optique, l'enseignement en langues congolaises fera en sorte que les élèves se baignent dans le cours en développant les capacités de rétention : les notions enseignées seront longtemps fixées dans la mémoire des apprenants ; ils n'auront pas tendance à les oublier facilement comme il en est le cas avec la langue française. Parlant de

l'hypothèse de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Burkina Faso, N. NIKIÈMA (2008, p.258) écrit :

L'hypothèse de travail était que la connaissance d'une langue nationale et l'utilisation des acquis de l'alphabétisation dans cette langue facilitent de manière significative l'acquisition des compétences visées par l'école. Cette hypothèse se fonde sur les travaux de Cummins (1979, 1984) selon lesquels l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'on maîtrise bien (la langue maternelle) facilitent la tâche d'acquisition des mêmes compétences dans la langue 2 dans les situations de bilinguisme.

Dans des villages par exemple, les enfants parlent les langues des parents. Ces derniers étant semi-analphabètes, n'apprennent pas à leurs enfants la langue française. Comment apprendre à ces enfants à lire et à écrire en français ? Enseigner l'écriture et la lecture aux élèves dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, c'est choisir délibérément de fournir d'énormes efforts pour un résultat minable, pour l'échec scolaire et la promotion de l'analphabétisme ; car, lorsque la compréhension et l'expression sont limitées chez les apprenants, l'école est une entreprise vouée à l'échec.

4.2.2.4. Véhiculer la culture congolaise

La langue constitue une clé importante pour la culture : elle en est un moyen d'expression et un véhicule. Elle reflète la culture, et la représente ; et, les différentes réalités culturelles sont dénommées grâce à la langue. L'introduction des langues nationales congolaises à l'école comme moyen d'enseignement permettra d'y véhiculer les cultures congolaises, c'est-à-dire, les façons de penser, de sentir et d'agir qui sont propres aux Congolais.

4.2.2.5. Faciliter le développement

Nous pouvons nous poser la question de savoir si l'exclusion des langues nationales congolaises de tous les secteurs vitaux de la vie publique, à commencer par l'école, n'est pas l'une des principales causes du sous-développement, voire du non développement du Congo. L'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement détermine la pertinence de l'éducation, la performance de l'enfant à l'école et son impact sur le développement individuel et social (nous y reviendrons au dernier chapitre de cette thèse).

4.2.3. Comment faire pour inverser la tendance hégémonique du français au Congo ?

Au regard de ce qui vient d'être évoqué, la tendance hégémonique de la langue française, causant la minoration des langues locales congolaises mérite d'être inversée. Pour ce faire, il faut :

- une prise de conscience de l'élite congolaise, surtout des autorités politiques ;
- cette prise de conscience doit être accompagnée de la volonté politique ;
- cela conduirait à une prise de décision qui serait couronnée par le changement de politique linguistique en faveur des langues locales ;
- ce changement de politique linguistique nationale influera sur les politiques linguistiques familiales, institutionnelles (les usages linguistiques) ainsi que sur les représentations linguistiques.

Nous pouvons anticiper pour affirmer que cette inversion est la condition sine qua non pour réussir l'introduction des langues congolaises dans le système éducatif formel. Et, cette réussite entraînera la pérennité de cette inversion.

Il faut signaler le rôle premier et incontournable des linguistes dans ce processus. Ils sont censés réfléchir sur le rôle et la place des langues locales, sensibiliser le public en faisant des exposés, des émissions médiatisées ; en tenant des conférences ; en publiant les textes (articles, ouvrages, etc.) afin d'éveiller la conscience du peuple et des autorités ; et en proposant des perspectives de politique, de planification et aménagement linguistiques. Par conséquent, s'impose, une franche collaboration entre autorités politiques et linguistes.

Le système éducatif congolais, comme la plupart des systèmes éducatifs des pays africains rencontre de nombreux problèmes qui révèlent son déficit. Les efforts sont fournis et continuent d'être fournis en vue de son amélioration. Le Gouvernement congolais déploie assez d'efforts et développe des stratégies pour mettre en place une éducation de qualité pour favoriser le développement du Congo. Cependant, la question de la langue d'enseignement est carrément inexistante : la langue officielle utilisée dans ce système est le français, une langue étrangère issue de la colonisation, langue non maîtrisée par une bonne partie des acteurs de l'éducation. Dans cette perspective, le recours aux langues nationales, effectivement maîtrisées par les acteurs de l'éducation serait un atout pour l'école congolaise en vue du développement. Ce qui justifie l'une des recommandations suivantes de l'UNESCO (2010) en rapport avec l'investissement dans les langues africaines et l'éducation multilingue :

Améliorer l'accès à l'apprentissage et à l'information et rendre l'enseignement efficace en levant la barrière de la langue, en utilisant les langues maîtrisées par les apprenants, en proposant des programmes pertinents du point de vue socioculturel, en favorisant davantage le recours aux langues africaines dans le contexte éducatif, en formant les enseignants à aborder le multilinguisme, la diversité culturelle, le développement de la langue et l'alphabétisation, ainsi qu'en fournissant des matériels d'enseignement et d'apprentissage adaptés.

**Troisième partie : LANGUES, SYSTÈME
ÉDUCATIF ET DÉVELOPPEMENT**

Cette dernière partie aborde, proprement dit, la question des rapports entre langues, éducation et développement. Deux grands points sont examinés :

- la question du choix des langues d'enseignement et ses contours ;
- une proposition du modèle d'éducation bilingue nécessaire pour le Congo et quelques perspectives glottopolitiques.

CHAPITRE V : MODÈLES D'ÉDUCATION BILINGUE EN AFRIQUE NOIRE, AMÉNAGEMENT ET ATTITUDES LINGUISTIQUES AU CONGO

La problématique de l'insertion des langues africaines dans l'enseignement en Afrique fait face à de multiples écueils qu'il faut prendre en compte et résoudre. Parmi ces écueils on peut noter entre autres les questions du choix de la ou des langue(s) ; de leur développement, de la création des termes scientifiques et ; de représentations ou attitudes linguistiques. Nous tentons, dans ce chapitre, de fournir des réponses en vue de la résolution de ces différents écueils pour le cas du Congo, mais avant tout, nous présentons d'abord quelques modèles d'éducation bilingue en Afrique noire.

5.1. Modèles d'éducation bilingue en Afrique noire

Comme l'atteste L.-J. CALVET (1974, p.65), au plan linguistique, le colonialisme a institué un champ d'exclusion linguistique à double détente : exclusion de la langue dominée des sphères du pouvoir et exclusion des locuteurs de cette langue (ceux qui n'ont pas appris la langue dominante) de ces mêmes sphères en établissant une langue exclusive : la langue dominante. Ainsi, depuis cette époque, on a toujours pensé que les langues des colons/ex-colons sont les seules susceptibles à véhiculer l'enseignement. Mais, dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, on a commencé à parler de la problématique de la place des langues africaines (nationales) dans le système scolaire, de la possibilité ou non de les introduire dans l'enseignement comme matières à enseigner ou comme outils d'enseignement.

En Afrique, plusieurs pays ont tenté et réussi l'insertion des langues locales dans l'enseignement. On peut citer l'Afrique du Sud, le Bénin, le Botswana, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, l'Éthiopie, le Ghana, la Guinée-Bissau, la Guinée Conakry, le Malawi, le Mali, le Mozambique, le Niger, le Sénégal, la Tanzanie, le Togo, le Zimbabwe, etc. Dans les paragraphes ci-dessous, nous exposons brièvement les approches, les stratégies et les résultats de cette insertion des langues africaines à l'école (éducation formelle et ou non formelle) en nous appuyant sur les pays suivants : le Niger (1973), le Sénégal (1979), le Burkina Faso (1979), le Mali (1979), le Bénin (1980), le Cameroun (1981), la Côte d'Ivoire (2000), le Mozambique (2003). Ce choix est justifié par la disponibilité des informations et la facilité à leur accès. Toutefois, nous nous appuyerons

5.1.1. Le Niger

Suite aux notes des évaluations de l'école en langue française, ayant attesté que les résultats scolaires étaient en deçà des objectifs fixés par les responsables de l'éducation, les langues nationales ont été introduites dans l'enseignement (école bilingue) au Niger en 1973. Une seule école fut ouverte. Les langues concernées furent le haoussa et le français.

De 1979 à 1993, on passa de 7 écoles à 42, avec les cinq principales langues nationales du pays (haoussa : 22 écoles ; zarma : 6 ; tamajak : 5 ; kanuri : 4 ; fulfulde : 5). En 1988, la léthargie de la réforme conduisit à l'arrêt quasi-simultanément du financement de l'expérimentation par les bailleurs de fonds extérieurs.

Avec la promulgation de la Loi 98-12 du 1^{er} juin 1988 portant orientation du système éducatif nigérien (LOSEN), 16 écoles bilingues furent ouvertes dans le but d'expérimenter les dispositions de cette loi et préparer la généralisation de l'enseignement bilingue (élaboration d'un curriculum bilingue, conception d'un système de formation et de suivi, production de matériels didactiques, pédagogiques et de lecture additive nécessaires, élaboration d'une stratégie de communication pour le développement de l'enseignement bilingue).

En 2009, l'enseignement bilingue fut étendu par l'ouverture de 400 écoles bilingues nouvelles à travers le pays, à raison de 50 régions. Elles couvraient généralement les 5 langues nationales majoritaires. La durée de la scolarisation dans les écoles expérimentales est de six ans, au lieu de cinq tel qu'envisager dans le projet de réforme. 95 membres des équipes techniques d'élaboration des curricula de l'enseignement du cycle de base I et de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation ont été nommés par Arrêté 038/MEN/SG/DGEB/DGAENF du 22 février 2010.

Les enseignants ont été recrutés parmi ceux exerçant dans les écoles traditionnelles par une demande. Ceux de la première promotion ont été encadrés pendant neuf mois. Les périodes de formation ont progressivement régressé allant de trois, deux mois et deux semaines. Ces expériences se résument dans le tableau ci-dessous :

Tableau 29 : Expériences d'éducation bilingue au Niger

Années	Langues locales	Écoles	Approche
1973	hausa	1 école	Prédominance de la langue nationale durant les 3 premières années, et prédominance du français durant les 3 dernières années (les examens de fin du cycle primaire et d'autres cycles se font uniquement en français).
1979-1993	hausa, zarma, tamajak, kanuri, fulfulde	7 puis 42 écoles	
2009		400 écoles	

Ces écoles bilingues ont évolué dans un partenariat entre les communautés bénéficiaires, l'État et de nombreux partenaires au développement tels que l'UNESCO, l'UNICEF, PNUD, FEM, PAM, etc. De nombreuses actions ont été menées pour codifier et équiper les langues nationales ; une rencontre fut organisée en 1999 pour harmoniser les orthographes desdites langues (UNESCO, 2007 ; M. MALLAM GARBA et H. SEYDOU HANAFIOU, 2010).

5.1.2. Le Sénégal

Au Sénégal, l'insertion des langues nationales dans l'enseignement a été faite en 1979. Elle s'est faite avec l'expérience des classes télévisuelles (télévision) et non télévisuelles (radio). Elle se reposait sur les supports médiatiques pour l'enseignement des langues nationales à l'école élémentaire. Cette expérience était limitée aux deux premières années du primaire (année scolaire 1980-1981) et comptait une quinzaine de classes en wolof et une en sérère. Elle fut arrêtée en 1984.

En 1987 une autre expérience dite des écoles pilotes fut mise en œuvre avec 100 classes (75 au cycle élémentaire et 25 au préscolaire). Tandis que les langues nationales furent exclusivement employées au préscolaire, au cycle élémentaire elles ne furent enseignées qu'au CI et CP, le français étant la langue d'enseignement durant les six années de ce cycle. Malheureusement, cette expérience fut aussi délaissée.

En 1995, furent établies par les communautés villageoises ou les associations locales en partenariat avec les ONG, sous la poussée du Ministère de l'Éducation de base et des langues nationales, des Écoles Communautaires de Base (ECB) à la suite du colloque de Saint-Louis. Elles accueillent les élèves âgés de 9 à 14 ans et les adultes qui demandaient les programmes d'alphabétisation, et formaient aussi à différentes activités pratiques en vue des métiers du milieu. Les premiers enseignements se faisaient en langues nationales. Le français est introduit d'abord à l'oral au deuxième trimestre de la première année, puis à l'écrit avec la lecture. À partir de la troisième et quatrième année, il est une discipline à enseigner (grammaire, orthographe, conjugaison, expression) et médium de l'enseignement du calcul et de l'étude du milieu.

En 2002, la Fondation Éducation et Santé crée les Écoles Communautaires Élémentaires dans deux localités (Thiès et Kédougou). Elles accueillent les élèves de 6 et 7 ans pour un cycle de 6 ans et utilisent le même programme que les écoles publiques bilingues en plus d'une formation aux métiers du milieu tels que le jardinage, l'horticulture. En 2010, ces écoles ont été dénommées « Écoles Communautaires Élémentaires Rurales ».

La même année, la DPLN a mis en œuvre un nouveau programme d'introduction des langues nationales à l'école élémentaire. La phase active a commencé avec l'implantation de 155 classes tests à travers les six langues nationales (dioula, malinké, pular, sérère, soninké, wolof). Cette expérience a démarré en 2002, pour une période d'essai de 2002 à 2008. D'autres classes s'ouvraient progressivement. L'absence de suivi, d'encadrement et le manque de manuels pour les cours moyens a ramené la majorité des enseignants à l'enseignement traditionnel en français. Le tableau suivant présente ces expériences :

Tableau 30 : Expériences d'éducation bilingue au Sénégal

Années	Langues	Classes	Approches
1979 : CTV, CNTV	wolof, sérère	Quinzaine	
1987 : Classes pilotes	dioula, malinké, pular, sérère, soninké, wolof	100 classes (cycle élémentaire et préscolaire)	Emploi exclusif des langues nationales au préscolaire, enseignement des LN au CI et CP. Le français est la langue d'enseignement durant les 6 années du cycle élémentaire.

1995 : ECB			Les langues nationales sont des langues d'enseignement durant les 2 premières années. Le français introduit à l'oral dès la première année est l'objet et le médium d'enseignement à partir de la troisième et quatrième année.
2002	ECE	4 écoles	Même programme que les écoles publiques bilingues + formation aux métiers du milieu.
	Essai à l'école élémentaire	155 classes (2002)	

Les langues choisies étaient celles qui disposaient d'une codification, qui servaient de langues d'apprentissage dans le secteur de l'éducation non formelle (alphabétisation, écoles communautaires de base), qui faisaient l'objet d'une recherche suffisante sur le plan descriptif, qui connaissaient une importante production à caractère didactique, littéraire et scientifique.

Les maîtres étaient formés pendant une période de deux à trois semaines. Ils n'ont pas initialement suivi une formation spécifique et sont issus des écoles de formations traditionnelles, d'autres sont des étudiants bacheliers. En ce qui concerne la formation continue, ils sont regroupés dans les mêmes cellules que ceux des écoles traditionnelles.

Quant aux résultats, au CP, ils ont été meilleurs que ceux des écoles traditionnelles ; équivalents en CE2 ; inférieurs au CM2. (UNESCO, 2007 ; M. NDIAYE et M. DIAKITÉ).

5.1.3. Le Burkina Faso

Au Burkina, les langues nationales ont été utilisées pour l'alphabétisation des adultes depuis les années 1960 par les missionnaires et associations, puis par les structures officielles à partir de 1974. Jusqu'en 2008, 22 langues ont été utilisées dans le cadre de l'alphabétisation. Depuis 2002, on offre officiellement les cours de transcription des trois langues nationales de grande communication (moore, fulfulde, jula) au secondaire dans quelques établissements publics de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso.

La recherche des solutions à la faiblesse de l'éducation au Burkina Faso a conduit le gouvernement à entamer une réforme de l'éducation dont la mise en œuvre a débuté en 1979. De 1979-1984, l'expérimentation de l'utilisation des trois principales langues ci-dessus comme médiums d'enseignement a été soldée par une forte résistance qui conduisit à son échec.

Dans le cadre de sa coopération avec le Ministère de l'Enseignement de base (MEBA), l'ONG suisse (OSEO) mit en œuvre une expérience d'éducation bilingue sous son aspect de programme de recherche-action. Cette expérience a connu trois phases pilotes que nous présentons dans le tableau suivant :

Tableau 31 : Expérience d'éducation bilingue au Burkina Faso

Phases	Populations cibles	Langues	Écoles	Stratégies
1 ^{ère} phase (1994-1998)	Enfants ayant dépassé l'âge de recrutement à l'école (9 à 14 ans)	1 (moore)	2 écoles (2 villages)	Traduction des documents (manuels) en moore ; formation de deux jeunes enseignants ; introduction des activités de production ; introduction des chants, danses, contes et autres produits culturels du milieu.
2 ^{ème} phase (1998-2001)	Enfants de 7 à 8 ans	6 (moore, jula, dagara, fulfulde, lyele, gulmancema)	21 écoles	Implication nette et plus officielle du MEBA ; transformation de certaines écoles classiques en écoles bilingues ; alphabétisation initiale des élèves ; maintien de la langue nationale dans tout le cycle ; mise en place des curricula spécifiques aux écoles bilingues ; formation des maîtres ; aménagement linguistique (des équipes pour chaque langue).
3 ^{ème} phase (2001-2005)	Enfants de 3 à 16 ans (jusqu'au collège multilingue spécifique)	8 langues (bisa et nuni en plus)	110 écoles	Prise de plusieurs mesures par le MEBA (arrêté instruisant les ENEP d'assurer la formation à la transcription des langues nationales et d'intégrer la didactique de l'enseignement bilingue dans les programmes de formation des enseignants,...).

Selon une étude menée par l'UNESCO (2007), la formation des enseignants se faisait en quatre modules, pendant les grandes vacances dans l'intervalle de 18 à 54 jours :

- module 1 : pour la 1ère année en 42 jours ;
- module 2 : pour la 2ème année en 54 jours ;
- module 3 : pour la 3ème année en 30 jours ;
- module 4 : pour la 4ème et la 5ème année en 18 jours.

Pour toutes ces trois phases, les résultats sont positifs, avec les pourcentages suivants d'admission au CEP :

- 52,8% (1998) à la première phase ;
- 85% (2002) à la deuxième ;
- 68,21% (2003), 94,59% (2004), 91,14% (2005) à la troisième.

On note également plusieurs demandes de transformation d'écoles publiques classiques en écoles bilingues.

Excepté cette expérience, il y a eu d'autres innovations éducatives expérimentées après 1994, qui utilisaient les langues nationales du milieu pendant les premières années (N. NIKIËMA, 2008 ; A. MAÏGA et al, 2015).

Selon B. C. DJIHOUESSI et M. D. CRUZ (2014), au Burkina Faso,

il n'y a pas de directives du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) ou de l'État en ce qui concerne le choix des langues. Les promoteurs utilisent généralement la langue nationale dominante du milieu où sont implantées les écoles, de sorte que le nombre de langues utilisées est également révélateur de la couverture géographique et linguistique du programme du pays. [...]. Le choix de langue intervient également au niveau des parents d'élèves lors de la négociation sociale évoquée ci-dessus, qui précède l'ouverture d'une école bilingue. »

Toutefois, A. MAÏGA et al (2015, p.68) précisent que le choix des trois premières langues (moore, fulfulde, jula) a reposé sur trois critères : l'importance numérique des locuteurs de ces langues, leur représentativité régionale et l'importance des travaux linguistiques menés sur ces langues.

5.1.4. Le Mali

En dépit des discours en faveur des langues nationales dans la réforme scolaire du Mali en 1962, ce pays a introduit les langues nationales dans l'enseignement à partir de l'année 1979. Cette intégration s'est faite en trois phases. La première (1979-1987) avait

enregistré le succès : moins de redoublements et d'abandons, meilleurs résultats scolaires que dans les écoles monolingues en français (écoles classiques). Mais, avec le temps, le manque de suivi a fait baisser les résultats. L'expérience ne bénéficie plus du support des autorités : plus aucune formation des maîtres.

Après l'abandon de cette première expérience, les autorités se sont tournées vers la Pédagogie Convergente (PC), une deuxième phase (1987-2002) qui se réfère à la convergence du français et d'une langue nationale comme moyens d'instruction, ainsi qu'à celle des démarches pédagogiques dans les deux langues. Cette expérience prône l'approche globale de la lecture et une pédagogie active. Débutée en zone bambarophone, l'expérience a été généralisée en 1994.

Grâce à cette deuxième phase, un curriculum bilingue par compétences fut élaboré et adopté par la loi d'orientation sur l'éducation en 1999 (Loi n°99/104), constituant ainsi la troisième phase de cette insertion des langues nationales dans le système éducatif. Ce curriculum avait pour objectif de capitaliser les acquis de la Pédagogie Convergente et de corriger les faiblesses constatées dans son application.

Le tableau ci-dessous présente en résumé, ces trois différentes phases.

Tableau 32 : Expérience d'éducation bilingue au Mali

Phases	Langues	Écoles	Approches
1 ^{ère} phase (1979-1987) : l'école expérimentale de la première génération	4 langues (le bambara au départ, puis plus tard, le fulfulde ou peul, le songhay et le tamasheq).	2 écoles au départ, puis 80 écoles.	Langues nationales, moyens d'instruction à côté du français, de la 1 ^{ère} à la 4 ^{ème} année
2 ^{ème} phase (1987-2002) : la pédagogie convergente (PC)	11 langues nationales.	2 écoles en zone bambarophone, puis 2050 écoles.	Convergence du français et d'une langue nationale comme moyens d'instruction,
3 ^{ème} phase	11 langues nationales.	80 écoles au départ (essai),	

(2002-) : le curriculum bilingue par compétences		puis 2550 (dont 2050 écoles à PC et 500 écoles classiques).	ainsi qu'à celle des démarches pédagogiques dans les deux langues.
---	--	---	--

De la période coloniale à nos jours, on compte au Mali six types d'écoles fondamentales parmi lesquelles une école monolingue en français et cinq catégories d'écoles bilingues :

- écoles expérimentales de la première génération (bilingues français / LN) ;
- écoles à Pédagogie Convergente (bilingues français / LN) ;
- écoles à Curriculum bilingue par compétences (bilingues français / LN) ;
- médersas (bilingues français / arabe) ;
- écoles franco-arabes (bilingues français / arabe).

Plusieurs facteurs expliquent le choix des langues :

- langues documentées (disposant des manuels didactiques) ;
- langues disposant d'un alphabet ;
- langues nationales ;
- importance démographique ;
- véhicularité ;
- poids socio-politique, etc.

L'expansion de l'enseignement bilingue au Mali concerne aussi le nombre d'enfants scolarisés (I. SKATTUM, 2010).

En ce qui concerne la formation des enseignants, elle se fait pendant les grandes vacances et s'articule autour de trois phases ou niveaux d'une durée identique de 20 jours :

- le niveau 1, pour les enseignants de classes de 1^{ère} et 2^{ème} années ;
- le niveau 2, pour ceux des classes de 3^{ème} et 4^{ème} années ;
- le niveau 3, ceux des classes de 5^{ème} et 6^{ème} années (UNESCO, 2007).

5.1.5. Le Bénin

Sous l'ordonnance de juin 1975 portant loi d'orientation de l'éducation nationale, le système éducatif a été réformé en créant « l'école nouvelle ». La question de l'introduction progressive des langues nationales dans les programmes d'enseignement, d'abord comme disciplines puis comme véhicules du savoir a été abordée. C'est ainsi que les langues

nationales ont fait leur entrée dans le système éducatif béninois par l'école maternelle en tant que véhicules d'enseignement. Selon M. ADJERAN (2020), c'est en 1980 que les Centres d'Eveil et de Stimulation de l'Enfant (CESE) qui exécutaient les programmes des cours maternels et faisaient la pratique de plusieurs activités en langues maternelles ont été créés. Bien que certains parents d'élèves n'y consentissent pas, quelques intellectuels avertis des bienfaits de l'expérience l'appréciaient.

En 2008, ces langues nationales ont été insérées comme épreuve facultative au Baccalauréat. On note également l'alphabétisation et l'éducation des adultes en langues nationales.

Sous l'initiative de l'ELAN en partenariat avec l'AUF, l'OIF, l'AFD et le Ministère français des affaires étrangères et européennes, le Bénin a inséré en 2013, 6 langues nationales (aja, fon, baatonum, dendi, ditammari et yoruba) dans l'enseignement, conformément au relevé du conseil des ministres de 1992. Ce relevé avait instruit le Ministre de l'éducation nationale de :

- assurer l'introduction progressive des six langues nationales dans le système éducatif ;
- prévoir une épreuve facultative dans les langues nationales aux examens du CEP, BEPC, BAC et autres concours ;
- assurer le perfectionnement et la formation des cadres d'alphabétisation à l'école nationale d'administration et dans les écoles normales intégrées.

Le tableau suivant résume cette réforme de 2013 :

Tableau 33 : Expérience d'éducation bilingue au Bénin

Années scolaires	Classes	Langues	Classes	Milieus
2013-2014	CI	6 langues (aja, fon, baatonum, dendi, ditammari et yoruba)	30	Les 12 départements
2014-2015	CI	10 langues (soit 4 de plus : yom et fulfulde au nord, guin et goun)		
	CP	6 premières langues		

Le constat majeur qui se dégage des choix opérés par le Conseil des Ministres est que les langues choisies n'ont pas fait l'objet d'une étude préalable sur les plans de la description

linguistique et sur le plan de la faisabilité qui intègre, entre autres, les préoccupations didactiques, pédagogiques, matérielles, financières, culturelles, etc. (B. C. DJIHOUESSI et M. D. CRUZ, 2014 ; F. AGBOTON, 2017).

Selon B. MAURER (2010), la majorité des enseignants n'ont pas reçu de formation initiale professionnelle dans les domaines de la pédagogie en vue de l'enseignement bilingue.

5.1.6. Le Cameroun

Au Cameroun, le projet du PROPELCA a envisagé depuis 1981 la protection et la promotion des langues locales dans le système éducatif camerounais en trois volets : la maternelle, le primaire et le secondaire.

L'enseignement des langues nationales au primaire (les trois premières années) en complément du français ou de l'anglais a démarré en septembre 1981. Le volet du cycle maternel a débuté à la fin des années 90 en raison des difficultés d'identification des écoles maternelles viables et des problèmes de financement approprié.

Le tableau ci-dessous dresse les objectifs, les approches et les stratégies mises en œuvre dans le cadre de ce projet.

Tableau 34 : Projet d'éducation bilingue au Cameroun

Volets	Objectifs	Approches, stratégies
Primaire	Apprendre aux enfants à vite lire et écrire leur langue maternelle qu'ils parlent déjà généralement bien.	L'enseignant utilise la langue maternelle aux 3 premières années ; et de la 4 ^{ème} à la 6 ^{ème} année, la langue maternelle devient co-médium secondaire (l'enseignant continue à l'utiliser dans son discours pédagogique) avec l'anglais ou le français qui restent à la fois une matière à enseigner et le principal médium d'instruction.
Secondaire	Offrir à l'apprenant une large ouverture culturelle vers une langue nationale autre que la sienne ; lui permettre aussi d'accéder à la connaissance écrite de sa langue maternelle ou quasi-maternelle, par une maîtrise des sons, tons et notions de grammaire des langues locales	Enseignement des langues locales se fait dans une perspective d'intégration nationale.
Maternel	Faire découvrir des énormes potentialités scientifiques et technologiques. Au moyen de la langue maternelle, éveiller chez les enfants un raisonnement et un comportement à dominance rationnelle.	L'orientation passe par les jeux quotidiens vers l'acquisition inconsciente et la manipulation des principes scientifiques (mais aux applications multiples) dans le milieu social de l'enfant.

L'expérience camerounaise en matière d'enseignement des langues locales à l'école a connu trois phases à savoir : de 1981-1987 ; de 1988-1992 et la phase présente de généralisation. M. TADADJEU et G. MBA (1999, p.64) attestent que les quinze dernières années de mise en pratique effective de l'enseignement expérimental des langues camerounaises à l'école primaire, comme au secondaire, ont produit des fruits assez intéressants, tant dans le domaine de la formation des enseignants que des enseignés, et tant dans le développement du matériel didactique que du rayonnement social et scientifique de l'entreprise.

En ce qui concerne la formation des maîtres, c'est au niveau secondaire que la formation est la plus avancée. Les profils de sortie à l'ENS envisagent que les enseignants de langues et cultures nationales sont en mesure d'enseigner les matières y relatives (B. MAURER, 2010).

5.1.7. La Côte d'Ivoire

En août 2000, les langues locales ont été reconnues par le gouvernement ivoirien comme langues de l'enseignement à l'école. Le Ministère de l'Éducation Nationale a créé par l'arrêté ministériel n° 0108/MEN/CAB du 13 novembre 2001, le Projet École Intégrée (PEI). Deux expériences sont à signaler. L'une concerne les enfants scolarisés (PEI) avec trois volets :

- la pédagogie (enseignements en langues locales maternelles) ;
- l'initiation aux activités agropastorales ;
- l'alphabétisation des parents.

L'autre concerne les adultes (alphabétisation en langues nationales).

Les enfants de 4 à 7 ans ont été recrutés et formés. Les parents des apprenants ont été également recrutés et alphabétisés en leur langue pour servir de « répétiteurs ». Dix langues ont été choisies dans dix villages où ont été implantées dix écoles pilotes. À cause de la guerre, seulement cinq d'entre elles étaient fonctionnelles. Soit le tableau suivant :

Tableau 35 : Expérience d'éducation bilingue en Côte d'Ivoire

Langues et localités	Écoles-pilotes	Niveaux	Pourcentage des résultats (2004-2005)	Moyenne sur 10
10 langues (10 villages)	10 écoles	CP1 au CM2	80 à 89%	Située entre 6,2 et 6,7
		Pré-scolaire	100%	

Hormis ce projet, d'autres cas d'alphabétisation en langues locales nationales qui existent relèvent des initiatives privées. Les missions chrétiennes, en partenariat avec l'Institut de Linguistique Appliquée et/ou la Société Internationale de Linguistique, conduisent des projets d'alphabétisation des adultes en langues nationales (L. VÉ KOUADIO, 2008 ; A. B. BOUTIN et K. A. VAHOVA, 2022).

Selon BOUTIN et VAHOVA (2022, p.107), de la 6^{ème} à la Terminale, les anciens élèves du PEI d'Ananguié « [...] s'estiment de bons élèves, sont réputés meilleurs que les élèves d'écoles classiques et leurs moyennes le confirment. Plusieurs disent utiliser jusqu'au collège et au lycée des stratégies de réussite appuyées sur la langue attié apprises dans les petites classes ».

5.1.8. Le Mozambique

Comme dans la plupart des pays africains, au Mozambique, les langues locales ont été utilisées dans l'enseignement par les missionnaires. En 1907, elles furent limitées aux trois premières années de scolarisation, et aux enseignements proprement religieux en faveur du portugais. Dans la lutte vers l'indépendance, le portugais joua le rôle de ciment de la nation et fut décrété « langue de l'unité nationale » ; le non encouragement des langues locales était considéré comme un facteur de réduction des risques de division ethnique. Après son indépendance en 1974, la scolarisation fut uniformisée avec l'étatisation des écoles des missions, l'enseignement était exclusivement donné en portugais. Ce dernier devint ipso-facto une langue marchande.

C'est en 1997 que le Ministère de l'Éducation donna une place (légitimée dans un texte officiel) aux langues et cultures africaines dans les programmes de l'enseignement primaire. Deux modèles à titre expérimental ont été proposés dans le cadre de l'éducation bilingue. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 36 : Modèles d'éducation bilingue au Mozambique

Modèles	Nb de langues	Nb d'écoles-pilotes	Approches
1	16 (les plus importantes démographiquement)	22 (dans des zones rurales linguistiquement homogènes)	Recours à la langue africaine à l'oral dans la salle de classe pour réexpliquer ce que les élèves ne comprennent pas en portugais.
2			Utilisation des langues maternelles pour l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture. Elles sont des véhicules de l'enseignement pendant les trois premières années ; le portugais introduit à l'oral dès la première année devient langue d'enseignement à partir de la quatrième année et les langues africaines deviennent à leur tour les matières d'enseignement.

C'est le deuxième modèle (appelé modèle transitionnel à sortie rapide) qui a été retenu. Les premières classes de l'éducation bilingue ont été ouvertes en 2003 et d'autres en 2004. Les niveaux supérieurs s'ouvraient progressivement (chaque année). En 2005, le nombre d'écoles pilote s'élevèrent à 32 de même que les effectifs d'élèves augmentèrent. Deux autres langues furent ajoutées : le mwani, le ndau.

L'expérience a fait face à de nombreuses difficultés parmi lesquelles :

- les contestations autour de l'instrumentalisation (choix des langues et des variétés, décisions orthographiques et des terminologies) ;
- la carence de matériel pédagogique (jusqu'à la rentrée 2010, aucun manuel n'était disponible pour de nombreuses langues) ;
- le problème de la formation des enseignants.

Les réticences de l'élite sont également à signaler. (M. LAFON, 2008, 2010).

5.1.9. Synthèse

Nous tentons à présent, de ressortir de manière générale, les différentes approches et stratégies utilisées dans ces différents pays, ainsi que les difficultés rencontrées et les résultats obtenus.

5.1.9.1. Approches

On constate que les approches d'introduction des langues locales dans l'enseignement se convergent et se divergent en même temps selon les pays. Cette insertion se fait dans l'éducation formelle et/ou non formelle. Deux optiques se dégagent : l'insertion des langues locales dans l'enseignement comme disciplines à enseigner, et comme médiums d'enseignement, surtout au cycle primaire.

En ce qui concerne la deuxième optique, l'approche la plus utilisée est celle du bilinguisme de subordination : les langues locales servent de véhicules d'enseignement dans les trois ou quatre premières années du primaire, la langue de l'ex-colonisateur introduite comme discipline dès la première année, prend le relais en tant que médium, les langues nationales deviennent des disciplines à enseigner.

5.1.9.2. Défis stratégiques

Nous entendons par stratégies, les différentes dispositions prises (défis à relever), mises en œuvre pour la réussite de ces projets d'insertion des langues locales dans l'éducation ; il s'agit de l'organisation. Nous présentons dans l'ensemble, les différentes stratégies élaborées par les uns et les autres. Les principales sont les suivantes :

- l'aménagement linguistique ;
- la traduction des documents (manuels) en des langues choisies ;
- la mise en place des curricula spécifiques aux écoles bilingues ;
- la formation des enseignants ;
- l'alphabétisation initiale des élèves ;
- l'introduction des activités de production ;
- l'introduction des chants, danses, contes et autres produits culturels du milieu.

Ces expériences ont fait l'objet d'écoles-pilotes en vue de l'expérimentation. La généralisation des expériences s'est faite progressivement, avec l'ouverture de certaines classes et l'augmentation du nombre d'écoles au fur et à mesure.

5.1.9.3. Difficultés et résultats

Généralement, toute innovation est toujours encline à connaître des difficultés. Les expériences de ces différents pays ont rencontré plusieurs obstacles :

- Les représentations négatives des populations à l'égard des langues locales. Elles doutent de la capacité des langues nationales à véhiculer l'enseignement. Aussi, elles évoquent diverses raisons en faveur de la langue de l'ex-colonisateur et en défaveur des langues nationales (le manque de documentation dans langues locales, leur incapacité à véhiculer les sciences, etc.) pour éviter l'intégration de ces dernières dans le système éducatif.
- Le manque d'intérêt de certains parents et dirigeants en raison du manque de sensibilisation : ce qui conduit à une réticence et une résistance.
- Le fait de privilégier une langue par rapport à l'autre a toujours été contesté par les populations qui sentent leur langue être marginalisée. D'où l'option pour une éducation multilingue.
- La question de la médiocrité de la formation du personnel due à l'insuffisance des ressources financières allouées, et la mauvaise qualité et l'insuffisance du matériel didactique adéquat en langues choisies ; l'insignifiance du temps alloué à ladite formation.

Les résultats de ces différentes expériences sont en général positifs. Il est démontré que lors des examens d'État, les pourcentages de réussite des élèves des écoles bilingues dépassent ceux des écoles dites classiques (où le français est la seule langue d'enseignement). Les différents échecs connus révèlent la faiblesse des stratégies ou le manque de prise en compte pour ne pas dire au sérieux des dispositions qui constituaient le plan.

5.2. Projets d'insertion des langues nationales dans l'enseignement au Congo et échecs

C. NTSADI (1980) affirme que l'étude systématique des problèmes d'intégration des langues nationales dans le domaine de l'enseignement au Congo avait été suggérée par le colloque sur l'enseignement en 1970 et rendue formelle par la note du Ministère de l'Éducation Nationale N° 971/MEN/Cab. du 5 octobre 1979. En effet, selon S. MAWÉTÉ (2015, p.13) :

« Cette réforme décidait de la mise en place d'une école nouvelle dite « École du peuple », dont la mission principale était de former des citoyens de type nouveau. L'École du peuple devait permettre de soutenir le développement économique du Congo de manière à réduire sa dépendance extérieure

De ce projet est née la création des écoles de métiers devant former les « cadres rouges » et « experts » de la nation, c'est-à-dire, des cadres techniques, capables de soutenir la Révolution socialiste et de promouvoir la politique de modernisation rurale pour le bien des masses populaires.

La réforme qui a institué « l'école du peuple » devait faire du système éducatif congolais un véritable moteur du développement social, économique et politique, c'est-à-dire, un grand laboratoire d'expérience au service des idées progressistes. »

Le Gouvernement congolais avait projeté l'utilisation du lingala et du kituba dans les écoles de métiers et à l'Université. Si aujourd'hui ces deux langues sont enseignées à l'Université, mais dans l'enseignement professionnel, ce projet a connu un échec pour des raisons que nous ignorons. Toutefois, selon les témoignages, cet échec a été enregistré à cause du refus des enseignants de l'Université. Nous présenterons dans les annexes, quelques textes officiels rédigés à l'occasion de ces projets.

Le cadre d'action adoptée au cours du Forum mondial tenu à Dakar en avril 2000, obligeait tous les pays à se doter d'un plan de l'éducation. C'est ainsi qu'en 2002, le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation a publié le Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous. Dans le cinquième chapitre dudit plan, ont été élaborés les principes directeurs du plan national d'action et les stratégies de développement de l'éducation de base. Six principes ont été enregistrés à savoir :

- la diversification et l'amélioration de l'offre d'éducation ;
- la décentralisation ou la déconcentration renforcée ;
- le renforcement des partenariats ;
- l'éducation de qualité pour tous (égalité et équité) ;
- l'amélioration de l'enseignement dispensé (qualité) ;
- la gestion transparente et efficace (responsabilité).

Les stratégies ont été réparties en stratégies globales et stratégies spécifiques. Les stratégies spécifiques concernent l'éducation de base à savoir :

- le préscolaire ;
- le primaire ;
- l'alphabétisation des adultes ;
- l'éducation spécialisée.

C'est dans l'alphabétisation des adultes que la question des langues a été abordée dans le cadre de la conception, la production et la diffusion dans les trois langues d'alphabétisation (le français, le lingala et le kituba) des manuels, des auxiliaires didactiques adaptés aux nouveaux contextes. Outre cela, la question des langues a été également abordée dans le plan de l'enseignement primaire dans le but de réaliser les objectifs suivants :

- Faire de sorte que, d'ici 2015 tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.
- Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

L'objectif et le but étaient de promouvoir l'introduction et l'utilisation des langues nationales à l'école afin d'amener l'apprenant à savoir lire et écrire, compter, communiquer et résoudre les problèmes de vie quotidienne dans sa langue nationale. En effet, ce plan visait les composantes accès, qualité, et gestion. En ce qui concerne la deuxième composante (qualité), la question des langues se présentait comme suit³³ :

³³ Le tableau ci-dessous est tiré du tableau présenté dans le Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous du Congo (2002). En ce qui nous concerne, nous reprenons la partie concernant l'introduction et la promotion des langues dans le système éducatif.

Tableau 37 : Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous du Congo (2002), Langues et système éducatif

Action	Objectif	Stratégies	Résultats attendus	Activités	période	Coût (en millions de FCFA)
Action 9 Introduction et promotion des langues	Promouvoir l'introduction et l'utilisation des langues nationales à l'école élémentaire	<ul style="list-style-type: none"> -Modalités d'introduction, de renforcement et d'utilisation des langues ; -Elaboration des curricula et des manuels en langues nationales avec matériel didactique ; -Echanges inter états dans la pédagogie des langues ; -Généralisation progressive ; -Relations utiles entre l'école et les centres d'alphabétisation ; 	<ul style="list-style-type: none"> -L'enfant sait lire, écrire, compter, communiquer et résoudre ses problèmes de vie quotidienne dans sa langue nationale ; -Langues nationales introduites dans le dispositif pédagogique mis en œuvre à l'école de base. 	<ul style="list-style-type: none"> Maintenir le français et utiliser conjointement les langues nationales ; -Mettre en place des processus d'enseignement–apprentissage en vue de l'amélioration des didactiques disciplinaires et interdisciplinaires autour des compétences ; -Introduire les langues nationales comme langues d'enseignement–apprentissage dans les premiers niveaux du primaire ; -Former le personnel enseignant et le personnel d'encadrement et des évaluateurs des langues nationales ; -Mettre en place un dispositif de communication et de mobilisation des acteurs et des partenaires. 	2003-2015	1800

Comme toutes les autres actions, cette action couvrait de manière générale la période allant de 2003 à 2015. Aujourd'hui, la période est dépassée, cette entreprise a été un échec. Nous tenons quand même à souligner le caractère lapidaire des activités susmentionnées, notamment l'introduction des langues nationales comme langues d'enseignement-apprentissage dans les premiers niveaux du primaire. Aucune procédure n'est indiquée.

En 2019, il a été projeté d'expérimenter l'enseignement du lingala à l'école primaire. Malgré les suggestions et les projets des années 70, jusqu'à nos jours, aucune action concrète n'est réalisée, le français demeure l'unique langue d'enseignement au Congo. Dans cette perspective, R. V. ODJOLA (2019b, p.92) écrit :

Malgré [que] la volonté de l'État dans les années 70 était de promouvoir les langues nationales, mais force est de constater que les objectifs escomptés n'ont jamais été atteints. Car on ne voit pas d'évolution dans ce sens alors que l'un de ses principaux objectifs finaux était d'acquérir une indépendance linguistique, mais voilà que nous avons cinquante-huit ans d'indépendance politique formelle et cinquante-huit ans de « néocolonialisme linguistique » au travers son organe essentiel : la francophonie, qui n'est qu'un sapeur-pompier pyromane de la promotion de nos langues nationales.

5.3. Le choix des langues au Congo : une affaire complexe

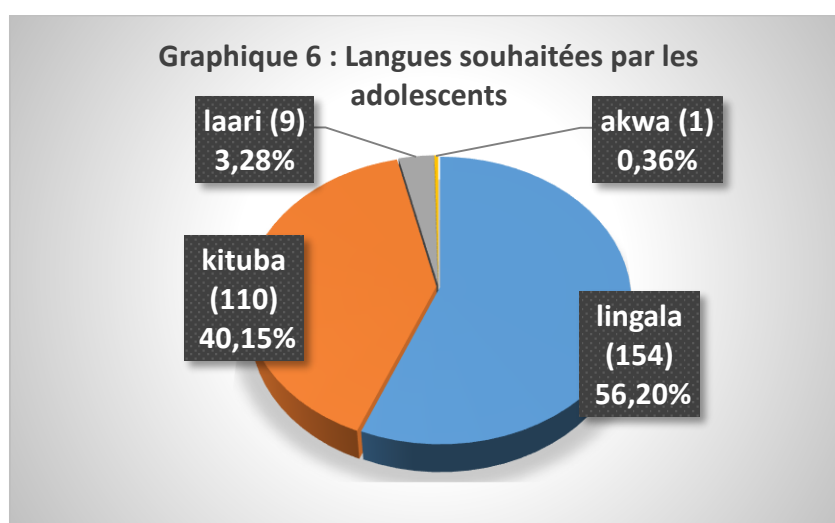
Le choix d'une langue de scolarisation est une affaire complexe. Il soulève des débats, des tensions, des prises de positions égoïstes et partiales : chacun veut que ce soit sa langue, celle de son ethnie, de « son coin ». Pour reprendre A. NAPON (2007, p.261), il s'agit de l'irrédentisme linguistique³⁴, considéré comme l'un des problèmes qui entravent l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. LUPUKISA WASAMBA cité par C. NTSADI (1980, p.74) présente cette réalité des faits en ces termes :

Le choix d'une langue officielle et celui d'une langue de scolarisation ont entraîné beaucoup de réactions et de prises de positions en sens divers et parfois contradictoires. Chaque fois qu'on les a soulevés, la situation devenait aussitôt analogue à celle d'une élection du Président de la République, où chaque parti tente par tous les moyens de faire triompher son candidat. Les débats commencés par un esprit impartial, finissent par devenir acerbes ou par se transformer en panégyriques de différentes langues, vantant leurs mérites philosophiques ou littéraires, leur extension géographique, leur importance socio-politique ou commerciale.

³⁴ Amour exagéré qu'une personne a pour sa langue maternelle. Il se manifeste tant chez les intellectuels que chez les paysans. (A. NAPON, 2007).

Ce qui en ressort est qu'au Congo, de façon globale, les ressortissants du nord souhaiteraient, que ce soit le lingala, ceux du sud le kituba, et d'autres par contre souhaiteraient que ce soit leur langue vernaculaire.

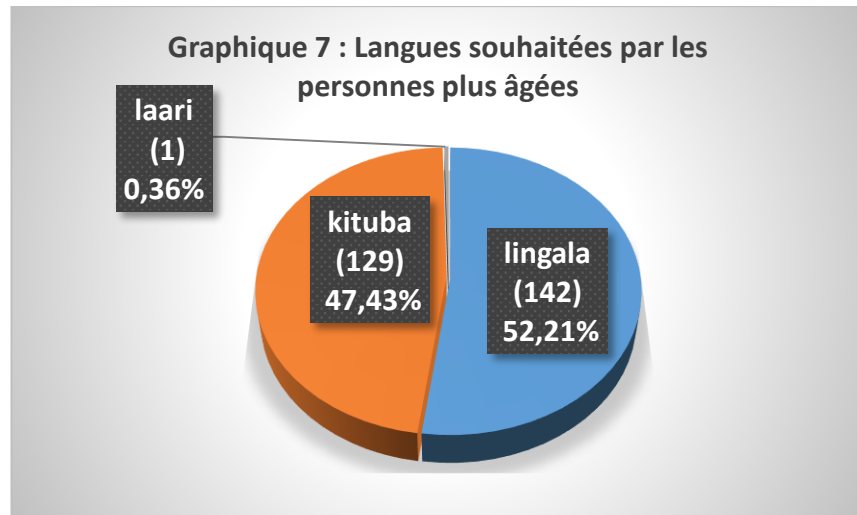
À Brazzaville, en ce qui concerne les enfants qui ont été favorables à l'utilisation des langues locales comme langues d'enseignement, le choix a été beaucoup plus orienté sur les deux langues nationales véhiculaires. Certaines personnes souhaitent que ce soit uniquement le lingala et d'autres le kituba. Il s'agit généralement de personnes qui ne maîtrisent pas l'une de ces deux langues et qui ont porté le choix sur celle qu'elles parlent. D'autres encore ont proposé les deux à la fois.



Dans l'ensemble, le lingala est la langue la plus souhaitée, soit 56,20% ; le kituba est choisi à 40,15%. Les langues vernaculaires ne sont presque pas mentionnées, à l'exception du laari qui a été souhaité (3,28%) par une partie des apprenants des arrondissements 1 et 2 (Makélékélé et Bacongo). Un adolescent de plus de 18 ans a opté pour sa langue première, celle de ses deux parents, celle avec laquelle il cause avec quasiment tous les membres de sa famille : le akwa, soit 0,36%.

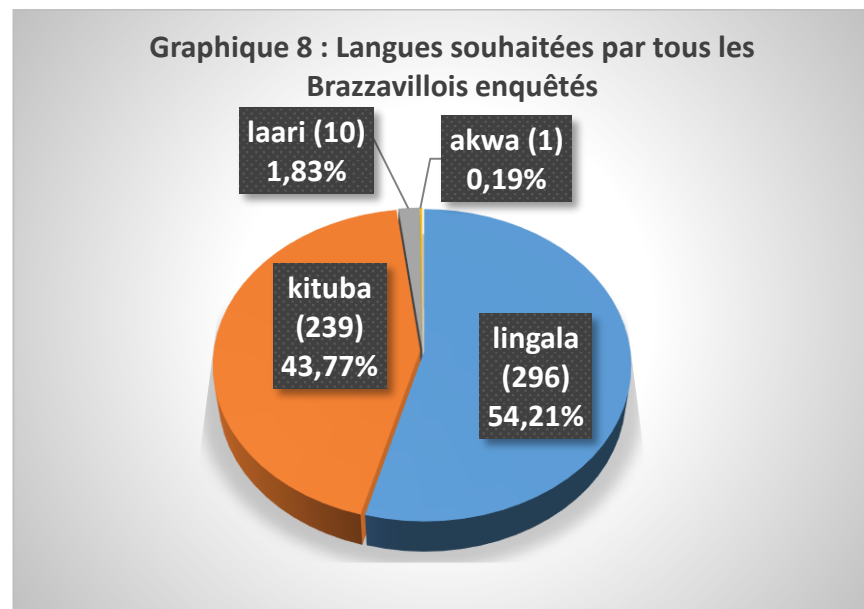
Chez les personnes adultes, seulement trois langues apparaissent :

- Le lingala qui revient 142 fois, soit 52,21%.
- Le kituba est cité 129 fois, soit 47,43%.
- Le laari a été souhaité par un seul enquêté, soit 0,36%.



Dans l'ensemble, en associant les réponses des adolescents et des personnes plus âgées que ces derniers, les résultats se présentent comme suit :

- Le lingala est cité 296 fois, soit 54,21%.
- Le kituba 239 fois, soit 43,77%.
- Le laari 10 fois, soit 1,83%.
- L'akwa 1 fois, soit 0,19%.



Bien entendu, malgré les prises de positions, le choix d'une ou des langue(s) de l'enseignement est une prérogative des autorités politiques. Mais, l'État ne doit pas se lancer dans une sorte de sectarisme. Bien qu'il ne saurait satisfaire les attentes de toute la population

quant à ce choix, il doit néanmoins faire un choix démocratique ; il doit imposer celle(s) qu'il aura choisie(s). À ce sujet, C. NTSASI (1980, p.74) écrit :

Le choix linguistique a toujours été politique. Pour être sans susciter des réactions violentes sur le plan social, ou pour éviter des conséquences fâcheuses sur les plans du développement national, de l'épanouissement intellectuel, cette décision doit être prise démocratiquement.

Dans ce cas-ci, qu'est-ce qu'un choix linguistique démocratique ? C'est un choix exempt de toute partialité ; il doit être objectif : partir d'une enquête sociolinguistique pour prendre en considération la situation sociolinguistique de chacune de ces langues, voire la langue qui est de plus en plus langue première et/ou seconde de la population scolaire, celle qui possède plus d'atouts dans l'apprentissage.

D'entrée de jeu, la question de choix de la langue d'enseignement au Congo avait été déjà soulevée dans le projet du PCT, dans la seconde moitié du siècle passé. En dépit du multilinguisme de fait constaté dans le pays, le P.C.T.³⁵ avait souhaité un monolinguisme officiel. Cependant, un silence est constaté quant à la désignation de ladite langue.

Partant de la pratique des langues de l'époque et des propositions de Th. OBENGA et d'A. NDINGA-OBA, C. NTSADI (1980) dresse une liste alphabétique des langues dont le choix pourrait porter sur l'une d'entre elles :

- le français,
- le kibantu,
- le kiswahili,
- le lingala,
- le munukutuba.

Selon NTSADI, les hypothèses relatives aux trois premières langues peuvent être écartées dans la mesure où le kiswahili est une langue africaine étrangère qui n'est pas parlée au Congo ; le français est une langue au moyen de laquelle les intellectuels tiennent les rênes du pouvoir, occupent les places privilégiées (le paysan est marginalisé et sa place est dans les champs parce qu'il ne parle pas le français) ; le kibantu reste une langue hypothétique, il n'est autre que le lingala et le kituba c'est-à-dire, la fusion du lingala et du kituba. L'auteur précise que le kibantu serait une création révolutionnaire, mais trop artificielle car on ne refait pas une langue contre ceux qui la parlent, l'esperanto en Europe est assez convaincant affirme-t-il. Quant aux deux dernières langues, il écrit :

³⁵ Le parti politique au pouvoir.

En écartant ces hypothèses, le lingala et le munukutuba demeurent les seules possibilités de choix d'une langue nationale officielle. Mais entre les deux langues, laquelle choisir ? Une enquête sociolinguistique aurait donné une réponse satisfaisante à la question. Elle mettrait en évidence l'identité du lingala et du munukutuba, leur statut de langage, leur état d'utilisation et de diffusion, les recherches linguistiques effectuées, etc. En l'absence de cette enquête, la spéculation est à l'honneur. (C. NTSADI, 1980, p.34).

Cette assertion qui date de quarante ans penche du côté du monolinguisme scolaire conformément au débat de l'époque. Cependant, dans notre cas, nous proposons un bilinguisme scolaire fondé sur une cohabitation, une complémentarité entre les deux langues. Parce que ce sont les deux langues nationales les plus parlées dans la majorité des situations de communication (leurs domaines d'usage sont larges), elles sont des langues premières ou secondes d'une bonne partie de la population congolaise, surtout dans les centres urbains et semi-urbains ; ce sont les deux langues les plus souhaitées par la population enquêtée, elles disposent d'une documentation assez suffisante ; et elles bénéficient du statut socio-politique de langues nationales véhiculaires.

En nous appuyant sur A. OUANE et C. GLANZ (2011), nous pouvons dire que les pays d'Afrique qui ont réussi l'utilisation de langues africaines dans le système éducatif peuvent être regroupés en trois catégories :

- Les pays qui ont utilisé une seule langue durant toute la scolarité : c'est le cas de la Somalie qui est l'unique pays à l'avoir fait avec le somali.
- Les pays qui ont utilisé une langue africaine de grande communication comme langue d'enseignement au primaire, l'anglais étant celle du secondaire : le cas de l'Éthiopie, de la Tanzanie et du Nigeria, respectivement avec l'amharique, le kiswahili et le yoruba.
- Les pays qui ont utilisé plusieurs langues africaines comme langues d'enseignement au primaire. C'est le cas de l'Afrique du Sud, de la Guinée Conakry, du Sénégal, du Mali, etc.

Le Congo se situera donc dans le cadre de cette troisième catégorie. Si certains pays ont réussi à utiliser plus de deux langues africaines dans l'enseignement, il est logique et probable que le Congo réussisse avec ses deux langues nationales véhiculaires.

5.3.1. Les registres de langues

La question de la variété de langue ou du registre de langue ne constitue pas, à notre avis, un écueil de grande importance. Nous examinons à présent cette question de registres de langues.

5.3.1.1. Le lingala

Le lingala parlé au Congo-Brazzaville est caractérisé par trois registres à savoir : le registre standard ou soutenu, le registre courant et le registre argotique.

5.3.1.1.1. Le lingala standard

Il est considéré comme la variété « pure ». Ce registre est utilisé dans les livres, les médias et se caractérise par :

- a- Le respect des accords de préfixes de classes.

Exemples : *Lilála líná lizalí libé.* « Cette orange n'est pas bonne. »

Le préfixe de classe *li-* du nom *lilála* influence les adjectifs (*líná* et *libé*) et le verbe (*lizalí*) au point où ils commencent également par *li-*.

Il en est de même pour la phrase suivante :

Baye basengéli bakóta lóla, sé baye batósaka liloba lyá Nzambé.

« N'entreront au Ciel que ceux qui obéissent à la parole de Dieu. »

- b- L'emploi de l'harmonie vocalique avec le contraste entre les voyelles mi-fermées (e, o) et les voyelles mi-ouvertes (ɛ, ɔ).

Exemples : *Nazáli komeɛ mái.* « Je bois de l'eau. »

Bɔkóló mwâna malámu. « Élève bien l'enfant. »

Le phénomène d'harmonie vocalique est manifeste au niveau de *komeɛ* et *bɔkóló*.

Pour le premier cas, Le phonème /ɛ/ du radical affecte son trait (mi-ouvert) à la voyelle du suffixe verbal qui est /a/ (*komela*) qui devient /ɛ/ (*komeɛ*). Il s'agit de l'harmonie vocalique progressive. Pour le deuxième cas, le /ɔ/ de *bɔkóló* affecte le /a/ final. On a ainsi *bɔkóló* au lieu de *bɔkólá*.

5.3.1.1.2. Le lingala courant

C'est le registre le plus populaire, le plus employé dans les conversations quotidiennes. Il est caractérisé par :

- a- La simplification des accords du nom ; ceux-ci ne sont plus rigoureusement observés.

Lilála wâná ezalí mabé. « Cette orange n'est pas bonne. »

Böyo esengéli bakóta lóla, ndé káká ba óyo batósaka liloba ya Nzambé.

« N'entreront au Ciel que ceux qui obéissent à la parole de Dieu. »

- b- L'absence de l'harmonie vocalique au niveau des verbes : le suffixe verbal demeure /a/ dans tous les cas.

Nazá komela mái. « Je bois de l'eau. »

Bókóla mwâna malámu. « Élève bien l'enfant. »

- c- La réduction des formes verbales

Bazá na ndáko. « Ils sont à la maison. » Au lieu de *Bazalí na ndáko.*

- d- L'usage du code mixing (mélange codique). Il s'agit d'un mélange de mots lingala et français, notamment de l'insertion des mots français à l'intérieur d'une phrase en lingala.

Exemples :

Depuis *lóbí nazá komíyóka* bien *te*.

« Depuis hier, je ne me sens pas bien. »

Okoyáka na quelle heure ?

« À quelle heure viendras-tu ? »

- e- L'usage du code switching (alternance codique). Il s'agit d'un passage d'une langue (le lingala) à une autre (le français) au sein d'un même discours.

Exemple :

Yak'áwa. Zóba ! Je le savais. Pourquoi trompez-vous les gens de cette façon ?

Okanisákí nalingákí na yéb'angó té ?

« Viens ici. Idiot ! Je le savais. Pourquoi vous trompez les gens de cette façon ? Tu pensais que je ne le saurais pas ? »

5.3.1.1.3. Le lingala argotique

Ce registre est aussi qualifié de « lingala vulgaire », « lingala des voyous, des délinquants », ce qu'on appelle scientifiquement « l'hindubill ». Selon G. KOUARATA et P. LOUANGO (2016), le lingala argotique se caractérise par l'emploi abusif des expressions imagées, et des emprunts ayant perdu leurs sens et leur prononciation originels, et est de nos jours, très utilisé par le monde du showbiz, de la publicité, des chroniqueurs de musique et de certains artistes musiciens.

Exemples : *Azá vre faux momie.*

« Elle est une très mauvaise fille. »

Comme on peut le constater, *vre* (vrai) prend le sens de l'adverbe *très* qui exprime un haut degré ; *faux* signifie ici *mauvaise* ; *momie* est prise pour une fille svelte, mais de nos jours le sens a été restreint à fille.

Bwákisa yé, azobéta libándá.

Traduction littérale : « Fais-le jeter, il joue dehors. »

En réalité, *bwákisa* ici signifie « laisser tomber », et l'expression *kobéta libándá* signifie « être hors sujet ; ne pas faire, ne pas répondre aux attentes comme il se devrait », et donc son vrai sens est contextuel. *Bwákisa yé, azobéta libándá* signifierait « Laisse-le, car il ne fait pas comme il se devrait, ou ne répond pas aux attentes, etc. »

Au côté du lingala argotique se développe de plus en plus, au cours de ces dernières années, un autre registre codé appelé le *langila*, qui est défini comme une forme codée où les mots lingala peuvent être remplacés par des noms de villes, de pays ou d'organismes ayant une sonorité proche (Bienvenu SENE MONGABA, 2013b, p.116).

Exemples : Mère azopalestine. « Maman prépare. »

Palestine correspond au verbe préparer.

Venezuela bacotonou « Viens par ici. » (SENE MONGABA, 2013b)

Venezuela : venir ; Cotonou : ici.

5.3.1.2. Le kituba

Bien qu'il conserve ces indices nominaux, le kituba a perdu le mécanisme d'accords de préfixes de classes. Les exemples suivants donnés par (NTSADI, 1980 ; LUMWAMU, 1984-1985 et NDAMBA, 2000) illustrent ce phénomène :

a. *Mwana ya fioti me dila.*

« Le petit enfant a pleuré. »

b. *Bana ya fioti me dila.*

« Les petits enfants ont pleuré. »

c. *Muntu yayi ke imbi*

« Cet homme est mauvais. »

d. *Bantu yayi ke imbi*

« Ces hommes sont mauvais. »

En kituba, la question de registres de langue ne se pose pas comme en lingala. Toutefois, F. LUMWAMU (1984-1985, p.16) parle du munukutuba officiel, c'est-à-dire celui de la radio, précisément des bulletins d'information, des émissions religieuses. La particularité de ce munukutuba réside dans le mécanisme d'emprunts totaux quant aux termes techniques d'origine récente :

repyblik « république »

prezida « président »

zeneral « général »

bakomersa « les commerçants »

krist « Christ »

Par contre, comme en lingala, les locuteurs du kituba font usage des termes français (mélange codique) dans les phrases kituba et des phrases françaises dans leur discours.

5.3.2. Quel choix pour quel registre ?

Dans le cas du lingala, pour le choix du registre à utiliser quant à son insertion dans le système éducatif, il est nécessaire d'employer le registre courant, parlé par les locuteurs.

Mais le problème qui se pose est celui du mélange et de l'alternance codiques (code mixing et switching). En effet, l'un des arguments pseudo-scientifiques les plus utilisés pour contester l'introduction des langues africaines dans l'éducation est celui du phénomène des emprunts xéniques qui perturbent leurs systèmes.

Le lingala et le kituba parlés sont truffés de mots étrangers, notamment de mots français sur les plans politique, culturel, religieux, économique, etc. Cette éventuelle difficulté pourrait être palliée progressivement, il suffit de revenir en arrière pour voir les facteurs qui motivent les populations à utiliser régulièrement les mots français quand ils parlent ces deux langues.

Les raisons qui expliquent ces phénomènes sont multiples et connues. Dans notre cas, nous signalons les motivations suivantes :

- La limitation du vocabulaire du locuteur : lorsque le vocabulaire des locuteurs du lingala et du kituba est limité, ils font recours à des mots français pour exprimer leurs idées. Il s'agit dans ce cas-ci des mots peu connus de la société et des termes techniques.
- L'habitus langagier dû à l'influence du français qui est une langue que pratiquement tout Congolais aimerait apprendre. Cette influence génère ainsi des comportements langagiers au point où l'usage du mélange et de l'alternance codiques ne relève plus seulement d'une insuffisance du vocabulaire, mais devient plutôt une habitude, surtout chez les bilingues (français-langue nationale véhiculaire).
- Le besoin d'impressionner : au Congo, la langue française est la langue des intellectuels ; revêt la fonction de langue de prestige. Celui qui la parle se démarque des autres qui ne la maîtrisent pas. Dans notre cas ici, l'usage des mots français et des phrases en français dans les discours en langues nationales est une marque d'identité intellectuelle, un style d'expression qui vise à montrer à son interlocuteur qu'on est aussi intellectuel, donc un style qui vise à impressionner. Dans ce cas, comme dans le précédent, le locuteur peut ou ne pas connaître l'équivalent du mot en langues nationales, mais son choix porte sur le mot français.

Ces raisons réunies font en sorte que ce phénomène de mélange codique prenne de l'ampleur dans les discours prononcés en lingala et en kituba. D'où, il faut examiner les possibilités de surmonter ce phénomène, de renforcer les capacités du lingala et du kituba parlés pour faciliter leur emploi comme langue d'enseignement. Pour ce faire, la valorisation des dites langues (officialisation, insertion effective dans l'enseignement), la création de termes techniques et leur vulgarisation seront à la hauteur pour relever le défi et tuer le complexe du néo-colonialisme linguistique et les attitudes dépréciatives à leur égard. Ce que nous voulons dire, c'est qu'il ne faut pas sombrer dans l'attentisme, mais plutôt passer à l'action en agissant au préalable avec les potentialités nécessaires actuelles que disposent ces deux langues, et les autres solutions s'en suivront au fur et à mesure.

5.4. Du développement des langues congolaises

Parler de langues de développement c'est ipso-facto parler du développement des dites langues, de leur aménagement. Pour reprendre H. TOURNEUX (2008, p.9), il s'agit

« d'amplifier la langue » selon le besoin qui se fait sentir. Et, selon N. NIKIÈMA (2008, p.267), développer une langue, c'est l'instrumentaliser et l'instrumenter.

5.4.1. Le degré d'instrumentalisation

Instrumentaliser les langues consiste à les outiller techniquement.

- Sur le plan de la standardisation orthographique : les linguistes doivent continuer à réfléchir et travailler pour fixer les normes sur la manière d'écrire les mots et les suites de mots, etc. Au parcours des Sciences du Langage de l'Université Marien Ngouabi, plusieurs travaux portant sur la description de diverses langues congolaises sont réalisés, et permettent de se faire une idée de l'alphabet le plus cohérent possible, le mieux adapté aux sons de chacune d'entre elles, de leur morphologie et de leur syntaxe. En ce qui concerne le lingala et le kituba, ils disposent d'une écriture et d'une grammaire. Il existe de nombreux documents sur l'orthographe, la syntaxe de ces langues ; des dictionnaires sont élaborés, quoique l'on ait toujours besoin de travaux complémentaires surtout en rapport avec l'éventuel contexte de leur insertion dans l'enseignement.
- Sur le plan terminologique : les adapter aux domaines de la littérature et des sciences et techniques par création des néologismes, par des emprunts, par des calques et aussi élaborer les dictionnaires et les lexiques *de* et *dans* ces langues. La création d'une « Académie des Langues Congolaises » serait une nécessité. Le manque d'une telle structure au Congo prouve le manque d'intérêt des autorités politiques sur la question du développement et de la valorisation interne des langues congolaises. De la même manière que l'on parle de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN), au Congo on devrait parler de l'Académie des Langues Congolaises (ALC).

5.4.2. Le degré d'instrumentation

Selon N. NIKIÈMA (2008, p.267), instrumenter les langues consiste en l'élaboration des supports et matériels didactiques pour permettre leur emploi comme langues médium d'enseignement. Il s'agit de mettre en place des manuels scolaires des différentes disciplines en lingala et en kituba, de traduire ceux qui sont indispensables. À ce sujet, H. TOURNEUX (2008, p.12-13) souligne le besoin d'une approche systémique de la question des langues et du développement qui prenne en compte la composante « culture », car « enseigner une langue équivaut à enseigner aussi la culture et la civilisation de cette langue » (R. V.

ODJOLA, 2019a, p.238). Les manuels à élaborer et à traduire doivent tenir compte des réalités culturelles de la société congolaise pour une bonne compréhension et assimilation par les apprenants. Pour reprendre les termes de TOURNEUX, dans le cadre de la traduction du manuel, il s'agit d'en adapter le code culturel.

Dans son texte d'hommage au Professeur Antoine NDINGA-OBA, G. IBIOU (2004) exprime l'engagement et le combat du Professeur pour l'introduction des langues nationales véhiculaires dans l'enseignement. IBIOU affirme que de nombreuses résolutions et recommandations ont été prises dans le domaine des langues nationales sous l'initiative de NDINGA-OBA³⁶. Par exemple, la création du service des Langues nationales en juillet 1975 au sein de l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques a permis la réalisation des travaux suivants :

1. La rédaction de quelques manuels de l'enseignement primaire à expérimenter :

En lingala : **Livres de lecture**

Buku ya botangi : F1-F2 (CP1-CP2)

Buku ya botangi : F3-F4 (CE1-CE2)

Buku ya botangi : F5-F6 (CM1-CM2)

Livres de calcul

Buku ya boluki mitango : F1-F2 (CP1-CP2)

Contes et proverbes

Masapo na masese

En kituba : **Livres de lecture**

Dibuku ya ntangulu : F1-F2 (CP1-CP2)

Dibuku ya ntangulu : F3-F4 (CE1-CE2)

Contes et proverbes

Banongo mpe bingana

³⁶ Cf. Annexes.

2. *La traduction d'une série de pièces de théâtre en lingala et en kituba :*
 - La femme infidèle d'A. LETEMBET-AMBILI
 - Le bruit court de S. BANTANGOUNA
 - La première paie de P. GASSAM
 - Trois prétendants un mari de G. OYONO MBIA
 - Nganga Mayala de F. MOUANGASSA

3. *La publication des lexiques, des éléments de grammaire, et des textes de lecture :*
 - Lexique Français-Lingala (Nathan 1981) et Lexique Français-Munukutuba (Nathan 1981) ;
 - Éléments de grammaire lingala (Nathan 1982) ;
 - Éléments de grammaire kituba (Nathan 1982) ;
 - La chanson congolaise (Nathan 1984) ;
 - Lexiques thématiques en Français-Lingala et en Français-Kituba sur la politique et l'administration, l'agriculture et l'élevage ;
 - Textes de lecture.

Hormis ces ouvrages, d'autres textes existent, mais l'effort reste à faire. Les linguistes et les spécialistes en éducation doivent travailler ensemble pour faire revivre ce service dans le contexte actuel où le besoin d'intégration des langues nationales dans le système éducatif se fait nettement sentir.

5.4.3. De la création des termes scientifiques

L'une des initiatives les plus récentes dans la valorisation des langues africaines a été la mise en place d'un certain nombre de processus et de stratégies pour développer et intellectualiser les langues africaines, de façon à permettre leur utilisation dans des domaines publics tels que l'éducation, la science, la technologie, le droit, la santé, les Droits de l'Homme et les médias. Ce processus implique le développement de la terminologie qui constitue la création ou le développement de nouvelles conditions d'utilisation dans de nouveaux domaines ou dans des domaines spécialisés. (ACALAN, 2015, p.7).

L'élaboration d'une terminologie scientifique est une œuvre collective, un travail d'efforts intellectuels réunis : la terminologie est un champ d'étude interdisciplinaire nécessitant l'association des experts de différents domaines. Elle se fait progressivement, doit être rationnelle et précise.

Jusqu'à présent, le lingala et le kituba sont officiellement privés de l'opportunité de véhiculer les sciences et la technique au Congo. Comme l'indique l'intitulé de la partie, il s'agit non seulement de traduire les termes existants en langue française en lingala et en kituba, mais de fournir des efforts pour les créer, en s'inspirant des terminologies étrangères. Il est donc question de dépasser le stade de la traduction. Il faut par conséquent, penser et mettre en place une commission générale de terminologie et de néologie qui sera sous la tutelle des Ministères en charge de l'éducation.

5.4.3.1. Terminologie et terme

Terminologie est un terme polysémique. Il est perçu comme une étude scientifique des termes ; un ensemble de termes spécifiques appartenant à un domaine spécialisé ; etc. En dépit de cette polysémie, la perception qui nous intéresse est la deuxième. Cet ensemble de termes spécifiques forme le lexique de ce domaine, soit un sous-lexique par rapport au lexique entier de la langue (lexicologie). On peut parler par exemple de la terminologie de la médecine, la terminologie de la linguistique, la terminologie de l'informatique, etc. Cette notion de terminologie est étroitement liée à celle de langue de spécialité qui recouvre les vocabulaires propres à un domaine donné (technique, scientifique, médiatique, juridique, etc.) ; il s'agit donc des vocabulaires spécialisés appelés technolectes.

Partant des processus sémantiques, la terminologie s'inscrit dans le cadre onomasiologique ; elle part des concepts (idées) pour en arriver aux termes.

Pour définir le mot *terme*, nous reprenons la définition basique de V. EVERS (2010), selon laquelle, un terme est un mot dont la signification spécifique dépend d'un domaine de spécialité, c'est-à-dire un même mot dont le sens varie selon les domaines.

Il convient aussi de signaler qu'un mot de la langue générale peut devenir un terme, entrer dans la langue de spécialité ; tout comme celui de la langue de spécialité peut intégrer la langue générale dans la mesure où son usage est vulgarisé.

5.4.3.2. Critères d'un terme scientifique

Les termes scientifiques à créer en lingala et en kituba doivent obéir aux critères suivants : la rigueur scientifique, le caractère populaire et la forme nationale qui correspondent aux aspects sémantique et normatif, et formel.

5.4.3.2.1. L'aspect sémantique et normatif

Le critère qui correspond à cet aspect est la rigueur scientifique : la précision et le caractère systématique sont de grande importance. Il faut bien contrôler le sens des termes, c'est-à-dire les normaliser, car la précision est une nécessité fondamentale dans toute forme de communication. Dans cette lancée, EVERS (2010) pense qu'un *terme* serait un mot dont le sens est normalisé.

Dans chaque domaine, les mots doivent être monosémiques ; l'homonymie, la polysémie, la synonymie et la métonymie sont à éviter, car le fonctionnement des termes dépend des relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres, et c'est ce qui fait la cohérence sémantique. Parlant des éléments les plus importants d'une terminologie au sens de WÜSTER, V. EVERS (2010, p.26-27) souligne l'idéal de la *biunivocité* qui :

Veut qu'à un seul concept corresponde un seul terme, et inversement. Autrement dit, la biunivocité vise à éliminer l'ambiguïté résultant de la synonymie (un concept représenté par plusieurs termes), ou de l'homonymie et la polysémie (un seul terme représentant plusieurs concepts). Cet idéal ne vaut pas pour la langue générale, où ces phénomènes sont en fait utiles (pensez à la variété d'expression, les jeux de mots...).

Cela revient à dire que les faits de synonymie, d'homonymie et de polysémie importants dans la langue générale ne sont pas nécessaires dans les langues de spécialité. Toutefois, la même forme (homonymie) peut être admise dans deux langues de spécialité différentes, mais avec un sens bien défini dans chaque domaine, évinçant ainsi l'ambiguïté. Dans ce contexte, C. HORNE (1985, p.37) écrit :

Ce phénomène est possible grâce à la nature spécialisée de la terminologie de chaque discipline. Un terme d'un lexique particulier ne va pas évoquer un autre terme qui a la même forme linguistique, mais qui appartient à un tout autre domaine. C'est justement cette qualité qui permet d'établir une infinité virtuelle de termes précis sans surcharger la langue de nouvelles formes. On peut donc accepter la conception suivante du rapport entre le contexte et la précision en terminologie (DIKI-KIDIRI et al. 1981 : 8) : À l'encontre de l'utilisation de mots anciens auxquels un sens nouveau serait conféré, il existe un risque de confusion qui n'est pas négligeable [...]. L'expérience montre que l'ambiguïté est rare et que le contexte permet presque toujours de la lever.

Comme on peut le constater, ce critère va de pair avec la notion d'économie linguistique selon laquelle la langue exige un équilibre entre le nombre de mots approprié pour faciliter la communication sans surcharger l'esprit humain, et sans pour autant vouloir limiter ou restreindre le nombre d'unités lexicales.

5.4.3.2.2. L'aspect formel

L'aspect formel renferme le caractère populaire et la forme nationale.

5.4.3.2.2.1. Le caractère populaire

Le caractère populaire est le critère qui convient à ce dernier aspect. Cette popularité s'explique par la facilité de prononciation, de compréhension et de rappel (mémorisation). Donc, un terme scientifique doit être motivé.

En effet, le critère mis en évidence ici est la concision. Les nouveaux termes créés doivent être courts, qu'ils soient simples ou composés. En ce qui concerne les concepts de base, il est de préférence que l'on crée des termes bisyllabiques afin de permettre la création d'une série de termes dérivés. Parlant de la concision, C. HORNE (1985, p.38) précise que :

Si la terminologie doit être précise, elle doit en même temps être concise. La concision est une des qualités de la métaphore, car on peut accorder une définition complexe à une forme simple et brève, soit la métaphore-mot, soit le syntagme lexical composé d'un nombre restreint de mots.

En effet, la concision est essentielle à la communication efficace en terminologie, là où il y a tellement de notions et donc autant de termes, mais, comme le dit LOTTE (1981 : 12), le besoin de précision provoque parfois l'apparition de termes qui sont composés de plusieurs mots ou de mots encombrants [...]. Il y a alors conflit entre l'exigence de précision et l'exigence de concision.

Il y a ici lieu de rappeler que ces deux critères (précision et concision) doivent aller de pair : les efforts doivent être fournis de sorte que le nouveau terme précis soit concis.

5.4.3.2.2.2. La forme nationale

Les nouveaux termes créés doivent correspondre aux structures du lingala et du kituba, et à leurs systèmes phonétiques. Dans le cadre des emprunts, ceux-ci doivent forcément être adaptés aux structures de ces deux langues, dans le but de faciliter la prononciation, le maniement et la familiarisation du peuple (usagers professionnels ou spécialistes) à ces termes. En peu de mots, éviter les emprunts qui ne sont pas nécessaires pour ne pas proliférer le vocabulaire de ces langues de mots étrangers.

5.4.3.3. Approches et étapes du travail terminologique

Dans le domaine de la création terminologique en langues africaines, deux approches sont souvent employées (B. SENE MONGABA, 2013a) :

- La première et la plus fréquente consiste à utiliser un corpus en langue source (le français par exemple), ensuite en extraire des lemmes, des définitions et des exemples, puis les classer dans la langue source, pour enfin traduire dans la langue cible (africaine).
- La deuxième que SENE MONGABA qualifie d'approche terminologique, consiste à définir les concepts, et à produire des exemples de contextualisation directement dans la langue cible.

Nous optons donc pour cette deuxième approche que nous trouvons très pratique dans la mesure où elle prend en compte les réalités socio-culturelles des acteurs de l'éducation. La création des terminologies scientifiques, obéit aux étapes suivantes :

Premièrement, répertorier les concepts fondamentaux de chaque science, en se servant surtout des dictionnaires spécialisés ou techniques (lexique de la science traitée) dans une langue source. Par exemple, le géographe, le mathématicien, le chimiste, le botaniste, l'informaticien, etc. chacun selon sa discipline fait état des concepts de base utilisés.

Deuxièmement, trouver à ces concepts (en tenant compte de chaque science de façon généralement distincte), les termes qui conviennent dans les deux langues véhiculaires nationales. Les spécialistes procéderont par une analyse du sémantisme du concept, voire ses origines, donc cerner tous ses contours afin de trouver en langues nationales le terme approprié, équivalent au terme de la langue détentrice de ce savoir. Ils partiront du concept fondamental pour étudier tous les autres ayant un rapport avec lui. De ce fait, à partir de ce concept de base trouvé, on peut alors créer toute une série de termes dérivés, composés et métaphoriques, etc.

Troisièmement, entamer des discussions intra-disciplinaires et aussi animer des conférences interdisciplinaires qui porteront sur entre autres, les termes communs à tous les domaines.

Quatrièmement, mettre ce vocabulaire à l'essai auprès des utilisateurs cibles afin de voir s'il sera facilement retenu, sinon, essayer de mettre à l'écart, les mots qui paraissent irrationnels, incompatibles au contexte, à la syntaxe ou à la sémantique des langues concernées. C'est un travail qui exige davantage, chaque jour un approfondissement : il se

fait de façon continue. C'est dans ce sens que B. SENE MONGABA (2013b, p.427) écrit à propos de son travail sur la terminologie en lingala :

Ce travail montre l'importance de consulter, en amont et en aval du travail de création terminologique, les utilisateurs cible. Le travail de création terminologique décrit dans ce chapitre se fonde donc d'une part sur le bon usage des mécanismes internes de la langue et d'autre part sur la validation auprès des utilisateurs cible et qui sont à la fois experts du domaine.

5.4.3.4. Procédés de création terminologique

Le lexique d'une langue est dynamique. De nouveaux mots apparaissent tandis que d'autres disparaissent. Généralement, pour enrichir une langue, on fait recours à divers procédés : la formation des mots à partir des métaphores, des mots existants, par emprunt, les calques, l'abréviation, la siglaison, la troncation, etc. Dans le cadre du lingala et du kituba, nous retenons les trois premiers procédés.

5.4.3.4.1. La métaphore

Dans la création terminologique, la métaphore est un processus de dénomination et de conceptualisation très important. Selon THOIRON (1994), cité par I. OLIVEIRA (2010, p.101), « la métaphore est un procédé important de dénomination dans le monde des sciences et des techniques. C'est un processus de création de mots simples qui part d'un mot existant et qui lui attribue un nouveau sens sur la base d'une ressemblance. »

Comme on peut le constater, cette conception de la métaphore la situe sous un autre aspect que celui d'une figure de l'art oratoire et poétique, d'un moyen d'ornement de la langue (métaphore libre poétique). Elle la place comme un moyen qui, selon C. POLZIN (1998) sert à développer et présenter des idées. C'est donc un procédé qui sert à rendre les concepts plus saisissables. Si un nouvel objet a de ressemblances avec une réalité déjà existante, on se sert de la métaphore, notamment par analogie pour le dénommer (métaphore lexicale ou lexicalisée). Celle-ci paraît ainsi de toute évidence une source d'enrichissement lexical. Ce procédé peut être utilisé dans le processus de création de nouveaux termes scientifiques en lingala et en kituba afin de faciliter la compréhension des phénomènes scientifiques qui sont de façon générale éloignés de la vie quotidienne.

5.4.3.4.2. Création de termes à partir des mots existants

Deux procédés (ou mécanismes) permettent de créer les nouveaux termes à partir des mots existants : la dérivation et la composition. Le terminologue fait recours aux radicaux adjectivaux et nominaux (qui servent dans la formation des noms), et surtout des radicaux verbo-nominaux (qui servent à la fois à la formation des noms et des verbes).

5.4.3.4.2.1. La dérivation

C'est l'action de créer un nouveau terme par ajout des affixes (préfixe, extension, suffixe) à la base (radical) d'un mot, ou par modification formelle de ce dernier. Le nouveau mot obtenu est appelé mot dérivé. Dans le cas du lingala et du kituba, on peut retenir deux types de dérivation :

5.4.3.4.2.1.1. La dérivation nominale

Elle consiste en l'obtention des noms dérivés et utilise deux procédés : la préfixation et la dérivation parasynthétique.

Préfixation :

Il s'agit d'ajouter le préfixe au radical.

nyama « animal » ; **bon**yama « sauvagerie » (lingala)

ndoki « **sorcier** » ; **kind**oki « sorcellerie » (lingala)

muntu « personne » ; **bum**untu « personnalité » (kituba)

mwama « riche » ; **kim**vwama « richesse » (kituba)

Dérivation parasynthétique

C'est la combinaison du préfixe et du suffixe au radical.

Kobota « enfanter » ; **li-bot-a** « famille » (lingala)

komata « monter » ; **emateli** « échelle » (lingala)

kubuta « enfanter » ; **mubuti** « parent » (kituba)

kusala « travailler » ; **kisalu** « travail » (kituba)

Redoublement (modification formelle)

Il s'agit de la forme du mot qui est modifiée.

(ko) tala « regarder » ; talá-tálá « miroir » (lingala)

(ko) zínga « entourer » ; zíngá-zíngá « tout autour » (lingala)

kati « intérieur » ; kati-kati « milieu » (kituba)

maalu « pieds » ; malu-malu « très vite » (kituba)

Préfixation + redoublement

Ces deux procédés peuvent se combiner pour l'obtention d'un nouveau mot.

(ko) landa « suivre » ; bilanda-landa « suivisme » (lingala)

(ku) tala « regarder » ; kitala-tala « miroir » (kituba)

5.4.3.4.2.1.2. La dérivation verbale

Cette dérivation permet d'obtenir un nouveau verbe en ajoutant un suffixe de dérivation appelé extension.

En lingala, on distingue les extensions suivantes :

-is- factitif (le sujet fait faire l'action)

-el- applicatif (l'action du verbe se fait en faveur de, à cause de, etc.)

-an- réciprocatif (l'action du verbe produit un effet mutuel) ; lorsque le sujet est au singulier, ce suffixe d'extension exprime un changement d'état dû à une cause externe.

-am- passif (le sujet subit l'action exprimée par le verbe)

-ol- réversif (il exprime une action contraire à celle du radical verbal tout seul)

Exemples :

koyemba « chanter » ; koyembisa « faire chanter » (lingala)

kolamba : « préparer » ; kolambela « préparer pour » (lingala)

En kituba, on utilise les extensions suivantes :

-is- (factitif)

-il- ou **-in-**, **-ik-** (applicatif)

-an- (réciprocatif)

-am- (passif)

-ak- (itératif ou habituel)

Exemples :

kusala « travailler » ; kusalila « travailler pour » (kituba)

kuzola « aimer » ; kuzolana « s'aimer réciproquement » (kituba)

5.3.3.4.2.2. La composition

Les nouveaux mots peuvent être aussi créés par composition, c'est-à-dire en associant deux termes qui fonctionnent indépendamment l'un de l'autre pour obtenir un nouveau terme. Le sens du nouveau mot peut ou ne pas provenir de l'addition du sens des termes en présence.

Les exemples ci-dessous illustrent ce phénomène :

kanga-moyibi « fil de fer barbelé » (lingala)

mofutisi-mpako « collecteur d'impôt » (lingala)

inzo ya Nzambi « maison de Dieu » (kituba)

munsa-mbote « bienfaiteur » (kituba)

5.4.3.4.3. Les emprunts et les calques

De la même manière que les hommes voyagent, les langues aussi voyagent, les mots également. Ces mots qui voyagent sont appelés emprunts, quand bien même ils ne sont pas remboursés ou rendus à la langue propriétaire. Aucune langue ne se développe avec ses propres mots, elles sont enclines à emprunter les mots les unes des autres. Le lingala et le kituba ont emprunté les mots tant des langues étrangères que d'autres langues africaines.

Pour reprendre les termes de F. LUMWAMU (1984-1985), ces emprunts sont soit assimilés, soit totaux. :

- Les emprunts assimilés, c'est-à-dire adaptés aux structures (adaptations phonétiques, morphologiques pour éviter toute forme de xénisme) des langues qui empruntent au point qu'ils ne sont plus visiblement perçus comme des emprunts) :
(le, du) pain (français) → *lípa* (lingala) ; *dimpa* (kituba)
Mon père, prêtre (français) → *múpe* (lingala) ; *mumpe* (kituba)
- Les emprunts **totaux** (ils concernent les termes techniques avec plus ou moins un transfert de forme sur les plans phonétique, syllabique et lexical, avec dans de rares cas une légère adaptation aux structures des langues emprunteuses).

baministr (lingala, kituba) « les ministres »

zeneral (lingala, kituba) « général »

En ce qui concerne les adaptations phonétiques, elles se font selon trois procédés :

- **La réduction** du mot en supprimant un phonème ou une syllabe à l'initial (aphérèse), à l'intérieur (syncope) ou à la fin (apocope) du mot étranger.

aluminium (français) : minyome (kituba)

soldat (français) : soda (lingala)

motor car (anglais) : motuka (lingala), mutuka (kituba)

- **L'allongement** à l'initial du mot (prothèse), insertion d'une voyelle (épenhèse) afin d'éviter la succession de consonnes qui n'est pas admise en lingala et en kituba, ajout de voyelles en fin de mot (épithèse) afin d'obtenir une syllabe ouverte.

pelle (français) : kipelo (kituba)

secret (français) : sekele (lingala)

mangue (français) : mangolo (lingala)

boy (français) : boyi (lingala)

moteur (français) : motele (lingala)

- **La substitution** des sons étrangers au système du lingala et du kituba par des sons apparentés (nasalisation, délabialisation, etc.)

buvette (français) : biveti (lingala)

sapato (portugais) : nsapatu (kituba) « chaussure, soulier »

radio (français) : ladio (lingala)

poldra (portugais) : punda (lingala, kituba) « cheval »

On peut également parler d'autres adaptations comme :

- L'intégration du nom étranger avec son déterminant.

l'état (français) : leta (lingala)

l'hôpital (français) : lopitalo (lingala)

mon père (français) : mupe (lingala)

du pain (français) : dimpa (kituba)

Toutefois, dans le cadre des terminologies scientifiques, il est primordial que ces emprunts se fassent aux langues les plus apparentées au lingala et au kituba : les langues africaines.

Quant au calque, il est défini comme :

« ...la traduction littérale d'un mot composé, de telle sorte que le français, non seulement désigne la même chose, mais conserve le même sens. Ainsi, quand nous disons lune de miel pour honey moon, nous désignons bien, comme les anglais, les premiers temps de mariage, mais de plus, nous signifions la même image conservée d'une langue à une autre. » REY-DEBOVE (1998) cité par I. OLIVEIRA (2010, p.117).

L'auteur assigne au calque un type d'emprunt particulier qui renvoie au procédé de traduction. Il s'agit d'un procédé caractérisé par une simplicité, une souplesse qui facilite la création de nouveaux mots composés en traduisant les différents mots qui composent les mots de départ. Ce procédé est utilisable en lingala comme en kituba. Cela peut s'illustrer par les cas suivants :

premier ministre : ministr ya yambo (lingala)

ministr ya ntente (kituba)

vierge-Marie : ngɔndɔ-Maria (lingala)

Fais attention : sala keba (lingala)

On peut aussi parler du calque inversé :

tɔngɔ (matinée) + elamu (bon) = tɔngɔ elamu (bonjour)

Parlant d'Eugen WÜSTER³⁷ et de sa conception des termes, EVERS (2010, p.18) affirme : « C'est pourquoi les termes, pour lui, étaient plus que des phénomènes à observer et à décrire ; ils constituaient aussi une matière qu'il faut savoir créer, adapter et imposer pour essayer de façonner et d'améliorer la terminologie d'une spécialité donnée. »

5.4.3.5. Quelques cas de création de termes scientifiques en lingala

Nous présentons dans ce sous-chapitre, deux cas de création terminologique selon deux études menées en lingala, l'une portant sur le domaine informatique et l'autre sur la chimie afin de rendre mieux clair notre exposé.

³⁷ L'homme qui fut à l'origine de la terminologie en tant que champs d'étude.

5.4.3.5.1. Dans le domaine de l'informatique (DIKI-KIDIRI et al)

Dans le domaine de l'informatique, M. DIKI-KIDIRI et al (1999), partant de l'utilisation de l'ordinateur, ont travaillé sur la construction du sens en néologie terminologique et ont décrit les aspects linguistiques de cette construction en se référant essentiellement aux exemples du sängö, du wolof et du lingala. Ils ont privilégié la métaphore, la création formelle, l'emprunt et la normalisation terminologique. Dans notre cas, la langue qui nous intéresse est le lingala.

En ce qui concerne la métaphore, les auteurs s'appuient sur ASSAL (1995) pour affirmer qu'en terminologie, la métaphore n'est pas à interpréter comme un procédé d'ornement stylistique, mais plutôt comme un processus de dénomination et de conceptualisation. Le domaine de l'informatique utilise largement la métaphore dans la création terminologique.

Les auteurs ont proposé les équivalents des termes suivants :

1. *Logiciel et matériel* : *esálisela* pour *logiciel* qui est considéré comme un outil qui facilite le travail ; *mabendé*, ensemble de la ferraille qui compose le *matériel* informatique (unité centrale et périphériques).
2. *Moniteur et écran* (le premier désigne toute la boîte relativement volumineuse qui contient l'ampoule cathodique, et le deuxième la partie du moniteur sur laquelle on peut voir ce qu'on saisit). Pour ces deux mots, les auteurs ont proposé deux mots composés à savoir : *Nkéni ya bilembo*, pour moniteur. *Nkéni* signifie ici boîte en fer ; *bilembo* signifie figures, signes, symboles, caractères, marques, etc. Le sens complet est « boîte à images, à lettres [d'alphabet] ». *Emónisi-bilembo*, pour écran. *Emónisi* est dérivé du verbe *komónisa* « montrer, exhiber, faire paraître, faire voir » qui, lui-même vient de *komónɔ* « apercevoir, voir ». Le sens complet de *Emónisi-bilembo* est « le montreur d'images, de caractères, etc. », ce qui correspond bien à *écran*.
3. *Clavier et touches* : les termes désignés sont *mángolá* pour clavier et *mbese* pour touches. Pluriel de « ngolá » qui signifie cauris ou dés pour jouer, *mángolá* désigne un jeu de stratégie qui se joue à deux sur une planche en bois à l'aide des cailloux, de noyaux de fruits secs. En effet, le clavier en anglais *keyboard*, signifiait au XIIe siècle un « porte-clefs », un bout de planche sur lequel on

accrochait des clés. Et, selon les auteurs, les Anglais ont poussé la métaphore jusqu'au bout en appelant *keys* les éléments assemblés correspondant analogiquement aux éléments de la planche à clés que les Français ont appelé touches qui, ici, ne sont autre que des cauris qui conviendrait au mot *mbese*, pluriel de « lobese ».

4. *Souris et curseur* : en lingala, la métaphore de la souris a été gardée, soit *mpúku* pour souris. Quant à *curseur* qui est considéré comme un caractère est constitué d'une partie fixe qui est semblable à un morceau de bois qui flotte sur l'écran que les auteurs ont nommée *motúmbe* (le flotteur de pêche) ; et de la partie clignotante qui scintille de façon régulière dans la « nuit » de l'écran qui a été nommée par métaphore *língóngóngó* (la luciole).

Le lexique complet tel que proposé par les auteurs sera présenté dans les annexes.

5.4.3.5.2. Dans le domaine de la chimie (SENE MONGABA)

SENE MONGABA (2013b) a travaillé sur la création terminologique en chimie. La particularité de ce travail réside aussi dans la mise en place du tableau périodique des éléments chimiques que nous présenterons dans les annexes de cette thèse.

Voici les termes lingala désignant les matériaux utilisés en chimie proposés par SENE MONGABA :

1. *Chimie* → *kemi* ou *shimi*. Il a gardé le terme *shimi* du fait qu'il est largement déjà utilisé par les locuteurs.
2. *Élément* → *ebuki*. L'auteur explique qu'en chimie, l'*Élément* est la plus petite partie qui garde les mêmes propriétés, différentes des autres matières. En s'appuyant sur Everbroeck 1985, l'auteur montre que *ebuki* signifie le dernier morceau obtenu après avoir coupé un objet quelconque en petits morceaux au point où on ne peut plus obtenir de plus petits morceaux. Bien que ce terme ne soit pas souvent utilisé par les locuteurs, il le préfère à celui de *elemá* (un emprunt adapté) proposé par MUKINAYI ; et ce, dans le but de valoriser le terme lingala qui exprime bien l'idée de petite partie renfermant les propriétés.

Il convient de constater que s'il y a un terme dans la langue nationale qui exprime mieux le concept, il est nécessaire pour le terminologue de le privilégier. Les emprunts interviendront dans le cas où il n'y a pas d'équivalent dans la langue nationale. Toutefois, si les locuteurs optent pour l'emprunt, ce dernier peut être conservé. Nous soulignons que dans le processus de création terminologique, il est nécessaire de se référer au(x) dictionnaire(s) de la langue générale pour voir si le terme existe déjà, si la langue dispose du (des) dictionnaire(s). Dans le cas du lingala et du kituba, il s'agit des langues disposant des dictionnaires, et le recours à ceux-ci s'impose.

3. *Atome* → *atómi*. Étymologiquement, l'atome est une particule insécable. L'auteur a procédé par adaptation morpho-phonologique. Ce terme est déjà largement utilisé par les locuteurs.
4. *Molécule* → *molékíli*. SENE MONGABA explique que *molécule* est une brique composée par l'union des atomes. *Molékíli* étant un terme connu des locuteurs, et utilisé par d'autres terminologues, il l'a également conservé.
5. *Noyau* → *mukókóli*. Il s'agit ici du terme équivalent pour désigner le noyau (cœur de l'atome). MUKINAYI qui va dans le même sens, propose le terme *ndika* « noix ». Dans les deux cas, les deux termes expriment la même réalité.

Au Congo-Brazzaville, la première équivalence correspondrait mieux à *monginga*, tandis que la deuxième reste la même.

Pour les autres termes tels que *neutron*, *proton*, *électron*, SENE MONGABA propose les adaptations morpho-phonologiques suivantes : *protón*, *netrón*, *elektrón*. Tout de même, la morphophonologie du lingala n'admet pas la succession de deux ou trois consonnes, il s'agit des emprunts totaux. Pour *particule*, l'auteur a usé de l'équivalence pour trouver le terme *mokélékété*.

Hormis les termes désignant les matériaux utilisés en chimie, les éléments chimiques, l'auteur a aussi proposé des termes désignant des concepts chimiques correspondant aux processus, aux propriétés ou aux phénomènes chimiques. Si pour les éléments chimiques l'auteur a procédé par des adaptations morpho-phonologiques (emprunts), la conservation des termes préexistants ; pour les derniers SENE MONGABA a fait recours à la dérivation, la composition et aux équivalences lexicales comme processus de création terminologique. Soit les termes suivants :

Français	Lingala
réaction chimique	<i>bobóngolani na shimí</i>
réactif	<i>ebóngolana</i>
produit	<i>esálami</i>
réacteur	<i>ebóngolanelo</i>
équation	<i>likokani</i>
équilibrer une équation	<i>kokokanisa likokani</i>
équilibre chimique	<i>mokokano na shimí</i>
formule	<i>elakisa</i>

Nous présenterons dans les annexes, la liste complète des termes chimiques proposés par l'auteur. Toutefois, nous bouclons cette partie par cette analyse de SENE MONGABA (2013b, p.426-427) :

J'ai aussi montré comment le fait de travailler directement dans la langue à renforcer permet une production spontanée de termes et de syntaxe. Les trois terminologues qui ont travaillé séparément dans la création terminologique des termes de chimie se sont servi de la langue à renforcer, le lingala, comme langue de travail. Cette approche a permis d'incorporer l'aspect culturel, qui n'est pas toujours facile à identifier dans le contexte de sciences comme la chimie, où le cadre de référence est universel.

Nous allons à présent, dans la dernière partie de ce chapitre, aborder la question des représentations linguistiques, notamment des attitudes des personnes enquêtées, vis-à-vis de l'insertion des langues nationales dans le système éducatif.

5.5. Attitudes des Congolais vis-à-vis de l'insertion des langues locales dans l'enseignement

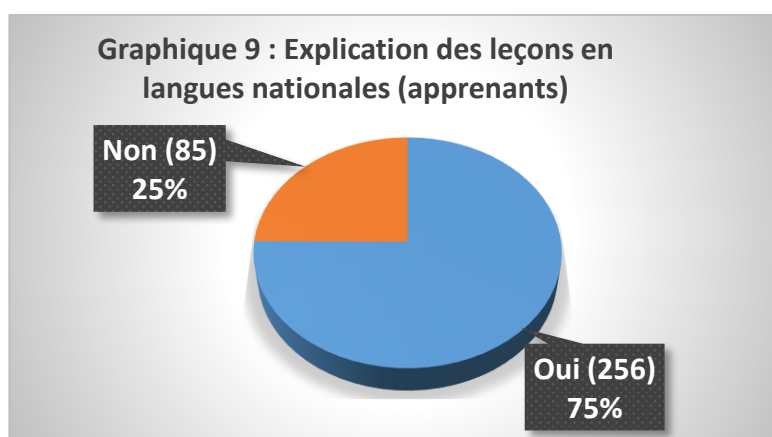
L'utilisation des langues locales dans l'enseignement suscite toujours de fortes tensions sanctionnées par des attitudes d'adhésion ou de rejet. C'est pourquoi, il est très capital d'examiner la question des attitudes des communautés sociales et des acteurs sociaux de l'éducation. Ce sous-chapitre présente les prédispositions des Congolais à réagir émotionnellement à l'idée d'introduire les langues locales dans l'enseignement. Ces avis portent sur deux questions : le recours aux langues nationales à l'oral par les maîtres et l'enseignement proprement dit en langues nationales.

5.5.1. Explication des notions ou leçons en langues nationales congolaises

Il arrive que les enseignants expliquent une notion ou une leçon en français sans que les apprenants en appréhendent le sens ou comprennent. Ainsi, vu que ces apprenants utilisent très souvent les langues nationales dans leurs conversations, nous avons demandé aux Brazzavillois s'ils étaient pour ou contre que les enseignants recourent à ces langues en classe pour expliquer ou réexpliquer les notions mal comprises.

5.5.1.1. Attitudes des apprenants

Les apprenants sont largement favorables à l'utilisation des langues nationales à l'oral pour la bonne compréhension des leçons dispensées par les enseignants. Sur 341 apprenants ayant répondu à cette question, 256 sont pour, soit 75% contre 85 qui sont contre, soit 25%.



La distribution des apprenants qui sont contre selon le sexe est presque équilibrée, 44 garçons contre 41 filles. En ce qui concerne l'âge, 33 sont les adolescents de 10-14 ans ; 37 de 15-18 ans et 15 de plus de 18 ans. Ce qu'il faut retenir est que, ce sont les apprenants de moins de 18 ans qui ont plus manifesté cette attitude défavorable.

5.5.1.2. Attitudes des enseignants

Les attitudes des enseignants quant à cette question se révèlent très favorables. Sur les 100 enseignants ayant répondu à cette question, 86 sont pour ; 14 sont contre. Soit le graphique ci-dessous :



En sociodidactique³⁸, la pratique de l’alternance codique par les enseignants est considérée comme une stratégie pédagogique et didactique. Par exemple, se basant sur leur étude réalisée dans la région du Nord du Burkina Faso, B. KABORE et Y. OUEDRAOGO (2020, p.214) écrivent :

L’enquête conduite auprès des enseignants du cours préparatoire montre que la pratique de l’alternance des langues au cours préparatoire constitue à la fois une stratégie pédagogique et didactique. Il serait de ce fait plus réaliste d’envisager la formalisation de cette pratique dans le processus d’enseignement-apprentissage en contexte monolingue pour une acquisition harmonieuse des connaissances.

Il est très important de signaler que 60,6% des enseignants que nous avons enquêtés déclarent qu’ils utilisent déjà les langues nationales pour faire comprendre les leçons aux apprenants. Seulement trois langues sont utilisées : le lingala est la langue la plus employée (63,3%), suivi du kituba (33,3%) et du laari (3%).

Le tableau ci-dessous présente les résultats de cette situation :

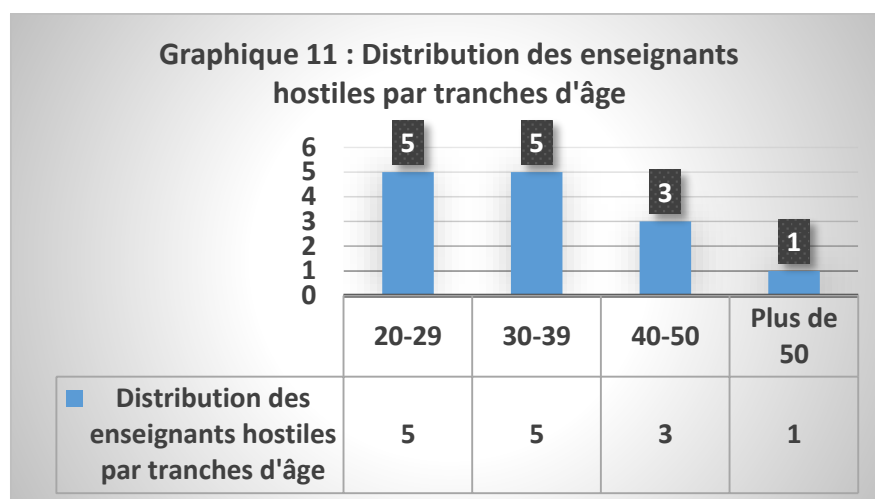
Tableau 38 : Langues utilisées à l’oral par les enseignants

langue(s)		
	Nb	% cit.
lingala	42	63,6%
kituba	22	33,3%
laari	2	3,0%
Total	66	100,0%

Source : données des enquêtes de terrain, période 2018-2020

³⁸« Approche récente qui tente d’articuler sociolinguistique et didactique afin de permettre un enseignement d’une langue d’une manière contextualisée. » (Meksem, 2016, cité par B. KABORE et Y. OUEDRAOGO, 2020, p.209).

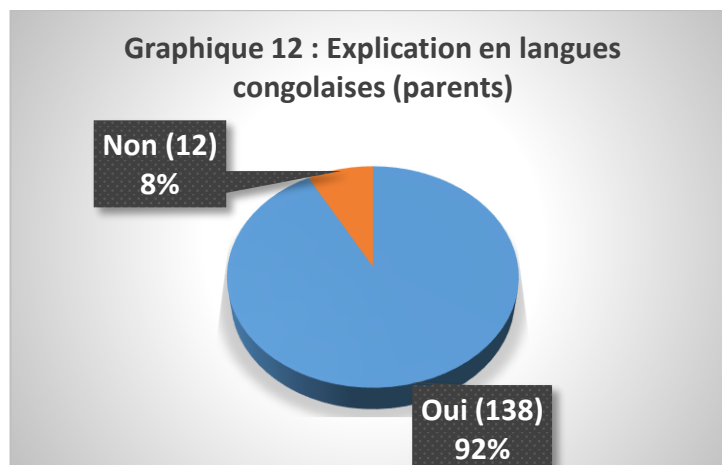
En ce qui concerne les enseignants qui ont donné un avis défavorable, la répartition selon le genre atteste que sur 14 enseignants, 8 sont des hommes, et 5 des femmes, un enseignant n'a pas indiqué son genre. La distribution de ces réponses selon les tranches d'âges révèle que plus de la moitié d'entre eux sont des jeunes enseignants dont l'âge varie entre 20 et 39 ans, soit 10 cas sur 14 ; ensuite ceux qui se situent dans la tranche de 40-50 ans, soit 3 cas ; enfin 1 cas de la tranche de plus de 50 ans. Le graphique suivant représente cette situation :



Nous avons eu des entretiens avec des enseignants qui nous ont appris que lors des séminaires, les formateurs les autorisent à faire recours, en classe, aux langues que les enfants parlent au cas où ils ne comprenaient pas le français.

5.5.1.3. Attitudes des parents

Chez les parents, les attitudes sont encore plus favorables que chez les apprenants et les enseignants. Sur 150 parents ayant répondu à cette question, 138 ont donné un avis favorable, contre 12 pour un avis défavorable, soit 92% contre 8%.



Sur les 12 parents qui sont contre, il y a 9 hommes et 3 femmes. La répartition selon les tranches d'âge a révélé que la moitié d'entre eux se situent dans la tranche de 30-44ans. Les deux autres tranches de 20-29 ans et de 45 ou plus comptent 3 cas chacune.

5.5.2. Enseignement proprement dit en langues nationales

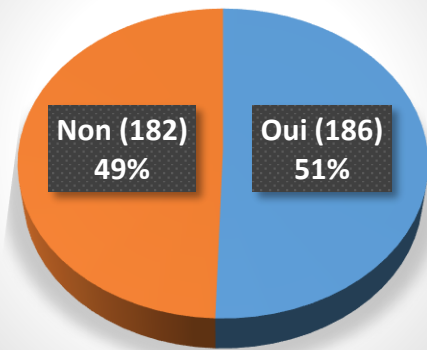
Hormis le fait de faire recours aux langues nationales pour réexpliquer les leçons, il y a aussi l'option de l'enseignement en langues nationales (nous reviendrons sur ces options un peu plus bas). Si cette première optique est copieusement acceptée par les Congolais, la dernière semble connaître une résistance.

5.5.2.1. Attitudes des apprenants

Dans le cas des apprenants, le « oui » l'emporte moindrement sur le « non ». Sur 368 enquêtés ayant répondu à cette question sur l'usage des langues nationales comme langues d'enseignement, 186 ont été pour, soit un pourcentage de 51% ; 182 enquêtés sont contre, soit 49%.

Cette situation peut s'expliquer par le fait que le français émerge de plus en plus comme langue première (L1) de ces adolescents. Aussi, ils l'affectionnent et sont habitués à apprendre dans cette langue, par conséquent ne sont pas prêts à accepter que les langues nationales soient utilisées comme langues d'enseignement.

Graphique 13 : Enseignement en langues nationales congolaises (apprenants)

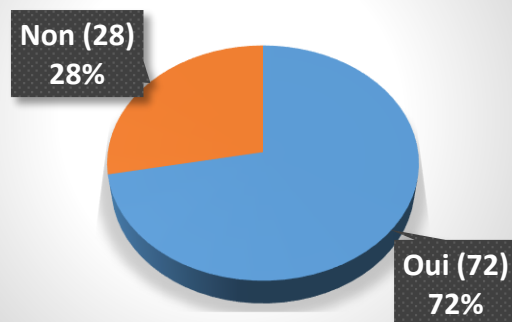


Ceux qui sont contre sont pour la plupart des filles, soit 95 contre 83 garçons. En ce qui concerne les tranches d'âge, ce sont beaucoup plus les apprenants qui se situent dans les tranches de 15-18 ans (97 cas) et de 10-14 ans (56 cas) ; et 27 cas pour la tranche de plus de 18 ans.

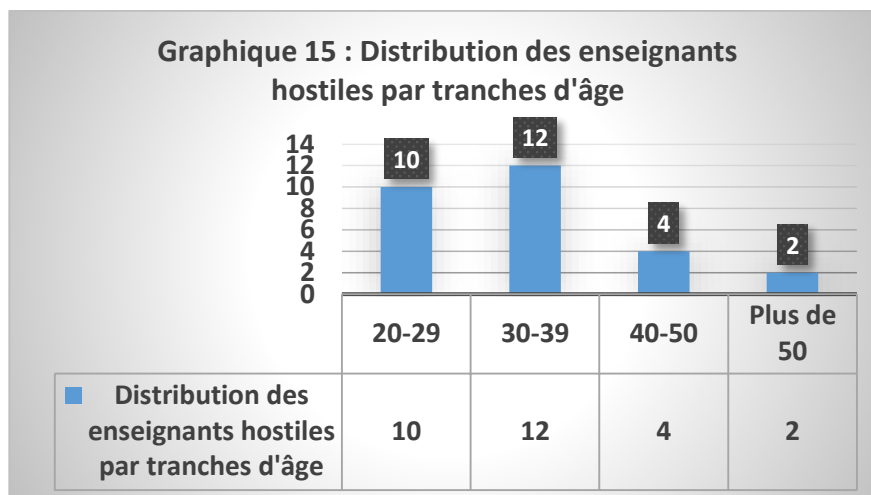
5.5.2.2. Attitudes des enseignants

Quant aux enseignants, les statistiques se présentent différemment. Une très bonne partie de ceux-ci sont pour l'enseignement en langues locales. Sur les 100 enquêtés, 72 d'entre eux ont donné un avis favorable, soit 72%. Par contre, 28 ont donné un avis défavorable, soit 28%.

Graphique 14 : Enseignement en langues nationales congolaises (enseignants)

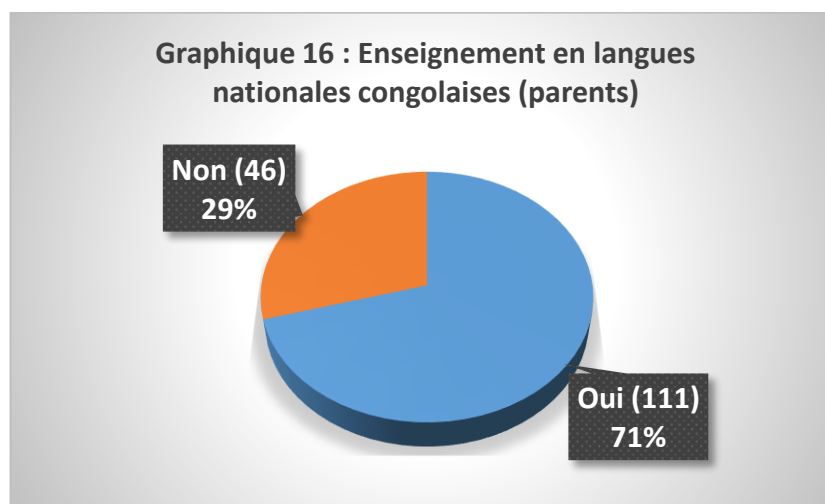


Ce dernier groupe est composé de 17 hommes et 11 femmes. La répartition par tranches d'âge montre que ce sont les jeunes enseignants de (20 à 39 ans) qui sont plus hostiles. Nous représentons cette répartition dans le graphique ci-dessous :



5.5.2.3. Attitudes des parents

La majorité des parents ont réagi favorablement au sujet de l'enseignement en langues congolaises. Sur 157 parents ayant répondu à la question, 71% sont pour, soit 111 cas, contre 29%, soit 46 cas.



Nous tenons à signaler que l'adhésion et la participation des communautés et des acteurs de l'éducation sont capitales pour la réussite de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Et donc, dans l'ensemble, on peut dire que les populations seraient favorables à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Ainsi, cette insertion

ne se heurterait pas à une forte résistance. Néanmoins, ces attitudes méritent d'être mises à jour une fois le projet à l'œuvre.

5.5.3. Argumentation sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement

Toute innovation, aussi avantageuse pourrait-elle être, suscite des réticences, enclenche une résistance, et atterrit par des prises de positions d'adhésion ou de rejet. Nous allons ci-dessous, présenter les différentes raisons pseudoscientifiques avancées par les Congolais au sujet de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement au Congo.

5.5.3.1. Arguments favorables

Les enquêtés qui sont pour l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement avancent diverses raisons que nous résumons en des points suivants :

1. Les apprenants maîtrisent mieux ces langues que le français ; cela faciliterait la compréhension des notions enseignées et aussi permettrait aux enseignants de mieux expliquer les leçons.
2. Cela permettrait d'éviter les redoublements de classes.
3. Pour valoriser, promouvoir les langues nationales ; pour promouvoir notre culture, notre identité, et permettre aussi que ces langues soient développées et mieux connues (lecture, écriture) des Congolais.
4. Pour éviter leur disparition, car le français semble dominer maintenant nos langues
5. Pour faire en sorte que nous ne soyons plus bornés à utiliser les langues qui ne sont pas les nôtres.
6. Pour se développer et s'afficher au niveau international comme pays libre, avec une véritable indépendance.
7. Pour renforcer l'unité nationale.
8. Dans d'autres pays africains, ils utilisent leurs langues dans l'enseignement, pourquoi pas nous ?

À titre illustratif, un enseignant de philosophie au lycée "Thomas Sankara A", situé dans un quartier nord de Brazzaville où la langue dominante est le lingala, atteste que : « *Les apprenants ont du mal à comprendre les cours expliqués en français. Nombreux de ces élèves préfèrent le lingala en classe que le français [...] il est facile d'assimiler une leçon expliquée dans sa propre langue que dans une langue étrangère.* » Un enseignant de français

évoluant au lycée "Pierre Savorgnan de Brazza" évoque cette tendance qu'ont les élèves de s'exprimer en langues congolaises en ces termes : « [...] *Pour que la communication soit facile, car les élèves d'aujourd'hui aiment s'exprimer en langues congolaises* ». Ces propos sont confirmés par une élève de la classe de 3^{ème} qui affirme qu'elle serait d'avis que l'on enseigne en lingala parce que dit-elle, « *c'est la langue que je connais depuis mon enfance, c'est facile pour moi* ».

Certains enquêtés, à l'instar de ce parent d'élève, affirment que « *dans les autres pays, on enseigne dans leurs propres langues. Pourquoi pas chez nous ? Ce sont nos langues, elles expriment notre identité, notre personnalité.* » Aussi, cette insertion des langues nationales dans l'enseignement permettrait de valoriser, de promouvoir et de sauvegarder, non seulement ces langues, mais aussi les cultures et l'identité nationales en vue du développement de la nation. Un parent justifie son avis favorable en ces termes : « *Pour que nos langues ne disparaissent pas, on voit que le français commence à dominer nos langues* ». Un lycéen pense que ces langues « *sont nos propres langues et nous devons les soutenir pour le progrès de notre État, car notre pays est déjà indépendant.* » Dans cette perspective, un autre parent soulève la question de l'indépendance linguistique lorsqu'il affirme que « *ça nous permettrait d'être indépendant du point de vue de la langue* ». Un autre encore parlant de la valorisation des langues nationales déclare que « *... ce n'est que dans l'enseignement que la langue peut avoir du succès* ».

D'autres enquêtés pensent que l'officialisation des langues nationales faciliterait la communication dans les administrations, renforcerait l'unité nationale. « *Ce serait mieux qu'on utilise nos langues comme langues officielles pour faciliter les conversations et aussi renforcer l'unité du peuple, au lieu du français comme langue officielle alors que c'est une langue importée* » déclare un parent.

Enfin, la possibilité d'avoir plusieurs langues officielles au Congo est aussi évoquée. Nous pouvons citer à ce sujet, les propos suivants d'un parent d'élève : « *...un pays peut avoir deux ou trois langues officielles, c'est pourquoi le lingala et le kituba peuvent aussi être les langues officielles du Congo* ».

5.5.3.2. Arguments défavorables

L'analyse détaillée des résultats révèlent que les apprenants qui ont donné un avis défavorable sont ceux qui ne maîtrisent aucune des langues nationales, et selon eux, le

français leur paraît facile. De ce fait, ils ne trouvent aucun avantage que les enseignants fassent recours à ces langues.

Il s'agit également de ceux qui pensent qu'on va à l'école pour apprendre uniquement le français, et ce en français. Pour ceux-là, les apprenants qui ne comprennent pas le français devraient fournir des efforts pour comprendre, sinon ils n'auraient pas de niveau puisque le français s'apprend dès l'école primaire.

D'autres encore pensent que le français est une langue de la colonisation ; ce sont des Français qui ont introduit l'école au Congo, depuis lors, le français est utilisé à l'école, et il ne serait pas normal qu'un enseignant utilise les langues locales à l'école. D'après eux, cela ferait en sorte que les apprenants ne fournissent plus assez d'efforts pour comprendre les leçons en français.

Les parents et les enseignants qui sont contre l'introduction des langues nationales avancent plus ou moins les mêmes raisons :

➤ **Du point de vue communicationnel et linguistique :**

1. Ces langues nationales sont peu connues de certains enseignants et apprenants ; tout le monde ne connaît pas ces langues congolaises, du nord au sud on ne s'exprime pas dans une seule langue. De la même manière que les enfants qui ne maîtrisent pas le français éprouvent des difficultés à étudier en cette langue, de même, ceux qui ne connaissent pas les langues congolaises éprouveraient de difficultés à étudier en langues congolaises.
2. Le lingala et le kituba qui seront utilisés seraient compliqués (soutenus), difficiles à comprendre et, cela embrouillerait les apprenants.
3. Les enfants ne savent pas lire ni écrire dans ces langues, et il serait difficile qu'ils y arrivent.
4. Ces langues sont bourrées de mots français ; elles sont bizarres.
5. Le manque d'équipement : il n'y a pas de documents dans ces langues et elles ne sont pas adaptées aux domaines scientifiques à cause de leur vocabulaire limité.
6. Les langues nationales sont connues des enfants, ou encore ils les apprendront toujours dans la rue, donc on doit leur accorder la chance d'apprendre le français à l'école. Ce ne serait pas digne qu'un enfant aille à l'école pour *les* apprendre et apprendre *en* elles.

7. Cela démotiverait les enfants à apprendre la langue française qui est la langue de l'administration et tuerait son influence ; générerait l'apprentissage du français à l'école et sa bonne maîtrise. Que ferait-on alors du français ?
8. La réalité montre que le français devient la première langue que le parent apprend à son enfant pour le familiariser au monde de l'école.

Pour illustrer, un enseignant d'Histoire-Géographie au lycée "Emery Patrice Lumumba" affirme : « *Je considère cela étant comme un obstacle dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Qu'en sera-t-il de l'élève qui ne maîtrise pas l'une ou l'autre langue [le lingala ou le kituba] ?* » Dans la même logique, un enseignement de philosophie au lycée "Pierre Savorgnan de Brazza" pense que « *ça ne va pas aider certains élèves habitués à parler français à la maison ou au quartier* ».

Un parent exprime son refus en évoquant implicitement la question de registre de langues à utiliser : « *Ça serait difficile, car à l'école ils utiliseraient le lingala et le kituba compliqués [soutenus]* ». La question du manque d'équipement de ces langues n'est pas restée à la marge. Un parent pense que « *les enseignants et les apprenants manqueraient des instruments pédagogiques pour les accompagner* ». Un enseignant de Sciences physiques au collège "Angola libre" pense que « *la langue kituba n'est pas riche en dictionnaires* ».

Toujours dans cette lancée, un collégien précise que : « *Parce que si nous apprenons par exemple le lingala, nous risquons d'oublier le français. Et lorsque, nous parlons aux étrangers, nous devons parler en français. Donc ce serait mieux que l'on enseigne à l'école en français.* » Et, pour un enseignant d'anglais « *la réalité montre que le français devient la première langue qu'un parent apprend à son enfant pour le familiariser au monde de l'école* ».

➤ **Du point de vue intellectuel :**

9. Cela baisserait le niveau des enfants et les entêterait.
10. Les grandes théories disciplinaires au niveau mondial ne sont pas écrites dans ces langues.
11. Ne pas les utiliser à l'école permettrait d'éviter de former les cadres en "carton".

Un enseignant de SVT au collège "Bernadette Bayonne" justifie son refus en ces termes : « *Parce que cela rabaissera le niveau intellectuel des enfants, ils auront du mal à suivre une formation scolaire à l'extérieur du pays.* »

➤ **Sur le plan socio-professionnel :**

12. Cela ne serait pas bénéfique pour les apprenants ; ces langues n'offrent pas d'opportunités : elles n'offrent pas des possibilités de communication et d'ouverture à l'échelle mondiale à cause de leur faible extension géographique. En Europe par exemple, on ne parle pas ces langues, par conséquent étudier en elles seraient limiter les chances d'ouverture au monde extérieur ; d'où la nécessité d'usage d'une langue de grande communication (la langue de l'ex colonisateur en l'occurrence).
13. Cela pourrait empêcher le déplacement des apprenants à l'étranger en cas de bourses.

Dans cette perspective, plusieurs élèves ont justifié leur refus en évoquant plus ou moins les raisons suivantes : « *Ces langues ne faciliteraient pas la tâche à l'étranger, car la formation scolaire doit être internationale.* » ; « *Ces langues ne sont pas parlées à l'échelle internationale ; les élèves une fois à l'étranger, auront du mal à s'exprimer* » ; « *Ça va nous emmener nulle part.* ».

➤ **Sur le plan socio-historique :**

14. Le français est la langue de l'ex-colonisateur, et c'est cette langue qu'on a toujours utilisée à l'école ; on n'a pas cette culture d'enseigner ces langues nationales à l'école.
15. Le français est une langue neutre qui joue le rôle d'unification des populations du Nord et du Sud du pays.

À ce sujet, un parent déclare que « *pour éviter le tribalisme, je préfère le français comme langue officielle* ». Un élève justifie son refus comme suit : « *On est déjà habitué avec le français* ».

Tels sont les différents arguments pseudoscientifiques avancés par les élèves, les enseignants et les parents congolais pour justifier leurs avis favorables ou défavorables à l'égard de l'officialisation et de l'intégration des langues nationales dans le système éducatif congolais.

5.5.4. Éléments de réponses à propos des inquiétudes de ces Congolais

D'entrée de jeu, nous signalons que parler de l'introduction des langues congolaises dans l'enseignement suscite l'opposition de deux catégories d'individus. D'une part, des personnes qui ne parlent pas ces langues, parce qu'elles ont passé la plupart de leur temps hors du Congo (notamment en Europe) ou encore parce que la politique linguistique familiale les a empêchées de les parler. Ces personnes ne connaissent, ni n'ont aucun sentiment pour la langue et la culture nationales : ce sont des francisés, ou des européanisés. D'autre part, des personnes qui parlent les langues congolaises, mais qui sont fortement liées par les chaînes du colonialisme linguistique qui leur font croire que les langues congolaises ne peuvent assurer la communication dans le secteur scolaire.

Toutefois, sans minimiser la pertinence de certains arguments qu'elles avancent, nous allons tenter de donner quelques éléments de réponses aux inquiétudes que peut véhiculer l'idée d'introduire les langues nationales à l'école.

D'abord, les représentations linguistiques déterminent les comportements linguistiques. L'aliénation linguistique pousse certaines personnes à penser que les langues congolaises ne sont pas dignes d'être introduites dans le système scolaire. Il est à rappeler que toutes les langues se valent. La valeur accordée au français est due au fait que les Français eux-mêmes ont valorisé leur langue. Si les Congolais estiment que les langues congolaises sont susceptibles de véhiculer l'enseignement au Congo, elles le seront. Nous devons fournir des efforts pour valoriser nos langues.

Ensuite, ces langues n'entraveraient pas l'apprentissage du français, car le français sera toujours inscrit dans le système scolaire. Le plurilinguisme est une réalité en Afrique. Les spécialistes en éducation travailleront dans ce sens pour établir un équilibre dans la gestion linguistique en milieux scolaires. Une telle entreprise n'empêcherait pas non plus la bonne maîtrise du français. D'ailleurs, le français étant l'unique langue de l'enseignement, cela n'a jamais favorisé sa bonne maîtrise par les apprenants. Ce qu'il faudrait souligner c'est plutôt le bénéfice qu'en tireraient les deux types de langues : apprendre le français dans une langue congolaise que l'on maîtrise faciliterait son meilleur apprentissage et sa meilleure maîtrise ; les langues congolaises quant à elles bénéficieraient d'un développement et d'une position qui leur revient. La bonne maîtrise du français qu'aurait généré ce programme permettrait l'ouverture au monde extérieur, un contact avec les documents écrits en français ; faciliterait également aux élèves et étudiants qui sortiraient hors du pays, de poursuivre leurs études en toute quiétude. Nous ne devons pas perdre de vue que les Français eux-mêmes étudient en français, et quand ils se déplacent pour des pays anglophones, hispanophones,

ils communiquent toujours d'une manière ou d'une autre. Et, étudier en lingala et en kituba ne nous empêcherait pas de nous ouvrir en apprenant d'autres langues et de connaître les différentes théories et thèses écrites dans ces langues. Progressivement, pourquoi pas assister à des grandes théories écrites en langues congolaises ? D'ailleurs, nous le savons, la langue mondiale aujourd'hui c'est la langue anglaise. Sur cette question d'ouverture, à en croire, J. NDAMBA (1984-1985), ce qui est bien vrai, c'est l'anglais qui est la première langue scientifique du monde, si bien que les Français eux-mêmes utilisent l'anglais pour se faire largement lire.

Enfin, du point de vue sociolinguistique, l'introduction des langues africaines dans le domaine scolaire exige une prise en compte de certaines stratégies que nous décèlerons plus bas. L'une de ces stratégies répond à la question du développement de ces langues, lié à leur adaptation aux sciences et techniques par l'aménagement de leur vocabulaire. Ensuite, s'en suivra l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Le choix des langues d'enseignement est une question cruciale pour la réussite du programme. Certains pays qui ont tenté l'expérience s'en sont bien sortis en utilisant une ou plusieurs langues africaines dans l'enseignement. Dans le cas du Congo, les deux langues nationales véhiculaires sont propices pour intégrer l'enseignement. Le registre de langue à utiliser est le registre courant, parlé par les locuteurs pour éviter d'utiliser toute forme soutenue qui poserait de plus belle les questions de compréhension. La valorisation de ces langues, le renforcement de la terminologie et l'utilisation de ces langues dans le système éducatif sont des techniques qui permettront de réduire et de surmonter le phénomène de mélange codique qui pourrait se poser.

Les attitudes des Brazzavillois vis-à-vis de l'insertion des langues nationales dans l'enseignement sont départagées. Bien que les langues nationales soient victimes de représentations dépréciatives et marginalisées au profit du français, la majorité des enquêtés sont pour leur usage dans le système éducatif tant à l'oral que comme langues d'enseignement.

Un autre aspect à souligner est qu'il y a lieu de reconnaître que toutes les langues sont égales de par leur nature et non de par leurs fonctions. Cette inégalité fonctionnelle relevant de l'action humaine, tout bouleversement de la situation sociolinguistique est faisable grâce à une décision politique accompagnée d'un aménagement linguistique, notamment une approche de création terminologique bien définie. Les langues congolaises se verront ainsi assurer la communication de façon officielle dans le système éducatif. La

réussite de l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement dans certains pays d'Afrique est une preuve suffisante pour admettre qu'au Congo la même chose peut se faire.

CHAPITRE VI : PROPOSITION DE BILINGUISME DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS

Les faiblesses de l'éducation monolingue basée sur la langue française sont largement démontrées. La nécessité d'une éducation bilingue s'impose.

HAMERS et BLANC (1989), cité par G. SAWADOGO (2004, p.255) définissent l'éducation bilingue comme suit :

L'éducation bilingue désigne tout enseignement dans lequel, à un moment variable, pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément l'instruction est donnée dans au moins deux langues dont l'une est généralement la première langue de l'élève.

Selon DUVERGER (2005), cité par B. C. DJIHOUESSI et M. D. CRUZ (2014, p.9), un enseignement est dit bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école aussi bien pour enseigner-apprendre et pour communiquer (mais des spécificités existent en fonction des finalités assignées à chaque type de bilinguisme).

L'éducation bilingue renvoie à une éducation selon laquelle au moins deux langues sont en usage dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Dans ce chapitre, nous proposons un modèle d'éducation bilingue au Congo, les perspectives du passage des langues locales de langues de scolarisation aux langues de développement, et le lien entre l'alphabétisation en langue(s) nationale(s) et le développement.

6.1. Modèles d'éducation bilingue

Nous présentons dans cette partie, les différents modèles d'éducation bilingue.

6.1.1. Perspectives

Introduire les langues nationales congolaises dans le système éducatif implique une approche réaliste, objective et inclusive. Il se pose la question de savoir s'il faut que le lingala et le kituba soient enseignés comme disciplines ou plutôt comme langues moyens d'enseignement. Dans ce cadre, M. M. NGALASSO (2002, p.159) écrit :

La question, lancinante et depuis longtemps incontournable, qui se pose aux responsables de l'éducation en Afrique concerne la place à faire aux langues nationales dans le système scolaire. Cette question est double : faut-il enseigner les langues nationales à l'école ? Faut-il enseigner dans ces langues ? Si la plupart des responsables et intellectuels répondent

massivement oui à la première question, ils sont nettement plus hésitants, sinon franchement négatifs, quand il s'agit de la seconde. Cela explique les atermoiements et l'attentisme des politiques linguistiques observables à peu près partout.

Parlant du cas du Congo, C. NTSADI (1980) montre que deux optiques sont en vue, l'emploi du lingala et du kituba comme objet d'enseignement et leur emploi comme outils d'enseignement. Toujours dans ce même cadre, M. HOUIS (1971, p.177) a énuméré trois perspectives d'introduction des langues nationales dans l'enseignement :

1. Soit l'enseignement est donné dans la langue 2 qui est la langue étrangère (la langue française dans notre cas) ; à ce moment la langue 1 (renvoyant à la langue nationale) est une *langue objet d'enseignement* : elle est considérée comme discipline, comme matière à enseigner.
2. Soit c'est l'inverse ; la langue nationale devient la *langue moyen d'enseignement* ou *langue véhicule de l'enseignement* (qui sert à transmettre les savoirs et installer les savoir-faire) et la langue 2 (le français) une matière.
3. Soit la langue 2 est une langue de l'enseignement qu'au niveau du secondaire alors qu'au niveau du primaire c'est la langue 1 qui a servi de véhicule.

Les deux premières perspectives répondent à cette problématique, la dernière semble établir un équilibre dans la mesure où ces deux types de langues se complètent comme langues moyens d'enseignement. À ces trois optiques, s'ajoute une quatrième, celle qui consiste à faire recours à la langue africaine que maîtrisent les apprenants pour leur faire comprendre les notions qu'ils ne comprennent pas en L2.

Quels efforts le Congo a-t-il déjà fourni en ce qui concerne ces perspectives ? Pour revenir sur l'analyse de NGALASSO, au Congo on assiste à une prise de distance, à un attentisme quant à l'introduction des langues nationales congolaises comme moyen d'enseignement. En effet, la première optique est partiellement appliquée, au cycle universitaire : le lingala et le kituba sont des langues objet d'enseignement, alors que le français a toujours occupé le double statut de langue moyen et objet d'enseignement depuis les cycles préscolaire, primaire et secondaire. Ce qui signifie que tous les Congolais scolarisés doivent apprendre à lire et à écrire le français, et en français ; le lingala et le kituba ne sont pas appris excepté à l'université.

Ensuite, la deuxième optique est donc carrément exclue. Pendant que le français véhicule tout le système de l'enseignement comme langue moyen d'enseignement, le lingala et le kituba sont réduits aux besoins locaux de l'usage courant et populaire dans les domaines où le français n'est pas indispensable pour l'expression.

En outre, la troisième approche qui semblerait établir un équilibre des usages linguistiques est malheureusement aussi écartée. Nous faisons ici face à une situation d'aliénation linguistique qui a nécessairement des retombées négatives sur l'ensemble du système éducatif.

Enfin, en ce qui concerne la dernière approche, il n'existe pas, à notre connaissance, un texte officiel qui recommande clairement l'usage des langues congolaises à l'oral. Par contre, dans les programmes éducatifs du primaire et du collège d'enseignement général, édités en 2022 et 2023, il est mentionné dans le point 1.5. *Les langues dans l'enseignement* ce qui suit :

- Le français est la langue officielle et d'enseignement.
- Les langues nationales qui sont le lingala et le kituba et/ou les langues du milieu (dialectes) sont utilisées comme médium (véhicule) d'enseignement.
- Certaines langues étrangères comme l'anglais, l'espagnol, le russe, l'allemand, l'arabe, le chinois sont instituées comme disciplines.

Les experts de l'éducation reconnaissent clairement que ces langues sont présentes dans l'enseignement au Congo. Au premier arrondissement de Brazzaville où la majorité des élèves ont pour langue maternelle le laari, une interview avec une maîtresse d'école primaire (Angola Libre) a révélé que les enseignants font recours à cette langue vernaculaire pour mieux passer le message, toutefois ils essaient toujours d'imposer le français. Une interview avec une autre maîtresse de l'école primaire qui fut affectée à Djambala dans le département des Plateaux révèle que les élèves comprennent mieux les leçons en lingala, d'où elle faisait souvent recours à cette langue. Nous l'avons vu au chapitre précédent, le recours aux langues nationales à l'oral est largement pratiqué par les enseignants (60,6%).

6.1.2. Approches

Depuis la prise de conscience du rôle majeur que jouent ou peuvent jouer les langues nationales dans l'enseignement dans le monde, précisément en Afrique, linguistes et didacticiens ont mis en place diverses approches pour l'introduction de ces dernières dans les systèmes éducatifs. Il s'agit donc de passer de l'éducation monolingue (au profit unique de la langue de l'ex-colonisateur), à l'éducation bilingue où une chance est accordée aux langues locales. À ce propos, les modèles les plus couramment utilisés sont repartis en deux grandes catégories à savoir :

- les modèles bilingues faibles : le bilinguisme soustractif et le bilinguisme de transition ;
- les modèles bilingues forts.

6.1.2.1. Les modèles bilingues faibles

Selon OUANE et GLANZ (2011), ces modèles ont pour objectif, de n'avoir qu'une seule langue (la L2) en fin de scolarité.

6.1.2.1.1. Le bilinguisme soustractif

Selon ces auteurs, ce modèle implique quelquefois d'attaquer directement avec la L2 comme langue d'enseignement dès la première année de scolarité, et en faisant des cours de rattrapage dans cette L2. Ce modèle consiste à utiliser la L2 principalement ou exclusivement pour l'enseignement et l'apprentissage. OUANE et GLANZ (2011) affirment que « ce modèle est parfois qualifié de modèle de submersion, où l'enfant est littéralement plongé dans la L2. Résultat, avec ce scénario « nager ou couler », seuls les plus capables s'en sortent. » ; et précisent-ils que la plupart des enfants coulent. En réalité, il s'agit tout simplement de l'éducation monolingue avec la L1, la langue maternelle étant mise à l'écart.

6.1.2.1.2. Le bilinguisme de transition

L'enseignement est donné dans la langue première de l'enfant, puis on passe progressivement à la L2 comme langue d'enseignement. Ce modèle est constitué de sous-modèles :

- le modèle de sortie précoce de la première langue (lorsque la langue première est utilisée comme langue d'enseignement dans l'intervalle d'un à trois ans ou d'un à quatre ans) ;
- le modèle de sortie tardive (lorsque la transition se fait à partir de la cinquième ou sixième année) ;
- le modèle de sortie très tardive (après huit ans d'enseignement en L1).

Ce bilinguisme de transition est aussi à défaut appelé bilinguisme de transfert. Emprunté à la psycholinguistique et à la théorie de l'ASL (Acquisition d'une Seconde Langue), le terme *transfert* part de l'hypothèse selon laquelle il existe un processus cognitif grâce auquel la connaissance de la première langue et le contenu scolaire acquis dans cette langue peut être transféré à la L2 (OUANE et GLANZ, 2011). Ce qui suppose que l'apprentissage de la lecture, des calculs et de l'écriture dans la langue maternelle dès les trois ou quatre premières années de l'école primaire, permettrait à l'enfant d'apprendre la langue seconde et de poursuivre ses études dans cette seconde langue (qui devient la langue d'enseignement pendant que la première

langue est supprimée). Or, pour transférer suffisamment ce que l'on connaît dans sa langue première à la L2 nécessite une bonne maîtrise de la L1 et de la L2. Et, en trois ou quatre ans de scolarité la L2 n'est pas suffisamment connue. Dans cette lancée, OUANE et GLANZ (2011) attestent que les modèles de sortie précoce de transition ne facilitent pas le transfert et le transfert est très improbable dans les modèles de sortie précoce de transition. Les auteurs affirment que le transfert est possible dans les programmes de sortie tardive (après six ans d'enseignement en langue maternelle) et de sortie très tardive (après huit ans d'enseignement en langue maternelle) de transition. Ce qui revient à dire que le bilinguisme de transition devient bilinguisme de transfert à partir de sa phase de sortie tardive où le transfert devient effectif.

6.1.2.2. Les modèles bilingues forts

Encore appelé bilinguisme additif, les modèles bilingues forts sont des modèles qui ont pour objectif, deux langues ou plus en fin de scolarité. Deux modèles sont envisageables :

- la première langue est la langue d'enseignement durant tout le parcours scolaire, et la L2 est correctement enseignée comme matière ;
- l'enfant apprend simultanément en deux langues (la L1 et la L2) de façon équilibrée durant son cursus scolaire. Certaines matières sont enseignées en L1 et d'autres en L2. La langue maternelle n'est pas abandonnée au détriment de la langue étrangère : l'enfant développe les deux langues, ce qui favorise l'interculturalité.

6.1.2.3. Quelle approche pour le Congo ?

La majorité des pays africains ayant expérimenté ce renouveau éducatif se sont servi et se servent généralement du bilinguisme de transition, notamment le modèle de sortie précoce. Par conséquent, dans le cas du Congo, on adopterait ce type de bilinguisme comme approche à utiliser. Il est vrai que les résultats de l'usage du bilinguisme de transition sont épatants que ceux du modèle soustractif (uniquement en langue étrangère) ; toutefois, le grand défaut des modèles faibles est l'abandon de la langue maternelle qui est censée être la mieux adaptée grâce aux avantages qu'elle offre. En ce sens, OUANE et GLANZ (2011, p.159), partant du cas de l'Éthiopie, affirment que les évaluations systémiques effectuées en 2000, 2004 et 2008 prouvent que les apprenants ayant étudié en langue maternelle pendant huit années réussissent mieux que ceux qui ont suivi les enseignements en cette langue durant six ou quatre ans. Pourquoi abandonner une telle langue dès lors qu'on sait qu'elle offre d'énormes prérogatives ?

Malheureusement elle l'est, car on voit se rétrécir, le volume horaire qui lui est attribué, et la langue étrangère prendre le dessus, car toutes les épreuves, les examens et concours se font par cette dernière. Dans ces conditions, P. T. ILBOUDO (2009, p.79) par exemple, atteste que cette situation de l'abandon de la langue nationale (au Burkina Faso) fait que certains enseignants, en 4^{ème} et 5^{ème} années, ne mettent l'accent que sur le français afin de préparer leurs élèves à réussir aux examens.

Tableau 39 : Répartition du volume horaire entre la langue nationale et le français au primaire dans des écoles bilingues au Burkina Faso (bilinguisme de transition précoce)		
Année scolaire	Volume horaire de l'enseignement en langue nationale	Volume horaire de l'enseignement en langue française
1 ^{ère} année	90%	10%
2 ^{ème} année	80%	20%
3 ^{ème} année	50%	50%
4 ^{ème} année	20%	80%
5 ^{ème} année	10%	90%

Source : ILBOUDO, 2009

L'objectif est de produire une éducation de qualité tout au long du cursus scolaire, et aussi de valoriser les langues africaines en les maintenant jusqu'à la fin du cursus scolaire. Au Congo, le lingala et le kituba méritent bien plus que le fait d'être les langues d'enseignement au primaire simplement. Il ne s'agit pas de subir l'influence de la majorité des pays qui ont utilisé le modèle de transition, mais plutôt de songer à utiliser les meilleurs modèles. Selon H. KATHLEEN, cité par l'UNESCO (2007, p.24), les modèles additifs sont plus aptes à développer/enrichir les systèmes d'enseignements afin qu'ils soient plus efficaces, efficaces et appropriés pour tendre vers de meilleurs résultats. Ainsi, on devrait opter pour les modèles bilingues forts au détriment des modèles bilingues faibles en raison des avantages qu'offrent les premiers, notamment en ce qui concerne la conservation de la langue maternelle et la bonne maîtrise de la L2. OUANE et GLANZ (2011) parlent de trois possibilités permettant aux apprenants de bien apprendre une langue supplémentaire (LS) et de réussir dans d'autres matières dans le cadre de l'éducation formelle :

- Enseignement en langue maternelle du primaire au secondaire, pendant que la LS est bien enseignée par des enseignants compétents.

- Enseignement additif bilingue : les enfants étudient dans leur langue maternelle de six à huit ans, et apprennent durant ces années la LS comme matière, ensuite les deux langues sont utilisées comme langues d’enseignement (certaines matières sont enseignées dans la langue maternelle, d’autres dans la LS) dès la huitième année.
- La dernière possibilité est celle de la transition très tardive vers la LS à partir de la neuvième année.

Ce qu’il nous faut rechercher, c’est le bilinguisme additif selon lequel l’enfant développe les deux langues, ce qui permettrait à ce que le lingala et le kituba soient étudiés et appris jusqu’à la fin du système éducatif pour contribuer vigoureusement à leur développement et au développement de la nation. Nous pouvons envisager deux modèles bilingues forts.

Le premier peut se présenter selon le tableau suivant, inspiré des approches proposées par OUANE et GLANZ (2010), mais que nous avons aménagées et adaptées en tenant compte du choix des langues que nous avons proposées. Deux versions sont possibles :

Tableau 40 : Modèle bilingue fort 1

Versions	Classes (niveaux)	Temps d’enseignement par langue		
			Enseignement solide	
		% du lingala/kituba (selon les zones) comme matière et LDE	% du français comme matière et comme LDE	% de la 2 ^{ème} LNGD comme matière et/ou LDE (N.B. : le lingala dans la zone sud, le kituba dans la zone nord)
A	Cp1-Terminale	80%	10%	10%
B	CP1-CE2	80%	10%	10%
	CM1-Terminale	70%	15-20%	10-15%

N.B.	Au supérieur, le lingala et le kituba sont des langues d'enseignement, le français et les autres langues sont des matières et/ou LDE selon les parcours et les situations de classes.
------	---

Le deuxième modèle bilingue fort que nous proposons est également inspiré des approches proposées par OUANE et GLANZ (2010), adaptées à notre réalité. Soit le tableau ci-dessous :

Tableau 41 : Modèle bilingue fort 2

Cycles	Classes (niveaux)	Temps par langue d'enseignement et activités		
		% du lingala/kituba (selon les zones) comme matière et LDE	% du français comme matière et comme LDE	Enseignement solide de la 2 ^{ème} LNGD comme matière et/ou LDE (N.B. : le lingala dans la zone sud, le kituba dans la zone nord)
Primaire	CP1-CP2	90% : - lecture, écriture et calcul.	10% : - essentiellement à l'oral.	
	CE1-CE2	80% : - renforcement lecture, écriture.	15-20% : - à l'oral et pour lecture et écriture.	5% À l'oral
	CM1-2	70% : - particulièrement pour les mathématiques, sciences ; - renforcement du lingala/kituba pour la lecture et l'écriture ; - lingala/kituba comme matière.	20-30% : - lecture et écriture ; - comme matière ; - peut-être utilisé comme LDE pour le sport, la musique et les arts.	10%
Secondaire	6 ^{ème} -5 ^{ème}	60% :	30-40% : - lecture et écriture ;	10%

		<ul style="list-style-type: none"> - particulièrement pour les mathématiques, sciences ; - puis histoire ou géographie ; - renforcement lecture, écriture ; - lingala/kituba comme matière. 	<ul style="list-style-type: none"> - matière ; - LDE en sport, musique et arts ainsi qu'en histoire ou en géographie. 	
	4^{ème} – Terminale	<p>45-50% :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour les mathématiques, les sciences ; - renforcement lecture et écriture académiques ; - lingala/kituba comme matière. 	<p>40-50% :</p> <ul style="list-style-type: none"> - renforcement lecture et écriture ; - matière ; - peut-être aussi utilisé comme LDE en sport, histoire, géographie. 	10-15%
Supérieur		<p>Le lingala, le kituba, le français et les autres langues sont des langues d'enseignement et sont aussi des matières à enseigner selon les parcours et les situations de classes.</p>		

Comme nous pouvons le constater dans ce dernier tableau, l'apprentissage simultané et équilibré en langue nationale et en français commence à partir du secondaire.

Ces modèles bilingues proposés contribueraient effectivement à la valorisation, à long terme, des langues nationales : le système d'entonnoir inversé du modèle de sortie précoce est supprimé, et les langues nationales congolaises ne serviraient pas simplement de tremplin pour accéder à la langue française.

6.1.3. Procédure

Après avoir proposé les modèles de bilinguisme à adopter, nous proposons à présent la procédure à utiliser.

6.1.3.1. Usages des langues nationales comme matières

Dans un premier temps, le lingala et le kituba doivent être enseignés comme disciplines dans tous les cycles d'enseignement afin de renforcer la maîtrise orale et écrite chez les apprenants : ce qui permettra la promotion de leur avenir certain en tant que langues moyens d'enseignement. C'est le premier combat à livrer, et c'est du moins, le premier stade de décolonisation linguistique dans le domaine scolaire. Il est quand même frappant de constater que l'enseignement de quelques langues étrangères est assuré au cycle secondaire ; ces dernières sont des disciplines au BEPC, au BET et au Baccalauréat, sans pourtant qu'une seule langue congolaise ne bénéficie de ce privilège. Soit le tableau ci-dessous :

Tableau 42 : Langues utilisées comme disciplines d'enseignement au Congo

Enseignements	Examens	Langues étrangères		Langues nationales	
		Obligatoires	Optionnelles (série A)	Obligatoires	Optionnelles (série A)
Général	BEPC	Français Anglais		Aucune	Aucune
	BAC		allemand arabe chinois		

			espagnol italien latin portugais russe		
Technique	BET				
	BAC				
		Total : 10		Total : 0	

La lecture de ce tableau révèle que dix langues étrangères sont enseignées au cycle secondaire, contre zéro langue nationale. Il faut être complètement aliéné pour ne pas sentir qu'il y a quelque chose qui cloche ; c'est attristant.

6.1.3.2. Usages des langues nationales comme outils d'enseignement

Dans un deuxième temps, admettre les langues congolaises comme véhicules d'enseignement est une nécessité pour le système scolaire congolais. Il faut pour cela, d'abord officialiser le recours aux langues congolaises à l'oral, ensuite dépasser ce stade pour en arriver à leur introduction effective comme langues d'enseignement.

Cette insertion devrait se faire de la manière suivante :

Dans des villages et les centres semi-urbains, on devrait utiliser le lingala comme langue d'enseignement dans la partie nord du pays, et le kituba dans la partie sud. Ils devraient également être enseignés comme matières obligatoires aux côtés du français et de l'anglais. Dans des centres urbains, on disposerait des écoles en lingala et en kituba selon la répartition géographique. Ce, à commencer du préscolaire jusqu'à l'université. À ce moment, on assisterait à une pleine indépendance linguistique dans le système scolaire congolais. Car nous pensons comme H. T. TRAN (1968, p.99) que « La langue nationale est sacrée. Elle doit être la langue véhiculaire dans l'enseignement supérieur dans un pays vraiment indépendant, souverain, libre et démocratique. C'est là une vérité évidente. » Si non, ce pays n'est pas réellement indépendant. Toujours dans cette lancée, OUANE et GLANZ (2011, p.160) ont écrit :

Ces exemples pris séparément ou collectivement, confirment que l'on peut utiliser les langues africaines comme langues d'enseignement jusqu'à la fin de l'école primaire. On voit aussi que ces langues peuvent être développées pour une utilisation dans le secondaire voire dans le supérieur. Si l'on peut enseigner la physique nucléaire avec l'africains en Afrique du Sud, il n'y a pas d'obstacle technique à ce que chaque langue africaine puisse être utilisée à ce niveau de discours universitaire.

Si obstacle y aurait, il s'agirait d'un obstacle politique : le manque de volonté politique. Promouvoir les langues nationales dans l'enseignement plus que la langue étrangère n'est pas sans conséquences politiques. Cela peut affecter négativement la nature des relations diplomatiques entre les pays concernés, conduisant ainsi à la perte de certains avantages. Ainsi, les autorités politiques ne seraient pas partantes pour se lancer dans une telle entreprise. Seulement, il n'est pas souhaitable de sacrifier son identité ou ses origines au profit de quelque avantage que ce soit. Raison pour laquelle nous mettons l'accent sur la prise de conscience et la volonté politique.

Il est souhaitable que cette insertion des langues nationales comme langues d'enseignement se fasse d'abord au préscolaire et au primaire. Et progressivement avec le développement et la valorisation graduels de ces langues on pourrait les utiliser comme langues d'enseignement au secondaire puis à l'université. Ce qu'il faut souligner dans ce cas, c'est le passage par le modèle de sortie tardive de transition.

6.1.3.3. Didactisation de l'alternance des langues en situation de classe

Qui dit éducation bilingue dit alternances codiques (AC) en situation de classe. De ce fait, il y a nécessité de didactiser ces AC. Selon M. CLYNE (1987) cité par F. ANCIAUX (2010, p.1), l'alternance des langues, « ... aussi appelé « parler bilingue », « alternance codique » ou « code switching », se caractérise par un usage alterné de deux ou plusieurs langues par un ou plusieurs locuteurs à l'intérieur d'un échange de parole ». Cette alternance se réalise sous plusieurs formes. La citation ci-dessous de F. ANCIAUX (2010, p.1-2) en dit davantage :

On différencie l'« *alternance intralocuteur* », lorsqu'un individu passe d'une langue à l'autre en parlant, de l'« *alternance interlocuteur* », lorsqu'un individu parle dans une langue et qu'un autre lui répond dans une autre langue. Ensuite, on distingue l'« *alternance intraphrase* », aussi appelé « *mélange codique* » ou « *code mixing* », quand deux langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase. Cette alternance prend la forme d'un emprunt linguistique en insérant des éléments linguistiques d'une langue

dans le système phonologique, lexical, morphosyntaxique et/ou sémantique d'une autre langue. Quant à l'« *alternance interphrase* », elle se caractérise par la succession des langues d'une phrase à l'autre en respectant les spécificités de chaque système linguistique. Enfin, on discrimine l'« *alternance traductive* », quand une phrase est produite dans une langue puis dans une autre en utilisant des équivalents sémantiques et syntaxiques, de l'« *alternance continue* », qui se caractérise par le passage d'une langue à l'autre sans couper le fil de la conversation ou l'avancée du discours. Ces différentes formes d'AC, qui se distinguent deux à deux, ne sont pas exclusives les unes par rapport aux autres et plusieurs combinaisons, huit au total, sont envisageables (e.g., une alternance interphrase, intralocuteur et continue).

Didactiser l'AC en situation de classe, c'est alterner les langues de manière raisonnée et efficace ; mettre en relation les messages, les méthodologies, les contenus portés par ces langues. Dans ce contexte, le professeur et les apprenants disposent donc de deux langues de travail (J. DUVERGER, 2007, p.2). Ainsi, selon lui, en matière de didactisation de l'AC, on distingue trois types d'alternance qui s'articulent en permanence :

1. **La macro-alternance** : une alternance programmée, prévue à l'avance. Il s'agit dans un enseignement bilingue, de choisir les sujets, les thèmes qui vont être majoritairement traités en L1 (la langue nationale) ou en L2 (le français). C'est donc une alternance structurelle.
2. **La micro-alternance** : elle fait référence aux courts passages ponctuels et non programmés d'une langue à l'autre. Elle est d'ordre individuel, conjoncturel ; s'emploie donc selon les circonstances lors de l'enseignement-apprentissage.
3. **La méso-alternance** : aussi appelée alternance séquentielle, elle est opérée par le professeur pendant le cours de manière raisonnée, réfléchie, volontaire, sous forme de séquences successives (monolingues, plus ou moins longues). L'utilisation des langues lors du déroulement de l'enseignement-apprentissage se fait comme suit :
 - le titre de l'unité didactique doit être donné en L1 et en L2 ;
 - les prérequis en L1 ;
 - l'exposition et le traitement du thème se font en utilisant les textes et documents en L1 et L2, en les alternant, en les croisant et en les mettant en relation, etc. ;
 - le lexique des termes spécifiques relatifs au sujet traité est conçu en L1 et L2 ;
 - les prises de notes se font indifféremment en L1 ou L2 ;
 - les conclusions, les résumés et synthèses, les théorèmes, les lois, les règles, etc. sont obligatoirement formulés dans les deux langues ;

- les cahiers et autres outils de travail des élèves devraient être rédigés et illustrés dans les deux langues ;
- les évaluations et exercices sont à proposer dans les deux langues.

Nous avons vu, au chapitre précédent, que 60,6% des enseignants de notre échantillon d'enquête font recours aux langues locales pour expliquer ou réexpliquer certaines notions en situation de classe. Le type d'alternance utilisé par ces derniers est la micro-alternance. Toutefois, dans le cadre de l'enseignement bilingue officiel, nous proposons la méso-alternance à partir du secondaire du fait qu'elle a pour but d'enrichir et d'approfondir les contenus, de croiser les documents en différentes langues concernées, et de varier les entrées méthodologiques, puisque c'est à partir du secondaire que le pourcentage d'utilisation des langues devient équilibré. Dans le cadre du cycle primaire, le recours à la macro-alternance est nécessaire.

6.1.4. Défis stratégiques

Introduire le lingala et le kituba dans l'enseignement exige certains défis à relever. C'est une entreprise à réaliser progressivement en examinant minutieusement toutes les possibilités qui peuvent contribuer ou non à l'aboutissement du projet. Diverses stratégies ci-dessous doivent être prises en compte pour éviter l'échec d'un tel programme.

6.1.4.1. Des implications techniques

Parmi les implications techniques qu'il faut relever, il y a :

- l'établissement d'une politique d'aménagement du lingala et du kituba (voire chapitre 5) ;
- la mise en place d'un programme de formation des enseignants ;
- la mise en place d'une équipe de l'élaboration des documents pédagogiques.

Nous revenons sur les deux dernières implications dans les paragraphes ci-dessous.

6.1.4.1.1. Mise en place d'un programme de formation des enseignants

Il s'agit de mettre en œuvre un programme pour la formation des maîtres et encadreurs pédagogiques. La réussite de l'éducation bilingue dépend énormément des

enseignants, car nous l'avons vu, certaines expériences ont connu des échecs à cause du manque d'enseignants qualifiés. Raison pour laquelle l'UNESCO (2007, p.25) écrit :

Il est communément admis que l'efficacité d'un système éducatif dépend, dans une très grande mesure, non seulement du choix des langues d'enseignement mais aussi des stratégies de formation des enseignants avant et au cours de leurs carrières professionnelles. L'existence d'une politique cohérente et pertinente de formation des enseignants s'avère donc cruciale.

L'UNESCO (2007) a suggéré les caractéristiques de la formation des enseignants en enseignement bilingue, montrant que cette formation doit être idéologiquement :

- progressiste (qui se tourne vers une transformation progressive, d'où l'exigence des professionnels de la formation en éducation bilingue) ;
- holistique : qui prépare l'enseignant à être opérationnel dans un contexte bi/multilingue ;
- systématique : intégration des dimensions de la formation initiale et continue d'une part, et l'évaluation formative et sommative ;
- systémique : en combinant les stratégies verticales dans les deux sens, de la base au sommet et du sommet à la base ;
- pertinente et réaliste : prise en compte des réalités du terrain et dosage rationnel de la théorie et la pratique (les théories d'apprentissage de la L1 et de L2) ;
- active et participative : centrée sur l'apprentissage et l'apprenant bilingue en milieu multilingue.

D'où la nécessité d'ouverture des écoles normales spécialisées chargées de fournir les enseignants. Le profil du public à former comme enseignants de ce système éducatif bilingue peut renfermer les enseignants (moniteurs, maîtres de l'éducation de base), les professeurs du secondaire et du supérieur, les conseillers/conseillères pédagogiques, les responsables pédagogiques, les linguistes, les psychopédagogues. Il s'agit ici des personnes qui font déjà partie des acteurs de l'éducation.

Étant donné que le Congo est un pays plurilingue, le problème crucial qui se poserait ici serait celui de la maîtrise des langues d'enseignement. Ainsi, l'UNESCO (2007) montre que l'un des problèmes cruciaux, auxquels l'enseignement bilingue est confronté dans les pays multilingues, demeure celui des enseignants-locuteurs pour certaines langues nationales. Bien que le lingala et le kituba soient des langues nationales véhiculaires, ils ne sont pas maîtrisés par tous les Congolais. Ce qui sous-entend qu'au début certains enseignants ne pourront pas être affectés au nord ou au sud, ou ne pourront pas enseigner

dans des écoles en lingala et d'autres dans des écoles en kituba. Mais, vu que la formation est toujours continue, les enseignants seront formés en ces deux langues, c'est-à-dire, la formation sera telle qu'un enseignant sorti d'une école de formation puisse sillonner tout le pays et toutes les écoles peu importe leur zone d'implantation.

En ce qui concerne la formation proprement dite, nous nous appuyons sur l'UNESCO (2007) pour affirmer qu'en ce qui concerne l'enseignement préscolaire ayant pour objectif l'éveil des enfants, les éducateurs du préscolaire seront essentiellement formés en lingala et kituba afin d'assurer l'éveil éducatif de l'enfant dans ces deux langues pour permettre un meilleur ancrage de celui-ci dans la culture nationale avant son entrée à l'école.

Les enseignants du primaire au cycle d'éveil doivent être formés de sorte qu'ils aient une bonne maîtrise de l'écriture et de la didactique du lingala et/ou du kituba et de la langue seconde (français). Ceux du cycle de fixation doivent être formés comme des enseignants spécialisés dans l'enseignement du lingala et/ou du kituba, de la littérature en ces deux langues et dans l'enseignement des disciplines comme l'Histoire, les SVT, etc.

Les professeurs du secondaire seront formés comme des enseignants spécialisés en langues nationales qui seront enseignées comme langues vivantes. Il sera ici question de réviser les programmes de l'École Normale Supérieure afin de prendre en compte les modules d'éducation bilingue pour la formation des instituteurs, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs ; de créer au sein de l'École Normale Supérieure, un département de langues nationales.

Enfin, au niveau du supérieur, il s'agira des spécialistes en langues nationales, détenteurs d'un DEA/Master, Doctorat, etc.

Les techniques et les méthodes de formation seront celles d'enseignement/apprentissage de l'éducation monolingue adaptées.

6.1.4.1.2. Mise en place d'une équipe de l'élaboration des documents pédagogiques

Il s'agit de mettre en place les équipes des chercheurs, des spécialistes et enseignants qui travailleront sur l'élaboration et la traduction des manuels scolaires des différentes disciplines (calcul, mathématiques, histoire, géographie, etc.) en lingala et en kituba, sur l'élaboration des curricula adaptés en intégrant tous les contenus des programmes en vigueur. Il y a lieu de rappeler que dans la seconde moitié du siècle passé, certains documents pédagogiques ont déjà été élaborés au sein du service des Langues nationales à l'INRAP (voire chapitre 5, point 5.4.2, Le degré d'instrumentation).

6.1.4.2. Du développement durable des langues congolaises

Au cinquième chapitre de ce travail, nous avons parlé du développement des langues congolaises par instrumentalisation et instrumentation. La standardisation orthographique, la création terminologique et l'élaboration des manuels didactiques en vue de faire de ces langues les langues d'enseignement ne suffisent pas. En complément, il est nécessaire de prendre toutes les précautions possibles pour rendre durable l'insertion des langues nationales dans le système éducatif par le biais du développement durable de ces langues.

« Il est aujourd'hui communément admis que le développement durable, c'est à la fois un développement économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement tolérable. » (D. SASSOU-N'GUESSO, 2021, p.46). Nous partons de cette conception du développement durable pour établir une analogie entre ces trois aspects fondamentaux et le développement durable des langues. Il s'agit de rendre efficaces du point de vue économique, les langues – nationales – ; de leur attribuer une place équitable dans la société – congolaise – ; et d'imposer leur présence dans l'environnement. Ces trois aspects sont complémentaires et interdépendants.

6.1.4.2.1. Langues congolaises et économie

Selon V.N. RIDLER (1971) cité par C.R. ABOLOU (2008b, p.79-80), « la langue peut être traitée comme un bien de consommation, tout comme un investissement ». Les individus utilisent les langues en tenant aussi compte de leur rentabilité, c'est-à-dire du bénéfice qu'ils en tirent ou peuvent en tirer. Cette rentabilité dépend de la valeur attribuée à la langue, valeur qui influence le choix linguistique (statut de la langue). Et, c'est du pouvoir de la communauté qui parle une langue de la valoriser. Or, les principaux acteurs des objectifs de développement durable sont les gouvernements et les citoyens qu'ils représentent. Le gouvernement congolais doit ainsi décider, avec l'aide des linguistes, d'une politique linguistique favorable à nos langues afin de les rendre économiquement efficace, c'est-à-dire plus rentables.

6.1.4.2.2. Langues congolaises et société

Les langues congolaises doivent être traitées de façon équitable dans la société congolaise. Ce traitement équitable renvoie à l'enseignement de ces langues, à l'attribution du statut de langue officielle aux deux langues nationales véhiculaires afin de favoriser les

représentations mélioratives vis-à-vis de ces langues pour déboucher sur leur transmission, surtout dans le cercle familial.

6.1.4.2.2.1. De l'enseignement du lingala et du kituba

L'enseignement du lingala et du kituba comme disciplines serait un atout important en ce qui concerne leur maîtrise par les apprenants. Cela permettrait d'établir les bases (lecture, écriture et calcul) avant de les introduire dans le système éducatif comme langues d'enseignement. Leur enseignement servira de base aux niveaux et cycles qui suivront.

6.1.4.2.2.2. De l'officialisation du lingala et du kituba dans d'autres domaines

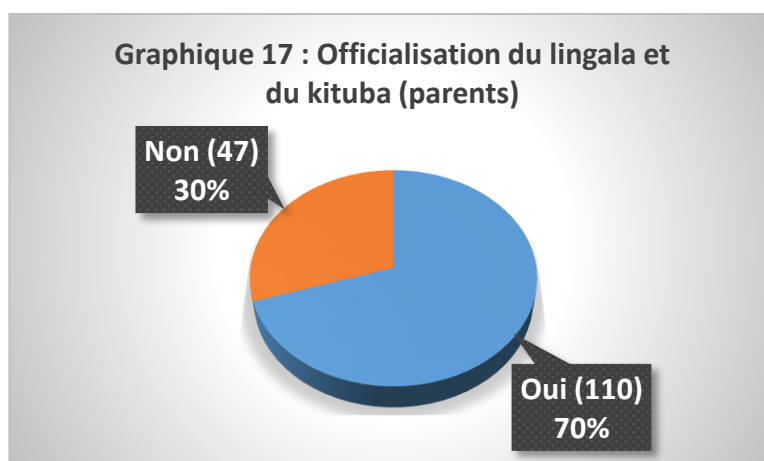
L'usage des langues nationales dans le système scolaire doit être accompagné de leur officialisation dans d'autres domaines de la vie. En effet, les chercheurs affirment qu'en ce qui concerne le développement, la question linguistique (sur les langues africaines) ne devrait pas se limiter sur le cadre scolaire, mais aussi dans le cadre du fonctionnement de la société dans son ensemble ; une école en langue nationale produirait de l'incertitude chez les élèves si les autres domaines de la vie (tribunal, administration, armée etc.) demeurent exclusivement réservés aux langues dominantes, dans notre cas, le français. Parler de la politique d'introduction du lingala et du kituba dans l'enseignement, c'est parler aussi de leur emploi dans d'autres domaines de la vie. C'est ce que nous retenons des propos d'A. Bentolila (2008, p.214) qui écrit :

Quelles transformations concrètes peut-on attendre dans la société d'une école en amazigh [lingala, kituba] ? L'avenir social et professionnel des élèves en sera-t-il automatiquement changé ? Fort peu, si une telle décision n'est pas accompagnée par une transformation progressive de la communication publique. Une école en langue maternelle n'ouvre à ses élèves qu'un avenir incertain si, au dehors, les journaux, les tribunaux et l'administration restent les domaines exclusivement réservés aux langues dominantes. Ce serait faire d'une telle école un isolat identitaire, et cela constituerait une erreur.

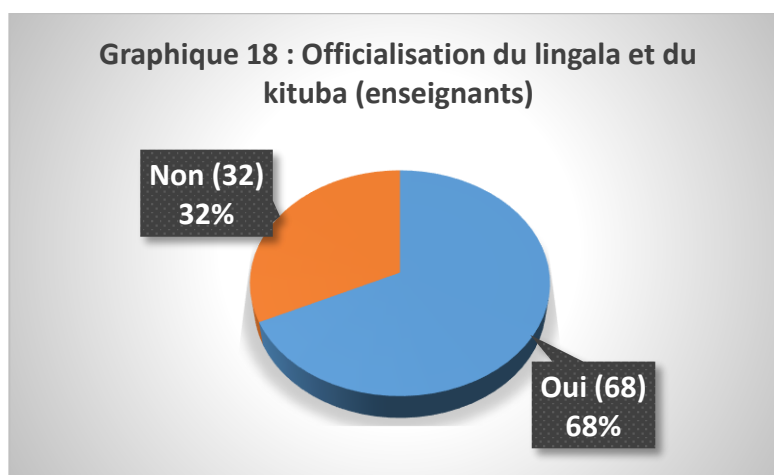
Il faut donc que l'avenir socio-professionnel des apprenants soit garanti. Ils doivent être certains que les études en lingala et en kituba permettraient de décrocher un travail dans notre société. Dans cette perspective, l'accès à la fonction publique par exemple, devrait être

conditionné par la maîtrise de l'une ou l'autre de ces langues en sus de celle de la langue française.

Nous avons demandé à nos enquêtés leurs avis sur la question de l'officialisation de ces deux langues. La majorité d'entre eux sont pour. Toutefois, ce sont plutôt les personnes adultes (parents et enseignants) qui sont plus favorables par rapport aux apprenants. Sur les 157 parents enquêtés, 110 sont pour et 47 sont contre. Le graphique suivant présente les pourcentages des réponses des parents :

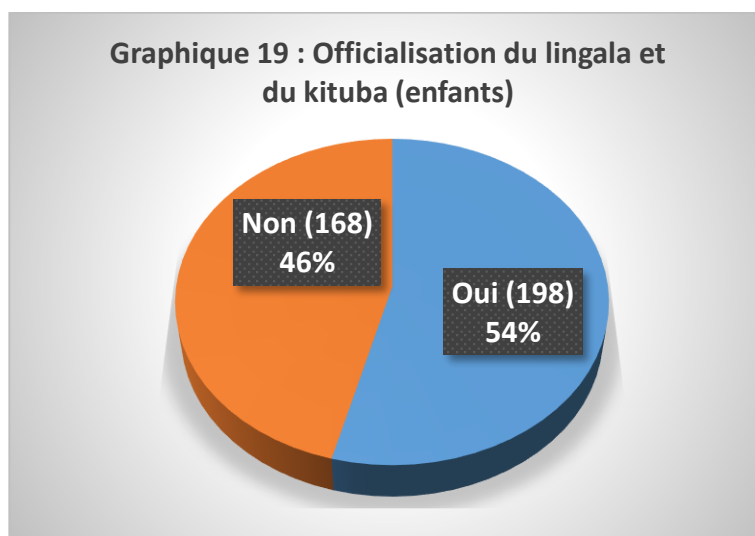


Quant aux enseignants, 68% d'entre eux ont donné un avis favorable, tandis que 32% ont donné un avis défavorable. Soit le graphique suivant :



Si chez les adultes l'écart entre les réponses positives et les réponses négatives est large, par contre, chez les enfants il est resserré. Sur les 366 enfants ayant répondu à cette

question, 198 ont été pour et 168 contre. Les pourcentages des réponses sont représentés dans le graphique ci-dessous :



En associant les réponses données par les enquêtés (soit 623 réponses), 376 sont pour l'officialisation du lingala et du kituba, soit 60%, alors que 247 sont contre, soit (40%).

Ceux qui sont contre avancent plus ou moins les mêmes raisons du refus de l'insertion de ces langues dans le système éducatif comme langues d'enseignement à cause de :

- la pauvreté de ces langues ;
- la faible extension géo-démographique : ces langues ne sont pas parlées à travers le monde et ne sont pas connues de tous les citoyens congolais, surtout les étrangers ;
- l'absence d'enseignement de ces langues au niveau scolaire : elles ne sont pas enseignées à l'école, par conséquent ne sont pas en mesure d'assumer le statut de langue officielle ;
- leur vulgarité (à l'instar du lingala qui est qualifié de langue des voyous ou délinquants). Elles ne donnent pas une bonne image pour le pays : il nous faut une langue plus adaptée comme le français ;
- l'influence du pays colonisateur et l'impact socio-politico-économique au niveau international de la langue française.

Au sujet de ces arguments, il n'est plus utile de tenir un discours pour démontrer leur caractère erroné. Au sujet par exemple de la présence des étrangers qui ne maîtrisent pas ces deux langues, nous disons qu'il y a des Congolais, des Ghanéens, des Italiens, des Allemands, des Chinois, etc. qui sont installés en France, et cela n'a jamais empêché au

français d'être la langue officielle de la France. Et donc, la présence des étrangers ne pourrait non plus empêcher que le lingala et le kituba deviennent des langues officielles du Congo.

Les partisans de leur officialisation évoquent diverses raisons que nous résumons comme suit :

- ce sont les langues les plus et les mieux parlées par les Congolais ;
- cela faciliterait la compréhension et la communication dans tous les secteurs de la vie officielle ;
- un pays peut avoir deux ou plus de langues officielles, cela peut se faire ;
- cela permettrait la valorisation et l'intégration complète de ces langues dans tous les secteurs de la vie et aussi la valorisation de nos cultures ;
- ces langues sont utilisées à la chaîne de télévision nationale lors des journaux télévisés, elles sont donc en mesure d'assumer le statut de langue officielle.

6.1.4.2.2.3. De la transmission du lingala et du kituba depuis la maison

Les parents devraient commencer à parler le lingala et/ou le kituba à leurs enfants depuis la maison, les transmettre davantage comme langues premières ou maternelles des enfants. L'État devrait ainsi les encourager (par sa politique linguistique) dans cette entreprise pour éradiquer la tendance qui fait que les parents interdisent à leurs enfants de parler une langue congolaise au profit de la langue étrangère. Cette transmission à domicile réduirait les éventuelles difficultés que pourraient rencontrer les apprenants.

Pourquoi ne pas faire du français la langue maternelle de ces enfants ? La réalité prouve que cette langue est moindrement maîtrisée, et le français transmis est truffé d'interférence ; en plus ce serait retourner en arrière vers la colonisation. L'objectif c'est de renverser l'impérialisme linguistique de l'époque coloniale pour mettre en place un système linguistique propre aux Congolais, en hissant les deux langues nationales véhiculaires sans marginaliser le français et les autres langues congolaises.

6.1.4.2.3. Langues congolaises et écologie : de l'environnement linguistique

Par écologie de la langue, nous pouvons comprendre avec L.-J. CALVET (1999, p.17 ; 2012, p.5), l'étude des rapports entre les langues et leur milieu qui n'est autre que la société ; c'est une approche qui consiste à prendre en compte les rapports entre les langues et entre les langues et leur milieu. S. MUFWENE (2005, p.95-97) distingue l'écologie interne

(variation interne dans l'espèce-langue) de l'écologie externe qui est constituée de l'écologie externe directe qui renvoie aux locuteurs d'une variété langagière et l'écologie externe indirecte qui est complexe et comprend la période historique où se situent les locuteurs et du système économique qui impose une « structure de population » spécifique. Dans notre cas, il s'agit de participer à l'augmentation du nombre de locuteurs internes et externes des langues nationales et de les intégrer dans l'environnement graphique.

L'officialisation, l'enseignement et la transmission intergénérationnelle des langues nationales doivent être accompagnés de l'aménagement de l'environnement linguistique. Selon L.-J. CALVET (2005, p.195), « toute planification portant sur la forme et aussi le statut de la langue a besoin d'utiliser l'environnement, de mettre sans arrêt sous les yeux et les oreilles des locuteurs les résultats des réformes adoptées. » Alors, les locuteurs des langues congolaises, notamment du lingala et du kituba doivent être environnés par ces langues non seulement au niveau psychologique mais aussi visuel : les plaques des rues, des panneaux indicateurs, les enseignes de magasins et de bureaux, etc. et à ce moment, l'environnement linguistique servira de support à la planification.

À ce sujet, on assiste de plus en plus à la présence des langues nationales dans les affiches publicitaires, les noms d'établissements. J. M. NGOUALA NGUIMBI (2018) a travaillé sur le contact des langues dans les discours publicitaires à Brazzaville à travers les textes publicitaires (enseignes et panneaux publicitaires) placés sur les bords des rues, des avenues de la ville, notamment dans deux grandes avenues (l'Avenue de la Paix, allant du rond-point Poto-poto jusqu'au rond-point Moungali et l'Avenue de l'OUA, allant du rond-point Bifouiti jusqu'à l'Institut Français du Congo (ex CCF). Il s'agit des textes dénommant les produits ou services des entreprises privées de la ville. Il montre qu'il y a trois langues dont la présence est régulière dans les discours publicitaires : le lingala, le kituba et le français. Mais, le principal véhicule des messages est le lingala. Ces trois langues sont souvent utilisées dans des situations de mélanges et alternances codiques. Nous présentons trois affiches ci-dessous photographiées par J. M. NGOUALA NGUIMBI lors de son enquête, pour mieux représenter cette situation. La première image concerne un produit alimentaire (lait Loya), la deuxième une boisson (Doppel munich) et la troisième, un opérateur de téléphonie mobile (airtel). Les principaux messages de ces trois affiches sont essentiellement en lingala.



Doppel Munich

**BILOKO
YAKATI**

65cl
650
FCFA

Doppel Munich

BRALICO

The advertisement features a central framed image of a muscular man in a red checkered shirt embracing a woman in a grey dress, both holding bottles of Doppel Munich beer. To the left, a smaller version of the same couple is shown. In the top left corner is the Doppel Munich logo, which includes a bull's head. Below the logo is a red circular price tag with a scalloped edge. At the bottom right, a large bottle of Doppel Munich beer is displayed, and the Bralico logo is visible in the bottom right corner.



ZWA AIRTEL MONEY NDEKO PO OBONGA

Airtel Money NDEKO,
le service de prêt d'argent rapide

Compose *128*2*7#



Adrianus J.

6.1.4.3. De la sensibilisation du public

Il faut sensibiliser la population en lui montrant les intérêts d'une telle innovation afin de surmonter en grande partie, les différentes craintes et l'amener à adhérer au programme. L'UNESCO (2007) atteste que l'introduction des langues nationales dans les écoles ne peut pas réussir sans l'adhésion et la participation des communautés et des acteurs. C'est pourquoi, il faut élaborer les stratégies de négociation afin d'impliquer les autorités locales ou régionales ainsi que les parents d'élèves, surtout avant l'implantation d'une école bilingue dans une région donnée.

En effet, pour la réussite d'un tel projet, l'avis des parents, des enseignants et des élèves ne doit pas être négligé. Au Congo, tout comme dans les autres pays africains francophones, la langue française est une langue de la promotion sociale, une langue marchande, une monnaie d'échange (nous l'avons démontré tout au long de ce travail) et, les langues congolaises sont des langues qu'une partie de la population ne songera pas rencontrer dans le système éducatif. Il faut donc lancer les campagnes d'explication de l'introduction du lingala et du kituba à l'école tout en présentant minutieusement les avantages de ladite politique afin de vaincre les attitudes jusque-là négatives.

6.1.4.4. De l'expérimentation

L'expérimentation est une étape capitale pour la mise en œuvre d'une éducation bilingue. Il faut se servir en amont des écoles pilotes afin d'envisager les résultats possibles, avant d'étendre le programme sur l'ensemble du territoire national. Ces écoles expérimentales devraient être établies dans les grandes villes, les centres semi-urbains et dans des villages. Par exemple, deux écoles à Brazzaville, deux à Pointe-Noire, une à Dolisie une à Impfondo, une dans une zone reculée au nord et une autre dans une zone reculée au sud, pour permettre de bien visualiser les résultats en tenant compte des différentes zones géographiques qui constituent notre pays ; en tout au moins huit écoles pilotes.

6.1.4.5. L'attentisme vs le pragmatisme

Nous tenons à préciser qu'il n'est pas question d'attendre à ce que tous ces défis soient complètement relevés pour ensuite introduire le lingala et le kituba dans l'enseignement. Il faut donc éviter de plonger dans l'attentisme au point de reléguer ce programme à une simple théorie qu'on n'appliquera jamais. Ce qu'il faut, c'est d'être

pragmatique et faire avec les atouts actuels. Plus, ces langues seront en usage dans l'enseignement, plus elles seront développées, plus elles seront pleinement en mesure d'assumer le rôle de langues d'enseignement. Ainsi, pour soutenir cette idée, nous présentons ce long propos de SENE MONGABA (2013b, p.77-78) :

Donner de divers préalables avant d'enseigner dans les langues africaines équivaut à un refus d'utiliser ces langues. En utilisant ces langues dans le contexte scolaire, la « pureté » et la richesse lexicale et grammaticale s'accroîtront. L'école en effet normalise une langue et la dote de prestige (Bourdieu 1982), ce que l'usage de la rue ne saura réaliser. À mon avis, dire qu'il faut d'abord harmoniser et standardiser l'orthographe, choisir la variété linguistique, créer des termes scientifiques, construire des raisonnements scientifiques et écrire des manuels scolaires en langues africaines avant de commencer à les utiliser comme langue d'enseignement, revient à refuser de renforcer les capacités de ces langues. Toutes ces actions doivent se faire concomitamment, puisque chacune a un effet correcteur sur les autres [...].

En écrivant en lingala, lentement mais sûrement, le lingala s'installera et sera légitimé. La production directe du savoir dans une langue est donc le pilier principal du renforcement des capacités d'une langue. Néanmoins, les agents de cette démarche doivent être conscients du rôle du pragmatisme dans ladite démarche et de l'adopter comme une démarche scientifique normale procédant par la systématisation progressive des résultats obtenus par essai-erreur. Ceci revient à dire que ceux des intellectuels africains qui pensent qu'il faut enseigner dans les langues africaines qui se parlent dans l'endroit où l'école est implantée (L1), n'ont qu'à enseigner et à écrire dans ces langues. Petit à petit, les capacités de la langue seront renforcées.

Le développement de la langue et le pragmatisme sont complémentaires, ils ont besoin de l'un et l'autre. Les préalables nécessaires feront en sorte que l'on utilise ces langues dans l'enseignement, et cette utilisation favorisera le développement desdites langues. Au niveau des autorités politiques, la décision doit être prise immédiatement sans attendre.

6.2. Perspectives glottopolitiques : les langues locales, de langues de scolarisation aux langues de développement

La langue est un pilier pour le développement. On ne peut pas s'en passer dès lors qu'on envisage un développement harmonieux et durable pour une nation. Les sociolinguistes reconnaissent bien cette importance. Aussi, L. VÉ KOUADIO (2008, p.185) affirme que « la langue est souvent un chaînon manquant dans les programmes de développement. » H. TOURNEUX (2008, p.14) renchérit :

Le succès de tout projet de développement dépendra non pas d'une intervention sectorielle, qui focaliserait la question linguistique sur l'apprentissage à l'école, par exemple, mais d'une valorisation globale de la/des langue(s), dans le cadre du fonctionnement de la société dans son ensemble.

Le rôle de la langue dans une société se voit ainsi revêtir une autre dimension, celle d'assurer le développement de la nation. Or, cette nouvelle dimension n'est réellement possible que lorsque l'État légifèrera délibérément sur l'usage de langues locales ou nationales dans le système éducatif pour en faire des langues de développement.

Nous l'avons vu au premier chapitre, que le développement touche toutes les composantes de la vie humaine parmi lesquelles, la composante intellectuelle (du savoir), qui d'après nous en est la base. Nous allons donc partir de l'une des instances attitrée dans la transmission du savoir (à savoir l'école) pour montrer comment les langues locales peuvent passer de langues de scolarisation aux langues de développement.

En effet, le développement se repose sur le capital humain : l'enseignement, l'éducation, la formation et la recherche scientifique. La production des cadres compétents et compétitifs au niveau international s'impose pour l'atteindre. Nous estimons que l'école a un grand rôle à jouer dans la société (c'est une évidence), dans le processus de développement de la nation, du continent. C'est autant dire qu'il n'y a pas de développement sans cadres locaux. Et, la formation scolaire est une base de production de ces derniers. Se pose ici la question de la langue de formation ou langue d'enseignement. À ce sujet, M. M. NGALASSO (2002, p.147) écrit :

[...] La question du médium d'enseignement se pose inévitablement : l'utilisation des langues non maternelles comme moyen exclusifs d'enseignement n'est probablement pas étrangère aux causes de l'échec scolaire et de l'inefficacité de l'école africaine à contribuer au développement du continent [...]. Il s'agit là d'un problème politique, mais aussi pédagogique, qui se pose, fondamentalement, en termes de droits des gens.

L'utilisation de la langue française comme unique langue d'enseignement au Congo est la cause des échecs scolaires, et éloigne les apprenants congolais de la participation au développement du Congo. Ce qui sous-entend que l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement sera un pilier pour l'efficacité de l'école congolaise à contribuer au développement ; leur exclusion dans ce domaine génère les conséquences qui freinent le développement du pays. De manière générale, ce rôle de la langue se manifeste en quatre points :

- langue, communication et développement ;

- langue, culture et développement ;
- langue identité et développement ;
- langue libération et développement.

6.2.1. Langues, communication et développement

Nous avons vu que certaines langues évoluent dans le temps et dans l'espace, tandis que d'autres régressent. En milieux urbains, les langues nationales véhiculaires promettent un avenir certain et s'étendent de plus en plus dans les villages. Il est indispensable que nous regardions, dans ce contexte dynamique, l'aspect du rôle des langues nationales qui assurent grandement la communication entre groupes et individus dans le développement de la nation.

6.2.1.1. Communication et développement

Pourtant, le langage se situe au centre de toute activité spécifiquement humaine ; l'humain étant *homo loquens*⁵, « humain parlant » avant d'être *homo sapiens* – sa condition d'*homo sapiens* est subordonnée à celle d'*homo loquens*. En amont de toute action, la pensée d'un humain se structure au travers d'une langue particulière. En aval, c'est encore la langue qui lui permet d'interagir avec ses semblables dans tous les domaines. (L. MÉTANGMO-TATOU, 2019, p.38).

Par communication, nous entendons, de manière essentielle, le partage du savoir destiné à atteindre un consensus pour l'action, en prenant en compte les intérêts, les besoins et les capacités de tous ceux qui sont concernés. (J. SERVAES et P. MALIKHAO, 2007, p.1).

Les spécialistes de la communication pour le développement reconnaissent le rôle que joue la communication dans le processus de développement. Ils prônent ainsi le dialogue, le partage des connaissances et des informations entre peuples et institutions. En effet, la communication est au centre et est la base de l'existence des sociétés. La réalisation du processus de communication dans le processus de développement se fait par les médias de communication qui en sont des outils nécessaires. Toutefois, ils ne suffisent pas, car la communication interpersonnelle a également un rôle fondamental à y jouer.

Ces médias (radio, télévision, internet, affiches, brochures, etc.) ont pour but d'informer la population sur les projets de développement, illustrer les avantages de ces projets et inciter le public à les soutenir ; de sensibiliser le public par le biais d'une

communication unilatérale. Le développement, nous l'avons dit, doit être aussi participatif. D'où intervient le rôle de la communication interpersonnelle. Dans le processus de prise de décisions pour le processus de développement, le public doit se partager des informations, des savoirs, des responsabilités et aussi adopter la bonne attitude face à un projet de développement qui lui est présenté par les médias de communication. On va au-delà du modèle de communication linéaire pour un modèle interactif. Dans ce cadre, J. SERVAES et P. MALIKHAO (2007, p.4) affirment :

Les médias de communication de masse jouent un rôle important pour sensibiliser le public sur les nouvelles possibilités et pratiques, mais c'est la communication interpersonnelle qui est considérée comme la plus efficace au niveau des décisions d'adopter ou non ces innovations. En conséquence, sur cette ligne de pensée, on peut conclure que les moyens de communication de masse sont sans doute moins efficaces que l'influence personnelle pour influencer directement le comportement social.

C'est dans ce deuxième type de communication que s'inscrit la communication dans le système scolaire. Il est évident que si la communication pose problème, le développement prôné est illusoire : le problème de communication se trouve ici au centre même du processus de développement et le rôle du linguiste paraît incontesté, car il travaille dans ce sens pour faciliter la communication dans tous les domaines de la vie, par conséquent facilite l'impact des messages liés au bien-être des populations. C'est dans ce contexte que les travaux de création terminologique en langues locales paraissent pertinents. Cette question intéresse les spécialistes de la linguistique pour le développement et bon nombre d'études sont de plus en plus menées dans ce sens (I. BALLO, 2022 ; P. FRATH et Nd. SOW, 2022 ; P. MOUZOU, 2022 ; H. TOURNEUX, 2022b ; etc.).

6.2.1.2. Langues locales quotidiennes, communication et développement

Dans une société, les individus sont en interaction. De ce fait, la langue leur permet de se transmettre des savoirs. Et, cette transmission des savoirs est un fondement très capital dans chaque secteur d'activité, dans chaque domaine de la vie (ici, le domaine scolaire), pour le développement d'une société. Ainsi, s'impose la nécessité d'user de la langue que l'on maîtrise bien, que l'on use quotidiennement pour parvenir à ses fins. Il ne s'agit pas d'utiliser les langues de grande communication pour assurer une soi-disant large communication qui correspondrait à la fonction des langues de grande communication. Chaque société (nation) a une langue qui lui est propre. Pour une société selon laquelle la majorité de la population

parle une ou plusieurs langue(s) nationale(s), nous ne voyons aucun intérêt de la forcer à apprendre une langue étrangère pour se former, former, s'informer et informer.

Si la maîtrise des ressources communicationnelles constitue un critère essentiel pour la durabilité du développement local, comment peut-il se faire que la question linguistique en général, et la langue localement principale en particulier (celle que la communauté locale emploie le plus), soient ignorées ou voient leur rôle minimisé, comme le démontre le silence qu'observent sur ce sujet les spécialistes de la communication pour le développement ? (H. TOURNEUX, 2008, p.15).

6.2.1.2.1. Communication interpersonnelle et langues au Congo

L'utilisation des langues congolaises dans les différents domaines de la vie (écoles, hôpitaux, justice, administrations...), en villes ou dans les villages dans le processus de prise de décisions par les communautés constitue un atout pour le développement. Leur exclusion au profit exclusif du français et l'imposition du français dans certains domaines constituent une limitation d'expression d'idées par la population impliquée, dès lors que la majorité d'elle use quotidiennement d'une ou des langue(s) autre que le français.

Parlant des politiques linguistiques africaines, M. L. SANOGO (2008, p.31) pense que :

La solution réside dans une prise de conscience de la dimension économique et sociale des langues en tant que ressources et moyens capables de participer à un développement harmonieux, à l'échelle nationale et régionale. Il faut donner aux langues africaines les moyens de contribuer positivement au développement humain (économique, social et culturel) de ceux qui les utilisent ; c'est la seule voie pour amorcer un décollage durable et certain.

Donner aux langues congolaises les moyens de contribuer positivement au développement, c'est leur attribuer un statut officiel reconnu, de sorte qu'elles soient utilisées dans chaque secteur de la vie pour faciliter la communication, sans gêne et représentations dépréciatives, sans marginalisation et restriction de leur usage dans ces secteurs.

6.2.1.2.2. Médias de communication et langues

Les médias de communications, surtout la radio, la télévision doivent se servir des langues utilisées par le public visé pour passer les informations concernant les projets de

développement explicités dans les campagnes de santé, de nutrition, les projets agricoles, l'éducation, etc. Il faut le dire, au Congo, un grand effort a été fait en ce qui concerne l'utilisation des langues nationales dans les médias. Par exemple, pendant que le monde entier était en alerte face au covid-19, nous avons assisté à des campagnes de sensibilisation, d'explication et d'exhortation du peuple congolais à travers les médias, en langues nationales (véhiculaires et vernaculaires) concernant notamment les symptômes de la maladie, les mesures barrières. Dans cette optique, L. MÉTANGMO-TATOU (2019, p.8) écrit :

Je considère, en effet, que dans un domaine prioritaire du développement comme celui de la santé ou de la sécurité alimentaire, il importe de soigner les maux, certes, mais il importe tout autant de les expliquer et de les prévenir. Et c'est là qu'intervient le discours – explicatif, informatif, exhortatif, etc. C'est là qu'intervient le ou la spécialiste des sciences du langage.

Quant aux affiches et aux brochures, les messages adressés par écrit concernent les alphabètes. L'effort reste encore à faire, bien que certaines affiches et brochures soient rédigées en langues nationales. Il faut ici noter la nécessité d'alphabétiser le peuple par la langue qu'il parle.

6.2.2. Langue, culture et développement

Nous spécifions ici, la corrélation entre langue, culture et développement, en nous appuyant sur le cas du Congo.

6.2.2.1. Notion de culture

Notion traversant le champ anthropologique et sociologique, *culture* renferme plusieurs définitions. L'anthropologue anglais E. TYLOR (1871), cité par G. ROCHER (1992, p.1) atteste que :

La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société.

Cette définition englobante a servi de modèle et a été nombre de fois citée par les auteurs. G. ROCHER (1992) montre que la culture se caractérise comme les manières de penser, de se sentir et d'agir qui peuvent être plus ou moins formalisées dans des formules rituelles, des cérémonies, un protocole, des connaissances scientifiques, la technologie, une

théologie ; elles le sont moins, et à des degrés divers, dans les arts, dans le droit coutumier, dans certains secteurs des règles de politesse... ; partagées par une pluralité de personnes et qu'on acquiert ou qui se transmettent. Il la définit comme « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à ces personnes en une collectivité particulière et distincte. » (G. ROCHER, 1992, p.4).

Il est évident que la culture est une unité complexe composée de tout ce qui a trait à la pensée, aux sentiments et aux actions. Il n'est pas étonnant que TYLOR (1871) cité par K. P. K. DU CASAS (2012, p.1-2) ait écrit que la culture est « l'unité complexe renfermant les expériences, la foi, les concepts moraux, les idées juridiques, les us et les coutumes et toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société ». Dans cet ordre d'idées, DU CASAS (2012) montre que la culture a deux significations, la première qui, populaire, est celle qui désigne les institutions vieilles et anciennes ainsi que des attributs culturels (habitudes, coutumes et héritages comme les danses, la musique, les vêtements traditionnels, etc.) ; la deuxième qui se rapproche de l'usage scientifique par les spécialistes qui la considèrent comme la somme de tout ce qui constitue l'héritage de la créativité humaine.

Nous nous contentons de démontrer le rapport entre les connaissances scientifiques, la vulgarisation des savoirs et le développement.

6.2.2.2. Langue et culture

Il existe de nombreux textes qui retracent les rapports entre la langue et la culture (J. LAFONTANT, 1995 ; J. DIANZUNGU DIA BINIAKUNU, 2003 ; N. RAUZDUELLAMBOURDIERE, 2007 ; H. L. ANDERSEN, 2009, etc.). Nous résumons ces rapports de la manière suivante : la langue constitue une clé importante pour la culture : elle en est un élément ou produit, un fondement, un moyen d'expression et un véhicule. Les connaissances, les croyances, les sentiments des hommes sont exprimés au moyen de la langue, la culture se donne ou se transmet dans la langue ; elle reflète la culture, et la représente ; les différentes réalités culturelles sont dénommées grâce à la langue.

6.2.2.3. Maîtrise des sciences et développement

Les nations développées sont des nations qui ont une bonne maîtrise des sciences, qu'elles soient fondamentales et appliquées, naturelles, humaines et sociales. Cette maîtrise joue un rôle indéniable dans le développement des nations : elle en est un facteur. Et, cette maîtrise passe nécessairement par un apprentissage qui exige une langue. Mais, laquelle ? La réponse est loin d'être une langue étrangère. Sans embellir notre langage, nous dirons qu'il nous faut une langue maternelle. Pas n'importe laquelle. En effet, dès lors qu'il s'agit de la question du développement *nationale*, il faut la langue maternelle *nationale*, connue par la majorité de la population impliquée.

Une telle réponse ne résulte pas d'un fanatisme pour les langues nationales, mais elle est rationnelle et raisonnable. La langue nationale élève la conscience du peuple et son niveau culturel. Elle facilite la compréhension et l'expression de la pensée, l'expression des sentiments. On ne peut pas aller aussi loin dès lors que l'expression de la pensée est limitée par l'usage d'une langue dont la maîtrise est limitée. Dans cette perspective, V. H. NGUYEN (1968, p.42) affirme :

La langue n'est pas simplement un instrument dans les rapports humains, elle est aussi un instrument de la pensée, et un instrument pour l'expression des sentiments. Plus la langue est précise, concrète, fine, riche et belle, mieux elle sert à élever le niveau de la pensée et des sentiments. Même pour les sciences et les techniques les plus hautes, la langue maternelle reste le meilleur moyen d'expression et de propagation.

Nous avons observé les élèves des séries scientifiques du lycée Thomas Sankara travailler les mathématiques et les sciences physiques en lingala, ceux de la série A débattre sur une dissertation philosophique en lingala. En effet, selon nos observations, ses élèves débattent des questions scientifiques en grande partie en langue nationale, tout simplement parce que c'est une langue qu'ils jugent mieux exprimer leur pensée et leur sentiment. S'il en est ainsi, l'enseignant se voit ne pas faire autrement, les hommes politiques se voient dans la nécessité, voire l'obligation d'établir une politique linguistique équitable tenant compte des réalités sociolinguistiques de la population.

Le problème qui se soulève est celui du métissage linguistique. Leur discours est caractérisé par le code mixing quant aux concepts scientifiques, ce qui fait qu'ils utilisent la langue étrangère pour ces concepts. Le travail qui reste à faire et qui se fait déjà est celui de l'adaptation de la langue nationale à tous ces différents domaines scientifiques.³⁹

³⁹ Cf. chapitre 5, point 5.4.3., *De la création de termes scientifiques*.

Étant quitte du mythe du discours colonial sur la langue, nous insistons qu'il y a lieu ici de retenir que les langues nationales congolaises sont aptes à exprimer toutes les notions concrètes et abstraites, tous les concepts et théories scientifiques. À travers le monde il y a, concernant les langues des ex-colonies, de nombreux exemples à ce sujet. L'exemple le plus fulgurant est celui de la langue vietnamienne. Les Vietnamiens ont été sous l'emprise coloniale des Français. Après la révolution d'août 1945, la langue vietnamienne a été employée comme langue véhicule de l'enseignement jusqu'à l'université, et ce, dans la recherche scientifique, dans le domaine technique et dans toutes les branches d'activité. Après vingt ans d'efforts et de défense de la langue nationale, les résultats ont été positifs. À ce propos, N. K. NGUY (1968, p.93) affirme : « Et la pratique a prouvé que nos élèves et étudiants assimilent facilement les notions scientifiques les plus modernes enseignées en langue vietnamienne. » Aussi, renchérit-il :

Ainsi ce n'est point en partant d'une conception nationaliste étroite que nous nous sommes efforcés d'employer le vietnamien dans l'enseignement à tous les échelons. Rien que sur le point linguistique, je pense que nous avons fourni à l'humanité une expérience qui mériterait d'être étudiée au point de vue de l'évolution de la langue pour une rapide adaptation aux exigences nouvelles du développement impétueux de la science. (NGUY, 1968, p.97).

Les exemples peuvent se multiplier. OUANE et GLANZ (2010) montrent qu'en Éthiopie, une analyse des résultats d'élèves de huitième année, entre 2000 et 2004, a révélé que les élèves qui apprennent les mathématiques et les sciences dans leur langue maternelle sont plus performants et meilleurs que ceux qui le font en anglais. En ce sens, ils écrivent :

Ces découvertes montrent que l'enseignement des mathématiques et des sciences en langue maternelle dans les grandes classes du primaire (niveaux 7 et 8) a un impact positif sur les résultats des élèves et qu'il y a peu de différence en niveau d'anglais entre les élèves qui ont appris en anglais et ceux qui ont appris dans leur langue maternelle. Ceci démontre que l'enseignement en anglais n'a pas d'effet significatif sur les résultats moyens des élèves en anglais. (OUANE et GLANZ, 2010, p.29-30).

Une autre expérience menée au Botswana, a attesté qu'une série de concepts scientifiques ont été enseignés en setswana à un groupe expérimental et en anglais à un groupe témoin. Les résultats des tests d'évaluation de compréhension desdits concepts attestent que le premier groupe avait acquis une meilleure compréhension de ces concepts par rapport au deuxième⁴⁰. Encore, une autre expérience similaire appliquée aux apprenants

⁴⁰ BROCK-UTNE ET ALIDOU, 2006 ; PROPHET ET DOW, 1994, cités par SENE MONGABA, 2013b.

du secondaire a révélé que ceux qui ont appris les concepts scientifiques en kiswahili les ont beaucoup mieux compris que ceux qui avaient appris en anglais.⁴¹

Ces expériences confirment les propos d'une maîtresse d'une école primaire de Djambala⁴² qui, lors de l'entretien que nous avons eu avec elle, explique qu'elle faisait souvent recours en lingala (langue véhiculaire dominante de la zone) pour expliquer les mathématiques, en classe, aux enfants parce qu'ils les comprenaient mieux que lorsqu'elle le faisait en français.

6.2.2.4. Langue, vulgarisation des savoirs et développement

Le Nègre se définit tout d'abord comme un Nègre et est avant tout Nègre, c'est-à-dire esclave, du moins au point de vue colonialiste. Un Nègre est un homme qui n'a pas accès, ou ne peut pas être en possession des savoirs scientifiques modernes. Et, pour empêcher la vulgarisation scientifique, il faut commencer par l'empêcher de se servir de sa propre langue afin de stopper son développement. Voilà pourquoi il y a eu l'instauration du « symbole ».

La diffusion rapide des sciences ou la vulgarisation des savoirs scientifiques passe par l'emploi de la langue maternelle nationale à l'école. Nous disons fermement que les sciences doivent être soustraites de ce qui relève de l'extraordinaire dans notre pays, elles doivent être mises à la possession de la population au moyen de la ou des langue(s) nationale(s) qu'elle parle. Plus on emploie la langue étrangère pour enseigner les sciences et la technique, plus on suscite des difficultés de les aborder et de les assimiler, moins on a des apprenants qui aillent loin dans les études, moins on a des cadres de haut niveau, moins on a de chances de se développer.

Par contre, la vulgarisation de la science fera en sorte que la science et la technique ne soient plus un domaine réservé à une minorité apte à manier une langue étrangère ; que l'on ait divers spécialistes dans différents domaines des savoirs pour mieux servir la nation. Elle fera aussi que l'on ait l'apport de tous les acteurs sociaux impliqués, plutôt que d'avoir un seul médecin compétent pour toute une région, un ou deux professeurs retraités pour tout un parcours de l'université, ou encore un parcours qui ne s'achève qu'en Master par manque de professeurs qualifiés à diriger des thèses. Cette vulgarisation permettra

⁴¹ MWINSHEIKHE, 2003, cité par SENE MONGABA, 2013b.

⁴² Chef-lieu du département des Plateaux (un des douze départements que compte le pays) situé au centre du Congo.

d'éviter de faire recours chaque fois aux experts étrangers pour l'exploitation des ressources naturelles parce qu'on aurait mystifié la science et sa vulgarisation au nom de la langue française au profit de quelques élites. Nous mettons un terme à ce raisonnement par la citation suivante :

Mais la science et la technique sont l'œuvre des masses. Ceci signifie que du savant jusqu'aux cadres techniques et aux ouvriers, tous y apportent leur contribution, et pour cela, tous doivent être en mesure de comprendre et de s'exprimer dans ce domaine. La possibilité devrait être donnée à tous de s'élever jusqu'aux plus hauts sommets de la science et de la technique. Et comment ce but serait-il atteint si la communication des notions scientifiques et techniques devrait se faire par l'intermédiaire d'une langue étrangère ? (D. D. PHAM, 1968, p.115).

6.2.3. Langues, identité et développement

Nous examinons ici, le rôle de la langue dans la formation de l'identité et par conséquent dans le développement. S'inspirant d'A.TABOURET-KELLER (2008), F. ONDELE (2021a) pense que le terme "identité" utilisé dans le domaine de la langue implique des rapports complexes entre les deux termes. Par "identité linguistique" on peut entendre une reconnaissance de soi par le sujet, un sentiment d'appartenance à une collectivité, un groupe social mais aussi l'appartenance à une nation.

6.2.3.1. Identité et développement

L'identité est une représentation, un sentiment que développe l'individu ou un groupe de ce qu'il est. En effet, il existe deux types d'identité : l'identité individuelle et l'identité collective.

Le premier type se conçoit comme le fait d'être identique à soi-même, de se différencier aux autres. L'individu a toujours certaines particularités, des marques de différence (habitudes, comportements, habillement, idées, etc.) par rapport aux autres individus. S'inspirant de P. TAP (1997), M. DRIDI (2014, p.27) pense que l'identité personnelle se définit :

[...] comme l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même. Une autre façon serait de dire que l'identité personnelle c'est ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture données, et en relation avec les autres.

Hormis ses particularités, l'individu possède des caractéristiques identiques par rapport aux autres. L'individu est par nature un être collectif ; il entreprend ses activités dans la vie collective et se définit dans celle-ci. L'identité collective définit la position de l'individu :

[...] dans le système socio-économique (la catégorie socioprofessionnelle), dans la culture, la langue et le système politique et idéologique (affiliations idéologique, philosophique, religieuse, etc.) ainsi que les catégories biologiques et sociales auxquelles il appartient (sexe, âge, état civil, ethnie, nationalité). (M. DRIDI, 2014, p.20).

L'affirmation de l'existence d'un individu, d'un groupe ou d'une nation entière passe par l'affichage d'une identité ; une identité qui, dans un cadre socio-historique le différencie de l'autre ou des autres. La valeur est l'essence même de cette identité. Étant donné que le développement touche l'homme et son groupe social, et est considéré comme une avancée de ses conditions de vie, il est capital que ce dernier se définisse au préalable, c'est-à-dire reconnaisse son identité afin de visualiser une quelconque avancée. Il n'y a pas de développement sans reconnaissance d'identité, sans prise de conscience de ce qu'on est et de ses origines : sans affirmation de son existence aux yeux des autres. Et, cette prise de conscience entraîne le changement. Parlant de la société algérienne, M. DRIDI (2014, p.14) affirme que : « [...] le discours sur l'identité nationale suscitait un débat acharnant et prolongé, mais parfois des combats mortels car toute communauté tient farouchement à afficher sa propre identité qui symbolise et affirme son existence même dans ce monde. » Cette tendance s'applique tant à la petite communauté qu'à la grande communauté, c'est-à-dire à la communauté ethnique qu'à la communauté nationale. Les Congolais, en tant que communauté nationale doivent afficher leur identité pour symboliser et affirmer leur existence dans le monde.

Cette identité qu'on affiche est soit de forme positive (représentation favorable de soi ou de sa collectivité par rapport aux autres) ou de forme négative (représentation défavorable, sentiment d'infériorité, d'être mal considéré par soi-même et par les autres). Le sentiment d'infériorité qu'encaissent les sociétés africaines au détriment des sociétés occidentales est un des facteurs qui maintiennent leur sous-développement. Le Nègre a tendance à dévaloriser son image, copiant ainsi le modèle occidental. Cette tendance n'est point sans conséquences, elle freine le développement et l'autonomie. Dans cette perspective, M. DRIDI (2014, p.19) écrit :

Si l'identité négative risque de plonger un individu dans la dépression et la souffrance morale et peut susciter l'anticipation de l'échec avec toutes les réactions cohérentes qui s'en suivent, seule l'identité présentant un degré suffisant de positivité peut, au contraire, être source de confiance en soi, de volonté, d'action et, par suite, d'épanouissement et de succès.

Partant de cette approche sur l'identité positive et l'identité négative, nous allons développer les rapports entre langue identité et développement.

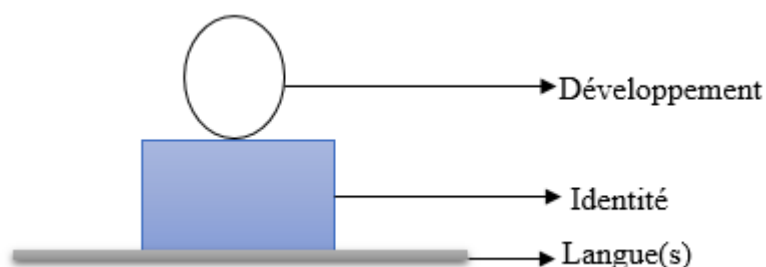
6.2.3.2. Langue comme fondement de l'identité

Il existe multiples facteurs permettant l'identification de l'homme. Il peut s'identifier du point de vue spatial (planète, continent, nation, ville, village), social (familial, professionnel, religieux, culturel), historique (générationnel), linguistique, etc. L'une des fonctions de la langue est d'assurer l'identité. M. DRIDI (2014) s'appuyant sur J. BERQUE, a résumé la question du rapport langue et identité en montrant qu'une langue sert à être, que l'individu trouve dans la langue un ancrage pour son identité. Du point de vue sociolinguistique, la langue est un facteur d'identification de l'individu, de son exclusion et aussi de son intégration à une société. Elle en est un fondement et un marqueur. Elle est un facteur d'unité d'un groupe social et le définit. Il s'agit :

[...] naturellement et avant tout [de] la langue maternelle, cette langue dans laquelle l'enfant entend la parole de sa mère, puis celle de son entourage, et qui, liée aux contacts multiples de l'enfant avec sa famille, constitue pour lui l'enracinement fondamental, l'identité première, celle que lui reconnaît sa mère. C'est dans cette langue maternelle que l'individu est marqué pour la vie. (M. DRIDI, 2014, p.47).

Cette unité entraîne l'union, et l'union fait la force. Quand les masses sont unies, elles sont capables de faire de grandes réalisations. Dès lors, on parle du rôle de la langue dans l'unité nationale, l'identité nationale (positive). Pour une nation monolingue, la population se sentirait unie par la langue nationale. Dans les nations plurilingues comme la plupart des nations africaines, le Congo en particulier, parler de l'unité nationale par une seule langue serait opter pour le rabais, voire la suppression des différences culturelles et linguistiques. Or, ces diversités dans ces États font partie de l'héritage national. L'unité ne signifie pas absence de diversité. L'unité d'une nation se fait en respectant la diversité culturelle et la diversité linguistique nationales : ce qui serait une unité harmonieuse où chacun se sentirait heureux dans son univers régional.

Nous résumons notre théorie en ces termes : l'identité positive est un facteur de développement, et la langue qui marque et maintient l'identité participe fortement au développement. Nous pourrions représenter cette pensée comme suit : le développement serait un trophée posé sur un fondement qui serait l'identité, qui lui-même est posé sur le sol qui serait la langue ou les langues.



Dans cette logique, R. YACINE (2011, p.7) affirme :

Langue, identité, développement semblent des concepts très profondément liés : la langue est un des fondements de l'identité mais celle-ci est assurément renforcée par le développement de la communauté considérée. En outre ce développement n'est possible qu'enraciné dans le mouvement culturel et social qui fonde l'identité du groupe : il n'y a pas de développement excentré, c'est-à-dire qui serait impulsé par des forces extérieures non relayées par la dynamique autocentrée de la communauté nationale, dynamique qui a tant à voir avec son identité largement fondée sur la langue (ou ses langues dans le cas d'une nation multiculturelle qui dispose de plusieurs langues nationales).

Or, dans la période coloniale, les rapports entre colonisateur et colonisé étaient d'ordre vertical et ont influencé le domaine linguistique : la langue du colonisateur est la langue dominante (adoptée par l'élite au pouvoir) celle du colonisé est la langue dominée (parlée par le reste de la population). S'appuyant sur les deux œuvres de l'écrivain sénégalais Cheikh Hamidou KANE : *L'aventure ambiguë* (1971) et *Les gardiens du Temple* (1995), A. DIONE (2011, p.68) retrace les conséquences du colonialisme comme suit :

Le colonialisme a été lourd de conséquences. C'est par son biais qu'est née d'ailleurs l'école étrangère, tant décriée parce que génératrice de conflits. De l'avis de l'auteur, cette école est source de déracinement, de conflits de générations, responsable du choc des cultures et des civilisations. En somme, elle est à l'origine de la perte de l'identité africaine. Il est incontestable que l'Afrique traditionnelle, au contact avec la civilisation occidentale, a vu les valeurs culturelles africaines telles que la générosité, l'hospitalité,

l'esprit de partage, qui faisaient la fierté de ses nobles fils, s'effondrer violemment. La division s'installe au sein des familles, des clans, des ethnies, des tribus [...].

Cette perte de l'identité est étroitement liée à la perte ou à l'abandon de sa propre langue. Durant la colonisation et après les indépendances, le Nègre aveuglé et lié par les stigmates même de la colonisation n'a pu songer se défaire de la *super-langue*, de la langue du *civilisé*, du colonisateur. La *civilisation* avait été enseignée en cette langue, une fois indépendant, il fallait simplement poursuivre le schéma linguistique laissé par le colonisateur. C'est ainsi que la langue de l'ex colonisateur n'a cessé de prendre de l'ampleur et du poids, écrasant ainsi les langues locales dans les domaines de la vie officielle, notamment l'école.

En effet, l'aliénation linguistique est un phénomène qui a des répercussions sur le développement de la nation, surtout sur le plan scolaire comme nous l'avons démontré tout au long de cette thèse. Nous concluons cette partie en stipulant que la langue est un fondement de l'identité, et l'identité a un impact sur le devenir de la langue. À l'heure actuelle, la reconnaissance identitaire et linguistique au niveau socio-politique constituera donc un grand pas pour le développement du Congo.

6.2.4. Langue, souveraineté et développement

Actuellement, la langue revêt une autre fonction dans la société : celle d'outil de libération de l'individu ou de la nation dans une situation précise en vue du développement.

L'homme est par nature un être libre et est censé agir librement sans porter préjudice à quelqu'un et sans enfreindre la Loi. Cette liberté lui permet de s'épanouir, de se développer. On s'aperçoit vite que la colonisation fut un facteur d'enfermement des peuples colonisés qui ne pouvaient se développer comme tel étant dans cette condition de dominés. En effet, la liberté physique et la liberté d'opinion sont deux types de libertés très importants pour le progrès de l'homme. La langue a joué et continue de jouer un rôle capital dans la libération de l'individu. Et celle-ci doit être rattachée à la souveraineté linguistique.

6.2.4.1. Langue, souveraineté et unité nationales

Bon nombre d'exemples illustrent le rôle de la langue dans la libération des nations pendant les périodes coloniales, précisément dans l'intérêt du combat linguistique dans le combat de la souveraineté nationale. Dans le contexte colonial, la langue a toujours servi d'instrument de lutte pour la conquête de l'indépendance et de la liberté. Nous l'avons vu,

la langue permet l'exclusion ou l'intégration de l'individu d'un groupe ou d'une société. Ainsi, face à l'oppression coloniale, les militants de l'indépendance se servaient largement de la langue nationale – langues locales – pour bâtir des stratégies d'opposition aux colons, pour éveiller le peuple et susciter leur volonté de lutte contre l'oppression étrangère. Tel fut le cas du vietnamien. Et, c'est à juste titre que K. T. NGUYEN (1968, p.35) écrit :

La lutte qui revendique pour le peuple le droit de parler, d'écrire et d'apprendre dans sa langue fait partie intégrante de la lutte nationale pour l'indépendance et la liberté. Car c'est un précieux instrument, le plus important, pourrait-on dire, pour les peuples en lutte pour l'indépendance et la liberté.

La lutte nationale pour l'indépendance et la liberté passent par le droit d'utilisation effective de la langue nationale, celle-ci jouant le rôle d'élément d'unification et d'union nationales. Tous se sentent unis à travers la langue nationale et combattent pour un même intérêt, celle de la souveraineté nationale. Elle permet ainsi d'unir le peuple en un seul bloc, solide, fort et puissant face à l'agresseur étranger. V. H. NGUYEN (1968, p.43) témoigne en faveur de la langue vietnamienne ce qui suit :

La langue apporte également une grande contribution à l'unification et à l'unité de la nation. Ce fait a été prouvé par l'histoire de notre pays comme par celle de nombreux autres pays du monde. Depuis toujours, la langue vietnamienne a été un instrument efficace pour unir notre nation en un bloc solide dans la vie de tous les jours, dans l'édification du pays, comme pendant les périodes où la patrie doit faire face à des invasions étrangères.

L'indépendance acquise, devons-nous déclasser ces langues dans le processus de souveraineté ? Il est nécessaire de rappeler qu'il ne s'agit pas ici de considérer ces langues comme une brouette qui a servi à la construction d'un joli édifice et qui après le chef-d'œuvre, est mise à l'écart, jamais honorée devant les visiteurs pour le rôle qu'elle y a joué. Malheureusement, après l'indépendance du Congo, puisque c'est de cela qu'il s'agit, hélas ! on assiste à une véritable aliénation linguistique d'intellectuels Congolais ; à un usage de classe de la langue, à une auto-aliénation⁴³, une utilisation-profit de la langue de l'ex-colonisateur ayant un grand poids et devenue la langue de prestige, d'accès au pouvoir et ce, jusqu'à nos jours. Le besoin de l'unité nationale par la langue nationale ne se fait pas sentir. J. NDAMBA (2012, p.82) explique ce cramponnement comme suit :

⁴³ Étape de l'aliénation, à savoir que l'individu (voire la société) ayant pris conscience de son aliénation, ne tente strictement rien pour en sortir ; pire, il cherche à utiliser les signes extérieurs et distinctifs de son aliénation (ou le système en entier) pour se démarquer du reste de la société et chercher à l'asservir (J. NDAMBA, 2012, p.79).

On peut reformuler autrement la proposition et dire que si les intellectuels dirigeants se cramponnent tant à la langue occidentale (la langue française dans notre cas), ce n'est pas seulement par simple prestige ; ce n'est pas non plus par le seul poids de la violence symbolique étrangère, comme le suggère L.-J. Calvet [1974 : 72-73], mais aussi et surtout par nécessité de se démarquer de la société pour la marquer de son pouvoir.

6.2.4.2. Souveraineté linguistique et développement

R. V. ODJOLA (2019b, p.79-80) se demande si l'indépendance politique du Congo rime avec l'indépendance linguistique. En effet, l'indépendance politique ou nationale ne suffit pas, elle doit être suivie de l'indépendance linguistique. Nous entendons par là, l'utilisation effective en parlant, en écrivant et en apprenant dans des langues nationales, dans tous les secteurs de la vie officielle pour la libération postcoloniale et l'ouverture au développement durable.

La situation sociolinguistique du Congo est caractérisée par une superstructure linguistique, et, L.-J. CALVET (1974, p.132) atteste que « [...] toute révolution (ici révolution anticoloniale, ou décolonisation), devrait tôt ou tard déboucher sur un bouleversement de cette superstructure linguistique [...] ». A. NAPON (2007, p.253) précise qu'« en effet, toute indépendance véritable doit être politique, économique et linguistique ». En réalité, l'indépendance obtenue par le Congo est incomplète dès lors que les Congolais sont obligés de se servir de la langue de l'ex-colonisateur dans les secteurs de la vie officielle, excluant ainsi les langues locales. L'historien J. KI-ZERBO (1978), cité par J. NDAMBA (2012, p.76) déclarait que « la dépendance commence par le verbe ». L.-J. CALVET (1974, p.132) atteste que « [...] la libération d'un peuple consiste *aussi* à libérer sa parole ». Et, il toucha fort la question de la souveraineté linguistique lorsqu'il écrivit :

[...] la révolution reste à faire lorsqu'on se trouve obligé de penser dans la langue dominante (y compris de penser le problème de la révolution dans cette langue), de suivre un enseignement et de passer des examens dans la langue du colonisateur, lorsque la constitution et les lois d'un pays prétendument indépendant sont rédigés dans la langue des autres. (L.-J. CALVET, 1974, p.138).

Comment peut-on affirmer que l'indépendance est acquise et croiser les bras dès lors que la volonté politique veut qu'on dépende de la langue française ? Dès lors que la constitution, les lois et les textes fondamentaux du Congo sont rédigés en français ? Dès lors que l'hymne dit *national* du Congo est chanté dans toutes les manifestations dans une langue *étrangère*, le français ? Dès lors qu'on enseigne aux plus petits dans des écoles en langue

française ? Dès lors que tout ce qui concerne l'école et la vie officielle se fait en français ? Cette conservation permanente de la langue française est donc un effet de la permanente emprise coloniale de la France sur le Congo.

[...] De ce point de vue, je l'ai déjà dit, la permanence du système sociolinguistique issu du colonialisme est signe d'une autre permanence, plus fondamentale, celle du système colonial lui-même. C'est-à-dire, en termes plus clairs, qu'il n'y a pas et ne peut pas y avoir de décolonisation économique et politique sans qu'intervienne aussi, dans le déroulement de ce processus, une décolonisation linguistique. Cette proposition ne relève nullement d'un quelconque dogmatisme mais de la simple logique, de la simple cohérence : on mesure la disparition réelle d'une cause à la disparition totale, à terme, de ses effets. (L.-J. CALVET, 1974, p.151-152).

Cette dépendance des Congolais vis-à-vis de la langue française traduit ipso facto l'asservissement du peuple congolais. Nous mesurons la disparition réelle du colonialisme au Congo à la disparition totale, à terme, de l'héritage de la politique linguistique coloniale, caractérisée par l'hégémonie de la langue française sur le sol congolais. Le refus de faire des langues nationales des langues de scolarisation, correspond en partie au refus de ce peuple de s'ouvrir au développement : c'est ici que s'affirme la nécessité d'une souveraineté linguistique tant ignorée par les dirigeants, car elle est une voie pour le développement durable.

6.3. Alphabétisation en langue(s) nationales(s) et développement

L'écriture est donc nécessaire et primordiale. La récente « découverte » de l'alphabétisation en langue locale, comme condition de la participation de la population aux opérations de développement le montre bien : la maîtrise effective des tâches les plus simples passe par l'écriture. Mais on sait aussi quelles sont les difficultés : il s'agit d'introduire à la fois les mots nouveaux et les concepts nouveaux. Ces difficultés sont considérables [...]. (J. BRUNET-JAILLY, 1991, p.326).

6.3.1. Langue(s) de formation technique et d'alphabétisation des paysans

Tel que l'indique le PND 2018-2022 du Congo et dans bien d'autres pays, les méthodes utilisées pour le développement consistent en la mise en place des formations techniques des paysans pour renforcer leurs compétences afin de tendre vers une meilleure productivité. Cela présuppose que si l'objectif de la formation n'est pas atteint, les attentes

pour une meilleure productivité en vue du développement ne se réaliseraient pas, et la pauvreté et le sous-développement demeureront.

La problématique linguistique qui se pose ici est de savoir en quelle(s) langue(s) l'encadrement des paysans doit-il se faire ? Est-ce en français ou dans l'une ou l'autre des langues du répertoire du paysan ? Le paysan est-il obligé d'apprendre la langue française pour suivre une formation qui contribuerait au développement de son activité ? Ces questions nous amènent à réfléchir sur l'efficacité et la réussite de cette formation à laquelle la question linguistique ne doit pas être minimisée. Si l'on effectue les formations en français, il ne peut pas manquer de conséquences de grandes envergures qui remettraient en cause l'impact réel de la formation, car la plupart des paysans en milieux ruraux sont analphabètes et leur niveau en français est nul.

Il faut retenir que l'alphabétisation joue un rôle capital dans l'enseignement, et l'analphabétisme constitue un écueil pour la formation technique des paysans. En effet, l'encadrement des paysans exige une capacité de mémorisation et une prise de notes par ces derniers. D'où la nécessité de savoir lire et écrire dans la langue qu'on maîtrise mieux, qu'on parle quotidiennement. L'alphabétisation des paysans en langues locales est une nécessité.

Au Burkina Faso par exemple, pour faire sortir le pays de la pauvreté, les formations techniques en milieu rural se faisaient souvent en français. I. DIALLO (2008) s'est posé les questions de savoir si le fait de dispenser les formations techniques principalement en français n'a pas une incidence sur leur efficacité, et si cela ne limite pas leur impact et ne met pas en péril la pérennisation des acquis. Il montre que l'incidence de ces formations semble compromise par des barrières linguistiques entre les formateurs et les personnes censées bénéficier de leur enseignement. La possibilité de recourir à un interprète ou traducteur n'échappe pas aux contraintes de traduction qui sont d'ordres linguistique et culturel. DIALLO souligne que l'analphabétisme (en français ou en langue locale) réduit donc considérablement les chances de tirer profit des formations techniques spécifiques quand les personnes à former ne sont pas aptes à prendre note.

Partant de cette évidence, le paysan se trouve-t-il dans l'obligation d'apprendre la langue française pour suivre cette formation pour contribuer à son développement ? Ou doit-il la suivre dans une langue qu'il parle déjà ? Une réponse affirmative à la première question évoquerait le problème de la guerre des langues, une sorte d'adversité où la langue française occupe de force le terrain de communication qui, visiblement serait réservé aux langues

locales que parlent quotidiennement ces paysans. Dans ce contexte, H. TOURNEUX (2008, p.10) affirme :

Le paysan du Niger [du Congo] a-t-il envie ou besoin d'être mêlé à une guerre de langues ? Ses activités habituelles l'exigent-elles ? A-t-il un intérêt quelconque à devenir un pion de plus sur l'échiquier de la francophonie ? Ou plutôt, n'aspire-t-il pas à vivre mieux, dans de bonnes conditions de sécurité physique, intellectuelle et morale ? La solution linguistique la plus économique pour lui, n'est-elle pas, dans toutes les activités de la vie quotidienne, de pouvoir faire usage de sa propre langue ou de l'une des langues de son répertoire ? Devrait-il obligatoirement en passer par l'apprentissage d'une langue étrangère [du français] pour se développer ?

Selon J.-Ph. ZOUOGO (2019, p.230), pour que l'aide au développement apportée aux populations les plus fragiles soit efficace, il faut améliorer la communication en se basant sur les langues locales. Pour le cas du PND 2018-2022 du Congo qui est arrivé à terme, la formation technique des paysans en agriculture a été faite par des spécialistes de l'agronomie, nommés chefs de secteurs agricoles (CSA) par le Ministre de l'agriculture, de l'élevage et de la pêche. L'étendue du secteur agricole couvre tous les villages d'un district dans un département donné. Les CSA recensent, sur le terrain, les associations coopératives des paysans et travaillent en collaboration avec celles-ci dans le but de les aider à tendre vers une meilleure productivité telle que l'indique le PND. Malheureusement, les formations semblent avoir été confrontées à des barrières linguistiques, puisque la langue de formation n'est pas celle que les paysans parlent et ; la condition d'analphabétisme a constitué un obstacle pour la prise de notes en vue de la pérennisation des savoirs acquis. Dans le département de la Sangha au nord du pays, précisément dans le district de Souanké, le CSA ne parle pas les langues locales des paysans et, il a utilisé comme interprètes, certains membres de son bureau qui maîtrisent le lingala et/ou le français et les langues des paysans. Dans ce cas, les contraintes de traduction sont à l'honneur.

Pour une formation technique des paysans congolais, la solution la plus économique serait donc de faire recours aux langues parlées quotidiennement par ces derniers. Le paysan n'est pas obligé d'apprendre le français pour suivre une formation qui contribuerait à son développement, et n'est pas non plus obligé d'être alphabétisé en français. Pour la réussite d'une telle entreprise et pour les besoins d'amplification des langues locales, le linguiste reste incontournable ; il doit être impliqué dans les projets de développement dans le but d'améliorer la communication afin de faciliter l'implication efficace des populations concernées.

Pour consolider notre propos, nous nous servons du cas de la Fondation Niosi⁴⁴. En partenariat avec Initiative Développement, une association de solidarité internationale, la Fondation Niosi a procédé au sud du pays, à la formation des paysans en agriculture en langue locale, dans le district de Louingui en 2010 et dans les districts de Boko et Loumo en 2011. Aussi, une aide-mémoire sur la décentralisation, le développement local, la démocratie locale et la citoyenneté a été traduite et expliquée aux populations rurales en kikongo (langue parlée par ces populations) par les linguistes et d'autres personnes, membres de cette fondation. La langue locale trouve, de ce fait, sa place dans le processus de développement local.

En effet, le Gouvernement congolais prône la gestion décentralisée du pouvoir en vue du développement afin de faire participer le citoyen au développement de la nation. Se basant sur le cas du Burkina Faso, B. KABORE (2020) montre qu'à l'heure de la décentralisation pour un développement participatif réel, il faut une formulation de politique linguistique claire, qui prenne en compte la diversité culturelle et linguistique. Selon lui, une gestion décentralisée du pouvoir sans promouvoir les langues locales est un processus inachevé qui marginalise les populations à la base. Pour cela, les langues nationales ou locales paraissent distinctement incontournables dans le processus de développement du Congo ; elles devraient être les langues de travail (à l'oral et à l'écrit) dans ce processus de décentralisation en vue du développement.

6.3.2. Femmes, agriculture, alphabétisation et développement

Dans chaque nation, les femmes jouent un rôle capital et sont considérées comme une colonne pour la nation. En effet, elles s'impliquent particulièrement dans la vie sociale de la famille (éducation de base, santé, assistance à l'enfance, etc.). Selon le PND 2018-2022, les femmes prennent une part déterminante dans la production, particulièrement, la sécurité alimentaire tant en zone rurale qu'en zone urbaine. Ainsi, leur rôle se voit être indispensable dans la sphère agricole.

Le développement étant inclusif à la mesure du potentiel humain, le Gouvernement a décidé de porter une attention particulière à la femme, à l'enfant et à la famille dans son programme de développement. L'un des grands défis auxquels il entend faire face est l'amélioration du statut politique, économique, social et culturel de la femme. Ce sous-

⁴⁴ La Fondation Niosi est une association ayant pour objectif d'aider à faire de la République du Congo un État de droit et de démocratie.

chapitre étant basé sur l'aspect économique, c'est donc la sphère économique qui nous intéresse. Il y est préconisé les dispositions visant :

- l'encadrement et l'accompagnement des femmes rurales, autochtones et urbaines organisées en groupements ;
- la promotion de l'entrepreneuriat féminin ;
- l'accélération de l'alphabétisation et le renforcement de leurs capacités managériales par des programmes de formation ciblés.

Nous l'avons déjà développé, cette formation exige une alphabétisation en langues maîtrisées (parlées quotidiennement) par ces dernières. Nous partons d'un exemple tiré de la Côte d'Ivoire pour établir un rapport entre la réussite des visées du Gouvernement, la langue locale et l'alphabétisation des femmes.

En Côte d'Ivoire, la tendance d'alphabétisation en langues locales a été une nécessité pour les femmes. Dans un contexte multilingue de ce pays, L. VÉ KOUADIO (2008) s'est posé un certain nombre de questions dans le but d'établir un lien entre langue, alphabétisation et développement, particulièrement chez les femmes toura⁴⁵ dont l'âge variait de 14 à 60 ans et dont la majorité (32/48) était totalement analphabète. Pour ces femmes, l'alphabétisation leur confère un nouveau statut de lettré et leur permet d'avoir une plus grande maîtrise de leur langue maternelle.

Les femmes toura du petit village Benomba⁴⁶ ont pris conscience de l'écrit grâce à une expérience ratée de gestion communautaire d'une décortiqueuse à riz dont la gestion exigeait que les entrées et sorties de fonds fussent consignées par écrit. Les seuls lettrés du village étant des hommes, la gestion financière écrite fut confiée à un groupe d'entre eux auquel on adjoignit cependant une trésorière. Plus tard, la trésorière étant mise à l'écart, le projet s'arrêta après une panne qui ne put être réparée, faute de trésorerie. VÉ KOUADIO (2008, p.202-203) analyse la situation comme suit :

Les femmes comprirent alors que, si elles pouvaient toutes parler le *tura*, il leur manquait la lecture et l'écriture. Selon leurs propres termes, ne pas savoir lire ou écrire, c'est « ne rien connaître ». Les hommes, eux sont des « voyants » puisqu'ils parlent et écrivent, même dans d'autres langues. Les femmes, en revanche, sont toutes des aveugles qui n'y voient rien du tout. Elles attribuent donc l'échec du projet de décortiqueuse à leur illettrisme. Les femmes ne « connaissent pas papier », « elles ne

⁴⁵ Femmes ivoiriennes parlant le *tura*, une langue minoritaire de la famille mandé, proche du *dan* ou *yakuba*, classée dans le sous-groupe mani-bandama, et parlée par environ 60.000 personnes dans les montagnes de l'ouest de la Côte d'Ivoire.

⁴⁶ Village situé à 650 km d'Abidjan.

connaissent rien » répètent-elles avec insistance. Elles ne peuvent même pas comprendre ce qui se dit. Quand on ne connaît rien, on ne peut rien dire et on est obligé d'en passer par ceux qui savent lire et écrire, en l'occurrence les hommes. Et, c'est justement ce processus qui a constitué le point de départ du problème de la décortiqueuse. [...] C'est donc à la maîtrise de l'écrit qu'on doit la réussite ou l'échec d'un projet de développement. Sa durabilité est liée à la capacité de lire et d'écrire une comptabilité.

Selon elle, ces femmes veulent savoir lire et écrire pour pouvoir faire leurs comptes elles-mêmes, gérer elles-mêmes leurs projets et écrire leurs lettres elles-mêmes afin de participer pleinement au développement durable.

Le processus d'alphabétisation à la participation de la formation est un atout pour la valorisation de la femme rurale et urbaine analphabète ; pour l'augmentation des capacités de comprendre l'environnement dans lequel elle évolue ; et (pour reprendre les termes de VÉ KOUADIO) pour la revalorisation de la langue maternelle dans une société où la langue officielle est présentée comme le seul outil valable de communication et de promotion.

Les meilleurs résultats concernant les visées du Gouvernement congolais citées ci-dessus passent par l'alphabétisation de ces femmes tant rurales qu'urbaines et illettrées en langues locales qu'elles parlent déjà.

L'insertion des langues nationales dans l'enseignement nécessite une réflexion et une vue panoramique des expériences réalisées dans d'autres pays afin d'opter pour un modèle d'éducation bilingue plus efficace. De ce fait, après examen de quelques réflexions théoriques et expériences de terrain, il convient de dire que le modèle nécessaire à adopter pour le Congo est le bilinguisme additif qui est bénéfique non seulement pour la valorisation et le développement du lingala et du kituba, mais aussi pour une éducation de qualité. Ce modèle doit être accompagné des stratégies très techniques, sociolinguistiques, sociopsychologiques et politiques.

Une fois ces langues insérées dans le système éducatif, elles peuvent alors participer au développement du pays. Le développement étant durable et inclusif, chaque couche de la population doit y participer en se servant de la langue qu'elle parle quotidiennement pour communiquer. Car il existe un lien étroit entre la communication et le développement. Refuser à un peuple le droit de s'exprimer librement et partout dans sa propre langue, c'est le priver de la parole, c'est opprimer sa parole, c'est empêcher son développement.

La culture en tant qu'ensemble des savoirs est à la base même du développement durable. La maîtrise de ces savoirs est un acquis pour le développement, et cette maîtrise qui passe par une vulgarisation exige la présence des langues nationales dans l'enseignement.

Pour se développer, l'homme a besoin d'affirmer son identité, son authenticité et de s'affirmer en se servant de sa propre langue pour ainsi refuser toute forme d'aliénation, car la langue est le maquis du peuple. L'insertion du lingala et du kituba dans le système éducatif constituera un atout important pour le renfort de la vraie identité du Congolais. À l'heure actuelle, la reconnaissance identitaire et linguistique au niveau socio-politique constituera donc un grand pas de libération du Congolais, par conséquent de sa société.

Le développement participatif et durable exige une alphabétisation en langues locales pour une bonne formation des hommes et des femmes des milieux ruraux et urbains illettrés afin de leur donner les possibilités de participer au développement de la nation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous tenons à rappeler, en définitive, que ce travail est parti de l'idée de la promotion et de la valorisation des langues nationales congolaises, à travers leur insertion dans l'enseignement au Congo en vue du développement du pays. Il a été question de montrer le rôle que jouent et peuvent jouer ces langues dans le développement. La problématique a été organisée autour de trois questions principales relatives aux intérêts et approches d'un tel programme et aux défis à relever pour sa réussite.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous avons montré que la question de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement est d'actualité et retient l'attention de plusieurs linguistes, notamment en Afrique où les chercheurs ont mené diverses études pour montrer le rôle des langues africaines dans l'enseignement et le développement de cette partie du monde.

L'insertion des langues nationales dans l'enseignement au Congo nécessite une connaissance réelle et approfondie de la situation sociolinguistique du pays. L'examen de l'environnement linguistique a révélé que les langues locales vernaculaires disposaient d'une vitalité assurée avant l'arrivée des Européens, elles étaient utilisées dans les différentes situations de communication. Les langues congolaises étaient utilisées dans l'enseignement traditionnel précolonial et aussi dans le système éducatif colonial avant l'interdiction de leur emploi à l'école en 1944, pendant la période coloniale. Actuellement, de façon informelle, elles sont présentes à l'école. Les enseignants sont conscients de la nécessité d'introduction de ces langues dans le processus d'enseignement-apprentissage et ne peuvent pas s'en sortir sans elles. La majorité d'entre eux (60,6% de notre échantillon d'enquête) font recours à ces langues à l'oral pour faciliter la compréhension aux apprenants.

La régression des langues vernaculaires a commencé à se manifester de façon importante dans la période postcoloniale ; et nous assistons actuellement à l'émergence des langues véhiculaires comme langues premières des adolescents. La langue française est beaucoup plus utilisée dans le cadre des activités administratives et officielles, mais aussi dans le cercle familial (surtout à Brazzaville) où les parents tendent de plus en plus à la parler avec leurs enfants, les obligeant parfois à s'en servir dans les conversations. En ce qui concerne les milieux non formels où il n'y a pas de contrainte, ce sont plutôt les langues nationales véhiculaires (le lingala et le kituba) qui sont plus utilisées. La transmission linguistique reflète ce même ordre. Dans les centres semi-urbains, ce sont ces deux langues qui sont plus transmises comme L1, tandis que le français est plus transmis à Brazzaville.

L'évolution de la transmission des langues entre générations a montré que dans les centres semi-urbains, l'émergence des langues véhiculaires comme L1 remonte à une vingtaine d'années avec la prédominance du lingala et du kituba. À Brazzaville, elle remonte d'il y a cinquante ans, soit deux générations, à la première avec une prédominance du lingala suivi du kituba, et à la deuxième avec celle du français suivi du lingala.

Plusieurs facteurs de nature extralinguistique sont à l'origine de cette dynamique linguistique au Congo (en faveur des langues véhiculaires) dont les principaux sont l'influence de ces langues, l'exogamie des couples. Les langues vernaculaires sont transmises parce qu'elles sont pour les parents, des marqueurs d'identité.

Le système éducatif congolais est confronté à divers problèmes parmi lesquels le problème linguistique. Il a été démontré la faiblesse de l'éducation monolingue au Congo basée sur l'utilisation de la langue de l'ex-colonisateur et la marginalisation des langues locales. En effet, les acteurs de l'éducation au Congo sont confrontés à un sérieux problème, celui de la langue française comme unique langue d'enseignement, car elle est une langue apprise par effraction ; elle n'est pas assez maîtrisée par les apprenants et les enseignants ; il suffit de jeter un coup d'œil sur les fiches remplies dans les annexes de ce travail pour s'en apercevoir. Se posent donc les problèmes d'expression, de compréhension et aussi d'orthographe qui entravent la qualité de l'éducation.

L'introduction des langues locales dans l'enseignement permettra d'adapter l'école à la vie socioculturelle de l'apprenant, et d'augmenter davantage le taux de fréquentation scolaire et de véhiculer aussi la culture nationale. Elle facilitera l'expression et la compréhension chez les acteurs de l'éducation, surtout les apprenants ; augmentera la capacité de rétention chez ces derniers et fera en sorte qu'ils soient actifs dans les salles de classe et non de simples observateurs ; augmentera ainsi les capacités intellectuelles et fera en sorte que l'on évite le retard intellectuel par rapport aux apprenants qui apprennent directement dans la langue qu'ils parlent quotidiennement. À ce sujet, L. VÉ KOUADIO (2008, p.194), parlant du rôle de la langue maternelle dans l'enseignement en Côte d'Ivoire écrit :

Mais quel avantage y a-t-il à enseigner dans la langue maternelle de l'enfant ? Le pourcentage d'échecs scolaires dans les zones rurales [en Côte d'Ivoire] a amené les experts en éducation à comprendre que l'une des causes principales en était l'emploi du français comme langue d'enseignement. En effet, la langue étrangère non maîtrisée est un obstacle à l'acquisition du savoir dispensé en cette langue. Il faut plutôt créer une harmonie entre les enfants et leur environnement afin d'augmenter leur taux de

fréquentation et de réussite scolaire. Dans cette optique, le meilleur moyen d'intégrer l'école dans le milieu où vit l'enfant est d'y faire usage de sa langue maternelle.

Un autre avantage est celui de favoriser le développement du Congo. Le développement passe par une bonne gestion de cette ressource immatérielle qu'est la langue nationale, et qui, lorsqu'elle est introduite à l'école produit une ressource humaine de taille, une élite qualifiée pour le développement du pays. La question linguistique, particulièrement celle de l'insertion des langues et cultures locales dans l'enseignement est d'une grande nécessité dans l'établissement d'une éducation de qualité en vue du développement durable de la nation. Chercher à se développer en se servant de la langue des autres, en abandonnant de ce fait sa propre langue, c'est accepter l'asservissement et refuser son développement. D'ailleurs, J. NDAMBA (2003, p.26) montre que selon l'histoire, aucun pays ne s'est développé avec la langue d'emprunt, depuis l'Égypte antique au Japon moderne, en passant par la Grèce, la Rome ou l'Allemagne. Dans cette lancée, l'UNESCO (2007, p.40) démontre que :

Il est aujourd'hui reconnu que les ressources humaines bien formées et compétentes constituent la principale richesse d'une nation. Sur ce terrain, l'Afrique subsaharienne en général, et les pays du Sahel en particulier, malgré les efforts déployés pendant la dernière décennie, restent en dessous des attentes. Les spécialistes en éducation, intéressés par le développement de l'Afrique, se sont rendus à l'évidence que les pays africains ne s'en sortiront pas en perpétuant des systèmes de formation des enseignants hérités du temps colonial.

Il est reconnu qu'il n'y a pas de développement durable en dehors des besoins des populations. Le développement durable est un développement inclusif, c'est-à-dire qui tient compte des réalités sociales, des pratiques langagières des populations concernées, de la diversité linguistique et culturelle. Le besoin d'insérer les langues nationales dans le système éducatif se fait bel et bien sentir. Dans ce contexte, la politique linguistique nationale et/ou éducative joue un rôle prépondérant. Elle doit être réaliste et équilibrée en matière de langues.

Cette insertion des langues nationales dans l'enseignement doit se faire selon les modèles qui fonctionnent les mieux, les plus efficaces, donc les modèles additifs qui permettront à l'apprenant de développer à la fois la langue nationale et la langue étrangère. Elle exige diverses implications techniques, sociolinguistiques (la transmission des langues locales, leur enseignement comme disciplines, leur officialisation, leur exposition dans l'environnement linguistique écrit) et sociopsychologiques (la prise en compte des attitudes

des populations, la sensibilisation du public), etc. qu'il faut relever et que nous avons développées dans les deux derniers chapitres de cette thèse.

Nous avons vu que les langues de développement doivent elles-mêmes être des langues développées. Le développement étant l'action de l'homme, celui-ci développe la langue, et la langue favorise son développement. Le développement ou l'amplification des langues locales consiste donc en leur instrumentalisation et instrumentation. Ceci, dans le but d'étendre leurs domaines d'usage dans la société afin de les rendre plus utiles, plus rentables, et aussi de rendre ce développement durable, car :

Si les langues africaines veulent demeurer langues de développement durable, elles doivent conquérir d'autres champs de communication et d'autres fonctions sociales eu égard à l'informalisation croissante des réalités sociales africaines et revendiquer la fonction d'information. (C.R. ABLOU, 2008b, p.131).

Nous avons examiné les attitudes des Brazzavillois quant à l'insertion des langues nationales à l'école, et il s'est avéré que ces derniers sont pour la plupart favorables. En ce qui concerne leur recours à l'oral pour réexpliquer les leçons, plus de 75% de Brazzavillois sont pour ; quant à l'enseignement dans ces langues, les adultes sont pour à plus de 70%, alors que 51% d'adolescents sont pour.

Le rôle de l'État s'avère déterminant et il doit être décisif dans le cadre de l'établissement d'une politique linguistique d'engagement qui ne soit pas glottophagique, mais qui prenne en compte les autres langues locales à l'exception des langues véhiculaires, pour en faire des langues d'alphabétisation dans les localités où elles sont parlées. Il est nécessaire que nous rappelions que l'insertion des langues nationales dans l'enseignement ne favorisera pas immédiatement le développement du pays, cela prendra du temps, une adaptation et une fin meilleure. Ainsi, s'appuyant sur BRUNEI (1995), A. ATTANT NGOUARI (2006, p.39) affirme :

Le développement englobe en effet tout un ensemble de services mis à la disposition d'une population, et qui lui permettent de vivre mieux, de mieux se nourrir, d'échapper au déterminisme de la maladie et de la mort précoce, d'envoyer ses enfants à l'école, de pouvoir les vêtir correctement, les soigner et les vacciner, etc. Car le développement est avant tout un processus qui permet à des populations entières de passer d'un état de précarité extrême, une insécurité qui touche tous les aspects de leur vie quotidienne (alimentaire, politique, sanitaire...) à des sociétés de sécurité, où les hommes ne se demandent pas chaque jour ce qu'ils vont manger le lendemain, peuvent surmonter les caprices de la nature et maîtriser cette dernière, vaincre la maladie, vivre dans des conditions décentes, avoir la possibilité d'exprimer leurs opinions et d'entreprendre

librement pour améliorer leur propre sort et celui de leur famille. C'est un processus de long terme : il peut prendre une génération (trente ans ou plus). La couverture du territoire national en postes de santé, écoles, infrastructures routières, service de collecte des ordures, télécommunications, distribution d'électricité et d'eau potable [...] suppose en effet des investissements financiers importants, une volonté délibérée de procéder à l'équipement du territoire national ainsi qu'une certaine stabilité des institutions sans laquelle aucune politique ne peut être menée à long terme.

Le Congo, est un pays en voie de développement qui aspire ardemment au développement. Et, parler du développement durable du Congo, c'est parler de la formation des cadres dans le domaine (scientifique et technique, littéraire, etc.). En effet, la langue permet aux individus de se comprendre, de se partager des idées, de se transmettre des connaissances en vue du développement, d'où le recours aux langues locales pour assurer la communication dans le système éducatif et pallier les problèmes y relatifs. De ce fait, ces langues locales passeraient de langues de scolarisation aux langues de développement. Le quatrième objectif de développement durable à savoir : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » ne peut être sérieusement atteint au Congo si l'on ne prend pas en ligne de compte, le paradigme oublié des langues nationales pour en faire des langues outils d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- ABOLOU, Camille Roger, 2008a, « La bouche qui mange parle : langues, développement et interculturalité en Afrique noire », *L'anthropologue africain*, Vol 15, Nos. 1&2, p.21-38.
- ABOLOU, Camille Roger, 2008b, *Langues africaines et développement*, Paris, Paari.
- ACALAN, 2015, *Principes et Méthodologies de la création et de l'utilisation de la terminologie en langues africaines*, Commission de l'Union africaine, <https://archives.au.int>.
- ADJERAN, Moufoutaou, 2020, « Politique linguistique au Bénin pour une contribution au développement national », dans *Langues, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains*, Giovanni Agresti et Françoise Le Lièvre, Repères DoRIF n°21, DoRIF Università, Roma.
- AGBOTON, Florentine, 2017, « Introduire les langues nationales béninoises à l'école : comment ? pour quoi faire ? didacticiens et linguistes se donnent la main pour réussir le projet », *Cahiers d'études linguistiques* N°13, p.47-62.
- AGRESTI, Giovanni, 2014, *Actualité des racines. Pour une linguistique du développement social*, Estratto per dispensa corso di lingua francese, Università di Teramo.
- AGRESTI, Giovanni, 2022, « Une linguistique pour le développement social », dans *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Jean-Philippe Zouogbo, Editions des archives contemporaines, p.32-45.
- AGRESTI, Giovanni, LE LIÈVRE, Françoise, 2020, « Introduction », dans *Langues, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains*, Giovanni Agresti et Françoise Le Lièvre, Repères DoRIF n°21, DoRIF Università, Roma.
- ANCI AUX, Frédéric, 2010, « Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises », *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Colloque International, Université Lyon 2-ICAR-INRP-CNRS, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France.
- ANDERSEN, Hanne Leth, 2009, « Langue et culture : jamais l'une sans l'autre... » *Synergies Pays Scandinaves* N° 4, p.79-88.

- ANDRÉ, Géraldine, 2007, « École, langues, cultures et développement. Une analyse des politiques éducatives, linguistiques et culturelles postcoloniales au Burkina Faso », *Cahiers d'études africaines*, Éditions de l'EHESS.
- ATTANT NGOUARI, Appolinaire, 2006, *Politiques sociales et développement : le cas du Congo-Brazzaville*, Université du Québec, Montréal.
- BAKA, Jean, 2005, « Problématique pour une meilleure gestion du multilinguisme social de type afro-européen en Afrique au sud du Sahara », *Africa Focus*, Vol. 18, Nr. 1-2, p.95-118.
- BALENDIA MABIALA, Felijo Albert Christ, 2018, *Situation sociolinguistique du centre urbain de Loutété*, Mémoire de Master, Brazzaville, UMNG, FLASH.
- BALLO, Issiaka, 2022, « Essai de dénomination des sucres en bamanankan pour une utilité socio-économique du travail terminologique », dans *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Jean-Philippe Zouogbo, Editions des archives contemporaines, p.183-203.
- BALONGA, Moïse, 2014, Sous la coordination de l'UNESCO, *Rapport national de l'évaluation de l'éducation pour tous (EPT) au Congo*, Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et de l'alphabétisation, Brazzaville.
- BARRETEAU, Daniel, DIEU, Michel, 1991, « Linguistique et développement rizicole dans le Nord du Cameroun », *Cahiers des Sciences Humaines* 27 (3-4), p.367-387.
- BENAYOUN, Jean-Michel et al (dir), 2022, *Voix africaines, voies émergentes. Langues, développement et dynamiques interculturelles*, Éditions des archives contemporaines, Coll. « InterCulturel », France.
- BENTOLILA, Alain, 2008, « Langue maternelle et scolarisation au Maroc », dans *Langues, cultures et développement en Afrique*, Henry Tourneux, Éditions Karthala, Paris, p.211-216.
- BESSAI, Bachir, 2012, « Plurilinguisme et représentation des langues en contact en Algérie », *Synergies Chili* n°8, p.83-94.
- BITJAA KODY, Zachée Denis, 2000, « Vitalité des langues à Yaoundé : choix conscient », in *Le plurilinguisme urbain, actes du colloque de Libreville "Les villes plurilingues" (25-29 septembre 2000)*, Calvet, Louis-Jean & Moussirou-Mouyama, Auguste, Institut de la Francophonie, Diffusion Didier Érudition, Paris, p.163-182.

- BOUDET, Martine (coord.), 2019, *Les langues-cultures, moteurs de démocratie et de développement*, Les éditions du croquant.
- BOUGMA, Moussa, 2010, *Dynamique des langues locales et de la langue française au Burkina Faso : un éclairage à travers les recensements généraux de la population (1985, 1996 et 2006)*, Rapport de recherche de l'ODSEF, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, Université Laval, Québec.
- BOUKOUS, Ahmed, 1999, « Le Questionnaire », dans *L'enquête sociolinguistique*, Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont, Paris, L'Harmattan, p.15-24.
- BOURLET, Mélanie, 2008, « Littératures en langues africaines et développement : l'exemple peul au Sénégal et en France », dans *Langues, cultures et développement en Afrique*, Henry Tourneux, Éditions Karthala, Paris, p.277-292.
- BOUTIN, Akissi Béatrice, VAHOUA, Kallet Abraham, 2022, « Le français est important, mais ne suffit pas pour réussir en Côte d'Ivoire », dans *Voies africaines, voix émergentes. Langues, développement et dynamiques interculturelles*, Jean-Michel Benayoun et al, Éditions des archives contemporaines, p.101-112.
- BRES, Jacques, 1999, « L'entretien et ses techniques », dans *L'enquête sociolinguistique*, Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont, Paris, L'Harmattan, p.61-76.
- BRISSET-GUIBERT, Hervé, 2007, *Brazzaville. Petit Guide Historique*. Édition.
- BRUNET-JAILLY, Joseph, 1991, « La contribution des langues au développement : un parti et une application au domaine de la santé », *Cahiers des Sciences Humaines* 27 (3-4), p.315-341.
- BUCHMANN, Jean, 1998, *Histoire générale de l'Afrique. Vol. V. L'Afrique du XVIe au XVIIIe siècle*. Présence Africaine, Edicef, UNESCO.
- CALVET, Louis-Jean, 1974, *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.
- CALVET, Louis-Jean, 1994, *Les Voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot et Rivages.
- CALVET, Louis-Jean, 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures, [1987].
- CALVET, Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

- CALVET, Louis-Jean, 2000, « La ville et la gestion *in vivo* du plurilinguisme », dans *Le plurilinguisme urbain, actes du colloque de Libreville « Les villes plurilingues » (25-29 septembre 2000)*, Louis-Jean Calvet et Auguste Moussirou-Mouyama, Institut de la Francophonie, Diffusion Didier Érudition, Paris, p.11-30.
- CALVET, Louis-Jean, 2004, « La diversité linguistique : enjeux pour la Francophonie », *Hermès, La Revue* /3 (n° 40), p. 287-293.
- CALVET, Louis-Jean, 2017, *Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*, CNRS Éditions, Coll. « Biblis ».
- CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle, 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CERGE, 2006, *Brazzaville, pauvreté et problèmes environnementaux*, Convention PRIPODE CG1 du 20 Août 2003, Version du 30 avril.
- CHAUDENSON, Robert, 1991, « Plurilinguisme et développement en Afrique subsaharienne francophone : Les problèmes de la communication », *Cahiers des Sciences Humaines* 27 (3-4), p.305-313.
- CNSEE, 2010, *Le RGPH-2007 en quelques chiffres*, Brazzaville, juillet.
- Commission de l'Union africaine, 2015, *Agenda 2063 de l'Union africaine*, Édition finale.
- Commission de l'Union africaine, 2016, *Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025*.
- Commission économique pour l'Afrique, 2017, *Rapport sur le développement durable en Afrique : Suivi des progrès accomplis dans la mise en œuvre de l'Agenda 2063 et des objectifs de développement durable*, Addis-Abeba, Éthiopie.
- CUCUI, Ion (dir.), 2022, *Dynamiques socio-linguistiques, terminologie et développement : documenter, aménager et outiller les langues africaines*, Les cahiers du CEDIMES, France, Vol 17 n° 2.
- Da LUZ MOTA, Cleudir Filipe, 2022, « L'officialisation de la langue capverdienne : quels enjeux pour le développement individuel et collectif des Capverdiens ? », dans *Dynamiques socio-linguistiques, terminologie et développement : documenter, aménager et outiller les langues africaines*, Ion Cucui, Les cahiers du CEDIMES, France, Vol 17 n° 2, p.37-50.
- DAFF, Moussa, 2000, « Aménagement linguistique et didactique du plurilinguisme urbain en Afrique noire francophone », dans *Le plurilinguisme urbain, actes du*

- colloque de Libreville « Les villes plurilingues » (25-29 septembre 2000)*, Louis-Jean Calvet et Auguste Moussirou-Mouyama, Institut de la Francophonie, Diffusion Didier Érudition, Paris, p.95-102.
- DANG, Thai Mai, 1968, « La langue vietnamienne, expression éloquente de la vitalité d'un peuple », dans *Le vietnamien et l'enseignement supérieur en vietnamien dans la R.D.V.N.*, Hanoï, p.61-84.
- DE SAUSSURE, Ferdinand, 2005, *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Séchehaye avec la collaboration d'Albert Riedlinger. Édition critique préparée par Tullio de Mauro, Éditions Payot et Rivages.
- DEPREZ, Christine *et al.*, (2014) « Introduction », *Langage et société* /1 (n° 147), p. 7-22.
- DIALLO, Issa, 2008, « Langues nationales et efficacité de la formation technique des paysans du Burkina Faso », dans *Langues, cultures et développement en Afrique*, Henry Tourneux, Éditions Karthala, Paris, p.171-184.
- DIANZUNGU DIA BINIAKUNU, José, 2003, « L'importance de la langue écrite dans la préservation de la culture : le cas de la langue kikongo et de la culture kongo », dans *Les cultures africaines face à leur histoire, des cas congolais illuminants*, Gösta Stenström, Missio n°19, Institut Suédois de Recherche de Mission, Uppsala, Sweden, Editions Kimpese, p.79-92.
- DIKI-KIDIRI, Marcel ; MBODJ, Chérif et BABOYA EDEMA, Atibakwa, 1997, « Des lexiques en langues africaines (sängö, wolof, lingala) pour l'utilisateur de l'ordinateur », *Meta*, 42 (1), p.94-109.
- DIKI-KIDIRI, Marcel, 2022, « Le kiswahili, langue de souveraineté pour toute l'Afrique, une option réaliste », dans *Dynamiques socio-linguistiques, terminologie et développement : documenter, aménager et outiller les langues africaines*, Ion Cucui, Les cahiers du CEDIMES, France, Vol 17 n° 2, p.51-60.
- DIONE, Abdoulaye, 2011, « Langue, quête identitaire et développement dans l'œuvre romanesque de Cheikh Hamidou Kane (L'aventure ambiguë et les gardiens du temple : signification, thèmes et motifs de l'œuvre) », dans *Langues nationales, langues de développement ? Identité et aliénation*, Yacine Rachida, Paris, L'Harmattan, p.51-75.

- DJIHOUESSI, Blaise Coovi, CRUZ, Maxime da, 2014, « Choix des langues de scolarisation en contexte multiculturel : cas de l’Afrique francophone », *Revue du CAMES, Lettres, Langues et linguistique*, Vol. 00 (0).
- DRIDI, Mohammed, 2014, *Langue(s), culture(s) et identité(s) collective(s) : une approche glottopolitique des processus de construction identitaire en Algérie*, Thèse de doctorat, Université Kasdi Merbah Ouargla.
- DU CASAS, Kwesi Prah Kwaa, 2012, *Culture, Langues Africaines, Renaissance et Développement*, Communication présentée à l’Organisation Régionale Africaine de la Confédération Syndicale Internationale (CSI-Afrique), Forum de la rentrée, Kisumu, au Kenya, du 23 au 27 Janvier.
- DUBOIS, Jean et al, 2001, *Dictionnaire de Linguistique*, Larousse-Bordas, HER.
- DUCROT, Oswald, TODOROV, Tzvetan, 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Éditions du Seuil, Paris.
- DUVERGER, Jean, 2007, « Didactiser l’alternance des langues en cours de DNL », *Tréma* [En ligne], 28 |, mis en ligne le 14 janvier 2010, consulté le 30 avril 2019.
- EVERS, Vincent, 2010, *Terminologie et traduction*, Mémoire de Master, Université d’Utrecht, Département de langue et culture françaises.
- FRATH, Pierre, SOW, Ndiémé, 2022, « La question de la terminologie dans l’enseignement des langues africaines », dans *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Jean-Philippe Zouogbo, Editions des archives contemporaines, p.97-113.
- GASQUET-CYRUS, Médéric, 2009, « La métaphore du poids des langues et ses enjeux », dans *Le poids des langues : dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Médéric Gasquet-Cyrus et Cécile Petitjean, Paris, L’Harmattan, p.9-33.
- GOBARD, Henri, 1976, *L’Aliénation linguistique*, Paris, Flammarion.
- GOBARD, Henri, 1979, *La guerre culturelle*, Paris, Copernic.
- GUIRE, Inoussa, PARISSSE, Christophe, 2017, « Vers une didactisation de l’alternance codique à l’école bilingue au Burkina Faso », dans *Dynamiques éducatives au Burkina Faso : bilan et perspectives*, Ouvrage collectif de l’atelier de recherche sur l’éducation au Burkina (AREB), Harmattan Burkina, p.151-174.
- GUTHRIE, Malcolm, 1948, *Classification of the bantu languages*, London.

- HAGER-M'BOUA, Ayé Clarisse, 2022, « Langues ivoiriennes et développement durable en Côte d'Ivoire », dans *Dynamiques socio-linguistiques, terminologie et développement : documenter, aménager et outiller les langues africaines*, Ion Cucui, Les cahiers du CEDIMES, France, Vol 17 n° 2, p.61-78.
- HOLZEM, Maryvonne, 2009, « Pour une approche textuelle de la métaphore en terminologie », dans *La Métaphore en langues de spécialité*, Dury P. Maniez F. eds Presses Universitaires de Grenoble, p.17-38.
- HORNE, Christine, 1985, *La Métaphore lexicale en terminologie : Comment mettre cent mille souris sur une puce ?* Communication préparée pour le cours de terminologie de R. Kocourek, et présentée dans le cadre des colloques des gradués le 27 novembre.
- HOUIS, Maurice, 1971, *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, Presses universitaires de France.
- IBIOU, Gilbert, 2004, *Antoine Ndinga-Oba et l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques*, Hommage au Professeur Antoine Ndinga-Oba, INRAP, Brazzaville, 24 mai.
- ILBOUDO, Paul Taryam, 2009, *L'éducation bilingue au Burkina Faso : Une formule alternative pour une éducation de base de qualité*, Collection Expériences africaines-Études de cas nationales, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- INGVILD KOGSTAB, Brodal, 2009, *Le français des étudiants à Dakar : usages et attitudes linguistiques*, Mémoire de Master, Programme d'études africaines et asiatiques, Université d'Oslo.
- INRAP, 1981, *Lexique français-lingala*, Nathan Afrique.
- INRAP, 1982, *Éléments de grammaire kituba*, Nathan Afrique.
- JACQUOT, André, 1959, « La langue des Pygmées de la Sangha. Essai d'identification », *Bulletin Institut d'Eludes Centrafricaines*, Nouvelle Série, Brazzaville, N° 17-18, 1959, p.35-42.
- JACQUOT, André, 1971, *Les langues du Congo-Brazzaville. Inventaire et classification*. Cahiers. O.R.S.T.O.M. séries Sciences Humaines, vol. VIII, N°4.

- JACQUOT, André, 1988, « Langue nationale et langues nationales : Commentaires sur un projet de langue commune au Gabon », *Cahiers des Sciences Humaines* 24 (3) p.403-416.
- JUILLARD, Caroline, 1999, « L'observation des pratiques réelles », dans *L'enquête sociolinguistique*, Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont, Paris, L'Harmattan, p.103-114.
- JUILLARD, Caroline, 2005, « Plurilinguisme et variation sociolinguistique à Ziguinchor (Sénégal) », *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée) 82, p.117-132.
- JUILLARD, Caroline, 2017, « L'enseignement bilingue à l'école primaire au Sénégal. », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 42 | 2017, mis en ligne le 01 février 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/esp/1126>
- KABORE, Bernard, 2020, « Décentralisation et politique linguistique : quelle articulation pour un développement participatif ? », dans *Langues, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains*, Giovanni Agresti et Françoise Le Lièvre, Repères DoRIF n°21, DoRIF Università, Roma.
- KABORE, Bernard, OUEDRAOGO, Youssoufou, 2020, « Pratique de l'alternance des langues au cours préparatoire : stratégie pédagogique et/ou didactique ? », *Akofena*, n°002 Vol.1, p.207-216.
- KASSAN, Balaibaou, 2022, « L'introduction des langues nationales dans la formation en agriculture et en santé publique au Togo », dans *Dynamiques socio-linguistiques, terminologie et développement : documenter, aménager et outiller les langues africaines*, Ion Cucui, Les cahiers du CEDIMES, France, Vol 17 n° 2, p.131-147.
- KOUARATA, Guy, LOUANGO, Paul, 2016, *Kotánga pe kokoma lingala. Buku ya moyekoli*, 6^{ème} Édition, SIL-CONGO.
- KOUNGHAT, Guina Joséline, 2013, *Usages des langues en présence par les habitants de l'arrondissement 6 Talangaï de Brazzaville*, Mémoire de maitrise, Brazzaville, FLSH.
- LAFON, Michel, 2008, « Mozambique : vers la reconnaissance de la réalité plurilingue par l'introduction de l'éducation bilingue », dans *Langues, cultures et*

- développement en Afrique*, Henry Tourneux, Éditions Karthala, Paris, p.217-250.
- LAFON, Michel, 2010, *L'introduction des langues africaines dans l'éducation au Mozambique signale-t-elle le dépassement de l'assimilation ?* 12th International Conference of the International Academy of Linguistic Law, Bloemfontein, Nov, Bloemfontein, Afrique du Sud. p. 249-268.
- LAFONTANT, Jean, 1995, « Langues, cultures et territoires, quels rapports ? », *Cahiers franco-canadiens de l'ouest*, vol. 7, N° 2, p.227-248.
- LAFORST, Julie, BOUCHARD, Louise Marie, MAURICE, Pierre, 2011, *Trousse diagnostique de sécurité à l'intention des collectivités locales – Guide d'organisation d'entretiens semi-dirigés avec des informateurs clés – 2^{ème} édition*, Québec, Institut national de santé publique du Québec.
- LAMINE HAÏDARA, Mamadou, 2000, « Introduction des langues nationales dans l'enseignement : Attitude des maîtres de Bamako », *Nordic Journal of African Studies* 9(3), p.49-65.
- LASAGABATER, David, 2006, « Les attitudes linguistiques : un état de lieux », *Ela, Études de linguistique appliquée* /4 N° 144, p. 393-406.
- LE, Kha Ke, 1968, « L'élaboration d'une terminologie scientifique en langue vietnamienne », dans *Le vietnamien et l'enseignement supérieur en vietnamien dans la R.D.V.N.*, Hanoï, p.121-147.
- LECOMTE, Lucie, 2015, *Langues officielles ou langues nationales ? Le choix du Canada*, Bibliothèque du Parlement, Publication n°2014-81-F.
- LECONTE, Fabienne, 1997, *La famille et les langues. Une étude de la sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'Harmattan.
- LESTRADE, Brigitte, 2011, « L'enseignement de la langue du pays d'accueil aux élèves immigrés - un gage de développement. L'exemple de l'Allemagne », dans *Langues nationales, langues de développement ? Identité et aliénation*, Yacine Rachida, Paris, L'Harmattan, p.31-49.
- LIPOU, Antoine, 1984-1985, *Situations et Communautés Linguistiques dans la Région de la Lekoumou (Congo)*, Revue du CELCO, N° 6/7 UMNG, FLSH, DIMI, p.19-22.

- LOUBIER Christiane, 2008, *Langues au pouvoir : politique et symbolique*, Paris, L'Harmattan.
- LUMWAMU, François, 1980, *La classification nominale du munukutuba*, Revue du CELCO, N° 4/5 UMNG, FLSH, DIMI, p.11-17.
- LUMWAMU, François, 1984-1985, *Réflexion sur l'évolution lexicale du munukutuba (Apports de la langue française)*, Revue du CELCO, N° 6/7 UMNG, FLSH, DIMI, p.14-18.
- LUMWAMU, François, 1986, *Recherches sur la koinès kongo (tentative de définition du munukutuba)*, Thèse de Doctorat d'État, Université Paris V.
- LUMWAMU, François, MISSAKIRI, Marcel, NTSADI, Célestin, TIRVASSEN, Rada, 1993, *Les enfants, les langues, l'école : les cas du Congo et de Maurice*, Institut d'Études Créoles et Francophones, Diffusion Didier Érudition, Marquis, Montmagny, Qc.
- LÜSEBRINK, Hans-Jürgen, 1998, *Les concepts de "Culture" et d'"Interculturalité". Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle*. Bulletin N° 30.
- MAÏGA, Alkassoum, NAPON, Abou, SORÉ, Zakaria, 2015, « Pour un ancrage sociologique de l'alphabétisation. Analyse des besoins langagiers des populations burkinabè », *Revue internationale d'éducation de Sevrès*, [En ligne], 70 | décembre 2015, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 02 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4495>, p.65-75.
- MALLAM GARBA, Maman, SEYDOU HANAFIOU, Hamidou, 2010, *Les Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Niger*, AFD/AUF/ MAEE / OIF.
- MARCK, Oriane, 2012, *L'évolution de la pensée missionnaire en Afrique centrale au XXe siècle, au travers de la musique liturgique. Cas des deux Congo*, Mémoire de Master 2, Histoire.
- MARIEN, Bruno, 2004, *Principes d'analyse statistique pour sociolinguistes*, Agence universitaire de la Francophonie, Réseau sociolinguistique et dynamique des langues, Québec.

- MARIEN, Bruno, BEAUD, Jean-Pierre, 2003, *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons*, Réseau sociolinguistique et dynamique des langues, Agence universitaire de la Francophonie, Québec.
- MASSOUMOU, Omer, 2001, *Les usages linguistiques à Brazzaville : la place du français*, Agence universitaire de la Francophonie (AUF), Brazzaville.
- MAURER, Bruno, 1999, « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? », dans *L'enquête sociolinguistique*, Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont, Paris, L'Harmattan.
- MAURER, Bruno, 2010, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*, Juin, AFD/AUF/ MAEE / OIF.
- MAWÉTÉ, Samuel, 2015, *La qualité de l'éducation au Congo : constats et perspectives*, Cesbc Presses.
- MBERI, Martin, 2011, *Congo-Brazzaville : Regard sur 50 ans d'indépendance nationale, 1960-2010*, Paris, L'Harmattan.
- MEPSA, 2002, *Plan National d'Action de l'Éducation Pour Tous*, Brazzaville, novembre.
- MÉTANGMO-TATOU, Léonie, 2019, *Pour une linguistique du développement. Essai d'épistémologie sur l'émergence d'un nouveau paradigme en sciences du langage*, Québec, Éditions sciences et bien commun.
- MÉTANGMO-TATOU, Léonie, 2022, « Préface », dans *Linguistique pour le Développement - Concepts, contextes et empiries*, Jean-Philippe Zouogbo, Editions des archives contemporaines, p.1-8.
- MISSAKIRI, Marcel, 1987, *Les enfants et la langue française dans les écoles primaires de Brazzaville : cas de Bacongo*, Thèse de 3^e cycle, Université René Descartes, Paris V.
- MOUZOU, Palakyém Stephen, 2022a, « Aménagement terminologique au Togo : état des lieux, enjeux et perspectives », dans *Dynamiques socio-linguistiques, terminologie et développement : documenter, aménager et outiller les langues africaines*, Ion Cucui, Les cahiers du CEDIMES, France, Vol 17 n° 2, p.148-164.
- MOUZOU, Palakyém Stephen, 2022b, « Enrichissement lexical et enseignement des langues nationales », dans *Linguistique pour le Développement - Concepts,*

- contextes et empiries*, Jean-Philippe Zouogbo, Editions des archives contemporaines, p.115-128.
- MUFWENE, Salikoko, 2005, *Créoles, écologie sociale, évolution linguistique*, Paris, Institut de la Francophonie, L'Harmattan.
- MUTOMBO HUTA-MUKANA, Daniel, 2012, « La problématique des langues dans les systèmes éducatifs en Afrique », *Foro de Educación*, n° 14, p.131-137.
- NAPON, Abou, 2007, « Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso », dans *La question éducative au Burkina Faso. Regards pluriels*, F.N.D. Compaoré et al, CNRST, p.253-264.
- NDAMBA, Josué, (coord.), 1987, *Atlas Linguistique de l'Afrique Centrale, le Congo : inventaire préliminaire*, ACCT/CERDOTOLA, Paris, 122 p. + cartes.
- NDAMBA, Josué, 1980, *Nouvelles considérations sur la classification nominale en Bantu*, Revue du CELCO, N° 4/5 UMNG, FLSH, DIMI, p.36-54.
- NDAMBA, Josué, 1984-1985, *Le mythe de la francophonie*, Revue du CELCO, N° 6/7 UMNG, FLSH, DIMI, p.28-35.
- NDAMBA, Josué, 2000, « Des véhiculaires aux vernaculaires à Brazzaville : la ville et les changements de fonctions linguistiques », dans *Le plurilinguisme urbain, actes du colloque de Libreville « Les villes plurilingues » (25-29 septembre 2000)*, Louis-Jean Calvet et Auguste Moussirou-Mouyam, Institut de la Francophonie, Diffusion Didier Érudition, Paris, p.135-145.
- NDAMBA, Josué, 2003, « Impact des langues africaines dans le développement », dans *Les cultures africaines face à leur histoire, des cas congolais illuminants*, Gösta Stenström, Missio n°19, Institut Suédois de Recherche de Mission, Uppsala, Sweden, Editions Kimpese, p.21-32.
- NDAMBA, Josué, 2010, *Identité, Migration et Changement Codique au Congo*, Colloque International, Sociologie des mutations, mutations des sociétés, 16-19 février, Brazzaville, Congo.
- NDAMBA, Josué, 2012, *Pour une linguistique du développement en Afrique, Réflexions sur les axes pédagogiques et de recherches au Département de Linguistique et Langues Africaines (Facultés des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université Marien Ngouabi)*, Mémoire d'H.D.R, Université de Provence.

- NDAMBA, Josué, MISSAKIRI, Marcel, NTSADI, Célestin, 1992, « Les langues des marchés au Congo », dans *Les langues des marchés en Afrique*, Louis-Jean Calvet, Institut d'Études Créoles et Francophones, Diffusion Didier Érudition, Marquis, Montmagny, Qc, p.65-109.
- NDIAYE, Modou, DIAKITE, Mamadou, *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone lascolaf : le cas du Sénégal*, AFD/AUF/ MAEE / OIF.
- NDINGA MBO, Abraham Constant, 2003, *Pour une histoire du Congo-Brazzaville*, Paris, L'Harmattan.
- NDINGA MBO, Abraham Constant, 2004, *Onomastique et Histoire du Congo-Brazzaville*, Paris, L'Harmattan.
- NDINGA MBO, Abraham Constant, 2006, *Savorgnan de Brazza, les frères Tréchet et les Ngala du Congo-Brazzaville (1878-1960)*, Paris, L'Harmattan.
- NEVEU, Franck, 2004, *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin.
- NGALASSO, Mwatha Musanji, 2002, « Les langues et les droits linguistiques dans l'enseignement en Afrique », dans *L'écologie des langues*, Annette Boudreau et al, Paris, L'Harmattan.
- NGOUALA NGUIMBI, Jean Médard, 2018, *Contact des langues dans les discours publicitaires à Brazzaville*, Mémoire de Master, Brazzaville, UMNG, FLASH.
- NGUY, Nhu Kontum, 1968, « Le vietnamien dans les sciences fondamentales », dans *Le vietnamien et l'enseignement supérieur en vietnamien dans la R.D.V.N.*, Hanoï, p.99-109.
- NGUYEN, Khanh Toan, 1968, « Pourquoi défendons-nous la langue nationale ? », dans *Le vietnamien et l'enseignement supérieur en vietnamien dans la R.D.V.N.*, Hanoï, p.7-38.
- NGUYEN, Van Huyen, 1968, « La langue vietnamienne, un instrument efficace dans l'édification d'un système d'éducation nationale, démocratique et socialiste », dans *Le vietnamien et l'enseignement supérieur en vietnamien dans la R.D.V.N.*, Hanoï, p.39-59.
- NIKIÈMA, Norbert, 2008, « Une recherche-action en éducation multilingue au Burkina Faso », dans *Langues, cultures et développement en Afrique*, Henry Tourneux, Éditions Karthala, Paris, p.251-276.

- NKASSA, Raoul, 2012, *Esquisse d'une réflexion sur la problématique du développement en Afrique*, Brazzaville, Éditions Hemar.
- NKAYA Michel, 2004, *Le Congo-Brazzaville à l'aube du XXIe siècle. Plaidoyer pour l'avenir*, Paris, L'Harmattan.
- NKOUKA, Martial, 2000, « Émergence des langues véhiculaires comme langues premières chez les enfants de Brazzaville », dans *Le plurilinguisme urbain, actes du colloque de Libreville « Les villes plurilingues » (25-29 septembre 2000)*, Louis-Jean Calvet et Auguste Moussirou-Mouyama, Institut de la Francophonie, Diffusion Didier Érudition, Paris, p.147-159.
- NKOUNKOU, Barthélemy, 1984-1985, *Essai d'histoire linguistique des Parlers Kongo*, Revue du CELCO, N° 6/7 UMNG, FLSH, DIMI, p.28-35.
- NTSADI, Célestin, 1980, *Intégration des langues nationales dans l'enseignement au Congo : Problèmes et Perspectives*, Mémoire de maîtrise en Linguistique, Brazzaville, UMNG.
- NZETE, Paul ? 1984-1985, *Les langues africaines pourquoi faire ?* Revue du CELCO, N° 6/7 UMNG, FLSH, DIMI, p.4-11.
- NZETE, Paul, 1980, *L'influence du français sur le lingala*, Revue du CELCO, N° 4/5 UMNG, FLSH, DIMI, p.53-66.
- ODJOLA, Régina Véronique, 2014, « La scolarisation dans les écoles bilingues du Burkina Faso : cas de la ville de Koudougou », dans *La scolarisation dans des langues sans tradition scolaire : conditions d'une réussite*, Dialogues et cultures N°60, Revue de la Fédération internationale des professeurs de français, p.99-106.
- ODJOLA, Régina Véronique, 2019a, « L'enseignement des langues véhiculaires au Congo : état des lieux et perspectives », *GRESLA-DL, Études linguistiques, littéraires et didactiques*, N°002, Actes des premières journées scientifiques, Langue, Littérature et Enseignement au Congo, ENS, Université Marien Ngouabi, p.235-256.
- ODJOLA, Régina Véronique, 2019b, « Langues et développement au Congo : comment utiliser nos langues pour un développement efficient », *Revue Congolaise de Linguistique*, Actes des premières journées scientifiques du CERELLO tenues le 21 juillet 2018 à Brazzaville- Congo, p.79-93

- ODJOLA, Régina, Véronique, 2013, « Terminologie de l'informatique en lingala (langue du Congo, entre traduction et création lexicale », *Technolectes, dictionnaires et terminologies*, Leila Messaoudi et al (coord.), Publications du laboratoire Langage et société, CNRST-URAC 56, p.373-389.
- OLIVEIRA, Isabelle, 2010, *La métaphore dans les processus de néologie terminologique en portugais*, Studia UBB. Pholologia, LV,4.
- ONDELE, Frydh, (2015), *Transmission générationnelle des langues à Gamboma*, Mémoire de Master, Brazzaville, UMNG, FLSH.
- ONDELE, Frydh, 2021a, « Impact de l'émergence des langues véhiculaires comme L1 sur l'identité culturelle des adolescents de Brazzaville », *Langue et Territoire*, communication présentée lors du 5^{ème} colloque international, 14-17 juin, Montpellier (France), Université Paul-Valéry.
- ONDELE, Frydh, 2021b, « Langues-cultures nationales et développement durable : une contribution au PND 2018-2022 du Congo », *Langues-cultures et développement*, communication présentée lors du 2^{ème} congrès international, POCLANDE, 27-29 novembre, Nairobi (Kenya), Keniatta University.
- ORBAN, Leonard, 2008, « Le multilinguisme en Europe », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 47 | avril, mis en ligne le 24 juin 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/358>.
- OUANE, Adama, GLANZ, Christine (coord.), 2011, *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue. Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Juin, UIL/ADEA.
- OUANE, Adama, GLANZ, Christine, 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, en collaboration avec l'ADEA.
- OUEDRAOGO, Rakissouiligr Mathieu, 2001, *Planification et politiques linguistiques dans certains pays sélectionnés d'Afrique de l'Ouest*. UNESCO, IIRCA, Adis Abeba

- OUTALEB-PELLE, Aldjia, 2014, *L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie*. Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF. SHS Web of Conferences.
- PAIRAULT, Claude, 1991, « Les langages d'une éducation pour la santé », *Cahiers des Sciences Humaines* 27 (3-4), p.343-354.
- PAQUETTE, Danielle, 2008, « Le rôle du cadre de référence théorique dans une recherche monographique constructiviste », *Recherches qualitatives* – Vol. 27(1), 2007, p.3-21.
- PCR de l'UNESCO, 2016, *Comprendre l'objectif de développement durable 4 : Éducation 2030*.
- PHAM, Dong Dien, 1968, « L'emploi du vietnamien dans l'enseignement de la technique à l'École polytechnique de Hanoï », dans *Le vietnamien et l'enseignement supérieur en vietnamien dans la R.D.V.N.*, Hanoï, p.111-120.
- POLZIN, Claudia, 1998, « Vocabulaire linguistique et métaphore », dans *Abreu, José Manuel/CAHUZAC, Philippe (Hgg.) : Actes des 7èmes Journées E.R.L.A.-G.L.A.T.*, Faculté des Lettres et Sciences Sociales Victor Ségalen Brest, 4-5-6, p.445-463.
- RAUZDUEL–LAMBOURDIERE, Nicole, 2007, « Langage, langue et culture », *Recherches et ressources en éducation et en formation*, N°1, p. 48-59.
- République du Congo, 2007, *Système éducatif congolais : Diagnostic pour une revitalisation dans un contexte macroéconomique plus favorable*.
- République du Congo, 2012, *Plan National de Développement 2012-2016*.
- République du Congo, 2015, *Stratégie sectorielle de l'éducation 2015-2025*, Brazzaville.
- République du Congo, 2018, *Plan National de Développement 2018-2022*.
- République du Sénégal, 2014, *La promotion et l'utilisation des langues locales dans l'enseignement primaire au Sénégal*, Résumé du rapport d'évaluation d'impact du modèle ARED.
- ROCHER, Guy, 1992, « Extraits du chapitre IV : "Culture, civilisation et idéologie" », *Introduction à la sociologie générale*, Guy Rocher, première partie, L'action sociale, chapitre IV, Montréal, Éditions Hurtubise HMH ltée, troisième édition. p. 101-127.

- SANOOGO, Mamadou Lamine, 2008, « Politique linguistique et Union africaine », dans *Langues, cultures et développement en Afrique*, Henry Tourneux, Éditions Karthala, Paris, 2008, p.19-34.
- SASSOU-N'GUESSO, Denis, 2009, *Le chemin d'avenir, de l'espérance à la prospérité*, Projet de société de Denis-SASSOU-N'GUESSO, pour le Congo de 2009-2016.
- SASSOU-N'GUESSO, Denis, 2016, *La marche vers le développement, allons plus loin ensemble*, Projet de société de Denis-SASSOU-N'GUESSO, pour le Congo de 2016-2021.
- SASSOU-N'GUESSO, Denis, 2021, *Ensemble, poursuivons la marche*, Projet de société de Denis-SASSOU-N'GUESSO, pour le Congo de 2021-2026.
- SAWADOOGO, Georges, 2004, « Les langues nationales à l'école burkinabé : enjeux d'une innovation pédagogique majeure », dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°29. Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? p. 251-260.
- SEA, Souhan Monhuet Yves, 2022, « Projet de médiation linguistique des savoirs agronomiques dans l'Ouest de la Côte d'Ivoire. Contribution de l'alphabétisation fonctionnelle dans l'introduction et la vulgarisation du café Arabusta », dans *Linguistique pour le développement. Concepts, contextes et empiries*, Jean-Philippe Zouogbo, Éditions des archives contemporaines, Poclande, p.225-238.
- SENE MONGABA, Bienvenu, 2013a, « Le dictionnaire de chimie en lingala pour les élèves de Kinshasa », *Lexikos 23 (AFRILEX-reeks/series 23 : 2013)*, p. 548-564.
- SENE MONGABA, Bienvenu, 2013b, *Le lingala dans l'enseignement des sciences dans les écoles de Kinshasa*. Thèse de doctorat, Tome I, 560p. Universiteit Gent.
- SERVAES, Jan, MALIKHAO, Patchanee, 2007, « Communication et développement durable », dans *Communication et développement durable*, Sélection d'articles présentés lors de la 9^{ème} table ronde des Nations Unies sur la communication pour le développement, Rome.
- SKATTUM, Ingse, 2010, *L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au mali : objectifs et conséquences*, January.
- SOMÉ, Kogh Pascal, 2022, « Les enjeux de l'enseignement bilingue en Afrique francophone. Le cas du Burkina Faso », dans *Linguistique pour le*

- développement. *Concepts, contextes et empiries*, Jean-Philippe Zouogbo, Éditions des archives contemporaines, Poclande, p.129-149.
- SOMÉ, Maxime, 2000, « Éducation bilingue, une alternative au système éducatif de base en Afrique pour assurer un développement durable », *Penser la francophonie – Concepts, actions et outils linguistiques*, p.413-424.
- STENSTRÖM, Gösta, 2003, « La culture – c'est quoi ? », in *Les cultures africaines face à leur histoire, des cas congolais illuminants*, Gösta Stenström, Missio N°19, Institut Suédois de Recherche de Mission, Uppsala, Sweden, Editions Kimpese, p.15-20.
- TADADJEU, Maurice, MBA, Gabriel, 1999, « L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun : les leçons d'une expérience », *TRANEL*, 26, p.59-75.
- TALANI NANITELAMIO, Sylvanie Patricia Nelly, 2009, *Émergence des langues véhiculaires comme langues maternelles chez les enfants d'Owando*, Mémoire de maîtrise, Brazzaville, UMNG, FLSH.
- TOULIER, Bernard, 2003, *Congo-Brazzaville*, In Situ [En ligne], 3, mis en ligne le 12 août 2013, consulté le 19 mars 2016. URL : <http://insitu.revues.org/10525>
- TOURNEUX, Henry, 2008, « Introduction », dans *Langues, cultures et développement en Afrique*, Henry Tourneux, Éditions Karthala, Paris, p.9-18.
- TOURNEUX, Henry, 2020, « Les langues africaines pour un développement local ouvert », dans *Langues, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains*, Giovanni Agresti et Françoise Le Lièvre, Repères DoRIF n°21, DoRIF Università, Roma.
- TOURNEUX, Henry, 2022a, « Pour installer le développement au cœur des préoccupations des spécialistes des langues et cultures et les langues et cultures au cœur des préoccupations des spécialistes du développement », dans *Voies africaines, voix émergentes. Langues, développement et dynamiques interculturelles*, Jean-Michel Benayoun et al, Éditions des archives contemporaines, p.129-145.
- TOURNEUX, Henry, 2022b, « Un dictionnaire encyclopédique spécialisé en fulfulde du Cameroun » dans *Dynamiques socio-linguistiques, terminologie et développement : documenter, aménager et outiller les langues africaines*, Ion Cucui, Les cahiers du CEDIMES, France, Vol 17 n° 2, p.165-178.

- TRAN, Huu Tuoc, 1968, « La langue vietnamienne, un facteur important de l'édification d'une médecine d'avant-garde au Viet Nam », dans *Le vietnamien et l'enseignement supérieur en vietnamien dans la R.D.V.N.*, Hanoï, p.99-98.
- TREMBLAY, Suzanne, 1999, *Du concept de développement au concept de l'après-développement : trajectoire et repères théoriques*. Collection « Travaux et études en développement régional », Université du Québec à Chicoutimi.
- TSOKALIDOU, Roula, GATSI, Giota, 2009, « Question de langue et d'identité : le cas d'Amin Maalouf », *Synergies Sud-Est européen* N° 2, p. 195-202.
- UNESCO, 2003, *L'éducation dans un monde multilingue, Document-cadre de l'UNESCO*, Paris, disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf> (site visité le 29 février 2024).
- UNESCO, 2007, *Stratégies de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du sahel*, ED/BAS/IQE/PP/2007/H/1/REV.
- UNESCO, 2008, *La langue maternelle, ça compte ! La langue locale, clé d'un apprentissage efficace*, Paris, France.
- UNESCO, *Diversité linguistique : 3.000 langues en péril*, <http://www.unesco.org/bpi/fre/unescopresse/2002/02-07f.shtml>
- UNESCO, *Vitalité et disparition des langues*, <http://www.unesco.org/culture/heritage/intangible/2003>
- VAILLANCOURT, Jérôme, 1998, *Évolution conceptuelle et historique du développement durable*, Rapport de recherche, RNCREQ, Mai, Deuxième édition.
- VÉ KOUADIO, Lydie, 2008, « Nous voulons « connaître papier », ou l'engouement de la femme toura pour l'alphabétisation en langue locale », dans *Langues, cultures et développement en Afrique*, Henry Tourneux, Éditions Karthala, Paris, p.185-210.
- ZAID, Zahra, 2022, « Développement durable et valorisation du patrimoine culturel local : le cas du conte oral marocain », dans *Dynamiques socio-linguistiques, terminologie et développement : documenter, aménager et outiller les langues africaines*, Ion Cucui, Les cahiers du CEDIMES, France, Vol 17 n° 2, p.79-88.
- ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), 2022, *Linguistique pour le développement. Concepts, contextes et empiries*, Éditions des archives contemporaines, Poclande.

- ZOUOGBO, Jean-Philippe, 2019, « Mieux communiquer pour une plus grande efficacité de l'aide au développement en Afrique subsaharienne francophone », dans *Les langues-culture, moteurs de démocratie et de développement*, Martine Boudet, Les éditions du croquant, p.225-240.
- ZOUOGBO, Jean-Philippe, 2020, « La langue française, un obstacle au développement des pays d'Afrique subsaharienne francophone ? » dans *Langues, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains*, Giovanni Agresti et Françoise Le Lièvre, Repères DoRIF n°21, DoRIF Università, Roma.
- ZOUOGBO, Jean-Philippe, 2022a, « Miser sur les langues et les cultures pour la réalisation des objectifs de développement durable », dans *Voies africaines, voix émergentes. Langues, développement et dynamiques interculturelles*, Jean-Michel Benayoun et al, Éditions des archives contemporaines, p.147-160.
- ZOUOGBO, Jean-Philippe, 2022b, « Parce que le développement est aussi une question de langues et de cultures » dans *Linguistique pour le développement. Concepts, contextes et empiries*, Jean-Philippe Zouogbo, Éditions des archives contemporaines, Poclande, p.11-30.

ANNEXES

Annexes 1 : Fiches d'enquête

Questionnaires

Questionnaire pour les enfants

UMNG/FLASH/SDL/F.ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe
 1. M 2. F

2. Âge
 1. 10-15 2. 15-18 3. +18

3. Arrondissement
 1. makelekele 2. bacongo 3. poto-poto
 4. mounjali 5. ouenze 6. talangaï
 7. mfilou 8. madibou 9. djiri

DONNEES ET INTERACTIONS LINGUISTIQUES

4. En quelle(s) langue(s) avez-vous appris à parler ?
 1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre
Vous pouvez cocher plusieurs cases.

5. Si "autre", précisez

6. Quel est le patois de votre mère ?

7. Parlez-vous le patois de votre mère ?
 1. oui 2. non 3. un peu

8. Quel est le patois de votre père ?

9. Parlez-vous le patois de votre père ?
 1. oui 2. non 3. un peu

10. Quelle(s) langue(s) parlez-vous correctement maintenant ?
 1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre
Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

11. Si "autre", précisez

12. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec votre mère ?

13. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec votre père ?

14. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos grands-parents ?

15. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos frères et soeurs ?

16. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec les autres membres de la famille (oncles, tantes, etc) ?

17. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans le quartier ?

18. En quelle(s) langue(s) abordez-vous souvent les inconnus dans la rue ?

19. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans la cour de l'école ?

20. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis en classe ?

21. Quand les enseignants expliquent les leçons, comment les comprenez-vous ?
 1. très bien 2. bien 3. assez-bien
 4. un peu bien 5. presque pas 6. pas du tout

22. Avez-vous des difficultés à écrire en français ?
 1. oui 2. non 3. un peu

23. Vous arrive-t-il (ou vous est-il déjà arrivé) d'écrire dans l'une ou des langues congolaises que vous parlez ?
 1. oui 2. non

24. Si "oui", la/les quelle(s) ?

25. Si "oui", dans quelle(s) circonstance(s) ou situation(s) ?

26. Si "non", pourquoi ?

REPRESENTATIONS ET IDENTITES LINGUISTIQUES

27. Quelle(s) est/sont votre/vos langue(s) préférée(s)

28. Pourquoi préférez-vous cette/ces langue(s) ?

29. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

30. Pourquoi ?

31. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolais(e)s au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

32. Pourquoi ?

33. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des des langue(s) congolais(e)s ?

1. oui 2. non

34. Pourquoi ?

35. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

36. Comment vous identifiez-vous (vous considérez-vous) du point de vue de la langue ?

1. lingalophone 2. kitubaphone 3. français
 4. vernaculaire (patois)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

37. Si "vernaculaire", précisez

38. Notes recueillies par l'enquêteur

39. Date de l'enquête

40. Nom(s) et prénom(s) de l'enquêteur

Questionnaire pour les parents

UMNG/FLASH/SDL/F.ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 20-29 2. 30-44 3. +45

3. Arrondissement

1. m̄keleke 2. bacongo 3. poto-poto
 4. mounkali 5. ouenze 6. talangaï
 7. mfilou 8. madibou 9. djiri

4. Quel est votre dernier diplôme ?

1. cepe 2. bepc/bemg/bet 3. bac
 4. deug 5. licence 6. maîtrise
 7. dea/master 8. doctorat 9. aucun
 10. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

5. Si "autre", précisez

6. Que faites-vous dans la vie ?

1. fonctionnaire 2. commerçant 3. agriculteur
 4. artisan 5. retraité 6. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (5 au maximum).

7. Si "autre", précisez

DONNEES ET INTERACTIONS LINGUISTIQUES

8. En quelle(s) langue(s) avez-vous appris à parler ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

9. Si "autre", précisez

10. Quel est le patois de votre mère ?

11. Parlez-vous le patois de votre mère ?

1. oui 2. non 3. un peu

12. Quel est le patois de votre père ?

13. Parlez-vous le patois de votre père ?

1. oui 2. non 3. un peu

14. Quelle(s) langue(s) parlez-vous correctement maintenant ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

15. Si "autre", précisez

16. Quelle(s) langue(s) transmettez-vous souvent à vos enfants ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

17. Si "autre", précisez

18. Quelle(s) raison(s) vous poussent à transmettre cette/ces langue(s) à vos enfants ?

1. c'est la langue officielle
 2. c'est la langue nationale
 3. c'est la langue parlée dans le quartier
 4. c'est la langue que nous parlons nous-mêmes
 5. c'est la langue des aïeux
 6. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

19. Si "autre", précisez

20. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec votre conjoint(e) ?

21. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos voisins ?

22. En quelle(s) langue(s) abordez-vous souvent les inconnus dans la rue ?

23. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos collègues au travail ?

24. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos supérieurs au travail ?

25. Vous arrive-t-il (ou vous est-il déjà arrivé) d'écrire dans une ou des langues congolaises que vous parlez ?

1. oui 2. non

26. Si "oui", la/lesquelle(s)?

27. Si "oui", dans quelle(s) circonstance(s) ou situation(s)

28. Si "non", pourquoi ?

REPRESENTATIONS ET IDENTITES LINGUISTIQUES

29. Quelle(s) est/sont votre/vos langue(s) préférée(s) ?

30. Pourquoi préférez-vous cette/ces langue(s) ?

31. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

32. Pourquoi ?

33. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

34. Pourquoi ?

35. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

36. Pourquoi ?

37. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

38. Comment vous identifiez-vous (considérez-vous) du point de vue de la langue ?

1. lingalophone 2. kitubaphone 3. français
 4. vernaculaire(patois)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

39. Si "vernaculaire(patois), précisez

40. Notes recueillies par l'enquêteur

41. Date de l'enquête

42. Nom(s) et prénom(s) de l'enquêteur

Langues et scolarisation (apprenants)

Mai-Juin 2019 - UMNG/FLASH/SDL/F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUETES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 10-14 2. 15-18 3. +18

3. Etablissement scolaire

4. Niveau d'étude

DONNEES LINGUISTIQUES

5. Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec facilité, aisément) ?

6. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans la cour de l'école ?

7. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis en classe ?

8. Avez-vous des difficultés à vous exprimer aisément en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

9. Avez-vous des difficultés à écrire en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

10. Quand les enseignants expliquent les leçons en français, comment les comprenez-vous ?

1. très bien 2. bien 3. assez-bien
 4. un peu bien 5. presque pas 6. pas du tout

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

11. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

12. Pourquoi ?

13. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

14. Pourquoi ?

15. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

16. Pourquoi ?

17. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

18. Date de l'enquête

Langues et scolarisation (enseignants)

Mai-Juin 2019 - UMNG/FLASH/SDL/F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 20-29 2. 30-39 3. 40-50 4. +50

3. Etablissement scolaire

4. Niveaux d'intervention (classes)

5. Discipline(s) enseignée(s)

DONNEES LINGUISTIQUES

6. Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec facilité, aisément) ?

7. Vous arrive-t-il, ou vous est-il déjà arrivé d'expliquer une leçon ou une notion aux apprenants en vous servant d'une langue congolaise ?

1. oui 2. non

8. De quelle(s) langue(s) s'agit-il ?

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

9. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

10. Pourquoi ?

13. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

14. Pourquoi ?

11. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

12. Pourquoi ?

15. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

16. Date de l'enquête

Fiches remplies

Fiche enfant n°1

254

Questionnaire pour les enfants

MNG FLASH SDI F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe
 1. M 2. F

2. Âge
 1. 10-15 2. 15-18 3. +18

DONNEES ET INTERACTIONS LINGUISTIQUES

3. Arrondissement
 1. makelekele 2. bacongo 3. poto-poto
 4. mougali 5. ouenze 6. talangai
 7. mfilou 8. madibou 9. djiri

4. En quelle(s) langue(s) avez-vous appris à parler ?
 1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre
Vous pouvez cocher plusieurs cases.

5. Si "autre", précisez

6. Quel est le patois de votre mère ?
 MAKOUA

7. Parlez-vous le patois de votre mère ?
 1. oui 2. non 3. un peu

8. Quel est le patois de votre père ?
 Ongo Pai

9. Parlez-vous le patois de votre père ?
 1. oui 2. non 3. un peu

10. Quelle(s) langue(s) parlez-vous correctement maintenant ?
 1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre
Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

11. Si "autre", précisez

12. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec votre mère ?
 Froulouin

13. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec votre père ?
 Froulouin

14. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos grands-parents ?
 Lingala - Froulouin

15. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos frères et sœurs ?
 Lingala ou Froulouin

16. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec les autres membres de la famille (oncles, tantes, etc) ?
 Lingala - Froulouin

17. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans le quartier ?
 Lingala

18. En quelle(s) langue(s) abordez-vous souvent les inconnus dans la rue ?
 Froulouin

19. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans la cour de l'école ?
 Froulouin - ou Lingala

20. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis en classe ?
 Froulouin

21. Quand les enseignants expliquent les leçons, comment les comprenez-vous ?
 1. très bien 2. bien 3. assez-bien
 4. un peu bien 5. presque pas 6. pas du tout

22. Avez-vous des difficultés à écrire en français ?
 1. oui 2. non 3. un peu

23. Vous arrive-t-il (ou vous est-il déjà arrivé) d'écrire dans l'une ou des langues congolaises que vous parlez ?
 1. oui 2. non

24. Si "oui", la/les quelle(s) ?

25. Si "oui", dans quelle(s) circonstance(s) ou situation (s) ?

26. Si "non", pourquoi ?
 parce que on est habituée
 à écrire en Froulouin à l'école

REPRESENTATIONS ET IDENTITES LINGUISTIQUES

27. Quelle(s) est/sont votre/vos langue(s) préférée(s)

français -

28. Pourquoi préférez-vous cette/ces langue(s) ?

parceque c'est bon langue
pour moi je me la a de voir

29. Seriez vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

30. Pourquoi ?

parceque il ya beaucoup
des etrange il sont au congo
lingala, des enfant aime
ça ~~me~~

31. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

32. Pourquoi ?

si le code de programme explique
nous en français par ce que
le français n'est pas facile
~~avec~~ non difficile

33. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

34. Pourquoi ?

Pour moi langue de kituba
c'est pas bon pour expliquer
que dans cette ~~partie~~
pays pour nous

35. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

36. Comment vous identifiez-vous (vous considérez-vous) du point de vue de la langue ?

1. lingalaphone 2. kitubaphone 3. français
 4. vernaculaire (patois)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

37. Si "vernaculaire", précisez

langue DongoLain

38. Notes recueillies par l'enquêteur

39. Date de l'enquête

Mardi 08 octobre 2019

40. Nom(s) et prénom(s) de l'enquêteur

Questionnaire pour les enfants

YOUNG FLASH SDL F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe
 1. M 2. F
2. Âge
 1. 10-15 2. 15-18 3. +18

3. Arrondissement
 1. makelekele 2. bacongo 3. poto-poto
 4. mougali 5. ouenze 6. talangai
 7. mfilou 8. madibou 9. djiri

DONNEES ET INTERACTIONS LINGUISTIQUES

4. En quelle(s) langue(s) avez-vous appris à parler ?
 1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre
Vous pouvez cocher plusieurs cases.

5. Si "autre", précisez

6. Quel est le patois de votre mère ?
 Patois

7. Parlez-vous le patois de votre mère ?
 1. oui 2. non 3. un peu

8. Quel est le patois de votre père ?
 Patois

9. Parlez-vous le patois de votre père ?
 1. oui 2. non 3. un peu

10. Quelle(s) langue(s) parlez-vous correctement maintenant ?
 1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre
Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

11. Si "autre", précisez

12. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec votre mère ?
 Lingala

13. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec votre père ?
 Français

14. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos grands-parents ?
 Français

15. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos frères et soeurs ?
 Lingala - Français

16. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec les autres membres de la famille (oncles, tantes, etc) ?
 Lingala

17. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans le quartier ?

Lingala - Français

18. En quelle(s) langue(s) abordez-vous souvent les inconnus dans la rue ?

Français

19. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans la cour de l'école ?

Lingala - Français

20. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis en classe ?

Français

21. Quand les enseignants expliquent les leçons, comment les comprenez-vous ?

1. très bien 2. bien 3. assez-bien
 4. un peu bien 5. presque pas 6. pas du tout

22. Avez-vous des difficultés à écrire en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

23. Vous arrive-t-il (ou vous est-il déjà arrivé) d'écrire dans l'une ou des langues congolaises que vous parlez ?

1. oui 2. non

24. Si "oui", la/lesquelle(s) ?

Lingala

25. Si "oui", dans quelle(s) circonstance(s) ou situation (s) ?

Par Message ou téléphone

26. Si "non", pourquoi ?

Parce que j'aime ça

REPRESENTATIONS ET IDENTITES LINGUISTIQUES

27. Quelle(s) est/sont votre/vos langue(s) préférée(s)

le chinian

28. Pourquoi préférez-vous cette/ces langue(s) ?

Parce que se c'est facile

29. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

30. Pourquoi ?

Par ce que c'est facile

31. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

32. Pourquoi ?

Parce que c'est la langue que je connais depuis mon enfance c'est très facile pour moi

33. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

34. Pourquoi ?

Parce que c'est facile

35. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

lingala

36. Comment vous identifiez-vous (vous considérez-vous) du point de vue de la langue ?

1. lingalophone 2. kitubaphone 3. français
 4. vernaculaire (patois)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

37. Si "vernaculaire", précisez

38. Notes recueillies par l'enquêteur

39. Date de l'enquête

Manali le 08 octobre 2019

40. Nom(s) et prénom(s) de l'enquêteur

Mourazette Juliette Jeaney

Fiche enfant n°3

Questionnaire pour les enfants

UMNG/FLASH/SDL/F.ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 10-15 2. 15-18 3. +18

3. Arrondissement

1. makelekele 2. bacongo 3. poto-poto
 4. mougali 5. ouenze 6. talangai
 7. mfilou 8. madibou 9. djiri

DONNEES ET INTERACTIONS LINGUISTIQUES

4. En quelle(s) langue(s) avez-vous appris à parler ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

5. Si "autre", précisez

6. Quel est le patois de votre mère ?

Le lori

7. Parlez-vous le patois de votre mère ?

1. oui 2. non 3. un peu

8. Quel est le patois de votre père ?

Le lori

9. Parlez-vous le patois de votre père ?

1. oui 2. non 3. un peu

10. Quelle(s) langue(s) parlez-vous correctement maintenant ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

11. Si "autre", précisez

12. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec votre mère ?

Le lori

13. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec votre père ?

Le lori

14. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos grands-parents ?

Le lori

15. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos frères et soeurs ?

français

16. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec les autres membres de la famille (oncles, tantes, etc) ?

lori, français

17. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans le quartier ?

français

18. En quelle(s) langue(s) abordez-vous souvent les inconnus dans la rue ?

français

19. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans la cour de l'école ?

français

20. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis en classe ?

français

21. Quand les enseignants expliquent les leçons, comment les comprenez-vous ?

1. très bien 2. bien 3. assez-bien
 4. un peu bien 5. presque pas 6. pas du tout

22. Avez-vous des difficultés à écrire en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

23. Vous arrive-t-il (ou vous est-il déjà arrivé) d'écrire dans l'une ou des langues congolaises que vous parlez ?

1. oui 2. non

24. Si "oui", la/les quelle(s) ?

25. Si "oui", dans quelle(s) circonstance(s) ou situation (s) ?

26. Si "non", pourquoi ?

Parce que je ne sait pas écrire d'autre langues

REPRESENTATIONS ET IDENTITES LINGUISTIQUES

27. Quelle(s) est/sont votre/vos langue(s) préférée(s)

Le français

28. Pourquoi préférez-vous cette/ces langue(s) ?

Parce que le français est facile à parler et à écrire et c'est une langue officielle

29. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

30. Pourquoi ?

Parce que la plus part des gens ne comprennent pas d'autres langues sauf que le français surtout pour les enfants

31. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

32. Pourquoi ?

Parce que si elle nous explique avec une langue qu'on comprend comme ça, on comprendrait bien la leçon

33. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

34. Pourquoi ?

Parce que à l'école on peut pas enseigner d'autre langue que le français, si non peu d'élèves comprendraient la leçon

35. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

en français

36. Comment vous identifiez-vous (vous considérez-vous) du point de vue de la langue ?

1. lingalophone 2. kitubaphone 3. français
 4. vernaculaire (patois)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

37. Si "vernaculaire", précisez

~~français~~ de l'ari

38. Notes recueillies par l'enquêteur

[Empty box for notes]

39. Date de l'enquête

Jeudi 29 juin 2020

40. Nom(s) et prénom(s) de l'enquêteur

Bantesimba - Messie - Monica

Fiche parent n°1

Questionnaire pour les parents

UMNG FLASH/SDL F.ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 20-29 2. 30-44 3. +45

3. Arrondissement

1. m̄keleke 2. bacongo 3. poto-poto
 4. mougali 5. ouenze 6. talangai
 7. mfilou 8. madibou 9. djiri

4. Quel est votre dernier diplôme ?

1. cepe 2. bepc/bemg/bet 3. bac
 4. deug 5. licence 6. maîtrise
 7. dea/master 8. doctorat 9. aucun
 10. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

5. Si "autre", précisez

6. Que faites-vous dans la vie ?

1. fonctionnaire 2. commerçant 3. agriculteur
 4. artisan 5. retraité 6. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (5 au maximum).

7. Si "autre", précisez

DONNEES ET INTERACTIONS LINGUISTIQUES

8. En quelle(s) langue(s) avez-vous appris à parler ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

9. Si "autre", précisez

10. Quel est le patois de votre mère ?

11. Parlez-vous le patois de votre mère ?

1. oui 2. non 3. un peu

12. Quel est le patois de votre père ?

13. Parlez-vous le patois de votre père ?

1. oui 2. non 3. un peu

14. Quelle(s) langue(s) parlez-vous correctement maintenant ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

15. Si "autre", précisez

16. Quelle(s) langue(s) transmettez-vous souvent à vos enfants ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

17. Si "autre", précisez

18. Quelle(s) raison(s) vous poussent à transmettre cette/ces langue(s) à vos enfants ?

1. c'est la langue officielle
 2. c'est la langue nationale
 3. c'est la langue parlée dans le quartier
 4. c'est la langue que nous parlons nous-mêmes
 5. c'est la langue des aïeux
 6. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

19. Si "autre", précisez

20. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec votre conjoint(e) ?

21. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos voisins ?

22. En quelle(s) langue(s) abordez-vous souvent les inconnus dans la rue ?

23. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos collègues au travail ?

24. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos supérieurs au travail ?

25. Vous arrive-t-il (ou vous est-il déjà arrivé) d'écrire dans une ou des langues congolaises que vous parlez ?

1. oui 2. non

26. Si "oui", la/les quelle(s) ?

27. Si "oui", dans quelle(s) circonstance(s) ou situation(s)

28. Si "non", pourquoi ?

Pour des raisons personnelles

REPRESENTATIONS ET IDENTITES LINGUISTIQUES

29. Quelle(s) est/sont votre/vos langue(s) préférée(s) ?

français

30. Pourquoi préférez-vous cette/ces langue(s) ?

Elle est importante pour l'apprentissage

31. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

32. Pourquoi ?

Elle est une langue propre à nous

33. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

34. Pourquoi ?

Parce que, on comprend mieux en lingala, le français est une langue étrangère

35. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

36. Pourquoi ?

Ce sont nos langues que nous communiquons à chaque fois

37. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

Lingala

38. Comment vous identifiez-vous (considérez-vous) du point de vue de la langue ?

1. lingalophone 2. kitubaphone 3. français
 4. vernaculaire(patois)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

39. Si "vernaculaire(patois)", précisez

40. Notes recueillies par l'enquêteur

41. Date de l'enquête

42. Nom(s) et prénom(s) de l'enquêteur

Fiche parent n°2

Questionnaire pour les parents

UMNG FLASH/SDL/F.ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 20-29 2. 30-44 3. +45

3. Arrondissement

1. m̄keleke 2. bacongo 3. poto-poto
 4. mougali 5. ouenze 6. talangai
 7. mfilou 8. madibou 9. djiri

4. Quel est votre dernier diplôme ?

1. cepe 2. bepc/bemg/bet 3. bac
 4. deug 5. licence 6. maîtrise
 7. dea/master 8. doctorat 9. aucun
 10. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

5. Si "autre", précisez

6. Que faites-vous dans la vie ?

1. fonctionnaire 2. commerçant 3. agriculteur
 4. artisan 5. retraité 6. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (5 au maximum).

7. Si "autre", précisez

Chauffeur

DONNEES ET INTERACTIONS LINGUISTIQUES

8. En quelle(s) langue(s) avez-vous appris à parler ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

9. Si "autre", précisez

laari

10. Quel est le patois de votre mère ?

laari

11. Parlez-vous le patois de votre mère ?

1. oui 2. non 3. un peu

12. Quel est le patois de votre père ?

laari

13. Parlez-vous le patois de votre père ?

1. oui 2. non 3. un peu

14. Quelle(s) langue(s) parlez-vous correctement maintenant ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

15. Si "autre", précisez

16. Quelle(s) langue(s) transmettez-vous souvent à vos enfants ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

17. Si "autre", précisez

laari

18. Quelle(s) raison(s) vous poussent à transmettre cette/ces langue(s) à vos enfants ?

1. c'est la langue officielle
 2. c'est la langue nationale
 3. c'est la langue parlée dans le quartier
 4. c'est la langue que nous parlons nous-mêmes
 5. c'est la langue des aïeux
 6. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

19. Si "autre", précisez

20. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec votre conjoint(e) ?

kituba

21. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos voisins ?

Kituba

22. En quelle(s) langue(s) abordez-vous souvent les inconnus dans la rue ?

Kituba, français

23. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos collègues au travail ?

Kituba

24. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos supérieurs au travail ?

Kituba

25. Vous arrive-t-il (ou vous est-il déjà arrivé) d'écrire dans une ou des langues congolaises que vous parlez ?

1. oui 2. non

26. Si "oui", la/lesquelle(s) ?

27. Si "oui", dans quelle(s) circonstance(s) ou situation(s)

28. Si "non", pourquoi ?

Parce que je n'ai pas encore eu cette opportunité.

REPRESENTATIONS ET IDENTITES LINGUISTIQUES

29. Quelle(s) est/sont votre/vos langue(s) préférée(s) ?

français

30. Pourquoi préférez-vous cette/ces langue(s) ?

Parce que le français est actuellement la langue la plus importante du Congo

31. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

32. Pourquoi ?

Parce que ce sont nos propres langues, donc on doit au moins les officialiser.

33. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

34. Pourquoi ?

Pour que les élèves comprennent bien.

35. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

36. Pourquoi ?

Pour que tout congolais maîtrise au moins quelques langues congolaises

37. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

Kituba, lingala

38. Comment vous identifiez-vous (considérez-vous) du point de vue de la langue ?

1. lingalaphone 2. kitubaphone 3. français
 4. vernaculaire(patois)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

39. Si "vernaculaire(patois)", précisez

40. Notes recueillies par l'enquêteur

41. Date de l'enquête

15/04/19

42. Nom(s) et prénom(s) de l'enquêteur

Questionnaire pour les parents

UMNG-FLASH/SDL/F.ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 20-29 2. 30-44 3. +45

3. Arrondissement

1. m̄keleke 2. bacongo 3. poto-poto
 4. mounkali 5. ouenze 6. talangai
 7. mfilou 8. madibou 9. djiri

4. Quel est votre dernier diplôme ?

1. cepe 2. bepc/bemg/bet 3. bac
 4. deug 5. licence 6. maîtrise
 7. dea/master 8. doctorat 9. aucun
 10. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

5. Si "autre", précisez

6. Que faites-vous dans la vie ?

1. fonctionnaire 2. commerçant 3. agriculteur
 4. artisan 5. retraité 6. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases (5 au maximum).

7. Si "autre", précisez

étudiante

DONNEES ET INTERACTIONS LINGUISTIQUES

8. En quelle(s) langue(s) avez-vous appris à parler ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

9. Si "autre", précisez

vili

10. Quel est le patois de votre mère ?

vili

11. Parlez-vous le patois de votre mère ?

1. oui 2. non 3. un peu

12. Quel est le patois de votre père ?

vili

13. Parlez-vous le patois de votre père ?

1. oui 2. non 3. un peu

14. Quelle(s) langue(s) parlez-vous correctement maintenant ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

15. Si "autre", précisez

16. Quelle(s) langue(s) transmettez-vous souvent à vos enfants ?

1. lingala 2. kituba 3. français 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

17. Si "autre", précisez

18. Quelle(s) raison(s) vous poussent à transmettre cette/ces langue(s) à vos enfants ?

1. c'est la langue officielle
 2. c'est la langue nationale
 3. c'est la langue parlée dans le quartier
 4. c'est la langue que nous parlons nous-mêmes
 5. c'est la langue des aïeux
 6. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

19. Si "autre", précisez

20. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec votre conjoint(e) ?

français

21. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos voisins ?

français

22. En quelle(s) langue(s) abordez-vous souvent les inconnus dans la rue ?

français

23. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos collègues au travail ?

français kituba

24. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos supérieurs au travail ?

français

25. Vous arrive-t-il (ou vous est-il déjà arrivé) d'écrire dans une ou des langues congolaises que vous parlez ?

1. oui 2. non

26. Si "oui", la/lesquelle(s) ?

Kituba

27. Si "oui", dans quelle(s) circonstance(s) ou situation(s)

par les sms

28. Si "non", pourquoi ?

REPRESENTATIONS ET IDENTITES LINGUISTIQUES

29. Quelle(s) est/sont votre/vos langue(s) préférée(s) ?

chinois

30. Pourquoi préférez-vous cette/ces langue(s) ?

langue commerciale

31. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

32. Pourquoi ?

pour mettre nos langues en valeur

33. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

34. Pourquoi ?

il y'a ceux qui ne savent pas parler le français

35. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

36. Pourquoi ?

pour plus de compréhension aux parents

37. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

Kituba

38. Comment vous identifiez-vous (considérez-vous) du point de vue de la langue ?

1. lingalaphone 2. kitubaphone 3. français
 4. vernaculaire(patois)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

39. Si "vernaculaire(patois)", précisez

40. Notes recueillies par l'enquêteur

ICC, il faut signaler que l'enquête ne parle, plus en vili parce qu'il a changé de milieu.

41. Date de l'enquête

Mardi 02 Avril 2019

42. Nom(s) et prénom(s) de l'enquêteur

Fiche apprenant n°1

93

Langues et scolarisation (apprenants)

Mai-Juin 2019 - UMNG/FLASH/SDL/F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUETES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 10-14 2. 15-18 3. +18

3. Etablissement scolaire

C.E.G ANGOLO-LIBRE

4. Niveau d'étude

3^{eme}

DONNEES LINGUISTIQUES

5. Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec facilité, aisément) ?

Français; LARI

6. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans la cour de l'école ?

Français; LARI

7. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis en classe ?

Français; LARI

8. Avez-vous des difficultés à vous exprimer aisément en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

9. Avez-vous des difficultés à écrire en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

10. Quand les enseignants expliquent les leçons en français, comment les comprenez-vous ?

1. très bien 2. bien 3. assez-bien
 4. un peu bien 5. presque pas 6. pas du tout

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

11. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

12. Pourquoi ?

Parceque le français nous permet de mieux communiquer avec les étrangers, et aussi ce n'est pas tout le monde qui parle le lingala ou le kituba, donc le français doit être notre langue officielle pour faire la fierté de notre pays.

13. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprennent pas en français ?

1. oui 2. non

14. Pourquoi ?

parceque nous venons à l'école pour étudier le français et non le haru. L'élève doit être en mesure de comprendre la langue française.

15. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

16. Pourquoi ?

parceque si nous apprenons par exemple le lingala, nous risquons d'oublier le français. Et lorsque nous parlons avec étranger, nous devons parler français. Donc ce serait mieux que l'école enseigne en français.

17. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

18. Date de l'enquête

Lundi - 29 Juin 2020

Langues et scolarisation (apprenants)

Mai-Juin 2019 - UMNG FLASH/SDL F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUETES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 10-14 2. 15-18 3. +18

3. Etablissement scolaire

C.S Jean Racine

4. Niveau d'étude

Première C

DONNEES LINGUISTIQUES

5. Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec facilité, aisément) ?

Française

6. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans la cour de l'école ?

Lingala

7. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis en classe ?

Française

8. Avez-vous des difficultés à vous exprimer aisément en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

9. Avez-vous des difficultés à écrire en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

10. Quand les enseignants expliquent les leçons en français, comment les comprenez-vous ?

1. très bien 2. bien 3. assez bien
 4. un peu bien 5. presque pas 6. pas du tout

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

11. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

12. Pourquoi ?

Parce que ces langues sont beaucoup plus utilisées par les Congolais et sans oublier, le lingala et le kituba sont des langues nationale du Congo.

13. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

14. Pourquoi ?

Parce que le but de l'apprentissage est de comprendre les leçons, car l'apprentissage sans comprendre n'est que ruine de l'âme.

15. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

16. Pourquoi ?

Parce que ce sont nos propres langues et nous devons les soutenir pour le progrès de notre Etat, car notre Pays est déjà indépendant.

17. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

En Lingala

18. Date de l'enquête

Vendredi, 24 Mai 2019

Fiche apprenant n°3

74

Langues et scolarisation (apprenants)

Mai-Juin 2019 - UMNG/FLASH/SDL/F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUETES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 10-14 2. 15-18 3. +18

3. Etablissement scolaire

CEG MAURICE LHEYËI GABOKA

4. Niveau d'étude

3^e

DONNEES LINGUISTIQUES

5. Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec facilité, aisément) ?

lingala

6. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans la cour de l'école ?

lingala ; français

7. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis en classe ?

français ; lingala

8. Avez-vous des difficultés à vous exprimer aisément en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

9. Avez-vous des difficultés à écrire en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

10. Quand les enseignants expliquent les leçons en français, comment les comprenez-vous ?

1. très bien 2. bien 3. assez-bien
 4. un peu bien 5. presque pas 6. pas du tout

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

11. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

12. Pourquoi ?

par ce que ce sont des langues qui ne se présente pas bien à nos hommes mal

13. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

14. Pourquoi ?

par ce que le lingala c'est un peu facile à comprendre.

15. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

16. Pourquoi ?

par ce que le lingala est une langue qui m'ai pas un peu présentable et il y'a un peu des mots difficile que tu ne peux pas comprendre

17. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

18. Date de l'enquête

mandi, 08 octobre 2019

Fiche apprenant n°4

Langues et scolarisation (apprenants)

Mai-Juin 2019 - UMNG/FLASH/SDL/F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUETES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 10-14 2. 15-18 3. +18

3. Etablissement scolaire

4. Niveau d'étude

DONNEES LINGUISTIQUES

5. Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec facilité, aisément) ?

LE FRANÇAIS

6. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans la cour de l'école ?

LE FRANÇAIS

7. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis en classe ?

LE FRANÇAIS

8. Avez-vous des difficultés à vous exprimer aisément en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

9. Avez-vous des difficultés à écrire en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

10. Quand les enseignants expliquent les leçons en français, comment les comprenez-vous ?

1. très bien 2. bien 3. assez-bien
 4. un peu bien 5. presque pas 6. pas du tout

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

11. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

12. Pourquoi ?

par ce que se n'ai pas d'ine pour les élèves

15. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

16. Pourquoi ?

par ce que on ne enseigne en lingala.

13. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

14. Pourquoi ?

par ce que il ya d'autre personne qui ne comprend pas le français par ce que aussi il ya d'autre mot difficile en français

17. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

18. Date de l'enquête

lundi, le 08/10/2019

Fiche apprenant n°5

24

Langues et scolarisation (apprenants)

Mai-Juin 2019 - UMG FLASH SDL/F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUETES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 10-14 2. 15-18 3. +18

3. Etablissement scolaire

Lycée Technique 5 février 1979

4. Niveau d'étude

Première

DONNEES LINGUISTIQUES

5. Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec facilité, aisément) ?

Ligala

6. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis dans la cour de l'école ?

Ligala

7. En quelle(s) langue(s) parlez-vous souvent avec vos amis en classe ?

Français

8. Avez-vous des difficultés à vous exprimer aisément en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

9. Avez-vous des difficultés à écrire en français ?

1. oui 2. non 3. un peu

10. Quand les enseignants expliquent les leçons en français, comment les comprenez-vous ?

1. très bien 2. bien 3. assez-bien
 4. un peu bien 5. presque pas 6. pas du tout

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

11. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

12. Pourquoi ?

parce que la majorité des élèves de ces temps moderne ont du mal à s'exprimer ou de bien apprendre dans les langues étrangères

15. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

16. Pourquoi ?

parce que cela va entraîné à les élèves à des difficultés sur l'écrit et l'expression

13. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

14. Pourquoi ?

parce que ces langues ne sont pas internationale et cela peut les causés des difficultés d'expression et à l'écrit dans les langues étrangères

17. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

lingala

18. Date de l'enquête

06/06/2019

Fiche enseignant n°1

(16)

Langues et scolarisation (enseignants)

Mai-Juin 2019 - UMNG FLASH/SDLF. ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 20-29 2. 30-39 3. 40-50 4. +50

3. Etablissement scolaire

Lycee Thomas SANKARA ^{ce A²}

4. Niveaux d'intervention (classes)

Seconde, Première, Terminale

5. Discipline(s) enseignée(s)

Philosophie

DONNEES LINGUISTIQUES

6. Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec facilité, aisément) ?

le français

8. De quelle(s) langue(s) s'agit-il ?

LINGALA / KITUBA

7. Vous arrive-t-il, ou vous est-il déjà arrivé d'expliquer une leçon ou une notion aux apprenants en vous servant d'une langue congolaise ?

1. oui 2. non

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

9. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

13. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

10. Pourquoi ?

Parce que les apprenants ont du mal à comprendre les cours expliqués en français. Nombreux de ces élèves préfèrent le lingala en classe que le français. D'ailleurs les enseignements étrangers sont dispensés en la langue maternelle des cas de la Chine.

14. Pourquoi ?

Pour la bonne compréhension des apprenants.

11. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprennent pas en français ?

1. oui 2. non

15. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

Lingala ou KITUBA

12. Pourquoi ?

Parce qu'il est facile d'assimiler une leçon expliquée dans sa propre langue que par une langue étrangère.

16. Date de l'enquête

16/07/2019.

Fiche enseignant n°2

Langues et scolarisation (enseignants)

38

Mai-Juin 2019 - UMNG/FLASH/SDL/F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 20-29 2. 30-39 3. 40-50 4. +50

3. Etablissement scolaire

CEG A.A Neto

4. Niveaux d'intervention

5e

5. Discipline(s) enseignée(s)

Français

DONNEES LINGUISTIQUES

6. Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec facilité, aisément) ?

Français

8. De quelle(s) langue(s) s'agit-il ?

Lingala

7. Vous arrive-t-il, ou vous est-il déjà arrivé d'expliquer une leçon ou une notion aux apprenants en vous servant d'une langue congolaise ?

1. oui 2. non

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

9. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

13. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

10. Pourquoi ?

Du fait que le lingala et le kituba représentent nos langues maternelles et elles sont parlées presque dans l'ensemble du territoire national.

14. Pourquoi ?

Il est vrai que le français est la langue d'enseignement au Congo. L'alternance d'enseigner parfois en lingala peut permettre à certains élèves de mieux comprendre des notions enseignées.

11. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprennent pas en français ?

1. oui 2. non

15. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

En lingala. Cependant, il serait mieux que le lingala et le kituba soient enseignés depuis l'école primaire pour poser des bases.

12. Pourquoi ?

Puisqu'il est approuvé, selon les linguistes, que la langue maternelle facilite le développement cognitif et culturel d'un peuple.

16. Date de l'enquête

24/05/2019

Fiche enseignant n°3

41

Langues et scolarisation (enseignants)

Mai-Juin 2019 - UMNG/FLASH/SDL/F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe
 1. M 2. F
2. Âge
 1. 20-29 2. 30-39 3. 40-50 4. +50
3. Etablissement scolaire
 CEG Angola libre

4. Niveaux d'intervention (classes)
 6^e - 5^e - 4^e - 3^e
5. Discipline(s) enseignée(s)
 Français

DONNEES LINGUISTIQUES

6. Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec facilité, aisément) ?
 Le français et le lingala
7. Vous arrive-t-il, ou vous est-il déjà arrivé d'expliquer une leçon ou une notion aux apprenants en vous servant d'une langue congolaise ?
 1. oui 2. non

8. De quelle(s) langue(s) s'agit-il ?
 le lingala

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

9. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?
 1. oui 2. non
10. Pourquoi ?
 Le lingala et/ou kituba deviennent des langues officielles au Congo afin de favoriser / faciliter la compréhension des personnes n'ayant pas la maîtrise de manier la langue française.
11. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprennent pas en français ?
 1. oui 2. non

13. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?
 1. oui 2. non
14. Pourquoi ?
 Je suis d'avis contraire parce que la langue française ne sera plus actualisée et le congolais sera limité sur le plan culturel.

12. Pourquoi ?
 Je suis du même avis car le rappel de la notion par exemple en lingala ou en kituba stimule l'apprenant de vite agir et le message passe aussi clairement.

15. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?
16. Date de l'enquête
 13 décembre 2019

Fiche enseignant n°4

✱

Langues et scolarisation (enseignants)

05

Mai-Juin 2019 - UMNG/FLASH/SDL/F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 20-29 2. 30-39 3. 40-50 4. +50

3. Etablissement scolaire

Bernadette Bayonne

4. Niveaux d'intervention

6^e, 5^e

5. Discipline(s) enseignée(s)

Histoire - Géographie

DONNEES LINGUISTIQUES

6. Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec facilité, aisément) ?

Français, Lingala.

7. Vous arrive-t-il, ou vous est-il déjà arrivé d'expliquer une leçon ou une notion aux apprenants en vous servant d'une langue congolaise ?

1. oui 2. non

8. De quelle(s) langue(s) s'agit-il ?

le Lingala.

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

9. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

10. Pourquoi ?

Parce que Hier le lingala et le KITUBA avait été déclaré comme des langues officielles du Congo. Donc rien n'empêche que ça soit maintenant

11. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprenaient pas en français ?

1. oui 2. non

12. Pourquoi ?

Parce que avec la PPO ont nous autorisent de ramener les apprenants à comprendre certaine chose ont leur langue maternelle

13. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

14. Pourquoi ?

Parce que avec nos propre langues les apprenant comprennent mieux que de Français qui n'est autre que la langue des autres

15. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

Le lingala parce que dans le grand centre elle domine

16. Date de l'enquête

23/05/2015

Fiche enseignant n°5

Langues et scolarisation (enseignants)

(33)

Mai-Juin 2019 - UMNG/FLASH/SDL/F. ONDELE

IDENTITE DES ENQUÊTES

1. Sexe

1. M 2. F

2. Âge

1. 20-29 2. 30-39 3. 40-50 4. +50

3. Etablissement scolaire

CEG AA Neto

4. Niveaux d'intervention

6e

5. Discipline(s) enseignée(s)

Mathématiques

DONNEES LINGUISTIQUES

6. Quelle(s) langue(s) parlez-vous couramment (avec facilité, aisément) ?

Français Lingala

7. Vous arrive-t-il, ou vous est-il déjà arrivé d'expliquer une leçon ou une notion aux apprenants en vous servant d'une langue congolaise ?

1. oui 2. non

8. De quelle(s) langue(s) s'agit-il ?

Français

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

9. Seriez-vous d'avis que le lingala et/ou le kituba deviennent des langues officielles du Congo ?

1. oui 2. non

10. Pourquoi ?

parce que ces deux langues ne sont jamais enseignées dans les écoles primaires, collèges et lycées du Congo -

11. Seriez-vous d'avis que les enseignants expliquent une leçon en une ou des langue(s) congolaise(s) au cas où les élèves ou étudiants ne la comprennent pas en français ?

1. oui 2. non

12. Pourquoi ?

Pour faciliter le message et la bonne compréhension entre les apprenants.

13. Seriez-vous d'avis que l'on enseigne à l'école en une ou des langue(s) congolaise(s) ?

1. oui 2. non

14. Pourquoi ?

parce que ce ne sont pas des langues officielles congolaises, mais on peut intervenir avec ces langues si le message ne passe pas bien avec les élèves

15. Si "oui", en quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous que cela se fasse ?

16. Date de l'enquête

23/05/2019

GUIDE D'ENTRETIEN (NON DIRECTIF)

THÈME

- **Langues et école au Congo**

PRÉSENTATIONS

- **Brève présentation de l'enquêteur et contexte de l'enquête :**

Bonjour (Monsieur/Madame) !

Je suis Frydh ONDELE, étudiant-chercheur à la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines de l'Université Marien NGOUABI. J'évolue au Parcours Sciences du Langage, et je suis en train de mener une enquête sur le thème **Langues et école au Congo** pour me permettre de rédiger une thèse de Doctorat. C'est pourquoi, j'aimerais vous entretenir pour une durée d'environ 45 min. J'ai une note d'autorisation de recherche de terrain délivrée par les autorités de l'Université. Vous pouvez la regarder (monsieur/madame), si vous le voulez bien.

Voudriez-vous m'accorder cet entretien ?

Je vous remercie infiniment d'avoir accepté.

- **Présentation de la démarche et règle de l'entretien**

Nous allons aborder deux sous-thèmes en rapport avec l'impact des langues dans l'enseignement au Congo. Nous voulons seulement savoir ce que vous en pensez, la manière dont vous percevez cette question. Ne vous sentez pas gêné(e), soyez libre d'exprimer ce que vous pensez à ce sujet.

Cet entretien est anonyme. Les réponses que vous donnerez ne serviront qu'à une analyse dans le cadre de la rédaction de ma thèse, et ne seront en aucun cas reliées à vos nom(s) et prénom(s).

▪ **Présentation des enquêtés**

- ✓ Nom (s) et prénom(s) (Facultatif) :
- ✓ Genre :
- ✓ Âge :
- ✓ Situation professionnelle :

SOUS-THÈMES	Questions principales	Relances
1. Langue française et école	Que pouvez-vous dire du rapport entre la langue française et l'enseignement au Congo ?	
2. Langues nationales et école	Pensez-vous qu'il soit nécessaire d'introduire les langues nationales congolaises à l'école ?	Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?
CLOTURE DE L'ENTRETIEN		C'est-à-dire ?
Y a-t-il d'autres points sur les rapports entre langues et école au Congo que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent intéressants ?		À quoi pensez-vous précisément quand vous dites... ?
OU		Pouvez-vous me donner des exemples ?
Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter à ce sujet (surtout en rapport avec les langues nationales à l'école) ?		

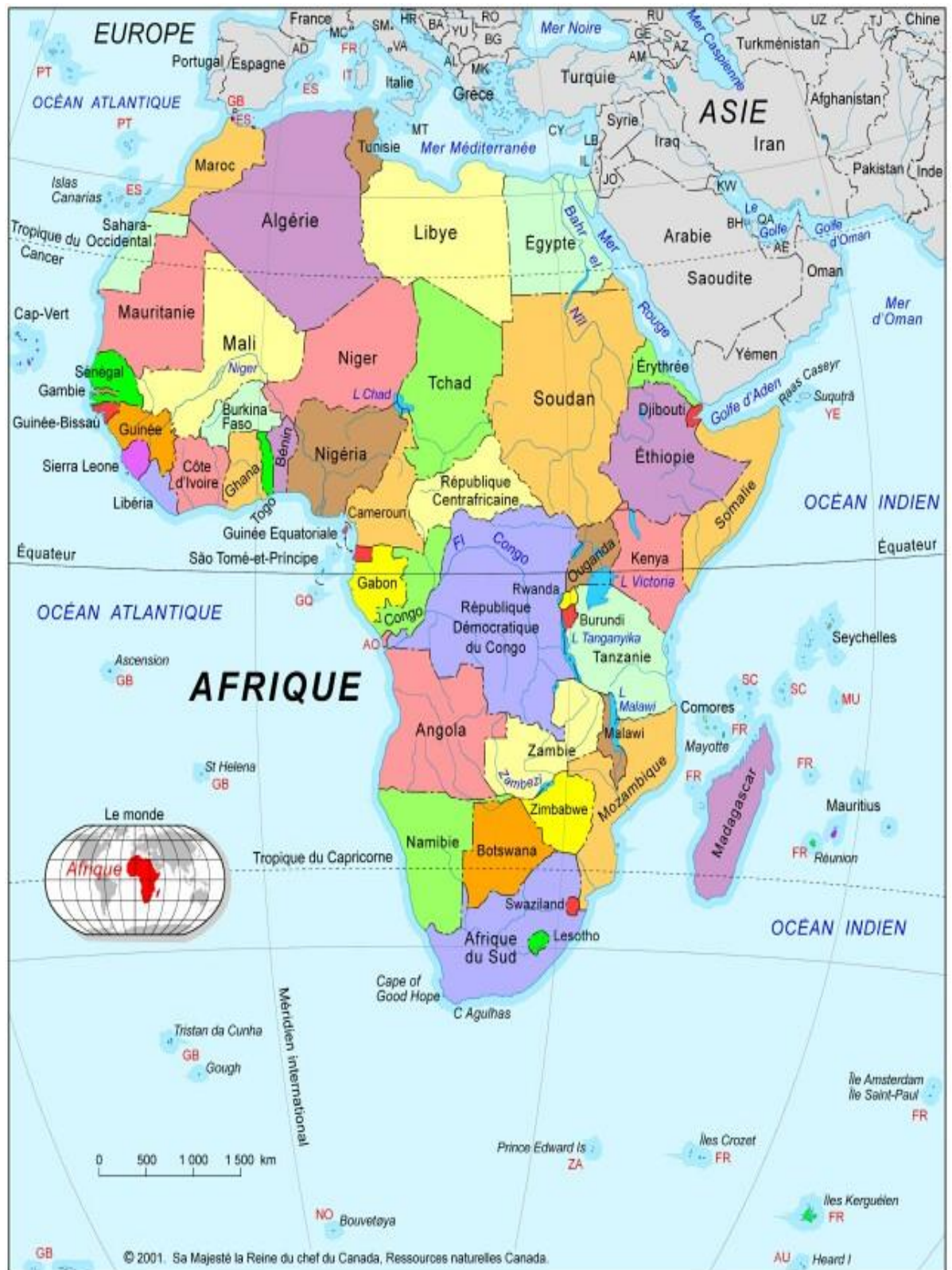
REMERCIEMENTS

Nous sommes à la fin de cet entretien. Je vous remercie du fond du cœur d'avoir accepté de répondre à mes questions en y consacrant de votre temps. C'est très gentil de votre part.

Annexes 3 : Fiche d'observation

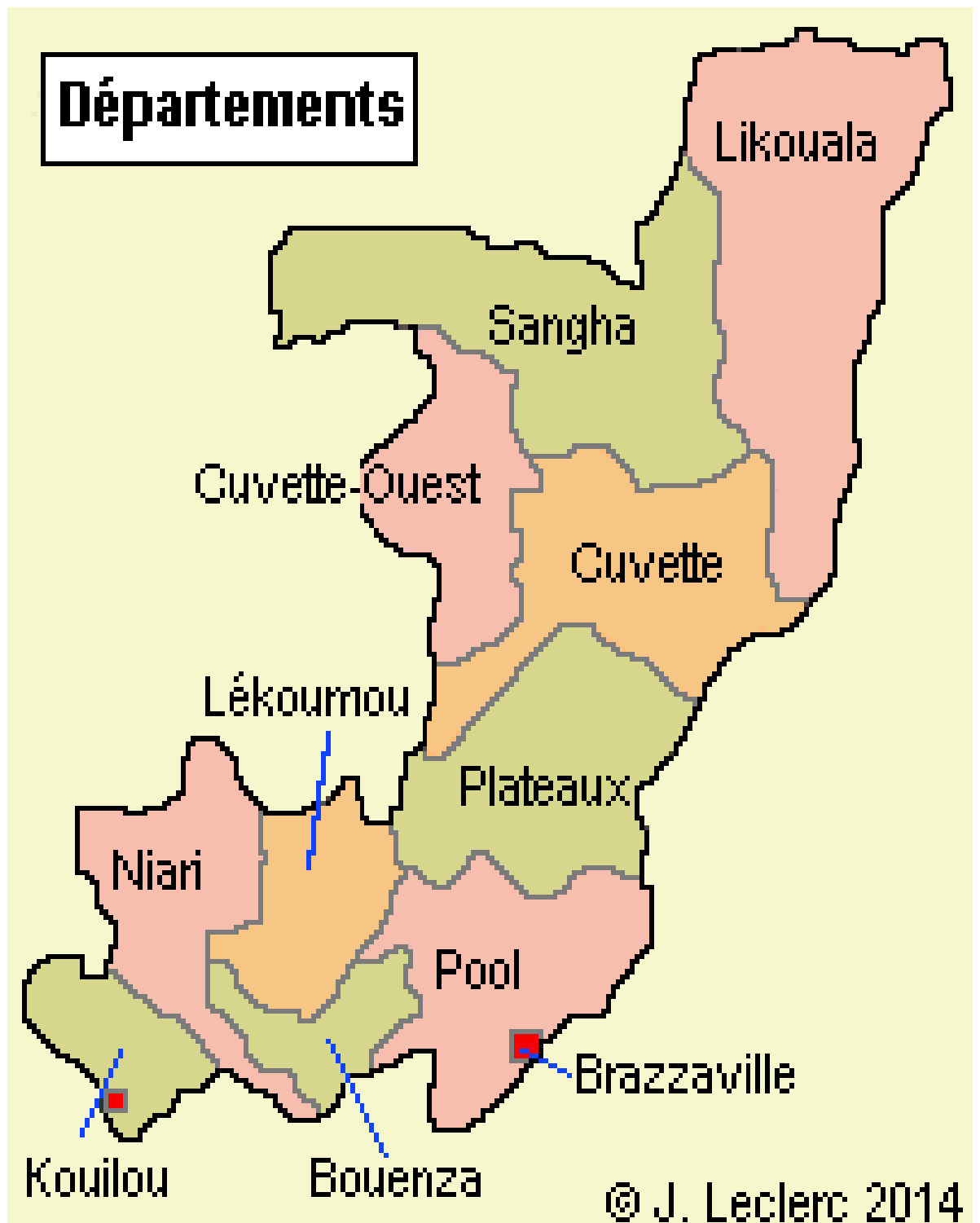
Fiche d'observation N°.....		
Enquêtés	Locuteur 1 : Ou Groupe d'individus	Locuteur 2 : Ou Groupe d'individus
Genre	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
Tranche d'âge	10-15 <input type="checkbox"/> 15-18 <input type="checkbox"/> +18 <input type="checkbox"/> 20-29 <input type="checkbox"/> 30-44 <input type="checkbox"/> +45 <input type="checkbox"/>	10-15 <input type="checkbox"/> 15-18 <input type="checkbox"/> +18 <input type="checkbox"/> 20-29 <input type="checkbox"/> 30-44 <input type="checkbox"/> +45 <input type="checkbox"/>
Lieu	Domicile <input type="checkbox"/> Rue <input type="checkbox"/> École (cour <input type="checkbox"/> ; salle de classe <input type="checkbox"/> Lieu de travail <input type="checkbox"/>	Domicile <input type="checkbox"/> Rue <input type="checkbox"/> École (cour <input type="checkbox"/> ; salle de classe <input type="checkbox"/> Lieu de travail <input type="checkbox"/>
Type d'interaction	Discussion <input type="checkbox"/> Sujet de la discussion.....	
Type d'interaction	Négociation <input type="checkbox"/> Demande <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>	
Langue	Lingala <input type="checkbox"/> Kituba <input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>	Lingala <input type="checkbox"/> Kituba <input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Notes personnelles	
Date :		Enquêteur :

Annexes 4 : Cartes



Congo

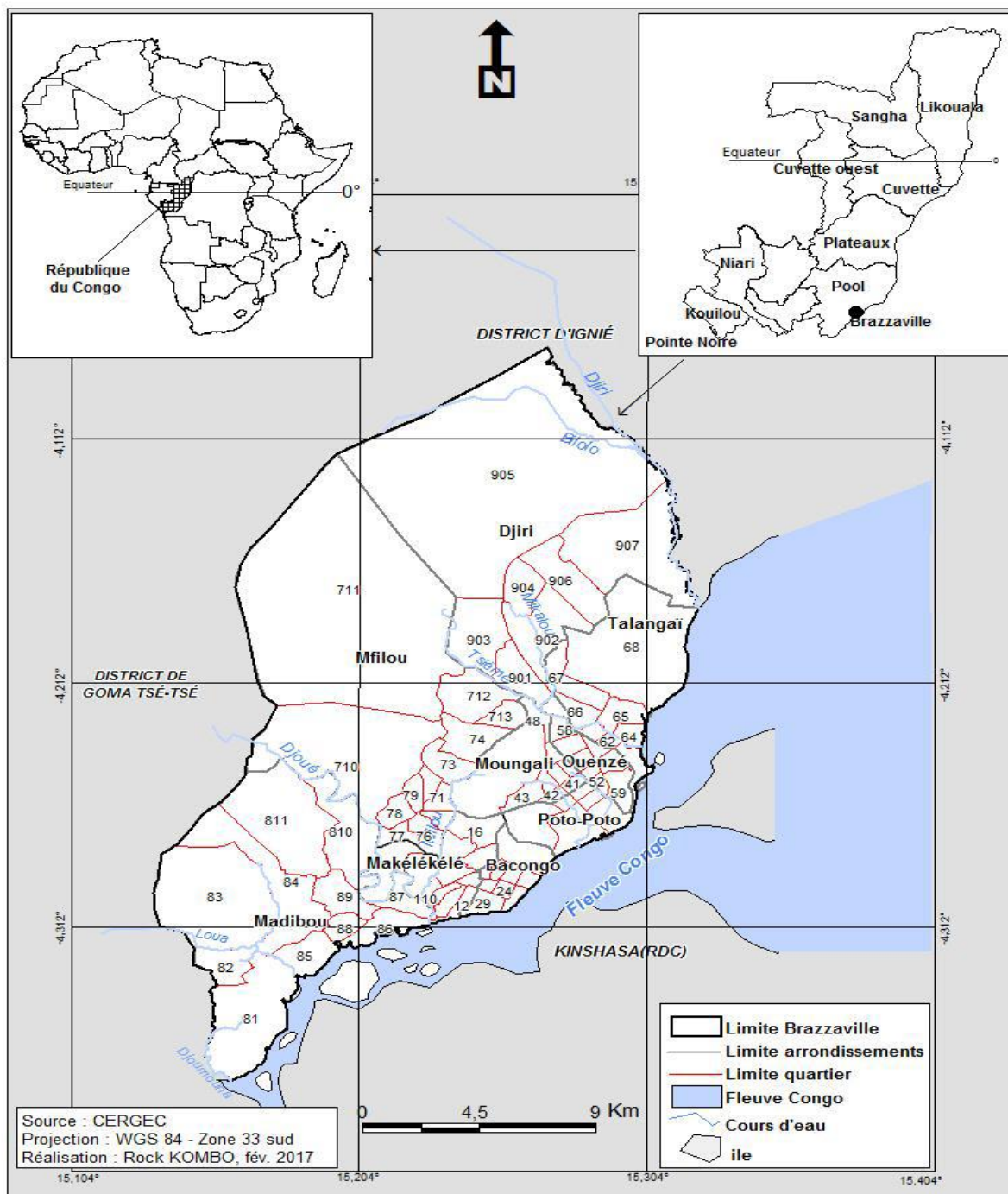
Cartes administratives

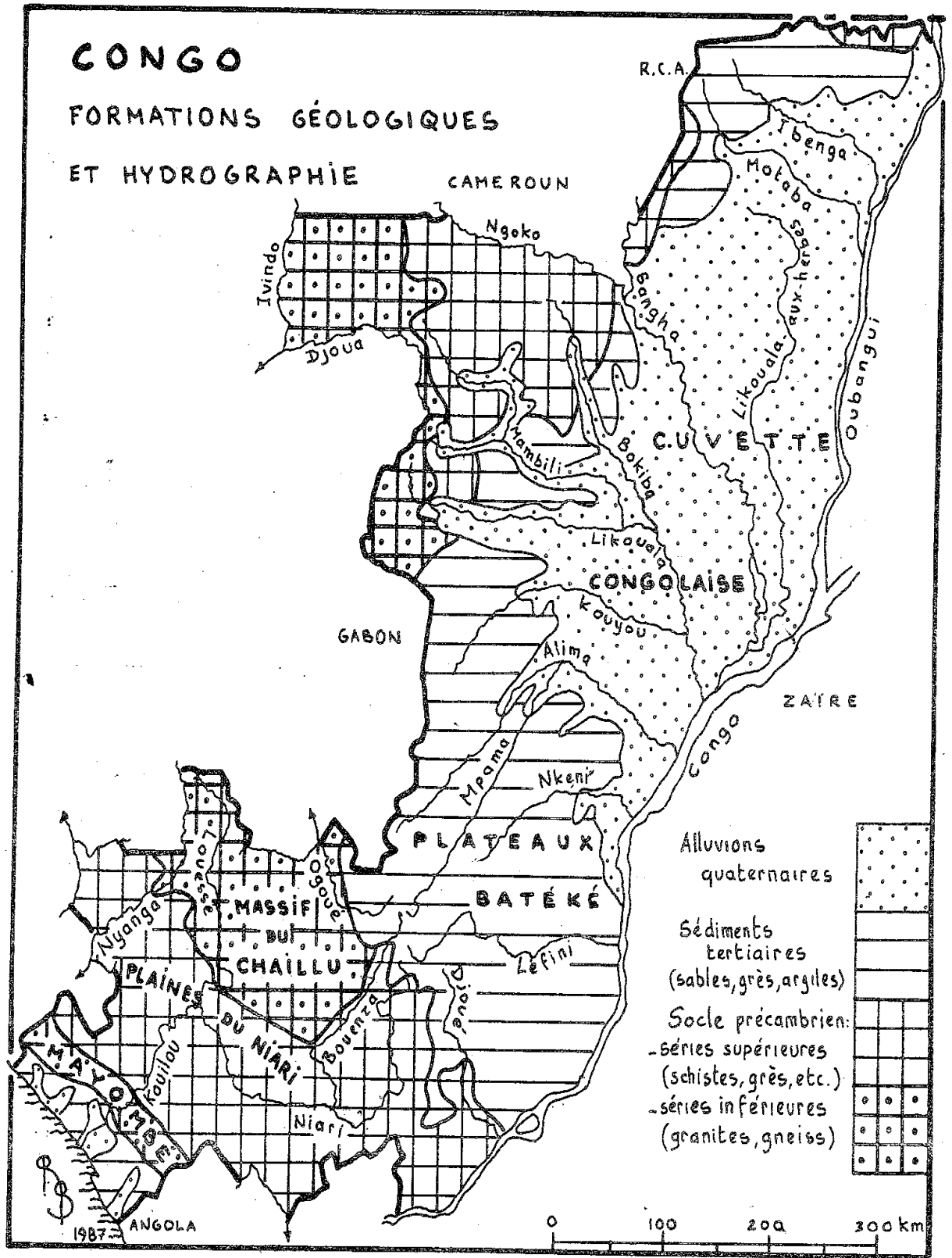




PNA/EPT (2002)

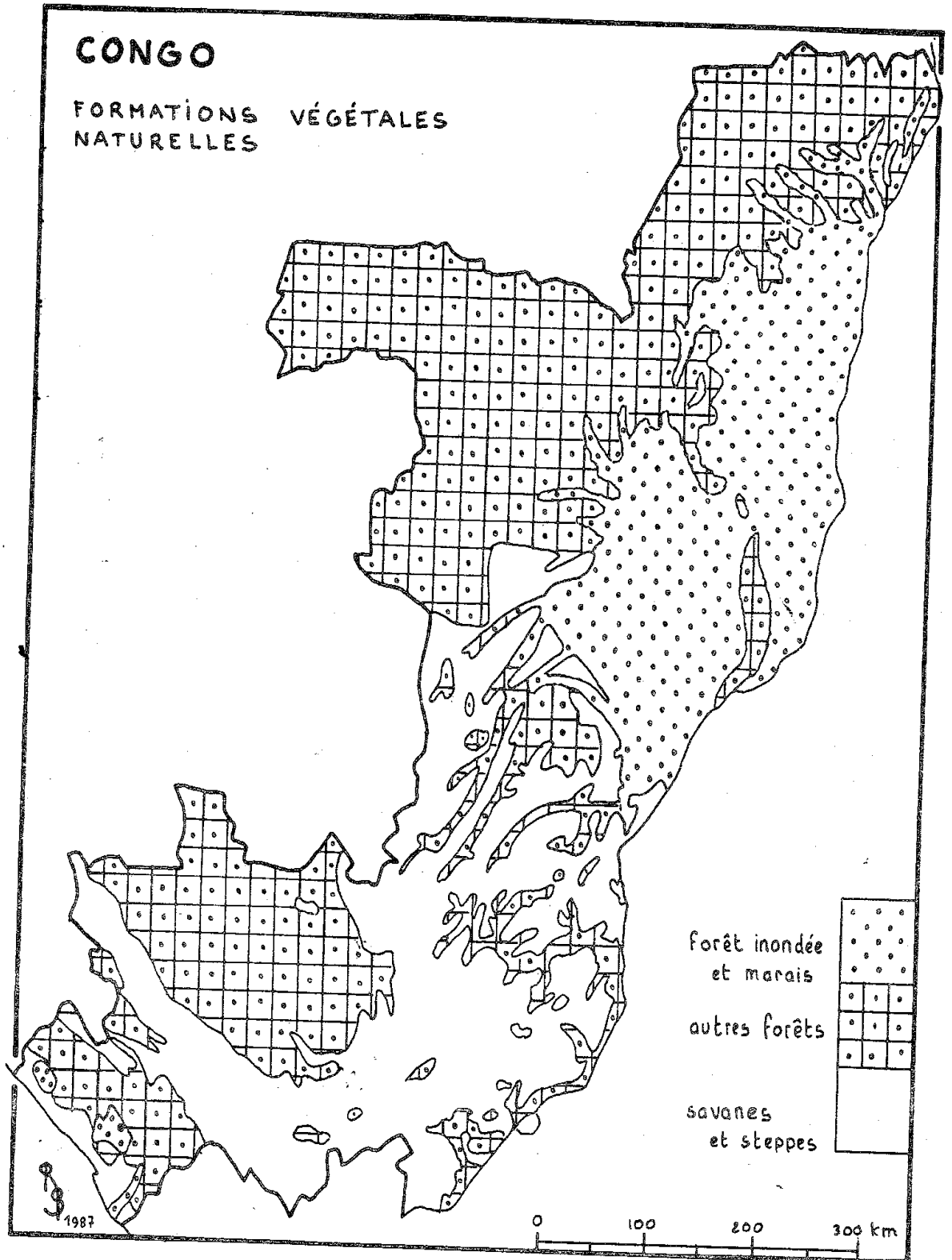
Brazzaville





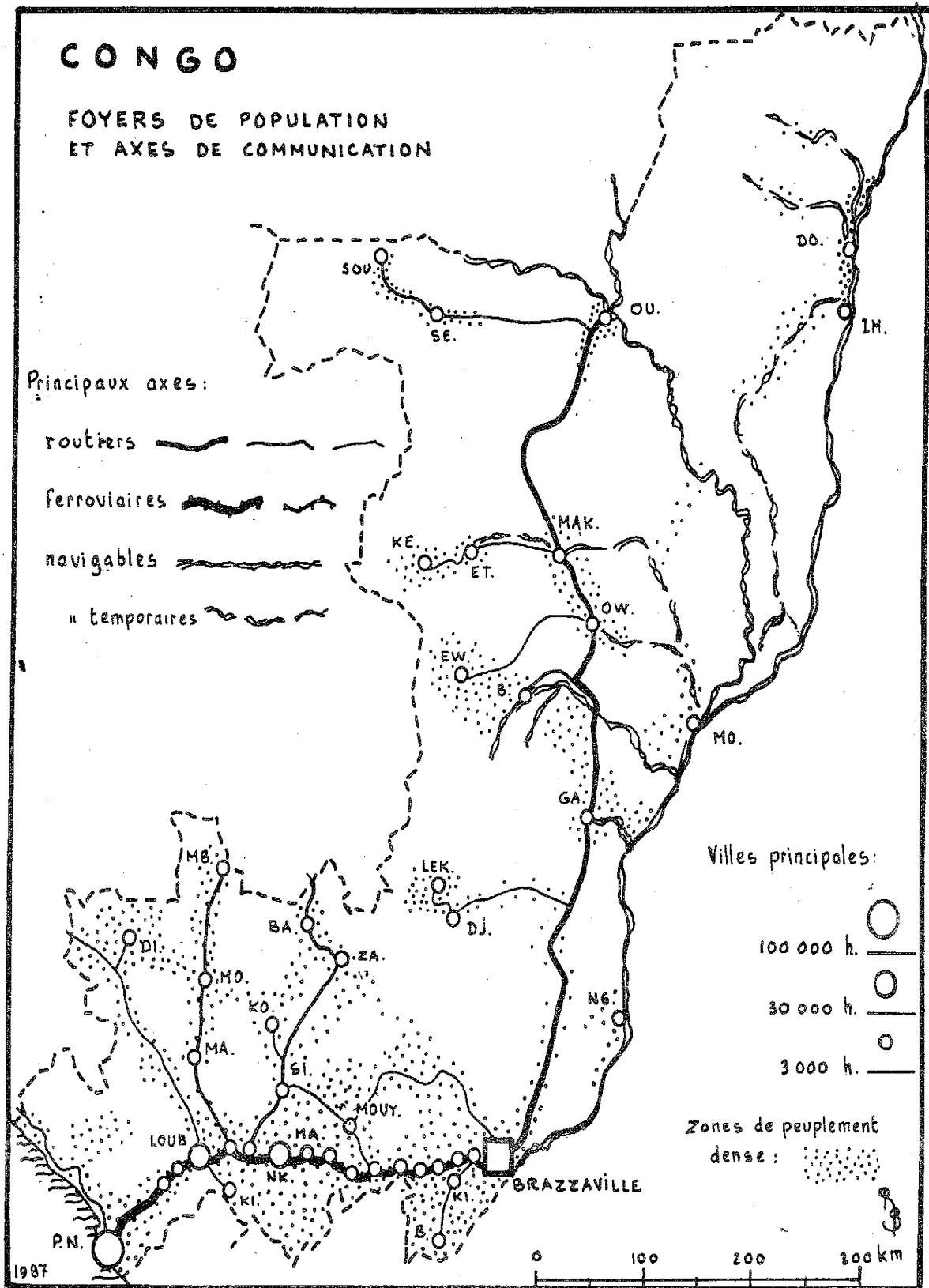
CONGO

FORMATIONS VÉGÉTALES
NATURELLES

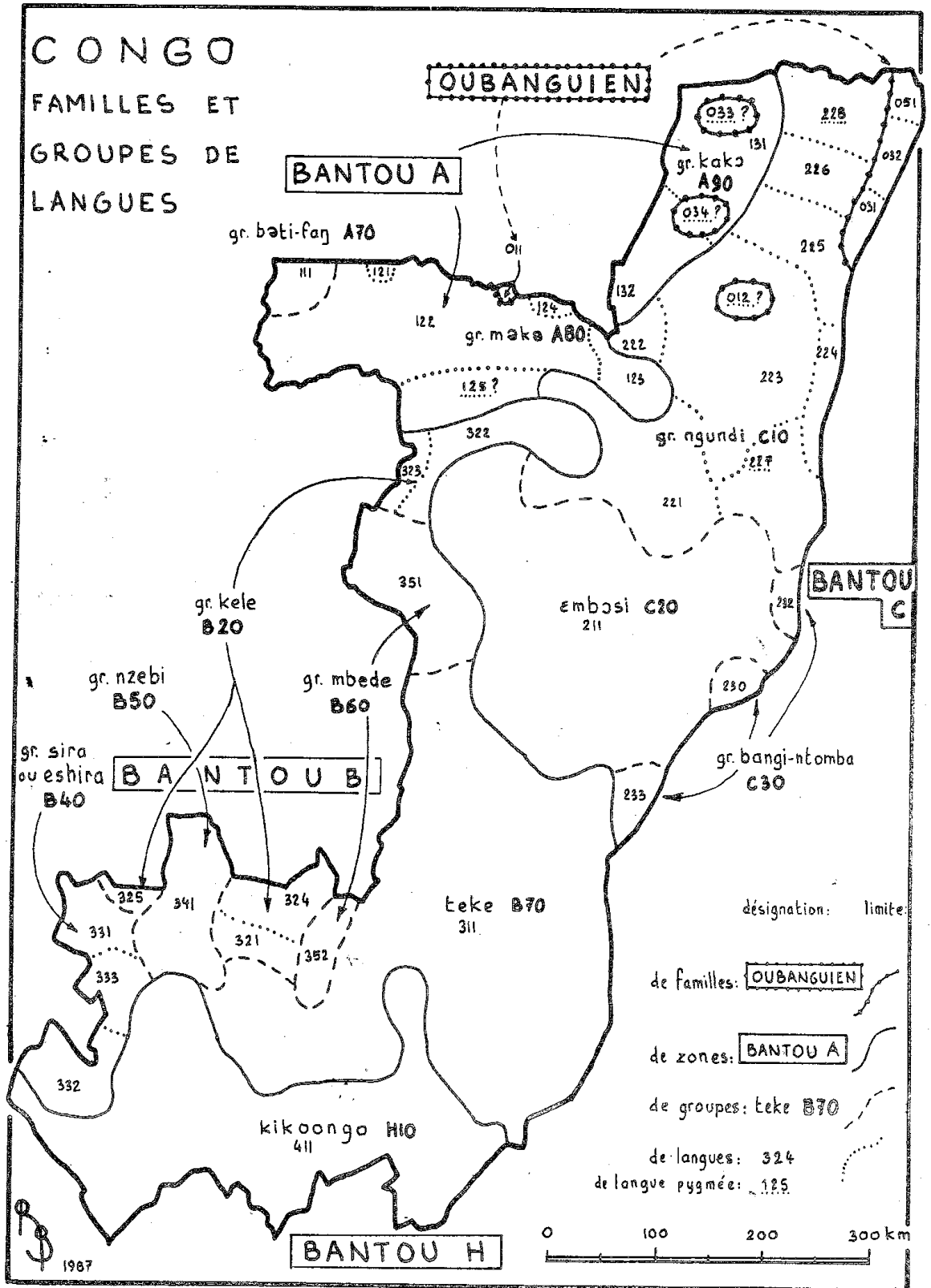


CONGO

FOYERS DE POPULATION ET AXES DE COMMUNICATION



CONGO
FAMILLES ET
GROUPES DE
LANGUES



CONGO

LANGUES ET DIALECTES

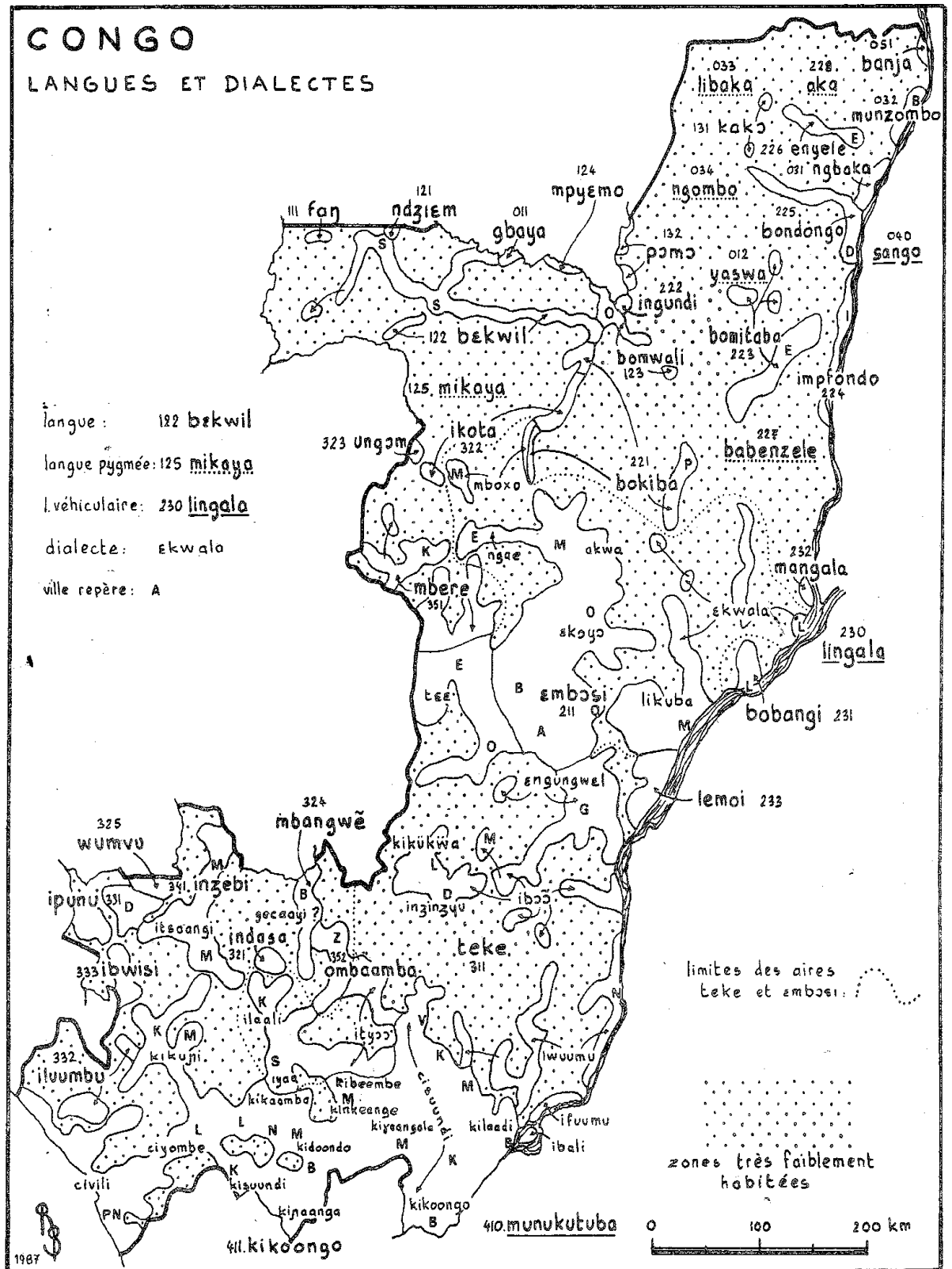
langue : 122 **békwil**

langue pygmée : 125 **mikaya**

l. véhiculaire : 230 **lingala**

dialecte : ekwala

ville repère : A



CONGO

SANGO

LANGUES VÉHICULAIRES

→ principaux axes de diffusion

aires d'expansion
prédominante :

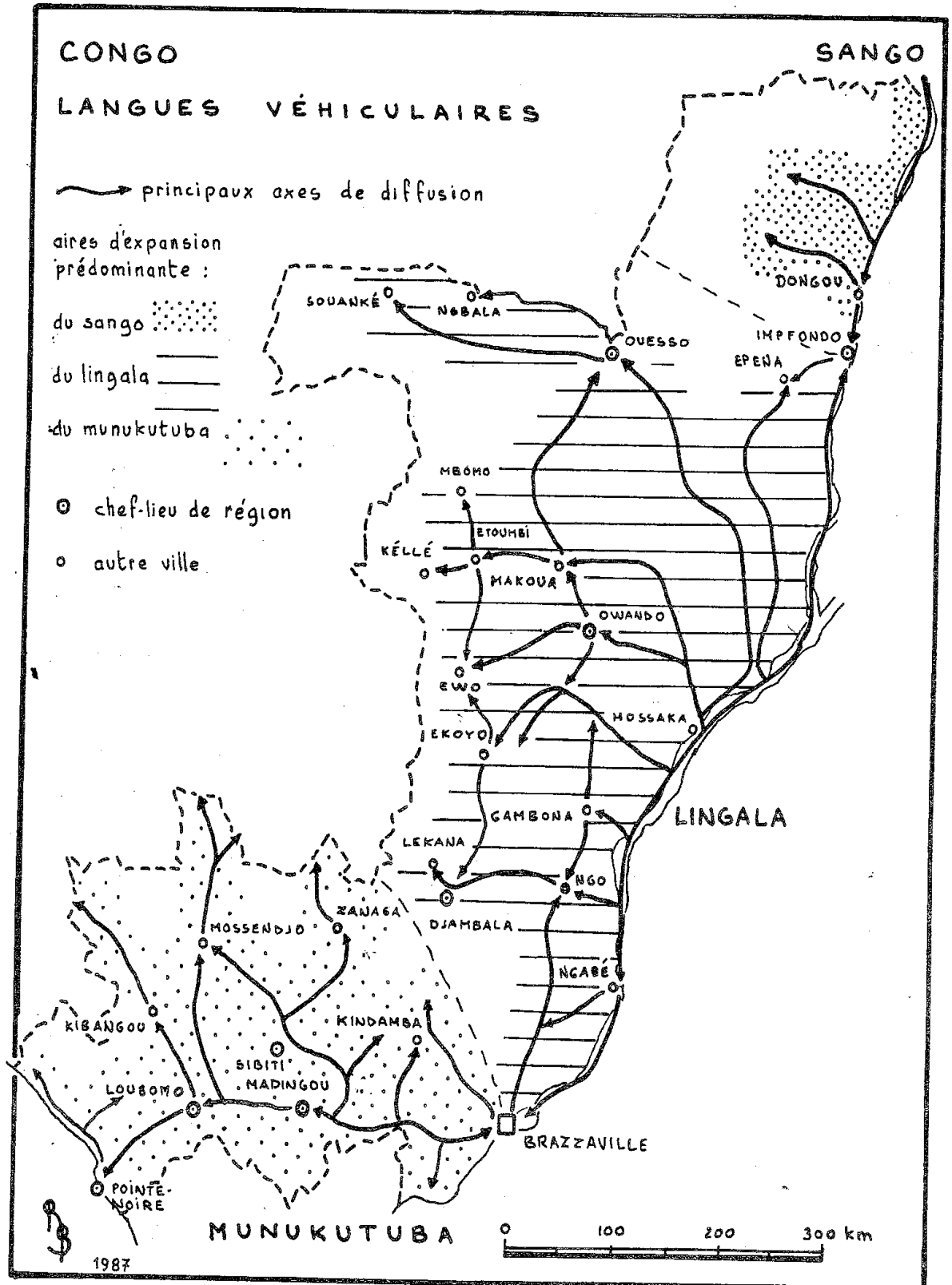
du sango

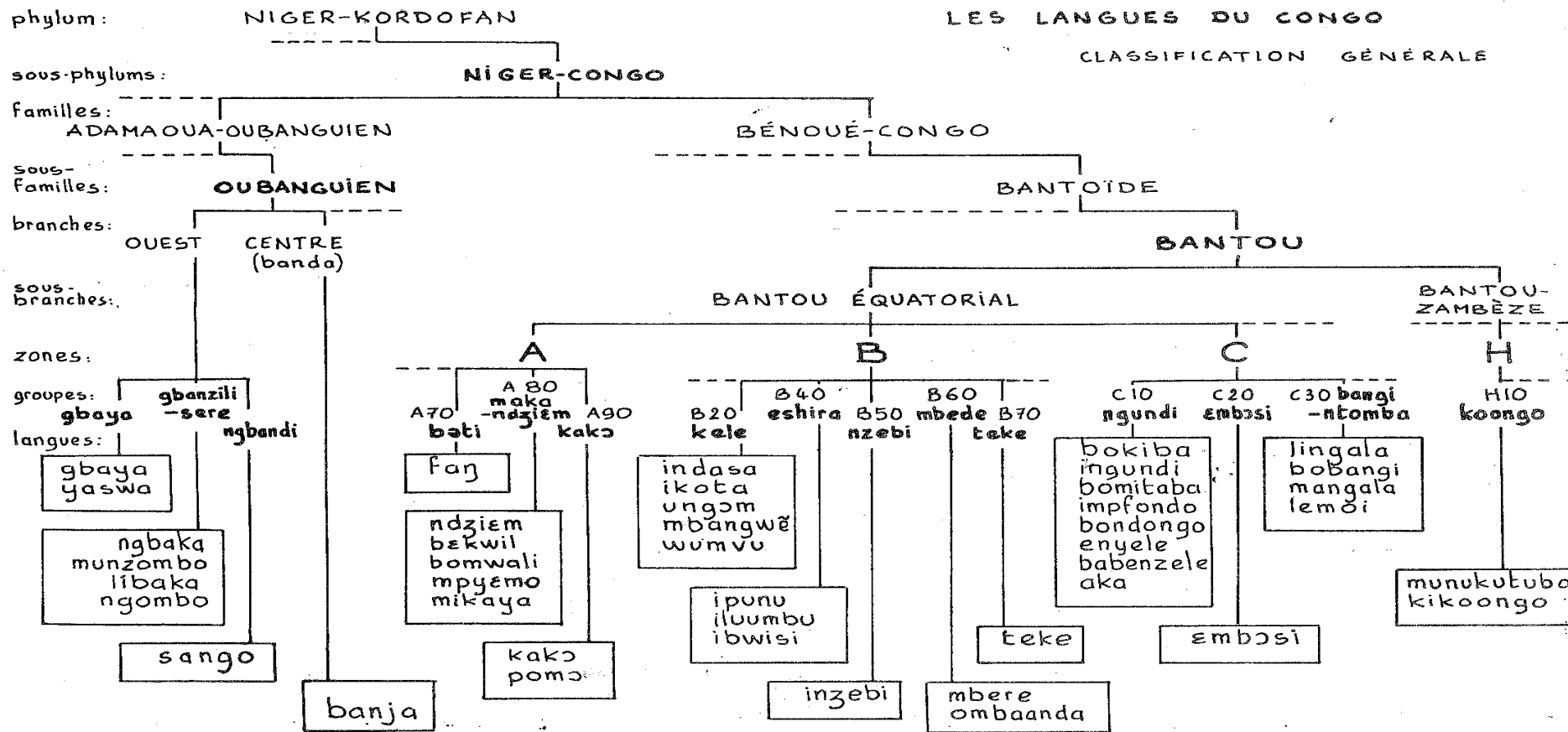
du lingala

du munukutuba

⊙ chef-lieu de région

○ autre ville





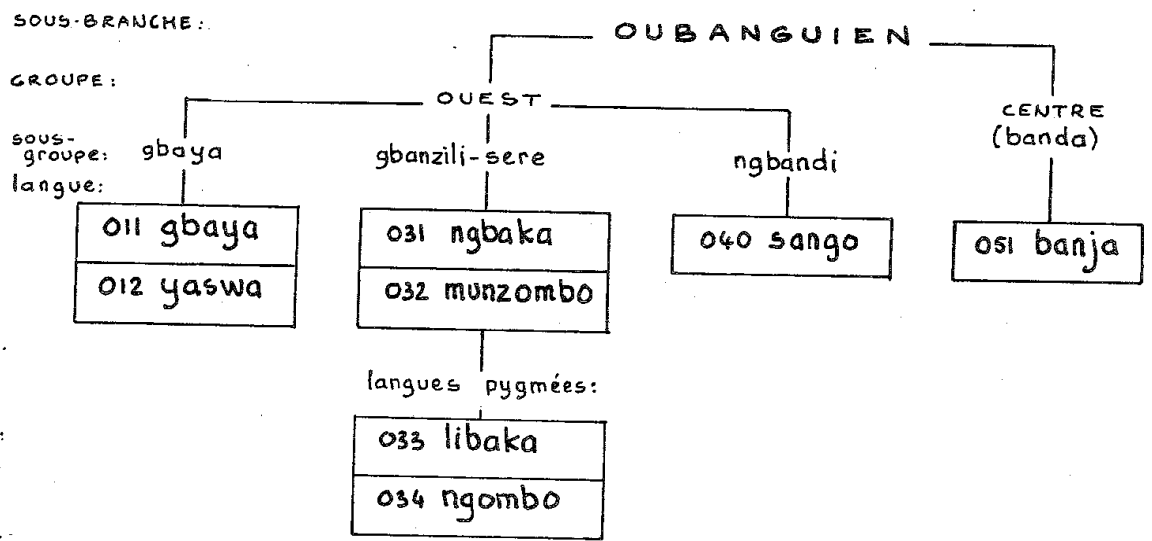


TABLEAU 2 : Langues de la famille oubanguienne

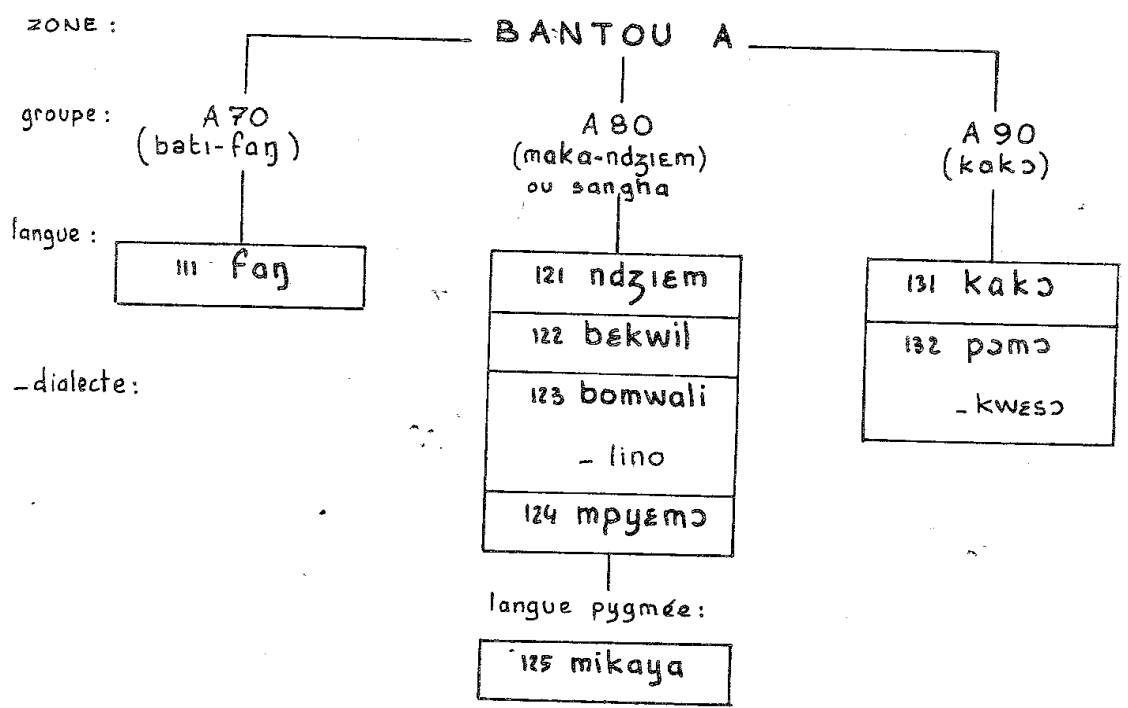


TABLEAU 3 : Langues de la zone bantou A

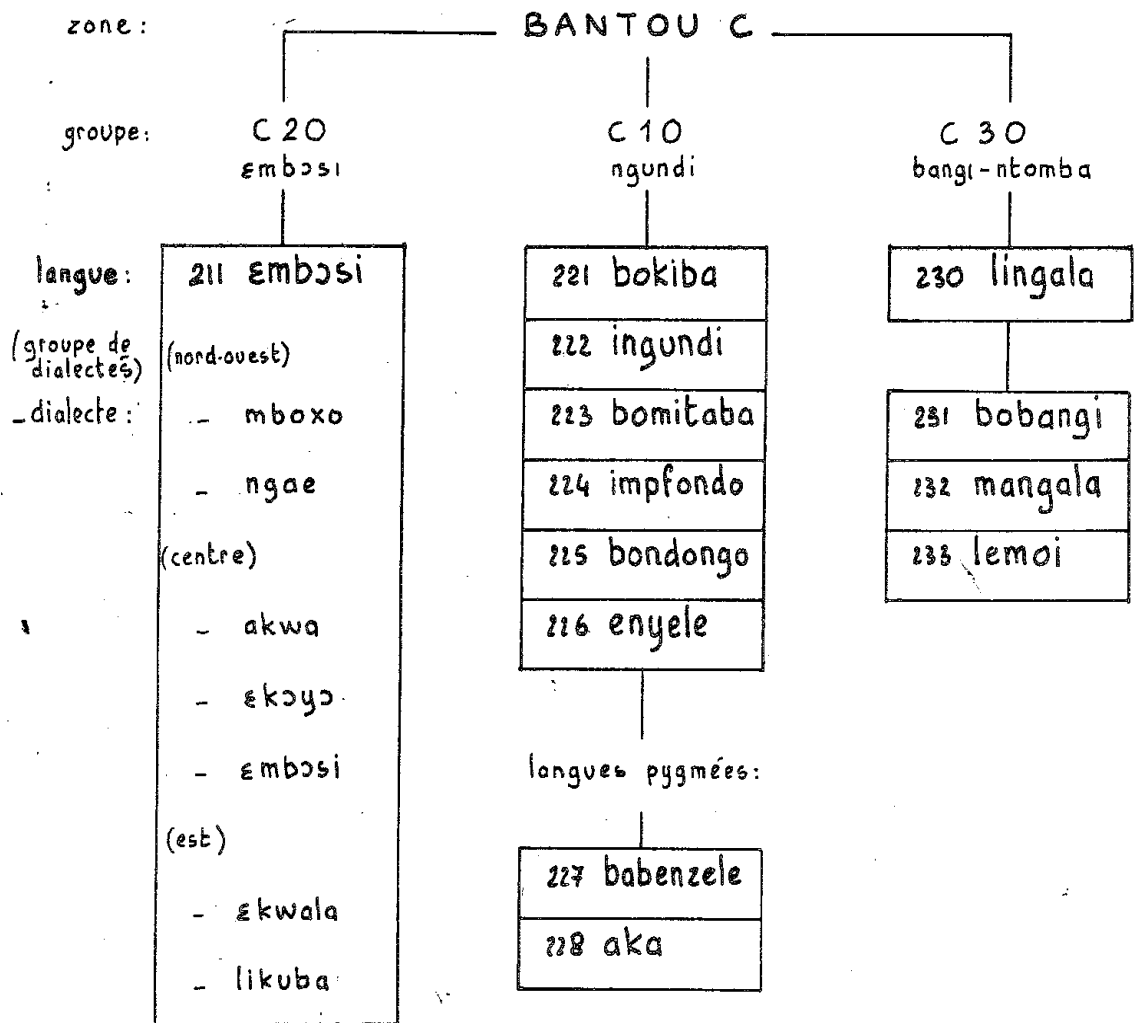


TABLEAU 4 : Langues de la zone bantou C

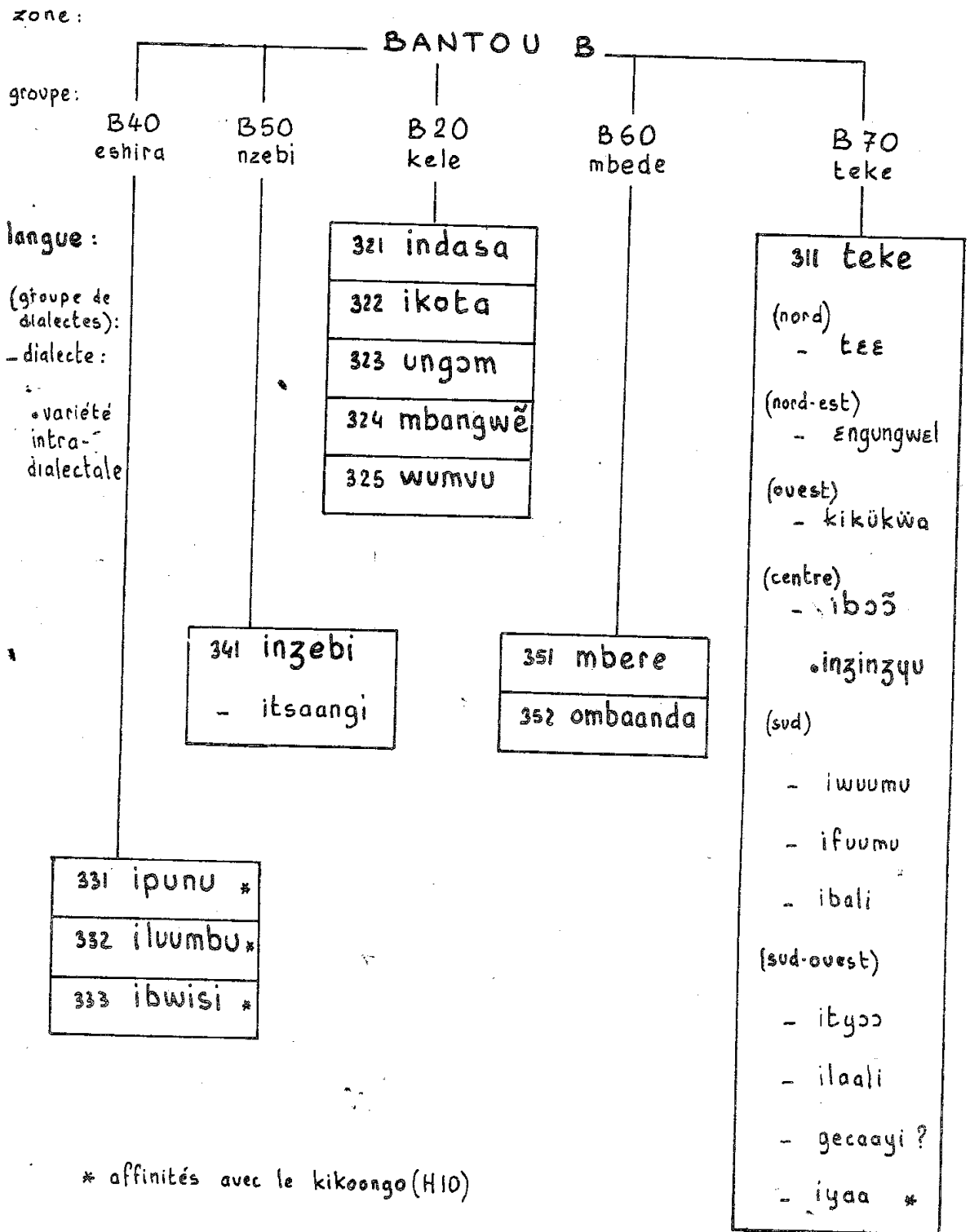


TABLEAU 5 : Langues de la zone bantou B

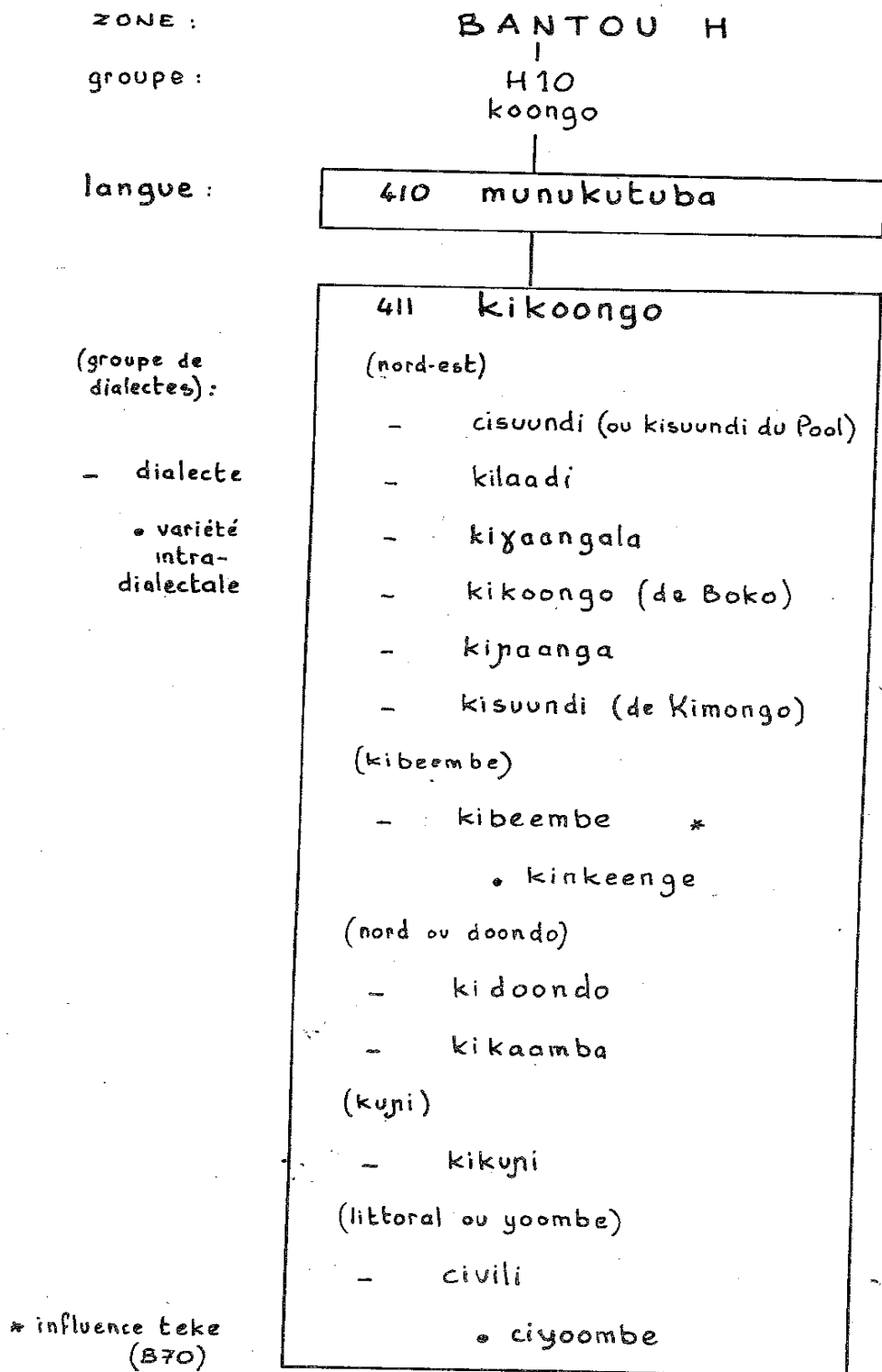


TABLEAU 6 : Langues de la zone bantou H

Annexes 5 : Tableaux

Tableaux croisés des situations sociolinguistiques

Brazzaville

Langue première	Sexe	Non réponse	M	F	TOTAL
lingala		2	47	31	80
kituba		2	18	27	47
français		3	70	84	157
autre		1	28	28	57
TOTAL		8	163	170	341

Langues premières des adolescents de Brazzaville selon le genre

Langue première	Âge	Non réponse	10-14	15-18	+18	TOTAL
lingala		0	23	35	22	80
kituba		0	14	14	19	47
français		2	56	63	36	157
autre		0	14	28	15	57
TOTAL		2	107	140	92	341

Langues premières des adolescents de Brazzaville par tranches d'âge

Arrondissement Langue première	makel ekele	baco ngo	poto- poto	moun gali	ouenze	talangaï	mfilou	madibou	djiri	TOTAL
lingala	2	2	9	14	15	22	3	1	12	80
kituba	10	8	5	4	0	1	16	0	3	47
français	16	23	17	17	25	16	14	4	25	157
autre	15	8	6	4	3	3	9	3	6	57
TOTAL	43	41	37	39	43	42	42	8	46	341

Langues premières des adolescents de Brazzaville par arrondissements

Sexe	M	F	TOTAL
Langue première			
Non réponse	0	1	1
lingala	20	32	52
kituba	20	18	38
français	22	11	33
autre	41	34	75
TOTAL	103	96	199

Langues premières des parents brazzavillois selon le genre

Âge	20-29	30-44	+45	TOTAL
Langue première				
Non réponse	1	0	0	1
lingala	17	22	13	52
kituba	11	18	9	38
français	14	15	4	33
autre	16	23	36	75
TOTAL	59	78	62	199

Langues premières des parents brazzavillois par tranches d'âge

Arrondissement Langue première	makel ekele	baco ngo	poto- poto	moun gali	ouenze	talangai	mfilou	madibou	djiri	TOTAL
Non réponse	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
lingala	1	1	2	9	7	17	2	0	13	52
kituba	8	1	3	11	0	0	12	2	1	38
français	7	1	2	6	5	3	3	1	5	33
autre	9	3	3	7	3	14	15	8	13	75
TOTAL	25	6	10	33	15	34	33	11	32	199

Langues premières des adolescents de Brazzaville par arrondissements

Loutété

Variables sociales	Crit.de déf. Sit. ling.	Langues	Statuts	Nbre d'enquêtes			%		
				G	F	T	G	F	T
Les mineurs	Monoling	kituba	véh	12	29	41	26,65	64,44	90,88
		français	Véh	2	0	2	4,44	0,00	4,44
	Biling	do+puun	ver+ver	0	2	2	0,00	4,44	4,44
Total				14	31	45	31,09	68,88	100

Langues premières des mineurs de Loutété

Variables sociales	Crit.de déf. Sit. Ling	Langues	Statuts	Nbre d'enquêtes			%		
				G	F	T	G	F	T
Jeunes adultes à charge des parents	Monoling.	kituba	véhiculaire	3	3	6	42,86	42,86	85,72
	Biling.	kit+yoomb		1	0	1	14,29	0,00	14,29
Total				4	3	7	57,14	42,86	100

Langues premières des jeunes adultes de Loutété

Variables sociales	Crit.de déf. Sit. ling.	Langues	Statuts	Nbre d'enquêtés			%		
				G	F	T	G	F	T
Les mineures	Monoling.	français	véh	7	13	20	15,56	28,89	44,45
		kituba	véh	4	7	11	8,89	15,56	24,45
	Biling.	fra + kit	véh+véh	3	9	12	6,67	20,00	26,67
		fra + ang	véh+étr	0	2	2	0,00	4,44	4,44
Total				14	31	45	31,11	68,89	100

Langues de bavardage en classe par les mineurs de Loutété

Variables sociales	Crit.de déf. Sit. ling.	Langues	Statuts	Nbres d'enquêtés			%		
				G	F	T	G	F	T
Jeunes adultes	Monoling.	français	Véh.	3	1	4	75,00	25,00	100
Total				3	1	4	75,00	25,00	100

Langues de bavardage en classe par les jeunes adultes de Loutété

Variables sociales	Crit.de déf.	Langues	Statuts	Nbre d'enquêtés			%		
	Sit. Ling			G	F				
Les mineures	Monoling.	kituba	véh	11	26	37	22,44	57,78	82,22
		français	véh	2	0	2	4,44	0,00	4,44
	Biling.	fra + kit	véh+véh	1	3	4	2,22	6,67	8,89
		fra + ang	véh+étra	0	2	2	0,00	4,44	4,44
	Total			14	31	45	3111	68,89	100

Langues utilisées par les mineurs de Loutété dans la cour de l'école

Variables sociales	Crit.dedéf.	Langues	Statuts	Nbre d'enquêtés			%		
	Sit. ling.			G	F	T	G	F	T
Mineurs et leurs amis	Monoling.	kituba	véh	10	26	36	22,22	57,78	80,00
		français	véh	2	0	2	4,44	0,00	4,44
	Biling.	fra + kit	véh+Véh	2	5	7	4,44	11,11	15,555
	Total			14	31	45	31,11	68,89	100
Mineurs et inconnus	Monoling.	kituba	Véh	9	20	29	20,00	44,44	64,44
		français	véh	2	5	7	4,44	11,11	15,55
	Biling.	kit + fra	véh+ véh	3	5	8	6,67	11,11	17,78
		kit + ling	véh+ véh	0	1	1	0,00	2,22	2,22
	Total			14	31	45	3111	68,89	100

Langues déclarées parlées par les mineurs de Louété dans la rue

Variables sociales	Crit.de déf.	Langues	Statuts	Nbres d'enquêtés			%		
	Sit.ling.			G	F	T	G	F	T
Jeunes adultes et leurs amis	Monoling.	Kituba	véh	2	3	5	28,57	42,86	71,43
		Doondo	ver.	1	0	1	14,29	0,00	14,29
		Laari	ver.	1	0	1	14,29	0,00	14,29
Total				4	3	7	57,14	42,86	100
Jeunes adultes et inconnus	Monoling.		véh.	4	3	7	57,14	42,86	100
Total						7	57,14	42,86	100

Langues déclarées parlées par les jeunes adultes de Louété dans la rue

Variables sociales.	Crit.dedéf.	Langues	Statuts	Nbre d'enquêtés			%		
	Sit. ling.			G	F	T	G	F	T
Entre mineurs et vendeurs	Monoling.	kituba	véh.	9	31	40	20,00	68,89	88,89
		français	véh	2	0	2	4,44	0,00	4,44
	Biling.	kit+beemb	véh+ver	3	0	3	6,67	0,00	6,67
Total				14	31	45	3111	6889	100

Langues déclarées parlées par les mineurs de Louété au marché

Variables sociales	Crit.de déf.	Langues	Statuts	Nbres d'enquêtés			%		
	Sit.ling			G	F	T	G	F	T
Entre jeunes adultes et vendeurs	Monoling.	Kituba	Véh	1	1	2	14,29	14,29	28,58
		Kaamba	Ver	2	0	2	28,57	0,00	28,57
		Doondo	ver	1	0	1	14,29	0,00	14,29
	Biling.	fra+beemb	véh+ver	0	2	2	0,00	28,57	28,57
Total				4	3	7	57,14	42,86	100

Langues déclarées parlées par les jeunes adultes de Louété dans la rue

Gamboma

	Langues	Statuts	Eff	%
Monolinguisme	Lingala	Véh	39	37,86
	Gangoulou	Ver	39	37,86
	Français	Véh	8	7,77
	Mbochi	Ver	4	3,88
	Boma	Ver	3	2,91
	Teke	Ver	3	2,91
	Kituba	Ver	1	0,97
Bilinguisme	Lin+gan	Véh+ver	3	2,91
	Lin+fra	Véh+véh	2	1,95
Trilinguisme	Lin+gan+fra	Véh+ver+véh	1	0,98
Total			103	100

Langues premières des enfants de Gamboma

	L1	Eff	M		F	
			Eff	%	Eff	%
Monolinguisme	Lingala	39	24	23,30	15	14,56
	Gangoulou	39	33	32,04	6	5,83
	Français	8	6	5,83	2	1,94
	Mbochi	4	4	3,88	0	0
	Boma	3	2	1,94	1	0,97
	Teke	3	2	1,94	1	0,97
	Kituba	1	0	0	1	0,97
Bilinguisme	Lin+gan	3	2	1,94	1	0,97
	Lin+fra	2	0	0	2	1,95
Trilinguisme	Lin+gan+fra	1	1	0,97	0	0
	Total	103	74	71,84	29	28,16

Répartition des L1 des enfants de Gamboma selon le genre

	L1	Eff	10-14 ans		15-18 ans		19-25 ans	
			Eff	%	Eff	%	Eff	%
Monolinguisme	Lingala	39	20	19,42	17	16,50	2	1,94
	Gangoulou	39	10	9,71	26	25,24	3	2,91
	Français	8	4	3,88	3	2,91	1	0,97
	Mbochi	4	1	0,97	1	0,97	2	1,94
	Boma	3	3	2,92	0	0	0	0
	Teke	3	1	0,97	1	0,97	1	0,97
	Kituba	1	1	0,97	0	0	0	0
Bilinguisme	Lin+gan	3	1	0,97	2	1,95	0	0
	Ling+fra	2	0	0	2	1,95	0	0
Trilinguisme	Lin+gan+fra	1	1	0,97	0	0	0	0
	Total	103	42	40,78	52	50,49	9	8,73

Répartition des L1 des enfants de Gamboma par tranches d'âge

	Langues	Statuts	1 ^{ère} génération (grands- parents)		2 ^{ème} génération (parents)		De la 1 ^{ère} à la 2 ^{ème} génération			
							Recul		Hausse	
							Eff	%	Eff	%
Monolin guisme	Lingala	Véh	15	20,83	20	27,78			5	6,94
	Gangou- lou	Ver	46	63,89	18	25	28	38,89		
	Français	Véh	2	2,78	10	13,89			8	11,11
	Mbochi	Ver	4	5,56	3	4,17	1	1,39		
	Boma	Ver	1	1,39						
	Moyi	Ver	1	1,39						
	Kituba	Véh	1	1,39						
	Laari	Ver	0		1	1,39				
Bilingui sme	Lin+gan	Véh+ver	1	1,39	8	11,11			16	22,22
	Lin+fra	Véh+véh			4	5,55				
	lin+bom	Véh+ver			2	2,77				
	Lin+mb o	Véh+ver			1	1,39				
	Lin+ték	Véh+Ve r	1	1,39						
	fra+kit	Véh+véh			1	1,39				
	Fra+ang	Véh+véh			1	1,39				
	Mbo + moy	Ver+ver			1	1,39				
Trilingui sme	Lin+gan +fra	Véh+ver +véh			1	1,39				
	Lin+mb o+akw	Véh+ver +ver			1	1,39				
Total			72	100	72	100	29	40,28	29	40,27

Comparaison des langues transmises entre la génération des grands-parents et celle des parents de Gamboma

	<i>Langues</i>	<i>Statuts</i>	<i>Nbres de cas</i>	<i>%</i>
Monolinguisme	Lingala	Véh	39	37,86
	Gangoulou	Ver	33	32,04
	Français	Véh	4	3,88
	Boma	Ver	4	3,88
	Mbochi	Ver	1	0,97
	Teke	Ver	1	0,97
Bilinguisme	Lin+fra	Véh+ver	9	8,74
	Lin+ gan	Véh+ver	6	5,83
	Lin+ték	véh+ver	1	0,97
	Gan+fra	Ver+véh	1	0,97
	Gan+koy	Ver+ver	1	0,97
Trilinguisme	Lin+gan+fra	Véh+ver+véh	3	2,92
Total			103	100

Langues parlées par les enfants avec les parents

	<i>Langues</i>	<i>Statuts</i>	<i>Nbres de cas</i>	<i>%</i>
Monolinguisme	Lingala	Véh	65	63,73
	Gangoulou	Ver	15	14,71
	Français	Véh	7	6,86
	Mbochi	Ver	2	1,96
	Koyo	Ver	1	0,98
	Teke	Ver	1	0,98
	Boma	Ver	1	0,98
	Lin+gan	Véh+ver	5	4,90
Bilinguisme	Lin+fra	Véh+véh	4	3,92
	Gan+fra	Véh+ver	1	0,98
Total			102	100

Langues parlées par les enfants de Gamboma avec frères et sœurs

	Statuts	Langues	Nbres de cas	%
Monolinguisme	Véh	Lingala	83	80,58
	Véh	Français	7	6,80
	Ver	Gangoulou	2	1,94
Bilinguisme	Véh+ver	Lin+ gan	5	4,86
	Véh+véh	Lin+fra	3	2,91
	Véh+ver	Fra+gan	1	0,97
	véh+véh	Fin+kit	1	0,97
Trilinguisme	véh+véh+ver	Fin+fra+gan	1	0,97
Total			101	100

Langues parlées par les enfants de Gamboma avec les amis dans la rue

	Langues	Statuts	Nbres de cas	%
Monolinguisme	Français	Véh	41	40,59
	Lingala	Véh	32	31,68
Bilinguisme	Fra+lin	Véh+véh	25	24,75
	Fra+gan	Véh+ver	1	0,99
Trilinguisme	Fra+lin+gan	Véh+véh+ver	2	1,99
Total			101	100

Langues déclarées parlées par les adolescents de Gamboma dans la cour de l'école

	<i>Langues</i>	<i>Statuts</i>	<i>Nbres de cas</i>	<i>%</i>
Monolinguisme	Lingala	Véh	93	92,08
	Français	Véh	3	2,97
	Gangoulou	Ver	3	2,97
Bilinguisme	Fra+lin	Véh+ver	1	0,99
	Fra+gan	Véh+ver	1	0,99
<i>Total</i>			<i>101</i>	<i>100</i>

Langues parlées par les enfants de Gamboma au marché

Owando

L1	Eff	Pourcentage	% d'ados nés à Owando	% d'ados nés ailleurs
Fçs	46	32.17	13.28	18.89
Ling	33	23.07	13.98	9.09
Koyo	23	16.08	9.79	6.29
Mbochi	11	7.69	4.19	3.50
Fçs+Ling	10	6.99	4.19	2.80
Ling+Koyo	5	3.50	2.10	1.40
Makoua	4	2.80	0	2.80
Mbéti	2	1.40	0	1.40
Téké	2	1.40	0	1.40
Ngaré	1	0.70	0.70	0
Likouba	1	0.70	0	0.70
Kuni	1	0.70	0	0.70
Kituba	1	0.70	0	0.70
Ling+Lkla	1	0.70	0.70	0

Répartition des adolescents d'Owando par langues et par lieux d'origine

L1	Eff	F	Ling	F+L	L+V V	F+V L+V	F+V V	F+L	F+L L	F+V L+V	F+L V	L+V	F+L+V F+L	F+L L+V	F/V	F+L F	F+V L	V	L+V	Total
Fçs	46	9.09	2.10	4.89	0.70		0.70	2.80	1.40	0.70		0.70	1.40		1.40	1.40		4.89		32.17
Ling	33		7.69	0.70		0.70	0.70	3.50		0.70		2.09		0.70	0.70	0.70	0.70	2.80	0.70	23.08
Koyo	23		0.70	2.09		0.70		2.79							0.70			8.39	0.70	16.07
Mbo	11					0.70								0.70	0.70			5.60	0.70	6.99
F+L	10	1.40						2.19	1.40		0.70	0.70							0.70	7.70
L+V	6			2.10	0.70	0.70									0.70					4.19
Autres	12														0.70		1.40	6.29		8.40
F+V	2			0.70												0.70				1.40
Total	143	10.49	10.49	10.48	1.40	2.80	2.10	11.28	2.10	1.40	0.70	3.49	1.40	1.40	4.9	2.80	2.10	27.96	2.80	100

F/ fçs = Français

L/ Ling = Lingala

V = Vernaculaire Mbo = Mbochi

Langues parlées par les adolescents d'Owando avec les parents

L1	Eff	Fçs	Ling	F+L	F+L+Ver	L+Ver	Verna	F+L+Kit	F+Ver	Total
Fçs	46	6.99	6.99	7.69	2.10	4.20	1.40	0.70	2.10	32,17
Ling	33	1.40	6.99	4.89	3.50	4.89	1.40		0	23,07
Koyo	23	0	2.09	1.40	2.80	2.80	4.89		2.10	16,08
F+Véhi	11	0.70	4.20	1.40	1.40	0	0			7,7
Mbo	11	0.70	2.10	0.70	2.10	0	2.10			7,69
L+Vern	6	0	0.70	0.70	0	1.40	1.40			4,20
Autres	11	0	2.10	0.70	0	0.70	4.19			7,69
Fçs+Vern	2	0	0	1.40	0	0	0			1,40
Total	143	9.79	25.17	18.18	11.9	13.99	16.08	0.70	4.20	100

Langues parlées par les adolescents d'Owando avec leurs frères et sœurs

L1	Eff	Fçs	Ling	F+L	F+L+O	F+K	F+L+V	L+V	V	To
Fçs	46	8,40	6,29	9,79	1,40	0,70	2,79	2,79	0	32,17
Ling	33	6,29	7,69	4,19	0	0	0	1,40	3,5	23,07
Koyo	23	0	6,29	2,79	0	0	4,89	0,70	1,39	16,08
F+Véhi	11	1,40	3,50	0,70	0,70	0,70	0,70	0	0	7,7
Mbo	11	0,70	2,10	1,40	0	0	2,09	0,70	0,70	7,69
L+Vern	6	0	1,40	0	0	0	1,40	0,70	0,70	4,20
Autres	11	1,40	2,80	1,40	0	0	0,70	0,70	0,70	7,69
Fçs+Vern	2	0,70	0	0,70	0	0	0	0	0	1,40
Total	143	18,89	30,07	20,98	2,10	1,40	12,58	6,99	6,99	100

L = Langues premières L/Ling = Lingala F/Fçs = Français

O = langues occidentales Véhi = langues véhiculaires Mbo = Mbochi

V/Verna = langues vernaculaires K = Kituba

Langues parlées par les adolescents d'Owando avec leurs amis

L1	Eff	Fçs	Ling	F+L	L+Vern	F+Kit	F+L+Vern	Total
Fçs	46	8.39	9.79	7.69	3.50	0.70	2.79	32.17
Ling	33	6.29	4.20	6.29	0	2.79	3.50	23.07
Koyo	23	1.40	6.29	1.40	0	2.80	4.19	16.08
F+Véhi	11	2.80	2.09	1.40	0.70	0.70	0.70	7.7
Mbo	11	0.70	2.80	0.70	0.70	1.40	2.09	7.69
L+Vern	6	0	1.40	0.70	0	0.70	1.40	4.20
Autres	11	1.40	3.50	0	0	0	1.40	7.69
Fçs+Vern	2	0	0	0	0	0	0.70	1.40
Total	143	20.08	30.07	20.28	2.10	11.9	16.78	100

Langues parlées dans la cour de l'école

L1	Eff	Fçs	Ling	F+L	L+Vern	F+L+Vern	Total
Fçs	46	10.49	5.59	13.29	0.70	2.10	32.17
Ling	33	3.50	9.79	6.99	1.40	1.40	23.07
Koyo	23	1.40	9.09	2.09	2.09	1.40	16.08
F+L	10	1.40	2.80	2.10	0.70	0	6.99
Mbo	11	0.70	4.19	2.80	0	0	7.69
L+Vern	6	2.10	0	0.70	0.70	0.70	4.20
Autres	12	0.70	3.50	1.40	1.40	1.40	8.40
Fçs+Vern	2	0.70	0.70	0	0	0	1.40
Total	143	20.98	35.66	29.37	6.99	7	100

Langues parlées par les adolescents avec les commerçants

Approches écoles-bilingues (OUANE et GLANZ)

Pays multilingues sans langue nationale de grande diffusion évidente

Années	Temps par langue d'enseignement et activité		
	% de L1 comme matière et LDE	% de L2 (LIGD) comme matière et comme LDE	En option : % de L3 comme matière et/ ou LDE
1-2	90 % et lecture, écriture et calcul	10 % : essentiellement à l'oral	
3-4	80 % : renforcement lecture, écriture	15-20 % : à l'oral et pour lecture et écriture	5 % : à l'oral
5	70 % : particulièrement pour les mathématiques, sciences, renforcement de L1 pour lecture et écriture ; et L1 comme matière	20-30 % : lecture et écriture et comme matière ; peut être utilisée comme LDE pour le sport/ la musique et les arts	10 %
6	60 % : particulièrement pour les mathématiques et sciences ; puis géographie ou histoire, renforcement lecture et écriture et L1 comme matière	30-40 % : lecture et écriture et comme matière ; comme LDE en sport, musique et arts ainsi qu'en histoire ou en géographie	10 %
7-12	45-50 % : pour mathématiques, sciences, renforcement lecture et écriture académiques et L1 comme matière	40-50 % : renforcement lecture et écriture et comme matière ; possible comme LDE pour sport, histoire, géographie	10-15 % comme matière, éventuellement pour les arts ou une autre matière

Pays multilingues avec une langue nationale de grande diffusion forte

Année	Temps d'enseignement par langue et activité		
	% de L1 comme matière et LDE	% de L2 (LNGD) comme matière et LDE	En option : % de L3 (LIGD) comme matière et/ou LDE
1-2	80 %, lecture, écriture et calcul	20%, essentiellement à l'oral	
3-4	70 %	30% : à l'oral, lecture, écriture et calcul	
5	50 % et amélioration lecture et écriture	40 %	10 %
6-7*	40 % et amélioration lecture et écriture	40 %	20 %
8-12**	± 35 % en renforcement lecture et L1 comme matière	± 35 % et amélioration lecture et écriture académiques	30 % et amélioration lecture et écriture académiques

* Ailleurs, nous affirmons que la L1 devrait être maintenue pendant 50 % de la journée d'enseignement. Néanmoins, lorsqu'on introduit une troisième langue, il faut procéder à quelques ajustements. La L1 continuera à être utilisée pendant au moins la moitié du temps dans le reste du programme.

** Le passage important à la LNGD se justifie à ce moment-là, car c'est une langue utilisée à grande échelle dans la région et qui est donc plus accessible aux apprenants qu'une « langue étrangère »/ LIGD.

Enseignement en langue africaine/maternelle tout au long de la scolarité, avec un enseignement solide d'une langue seconde comme matière – 2 versions possibles

Année	Temps d'enseignement par langue		
	% de L1 comme matière et LDE	% de L2 (LNGD) comme matière et LDE	En option : % de L3 (LIGD) comme matière et LDE
Modèle A : 1-12	80 %	20 %	
Modèle B : 1-4 5-12	80 % 65-70 %	10 % 10-15 %	10 % 15-20 %

Tableaux des résultats aux examens

BEPC et Bac général

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
SECONDAIRE ET DE L'ALPHABETISATION

REPUBLIQUE DU CONGO
Unité-Travail-Progress

CABINET

DIRECTION DES EXAMENS ET CONCOURS

SERVICE DU TRAITEMENT INFORMATIQUE
DES EXAMENS D'ETAT

EVOLUTION DES EFFECTIFS AUX EXAMENS D'ETAT

BEPC				BAC GENERAL		
Année	Présentés	Admis	Pourcentage	Présentés	Admis	Pourcentage
1963	942	469	49.79	107	64	59,81
1964	1420	735	51.76	128	64	50,00
1965	1849	932	50.41	132	78	59,00
1966	2122	907	42.74	124	79	63,00
BEMG						
1967	3601	1046	29.05	179	108	60,33
1968	4023	1328	33.01	301	199	66,11
1969	5008	2141	42.75	379	234	61,74
1970	5727	2516	43.93	504	383	75,99
1971	7333	2213	30.18	701	488	69,61
1972	9245	4481	48.47	2044	825	40,36
1973	10834	5137	47.42	2576	1332	51.70

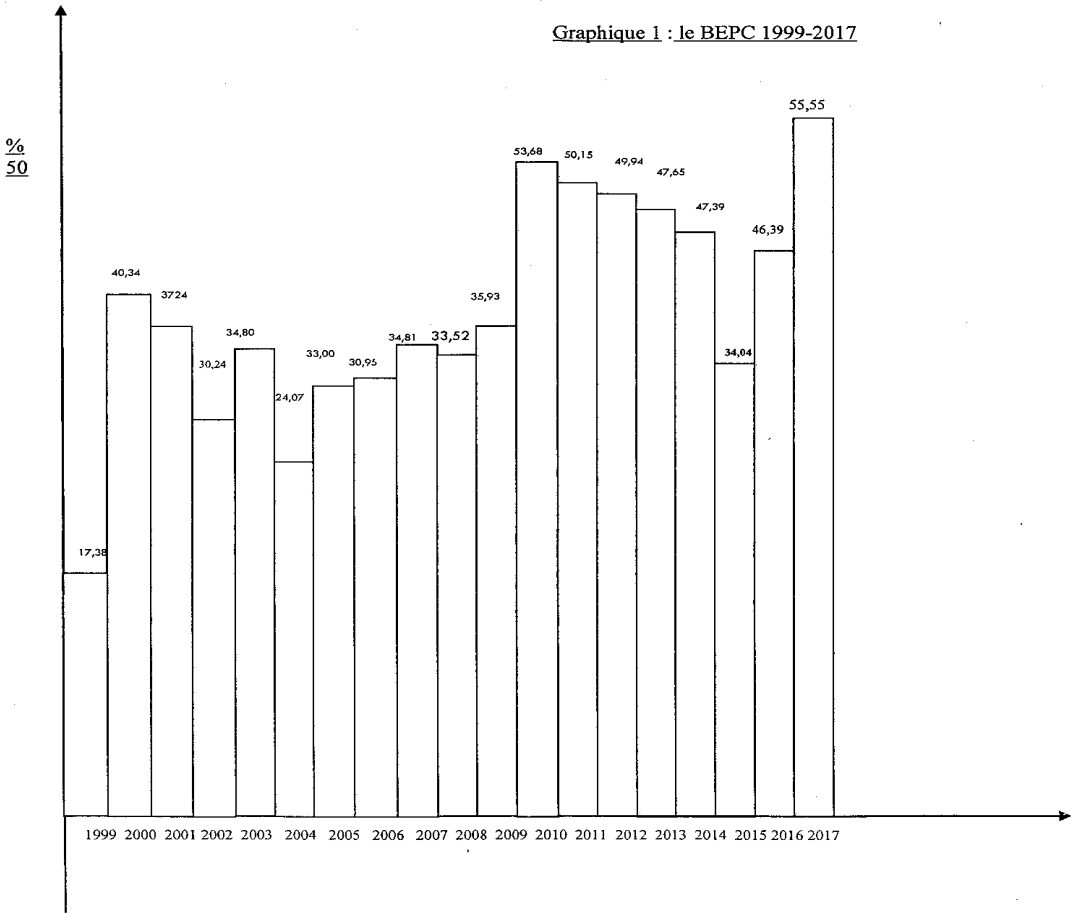
1974	13166	5844	44.39	3312	1259	38.70
1975	14335	6461	45.07	4302	1813	42.14
1976	16691	7875	47.18	5178	1514	29.23
1977	22718	7806	34.36	6607	2535	38.00
1978	24703	4836	19.58	7840	2039	26.00
1979	32665	5485	16.79	9516	2537	26.66
1980	34327	8178	23.80	11163	2671	23.92
1981	33667	12048	35.79	12494	2609	20.88
1982	33058	10679	32.30	12973	2572	19.82
1983	41367	9215	22.28	14206	3637	25.00
1984	36767	3981	10.83	15532	2426	15.62
1985	41333	9225	22.32	17113	2548	14.89
1986	44835	11900	26.54	16733	3314	19.81
1987	48433	9863	20.36	16328	2220	13.60
1988	42568	6022	14.15	15251	2661	17.45
1989	41179	5917	14.37	14261	3272	23.93
1990	38848	10590	27.26	13658	3272	23.96
1991	35882	12376	36.49	13390	2847	21.26
BEPC						
1992	38290	5374	14.03	14925	3188	21.63
1993	44757	15984	35.66	16600	4586	27.63
1994	45013	17373	38.60	20107	5176	25.74
1995	46713	16284	34.86	21418	7425	34.67
1996	44688	11708	26.20	23462	5680	24.21
1997	52097	16410	31.50	30157	9147	30.33
1998	42273	13247	31.34	20327	4435	21.18
1999	29192	5074	17.38	13286	3421	25.74
2000	40624	16387	40.34	17226	5545	32.18
2001	40436	15060	37.24	16139	3967	24.58

2002	38922	11770	30,24		13511	3516	26,02
2003	42184	14678	34,80		14011	4430	31,61
2004	46869	11042	24,07		13634	3133	22,97
2005	53949	17802	33,00		14002	3226	23,03
2006	54571	16890	30,95		14817	6232	42,05
2007	61877	21538	34,81		13790	4994	36,21
2008	67610	22662	33,52		15795	6473	40,98
2009	75465	27114	35,93		17875	8816	49,32
2010	75514	40537	53,68		18613	7974	42,84
2011	72573	36396	50,15		23121	12633	54,63
2012	78858	39382	49,94		29061	5019	17,27
2013	83378	39731	47,65		46096	13002	28,21
2014	88441	41915	47,39		57900	17629	30,44
2015	93471	31813	34,04		63189	6714	10,08
2016	107131	49693	46,39		73473	13929	21,26
2017	110369	61305	55,55		80559	22338	27,73

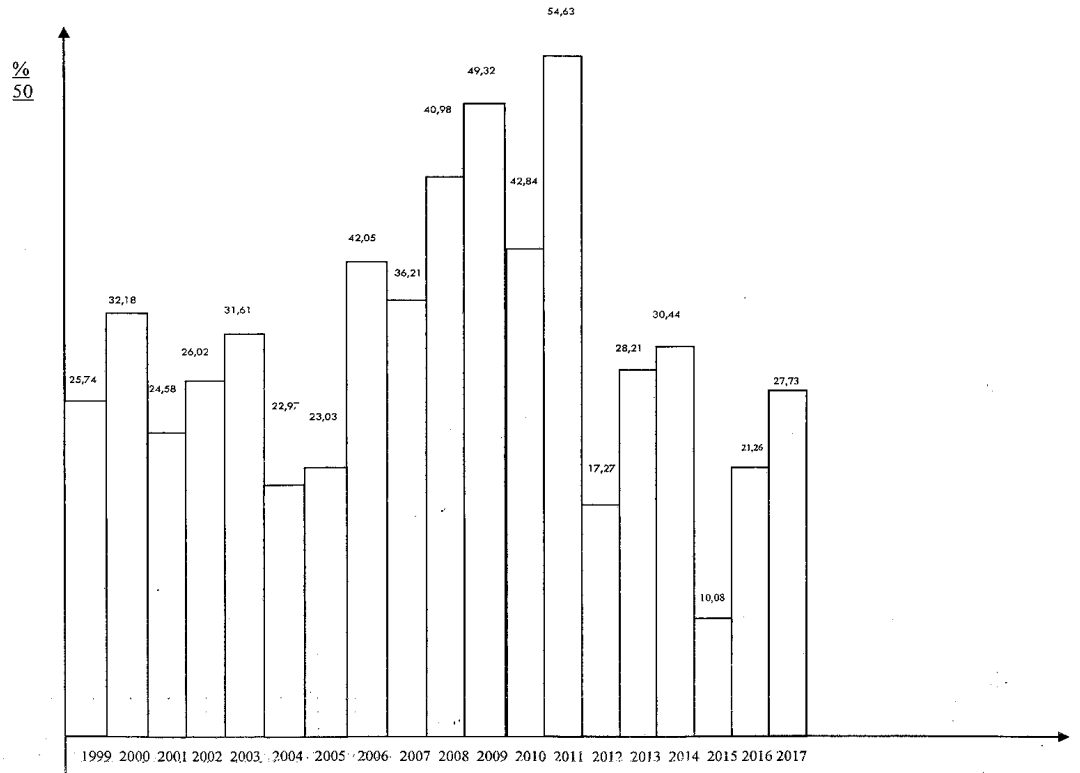
**TABLEAU DES DEVIS DES BUDGETS ET DES PERFORMANCES DES CANDIDATS
AUX EXAMENS D'ETAT, OBTENUS DURANT LA PERIODE DE 2009 A 2018 AU BAC ET AU BEPC**

Années	BAC		BEPC			BAC		BEPC	
	Inscrits	Présents	Inscrits	Présents		Admis	%	Admis	%
2009	17.877	17.875	75.674	73.795		8.933	49,97	29.104	36,98
2010	18.968	18.613	76.946	75.514		7.974	42,81	40.585	53,68
2011	23.465	23.121	73.909	72.573		12.638	53,63	36.396	50,15
2012	29.655	29.061	80.735	78.858		5.019	17,27	39.382	49,94
2013	47.102	46.096	86.010	83.378		13.002	28,21	35.730	47,65
2014	59.400	57.900	92.100	88.441		17.629	30,44	41.915	47,35
2015	66.585	63.189	97.000	93.471		6.714	10,08	31.813	34,04
2016	76.039	73.473	111.025	107.131		15.619	21,26	49.633	46,35
2017	82.882	80.559	114.713	110.369		22.338	27,73	61.305	55,55
2018	79.512	76.677	110.157	107.162		21.449	27,97	64.022	59,74

Graphique 1 : le BEPC 1999-2017



Graphique 2 : le BAC 1999-2017



2012				
	Serie	Totale note	de 0 à 9,75	de 10 à 20
	A4	13464	9737	3727
	A3	5	3	2
	A2	161	71	90

2013				
	Serie	Totale note	de 0 à 9,75	de 10 à 20
	A4	22215	16447	5768
	A3	7	4	3
	A2	150	34	116

2014				
	Serie	Totale note	de 0 à 9,75	de 10 à 20
	A4	30517	20423	10094
	A3	6	0	6
	A2	188	24	164

2015				
	Serie	Totale note	de 0 à 9,75	de 10 à 20
	A4	36602	29684	6918
	A3	10	4	6
	A2	303	231	72

2016				
	Serie	Totale note	de 0 à 9,75	de 10 à 20
	A4	40351	27586	12765
	A3	16	3	13
	A2	241	95	146

2017				
	Serie	Totale note	de 0 à 9,75	de 10 à 20
	A4	44769	26164	18605
	A3	17	6	11
	A2	156	35	121

2018				
	Serie	Totale note	de 0 à 9,75	de 10 à 20
	A4	40952	23927	17025
	A3	13	8	13
	A2	75	57	75

Notes des élèves de la série A en Français au Bac, de 2012 à 2018

CEPE et Concours d'entrée en 6^{ème}

Direction Départementale de l'Enseignement
Service des études et de la planification

RESULTATS COMPARES DU C. E. P. E.

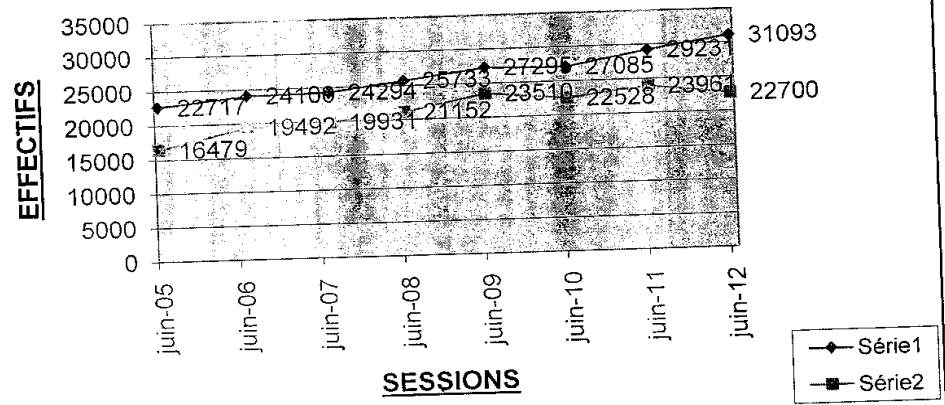
ANNEES	PRESENTS		ADMIS		Pourcentage
	Total	Dont filles	Total	Dont filles	
1963	7853		5187		66,05%
1964	8958		5275		58,90%
1965	9900		6590		66,66%
1966	11252		6208		55,17%
1967	15982		8690		54,87%
1968	18196		8616		47,35%
1969	19511		9764		50,04%
1970	24568		12700		51,70%
1971	25108		15322		61,00%
1972	33866		12377		51,86%
1973	26042		17746		68,14%
1974	25375		16716		54,05%
1975	29030		16747		57,68%
1976	23942		19536		67,50%
1977	33330		22327		65,99%
1978	34642		21053		60,77%
1979	40195		26116		64,99%
1980	43361		27968		64,50%
1981	44117		27529		62,40%
1982	45175		30493		67,50%

Direction Départementale de l'Enseignement
Service des études et de la planification

RESULTATS COMPARES DU C. E. P. E.

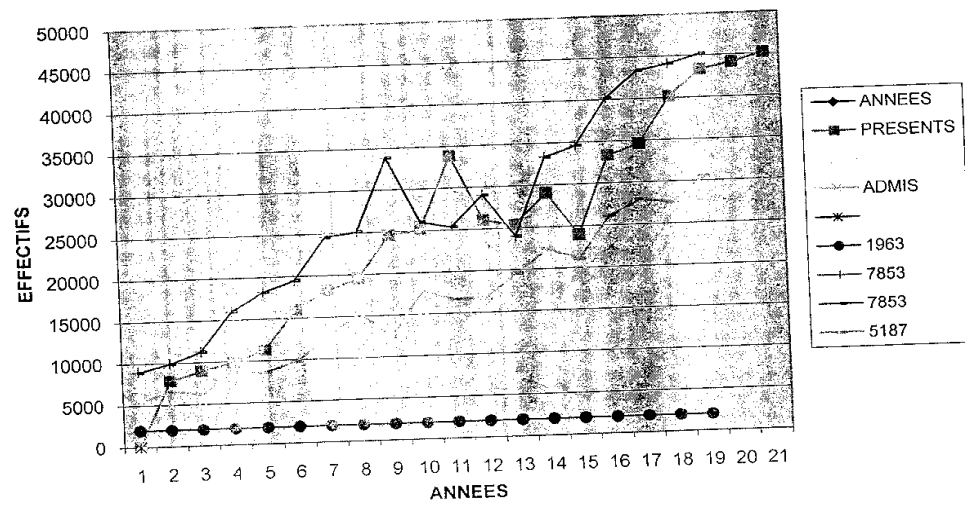
SESSIONS	INSCRITS		PRESENTS		ADMIS		Pourcentage
	Total	Dont filles	Total	Dont filles	Total	Dont filles	
juin-02 *	19276	9215	18175	9189	13316	7118	73,26%
mai-03	24303	12469	23219	12004	18380	9440	79,00%
mai-04							
juin-05	23611	11119	22717	10789	16479	8256	72,54%
juil-06	25080	11872	24100	11402	19492	9139	80,88%
juil-07	25265	12272	24294	10895	19931	9679	76,01%
juin-08	26675	13898	25733	13451	21152	11025	82,20%
juin-09	28394	14903	27295	14360	23510	12367	86,13%
juin-10	28339	14825	27085	14345	22528	12120	83,17%
juin-11	30152	15605	29231	15116	23961	12217	81,97%
juin-12	33376	17246	31093	16365	22700	11634	73,00%
juin-13	34711	18292	34775	17148	22832	13221	75,77%
juin-14	38095	20243	34277	18037	25064	14162	73,12%
juin-15	34667	18175	33279	17527	22204	11910	66,72%
juin-16			21784	16649	18889	10190	86,71
juil-17			38470	20300	32153		83,58
juin-18	41662		39468		27223		68,97

EVOLUTION DES RESULTATS AU C.E.P.E. DE 2005 à 2012



Série 1 Présentés

EVOLUTION DU C.E.P.E.

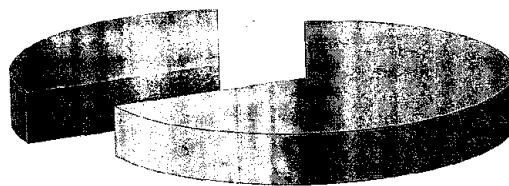


Direction Départementale de l'Enseignement
Service des études et de la planification

RESULTATS COMPARES DU CONCOURS
D'ENTREE EN 6e

SESSIONS	INSCRITS		PRESENTS		ADMIS		Pourcentage
	Total	Dont filles	Total	Dont filles	Total	Dont filles	
mai-03	15803		15158		6579		43,40%
juin-04	18739		17892		5225		29,20%
mai-05	20243		19300		6613		34,26%
juin-06	21163		19749		6279		31,79%
juin-07	20340		19356		6833		35,30%
mai-08	20247		19328		6093		31,52%
mai-09	20326	10307	19374	10147	7133	3348	36,81%
mai-10	19979	11984	19155	11611	6752	2909	35,25%
juin-11	29885		28140		12893		45,81%
juil-12							

PRPORTION DES ADMIS AU CONCOURS Session de Juin 2011



<u>1- Présent</u>	<u>3 - Admis</u>
28140	12893

□1
 □2

Annexes 6 : Lingala et terminologie

Chimie (SENE MONGABA)

Les mentions Unikin 2008, Cdfd 2010 et Cdfd 2012 correspondent aux endroits où ont eu lieu les conférences-débat réunissant les enseignants de chimie pour la validation des termes créés.

Numéro atomique <i>Motángó ya atómi</i>	Symbole <i>Elembo</i>	Terme proposé <i>Ebéngeli na Lingála</i>	Terme validé <i>Ebéngeli endimámi</i>	Terme en fran- çais <i>Ebéngeli na</i>	Celui qui a proposé le terme	Validation des utili- sateurs
1	H	Idrojeni	Idrojeni	Hydrogène	Diambu	Unikin 2008
2	He	Eliyumu	Elu	Hélium	Diambu	Unikin 2008
3	Li	Litu	Litu	Lithium	Diambu	Unikin 2008
4	Be	Belilu	Belilu	Béryllium	Diambu	Unikin 2008
5	B	Bolo	Bolo	Bore	Diambu	Unikin 2008
6	C	Kaboni	Kaboni	Carbone	Diambu	Unikin 2008
7	N	Azoti	Azoti	Azote	Diambu	Unikin 2008
8	O	Oksijeni	Okisijeni	Oxygène	Diambu	Unikin 2008
9	F	Folina	Folina	Fluor	Diambu	Unikin 2008
10	Ne	Neoni	Neoni	Néon	Diambu	Unikin 2008
11	Na	sodu	Natulu	Sodium	Diambu	Unikin 2008
12	Mg	Manezu	Manyezu	Magnésium	Diambu	Unikin 2008
13	Al	Aluminiu	Aluminyu	Aluminium	Diambu	Unikin 2008
14	Si	Siliki	Siliki	Silicium	Diambu	Unikin 2008
15	P	fosolo	fofolo	Phosphore	Lingála	Unikin 2008
16	S	Sufa	Sufa	Soufre	Diambu	Unikin 2008
17	Cl	Kololi	Kololi	Chlore	Diambu	Unikin 2008
18	Ar	Alago	Alagoni	Argon	Diambu	Unikin 2008
19	K	Potasu	Kalu	Potassium	Diambu	Unikin 2008
20	Ca	Kalису	Kalису	Calcium	Diambu	Unikin 2008
21	Sc	Sekandu	Sekandu	Scandium	Diambu	Unikin 2008
22	Ti	Titani	Titani	Titane	Diambu	Unikin 2008
23	V	Vanadu	Vanadu	Vanadium	Diambu	Unikin 2008
24	Cr	Kolomo	Kolomo	Chrome	Diambu	Unikin 2008

25	Mn	Manganí	Mangání	Manganèse	Diambu	Unikin 2008
26	Fe	Likele	Likele	Fer	Lingála	Unikin 2008
27	Co	Kobalti	Kobalti	Cobalt	Diambu	Unikin 2008
28	Ni	Nikeli	Nikeli	Nickel	Diambu	Unikin 2008
29	Cu	Motako	Motako	Cuivre	Lingála	Unikin 2008
30	Zn	Zenki	Zenki	Zinc	Diambu	Unikin 2008
31	Ga	Gallu	Galu	Gallium	Diambu	Unikin 2008
32	Ge	Zemánu	Zemánu	Germanium	Diambu	Unikin 2008
33	As	Aseni	Aseni	Arsenic	Diambu	Unikin 2008
34	Sé	Seleni	Seleni	Sélénium	Diambu	Unikin 2008
35	Br	Bomo	Bomo	Brome	Diambu	Unikin 2008
36	Kr	Kriptoni	Kilipitoni	Krypton	Diambu	Unikin 2008
37	Rb	Libidu	Libidu	Rubidium	Diambu	Unikin 2008
38	Sr	Sitotu	Sitotu	Strontium	Diambu	Unikin 2008
39	Y	Yatu	Yatu	Yttrium	Diambu	Unikin 2008
40	Zr	Zikonu	Zikonu	Zirconium	Diambu	Unikin 2008
41	Nb	Nobu	Nobu	Niobium	Diambu	Unikin 2008
42	Mo	Molideni	Molideni	Molybdène	Diambu	Unikin 2008
43	Tc	Tekinetu	Tekinetu	Technétium	Diambu	Unikin 2008
44	Ru	Lutenu	Lutenu	Ruthénium	Diambu	Unikin 2008
45	Rh	Lodu	Lodu	Rhodium	Diambu	Unikin 2008
46	Pd	Paladu	Paladu	Palladium	Diambu	Unikin 2008
47	Ag	Sengi	Sengi	Argent	Lingála	Unikin 2008
48	Cd	Kademu	Kademu	Cadmium	Diambu	Unikin 2008
49	In	Indu	Indu	Indium	Diambu	Unikin 2008
50	Sn	Etání	Etání	Étain	Diambu	Unikin 2008
51	Sb	Antimoni	Antimoni	Antimoine	Diambu	Unikin 2008
52	Te	Telulu	Telulu	Tellure	Diambu	Unikin 2008
53	I	Ide	Ide	Iode	Diambu	Unikin 2008
54	Xe	Zenoni	Zenoni	Xénon	Diambu	Unikin 2008
55	Cs	Kaesu	Kesu	Césium	Diambu	Unikin 2008

56	Ba	Balu	Balu	Baryum	Diambu	Unikin 2008
57	La	Lantani	Lantani	Lanthane	Diambu	Unikin 2008
58	Ce	Selu	Selu	Cérium	Diambu	Unikin 2008
59	Pr	Padimu	Padimu	Praséodyme	Diambu	Unikin 2008
60	Nd	Nedimu	Nedimu	Néodyme	Diambu	Unikin 2008
61	Pm	Pometu	Pometu	Prométhium	Diambu	Unikin 2008
62	Sm	Samalu	Samalu	Samarium	Diambu	Unikin 2008
63	Eu	Elopa	Eropu	Europium	Diambu	Unikin 2008
64	Gd	Gadoli	Gadolinu	Gadolinium	Diambu	Unikin 2008
65	Tb	Telebu	Telebu	Terbium	Diambu	Unikin 2008
66	Dy	Diposu	Disiposu	Dysprosium	Diambu	Unikin 2008
67	Ho	Olimu	Olimu	Holmium	Diambu	Unikin 2008
68	Er	Ebu	Ebu	Erbium	Diambu	Unikin 2008
69	Tm	Tulu	Tulu	Thulium	Diambu	Unikin 2008
70	Yb	Yetibu	Yetibu	Ytterbium	Diambu	Unikin 2008
71	Lu	Lutetu	Lutetu	Lutécium	Diambu	Unikin 2008
72	Hf	Hafenu	Hafenu	Hafnium	Diambu	Unikin 2008
73	Ta	Tantali	Tantali	Tantale	Diambu	Unikin 2008
74	W	Tungu	Tungu	Tungstène	Diambu	Unikin 2008
75	Re	Lenu	Lenu	Rhénium	Diambu	Unikin 2008
76	Os	Osumu	Osumu	Osmium	Diambu	Unikin 2008
77	Ir	Ilidu	Ilidu	Iridium	Diambu	Unikin 2008
78	Pt	Palata	Palata	Platine	Lingála	Unikin 2008
79	Au	Paúni	Wolo	Or	Lingála	Unikin 2008
80	Unikin	Hg	Mekuli	Mercure	Diambu	Unikin 2008
81		Tl	Talu	Thallium	Diambu	Unikin 2008
82		Pb	Mbodi	Plomb	Lingála	Unikin 2008
83		Bi	Bisemu	Bismuth	Diambu	Unikin 2008
84		Po	Polonu	Polonium	Diambu	Unikin 2008
85		At	Asitati	Astate	Diambu	Unikin 2008
86		Rn	Ladoni	Radon	Diambu	Unikin 2008

87	Fr	Fansu	Fransu	Francium	Diambu	Unikin 2008
88	Ra	Ladu	Ladu	Radium	Diambu	Unikin 2008
89	Ac	atinu	akítinu	Actinium	Diambu	Unikin 2008
90	Th	Tolu	Tolu	Thorium	Diambu	Unikin 2008
91	Pa	Potákítinu	Potákítinu	Protactinium	Diambu	Unikin 2008
92	U	Ulanu	Ulanu	Uranium	Diambu	Unikin 2008
93	Np	Netunu	Netunu	Neptunium	Diambu	Unikin 2008
94	Pu	Putonu	Putonu	Plutonium	Diambu	Unikin 2008
95	Am	Amelu	Amelu	Américium	Diambu	Unikin 2008
96	Cm	Kolumu	Kulu	Curium	Diambu	Unikin 2008
97	Bk	Bekelu	Bekelu	Berkélium	Diambu	Unikin 2008
98	Cf	Kalifo	Kalifu	Californium	Diambu	Unikin 2008
99	Es	Esetenu	Esetenu	Einsteinium	Diambu	Unikin 2008
100	Fm	Femu	Femu	Fermium	Diambu	Unikin 2008
101	Md	Mendele	Mendelevu	Mendélévium	Diambu	Unikin 2008
102	No	Nobelu	Nobelu	Nobélium	Diambu	Unikin 2008
103	Lr	Lolensu	Lolensu	Lawrencium	Diambu	Unikin 2008
104	Rf	Lutefodu	Lutefodu	Rutherfordium	Diambu	Unikin 2008
105	Db	Dubenu	Dubenu	Dubnium	Diambu	Unikin 2008
106	Sg	Seabolu	Seabolu	Seaborgium	Sene	Cdfd 2010
107	Bh	Bohlu	Bohulu	Bohrium	Diambu	Unikin 2008
108	Hs	Hahnu	Hasu	Hassium	Diambu	Unikin 2008
109	Mt	Metinelu	Metinelu	Meitnerium	Sene	Cdfd 2012
110	Ds	Damasatatu	Damasatatu	Darmstadtium	Sene	Cdfd 2010
111	Rg	Lodienu	Lodienu	Roentgenium	Sene	Cdfd 2012
112	Cn	Kopenisu	Kopenisu	Copernicium	Sene	Cdfd 2012
113	Uut	Ununmísáto	Ununmísáto	Ununtrium	Sene	Cdfd 2012
114	Fl	Felelovu	Felelovu	Flerovium	Sene	Cdfd2012
115	Uup	Ununmítáno	Ununmítáno	Ununpentium	Sene	Cdfd 2012
116	Lv	Livemolu	Livemolu	Livermorium	Sene	Cdfd 2012
117	Uus	Ununsambo	Ununsambo	Ununseptium	Sene	Cdfd 2012
118	Uuo	Ununmwambe	Ununmwambe	Ununoctium	Sene	Cdfd 2012

C. Extrait du lexique informatique français-lingála

Aspects matériels

Aspects extérieurs de la machine

ordinateur : **esálela**

clavier : **mángolá, gbagba, ekembé**

touche : **molembo, túsi**

souris : **mpúku, mpô**

écran (moniteur) : **emónisi**

imprimante : **ebimiselo**

câble (- fiche) : **nsinga**

pavé numérique : **etando ya mitúya**

lecteur : **etángela**

disque dur : **ebómbelo enéne, (dísiki -)**

disquette : **ebómbelo iké, (dísiki -)**

CD-ROM : **paláki**

haut-parleur : **nsábí, losébá**

périphérique : **zíngá-zíngá**

gomme : **ezimeli (gúmi)**

Aspects internes

microprocesseur : **bongó**

Performances

mémoire morte : **etando**

Activités

aide : **bosálisi**

caractère : **elembo**

commandes : **etámboseli**

copier : **koákisa**

curseur : **motúmbe, língóngongó**

effacer : **kozíma**

éjecter : **kobimisa**

entrer : **kokótisa**

fenêtre : **lininísa**

fermer un fichier : **kokanga**

fichier : **kásá-kásá**

formater une disquette : **kobongisa ebúkútu**

informatique : **bonganga masíni**

ouvrir un fichier : **kofungola kásá-kásá**

quitter : **kobima**

racine : **lintína**

répertoire : **etápe**

saisir : **kobéte**

sauvegarder : **kobíkisa**

sortir : **kobima**

Annexes 7 : Quelques textes historiques officiels sur les langues nationales (NTSADI)

L'ECOLE DU PEUPLE ET LE PROBLEME DE LA LANGUE

C'est dans la langue qu'il parle qu'un peuple se cultive le mieux et le plus vite. La colonisation française, en imposant le français comme langue d'enseignement, a étouffé les possibilités d'épanouissement de nos langues nationales; en ~~verticalis~~ les congolais instruits ou ces littéraires des langues nationales.

Les conditions historiques de notre accession au rang de nations souveraines n'ont pas créé le climat social favorable à un conflit de classes dont l'une des formes aurait été la question de la langue. Au stade actuel de la révolution congolaise, nous pensons que le français peut rester langue d'enseignement dès la fin du cycle d'éveil. Cependant compte-tenu de l'orientation générale de l'école du peuple, les contacts avec les masses rendent nécessaire la diffusion régulière d'informations de toutes sortes destinées au peuple. Pour se faire comprendre du peuple, il faut lui parler dans sa langue. Dans ces conditions, des mesures doivent être prises tout de suite pour qu'une langue nationale devienne langue écrite et possédée par tous les congolais sachant lire et écrire.

Ce devra être, à brève échéance, le moyen oral et écrit de diffusion à l'adresse du peuple congolais.

Des dispositions pratiques seront mises en œuvre pour faciliter et encourager les intellectuels patriotes (enseignants, étudiants, journalistes, etc...) à participer de façon efficace et massive à une popularisation progressive des deux langues nationales existantes afin de voir comment il est possible de retenir une seule langue nationale à brève échéance.

COLLOQUE de 1970

PREAMBULE ECOLE du PEUPLE; ANNEXE

REPUBLIQUE POPULAIRE DU CONGO
Liberté - Démocratie - Paix

N° 3 0 5 / PM-CG-PCM/27-304 C 13-15

PRÉSIDENCE DU CONSEIL DES
MINISTRES

Brazzaville, le 10 Avril 1975

PREMIER MINISTRE, CHEF DU
GOUVERNEMENT, MINISTRE DU PLAN

à /) du Camarade Secrétaire du Comité
Central Chargé de l'Education

-- BRAZZAVILLE --

Camarade,

Veillez étudier la possibilité d'introduire, à l'école
du Parti, le lingala parmi les matières enseignées; les Mili-
tants, les Membres du Parti et les Cadres, devraient pouvoir
l'apprendre et l'approfondir pour leur permettre de mieux se
faire comprendre dans les activités en direction des masses.

Veillez croire, Camarade, à l'assurance de ma franche
collaboration militante./..

REPUBLIQUE POPULAIRE DU CONGO

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

DIRECTION DE LA PLANIFICATION SCOLAIRE
ET UNIVERSITAIRE, CHARGEE DE LA DOCUMENTATION

N O T E
AU COMITE TECHNIQUE DE L'ECOLE DU PEUPLE

3. LA LANGUE NATIONALE

Le choix de la langue vernaculaire à promouvoir en langue nationale à travers l'enseignement obligatoire relève de la plus haute instance politique du pays.

L'introduction dans l'enseignement de la langue retenue suppose résolue des problèmes d'ordre technique, une certaine sensibilisation socio-psychologique, le choix d'une stratégie et d'un plan de généralisation de la langue d'abord comme objet puis moyen d'enseignement, tenant compte des aspects humains, des disponibilités matérielles et des exigences du développement économique. Il est évident que le salut et la place de la langue française dans l'enseignement évoluera en fonction des résultats atteints dans le processus de promotion et de généralisation de la langue nationale, en particulier à l'Ecole fondamentale.

Si l'enseignement en langue nationale est l'un des objectifs fondamentaux poursuivi par la réforme, les délais nécessaires à sa réalisation ne peuvent en aucun cas constituer un justificatif au report de la mise en place des autres aspects caractérisant l'Ecole du Peuple.

Brazzaville(1977)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

C A B I N E T

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

N° 0360 / MEN-CAB

Au Camarade Secrétaire Général à
l'Éducation Nationale

- BRAZILAVILLE -

Camarade Secrétaire Général,

Pour promouvoir nos langues nationales et déterminer la place des langues étrangères dans notre pays afin d'accélérer notre processus de libération, le Parti et l'État ont inscrit à l'actif de leurs programmes la nécessité de définir une politique linguistique nationale cohérente et susceptible de permettre l'érection d'une langue congolaise au rang de langue nationale.

Le département des langues congolaises de l'I.N.R.A.P. doit travailler dans ce sens avec les autres services concernés afin d'aider la Direction politique à choisir en toute quiétude la voie la plus judicieuse./-

A. NDINGA - OBA

Brazzaville, le 1 - 12 - 1977

N° 3683 /

Au Camarade Directeur de l'INRAP

- Brazzaville -

Camarade Directeur,

J'ai l'honneur de vous informer qu'il est demandé au Ministère de l'Education Nationale de présenter au mois de Juillet 1978, la traduction en lingala de quatre(4) ouvrages cités ci-après :

1. Première page (Philippe GASSAM (Cameroun))
2. Nganga Mayala (Mwangassa F.)
3. Les Aryens (Letembet A.)
4. Papa SIDI (Bernard Dadié).

Il revient au département des langues congolaises de l'INRAP de les traduire et de m'apprêter le résultat de ce travail pour le mois d'avril 1978. Pour la dactylographie, de ce travail, vous voudrez bien vous adresser au Cabinet du Ministre ou au Secrétariat Général à l'Education Nationale au cas où votre service ne serait pas à même d'y faire face.

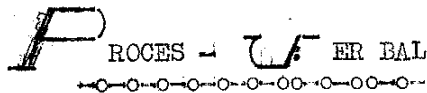
Je vous prie de croire, Camarade Directeur, à l'assurance de ma considération distinguée.

A. NDINGA

SECRETARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE
ET D'ACTION PÉDAGOGIQUES

DIVISION DES LANGUES NATIONALES



De la réunion du samedi 27 - 1 - 78 tenue au Service des Langues Nationales à l'I.N.R.A.P. sous la présidence du chef de ce service.

Ordre du jour : Propositions des programmes des Langues Nationales comme matières d'enseignement dans les lycées et Ecoles Normales.

Etaient conviés :

I.N.S.S.E.D. Le Directeur, le chef du département de la formation professionnelle, chef du département des sciences de l'Éducation.

Facultés des lettres : Tout le département de linguistique appliquée et littérature orale.

Secrétariat à l'Éducation Nationale

Le chef de la division I.N.R.A.P.

Direction des Ecoles des Métiers : Un représentant

I.N.R.A.P. :- Un représentant de l'École du peuple, le chef du Service des programmes, structures Techniques et Méthodes, des représentants du Service des Langues Nationales.

Etaient présents

- | | | | |
|------|------------------------|-----------|--|
| 1 - | BENGUIKA | Paul | Département Linguistique |
| 2 - | Le PALEC | Annie | Département Linguistique |
| 3 - | NZESTE | Paul | Département Linguistique |
| 4 - | PEREIRA | Clarisse | Chef de département Adjoint |
| 5 - | A. KOUTSIMOUKA-LOUBAKI | | S.G.E.N. |
| 6 - | MBEMBA | Gaspard | Chef du département de la formation Initiale |
| 7 - | BINDIKA | Germain | Chef du département de la formation Permanente |
| 8 - | BASSINGA | Jean | Directeur I.N.S.S.E.D. |
| 9 - | OKOGNA | Paul | Service des Langues Nationales
I.N.R.A.P. |
| 10 - | MOKOKO | Guillaume | Service des Langues Nationales
I.N.R.A.P. |
| 11 - | MAOKOKO | Denise | D.E.M. |

.../...

12 -	TCHISSAFOU	Joachim	Service des Langues Nationales I.N.R.A.P.
13 -	DEMBAKISSA	Alphonse	" " " "
14 -	NEADI	Célestin	" " " "
15 -	MAKAYA	Fidèle	Chef de Service des programmes structures Techniques et Méthodes I.N.R.A.P.
16 -	MAKONDA		P.E.P. I.N.R.A.P.
17 -	TCHLIASSISA	Antoine	Service des langues Nationales INRAP
18 -	ADOUA Jean Marie		Président de séance

Début de la Réunion : 8 H 33

Prisant le premier la parole, le chef du Service des Langues Nationales a d'abord remercié tous ceux qui ont bien voulu prendre part à cette réunion avant de faire la lecture de la lettre du Ministre, lettre qui est à l'origine de cette assemblée. Il a poursuivi en précisant que ces rencontres ont pour but de :

- Résoudre ensemble certains problèmes qui se posent à l'intégration des langues nationales dans l'enseignement.
- Faire des propositions qui seront soumises au Camarade Ministre.
- Après des discussions sur les éléments à développer au cours de cette réunion, tout le monde est tombé d'accord sur les points suivants:
 - 1 - Conditionnement psychologiques des élèves et parents
 - 2 - Problèmes techniques
 - 3 - Problèmes des finances.

CONDITIONNEMENT PSYCHOLOGIQUES DES ELEVES ET PARENTS

Pour sensibiliser les élèves et les parents, il faut :

- revaloriser les langues nationales véhiculaires
- pour y arriver, le meilleur moyen est de les parler
- les responsables de notre pays doivent donc s'exprimer en nos langues et les agents de l'administration recevoir le public en ces langues.
- organiser des conférences, des causeries à la radio, à la télé.
- organiser des concours littéraires en ces langues dans les lycées, Ecoles normales, à l' Université.
- demander à Mweti une colonne, voire une page de nouvelles en langues nationales véhiculaires.
- Associer les hommes politiques à nos réunions, c'est là aussi un moyen direct de les sensibiliser.
- Définir la politique linguistique du Pays.

Remarque : En ce qui concerne ce premier point (celui de la sensibilisation), la cible principale pour nous autres enseignants, c'est l'école, donc les élèves et les étudiants, le reste du public dépendant directement d'autres instances.

2 - PROBLEMES TECHNIQUES

- Problèmes pédagogiques
- Problèmes linguistiques
- Problèmes des enseignants

.../...

1 - LES PROBLEMES PEDAGOGIQUES

3 points à développer :

- Les objectifs
 - Les niveaux d'intervention et horaires
 - Les programmes
- a : - LES OBJECTIFS
- Revaloriser la littérature orale et partant notre culture
 - Retirer les préjugés sur les langues nationales
 - Développer la performance des élèves en ces langues
 - faciliter la traduction
 - vulgariser l'écriture de ces langues.
- b : - NIVEAUX D'INTERVENTION ET HORAIRES

L'année prochaine étant une année expérimentale, il n'est pas possible d'introduire d'une manière effective l'enseignement des langues nationales véhiculaires au lycée - Comme pour un bon décollage, il faut des cadres bien formés, nous devons commencer par la formation des enseignants - Le conseil a donc proposé que l'enseignement de ces langues commence l'année prochaine dans les secondes pédagogiques de Brazzaville et à l'I.N.S.S.E.D.

Horaires : trois heures de langues nationales dans les secondes pédagogiques.

- Pour l'I.N.S.S.E.D., l'horaire sera fixé par les responsables de cet établissement.

c : - PROGRAMMES

Textes : le contenu des textes doit être thématique.

A propos des thèmes, une commission devra se réunir pour étudier ce problème.

Cette commission se réunira vendredi 3 Février à partir de 10 H.

Pour l'I.N.S.S.E.D. Le programme proposé est le même que celui de la Fac lettres (Tronc commun lettres Modernes)

2 - PROBLEMES LINGUISTIQUES

Orthographe : Une commission dirigée par Mme PEREIRA devra étudier les normes orthographiques de nos langues - Cette commission comprend entre autres tout le département de linguistique de la Fac des lettres, BINDIKA pour l'INSEED et NSADI pour l'INRAP.

Niveau de langue : Quelle langue enseigner, la langue littéraire ou la langue courante ?

Nous devons utiliser la langue de la majorité, c'est à dire la langue réelle, la langue courante, mais celle-ci ne signifie pas la langue vulgaire.

3 - PROFIL DES ENSEIGNANTS

Le profil est déterminé par les objectifs et les programmes dont on a parlé plus haut.

Les futurs enseignants doivent apprendre la didactique de ces langues.

.../...

4 - PROBLEMES DES FINANCES

Ce problème est à voir plus tard parce qu'il faut faire des propositions concrètes à partir de certains besoins qui se présenteront à nous. Ce problème sera étudié par l'INRAP mais d'ores et déjà le ministère de l'Education Nationale devra prévoir des fonds de recherches pour la promotion des langues nationales véhiculaires (prix littéraires, enquêtes et voyages d'études).

La réunion a pris fin à 11 heures 45 -- La prochaine séance est prévue pour le vendredi 3 Février à 10 H.

Le Président de la séance

Le Secrétaire

T H E M E S

Ces thèmes ont été sélectionnés pour servir dans la confection des textes de lecture en lingala et en Mwakutuba conformément à la réunion du 3/2/1978 tenue à l'I.N.R.A.P. regroupant les professeurs du Département de linguistique de la Fac des Lettres, un professeur de l'I.N.S.S.E.D. et les membres du Service des langues Nationales.

Leur classement ici n'obéit à aucun critère de sélection. Les chiffres sont de numeros d'ordre - Ce sont les thèmes suivants :

- 1)- Le travail
- 2)- La solidarité
- 3)- Les croyances
- 4)- L'amour
- 5)- Le conflit de génération
- 6)- Les saisons
- 7)- La jeunesse
- 8)- La vie politique
- 9)- L'agriculture
- 10)- La pêche
- 11)- La chasse
- 12)- L'hygiène
- 13)- L'armée
- 14)- La vie économique
- 15)- Le sport
- 16)- Les jeux
- 17)- Les voyages
- 18)- Les animaux
- 19)- La musique
- 20)- Les accidents

Fait à Brazzaville, le 15 - 2 - 78

Brazzaville, le 6 - 2 - 79

0319

O P I E

Au Camarade Secrétaire Général
à l'Education Nationale

- Brazzaville -

Camarade Secrétaire,

En vue de promouvoir l'enseignement des langues nationales dans notre pays et ce conformément au programme du Parti (le P.C.T.) et de l'Etat,

Je vous demande d'entreprendre les démarches utiles auprès des pays amis de l'Est pour l'édition de trois (3) ouvrages en lingala destinés à être utilisés dans les établissements et dans d'autres milieux culturels.

Il serait nécessaire de me rendre compte au moment opportun des résultats obtenus.--

(é) A. NDINGA - OBA

MIN. AK. 5. 10. 79
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

C A B I N E T

REPUBLIQUE POPULAIRE DU CONGO
Travail - Démocratie - Paix

N° 971/MEH/CAB du 5 oct 1979

Le Membre du Comité Central du Parti
Congolais du Travail
Ministère de l'Éducation Nationale

Copie

NOTE DE SERVICE

relative à l'enseignement du Lingala
et du Munukutuba dans les Ecoles de
Formation et à l'Université Marien
NGOUABI

Conformément à la résolution du 3ème Congrès Extraordinaire du Parti
Congolais du Travail concernant l'enseignement du Lingala et du Munukutuba, il est
décidé qu'à compter de la rentrée scolaire et universitaire 1980-81, l'enseignement
du Lingala et du Munukutuba sera rendu obligatoire dans les écoles de formation
professionnelle et à l'Université Marien NGOUABI.

L'obligation de l'enseignement du lingala et du Munukutuba à l'Univer-
sité Marien NGOUABI se fera progressivement et commencera par la Fac des lettres
et à l'I.N.S.S.E.J.A.G avant de s'étendre aux autres établissements selon une
programmation arrêtée par le Rectorat.

Les horaires et les programmes d'enseignement de ces langues à l'Univer-
sité seront établis par la faculté des lettres et adoptés par le Comité de Direc-
tion, conformément à la réglementation en vigueur.

Les horaires et les programmes d'enseignement du lingala et du Munuku-
tuba dans les écoles de formation seront élaborés par l'I.N.R.A.P. , de concert ave
avec la Direction des Ecoles des Métiers et arrêtés par le Ministre de l'Éducation
Nationale.

.../...

La formation du personnel enseignant de ces langues à l'Université et dans les Ecoles de formation et l'élaboration des programmes y afférents seront assurés par la Faculté des lettres, de concert avec l'I.N.S.S.E.D., l'I.N.R.A.P. et la direction des Ecoles des Métiers.

Les documents de travail à l'usage des élèves et des professeurs tels des dictionnaires et les livres de lecture sont élaborés par l'Université et l'I.N.R.A.P.

Les enseignants de langues ressortissants de pays étrangers recevront des cours d'initiation au lingala et au Munukutuba assurés par la Faculté des lettres et Sciences Humaines à compter de la rentrée scolaire universitaire 1980 - 1981 selon un programme et des modalités élaborés par cet établissement, de concert avec l'I.N.R.A.P. et l'I.N.S.S.E.D.

A compter de la rentrée scolaire et universitaire 1980-1981, les concours d'entrée dans les Ecoles de formation professionnelle et à l'Université comporteront une épreuve de lingala ou de munukutuba selon les compétences linguistiques des candidats.

Le Recteur de l'Université Marien NGOUABI et le Directeur de l'I.N.R.A.P. sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'application scrupuleuse des dispositions de la présente note de service qui prend effet à compter de sa date de signature.

Fait à Brazzaville, le 5 Octobre 1979

(é) A. NDINGA-OBA.

AMPLIATIONS :

Rectorat..... 4
I.N.R.A.P..... 2
Ttes Ecoles de formation
DEM
Fac. Lettres
INSSEJAG
Archives
INSSSED



problème

Formation de maîtres

- recul d'1 an

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE
ET D'ACTION PEDAGOGIQUES

SERVICE DES LANGUES NATIONALES

DOCUMENTS PRODUITS PAR LE SERVICE DES LANGUES NATIONALES

- 1 - La chanson congolaise - Tome 1 - Recueil de chanson lingala
- 2 - Lexique Français - Mumukutuba
- 3 - Dibuku ya ntangulu (Kikabu ya ntete) O.P.1
- 4 - Dibuku ya ntangulu (Bikabu ya tatu mpe ya yiya) C.E.
- 5 - Buku ya botangi O.P.1
- 6 - Buku ya botangi C.E
- 7 - Buku ya botangi C.M
- 8 - Contes et proverbes en mumukutuba
- 9 - Masapo na masapo
- 10 - Kiyala ya kento . A. Letembet A.
- 11 - Mvazi ya motulu -- A. Letembet A.
- 12 - Nsangu ke tambula -- Sébastien Bantangoua
- 13 - Sango epanzani -- " "
- 14 - Papa SIDI Mwivi ya nene - Bernard DADIE
- 15 - Papa SIDI Moyibi monene - " "
- 16 - Mfutu ya ntete -- Gassam Philippe
- 17 - Lifuta lia yambo -- " "
- 18 - Bisosi tatu, mulumi mosi -- Guillaume OYONO MBIA
- 19 - Nganga Mayala -- Ferdinand Mouangassa
- 20 - Méthode rapide pour apprendre le Mumukutuba.
- 21 - Lexique lingala (en édition chez NATHEAN)
- 22 - Lexique mumukutuba (" ")
- 23 - Lexique lingala -mumukutuba -français
- 24 - Lexique mumukutuba -lingala - français

N.B. - Les documents ont été réalisés entre 1977 et 1980.-

FICHE TECHNIQUE

RELATIVE AUX DISPOSITIONS PRISES SUR L'ENSEIGNEMENT
DANS LES LANGUES NATIONALES DANS NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF

Conformément à la note ministérielle n°971/MEN/CAB relative à l'enseignement du lingala et du m'nkutuba dans les écoles de formation et à l'Université Marien NGOUABI, une commission a été mise en place.

Composition de la commission :

FAC des Lettres
INRAP
D.E.M.

Répartitions des tâches

1° Fac des Lettres :

Formation des enseignants du lingala et du m'nkutuba.

2° I.N.R.A.P.

-- Elaboration des programmes

3° D.E.M.

-- Prévision des besoins en enseignants dans les Ecoles de formation des Maîtres et détermination du profil des enseignants.

Pour réaliser cette introduction, la commission a examiné les points suivants:

I/- Sensibilisation

- Parler le plus possible la langue nationale
- Ne pas obliger les élèves à parler français
- Ne pas obliger nos enfants à parler français
- Au niveau de l'administration la communication entre agents doit se faire en langue nationale
- Lancer des conférences en lingala dans des grands centres (Université, Lycées, Radio-Presses etc...)
- faire des causeries à la radio, à la télévision
- Organiser des petits concours littéraires (Presse parlée écrite)

- Faire des illustrés en lingala
- Demander des conférences aux pays qui ont déjà tenté l'expérience.

II - Problèmes techniques

- Formation des enseignants
- Ecriture de la langue
- Développement de la performance
- Revalorisation de la culture
- Combattre les préjugés
- Faciliter la traduction
 - b) Linguistique
- Définition théorique de la langue du point de vue :
 - Phonétique
 - Syntaxique
 - Sémantique

Déterminer les thèmes devant faire l'objet d'une introduction rationnelle des cours. Histoire des langues, géographiques etc... Cette tâche rentre dans le cadre des travaux déjà réalisés pour le groupe de recherche "Langues nationales" à la Faculté des Lettres.

III / - Niveau d'intervention :

Les Ecoles de formation des maîtres ont été retenues comme le premier niveau d'introduction des langues nationales. Car la généralisation de l'innovation poserait un problème d'enseignants, elle implique la modification des programmes.

a) Besoins en enseignants de langues nationales :

ETABLISSEMENTS	ENSEIGNANTS	NBRE D'HEURE/SEMAINE
E.N.I Brazzaville	4	3 heures
E.N.I Loubomo	3	" "
C.F.I.	2	" "
I.N.S.	3	" "
E.N.I Mouyondzi	1	" "
Secteur pédagogique	2	" "
E.N.I Owando	3	" "

.../...

IV/ Profil des enseignants

Il est déterminé par les programmes, les objectifs. Etant donné que les professeurs des Ecoles de formation des Maîtres sont assimilés à ceux des lycées, le profil retenu pour les professeurs des langues nationales se présente de la façon suivante :

- Enseignants de carrière
- Deux ans d'études linguistiques
- Licence d'enseignement.

Pour l'année 1980-1981, la Faculté des Lettres devrait programmer un stage accéléré pendant les vacances./-

Brazzaville Avril(1980)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Première partie : CADRES THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	5
CHAPITRE I : SPÉCIFICATION DE LA PROBLÉMATIQUE.....	7
1.1. Justification du choix du sujet et intérêt de la recherche.....	7
1.1.1. Justification du choix du sujet.....	7
1.1.1.1. Questionnements et culture personnels et accessibilité des documents ...	7
1.1.1.2. Conformité du sujet avec l’agenda 2063 de l’Union africaine	8
1.1.1.3. Défis du PND 2018-2022 et absence de l’aspect linguistique.....	8
1.1.2. Intérêt de la recherche	9
1.1.2.1. Aux plans national et international	10
1.1.2.2. Au plan scientifique	11
1.2. Problématique de l’étude	11
1.3. Hypothèses de travail	11
1.4. Objectifs poursuivis.....	12
1.5. Définition des concepts	12
1.5.1. Langue nationale	12
1.5.1.1. Langue nationale véhiculaire	15
1.5.1.2. Langue nationale vernaculaire	15
1.5.2. Langue maternelle ou langue première	15
1.5.3. Système éducatif	16
1.5.4. Le développement	17
1.6. Cadre de référence	21
1.7. Revue de la littérature.....	23
1.7.1. Intégration des langues locales dans l’enseignement.....	24
1.7.2. Langues et développement.....	29

1.7.3.	Langues, enseignement et développement.....	36
1.7.4.	Quelques travaux réalisés au Congo	38
CHAPITRE II : APERÇU SOCIOLINGUISTIQUE DU CONGO ET MÉTHODOLOGIE		
D'ENQUÊTE		
2.1.	Aperçu sociolinguistique du Congo	43
2.1.1.	Représentations linguistiques au Congo	44
2.1.1.1.	Causes des représentations linguistiques	44
2.1.1.1.1.	Le poids de l'histoire à travers la politique linguistique coloniale et néocoloniale.....	44
2.1.1.1.2.	Le poids des langues	45
2.1.2.	Vitalité des langues au Congo.....	46
2.1.2.1.	Indices de vitalité linguistique	46
2.1.2.2.	Progression et régression des langues.....	47
2.1.2.2.1.	Le cadre sociolinguistique	47
2.1.2.2.2.	Le cadre linguistique.....	48
2.2.	Outils de collecte et d'analyse des données	49
2.2.1.	Méthodes utilisées.....	49
2.2.1.1.	Le questionnaire.....	49
2.2.1.1.1.	Types de questions	50
2.2.1.1.2.	Construction des questionnaires.....	50
2.2.1.1.3.	Passation et récupération des questionnaires	51
2.2.1.2.	L'entretien.....	51
2.2.1.2.1.	Types d'entretien utilisés	52
2.2.1.2.2.	Guide d'entretien.....	52
2.2.1.2.3.	Conditions du déroulement de l'entretien.....	53
2.2.1.3.	L'observation	53
2.2.1.4.	L'analyse documentaire.....	54

2.2.2.	Contexte de collecte des données.....	54
2.2.3.	Modèle d'analyse des données : Sphinx	55
2.3.	Échantillon de l'enquête	58
2.3.1.	Taille de l'échantillon	58
2.3.2.	Méthodes d'échantionnage.....	60
2.3.3.	Population cible.....	61
Deuxième partie : GESTION DES LANGUES AU CONGO ET SYSTÈME ÉDUCATIF		64
CHAPITRE III : LANGUES AU CONGO AUX ÉPOQUES PRÉCOLONIALE, COLONIALE ET POSTCOLONIALE		66
3.1.	Situation sociolinguistique précoloniale	66
3.1.1.	Inventaire des langues	67
3.1.2.	Langues et communication intracommunautaire	68
3.1.3.	Langues et éducation traditionnelle précoloniale.....	68
3.1.4.	Langues et communication intercommunautaire	69
3.1.4.1.	Dans le cadre commercial.....	69
3.1.4.2.	Dans le cadre missionnaire (évangélisation)	72
3.2.	Situation sociolinguistique coloniale.....	72
3.2.1.	Dans le cadre commercial : Naissance du lingala.....	73
3.2.2.	Dans le cadre missionnaire	74
3.2.3.	Dans le secteur administratif.....	75
3.2.3.1.	Langues et système éducatif colonial	75
3.2.3.2.	Justice, médias et langues	76
3.2.4.	Naissance du munukutuba.....	77
3.3.	Situation sociolinguistique postcoloniale	78
3.3.1.	Langues et système éducatif dans la période postcoloniale.....	79
3.3.2.	Dans la justice et les médias.....	80
3.4.	Usages et transmission des langues.....	80

3.4.1.	Usages des langues.....	81
3.4.1.1.	Usages des langues en milieu familial.....	81
3.4.1.1.1.	Par les parents	81
3.4.1.1.2.	Par les enfants	83
3.4.1.1.2.1.	Entre enfants	83
3.4.1.1.2.2.	Avec les parents.....	84
3.4.1.1.2.3.	Avec les grands- parents.....	86
3.4.1.1.2.4.	Avec les oncles et les tantes	88
3.4.1.2.	Usages des langues en milieu extra-familial informel.....	89
3.4.1.2.1.	Dans les quartiers	89
3.4.1.2.1.1.	Adultes et voisins.....	89
3.4.1.2.1.2.	Adultes et personnes inconnues.....	90
3.4.1.2.1.3.	Enfants et amis.....	91
3.4.1.2.1.4.	Enfants et inconnus	92
3.4.1.2.2.	Dans les marchés.....	92
3.4.1.3.	Usages des langues en milieu extra-familial formel.....	94
3.4.1.3.1.	À l'école	94
3.4.1.3.1.1.	En classe	94
3.4.1.3.1.2.	En dehors de la salle de classe.....	95
3.4.1.3.2.	Dans l'administration	96
3.4.1.3.2.1.	Conversations avec les Supérieurs.....	97
3.4.1.3.2.2.	Conversations entre collègues au travail	98
3.4.1.3.2.3.	Conversations avec les usagers.....	98
3.4.2.	Transmission des langues.....	99
3.4.2.1.	Langues premières des enfants	99
3.4.2.2.	Langues transmises et identités linguistiques des couples.....	101
3.4.2.2.1.	Familles endogamiques.....	101

3.4.2.2.2. Familles exogamiques.....	102
3.4.2.3. Évolution de la transmission de langues entre la génération des parents et celle des grands-parents	103
3.4.2.4. Facteurs de transmission linguistique.....	109
3.4.2.4.1. L'influence des langues	110
3.4.2.4.1.1. L'influence du français.....	110
3.4.2.4.1.2. L'influence des langues nationales.....	111
3.4.2.4.2. Les langues identitaires.....	111
CHAPITRE IV : MONOGRAPHIE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DU CONGO.....	115
4.1. Présentation du système éducatif congolais	115
4.1.1. L'enseignement général	116
4.1.1.1. Diagnostic	116
4.1.1.2. Objectifs du PND 2018-2022	117
4.1.1.3. Stratégies et programmes à moyen terme	118
4.1.1.4. Effets attendus.....	118
4.1.2. L'enseignement technique, professionnel et la formation qualifiante	119
4.1.2.1. Diagnostic	119
4.1.2.2. Objectifs du PND 2018-2022	120
4.1.2.3. Stratégies et programmes à moyen terme	120
4.1.2.4. Effets attendus.....	120
4.1.3. L'enseignement supérieur	121
4.1.3.1. Diagnostic	121
4.1.3.2. Objectifs du PND 2018-2022	122
4.1.3.3. Stratégies et programmes à moyen terme	122
4.1.3.4. Effets attendus.....	122
4.2. Le paradigme oublié : la question linguistique.....	123
4.2.1. Maîtrise du français par les apprenants	125

4.2.1.1.	Expression en français et échelle de compréhension.....	125
4.2.1.2.	Difficultés à écrire en français	128
4.2.2.	Langues locales, langues marginalisées : Impact des langues nationales dans l'enseignement	130
4.2.2.1.	Harmonie société-école, taux de fréquentation scolaire	131
4.2.2.2.	Eviter le retard intellectuel.....	131
4.2.2.3.	Compréhension et expression	132
4.2.2.4.	Véhiculer la culture congolaise.....	133
4.2.2.5.	Faciliter le développement.....	133
4.2.3.	Comment faire pour inverser la tendance hégémonique du français au Congo ?	134
Troisième partie : LANGUES, SYSTÈME ÉDUCATIF ET DÉVELOPPEMENT		136
CHAPITRE V : MODÈLES D'ÉDUCATION BILINGUE EN AFRIQUE NOIRE, AMÉNAGEMENT ET ATTITUDES LINGUISTIQUES AU CONGO		138
5.1.	Modèles d'éducation bilingue en Afrique noire	138
5.1.1.	Le Niger	140
5.1.2.	Le Sénégal.....	141
5.1.3.	Le Burkina Faso	143
5.1.4.	Le Mali	146
5.1.5.	Le Bénin	148
5.1.6.	Le Cameroun.....	150
5.1.7.	La Côte d'Ivoire	152
5.1.8.	Le Mozambique	153
5.1.9.	Synthèse	155
5.1.9.1.	Approches	155
5.1.9.2.	Défis stratégiques.....	155
5.1.9.3.	Difficultés et résultats	156

5.2.	Projets d'insertion des langues nationales dans l'enseignement au Congo et échecs	156
5.3.	Le choix des langues au Congo : une affaire complexe	160
5.3.1.	Les registres de langues	165
5.3.1.1.	Le lingala	165
5.3.1.1.1.	Le lingala standard	165
5.3.1.1.2.	Le lingala courant.....	166
5.3.1.1.3.	Le lingala argotique	167
5.3.1.2.	Le kituba	167
5.3.2.	Quel choix pour quel registre ?	168
5.4.	Du développement des langues congolaises	169
5.4.1.	Le degré d'instrumentalisation.....	170
5.4.2.	Le degré d'instrumentation	170
5.4.3.	De la création des termes scientifiques	172
5.4.3.1.	Terminologie et terme.....	173
5.4.3.2.	Critères d'un terme scientifique.....	173
5.4.3.2.1.	L'aspect sémantique et normatif.....	174
5.4.3.2.2.	L'aspect formel	175
5.4.3.2.2.1.	Le caractère populaire	175
5.4.3.2.2.2.	La forme nationale.....	175
5.4.3.3.	Approches et étapes du travail terminologique.....	176
5.4.3.4.	Procédés de création terminologique	177
5.4.3.4.1.	La métaphore.....	177
5.4.3.4.2.	Création de termes à partir des mots existants.....	178
5.4.3.4.2.1.	La dérivation.....	178
5.4.3.4.2.1.1.	La dérivation nominale	178
5.4.3.4.2.1.2.	La dérivation verbale.....	179

5.3.3.4.2.2. La composition	180
5.4.3.4.3. Les emprunts et les calques.....	180
5.4.3.5. Quelques cas de création de termes scientifiques en lingala	182
5.4.3.5.1. Dans le domaine de l'informatique (DIKI-KIDIRI et al)	183
5.4.3.5.2. Dans le domaine de la chimie (SENE MONGABA).....	184
5.5. Attitudes des Congolais vis-à-vis de l'insertion des langues locales dans l'enseignement.....	186
5.5.1. Explication des notions ou leçons en langues nationales congolaises	187
5.5.1.1. Attitudes des apprenants	187
5.5.1.2. Attitudes des enseignants.....	187
5.5.1.3. Attitudes des parents	189
5.5.2. Enseignement proprement dit en langues nationales	190
5.5.2.1. Attitudes des apprenants	190
5.5.2.2. Attitudes des enseignants.....	191
5.5.2.3. Attitudes des parents	192
5.5.3. Argumentation sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement	193
5.5.3.1. Arguments favorables	193
5.5.3.2. Arguments défavorables	194
5.5.4. Éléments de réponses à propos des inquiétudes de ces Congolais.....	198
CHAPITRE VI : PROPOSITION DE BILINGUISME DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS.....	201
6.1. Modèles d'éducation bilingue	201
6.1.1. Perspectives.....	201
6.1.2. Approches	203
6.1.2.1. Les modèles bilingues faibles	204
6.1.2.1.1. Le bilinguisme soustractif.....	204
6.1.2.1.2. Le bilinguisme de transition.....	204

6.1.2.2.	Les modèles bilingues forts	205
6.1.2.3.	Quelle approche pour le Congo ?	205
6.1.3.	Procédure.....	211
6.1.3.1.	Usages des langues nationales comme matières.....	211
6.1.3.2.	Usages des langues nationales comme outils d'enseignement.....	212
6.1.3.3.	Didactisation de l'alternance des langues en situation de classe	213
6.1.4.	Défis stratégiques	215
6.1.4.1.	Des implications techniques	215
6.1.4.1.1.	Mise en place d'un programme de formation des enseignants	215
6.1.4.1.2.	Mise en place d'une équipe de l'élaboration des documents pédagogiques	217
6.1.4.2.	Du développement durable des langues congolaises.....	218
6.1.4.2.1.	Langues congolaises et économie	218
6.1.4.2.2.	Langues congolaises et société.....	218
6.1.4.2.2.1.	De l'enseignement du lingala et du kituba.....	219
6.1.4.2.2.2.	De l'officialisation du lingala et du kituba dans d'autres domaines	219
6.1.4.2.2.3.	De la transmission du lingala et du kituba depuis la maison	222
6.1.4.2.3.	Langues congolaises et écologie : de l'environnement linguistique ...	222
6.1.4.3.	De la sensibilisation du public	227
6.1.4.4.	De l'expérimentation	227
6.1.4.5.	L'attentisme vs le pragmatisme	227
6.2.	Perspectives glottopolitiques : les langues locales, de langues de scolarisation aux langues de développement.....	228
6.2.1.	Langues, communication et développement	230
6.2.1.1.	Communication et développement	230
6.2.1.2.	Langues locales quotidiennes, communication et développement	231

6.2.1.2.1. Communication interpersonnelle et langues au Congo.....	232
6.2.1.2.2. Médias de communication et langues	232
6.2.2. Langue, culture et développement	233
6.2.2.1. Notion de culture	233
6.2.2.2. Langue et culture	234
6.2.2.3. Maîtrise des sciences et développement	235
6.2.2.4. Langue, vulgarisation des savoirs et développement.....	237
6.2.3. Langues, identité et développement.....	238
6.2.3.1. Identité et développement.....	238
6.2.3.2. Langue comme fondement de l'identité	240
6.2.4. Langue, souveraineté et développement	242
6.2.4.1. Langue, souveraineté et unité nationales	242
6.2.4.2. Souveraineté linguistique et développement	244
6.3. Alphabétisation en langue(s) nationales(s) et développement	245
6.3.1. Langue(s) de formation technique et d'alphabétisation des paysans	245
6.3.2. Femmes, agriculture, alphabétisation et développement	248
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	252
BIBLIOGRAPHIE	257
ANNEXES	277
TABLE DES MATIÈRES	382



Résumé : Plus d'un demi-siècle après l'indépendance du Congo, les langues nationales sont toujours marginalisées et exclues de toute activité relative à la vie officielle. Le français est l'unique langue officielle du pays. Le Congo s'inscrit ainsi dans le cadre des pays africains qui pratiquent une politique linguistique d'expectative. Tout de même, le pays a toujours tenté et tente de mettre en place les politiques sociales en vue de l'amélioration des conditions de vie des citoyens. Le dernier Plan National de Développement 2018-2022 est prioritairement axé sur le renforcement de la gouvernance ; la réforme en profondeur du système éducatif et de la formation qualifiante et professionnelle ; et la diversification de l'économie. Cependant, cette

réforme prônée ne fait aucunement mention de la question linguistique, quoique le système éducatif congolais soit confronté à un sérieux problème qui semble toujours être ignoré, celui de la langue française comme unique langue d'enseignement. Il a été clairement démontré, dans ce travail, que malgré le multilinguisme qui, pour certains semble être un écueil pour le développement social, à l'heure actuelle une éducation de qualité au Congo en vue du développement, passe par l'utilisation des langues nationales congolaises dans le système éducatif. Car, le développement durable est un développement inclusif, qui tient compte des réalités sociales, des pratiques langagières des populations concernées, de la diversité linguistique et culturelle. Cette étude essaie donc de présenter le rôle inéluctable des langues nationales dans le processus de développement du Congo à partir de leur intégration dans le système éducatif, les approches par excellence à adapter à la réalité congolaise parmi celles utilisées dans d'autres pays africains, ainsi que les stratégies appropriées pour la réussite d'un tel programme.

Mots-clés : Langues nationales – Langue officielle – Politique linguistique – Système éducatif – Multilinguisme – Développement – Diversité Linguistique – Diversité culturelle.

Abstract : More than half a century after Congo's independence, national languages are still marginalized and excluded from all activities related to official life. French is the only official language of the country. The Congo is thus part of the framework of African countries that practice a language policy of expectation. All the same, the country has always tried and is trying to implement social policies with a view to improving the living conditions of citizens. The latest National Development Plan 2018-2022 is primarily focused on strengthening governance ; the in-depth reform of the education system and skills and vocational training ; and the diversification of the economy. However, this reform advocated makes no mention of the language issue, although the Congolese education system is facing a serious problem that still seems to be ignored, that of the French language as the only language of instruction. It has been clearly demonstrated in this work that despite multilingualism, which for some seems to be a barrier to social development, quality education for development in the Congo currently requires the use of Congolese national languages in the education system. For, sustainable development is an inclusive development, which takes into account social realities, language practices of the populations concerned, linguistic and cultural diversity. This study therefore tries to present the inevitable role of national languages in the development process of the Congo from their integration into the education system, the approaches par excellence to adapt to the Congolese reality among those used in other African countries, as well as the appropriate strategies for the success of such a program.

Keywords : National languages – Official language – Language policy – Education system – Multilingualism – Development – Linguistic diversity – Cultural diversity.