

Numéro 5 /Année 2016

Synergies Afrique des Grands Lacs

Revue du GERFLINT

**Pistes de réflexion pour la structuration
de l'enseignement des langues
dans l'Afrique des Grands Lacs**

Coordonné par Mathilde Laurens
et Évariste Ntakirutimana



GERFLINT

Synergies Afrique des Grands Lacs

Numéro 5 / Année 2016

Pistes de réflexion pour la structuration de
l'enseignement des langues
dans l'Afrique des Grands Lacs

Coordonné par Mathilde Laurens
et Évariste Ntakirutimana



REVUE DU GERFLINT
2016

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Afrique des Grands Lacs est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux travaux portant sur l'aménagement linguistique, la didactique de la langue-culture française, les langues et littératures, la lexicologie, la terminologie et la traduction.

Sa vocation est de mettre en œuvre dans les six pays (Burundi, Rwanda, RD Congo, Uganda, Kenya, Tanzanie) de l'Afrique des Grands Lacs, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Afrique des Grands Lacs** est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Afrique des Grands Lacs*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 2258-4307 / ISSN en ligne 2260-4278

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Prof. Manfred Peters, Université de Namur, Belgique

Rédacteur en chef

Prof. Évariste Ntakirutimana, Université du Rwanda

Rédacteur en chef adjoint

Dr Maurice Mazunya, Centre pour l'enseignement des langues au Burundi

Secrétaire de rédaction

Prof. Jean Chrysostome Nkejabahizi, Université du Rwanda

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains-lès-Moulins - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction

Centre pour l'Enseignement des Langues au Burundi (CELAB)
BP 6808 Bujumbura

Contact de la Rédaction :

synergies.afriquedesgrandslacs@gmail.com

Comité scientifique

Rwanda

Dr Straton Rurangirwa (Université du Rwanda)
Dr Cyprien Niyomugabo (Université du Rwanda)
Dr Beatrice Yanzigiye (Université du Rwanda)

RD Congo

Prof. Jean-Claude Makomo Makita (ISP/Bukavu)
Dr Muhasanya Théo (ISP/Bukavu)

Burundi

Dr Concilie Bigirimana (Université du Burundi)
Dr Maurice Mazunya (Université Officielle du Burundi)

Cameroun

Dr Julia Ndiabu Messina Ethé (Université de Douala)

Uganda

Dr Abubakar Kateregga, Dr Atcero Milburga (Makerere University Business School)

Kenya

Prof. Nathan Oyori Ogechi (Moi University), Eldoret

Tanzanie

Gordian Gabriel Kilave, Center for Foreign Relations,
Dar-es-Salaam

Belgique

Prof. Marc Van Campenhoudt (Institut supérieur de traducteurs et interprètes, centre TERMISTI ISTI-Haute École de Bruxelles)

France

Dr Jean de Dieu Karangwa (Institut National des Langues et Civilisations Orientales)

Patronages et partenariats

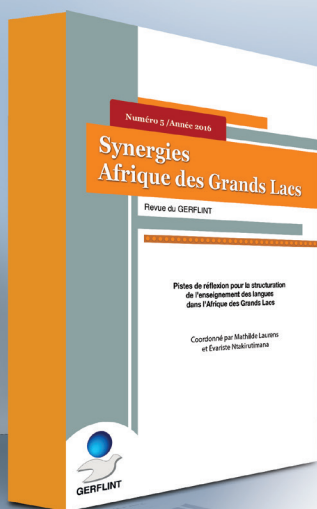
Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Afrique des Grands Lacs n° 5 / 2016

<http://gerflint.fr/afrique-des-grands-lacs>



Indexations et référencement

DOAJ
EbscoHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
JournalSeek
MIAR
Mir@bel
MLA
ROAD
SHERPA-RoMEO

Synergies Afrique des Grands Lacs, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la *Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche)* et répertoriée par l'*ABES (Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC)*.

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

En mémoire de Titus Ogavu

Décédé peu après la soumission de son article

Pistes de réflexion pour la structuration de l'enseignement des langues dans l'Afrique des Grands Lacs

Coordonné par Mathilde Laurens et Évariste Ntakirutimana



Sommaire



Évariste Ntakirutima, Emmanuel Ahimana	9
Avant-propos	
Milburga Atcero	13
Plurilinguisme et sociétés dans la région des Grands Lacs	
Titus Ogavu	27
Complémentarité des langues et/ou prédominance de l'anglais?	
Évariste Ntakirutimana	37
Le plurilinguisme dans l'enseignement supérieur et la recherche : enjeux pour l'intégration régionale	
Cyprien Niyomugabo	47
Dynamique des Langues au Collège de l'Education de l'Université du Rwanda	
Jean-Claude Makomo Makita, Jean-Claude Mapendano Byamungu	59
Jeux et enjeux du plurilinguisme des enseignes murales dans la ville de Goma	
Stéphan Orivel	77
Méthodologie du multilinguisme : choix organisationnels et implications didactiques	
Maurice Mazunya	87
Promouvoir la langue nationale et instaurer un multilinguisme fonctionnel au sein de l'EAC	
Grégory Fayolle, Mathilde Laurens	99
Réflexions sur l'harmonisation des systèmes d'enseignement plurilingue dans la sous-région	

Annexes

Biographie des auteurs.....	109
Consignes aux auteurs.....	111
Le GERFLINT et ses publications	115



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Avant-propos

Évariste Ntakirutimana

Université du Rwanda

Emmanuel Ahimana

Université du Rwanda, Collège de l'Éducation

La réflexion pour la *structuration de l'enseignement des langues* et sur le plurilinguisme n'est pas nouvelle dans la revue *Synergies Afrique des Grands Lacs*. Dans son deuxième numéro¹, il a été question du plurilinguisme comme enjeu majeur pour l'intégration régionale en matière d'enseignement et de recherche.

Ce numéro revient sur ces problématiques et montre les stratégies à prendre pour ultimement tirer profit du plurilinguisme. Les articles résultent du séminaire organisé à Kigali, en novembre 2015, par l'Ambassade de France au Rwanda et l'Institut français du Rwanda avec le soutien de l'Institut français à Paris et du British Council sur le thème « *Plurilinguisme : pluralité des enjeux et pluralité des approches* ».

Vu la complexité du sujet, il a fallu une longue démarche préparatoire. La première étape a consisté en la réalisation d'un documentaire sur le plurilinguisme au Rwanda, au Burundi et en Ouganda²). Ce dernier fut suivi par un séminaire de deux jours. Le premier jour fut dédié aux séances en plénière destinées à présenter la situation générale par pays. Le deuxième fut consacré aux thèmes plus techniques avec un après-midi dédié aux travaux en groupes.

Ce séminaire, qui a été accueilli par le Collège de l'Éducation de l'Université du Rwanda, a réuni une trentaine de participants. Les experts en matière d'enseignement et de recherche ont débattu des particularités du multilinguisme dans la région des Grands Lacs et de l'Afrique de l'Est. Au travers de leurs différents articles, les auteurs démontrent que le plurilinguisme n'est pas un handicap mais bien un atout pour le développement de la région.

Milburga Atcero s'interroge sur la construction de l'objet plurilingue en milieu social et éducatif pour penser le futur de l'éducation plurilingue dans la région des Grands Lacs où existent des zones d'échanges économiques, de communications et de contacts multiples. Pour cet auteur, le plurilinguisme est le seul garant d'une vraie convivialité, d'une réelle compétitivité pour le développement et le bien-être de la population des Grands Lacs et de l'Afrique de l'Est. L'enseignement a un rôle déterminant à jouer dans cette affaire.

S'agissant de l'enseignement, Titus Ogavu fait un constat général sur l'enseignement des langues en Ouganda. L'anglais s'est taillé la part du lion aussi bien dans l'enseignement que dans la vie socioprofessionnelle. Selon lui, la complémentarité des langues est plus recommandable non seulement en Ouganda mais aussi dans toute la région.

Evariste Ntakirutimana, quant à lui, montre que dans la sous-région les langues en présence sont sujettes à des usages disproportionnés, selon les domaines. Il propose ainsi la mise en place de mécanismes permettant à toutes les langues d'avoir droit de cité, principalement dans les domaines de l'enseignement et de la recherche.

Cyprien Niyomugabo, sur la base des données recueillies au Collège de l'Éducation depuis une dizaine d'années, insiste sur la nécessité de redynamiser la pratique des langues, en particulier le français et l'anglais, et ce, dans le respect des autres langues en présence afin de préserver une complémentarité fonctionnelle.

Jean-Claude Makomo Makita et Jean-Claude Mapendano Byamungu, bien qu'ils n'aient pas participé au séminaire, proposent un sujet en phase avec le thème mis en jeu. Ils analysent en effet les *Jeux et enjeux du plurilinguisme des accroches murales dans la ville de Goma*, en République Démocratique du Congo qui sont réalisées en plusieurs langues. Le plurilinguisme de ses affiches sert implicitement d'instrument de manipulation de la clientèle par le biais des constructions identitaires de la figure auctorielle.

Stéphan Orivel, traitant de la méthodologie du multilinguisme, montre de manière on ne peut plus claire, que le choix de la langue de scolarisation est déterminant car il a une implication sur la réussite de l'apprenant. Il importe donc de tenir compte d'un certain nombre d'éléments fondamentaux afin de permettre une certaine continuité dans le processus d'acquisition des compétences linguistiques et académiques de l'apprenant.

Grégory Fayolle et Mathilde Laurens synthétisent les résultats des travaux de groupes qui ont porté sur les trois questionnements du séminaire, à savoir 1) l'harmonisation des systèmes d'enseignement plurilingue au sein de l'EAC, 2) le plurilinguisme au service de l'employabilité et de la mobilité 3) définition des compétences attendues pour chaque langue.

Pour ce qui a trait à la région des Grands Lacs, l'essentiel a été traité dans ce numéro mais les sujets de débats n'ont pas été épuisés. Le plurilinguisme est en effet un sujet inexhaustible.

Notes

1. *Synergies Afrique des Grands Lacs* n° 2 / 2013 : *L'enseignement supérieur et la recherche dans le contexte des Grands Lacs et de l'Afrique de l'Est : les enjeux linguistiques pour l'intégration régionale*, Coordonné par Évariste Ntakirutimana et Jean-Paul Mortelette. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs2/AfGrandsLacs2.html [consulté le 15 décembre 2015].
2. <https://www.youtube.com/watch?v=SWCpck4zW94> [consulté le 15 décembre 2015].



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Plurilinguisme et sociétés dans la région des Grands Lacs

Milburga Atcero

Makerere University Business School, Uganda

matcero@mubs.ac.ug

Reçu le 10-02-2016 / Évalué le 20-03-2016 / Accepté le 14-04-2016

Résumé

Dans cet article, nous nous interrogeons sur la construction de l'objet plurilingue en milieu social et éducatif. En passant par la définition de certains concepts clés, nous cherchons à apprécier l'importance de la pluralité des approches de manière à penser le futur de l'éducation plurilingue dans la région des Grands Lacs où existent des zones d'échanges économiques, de communications et de contacts multiples. Les concepts permettent d'estimer la valeur économique, éducative et sociale des langues. Selon certaines enquêtes, très nombreuses sont les transactions commerciales qui échouent dans le monde faute de compétences linguistiques. On peut en déduire que la maîtrise des langues internationales et/ou de large diffusion est une plus-value car elle permet une vraie convivialité et une réelle compétitivité pour le développement et le bien-être de la population.

Mots-clés: plurilingue, plurilinguisme, milieu social, communication, échanges

Multilingualism and societies in the Great Lakes region

Abstract

This article seeks to inquire into the construction of multilingualism as an object of study in the social and educational environment. We pursue to assess/review the importance of multiple approaches to thinking the future of multilingual education in the Great Lakes region through the definition of some key concepts. This is a region characterized by diverse economic exchanges, communications and contacts between different categories of people that engage in miscellaneous transactions. These concepts allow to determine the economic, educational and social values of languages. According to some surveys, very many are the commercial transactions that fail in the world due to lack of language skills. It can be inferred that the mastery of international languages and/or of communication is an added value because it can promote growth in our global economy, true friendliness and genuine competition and well-being of the population.

Keywords: plurilingual, multilingualism, social environment, communication, exchanges

Introduction

Les langues du monde ont une valeur économique et sociale, certaines plus que d'autres, cela va sans dire. En Afrique, par exemple, à la suite d'une longue histoire du colonialisme linguistique, le français et l'anglais sont associés au prestige, au progrès économique et à la modernité. L'utilisation des langues maternelles autochtones est limitée à l'interaction sociale, et dans de nombreuses instances associées à l'asthénie, à l'analphabétisme et à l'ethno-traditionalisme. Comment pouvons-nous changer ces perceptions et développer la cohabitation, la convivialité et le partenariat entre langue maternelle; langue de scolarisation; langue étrangère; langue de communication afin de promouvoir les valeurs économiques, éducatives et sociales des langues ?

Dans ce monde de la communication interplanétaire, intercontinentale et interrégionale, la dynamique des langues prend à l'ère actuelle des définitions toutes nouvelles. Grâce à la globalisation, l'accroissement des communications et les échanges d'informations économiques, scientifiques et technologiques transforment le monde. Actuellement, on postule qu'en augmentant l'éventail de langues maîtrisées, l'on peut développer des programmes économiques, éducatifs, scientifiques et technologiques en coopération bi ou multi latérale qui permettraient une meilleure collaboration entre partenaires locaux, régionaux et internationaux. Le plurilinguisme semble être la voie à suivre vu qu'il augmente l'opportunité de naviguer sur internet, de commercer dans un espace concurrentiel, de favoriser une ouverture professionnelle et les échanges interculturels par l'enrichissement de l'existence ou la création de nouveaux réseaux de commerce et de communication internationaux.

Cet article rappelle la question du plurilinguisme et sociétés dans la région des Grands Lacs et propose un certain nombre de raisons pour la mise en place des approches dans le but ultime de penser le futur de l'éducation plurilingue dans la sous-région des Grands Lacs qui est caractérisée par une pluralité des langues. Le thème du plurilinguisme tente d'apporter quelques réponses au défi qui traverse et implore notre société. Nous constatons que la mondialisation, la globalisation et les échanges économiques et technologique placent la question des langues au centre des communications et constituent une problématique à modeler impérativement pour concilier le présent et surtout l'avenir de l'éducation plurilingue. Les raisons sont nombreuses et complexes, mais nous pouvons essayer d'en énoncer quelques-unes ultérieurement. Cette interrogation engage tous les pays du monde, aussi bien les éducateurs, les décideurs politiques, sociaux et professionnels y compris la région des Grands Lacs. Ainsi, notre problématique soulève-t-elle les interrogations ci-après : quels enjeux économiques revêt le plurilinguisme pour

la sous-région des Grands Lacs? Comment estime-t-on la valeur économique des langues dans cette sous-région ? Quels sont les métiers ou groupes de métiers pour lesquels la maîtrise des langues internationales et/ou de large extension est une plus-value ? Pourquoi ? Comment peut-on améliorer l'enseignement des langues (ou les filières linguistiques) à l'enseignement supérieur et l'adapter aux besoins du marché du travail ? Enfin, en quoi l'approche que nous proposons conviendrait-elle pour justifier la construction de l'objet plurilingue en milieu social et éducatif dans la sous-région de Grands Lacs?

Pour répondre à ces interrogations, nous émettons l'hypothèse que pour s'ouvrir au reste du monde et mieux participer à la construction de la planète en général et de la sous-région de la Grands Lacs en particulier, il faudrait que les ressortissants de la région des Grands Lacs maîtrisent d'autres langues internationales telles que le français, l'anglais, afin de pouvoir communiquer avec le monde et surtout comprendre les nouveaux enjeux de la mondialisation, mais aussi et surtout participer aux réflexions et prises de décisions sur le monde. Notons que la diversité et l'affluence de langues dans la région de Grands Lacs peuvent inévitablement être une richesse, mais elles sont aussi fréquemment source de division et d'incompréhension entre les peuples, et principalement source d'inaccessibilité du savoir entre les différentes parties de la région en particulier et du monde en général. Par exemple, sur le continent notamment, tous les écrits de l'Afrique sub-saharienne, s'ils ne sont pas traduits restent inaccessibles aux africains de race blanches, il en va de même pour les africains du Sud et du centre anglophone et ceux de l'ouest francophone.

On constate que l'hétérogénéité linguistique qu'on trouve dans la sous-région de Grands Lacs se retrouve dans d'autres pays du monde. Ce constat pourrait signifier que les différentes ethnies ont leurs langues locales et qu'il y aurait une forte probabilité de conflit ethnique entre les uns et les autres. Il existerait de possibles malentendus ou manque de compréhension, de conflits entre les différentes ethnies. Il nous semble également réaliste de tenter de croire que dans une telle situation, les langues internationales et /ou de large diffusion serviraient aux communications entre les groupes de langues maternelles différentes. Comme l'accentue Ntakirutimana (2014), il importe de mettre sur pied une politique linguistique tenant compte de l'importance de la coexistence pacifique des langues. C'est en effet la pratique d'une langue qui la valorise. Selon cet auteur, la promotion de la diversité linguistique constitue la seule voie de sortie pour toutes les sociétés à tendance monolingue.

Sur le plan des techniques et méthodes de recherche, nous avons choisi d'utiliser une approche des méthodes mixtes. Plus précisément, nous avons procédé à des

enquêtes semi-structurées et à des entrevues aléatoires de groupe (les éducateurs, enseignants, des étudiants) et d'autres intervenants clés (par exemple, les employeurs dans les secteurs public et privé, les organismes publics et privés du secteur tels que le tourisme, le commerce et l'industrie, les ambassades, les associations du secteur privé et leurs employés) pour recueillir des données empiriques en termes de valeur économique des langues dans cette sous-région. Nous avons sollicité les avis de personnes interrogées en matière d'enjeux économiques que revêt le plurilinguisme pour la sous-région des Grands Lacs et aussi nos lectures exploratoires et notre expérience personnelle ont nourri la méthodologie mise en jeu. Par des exemples tirés de la vie courante, nous avons tenté de voir comment le plurilinguisme est un atout (mais pas une contrainte) à l'introduction et à l'utilisation de pluralité des approches pour penser le futur de l'éducation plurilingue. Le plurilinguisme apporte la convivialité à la place de la compétitivité. Nous nous proposons, dans cet article, de donner une brève historique des pays plurilingues et une brève définition de concepts clés pour ensuite prouver que les langues internationales ont un certain nombre de fonctions basées sur la finalité de leur utilisation et pour démontrer qu'elles sont indispensables si la sous-région souhaite élargir ses relations.

1. Brève présentation des pays plurilingues

Un pays multilingue est un pays où les individus peuvent parler, communiquer et agir dans plusieurs langues suivant plusieurs contextes culturels (Zarate et al. 2008:18), On peut supposer que l'Afrique des Grands Lacs (Burundi, République démocratique du Congo, Uganda et le Rwanda) fait partie de ces pays à plusieurs langues. Les habitants de ces pays pratiquent une pluralité des langues et vivent avec des intérêts très variés. Cette région présente une certaine unité culturelle qui suggère une longue histoire. Les langues de la région ont des similitudes. Leurs locuteurs travaillent, échangent, discutent, créent, agissent les uns avec les autres, ce qui montre bien que l'Afrique est l'un des continents où le plurilinguisme fait partie des réalités socioculturelles.

Le plurilinguisme est vécu et pratiqué de manière diversifiée selon les pays. Au Burundi, l'article 5 de la constitution stipule que «*La langue nationale est le kirundi. Les langues officielles sont le kirundi et toutes autres langues déterminées par la loi* ». La nouvelle loi, quant à elle, a mis sur le même pied d'égalité le kirundi, le français et l'anglais. Le Burundi adopte l'anglais non pas pour exclure le français mais pour être en ordre avec les autres pays membres de la Communauté est-africaine. Ceci devrait être la norme pour tous les autres pays de la sous-région, car c'est là qu'on voit l'importance des langues comme facteur et vecteur d'intégration régionale.

Au Burundi, trois langues officielles coexistent désormais : le kirundi, le français et l'anglais. Il est intéressant de noter que le Burundi ne souhaite pas fermer ses portes, au contraire il veut que les francophones se sentent à l'aise, [et que] les anglophones se sentent à l'aise également ; ce que nous trouvons très idéal sur le plan de la politique linguistique de la sous-région. Il en va de même au Rwanda où cohabitent trois langues, en Uganda où on trouve soixante-cinq langues locales qui cohabitent paisiblement avec les langues étrangères malgré le sentiment de domination de l'anglais, d'après Atcero (2015), en République Démocratique du Congo (RDC) où existent quatre langues nationales parmi ses 250 langues et au Cameroun où cohabitent plus de deux cents langues. Ce recensement des langues démontre l'importance aujourd'hui de développer des politiques linguistiques et éducatives locales favorisant la cohabitation, la convivialité et le partenariat entre langue maternelle; langue de scolarisation ; langue étrangère ; langue de communication comme le souligne Mwatha, (2010). On voit aussi l'inclination des Africains au français et à l'anglais, des langues non africaines de dimension internationales dans lesquelles ils voient une voie d'ouverture au monde mais aussi un moyen d'élévation personnelle et professionnelle. Il est grand temps que les systèmes éducatifs des pays des Grands Lacs tirent profit de l'existence de cette diversité linguistique pour influencer et adopter l'enseignement bilingue ou plurilingue.

2. Brève définition des concepts clés

Comme évoqué antérieurement, nous comptons recenser les définitions des concepts-clés suivants : plurilinguisme, pluralité, statuts langues, communication, échange scientifique, échange technologique, politiques linguistiques, politique éducative locale. L'éclaircissement de ces concepts permettra d'apprécier leurs conséquences sur la pluralité des approches pour penser le futur de l'éducation plurilingue dans les pays des Grands Lacs.

2.1 Plurilinguisme

En principe, ce terme désigne la capacité que possède un individu à utiliser plus d'une langue, quel que soit son degré de maîtrise. Ainsi on parle alors d'une région et d'un pays multilingue ou d'un individu plurilingue (Calvet, 1987b:32). Le plurilinguisme est la *coexistence d'une pluralité de langues dans un espace géographique ou politique donné* (Hagège, 2005). Le plurilinguisme est un environnement linguistique où cohabitent plusieurs langues qui appartiennent aux différents groupes linguistiques. Le plurilinguisme peut être vu aussi comme étant un concept utilisé pour désigner un individu qui parle, communique et agit dans plusieurs langues

(Zarate et al., 2008:18). Le multilinguisme, quant à lui, est considéré comme : *la capacité des sociétés, institutions, groupes et individus à utiliser, sur une base régulière, plus d'une langue dans la vie quotidienne.* (EC, 2007: 6). Les autochtones de la région des Grands Lacs ne sont pas exclusivement plurilingues mais ils sont aussi multilingues et cette vitrine pourrait constituer un vivier pour un enseignement/apprentissage plurilingue sans qu'une langue ne domine l'autre.

2.2 Compétence plurilingue

Selon la définition du CECRL, la compétence plurilingue se définit comme *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.* En adéquation avec le CECRL, le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures ajoute que *«cette compétence ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition».* Autrement dit, la compétence plurilingue rassemble des connaissances et des capacités qui permettent à un individu de communiquer en puisant dans son capital langagier et culturel.

La compétence plurilingue peut être envisagée comme un processus actif, global et évolutif. Par ailleurs, cette compétence ne demande pas d'avoir le même niveau de compétence dans toutes les langues. Il est question de mettre à profit la transversalité de ces compétences partielles pour, par exemple, débiter l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est intéressant de noter que la compétence plurilingue n'est pas fixe ni limitée. Elle peut être développée tout au long d'une vie. C'est là un atout pour penser l'utilisation de pluralité des approches pour penser le futur de l'éducation plurilingue dans la région car comme nous le verrons ultérieurement, cette compétence plurilingue peut être davantage développée en milieu scolaire, vu que l'école est sans doute, un lieu approprié de contacts linguistiques.

2.3 Statut des langues dans des pays de Grands Lacs

Une brève définition du concept de « statut des langues » conduira à décrire celui des langues dans des pays de Grands Lacs. Selon Robillard (1997: 269-270):

Le statut est la position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies

par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions [...]. On distingue généralement le statut de fait (empirique, implicite) du statut juridico-constitutionnel (explicite, de jure). Il n'est pas exclu que ces deux statuts soient relativement contradictoire. Sur le plan explicite, les catégories de statut le plus souvent utilisées sont celles de la langue officielle (langue de travail de l'État), de la langue nationale (statut garanti par l'État), voire de langue proscrite [...]. Dans le domaine éducatif, une langue peut être dotée de statuts divers : elle est soit médium (ou véhicule) d'enseignement, soit langue enseignée (ou langue matière).

Selon cette définition, le statut prend deux grandes catégories : le statut de fait (empirique, implicite) autrement dit statut informel et le statut juridico-constitutionnel (explicite, de jure) qui serait le statut formel. Les catégories qui emploient ce dernier semblent pertinentes pour cet article. Ce statut qui désigne les statuts de langues comme langue maternelle; langue de scolarisation; langue étrangère; langue de communication, officielles et de la langue nationale servira pour décrire celui du français, de l'anglais et des autres langues dans des pays de Grands Lacs.

De cette définition découle l'hypothèse que deux langues internationales sont utilisées dans le pays des Grands Lacs comme langues secondes. C'est le cas du français qui est la seconde langue co-officielle au Burundi, en RDC et au Rwanda. Le français est la langue de l'administration, de la législation et de l'éducation dans ces trois pays où il est essentiellement appris à l'école et est utilisé dans des situations formelles ou officielles. Quant à l'anglais, il est la langue officielle en Ouganda. (Article 6: Official Language. "1. The official language of Uganda is English." (Traduction : 1. "La langue officielle de l'Ouganda est l'anglais). L'anglais occupe une place très importante au Burundi et au Rwanda depuis que ces deux pays sont devenus membres de la Communauté de l'Afrique de l'Est (EAC).

Puisque les pays anglophones de l'Afrique de l'Est (l'Ouganda, la Tanzanie, le Kenya) ont commencé un processus d'intégration économique et politique, le Burundi et le Rwanda se voient obligés d'acquérir l'anglais afin de s'intégrer au point de vue linguistique. Cette intégration devrait franchir les étapes d'une zone de libre échange, c'est-à-dire un marché commun avec comme objectif ultime l'union économique, la création d'une monnaie commune, d'un visa commun et une fédération des États membres. L'établissement d'un visa commun, par exemple, pourrait aboutir à l'émergence de nouvelles langues, à des effets environnementaux et linguistiques qui conduirait à une augmentation des recettes touristiques. Grâce à la maîtrise des langues de la sous-région, ces métiers verront leur champ de compétence profondément transformé. Cela suppose que les instances éducatives doivent d'ores et déjà préparer les futures générations au changement pour mieux s'intégrer dans la région.

On peut observer que la filière touristique est l'une des plus dynamiques en termes d'emploi et qu'elle devrait continuer à être pourvoyeuse d'emploi dans les années à venir. L'adhésion du Burundi et du Rwanda à ce processus d'intégration économique et politique de l'Afrique de l'Est, en juillet 2007, fut saluée comme un événement important pour l'avenir politique et éducatif des populations et du pays. Il est de notre connaissance que le français et l'anglais sont légalement acceptés comme langues secondes dans les quatre pays de la région des Grands Lacs. Ces langues sont devenues les langues d'inclusion, d'unification, de tolérance entre la population des Grands Lacs. Ce sont des langues qui tissent le lien entre des hommes et des femmes de cultures et de langues différentes et qui font coexister, dans le même espace, des hommes et des femmes de cultures et de langues différentes.

Qu'en est-il du swahili? Le swahili est la lingua franca de la région des Grands Lacs africains. Il est la langue véhiculaire la plus importante de la région. C'est la langue des contacts commerciaux. Il compte le plus grand nombre de locuteurs en Afrique de l'Est et Afrique des Grands Lacs. Même si le swahili n'a aucun statut juridique dans la plupart des pays des Grands Lacs, il demeure tout de même important, notamment dans les petites entreprises commerciales.

Force est de constater que certaines langues sont dominantes et que d'autres sont dominées. Cela peut engendrer un conflit linguistique et une concurrence dus à l'inégalité de leur statut. Il revient donc aux instances éducatives et aux décideurs politiques des pays de Grands Lacs d'élaborer des politiques linguistiques et éducatives en faveur de l'enseignement plurilingue avec une pluralité des approches pour encourager la mise en place de la cohabitation, la convivialité et le partenariat entre les langues dites de référence (le français et l'anglais) et d'autres langues de la sous-région. Cette observation nous amène à décrire la situation politique linguistique et éducative des pays de Grands Lacs. Avant d'aborder ces deux concepts, il importe d'évoquer brièvement le concept de communication en vue de faire enchaîner, somme toute, l'importance et la pertinence de la communication à l'introduction et à l'utilisation de pluralité des approches pour penser le futur de l'éducation plurilingue dans la région des Grands Lacs.

2.4 Concept de communication

La communication est vue comme un acte pour générer quelque chose, autrement dit elle joue un rôle utilitaire dans un échange donné. L'accent est mis sur l'aspect utilitaire et pratique de la communication. Pour les chercheurs de Palo Alto, la communication est un système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments qui entretiennent des relations entre eux. Dans une interaction, tout fait signe

et est interprété (énoncé, milieu, situation, gestualité, mimique, proxémique...) parfois différemment par les interactants. La communication n'est pas une simple transmission d'informations. L'individu participe à la communication en tant qu'élément d'un groupe. Il n'existe pas de non-comportement («on ne peut pas ne pas communiquer»). Toute communication est à la fois négociation sur un contenu et une relation. La nature des relations dépend de l'interprétation des séquences par les partenaires.

Tout échange s'organise par symétrie ou complémentarité. Pour Rod Ellis (1994:13), la compétence de communication comporte également plusieurs paramètres ou connaissances: *Communicative competence includes knowledge the speaker-hearer has of what constitutes effective language behavior in relation to particular communicative goals. That is it includes both linguistic and pragmatic knowledge. Communicative performance consists of the actual use of these two types of knowledge in understanding and producing discourse.* Cette définition, qui met l'accent sur les connaissances préalables nécessaires à l'orateur pour atteindre les buts communicatifs qu'il s'est fixés, paraissait importante à prendre en compte dans le contexte de cet article.

Une autre définition de la compétence de communication, donné par Nunan (1993:117), indique qu'il s'agit de *The ability to use language effectively to communicate in particular contexts and for particular purposes. Communicative competence is said to consist of four subsidiary components: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence.* En effet, c'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrées dans un système socioculturel de représentations, et de savoirs sur le monde. Des contacts commerciaux dans la région des Grands Lacs, par exemple, ont conduit à la diffusion des langues tout au long des pays de la région ou à l'émergence de nouvelles langues dans des échanges scientifiques et technologiques.

2.5 Aperçu sur les politiques linguistiques des pays des Grands Lacs

La politique linguistique est un enjeu de pouvoir (Grand Guillaume, 2003). C'est une arme politique d'un gouvernement qui la choisit selon, entre autres, ses buts, ses positions politiques et son programme socioéconomique. En Uganda, l'anglais a été adopté comme langue de communication officielle et administrative ; le français a été adopté au Burundi, en RDC et au Rwanda comme langue seconde officielle.

La politique linguistique est aussi un élément de l'identité nationale, les politiques linguistiques peuvent traiter les langues, comme des moyens d'unification et de compréhension nationale. Actuellement, avec l'adhésion du Rwanda et du Burundi à l'EAC en plus du Kenya, de l'Uganda et de la Tanzanie, l'anglais et le français représentent des langues dont il faut absolument tenir compte dans toute tentative d'intégration économique, culturelle, politique, militaire, technologique. Cela implique une nouvelle politique linguistique explicite, une nouvelle définition de la politique éducative de la sous-région.

Dans les lignes qui suivent, nous évoquons la notion des politiques éducatives pour montrer que ce sont ces dernières qui structurent le système éducatif d'un pays. Toute politique de planification porte en effet une certaine influence sur les pratiques et les représentations des langues.

2.6 Politique éducative

La politique éducative interprète et adapte simplement la politique linguistique au programme scolaire. Elle détermine les langues qui seront enseignées et le niveau auquel elles le seront. Elle définit la place dans le cursus scolaire de chacune de ces langues et détermine la langue de scolarisation, les fonctions et les buts de cet enseignement, la distribution de ressources par langue ainsi que la distribution territoriale des langues, objets d'enseignement. Cette politique permet donc au gouvernement de réaliser des prises de position politiques concernant la valeur des langues, positions que dissimule souvent la formulation des politiques linguistiques. Il revient donc aux décideurs politiques et éducatifs de plaider en faveur de l'apprentissage plurilingue dans la région des Grands Lacs sur la base de quelques arguments sociologiques; économiques et politiques dans le but de construire un avenir meilleur pour les habitants de la région.

3. Réflexions sur le contexte sociolinguistique des pays de Grands Lacs

Afin de sérier de façon précise l'importance de l'étude sociolinguistique des pays de Grands Lacs, nous menons une réflexion sur les rôles social et communicatif que jouent les différentes langues dans ces pays et les conséquences qui en découlent pour l'introduction et l'utilisation de pluralité des approches pour penser le futur de l'éducation plurilingue dans la région. A ce compte, le sociologue Hymes (1974:125) rappelle que *l'objet principal de la recherche sociolinguistique est d'établir les bases pour une compréhension adéquate de la place de la langue dans la vie sociale.*

La sociolinguistique s'inscrit dans plusieurs domaines, mais nous en emprunterons deux qui sont pertinents et utiles, dans le cadre de cet article car ils nous permettront de voir dans quel contexte une langue donnée est choisie, et privilégiée par une communauté donnée. Le premier de ces domaines est celui de la gestion des langues qui porte sur des typologies de politique et d'aménagement linguistiques dans les différents pays. La gestion des langues est une discipline qui consiste à satisfaire les besoins d'usage de plusieurs langues, dans un même État, dans des entreprises, dans des institutions internationales où l'on doit pratiquer plusieurs langues ou dans des organismes culturels. Le deuxième domaine est celui qui est basé sur les conflits diglossiques. Ce dernier prend en considération les emplois situationnels, les langues en présence dans une société, les représentations, les attitudes, les jugements sur les usages et dans le cadre des situations conflictuelles, les rapports de dominance entre les langues en présence.

Nous nous basons sur la question de la gestion des langues car en accord avec J. Fishman (1965 : 67-88), il ressort qu'il existe de l'espace où se déploie et se manifeste la gestion des langues et où les choix linguistiques sont symboliques pour des relations interpersonnelles. Nous en déduisons que la notion d'espace sociolinguistique permet de définir des espaces au sein desquels la parole plurilingue se déploie. Cet espace peut être à l'école ou en classe, au sein des relations familiales, dans la concession ou la maison de famille, sur le marché, sur le lieu du travail, cela peut être des discussions entre des acteurs sociaux, etc. Tout bien considéré, il faudra instaurer un dialogue des langues dans des conditions réalistes et acceptables en évitant l'approche unique, appauvrissante pour tous dans la sous-région. Autrement dit, pour faciliter la communication, il faut arriver à accéder à l'hégémonie linguistique dans la région et ce dernier dépendra des éléments suivants :

- utilisation des langues comme moyen de faciliter le commerce ;
- Universalité et utilisation des langues dans les communications internationales et d'institutions tels que la télécommunication (Internet/ téléphone), la diffusion culturelle, le domaine de transport, l'espace médical et juridique;
- désignation comme de jure ou de facto d'une langue officielle; des langues internationales et/ou de communication et les mesures du niveau de scolarité, le taux d'alphabétisation, les changements technologiques, les tendances de la migration internationale et le commerce.
- langue comme moyen du commerce international, un réseau de distribution mondial de publications de langue, de l'utilisation dans la diplomatie et dans les temps modernes, désignation éventuelle et l'utilisation par le contrôle de la circulation aérienne ou d'autres modes de transport franchissant les frontières internationales.

Le progrès des langues en Afrique Grands Lacs, dans les années à venir, dépendra de sa capacité à jouer un rôle décisif, non seulement comme moyen de communication national, international et interafricain mais aussi et surtout comme facteur réel de développement dans les domaines de l'éducation, de la science, de la technologie, de l'économie et de la vie sociale comme articulé par Mwatha (2010). Les instances de cette sous-région doivent donc trouver des moyens d'améliorer la maîtrise de la langue, surtout en cette ère où de plus en plus, les technologies de la communication rendent possible l'apprentissage à tout moment et à chaque fois qu'il y a de l'intérêt.

4. Recommandations

- Les paramètres tels que le contexte institutionnel, la promotion sociale et économique, des échanges devront être pris en compte car ils influencent les usages et les fonctions des langues, entre autres dans l'enseignement
- Les décideurs dans la région des Grands Lacs devront soutenir l'idée de promouvoir un plurilinguisme basé sur la nécessité et l'utilité de parler la langue de l'autre. Ils devront améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues tout au long de la vie.
- Les politiques et les pratiques dans la région des Grands Lacs devront favoriser le plurilinguisme, principalement fondé sur la pluralité des langues, avec un espace adéquat pour les langues de communication internationale

Conclusion

Notre objectif était de montrer que les langues internationales et/ou de large diffusion ont un certain nombre de fonctions basées sur la finalité de leur utilisation et qu'elles sont vitales si la sous-région souhaite élargir ses relations. La région Des Grands Lacs devrait développer la passion pour le plurilinguisme et développer les compétences plurilingues des habitants dans ce domaine et dans d'autres langues. L'idéal serait que les habitants puissent vivre dans le monde global sans beaucoup de défis du monolinguisme. Les multinationales, les organisations du secteur public international comme l'ONU, les missions diplomatiques, les agences de renseignement, les organisations de la société civile internationale etc. sont à la recherche des individus qui possèdent deux langues ou mieux encore, des individus pouvant travailler dans un contexte multilingue. Il s'agit donc de donner à chaque langue son espace dans cette région, d'améliorer l'enseignement des langues et l'adapter aux besoins du marché du travail, de créer des conditions d'une vraie convivialité et d'une réelle compétitivité pour le développement des pays des Grands Lacs. Il revient donc aux décideurs politiques de faire progresser le plurilinguisme via l'enseignement.

Bibliographie

Atcero, M. 2015, « Usages et fonctions des langues dans la région de la Communauté de l'Afrique de l'Est et la région des Grands Lacs L le cas de l'Uganda » : *Synergies Afrique des Grands Lacs*, Revue du GERFLINT, n°4, p. 9-22.

[En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs4/AfGrandsLacs4.html [Consulté le 11 décembre 2015].

Burundi: l'anglais officialisé aux côtés du français et du kirundi.

[En ligne] : <http://www.rfi.fr/afrique/20140829-le-burundi-met-ordre-politique-linguistique> [Consulté le 11 décembre 2015].

Politique linguistique du burundi projet - Assemblée apf.francophonie.org/.../11_projet_politique_linguisti. En ligne http://apf.francophonie.org/IMG/pdf/11_projet_politique_linguistique_burundi.pdf [Consulté le 17 février 2016].

Calvet, L.-J. 1987. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.

Conseil de l'Europe. (2001). Un Cadre Européen Commun de Références pour les Langues - apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier (3ème édition).

Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Fishman, J. 1965. « *Who speaks what language to whom and when?* », *La linguistique*, 2 : 67-88. (Version révisée: Fishman 1972c).

Gestion des langues-Wikipédia [En ligne] : https://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion_des_langues) [Consulté le 10 décembre 2015].

Kremnitz Georg. Du « bilinguisme » au « conflit linguistique ». Cheminement de termes et de concepts. In: *Langages*, 15e année, n° 61. Mars 81. Bilinguisme et diglossie. p. 63-74. doi : 0.3406/lgge.1981.1868 url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1868 [consulté le 12/12/2015].

Mwatha, MN. 2010. « Et si les Africains quittaient le sommet de Montreux? ».

[En ligne] : <http://www.letemps.ch/opinions/2010/10/22/africains-quittaient-sommet-montreux>). [Consulté le 11 décembre 2015]

Ntakirutimana, E. 2014. « La dynamique des langues dans l'enseignement supérieur au Rwanda. De nouveaux enjeux, une nouvelle dynamique » : *Synergies Afrique des Grands Lacs*, Revue du GERFLINT, n° 3, p. 155-163.

[En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs3/Evariste_Ntakirutimana.pdf [Consulté le 11 décembre 2015].

Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. 2004. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Population de l'Afrique des Grands Lacs :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Populations_de_l%27Afrique_des_grands_lacs [Consulté le 11 décembre 2015].

The Constitution of the Republic of Uganda. 1995. Kampala: Uganda Government Printers

Visa commun Kenya, Ouganda et Rwanda - Visa en ligne, En ligne <http://www.visa-en-ligne.com/pays/visa-commun/Kenya.php> [Consulté le 10 décembre 2015].

Zarate, G. 1983. « Objectiver le rapport culture nouvelle, culture étrangère ». *Le français dans le monde* 23/181 : 34-39.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Complémentarité des langues et/ou prédominance de l'anglais?

Titus Ogavu

Université de Kyambogo, Uganda

Reçu le 09-01-2016 / Évalué le 26-02-2016 / Accepté le 14-04-2016

Résumé

Dans une communauté plurilingue, l'utilisation des langues d'autrui est inévitable. Elle facilite l'intercompréhension des membres. Pour une situation régionale ou globale, l'usage des langues internationales est inévitable également. Dans bien de pays, le défaut de mal aborder la question de langues a engendré des conséquences négatives. Pour une meilleure intégration régionale, faut-il prôner la complémentarité ou la prédominance des langues ? C'est là l'objet précis de cet article qui traite particulièrement du plurilinguisme dans la région des Grands Lacs africains, au sens large du terme.

Mots-clés: communauté plurilingue, prédominance d'une langue, langues internationales, intégration régionale

Complementarity of languages and/or supremacy of English language?

Abstract

In a multilingual community, the use of another language is unavoidable. It facilitates mutual understanding among members. For a regional or global situation, the use of international languages is also inevitable. Failure to address the wrong language issue has led to negative consequences in many countries. There is need to advocate for complementarity of languages for better regional integration than one language dominating. The purpose of this article is therefore to reflect specifically on the concept of multilingualism in the Great Lakes region of Africa, in the broadest sense.

Keywords: multilingual community, predominance of a language, international languages, regional integration

Introduction

La question de la complémentarité des langues est grandement entretenue par les sociolinguistes. Pour François Grosjean Devenez Fan, Professeur émérite à l'Université de Neuchâtel, en Suisse, le principe de complémentarité souligne que les langues de la personne bilingue se distribuent dans des domaines sociaux différents,

ainsi que dans des activités et situations diverses. Ce chercheur souligne aussi qu'on peut devenir bilingue à l'enfance, à l'adolescence et ou à l'âge adulte, et que beaucoup d'adultes ont besoin de devenir bilingues lorsqu'ils se déplacent d'un pays/une région à l'autre.

Par ailleurs, l'énigme de la prédominance des langues au sein des communautés est un phénomène universel. Elle empêche énormément la volonté d'un individu de devenir bilingue ou multilingue. Dans la région de la Communauté Est-Africaine (CEA) et la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs (CEPGL) en particulier, elle a engendré une polémique dans la situation où la suprématie des langues internationales et régionales étouffe l'usage des langues locales. En CEA, c'est l'anglais qui s'impose comme langue des communications officielles. Pour l'Uganda, par exemple, le luganda domine l'emploi des langues locales dans plusieurs parties du pays alors que l'usage du lugbarati l'emporte sur les langues locales dans la sous-région de West Nile.

L'article 137 du traité de la CEA-1999 stipule l'anglais comme la langue officielle et que le kiswahili est la *lingua franca* puisqu'il est largement parlé et compris dans la communauté (90% en Tanzanie, 65% au Kenya et 35% en Uganda). Presque toutes les activités sont conduites et tous les documents officiels sont écrits en anglais. Suite à cet article, la question des langues au sein de la Communauté Est Africaine a été évoquée à plusieurs reprises. D'après un article intitulé *Swahili to become East Africa's official language*, (octobre 2013), l'Uganda avait ordonné à tous ses citoyens d'apprendre le kiswahili. Selon le Ministre ugandais (par intérim) de l'information, Barbra Nekesa, l'introduction rigoureuse du Swahili visait à atténuer les engagements du pays avec le peuple des autres états membres de la CEA.

Par ailleurs, le site www.iwacu-burundi.org du 26 décembre 2013 a publié un article dans lequel il a été rapporté que lors du 15^e Sommet Ordinaire des Chefs d'Etats de la CEA, tenu à Kampala, le 30 novembre 2013, on avait imposé au Conseil des Ministres d'étudier les modalités d'inclure le français comme langue de la communauté en plus de l'anglais et du kiswahili. Les Burundais avaient apprécié la décision. Toutefois, pour Jérémie Ngendakumana, parlementaire burundais à l'Assemblée Législative de la CEA, l'introduction du français à la CEA prendrait du temps, car on devrait d'abord l'amender dans le traité, puis voter par les parlements de la CEA et finalement voter par les présidents.

Lors du sommet de Kampala, il a été souligné que la communication en anglais gênait beaucoup les Burundais pendant les conférences et qu'il y manquait la contribution des Burundais et Rwandais à cause des obstacles linguistiques. Inclure le français à la CEA serait important pour les Burundais qui ont du mal à exprimer

leurs idées dans une langue qu'ils comprennent peu ou pas du tout. En utilisant le français comme langue officielle à la CEA, en plus de l'anglais, le recours à traduction simultanée durant les conférences et sommets, serait inévitable. Les documents concernant la CEA seraient aussi rédigés en deux versions - anglaise et française.

En 2009, le secrétariat de la CEA par le biais du conseil sectoriel pour l'éducation, la culture et des sports avait délégué à l'*Inter-University Council of East Africa* la tâche de faire une étude sur l'harmonisation des systèmes éducatifs et de formation dans les cinq pays membres. Parmi les recommandations proposées par les experts des universités de la région, la question des langues d'instruction a été soulevée. Au niveau régional, le conseil a prôné des démarches pour la mise en place d'une langue commune d'instruction dans les pays membres. Cela serait instrumental pour la mobilité, le partage des connaissances et des ressources aussi bien que l'intégration régionale.

1. Prédominance de l'anglais en Uganda

En Uganda, par rapport aux autres pays membres de la CEA, il y a une particularité: l'anglais jouit d'un statut influant de la langue officielle, langue d'instruction, lingua franca voire «*langue nationale*». Effectivement, l'article 6, paragraphe 1 de la Constitution du 8 octobre 1995 déclare que l'anglais est la langue officielle et que d'autres langues peuvent être employées dans l'enseignement, la législation et les tribunaux (paragraphe 2). Le pays n'a pas de langue proprement véhiculaire pour la communication interétatique. Depuis plusieurs années, l'usage de l'anglais triomphe et l'utilisation des langues locales est commune dans les différentes régions du pays. L'Uganda dispose d'une soixantaine de langues locales, les plus répandues étant le luganda, le luo, le runyakitara (runyoro-rutoro et runyankore-rukiga), l'ateso/akaromjong et le lugbarati. Ces langues majoritaires sont enseignées et examinées au niveau primaire, secondaire et universitaire.

2. Politique linguistique ugandaise

En 1987, le gouvernement ugandais a créé une commission appelée « *Education Policy Review Commission* » pour établir un rapport sur la réforme de son système éducatif. Deux ans plus tard, en 1989, la commission a préparé un rapport intitulé « *Education for National Integration and Development* », *Report of Education Policy Review Commission*. En 1992, s'inspirant du rapport de 1989, le gouvernement a préparé un livre blanc sur l'éducation appelé « *Government White Paper on Education* » recommandant les réformes éducatives suivantes :

1. Apprentissage des langues maternelles pour l'éducation formelle des jeunes et l'alphabétisation des adultes, en suivant le principe selon lequel les enfants et les adultes apprennent plus vite dans leurs langues maternelles que dans une langue étrangère.
2. Les ugandais ont un héritage culturel très riche qui s'exprime bien dans les langues locales. Donc, s'appuyant sur les propositions de la Conférence des Ministres d'Education à Lagos (1997) la commission a vivement recommandé que si c'est possible, les langues africaines devraient être développées comme langues d'enseignement pour des raisons pédagogiques et culturelles au pays.
3. Suite aux recommandations proposées par l'UNESCO et le Bureau interafricain de l'Organisation de l'Unité Africaine pour les langues (1984), plusieurs pays africains avaient adopté des politiques de langues claires et cohérentes correspondant à leurs besoins.
4. Besoin d'avoir une langue nationale pour faciliter la communication intertribale et interrégionale aussi bien qu'avec les pays limitrophes des Etats africains et la communauté internationale.
5. Toutes les langues ugandaises devraient être promues dans les programmes d'enseignement formel et informel au niveau de l'éducation de base notamment pour reconnaître le rôle de la langue dans l'expression culturelle.
6. Les langues maternelles devraient être utilisées pour l'instruction dans tous les programmes de la première à la quatrième années du primaire (P1-P4).
7. L'anglais devrait être enseigné comme matière dès la première année primaire. A partir de la cinquième année primaire, l'anglais devient une langue d'enseignement.
8. De plus, en 2009, le rapport de *l'Inter-University Council of East Africa* avait préconisé, en ce qui concerne la langue d'instruction que dans les cadres locaux, que les langues les plus parlées (l'anglais, le kiswahili, le français, les langues maternelles) seraient employées au début du niveau primaire - *Early Child Development*.
9. A partir de la première année secondaire (S1), il sera demandé aux apprenants d'étudier, en plus de l'anglais et de leurs langues locales, une autre langue ugandaise ou étrangère, l'anglais gardant le statut de langue d'enseignement.
10. L'enseignement du kiswahili devrait être renforcé au niveau des écoles secondaires afin de préparer la formation des professeurs pour enseigner cette langue.
11. Créer un bureau de langues au niveau des districts, le *District Language Board*, afin d'identifier les langues d'enseignement et les langues à enseigner.

3. Défis linguistiques en Uganda

- Il existe plusieurs langues locales non complémentaires en Uganda au niveau régional ; ce qui pose le problème d'identification des langues d'enseignement et des langues à enseigner au primaire et au secondaire.
- La politique linguistique ne favorise pas beaucoup l'apprentissage des langues internationales dans les institutions académiques. Elles ne sont enseignées et apprises que dans les situations de crise.
- Pour les établissements urbains, l'anglais doit rester la langue d'enseignement à tous les niveaux scolaires ; ce qui risque de créer un grand fossé de compétence linguistique entre les enfants instruits en ville et ceux qui le sont à la campagne.
- Le multilinguisme en langues locales ne promeut guère l'intercompréhension des langues dans le pays.
- L'enseignement du kiswahili pose un défi sérieux pour le choix d'une langue nationale étant donné qu'il marginalise la promotion d'une langue locale au statut national. D'ailleurs, en Uganda, le kiswahili est considéré comme une langue d'oppression étant donné qu'il a été utilisé par les forces de l'ordre pendant les régimes postcoloniaux.

4. Question géopolitique

L'Uganda se trouve entre deux grands ensembles : la Communauté Est-Africaine (CEA) et la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs (CEPGL) où l'anglais, le français et le kiswahili sont les langues véhiculaires. Il est donc incontestable que ces langues qui sont complémentaires soient apprises et utilisées par la majorité de la population des régions concernées pour le besoin du progrès et de l'intégration socio-politico-économiques aussi bien que l'interaction et l'intercompréhension frontalières.

Le manque de volonté d'apprécier l'importance des langues internationales pour le développement ternit l'image de l'Uganda au niveau global, car la prédominance de l'anglais n'est guère aux bénéfices régionaux et internationaux. Le pays devrait se préparer en permanence aux situations hypothétiques demandant les langues supplémentaires pour des échanges globaux.

Au point de vue politique, l'Uganda se situe dans les zones frontalières des conflits intermittents. Il est obligé de s'impliquer dans les résolutions des crises et l'accueil des réfugiés multilingues. La suprématie de la communication en anglais n'a ni facilité le processus de relocalisation des immigrés ni amélioré le processus de leur intégration aux autochtones.

En plus, l'Uganda s'engage militairement dans les interventions régionales aussi bien que continentales. La collaboration entre les forces de l'ordre et leurs partenaires exige la connaissance des langues internationales des communautés belligérantes afin de faciliter leur mobilisation. Les réalisations de l'opération militaire tripartite (Uganda, République Démocratique du Congo et Soudan) contre la rébellion de Joseph Kony ont posé comme condition nécessaire la connaissance des langues internationales pour l'engagement des forces. De même, l'existence des forces ugandaises et burundaises de l'Union Africaine en Somalie démontre une autre raison pour l'importance de la connaissance du français et de l'arabe par les officiers ugandais. Par ailleurs, on ne peut pas ignorer l'appui de la police ugandaise au gouvernement tchadien où l'usage du français est indispensable.

Aux cadres administratifs, la connaissance des langues internationales est essentielle pour les dirigeants ugandais. Une bonne concertation par les responsables exige une communication directe et efficace entre les partenaires. La connaissance du français par les anglophones et de l'anglais par les francophones de la communauté facilite sans aucun doute la gestion des affaires dans les états membres. Malheureusement, la plupart des fonctionnaires ugandais ne sont pas multilingues. Cela exige toujours le recours aux services des traducteurs et interprètes.

Pour le progrès commercial, la prépondérance de l'anglais influe sur la participation de la population aux activités commerciales non seulement dans la CEA et la CEPGL mais également à l'échelle mondiale. Faute de maîtrise des langues régionales et internationales telles que le kiswahili, le français, l'arabe, le chinois, peu d'hommes et de femmes d'affaires ugandais peuvent s'aventurer à faire le commerce bénéfique à l'étranger. Ils ne se limitent qu'aux marchés anglophones. En plus, le blocage linguistique gêne énormément le développement technologique et scientifique chez la plupart des ugandais à cause de leur monolinguisme. A cause de la barrière linguistique, les chercheurs ugandais des établissements variés n'opèrent guère. Un reportage a été récemment fait sur un cas dans le journal officiel, *New Vision* (Tuesday, October, 13, 2015, p. 48):

Namboole stadium's troubles blamed on language barriers! Serious language issues have been given as one of the reasons Uganda's biggest sports facility is not well maintained. The stadium's management committee chairman Dan Tamwesigire has said most of the Chinese technicians can't properly communicate. That most of the stadium manuals are also in Chinese has also not helped matters. Tamwesigire notes that training local personnel therefore becomes hard. Construction of the facility was funded by the Chinese government. China has since completion of the facility in 1997 kept technical personnel at Namboole. "Many of the technicians can't speak English, so communication is a problem", explained Tamwesigire in the wake of serious flooding at Namboole.

Par ailleurs, le problème linguistique touche beaucoup la poursuite des études multidisciplinaires notamment dans les universités.

Les échanges culturels et artistiques sont aussi freinés par le manque de promotion de la diversité linguistique dans le pays. Les Ugandais pourraient exploiter la richesse culturelle et artistique au niveau régional en français et en kiswahili, mais la prédominance de l'anglais les empêche d'apprécier les valeurs de leurs partenaires. La prépotence de l'anglais défavorise les Ugandais dans les organisations internationales et entreprises multinationales par rapport à leurs compatriotes francophones qui sont souvent bilingues ou plurilingues. De même, la connaissance de l'anglais, du français et du kiswahili est un avantage supplémentaire pour l'emploi dans la CEA et dans la CEPGL.

5. Efforts de promotion du multilinguisme en Uganda

En 2008, le Ministère d'Education a entrepris une réforme intitulée *Lower Secondary Curriculum Reform* au centre pour le développement des programmes pour le niveau maternel, primaire et secondaire, le National Curriculum Development Centre (NCDC). La réforme devra favoriser la promotion du multilinguisme à partir de 2017, comme suit :

- l'anglais maintiendra son statut de langue d'instruction. L'enseignement de l'anglais et du kiswahili sera obligatoire aux établissements secondaires. Le kiswahili sera la deuxième langue utilisée pour la communication étendue dans le pays et la région de la CEA et la CEPGL.
- l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et locales seront facultatifs.
- le multilinguisme sera promu en forme d'encourager l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais et du kiswahili, les langues locales et les langues étrangères (français, allemand, latin, arabe, chinois).

En dehors de cette réforme, les institutions publiques et privées d'enseignement soutiennent déjà le multilinguisme en langues locales et internationales (kiswahili, français, allemand, latin, arabe, chinois, japonais, espagnole, portugais, russe) en proposant des programmes aux niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé.

6. Pour le plurilinguisme dans la CEA et la CEPGL

Les pays membres devraient s'engager vigoureusement à la question des langues et poursuivre une volonté collective afin de promouvoir les langues utiles aux échanges.

- Les pays membres de la CEA et la CEPGL devraient avoir la volonté de travailler en synergie pour élaborer le matériel pédagogique dans le domaine des langues internationales. Le contenu du matériel devrait porter sur les situations dans les régions.
- Considérer les langues internationales comme langues complémentaires non pas concurrentes.
- Besoin d'insister sur l'importance d'utiliser plusieurs langues complémentaires au développement socio politico-économiques des sociétés. Les commissions sociales des pays membres des régions devraient développer des programmes linguistiques favorisant l'utilisation des langues internationales pour l'intercompréhension.
- Intégration des programmes de langues, communication et cultures dans l'enseignement particulièrement dans les pays où une langue prédomine.
- Au point de vue sociolinguistique, le développement de base d'une communauté a besoin d'un bon moyen de communication en langues locales ou partenaires dans la sous-région étant donné les similarités culturelles. Le statut des langues étrangères devrait être complémentaire aux langues régionales et locales pour la communication universelle.
- Question ethnolinguistique - les personnes ont besoin de communiquer en leur langues afin d'exprimer leurs cultures et de transmettre « l'ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir-être » de façon formelle et informelle au sein des groupes, par les plus âgés aux plus jeunes. L'élaboration du matériel pédagogique pour l'enseignement des langues internationales devrait tenir compte de l'inclusion des aspects locaux dans le contenu des supports.
- Les programmes des médias interrégionaux en langues partenaires (français, anglais et kiswahili) aident à sensibiliser les sociétés à l'importance des langues au développement.
- Les dirigeants de la CEA devraient promouvoir les langues afin de libéraliser leur utilisation pour la communication selon les besoins des individus.

Conclusion

Le multilinguisme et la complémentarité des langues dans la région de la CEA et la CEPGL sont plus indispensables qu'utiles. Étant donné la situation actuelle où les états membres divergent sur les langues officielles, la mise en place d'une politique qui ne favorise pas la prédominance d'une seule langue donnera certainement un coup de pouce à l'élargissement de la communication et aux échanges divers.

Bibliographie

- Grosjean, F. 2010. *Bilingual: Life and Reality*, Harvard University Press: Havad.
- Mazrui A. 1975. *The Political Sociology of the English Language: An East African Perspective*. The Hague: Mouton.
- Ministry of Education and Sports. 2008. *New Policy Reforms in the Delivery of Secondary Education*, Circular N°. 20/2008, 25th August 2008.
- Ministry of Education and Sports. 1992. *Government White Paper on Implementation of the Recommendation of the Report of the Education Policy Review Commissions* entitled "Education for National Integration and Development, Kampala.
- Ministry of Education and Sports. 1989. *Education for National Integration and Development, Report of Education Policy Review Commission*, Kampala.
- Mbaabu, I. 1996. *Language Policy in East Africa: A Dependency Theory Perspective*, Nairobi: Educational Research and Publications
- Mbaabu, I. 2007. *Historia ya Usanifishaji wa Kiswahili*, Dar es Salaam: Taasisi ya Uchunguzi wa Kiswahili.
- Muthwii M., Mweseli M., Nzomo J., Gathumbi A., Okumbe J, Maranga M., Opit E, Wagaba W, Okot Benge and Ogavu T. 2002. *Research Case Studies on Language*, Published as a Consolidated report titled: Language policy and practices in education in Kenya, (Report compiled by Margaret Muthwii), Nairobi: Phoenix Publishers.
- "Namboole stadium's troubles blamed on language barriers", *New Vision*, Tuesday, October, 13, 2015, p. 48.
- National Curriculum Development Centre. 2013. *Languages Learning Area: Local Languages Syllabus, Lower Secondary Curriculum, Assessment and Examination Reform Programme*. Kampala, NCDC/Cambridge Education
- Nikuze, E. 2013. « Economie des langues et intégration régionale dans la zone CEPGL-CEA » in *Synergies Afriques des Grands Lacs, En: L'enseignement supérieur et la recherche dans le contexte des Grands Lacs et l'Afrique de l'Est: les enjeux linguistiques pour l'intégration régionale*, Revue du GERFLINT, Numéro 2/Année 2013, p. 83.
- Ogavu, T. 1997. *L'impact de l'enseignement de la langue française en Uganda sur la coopération bilatérale franco-ugandaise*, mémoire de maîtrise, Université de Makerere : Kampala.
- Prosperous Nankindu, Rebecca Kirunda and Titus Ogavu. 2015. " Language in Education: The policy, actors and the practices. A case of the urban district of Kampala", *International Index Journal, PARIPEX Indian Journal of Research*, Volume IV, Issue: V, May 2015, Print ISSN N° 2250 - 1991, Journal DOI: 10.15373/22501991.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Le plurilinguisme dans l'enseignement supérieur et la recherche : enjeux pour l'intégration régionale

Évariste Ntakirutimana
Université du Rwanda
entakirutimana@ur.ac.rw

Reçu le 06-02-2016 / Évalué le 02-03-2016 / Accepté le 14-04-2016

La place accrue de l'anglais dans les cursus universitaires échauffe les esprits. Le véritable enjeu n'est pas celui du français contre l'anglais, comme la plupart des commentateurs le suggèrent, mais celui du plurilinguisme contre l'uniformité.

François Grin (Université de Genève)

Résumé

Le multilinguisme et le plurilinguisme furent longtemps considérés comme une malédiction divine (Genèse 11 : 7-9) : Dieu confondit le langage de la terre pour contrecarrer la nature comploteuse de l'être humain. Par les temps qui courent, ils sont considérés comme un cadeau bénéfique, moyennant prudence et prévoyance. Cet article revient sur les enjeux du plurilinguisme dans la région des Grands Lacs et de l'Afrique de l'Est pour ultimement montrer que l'intégration régionale en matière d'enseignement supérieur et de recherche ne pourra réussir ni être efficiente que par un plurilinguisme bien géré plutôt que par une uniformisation linguistique.

Mots-clés : plurilinguisme, multilinguisme, intégration

Plurilingualism in Higher Education and Research: Challenges for Regional integration

Abstract

Multilingualism and plurilingualism have been considered as a divine malediction (Genesis, 11:7-9). God multiplied the human languages in order to undermine human beings' ability to plot. Nowadays, multilingualism and plurilingualism are taken as an advantageous gift when used with care and foresight. This paper deals with the challenges of plurilingualism in the Great Lakes region and Eastern Africa in terms of regional integration in higher education and research. Indeed, regional integration will only be successful and efficient with a well-managed plurilingualism instead of a linguistic standardization.

Keywords: plurilingualism, multilingualism, integration

Introduction

Depuis près de 20 ans, le plurilinguisme occupe une place de prédilection dans le monde intellectuel, académique et politique. Par les temps qui courent, il est considéré comme inéluctable et fructueux, étant donné qu'il ouvre plus large les horizons, facilite la compréhension de l'autre et, partant, garantit l'entente, la solidarité, la reconnaissance mutuelle, le meilleur vivre-ensemble: l'intégration dans les grands ensembles, pour tout dire. Qu'en est-il de l'enseignement supérieur et de la recherche dans la région des Grands Lacs et de l'Afrique de l'Est, ordinairement connue pour ses moult variétés linguistiques? Cet article tente d'en faire un état des lieux et de dégager les principaux enjeux linguistiques en force.

1. Définitions des termes-clés

De prime abord, il sied de fixer les idées sur trois termes-clés, à savoir *multilinguisme*, *plurilinguisme* et *intégration*, pour une même intelligence. Ces derniers n'ont pas en effet de définitions univoques. *Plurilinguisme* et *multilinguisme* sont étymologiquement synonymes (Dubois et al., 1994:31). Leur distinction émane des concepts récemment développés par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe¹ (47 États membres). Selon elle, le multilinguisme réfère « à la présence, dans une aire géographique donnée, grande ou petite, de plusieurs variétés linguistiques ». Le plurilinguisme réfère, quant à lui, « au répertoire de variétés linguistiques que peuvent utiliser les locuteurs ». L'État est multilingue, le locuteur est plurilingue.

Le terme *intégration* a également plusieurs acceptions, selon les domaines : mathématique, électronique, informatique, économie, pédagogie, psychologie, etc... Je retiens la définition donnée en sociologie puisqu'elle est plus en phase avec le sujet qui nous préoccupe, rien de plus social que l'intégration en effet.

En sociologie, l'intégration² est un processus qui permet à une personne ou à un groupe de personnes de se rapprocher et de devenir membre d'un autre groupe beaucoup plus vaste par l'adoption de ses valeurs et des normes de son système social. L'intégration nécessite deux conditions. D'un côté, une volonté délibérée et une démarche individuelle de s'insérer et de s'adapter : **intégrabilité**. De l'autre, la capacité intégratrice de la société par le respect des différences et des particularités individuelles. Je résumerais cette dernière condition par *coercition* et *tolérance*.

La coercition procède par assimilation : vous adoptez les conditions requises (du plus fort en général : facteur langue, dans notre cas), sinon vous êtes marginalisés. La tolérance, quant à elle, examine les cas particuliers et les principaux axes

d'intégration pour une réussite inébranlable et durable. C'est à ce niveau que le plurilinguisme trouve sa place. S'agissant du plurilinguisme et de l'intégration dans l'enseignement supérieur et la recherche, il importe de présenter l'état des lieux avant de débattre des enjeux mis en cause.

2. Le plurilinguisme dans l'enseignement supérieur et la recherche

Cette section revient sur les langues d'enseignement et les langues enseignées au supérieur dans la région des Grands Lacs et de l'Afrique de l'Est. Les données sont basées sur l'analyse de contenu et les informations collectées auprès des collègues œuvrant dans les pays concernés. La taille des caractères d'imprimerie est corrélée à l'importance accordée à la langue impliquée.

Medium et langues enseignées dans la région des Grands Lacs
et de l'Afrique de l'Est

Pays	Medium	Matières
Burundi	<i>Français</i> Anglais (privé) <i>Swahili</i>	<i>Français</i> Anglais <i>Swahili</i> Kirundi
Kenya	<i>Anglais</i> <i>Swahili</i> Français Espagnol Arabe Chinois	<i>Anglais</i> <i>Swahili</i> Français Espagnol Arabe Chinois
RDC	<i>Français</i> Anglais Lingala <i>Swahili</i> Tshiluba Kikongo	<i>Français</i> Anglais Lingala <i>Swahili</i> Tshiluba Kikongo
Rwanda	<i>Anglais</i> <i>Swahili</i> Kinyarwanda Français	<i>Anglais</i> <i>Swahili</i> Kinyarwanda Français
Tanzanie	<i>Anglais</i> <i>Swahili</i> Français Chinois Arabe Japonais Coréen	<i>Anglais</i> <i>Swahili</i> Français Chinois Arabe Japonais Coréen
Uganda	<i>Anglais</i> Français <i>Swahili</i> Luganda Runyakitara Arabe Allemand Chinois	<i>Anglais</i> Français <i>Swahili</i> Luganda Runyakitara Arabe Allemand Chinois

De ce tableau se dégagent deux groupes distincts selon les principales langues d'instruction:

- Le groupe où l'anglais prédomine : Kenya, Rwanda, Tanzanie et Uganda
- Le groupe où le français s'impose: Burundi et République Démocratique du Congo

Selon les langues enseignées, la situation est plus complexe. En plus des deux langues de large diffusion, il y a le swahili qui est présent dans les six pays. Suivent ensuite les langues locales de chacun des pays. Ces dernières sont enseignées en langues locales sauf le kirundi au Burundi où il est enseigné en français. Le poids de ces langues aussi bien comme médium que comme matières est moindre. Viennent enfin les pays qui enseignent d'autres langues étrangères comme le chinois, le coréen, l'arabe, l'allemand, l'espagnol et le japonais. Revenons sur les enjeux dominants en matière d'intégration.

3. Les enjeux linguistiques majeurs pour l'intégration régionale

La définition sociologique susmentionnée nous place confortablement sur la bonne piste. Dans les conditions normales, l'intégration en matière d'enseignement supérieur et de recherche dans la région des Grands Lacs et de l'Afrique de l'Est devrait consister en :

- échange d'enseignants et d'étudiants,
- collaboration en matière de recherche,
- mobilité des enseignants et des étudiants couplée à l'homogénéité des programmes et structures d'enseignement,
- échange de la documentation et,
- vulgarisation des résultats de la recherche

La situation linguistique et les politiques linguistiques en vigueur dans la région des Grands Lacs et de l'Afrique de l'Est sont-elles coopératives à ces axes?

D'entrée de jeu, la réponse est positive. Mais en réalité, il s'agit d'une intégration par assimilation axée sur la tendance à l'homogénéisation linguistique, comme le montre le tableau. Incontestablement, l'anglais domine l'enseignement supérieur et la recherche; la recherche parce qu'on travaille et publie généralement dans la langue d'instruction. Cette homogénéisation linguistique s'inscrit en faux contre le plurilinguisme. Tout bien considéré, contrairement à ce que pense Grin (2013 :3), dans la région des Grands Lacs et de l'Afrique de l'Est, l'enjeu majeur est l'hégémonie de l'anglais.

D'une part, à l'exception de la République Démocratique du Congo, qui a déjà postulé pour le statut d'observateur, les autres pays font partie de la Communauté Est Africaine dont l'anglais³ est la principale langue de travail de jure et de facto. Le swahili est pressenti *lingua franca* de la communauté. D'autre part, le Burundi, la RDC et le Rwanda font partie de la Communauté Économique des Pays de la Région des Grands Lacs (CEPGL) dont le français est la langue dominante. À toutes fins pratiques, en matière de medium d'enseignement, le jeu se joue entre la langue de Voltaire et celle de Shakespeare.

La langue de Shakespeare est en position de force car elle est medium d'enseignement dans quatre pays sur les six qui composent la région. La question qui se pose alors est de savoir, d'un côté, si les quatre pays dont l'anglais est langue d'enseignement, sont prédisposés à adopter le français comme deuxième medium pour intégrer les voisins francophones. De l'autre, il convient de se demander si les deux pays où le français est medium d'enseignement sont prêts à adopter l'anglais comme langue d'enseignement en plus, pour la même visée. À toutes fins utiles et en toute sincérité, il est plus facile aux pays francophones d'adopter l'anglais comme deuxième medium. L'inverse paraît plus difficile pour une raison obvie.

L'enseignement de l'anglais est plus préoccupant dans les pays francophones que ne l'est le français dans les pays anglophones. L'exemple de la RDC est éloquent en la matière. L'enseignement de l'anglais est généralisé à toutes les options et à tous les niveaux (du 1^{er} graduat à la 2^e licence voire en master) depuis 2003 avec le Pacte de modernisation de l'université congolaise (PADEM). L'instruction n° 14 du Ministère de l'enseignement supérieur rend obligatoire la connaissance de l'anglais à tous les niveaux de l'enseignement supérieur « *pour des raisons d'ouverture au monde et d'adaptation au progrès et à la recherche* » Makomo (2012 :57).

Au Burundi, bien que je ne dispose pas de données fiables, l'engouement de l'anglais devrait vite renforcer son enseignement, peut-être pas comme au Congo mais quand même. La demande sera davantage forte, si elle ne l'est pas encore, pour obliger les décideurs à être conséquents.

Après ces langues de large diffusion, il sied de parler de la présence visible du swahili comme langue enseignée dans tous les pays. Son rôle dans l'intégration régionale est, par voie de conséquence, incontournable. Le swahili est d'autant plus intégrateur qu'il réunit le plus grand nombre de locuteurs par rapport aux autres langues. Mais il importe de souligner que l'importance d'une langue n'est pas directement proportionnelle au nombre de ses locuteurs. D'autres facteurs entrent en ligne de compte, notamment le pouvoir économique des locuteurs et les outils dont est équipée la langue pour exprimer les réalités scientifiques et

technologiques. C'est là que le swahili perd un peu ses crédits. Il n'est pas encore suffisamment outillé pour servir de medium pour toutes les disciplines universitaires même si un pas de géant a été accompli dans un certain nombre de domaines. Le swahili présente néanmoins l'avantage d'être commun à tous les pays (une large zone d'influence) et de n'être l'apanage d'aucun contrairement aux autres langues transfrontalières, à l'instar du kinyarwanda (Rwanda), du luganda (Uganda) ou du kirundi (Burundi).

Après ces trois langues de grande importance, revenons, un tant soit peu, sur les autres langues qui apparaissent dans le tableau. Il appert que chaque pays s'organise à qui mieux mieux. En Tanzanie, l'apprentissage du chinois, du coréen, de l'arabe et du japonais est sanctionné par un BA surtout à l'Université de Dodoma. Il y a lieu d'y déceler le renforcement des liens économiques avec les pays impliqués.

En RDC, tous les Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP) enseignent le cours intitulé *Etude pratique d'une langue congolaise*, savoir le tshiluba, le kikongo, le swahili et le lingala. Là où l'on dispose de spécialistes requis, on enseigne les quatre langues à la fois. Sinon, on se limite au nombre de spécialistes disponibles, en écartant d'emblée la langue locale. Vu la superficie du pays et la kyrielle de langues congolaises, nul doute que ces 4 langues nationales jouent un rôle intégrateur à l'intérieur du pays à l'instar du kinyarwanda et du kirundi respectivement au Rwanda et au Burundi.

Revenons, avant de conclure, sur les principaux axes d'intégration évoqués afin d'en discuter les tenants et les aboutissants. Pour ce qui a trait à l'échange d'enseignants-chercheurs et d'étudiants, il ne peut être possible que par le bilinguisme, français-anglais. À y regarder de près, il y a loin de la coupe aux lèvres. À supposer que la volonté politique d'intégration en matière d'enseignement supérieur y était, force est de rappeler qu'on n'oblige jamais quelqu'un à devenir bilingue. On le devient par intérêts personnels, puis on ne le devient pas du jour au lendemain. Le temps doit faire son travail.

Les bibliothèques universitaires, premières ressources d'informations, devraient être soumises à la même logique, bilinguisme français-anglais, ne fût-ce qu'en ce qui concerne les ouvrages de références. En tout état de cause, il faut garder à l'esprit que le plurilinguisme est coûteux. Quel établissement peut-il se permettre ce *luxe* juste pour des fins d'intégration régionale?

Pour ce qui a trait à la collaboration en matière de recherche, c'est-à-dire la conduite des projets communs, la co-supervision des travaux de recherche, l'évaluation des pairs, la présentation des résultats, etc..., la même condition se pose comme d'ailleurs pour l'échange de la documentation et la mobilité des chercheurs et des étudiants.

Par mobilité des enseignants-chercheurs et des étudiants, j'entends la possibilité d'enseigner ou d'étudier dans n'importe quel pays de la région. Elle est également tributaire du bilinguisme français-anglais. La présence de réfugiés congolais et burundais sur le territoire rwandais illustre bien cet aspect. Il leur incombe de suivre d'abord des cours d'initiation à l'anglais avant de rejoindre les établissements d'enseignement supérieur rwandais. Combien de temps doit-on apprendre une langue pour s'en servir aisément dans l'enseignement supérieur avec toutes les exigences qu'on lui connaît?

Un locuteur non natif devrait être amené à avoir un niveau de sécurité linguistique pour pouvoir communiquer correctement dans les situations courantes de la vie socio-professionnelle. Selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), ce niveau correspond au Diplôme de Français Professionnel (DFP B1). Ce dernier caractérise un locuteur linguistiquement indépendant, c'est-à-dire capable d'entretenir une interaction.

Les curricula et structures académiques devraient également être homogènes dans la région. Ceci n'a presque rien à avoir avec le plurilinguisme mais il faut l'évoquer pour être complet par rapport au volet échange/mobilité d'enseignants et d'étudiants. C'est une condition sine qua non pour l'intégration prometteuse en matière d'enseignement et de recherche. Notons qu'homogénéité des programmes n'est pas synonyme d'uniformisation. Chaque pays a ses spécificités qui doivent être prises en considération pour mieux opérer.

Force est de souligner que la mobilité des enseignants-chercheurs pourrait pallier l'épineux problème de ressources humaines dû non seulement à la fuite des cerveaux mais encore et surtout aux cycles universitaires non encore complets. Peu d'universités de la région offrent le diplôme de troisième cycle, en effet. Si un enseignant-chercheur/étudiant ougandais, kenyan ou tanzanien est obligé de travailler/étudier au Burundi ou au Congo, la connaissance du français lui serait exigée. À l'inverse, si un enseignant/étudiant burundais ou congolais avait à travailler/étudier en Ouganda, au Rwanda, en Tanzanie ou au Kenya, la maîtrise de l'anglais lui serait une condition sine qua non. Au bout du compte, le bilinguisme fonctionnel, français-anglais est incontournable.

Le service à la collectivité est une des missions vouées à l'enseignement supérieur dans bien des pays, si pas tous. Les enseignants-chercheurs ne devraient pas travailler en vase-clos. Leur lumière ne devrait pas être placée sous le boisseau. Les résultats des recherches devraient en effet être présentés dans la langue que la plupart des gens comprennent. C'est rarement le cas.

Sur le plan régional, l'anglais et le français s'imposent encore une fois avec un grand penchant pour l'anglais car « *l'anglais est la seule langue de la rédaction et de la présentation des travaux académiques (mémoires, travaux pratiques, examens, articles scientifique, etc...)*. *Toute la vie académique est axée sur l'anglais* ». (Ntakirutimana, 2014 :161). La langue de la recherche ne facilite pas sa vulgarisation. Soulignons avec François Grin (2013 :3) que « *l'hégémonie entraîne l'uniformisation, laquelle favorise la pensée unique, qui à son tour bride la créativité et l'innovation* ».

Conclusion

Pour ce qui a trait à l'enseignement supérieur et à la recherche dans la région des Grands Lacs et de l'Afrique de l'Est, l'enjeu majeur est la tendance à l'homogénéisation linguistique. Le rejet du plurilinguisme crève les yeux. Ce rejet repose visiblement sur l'assimilation à base de la langue anglaise.

Ordinairement, la pratique intégratrice oblige les États à être multilingues pour permettre aux citoyens de fonctionner dans leurs langues respectives ou majoritaires. Ainsi, l'enseignement supérieur de la région devrait table sur le plurilinguisme, français-anglais-swahili (Forestier, 2013) pour permettre l'épanouissement de tout un chacun et le bénéfice des fruits de la recherche. Le swahili devrait y trouver sa place vu le nombre de locuteurs qu'il regroupe et les fonctions qu'il remplit.

Le plurilinguisme mettant en jeu les langues de diffusion internationale (français, anglais) et des langues locales, le swahili en l'occurrence, est le seul capable de favoriser l'intégration régionale dans tous ses axes et la qualité de l'enseignement. Les défenseurs du plurilinguisme trouvent en lui d'ailleurs une solution au problème de mort de langues qui menace la diversité linguistique et culturelle un peu partout dans le monde. *Plurilinguisme* rime bien avec *diversité linguistique*, qui à son tour, rime avec *diversité culturelle*.

Bibliographie

Dubois, J. L. Guespin, M. Giacomo C. Marcellesi, J.B. Marcellesi et J.P. Mével. 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Forestier, M-A. 2013. « Un multilinguisme stratégique au service d'une intégration régionale ambitieuse et durable en Afrique des Grands Lacs et de l'Est » *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n° 2, p. 21-31.

[En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs2/forestier.pdf [Consulté le 02 février 2016].

Grin, F. 2013. « L'anglais dans l'enseignement académique : le débat s'égaré dans les clichés » *Le français à l'Université*, n° 3-4, p.2.

Makomo Makita, J.C. 2013. « La politique linguistique de la R.D Congo à l'épreuve du terrain : de l'effort de promotion des langues nationales au surgissement de l'entrelangue » *Synergies Afrique des Grands Lacs* n° 2, p. 45-61.

[En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs2/makomo.pdf [Consulté le 02 février 2016].

Ntakirutimana, E. 2014. « La dynamique des langues dans l'enseignement supérieur au Rwanda : de nouveaux enjeux, une nouvelle dynamique » *Synergies Afrique des Grands Lacs* n° 3, p. 155-163.

[En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs3/Evariste_Ntakirutimana.pdf [Consulté le 02 février 2016].

OIF. 2014. *La langue française dans le monde*. Paris : Éditions Nathan.

Omer, D., Tupin, F. (dir.). 2013. *Éducatons plurilingues : L'aire francophone entre héritages et innovations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vandaele, S. 2013 « Le français, langue du savoir : quelques réflexions » *Le français à l'Université*, n°3-4, p.3-4.

Notes

1. https://fr.wikipedia.org/wiki/Multilinguisme#cite_note-1
2. <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Integration.htm>
3. L'article 137 du Traité de l'EAC stipule : 1. La langue officielle de la Communauté est l'anglais. 2. Le kiswahili deviendra lingua franca de la Communauté.



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Dynamique des Langues au sein du Collège de l'Éducation de l'Université du Rwanda

Cyprien Niyomugabo

University of Rwanda- College of Education
niyocy@yahoo.fr

Reçu le 16-02-2016 / Évalué le 24-03-2016 / Accepté le 14-04-2016

Résumé

L'avenir d'une langue appartient à ses locuteurs. Si les francophones et les anglophones du Collège de l'Éducation (CE) de l'Université du Rwanda, ancien Kigali Institute of Education, ne parlent pas le français ni l'anglais, il y a de grands risques que ces langues restent toujours des langues de grandes circonstances, voire des langues d'archives comme elles le sont actuellement. La redynamisation de la pratique du français et de l'anglais au CE incombe plus particulièrement à tous les membres de cette institution qui, conscients de l'importance de ces langues sur le plan national et international, devraient les utiliser et inviter leurs concitoyens à les intégrer dans leurs communications orale et quotidienne. La redynamisation de la pratique du français et de l'anglais au CE doit toutefois s'opérer dans le respect des autres langues en présence en vue d'une meilleure complémentarité fonctionnelle.

Mots-clé : dynamique des langues, statut de langue, glottopolitique, compétition des langues

Dynamics of Languages at College of Education of the University of Rwanda

Abstract

The future of a language belongs to its users .Therefore, if Francophones and Anglophones of the College of Education of the University of Rwanda (CE), former Kigali Institute of Education, speak neither French nor English, there are many risks that those languages can always remain languages of important events, in other words languages of archives as they are currently. The redynamisation of the practice of French and English at CE is mainly the responsibility of all members of the institution who, knowing the importance of these languages on national and international levels should use them and invite their fellow citizen to integrate them in their daily oral communication. This redynamisation must however be carried out in the respect of other present languages for the purpose of a functional complementarity.

Keywords : dynamics of languages, language status, glottopolitics, languages competition

Introduction

Le statut juridique des langues au Rwanda en général et au CE en particulier apparaît clairement dans la Constitution. En effet, toutes les Constitutions d'avant 1994 (novembre 1962, décembre 1978 et juin 1991) précisent que les langues officielles sont le kinyarwanda et le français. Selon la nouvelle donne sociolinguistique du Rwanda d'après 1994, la Constitution du 4 juin 2003, en son article 5 précise que « *la langue nationale est le kinyarwanda. Les langues officielles sont le kinyarwanda, le français et l'anglais* ». La Constitution de la République du Rwanda de 2003 révisée en 2015, en son article 8, stipule que « *la langue nationale est ikinyarwanda. Les langues officielles sont ikinyarwanda, l'anglais et le français. Une loi organique peut ajouter ou supprimer une langue officielle* ».

Le Règlement Académique Général (RAG, 2000:1) du CE, en son article 2, précise que « *l'admission au CE est subordonnée à l'acceptation de suivre les enseignements en anglais, en français et /ou dans toute autre langue que l'Institut pourrait introduire* ». L'actuel RAG de 2014 révisé en 2015 dans son article 11 précise que ceux qui veulent faire des études à l'Université du Rwanda doivent démontrer qu'ils ont des compétences linguistiques suffisantes en anglais.

La dynamique des langues au CE comme comportement sera non seulement la production du discours ou de textes parlés et écrits mais tout leur usage dans la vie sociale et individuelle de ses membres, y compris la lecture et l'écoute. En d'autres termes, la dynamique des langues en tant que comportement dépendra de leur utilisation dans les activités quotidiennes, car plus elles seront utilisées, plus elles deviendront utiles. Pour bien illustrer leur dynamique, nous allons analyser les domaines où chaque langue est utilisée en priorité par rapport aux autres.

Notre méthodologie a consisté en une enquête sociolinguistique auprès des membres de la communauté du CE. L'investigation avait pour objectif d'examiner la dynamique des quatre langues principales du CE, à savoir le kinyarwanda, l'anglais, le français et le kiswahili. L'interprétation des données s'est faite en confrontant ces dernières avec les considérations théoriques en cours en glottopolitique, discipline qui a été au centre de notre approche et constitué la principale inspiration méthodologique de notre réflexion.

1. Concept de statut et de dynamique des langues

Selon Dabène (1994:41), le statut juridique d'une langue est l'« *ensemble des dispositions, généralement réunies dans un cadre juridique et qui régissent l'emploi des langues dans les divers secteurs administratifs, dans le système*

scolaire (...) ». La dynamique d'une langue sera donc un équilibre complexe entre son statut juridique ou social, ses pratiques, les langues en présence et le contexte social. Une politique linguistique efficace de dynamisation doit établir en priorité un cadre d'un plurilinguisme non concurrentiel avec la langue commune. Dans le cas du Rwanda, il s'agit du kinyarwanda et de ses langues partenaires, à savoir l'anglais, le français et le kiswahili.

La dynamique des langues sera caractérisée par des indices tels que la force numérique des locuteurs, la diffusion comme langue auxiliaire, la standardisation ou l'enrichissement d'une langue normalisée, le statut accru d'une langue, son expansion dans l'espace ou dans divers domaines d'utilisation, la promotion officielle d'une langue, la puissance économique ou culturelle des locuteurs et leur comportement ethnolinguistique. Au CE, la dynamique concerne principalement quatre langues susceptibles d'être utilisées dans toutes les situations de communication à savoir le kinyarwanda, l'anglais, le français et le kiswahili. En principe, chacun des domaines identifiés peut avoir son propre profil langagier qui détermine la dynamique de ses langues. C'est dans cette optique que nous nous proposons de faire un tour d'horizon de la dynamique de chaque langue que nous avons identifiée par l'observation directe, par la lecture des documents et par les enquêtes, pour examiner la place qu'occupe chaque langue au CE.

1.1. Statut juridique et pratique du kinyarwanda

Nous trouvons le statut juridique du kinyarwanda au Rwanda en général et au CE en particulier dans la loi fondamentale du Rwanda. Le statut juridique dont jouit le kinyarwanda se révèle à travers l'histoire du Rwanda. En effet, les constitutions qui se sont succédé au Rwanda précisent que le kinyarwanda est en même temps langue nationale et langue officielle. L'actuelle constitution de la République du Rwanda de 2003 révisée en 2015 en son article 8 stipule que « *la langue nationale est l'ikinyarwanda. Les langues officielles sont ikinyarwanda, l'anglais et le français* ». Si l'on se réfère au RAG du CE, l'on peut penser que le kinyarwanda a été oublié car celui-ci ne prévoit rien pour le kinyarwanda, qui est cependant doublement protégé par la Constitution, quant à son utilisation. Tel n'est pas le cas, car le kinyarwanda fait partie des langues d'enseignement (sinon la seule) à la section de kinyarwanda. En plus, les organes de décision en matière académique comme le Sénat Académique ont décidé que dans cette section les cours doivent être dispensés en kinyarwanda. Les cours étaient dispensés en kinyarwanda à 93%, à 96% et à 98% respectivement pour les années universitaires 2004, 2005 et 2006 et à 100% depuis l'année académique 2007 jusqu'à ce jour. Pour l'année académique

2015-2016, le kinyarwanda est enseigné dans quatre combinaisons qui comptent 208 étudiants enseignés par quatre professeurs qualifiés.

Au CE, il y a trois catégories de locuteurs du kinyarwanda. La première catégorie des kinyarwandophones est composée de Rwandais. Dans ce groupe, il y a les enseignants de kinyarwanda et les étudiants qui font la section de kinyarwanda. Cette catégorie s'exprime en un kinyarwanda dit scientifique. Ce groupe comporte des Rwandais qui enseignent des matières autres que le kinyarwanda et qui ont grandi et étudié au Rwanda. Gasimba (1984:27) revient sur cet aspect quand il dit qu'« *il y a le kinyarwanda qui unit tous les Rwandais et le kinyarwanda scientifique des intellectuels...* ». Du reste, le kinyarwanda des intellectuels n'est pas compris par tout le monde.

La deuxième catégorie de locuteurs du kinyarwanda au CE comprend les Rwandais qui ont grandi dans le bain linguistique du kinyarwanda au Rwanda ou ailleurs. Dans cette catégorie, on compte ceux qui ont fait les études secondaires dans les filières littéraires, c'est-à-dire qui ont étudié le kinyarwanda durant leur cursus à raison de six heures par semaine. La troisième catégorie regroupe une grande partie de la communauté rwandaise rentrée d'exil depuis 1994. Cette catégorie parle un kinyarwanda mêlé de l'anglais, du français, du kiswahili ou d'autres langues africaines de leurs anciens pays. Il s'agit des autorités et hauts cadres, des enseignants, des étudiants et du personnel technique et d'appui du Collège. Dans cette catégorie, nous classons tous les expatriés qui apprennent le kinyarwanda par les cours intensifs qu'ils suivent au CE ou ailleurs. Ils étudient le kinyarwanda pour des raisons d'intégration sociale et ils en ont une connaissance limitée.

Au CE, les interactions quotidiennes se font essentiellement en kinyarwanda (97%). Cela est justifié par le fait que la communauté du CE est principalement rwandaise, ce qui n'a rien de surprenant puisque le CE accueille des étudiants rwandais qui ont presque à 99,9% le kinyarwanda comme langue maternelle. Il faut ajouter à cela l'entourage du CE qui est pratiquement kinyarwandophone à 100%. Au CE, on a une sorte d'adage qui dit que le « *kinyarwanda makes life easy* » (*le kinyarwanda rend la vie facile*). C'est autour du kinyarwanda que la communauté rwandaise en général et celle du CE en particulier se sent unie. En effet le kinyarwanda est la langue maternelle des Banyarwanda pratiquement parlée par tous les Rwandais et le recours au kinyarwanda est également « *encouragé par un certain nationalisme linguistique qui voit peu à peu le jour pour éviter les étiquettes de francophone et d'anglophone connotant parfois la division* » (Karangwa, 1996:220).

1.2. Statut pratique et fonctions du kiswahili

Au Rwanda en général et au CE en particulier, le kiswahili ne jouit d'aucune officialité si l'on se réfère aux textes légaux. Cependant, l'on peut penser que le kiswahili sera bientôt la langue officielle du Rwanda, car la Constitution de la République du Rwanda de 2003 révisée en 2015 en son article 8 prévoit qu'une loi organique peut ajouter ou supprimer une langue officielle. Une telle réflexion est basée sur le fait que le Rwanda fait partie de l'East African Community qui a pour langues officielles le kiswahili et l'anglais. Qui plus est, le kiswahili est une des langues officielles de l'Union Africaine. Nous rappellerons cependant que le kiswahili a été la première langue officielle étrangère au Rwanda du temps de la colonisation allemande. Il faut également signaler l'existence des programmes académiques de kiswahili depuis 2006 et de la section de kiswahili opérationnelle depuis janvier 2007 dans une seule combinaison de Kiswahili-Anglais-Education (SEE). Pour le moment, la section de kiswahili compte quatre enseignants, trois Rwandais et un Tanzanien. Pour l'année académique 2015/2016, le nombre d'étudiants de kiswahili est de l'ordre de 95, 45, 56 et 24 respectivement en 1, 2, 3 et 4 années.

Les kiswahilophones rwandais du CE ont appris cette langue de la côte, à l'école à 47% au secondaire au Rwanda, à l'école primaire au Congo (ex-Zaïre) et à l'école primaire et secondaire en Tanzanie. En dehors de l'école, le kiswahili a été «*ramassé dans la rue*» et ce sont essentiellement les musulmans et les citadins qui le pratiquent beaucoup. Au CE, un nombre important d'enseignants kenyans parlent kiswahili dans leurs interactions quotidiennes. Signalons que ceux qui ne sont pas bien à l'aise en anglais utilisent le kiswahili dans les interactions officielles quand ils sont dans les services dirigés par les kiswahilophones, surtout kenyans.

1.3. Statut juridique et de fait du français

La langue française au Rwanda a toujours joui du statut juridique de langue officielle (Niyomugabo, 2004). Malgré son statut plus ou moins privilégié, le français trouve un terrain de pratique fort limité au CE. En effet, en dehors du campus (et probablement en dehors des séances de cours de français) le français n'est pas parlé. Cette constatation rejoint l'idée de Gasana (1977:11) lorsqu'il écrit que les «*Banyarwanda ne s'en servent qu'occasionnellement, lorsqu'ils ont affaire à un étranger en général, un francophone en particulier. Entre eux, ils ne recourent qu'au kinyarwanda, leur langue maternelle, leur langue du cœur*». Certains Rwandais (et ils sont nombreux) croient encore et toujours que les étrangers, les Européens en l'occurrence et tous les Blancs par extrapolation, parlent le français.

Lorsqu'ils les rencontrent, ils s'empressent de les aborder en français (mais quel français ?), croyant se faire mieux comprendre. Cette situation s'explique par le fait que les Rwandais ont longtemps disposé du français comme seule langue internationale pouvant les mettre en contact avec le monde extérieur. Mais la situation pourrait changer car certaines langues comme l'anglais et le kiswahili acquièrent de plus en plus droit de cité au Rwanda. Même dans les secteurs (services) où cette langue est utilisée en priorité (comme à la section de français du CE) le peu de performance de ses usagers reste au niveau de l'écrit.

L'importance du français au CE est symbolique car la communauté du CE francophone ou supposée l'être (c'est-à-dire tout le monde si on se remet au principe de bilinguisme) n'utilise que très ponctuellement (sauf en classe) cette langue comme élément de stratégie sociale et parfois d'identification. Cela confirme la faible utilisation du français au CE. Cette situation a été renforcée depuis 2008 quand le gouvernement rwandais a choisi l'anglais comme la seule langue d'instruction. La volonté de revalorisation de la langue et de la culture nationales et la présence officielle du géant anglais au CE risquent de changer le rapport de force entre le français et les langues en présence. Quant au statut social et pratique du français au CE, nous observons qu'il y a trois catégories de locuteurs francophones au CE.

La première catégorie est constituée de professeurs et de cadres administratifs francophones (nationaux ou étrangers) qui pratiquent un bilinguisme acquis par la voie de l'école. Pour eux, le français est la langue de prestige et d'identification. Cette première catégorie peut comprendre aussi les bilingues précoces, c'est-à-dire ceux qui ont appris simultanément le kinyarwanda et le français ou l'anglais et le français dès leur petite enfance. Ces bilingues précoces issus le plus souvent des familles aisées où les parents parlent le français, pratiquent cette langue avec beaucoup plus d'aisance. La raison en est qu'ils ont grandi dans un milieu francophone et, de ce fait, ont vécu plongés constamment dans le bain linguistique du français.

La deuxième catégorie est celle du personnel technique de niveau A2 et des étudiants francophones, c'est-à-dire qui ont suivi un programme du secondaire essentiellement en langue française. Le niveau de français au Rwanda (et au CE en particulier) ayant sensiblement baissé, ces étudiants vivent dans une insécurité linguistique très prononcée, mais ils sont très fiers d'être appelés francophones. La troisième catégorie regroupe toute la communauté anglophone du CE devenue francophone par des cours intensifs de langue française qu'ils ont suivis (au CE ou ailleurs). Dans cette catégorie, nous classons aussi le personnel d'appui du CE (gardiens, chauffeurs, cuisiniers, etc.) qui a appris le français soit à l'école primaire ou post primaire, soit à l'âge adulte et à diverses occasions: contact avec les

francophones dans les activités quotidiennes, séjour dans les pays francophones, cours du soir; bref par toutes les techniques d'apprentissage sur le tas.

1.4. Statut juridique et social de l'anglais

Le statut juridique de la langue anglaise au Rwanda n'apparaît pas dans les constitutions rwandaises d'avant 1994 même si l'on pouvait trouver l'anglais dans les secteurs tels que la presse radiodiffusée, l'enseignement et la diplomatie. Toutes les constitutions d'après 1994 élèvent l'anglais au rang de langue officielle du Rwanda. L'actuel RAG du CE de 2014 révisé en 2015 dans son article 11 précise que ceux qui veulent faire des études à l'Université du Rwanda doivent démontrer qu'ils ont des compétences linguistiques suffisantes en anglais. Cela fait suite à la décision du gouvernement rwandais de 2008 de faire de l'anglais la seule langue d'instruction.

Quant au statut social et de fait de l'anglais au CE, nous observons que le statut social de l'anglais au CE sera envisagé en considération de la position sociale de ses locuteurs et des conditions dans lesquelles cette langue s'apprend ou a été acquise. Nous relevons trois catégories de locuteurs anglophones au CE. La première est constituée par les professeurs et les cadres administratifs anglophones (nationaux ou étrangers) qui ont fait des études primaires, secondaires et supérieures en anglais et qui ont grandi surtout en Afrique de l'Est. Pour eux, l'anglais est la langue de prestige et d'identification. Cette catégorie peut comprendre aussi les membres du personnel administratif de niveau de formation secondaire et des étudiants du CE qui ont étudié en anglais jusqu'au niveau du secondaire et qui ont évolué dans un milieu anglophone et, de ce fait, ont vécu plongés constamment dans le bain linguistique de l'anglais. Nous aussi classés dans ce groupe, les professeurs d'anglais francophones qui se sont spécialisés en anglais, c'est-à-dire qui ont obtenu des diplômes de Master's Degree ou de Doctorats en anglais. Ces bilingues pratiquent cette langue avec beaucoup plus d'aisance.

La deuxième catégorie est celle du personnel administratif et académique francophone qui est devenue anglophone soit par la politique du bilinguisme officiel presque obligatoire de 1994 à 2008, soit qu'ils ont eu un séjour prolongé en Afrique de l'Est anglophone. Les étudiants francophones qui ont suivi les cours intensifs d'anglais pendant une année et qui bénéficient toujours d'un cours de Communication skills de quatre heures par semaine au sein de leurs combinaisons d'études font aussi partie de cette catégorie. La troisième catégorie regroupe toute la communauté francophone ou kinyarwandophone devenue anglophone par des cours intensifs d'anglais suivis au CE ou ailleurs. Elle comprend aussi les locuteurs

de l'anglais de niveau basilectal qui sont entrés en contact avec l'anglais à l'âge adulte et à diverses occasions: contact avec les anglophones dans les activités quotidiennes, séjour dans les pays anglophones surtout pour les chauffeurs de camions, cours du soir; bref par toutes les techniques d'apprentissage de l'anglais sur le tas avant de venir travailler au CE. D'une façon ou d'une autre ceux qui parlent anglais (à tous les niveaux de compétence linguistique) ont un statut social privilégié au CE.

Depuis 2008, le poids de l'anglais se fait sentir au CE car, il est devenu la seule langue d'instruction dans tous les programmes d'enseignement, sauf dans les sections de français, de kiswahili et de kinyarwanda. Pour l'année académique 2015/2016, le nombre d'étudiants d'anglais est de l'ordre de 153, 179, 56 et 22 respectivement en 1, 2, 3 et 4 années.

2. Compétition et dynamiques des langues

Au terme de cette brève présentation de la situation linguistique du CE, analysons la compétition et la dynamique des langues dans cette institution.

2.1. Dynamique des langues dans les mémoires d'étudiants et dans les séminaires

De 2002 à 2015 sur quarante neuf séminaires (à caractère pédagogique) organisés au CE, quatorze étaient en français, vingt sept en anglais, six en kinyarwanda et deux en kiswahili. C'est dans ce contexte que le CE a abrité les assises du 7^{ème} Congrès ordinaire de l'Association des Professeur de Français organisé à Kigali du 24 au 27 novembre 2003. De ce Congrès s dégagent deux observations. La première est que lors de ce Congrès, un des participants nous a posé la question suivante: « *comment est-ce possible que quand on sort de la salle du Congrès, les gens [étudiants et enseignants rwandais du secondaire et de l'université] ne parlent pas français au CE alors qu'on est sur le campus universitaire ?* ». Nous lui avons brossé la situation linguistique de ce pays qui est dominée par le kinyarwanda pour diverses raisons. Dans un mouvement d'étonnement, il nous a déclaré que c'était un peu extraordinaire de trouver en Afrique une langue nationale qui domine les actes de communication extra-académiques au campus universitaire. La deuxième observation est que ce Congrès qui a amené au CE une sorte de bain linguistique francophone jamais connu jusque-là, a eu des échos très positifs au niveau des attitudes et représentations de la langue française au CE.

La dynamique des langues dans la rédaction des mémoires de fin d'études (B.A/B.Sc), de 2002 à 2008, quand les langues d'enseignement étaient encore le français et l'anglais, le français (67%) concurrence d'autres langues partenaires : 23%, 10% et 0% respectivement pour l'anglais, le kinyarwanda et le kiswahili. Mais de 2008 à 2012, quand l'anglais devient la seule langue d'instruction, l'anglais prend les devants dans la rédaction des mémoires (71%) par rapport au français (6%). Pour cette période, une chose intéressante mais pas très étonnante est la rédaction des mémoires en langues africaines (11% en kinyarwanda et 12% en kiswahili) presque le double des mémoires en français

2.2. Dynamique des langues dans les services administratifs

Dans un domaine comme l'administration, il va de soi que les langues officielles (le kinyarwanda, le français et l'anglais) soient les seules admises. La politique linguistique y est mais pas d'aménagement. Il est donc difficile de savoir quelle langue utiliser dans telle situation de communication orale ou écrite. A ce sujet, la pensée de Ngulinzira garde toute sa valeur lorsqu'il écrit: *«Il manque une législation en matière linguistique pour préciser la notion de langue officielle. En effet, non seulement tous les documents ne sont pas bilingues, mais on ne sait pas non plus ce qui doit être rédigé dans telle langue officielle ou dans telle autre et éventuellement dans les deux [maintenant dans les trois].* » (texte cité dans Karani, 1979:21).

De 1997 à 2007, l'administration du CE se fait presque en kinyarwanda à 93% ; en anglais à 5% et en français à 2%. Les gens qui s'adressent oralement ou par écrit à l'administration du CE (et à l'administration centrale en général), s'ils ne sont pas informés de la langue (anglais ou français) de l'autorité en place, préfèrent utiliser le kinyarwanda qui est neutre, raison pour laquelle il gagne du terrain au niveau du courrier reçu (avec une moyenne de 77.2% au Rectorat). Le français occupe une très bonne place par rapport à l'anglais au niveau du courrier reçu parce que les étudiants qui s'adressent à l'administration du CE pour s'enrôler sont en majorité francophones.

Au niveau du courrier expédié, l'anglais occupe une place de choix par rapport au français parce que le rectorat est occupé par les anglophones. Au niveau du registariat, le français occupe une place de choix parce que depuis la création du CE, ce poste est occupé par un francophone qui est un grand militant de la promotion du français : il est président de l'Association Rwandaise des Enseignants de Français (AREF). De 2008 à 2015, la situation linguistique dans les services administratifs est la suivante: 87 % en anglais, 12.5 % en kinyarwanda, en français à 0.5%. Cela est dû au fait qu'en 2008, l'anglais est devenu la seule langue d'instruction.

Force est de noter que ce sont les francophones qui recourent au mélange de langues kinyarwanda- français (K-F) tandis que les anglophones font le mélange kinyarwanda-français (K-F). Cela s'explique par le fait que l'un veut se faire accepter par l'autre en parlant sa langue. Sa langue veut dire le K-A pour l'anglophone et le K-F pour le francophone. Cette explication nous rappelle les propos d'une étudiante anglophone du cours de FLE. Après avoir constaté beaucoup d'emprunts du kinyarwanda au français, elle s'exclama: « *finalement le français, c'est comme du kinyarwanda !* ». Dans tous ces mélanges de langues, la base est le kinyarwanda. Cette langue joue le rôle de trait d'union, d'identité, d'appartenance à la rwandité des deux. Karangwa (2001:86) le souligne en ces termes: « *Le kinyarwanda sert de trait d'union entre les anglophones et les francophones dans leurs relations quotidiennes* ». En présence des autorités du CE, les francophones aiment mélanger le kinyarwanda et l'anglais et évitent de le faire en français pour se faire mieux accepter probablement; il y a donc un problème d'identité ou mieux de refus momentané d'identité francophone.

2.3. Dynamique des langues dans le domaine des activités para-académiques

Munyakazi (2004) note que le français et l'anglais sont quasi inexistantes dans les interactions langagières de la vie courante et qu'ils occupent une bonne place dans l'administration centrale et dans le système éducatif. C'est sur cette note que nous commençons la présentation de la dynamique des langues au CE dans les activités para-académiques comme la cantine, le restaurant, les sports et loisirs et la religion; domaines qui constituent une situation de communication moins stéréotypée et moins formelle que les autres situations précédemment présentées. A la cafétéria, le kinyarwanda sert de moyen de communication privilégié entre les étudiants et les serveurs.

Dans le domaine des sports et loisirs, il faut accepter avec Caitucoli (2004 :26) que « *les deux situations de communication (les rencontres sportives et loisirs) sont des situations socialement plus floues et moins régulées, où la compétition des langues est théoriquement la plus ouverte* ». Dans le cadre des rencontres sportives au CE, le kinyarwanda vient largement en tête (à 47% %), le kiswahili occupe la deuxième position (41%), le français et le kinyafançais et kinyenglish, la troisième position, avec 12%.

Il appert que le kiswahili occupe un grand pourcentage (41%) dans les rencontres sportives parce qu'il est d'abord la langue véhiculaire dans la région comprise et respectée par tout le monde (Ntakirutimana, 2001). Ensuite, il est la langue des sports dans la région. Notons que la Radio Rwanda, dans son effort d'aménagement

linguistique (in)volontaire, ne diffuse les matches de football qu'en kinyarwanda et en kiswahili. L'anglais est presque absent de la communication du domaine sportif. L'explication serait que c'est une langue d'officialité récente et peu commune dans les interactions de la majorité des Rwandais en général et du CE en particulier.

Dans le domaine religieux, les langues qui dominent les groupes de prière au CE sont le kinyarwanda (79%) et le français (14%), les 7% restants allant aux chansons religieuses en kiswahili ou en lingala. L'anglais est vraiment absent dans ce domaine de la vie.

Conclusion

La répartition des langues dans les divers secteurs d'activités au CE semble respecter le profil linguistique général de la population. Le kinyarwanda garde le monopole des échanges quotidiens et l'anglais domine dans l'enseignement et dans les écrits. Depuis 2008, le français est devenu le grand perdant. Le kiswahili reste une langue très importante, plus particulièrement dans la communication orale entre la communauté du CE originaire de l'Afrique de l'Est qui est importante dans le personnel académique. Le problème de taille qui se pose actuellement au CE est celui de la gestion des langues officielles, de la concrétisation du trilinguisme officiel dans cette communauté où le nombre de kinyarwandistes (lettrés ou pas) reste toujours élevé et donc préoccupant.

Le souhait de beaucoup (72%) est que la coexistence entre le kinyarwanda et le français, née de l'histoire plus reculée ; entre le kinyarwanda et l'anglais et le français et l'anglais né de l'histoire plus récente au Rwanda ne soit pas vécue en termes de conflit ou de guerre de langues, pour reprendre les termes de Calvet (1987), mais en termes de solidarité et de complémentarité. La coexistence pacifique des langues et le bilinguisme fonctionnel étant une préoccupation majeure des Rwandais pour la réussite d'un trilinguisme officiel fonctionnel.

Bibliographie

- Akimana, M. 2005. *Umwanya n'imikoreshereze y'ikinyarwanda mu Ishuri Rikuru Nderabarezi ry'i Kigali*, Mémoire de licence, Kigali: KIE
- Caitucoli, C. 2004. *Sociolinguistique et aménagement linguistique*. Module : Université de Rouen.
- Calvet, L. J. 1987. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot.
- Couvert, C. 1985. *La langue française au Rwanda*. Paris : IRAF.
- Dabène, L.1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

- Etiemble, R. 1964. *Parlez-vous français ?* coll. « Idées », Paris : Gallimard.
- Fabian, J. 1986. *Language and Colonial Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fitouri, C. 1983. *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Paris: Neuchatel.
- Gasana, A. 1978. *Le kinyarwanda, langue bantu du Rwanda : problèmes de phonologie*. Mémoire de DEA, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, Paris.
- Gasimba F.S. 1984. *Ibibazo byo kuvugurura ururimi nyagihugu. urugero rw'amuga asesengura ikinyarwanda mu mashuri yisumbuye n'amakuru 1977-1983*. Mémoire de Licence, UNR, Butare.
- ISP, 2000. *Prospectus de cours*, Kigali.
- ISP, 2002. *Règlement Académique Général du KIE*. Kigali.
- Karangwa, J. de D. 1996. « Rwanda : vers une nouvelle politique linguistique? » in : Juillard, C. et Calvet, L.- J. p.215-221.
- Karangwa, J. de D. 2001. « Alternance et mélange codique, exemple du discours des militaires rwandais » in : Canut, C & Caubet, D, p. 85-108.
- Karani, J. B. 1979. *Contribution à l'étude des langues en contact: rwandisation et langue administrative. L'exemple du Journal Officiel*, Butare : Mémoire de licence.
- KIE, 2000. *Règlement Académique Général du CE*, Kigali.
- Laroussi, F. 2004. *Apprentissages langagiers*. Module : Université de Rouen.
- Mackey, W. F. 1976. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- Makey, W.F. « Prologomènes à l'analyse de la dynamique des langues » in : <http://www.telug.quebec.ca/divescite/> [consulté le 25/3/20015]
- Munyakazi, L. 2004. *Situation linguistique du Rwanda*. 5 pages dactylographiées.
- Munyankesha, P. 1995. *Pour une redynamisation de la pratique du français au Rwanda. Approche sociolinguistique*, Butare : UNR. Mémoire de Licence.
- Niyomugabo, C. 2004. *Attitudes, pratique et représentation du français à l'Institut Supérieur Pédagogique de Kigali*, Mémoire de DEA : Université de Rouen.
- Ntakirutimana, E. 2001. *La langue swahili comme base d'unification dans la région des Grands Lacs Africains*. Québec : Université Laval. Thèse de doctorat.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Jeux et enjeux du plurilinguisme des enseignes murales dans la ville de Goma

Jean-Claude Makomo Makita

ISP-Bukavu

Makimakomo@yahoo.fr

Jean-Claude Mapendano Byamungu

ISP-Idjwi

jcmapendanos26@gmail.com

Reçu le 14-02-2016 / Évalué le 02-03-2016 / Accepté le 14-04-2016

Résumé

Les enseignes de l'espace commercial de la ville de Goma en République Démocratique du Congo sont réalisées en plusieurs langues. Ce plurilinguisme apparaît implicitement comme instrument de manipulation de la clientèle par le biais des constructions identitaires. Devant les limites de la sociolinguistique urbaine à saisir cet état de choses, il nous a fallu compléter cette première approche par l'ethnomarketing. Ainsi ont pu être interprétés les contenus ethnosociolinguistiques et culturels des énoncés du corpus récolté. En gros, les réflecteurs ou marqueurs identitaires « dépublicitarisent » les enseignes en même temps que celles-ci poursuivent explicitement un enjeu commercial. Pour rendre compte de cette stratégie spéciale, il a fallu une démarche tout aussi spéciale.

Mots-clés : accroches/enseignes murales, plurilinguisme, figure auctorielle, identité, sociolinguistique urbaine, ethnomarketing

Multilingualism of wall noticeboards in Goma's commercial settings (DRC): practices and issues

Abstract

The present study explores wall noticeboards located in Goma's commercial setting in the Democratic Republic of the Congo, as markers of multilingualism, an identity construction, and a manipulation strategy of ethnomarketing argumentation. The urban sociolinguistics combined with the ethnomarketing allowed the study to reveal and interpret ethnosociolinguistic and cultural statements of the considered data. The result from the demonstrative analyses is that those reflectors or identity markers 'disadvertise' the wall noticeboards while at the same time seem to explicitly play their commercial issue. This special stake in multilingualism needs a special approach!

Keywords: wall noticeboards, multilingualism, identity, urban sociolinguistics, ethnomarketing

Introduction

La présente étude porte sur les pratiques plurilingues des enseignes publicitaires murales récoltés dans l'espace commercial de la ville de Goma, en RD Congo. Ces enseignes se situent à la croisée des langues diverses qui innervent les annonces. La réinvention du rapport de la parole au monde ouvre celles-ci aux multiples influences linguistiques mêlant tour à tour au français standard ou édulcoré des énoncés issus des langues nationales ou locales rejoignant ainsi le cadre général du plurilinguisme congolais tel qu'il a préoccupé des chercheurs, notamment Mbulamoko Nzege (voir son cours de Sociolinguistique de 2006-2007 cité par Makomo 2013 : 61) qui a déclaré à ce sujet :

La situation sociolinguistique de la République Démocratique du Congo est celle du plurilinguisme original dû à l'hétérogénéité structurelle auquel s'est superposé le français qui coexiste avec les autres langues. Sa caractéristique principale est l'existence de 4 langues dominantes intercommunautaires qui sont devenues des langues véhiculaires depuis l'époque coloniale et sont aujourd'hui langues nationales.

Pour sa part, Sim Kilosho (2013 : 34) parle de la situation de la RDC comme celle d'un « multilinguisme à plus de cinq vitesses » :

Linguistiquement parlant, la RDC figure parmi les pays les plus multilingues de la planète. Alors que ses dix voisins comptent moins de langues, elle seule en a plus de 250. Parmi elles, les linguistes dénombrent plus de 245 autochtones, quatre langues nationales (à savoir le Kiswahili, le Lingala, le Ciluba et le Kikongo) et le français, langue nationale. Sur cette liste peuvent aussi s'ajouter toutes les langues voisines parlées aux frontières et voire à l'intérieur du pays, par les immigrés.

Pour nous situer dans la ville de Goma, le kinande, le kihunde, le kihavu, le mashi, le kinyarwanda, le kinyanga y sont pratiqués comme langues locales. A celles-ci s'ajoutent le kiswahili et le lingala qui sont les langues nationales les plus utilisées, sans exclure le kikongo et le ciluba, deux autres langues nationales qui sont moins pratiquées. La présence des réfugiés, des immigrés et des opérateurs économiques ressortissants des pays voisins ajoute à ce tableau général des langues essentiellement congolaises, le kinyarwanda, le kirundi et le kiganda, langues parlées respectivement au Rwanda, au Burundi et en Uganda.

Ce plurilinguisme en perpétuelle mutation n'a pas cessé d'inspirer des études scientifiques : Kilosho (2013 :33-45) ; Makomo (2013 : 45-63) ; Nkiko et al. (2009) ; Ndovya (2007-2008) ; Ngal (2008 : 79-89) ; Kasoro (2008) ; Nsuka (1985) ; Nyembwe

(1981), pour ne citer que les plus accessibles. Ces études s'inscrivent en sociolinguistique urbaine ou en poétique.

Parlant de l'entre-langue née de ce plurilinguisme en perpétuelle mutation en RDC, nous avons, nous-même, déclaré :

La contrainte de maîtriser plusieurs langues inhérente au plurilinguisme de la RDC n'est pas sans conséquence sur la compétence communicative des Congolais. Connaître obligatoirement 4 langues au moins n'est pas donné à tout le monde. (...). A cet amalgame de codes s'ajoute l'anglais. Ils sont donc rares les Congolais qui maîtrisent tous les codes. Mais pour le gros, le refuge est dans l'entrelangue ou l'interlangue pour s'en sortir et réussir un échange courant. (Makomo 2013 : 57).

Mais le plurilinguisme n'affecte pas que les réalités sociales, culturelles et politiques. Il s'étend aussi au domaine économique. Là-dessus, des études ont porté notamment sur les enseignes pharmaceutiques de la ville de Bukavu (Mapendano J.C et Bizimungu M. 2013 : 104-118) et sur les salons de coiffure à Bukavu (Barhalikubagirwa, 2015) en didactique du français. S'inscrivant dans cette dernière perspective économique, la présente étude s'engage dans les investigations sur les pratiques plurilingues dans les enseignes publicitaires murales de la ville de Goma, marquées par la collaboration identitaire.

Le corpus d'enseignes récolté (avec le concours de l'Assistant Déogratias Bizimana Mushombanyi de l'ISP-Idjwi) soulève la problématique du parasitage de la visée commerciale des enseignes par le recours aux marqueurs plurilingues à colorations identitaire, ethnographique et religieuse dont la saisie constitue un défi aux approches sociolinguistiques classiques. En d'autres termes, en même temps qu'elles cherchent explicitement à inciter à la consommation commerciale, les enseignes murales de l'espace commercial de Goma se présentent par leur plurilinguisme, comme des discours liés implicitement à la diversité linguistique et à la dynamique identitaire des émetteurs. Elles sont finalement perçues comme support d'un plurilinguisme où est mise en scène l'identité du propriétaire de l'espace commercial marqué par l'enseigne, voilant insidieusement la visée commerciale explicite.

Ainsi, notre problématique soulève-t-elle les interrogations ci-après : quelle place les enseignes publicitaires murales à marqueurs d'identité occupent-elles dans la typologie du plurilinguisme opérationnel dans la ville de Goma ? Quelles sont les particularités identitaires mises à nu à travers les enseignes de notre corpus ? Quels sont les paradigmes de définition de cette identité ? Par quels mécanismes ces faits langagiers et socio-discursifs accrochent-ils les différentes communautés

de la ville de Goma ? Enfin, en quoi l'approche que nous proposons conviendrait-elle mieux pour saisir la dimension identitaire instrumentalisée à travers la « dépublicitarisation » des enseignes ?

Pour répondre à ces questions, nous émettons l'hypothèse que l'enseigne murale déclencherait implicitement la dynamique de brouillage des préoccupations commerciales explicites, et constituerait une opportunité offerte aux émetteurs d'enseignes d'affirmer leur identité et l'émergence de leur communauté ethno-linguistique, culturelle ou idéologique parmi les éléments les plus marquants de l'opinion générale de la ville, de la province, du pays et même de la région des Grands Lacs, les communautés envisagées s'étendant jusque dans les pays de cette région.

Sur le plan des techniques et méthodes de recherche, nous avons choisi une approche axée sur trois articulations, à savoir l'observation directe des enseignes particulières ; l'observation et la classification des enseignes selon les communautés ethno-linguistiques, culturelles ou idéologiques. Enfin, nous avons allié l'ethnomarketing à la sociolinguistique urbaine en fonction des langues et des communautés de Goma. Nous avons ainsi recouru à la pragmatique psychosociale selon l'orientation de Fillietaz (2000), à la sociolinguistique urbaine et à la communication publicitaire. Dans son économie, l'étude développe les articulations suivantes : jeux et enjeux au niveau du patrimoine onomastique ; jeux et enjeux au niveau idéologique ; enfin, plurilinguisme et empathie.

1. Jeux et enjeux au niveau du patrimoine onomastique

Nous nous proposons ici de relever les langues utilisées dans les enseignes et d'explorer l'art avec lequel les enseignistes (c'est-à-dire les propriétaires des espaces commerciaux auteurs des consignes - impriment leur identité ethnolinguistique et insinuent leur appartenance à une communauté culturelle ou à un groupe social bien déterminé à partir des référents onomastiques : d'un côté l'anthroponomastique, de l'autre, la toponomastique. Sur ces deux aspects se construit le jeu de l'ethnicité comme base d'identité du concepteur de l'enseigne, qui est en même temps le propriétaire de l'établissement commercial porteur de l'enseigne.

1.1. Volet anthroponymique

Les enseignes à référence patronymique ou anthroponymique renvoient aux communautés ethniques qui constituent l'ossature de la configuration démographique de la ville de Goma. Il s'agit des communautés *Nande*, *Shi*, *Hunde*, *Havu*,

Hutu et *Tutsi*, les deux dernières constituant le groupe rwandophone de la RD Congo. Relève de cet ordre les enseignes ci-après :

- a. Pharmacies : *Pharmacie Musavuli* ; *pharmacie Rusina*
- b. Quincaillerie : *Mini Quincaillerie Aganze*, *Mini Quincaillerie Wassingya*.
- c. Boutiques, Kiosques ou Maisons : *Maison Miruho* ; *Maison Kubuya*, kiosque chez *Mumbere*.
- d. Hôtéliényme : *Hôtel Chirezi*.
- e. Cordonnerie : *Cordonnerie Rusina*.

En effet, les anthroponymes *Musavuli*, *Wassingya* et *Mumbere* appartiennent au patrimoine linguistique nande alors qu'*Aganze*, *Miruho* et *Chirezi* font référence à la langue shi ainsi que *Rusina* à une des deux communautés rwandophones Hutu et Tutsi du Nord-Kivu. Dans cette optique, la notion d'identité rejoint celle d'"*ethos*" que Ruth Amossy (2010, 133) définit comme étant *l'image de soi* qui se construit dans et par le discours. C'est aussi le point de vue de Givord-Bartoli (2014 :63) qui estime à juste titre que :

Nous élaborons individuellement et collectivement des modes d'être au monde. Etant donné que celui qui parle se produit en tant que sujet, le concept d'identité se consolide à partir du sens trouvé dans les réalisations linguistiques.

Les anthroponymes cités ci-dessus donnent à dégager l'identité implicite de chacun des propriétaires des espaces marqués par les enseignes à partir d'un *ethos* ethnique, en disant implicitement : *Je suis nande, shi, havu, hunde ou rwandophone* .

1.2.Volet toponymique

Il s'agit des enseignes marquées par une référence aux noms des lieux d'origine des concepteurs propriétaires de l'espace commercial marqué. A l'instar des anthroponymes, ces toponymes sont des marqueurs de l'attachement affectif vis à vis de son milieu d'origine. En tant que forme de discours, ils comportent ce que Nicolas Laurent (2001 :23) appelle "*connotations socio-géographiques*" en ce sens qu'« *elles informent sur l'origine géographique ou le milieu socioculturel du locuteur* », à retrouver parmi différentes communautés de la ville de Goma notamment les Nande, les Hunde, les Havu, les Shi, les Rwandophones, les Nyanga parlant les langues kinande, kihunde, kihavu, mashi, kinyarwanda et kinyanga. Sont rangées dans cette catégorie les enseignes ci-dessous:

- a. Alimentations : *Alimentation Lugendo, Mini Alimentation Karango kwetu (Karango chez nous en swahili) ; Mini Alimentation Bana kashimbi (les originaires de Kashimbi) ; Alimentation Kashimbi.*
- b. Débits de boisson (Nganda) & Restaurants : *Nganda Minova city ; Nganda Mulala Relax ; Nganda Karuba ; Restaurant Karambi.*
- c. Hôtels : *Hôtel Ihusi ; Mbiza hôtel ;*
- d. Stations : *Station Ihusi ; Station Mbinga Nord*
- e. Boutiques / kiosques : *Kiosque Birava Kishoke 1^{er} ;*
- f. Batéliénymes ou enseignes batelières) : *V/R Mugote 1 ; M/V Mugote 2 ; M/V Ihusi ; M/V Chasi.*
- g. Pharmacies : *Pharmacie Mugote.*

L'interprétation des toponymes mentionnée dans ces enseignes est aisée. En effet, la communauté havu est exprimée à travers les toponymes *Karango, Minova, Ihusi* ; les Bahavu du territoire de Kalehe à travers les toponymes *Mulala, Karambi, Chasi* et *Mugote* de même que les Bahavu du territoire d'Idjwi. En choisissant d'écrire son enseigne dans sa langue, le propriétaire de la place marquée dit aux : *Je suis Muhavu originaire de...* et affirme ainsi son identité vis-à-vis de sa communauté ethnique. Par ailleurs, "*Karuba*", un village du territoire de Masisi au Nord-Kivu, est un territoire multiethnique. Utiliser ce mot dans une enseigne implique l'allusion à ces deux communautés qui habitent ce territoire, à savoir les Hunde et les rwandophones (*Hutu* et *Tutsi*).

En outre, le toponyme *Mbinga* désigne un village du territoire de Walikale, dans la province du Nord-Kivu, occupée majoritairement par la communauté Nyanga, avec une autre petite communauté parlant le lega. En mettant ce toponyme dans l'enseigne, l'auteur s'identifie comme un Nyanga. La démarche est expliquée en ces termes par Jacques Seidman : *Donner un nom de lieu géographique (origine à un établissement commercial) repose sur un mécanisme de réassurance archétypal : Dis-moi d'où tu viens et je te dirai qui tu es.* (cité par Mohammed Zakaria 2015, 6).

2. Jeux et enjeux au niveau idéologique

Le niveau idéologique comprend les énigmes où se jouent des valeurs de religion, des partis politiques ou des organisations humanitaires. Interviennent à ce niveau, des enseignes qui sont écrites en swahili, en français, en anglais et faiblement en langues locales.

2.1 volet des croyances religieuses

Ce volet est constitué par deux grandes doctrines, à savoir la croyance judéo-chrétienne et l'islam.

2.1.1. La croyance judéo-chrétienne

À ce niveau, nous avons retenu les enseignes qui renvoient à la Bible ou au christianisme en général sans aucune orientation particulière vers le catholicisme, le protestantisme ou le kimbanguisme par exemple.

2.1.1.1. Enseignes renvoyant à la Bible

Elles sont exprimées en différentes langues : le français, l'anglais, le kiswahili et plus faiblement dans les langues locales comme le kinande, le mashi, le kihunde, le kinyarwanda, le kihavu, le kinyanga, le lingala,... Il se dégage de ces enseignes une omniprésence du nom de Dieu ou de Jésus, des toponymes et anthroponymes bibliques et même un renvoi à la devise américaine. Certaines enseignes sont même accompagnées des versets bibliques. Elles sont écrites en couleurs variées, parfois dans des cadres mais tout cela ne comporte aucune importance pour notre recherche. Nous pouvons citer les illustrations ci-dessous :

- a. *Pharmacies : Pharmacie La main de Dieu, pharmacie Gloire à Dieu, pharmacie Dieu vainqueur, pharmacie Dieu merci, pharmacie La Grâce divine, pharmacie Don divin, pharmacie La foi suffit.*
- b. *Quincailleries : Quincaillerie Gloire à Dieu, Mini Quincaillerie Dieu bénisse, Mini Quincaillerie La Bénédiction, Mini Quincaillerie Dieu agit, Mini Quincaillerie Dieu est ma force, Mini Quincaillerie Dieu merci, Quincaillerie Eternel Notre Dieu (ENODI), Quincaillerie Dieu seul suffit, Mini Quincaillerie La Volonté de Dieu, Mini Quincaillerie Jésus sauveur, Mini Quincaillerie Louons Le seigneur, Mini Quincaillerie L'heure du Seigneur, Mini Quincaillerie Blessing Shop (la Bénédiction), Quincaillerie La Bonté du seigneur, Mini Quincaillerie Unaona Yesu (expression swahili signifiant " Tu as vu Jésus"), Mini Quincaillerie Oyagirwe (expression Shi signifiant Gloire à toi seigneur), Mini Quincaillerie Sambela Nzambe, Psaume, 46 :1-5 (Louons l'Eternel en Lingala).*
- c. *Alimentations : Alimentation Tout est grâce ; Alimentation La Grâce ; Alimentation Dieu est fidèle ; Mini Alimentation Dieu agit ; Alimentation de Bon Voisinage (proverbes 13 :11-13) ; Alimentation Nimepewa na Mungu (j'ai reçu de Dieu, en Swahili) ; Mini Alimentation Dieu est pour nous ; Alimentation Mungu akonkwa (Gloire à Dieu, en mashi).*

- d. Salons de coiffure : *Salon Gloire à Dieu, Salon Dieu agit, Salon Bénis, Salon de coiffure mixte c'est Dieu qui donne, Salon sous l'ombre du Christ, Salon de coiffure El-Shaday, Salon La Grâce, Salon de coiffure La manne du Ciel, Salon La Justice divine, Salon de coiffure In God we trust (Nous croyons en Dieu), Salon God is good (Dieu est bon), Salon Yesu aza bien (Jésus est bon, en lingala), Salon de coiffure Grâce à Dieu.*
- e. Boutiques/maisons magasins : *Boutique Dieu voit tout, Boutique merveille de Dieu, Boutique Jéhovah Miraculeux, Boutique Etablissement La beauté Gloire à Dieu, Boutique Dieu va exaucer, Boutique Dieu agit, Boutique La main de l'Éternel, Boutique Merci l'Éternel, Boutique Dieu n'est pas injuste, Boutique Don de Dieu, Boutique Dieu merci, Boutique Jérémie 33 :3, Maison Jéhovah Jiré Jérémie 22 :14, Maison Dieu merci, Maison Grâce à la gloire, Maison God is good (Dieu est bon), Ishimwe House (Maison Dieu merci, en kinyarwanda).*
- f. Boucheries : *Boucherie Don de Dieu, Boucherie Dieu donne, Boucherie Tout va bien avec Jésus-Christ (Mathieu 7 :8), Boucherie Rien sans Dieu.*
- g. Café-Restaurants : *Café-resto Don de Dieu, Restaurant Gloire à Dieu, Café-resto Miraculeux Romains 8 :31, Cafétéria Don de Dieu.*
- h. Papeteries : *Papeterie Les Chérubins, Mini Papèterie Tout est Grâce, Papeterie Blessing (La Bénédiction), Papèterie The Hand of God (La main de Dieu).*
- i. Kiosques : *Kiosque La Bénédiction, Kiosque Mungu ampire (Dieu m'a donné, en Mashi), kiosque Yesu Y'onzira (Jésus est le chemin, en kinyarwanda), Kiosque Les élus de Dieu, Kiosque Jésus est ma richesse.*
- j. *Atelier de couture Bethlehem*

Nous devons relever que, parmi ces enseignes, celles écrites en français révèlent l'appartenance de l'auteur à l'élite urbaine francophone dont il revendique l'identité. Quant aux enseignes écrites en anglais, elles jouent presque la même fonction en soulignant l'appartenance de l'auteur à la communauté de l'élite urbaine anglophone. Le recours à l'anglais vise surtout les travailleurs des organismes internationaux (Monusco, ONG, etc.)

Signalons en outre que les enseignes en kiswahili indiquent que les propriétaires de l'activité commerciale marquée s'affiche comme citoyen de Goma (Gomatrancien), sinon qu'il est ressortissant de l'ancien Kivu (du Maniema en particulier), ou des anciennes provinces du Katanga ou Orientale, espace éminemment swahiliphone. A souligner aussi que le kiswahili a le statut de langue *hypercentrale* à Goma. Il permet une communication inter-intracommunautaire au-delà des langues ethno-tribales, particulièrement pour les gomatraciens incapables d'utiliser le français ou l'anglais.

Enfin, les enseignes en langues locales (mashi, hunde, nande, kinyarwanda, etc.) sont à aligner dans la même rubrique que les anthroponymes et les toponymes écrites dans les mêmes langues et dont nous avons traité au point 1. Un avis est donné sur l'usage du plurilinguisme dans le Grand Lacs (incluant la ville de Goma) par Ntakirutimana et Kabano (2013 :122): « *Etant donné que les langues sont les principaux dépositaires et véhicules des richesses culturelles, c'est à travers elles que l'essentiel des connaissances culturelles sont transmises de génération en génération, chaque langue faisant sa part de contribution au patrimoine culturel universel* ».

A part cette catégorie d'enseignes, nous en avons relevé d'autres qui sont qui marquées sceau catholique ou protestant.

2.1.1.2. Enseignes renvoyant à la catholicité

Il s'agit des enseignes dont les appellations renvoient à la doctrine catholique :

- a. *Quincailleries : Mini Quincaillerie Saint François, Mini Quincaillerie Saint famille Joseph et Marie.*
- b. *Hôpitaux : Clinique médicale Saint Pierre, Centre médical Saint Joseph, Centre hospitalier Mont Carmel, Clinique Mont Carmel.*
- c. *Salons de coiffure : Salon mixte Saint valentin, salon de coiffure mixte Saint Joseph.*
- d. *Ateliers de couture: Atelier de couture mixte Sainte Thérèse, Atelier pilote Saint Joseph.*
- e. *Alimentations : Alimentation Saint Nicolas, Mini Alimentation Mont Carmel, Galerie Sainte claire.*
- f. *Pharmacies : Pharmacie Saint Valentin.*
- g. *Scholanymes : Complexe scolaire Saint Pierre, complexe scolaire Saint Augustin.*

Ces enseignes sont généralement écrites en français. Le propriétaire de l'espace marqué avoue implicitement qu'il est catholique.

2.1.1.3. Enseignes renvoyant à la protestantivité

- a. *Boutiques et Magasins : Boutique Wokovu ni mali (le salut est une richesse) ; Super market Yesu ni jibu (Jésus est la solution à nos problèmes) ; Dépôt Maranathan.*

- b. *Kiosques : Kiosque Yesu ni nuru (Jésus est lumière) ; kiosque Wokovu ni mali (le salut est une richesse).*
- c. *Restaurants : Mini restaurant Ebenezer, Restaurant Mont Sinai.*
- d. *Pharmacie : Pharmacie Maranathan.*
- e. *Boucherie : Boucherie Yesu ni jibu (Jésus est la réponse à nos problèmes).*
- f. *Quincaillerie : Quincaillerie Yesu ni jibu (Jésus est la solution à nos problèmes).*
- g. *Cordonnerie : Cordonnerie Ishi neno (Vis l'Évangile).*
- h. *Batéliénymes : M/V Yesu ni jibu (Jésus est la réponse à nos problèmes).*

L'auteur de ces enseignes affiche implicitement la preuve de sa foi protestante.

2.1.2. Renvoi à l'islamicité

Par ces enseignes, l'auteur se présente aux lecteurs en disant : “ *Je suis musulman*” et envisage d'être considéré en tant que tel. Quelques illustrations :

- a. *Boucherie : Boucherie Bismillah (Au nom d'Allah).*
- b. *Restaurant : Café resto Bissimilay (Au nom d'Allah).*
- c. *Magasin/Dépôt : Dépôt Bisimillah chez Amina (Au nom d'Allah).*
- d. *Quincaillerie : Mini Quincaillerie Yaa-Atahman (Yaa-Rahman : Seigneur vous qui donnez aux bons et aux mauvais).*
- e. *Papèterie : Papèterie Allahm gawaji (Allahu razaq : Dieu exalté qui partage).*
- f. *Kiosque : Kiosque Allah akbar (Dieu est plus grand : Tout Puissant).*

Deux variantes dysorthographiques de *Bismillah* sont observées dans ces enseignes, à savoir *Bissimilay* et *Bisimillah*. Cependant, cette dysorthographe due à l'ignorance ou la faiblesse du niveau de la maîtrise de la langue n'enlève rien à l'enseigne quant à son statut d'outil d'expression de l'identité musulmane de son auteur

2.2. Jeux et enjeux au niveau de l'idéologie sociopolitique

Nous pouvons citer dans cette catégorie, les enseignes ci-dessous :

- a. *Quincailleries : Mini Quincaillerie Umoja (unité en swahili), Quincaillerie La confiance, Mini Quincaillerie Buguma (l'unité, en mashi).*
- b. *Alimentations : Mini Alimentation Jardin de la paix, Mini Alimentation La persévérance.*
- c. *Pharmacies : Pharmacie La Tolérance, Pharmacie de l'Espoir, Pharmacie du Courage.*

- d. Magasins/ Boutiques_: Boutique La confiance, Shop La fidélité, Kiosque La fidélité, Galerie Buuma (la fraternité en Kihunde), Dépôt Upendo (l'amour, en swahili).
- e. Scholarymes : Complexe scolaire Amani (paix, en swahili), Complexe scolaire Buuma (la fraternité, en kihunde).
- f. Hôpitaux_: Centre médical Amani (la paix, en swahili), Hôpital de référence La charité.
- g. Boucheries : Boucherie La confiance, Boucherie de l'Espérance.
- h. Salons de coiffure : Salon de coiffure La fidélité, Salon de l'Unité.
- i. Stations : Station Amani (la paix, en swahili), station La confiance
- j. Café-Resto : Café-resto "Umoja" (l'unité, en swahili)
- k. Cordonnerie : Cordonnerie La confiance
- l. Boulangerie : Boulangerie La parité
- m. Edition : Edition Amani (La paix, en swahili).

De ces enseignes renvoyant à l'idéologie sociopolitique se dégage le statut d'appartenance du sujet de l'enseigne à la communauté de défenseurs de la paix, de l'unité, de la fraternité, de la fidélité, de la confiance, de la parité, du courage, de la persévérance, de la tolérance, ...

3. Plurilinguisme et empathie avec le client récepteur

Ce volet explique pourquoi nous avons allié la sociolinguistique urbaine et l'ethnomarketing pour expliquer l'empathie avec le client récepteur comme enjeu final du plurilinguisme pratiqué dans les enseignes. L'approche de l'ethnomarketing est un emprunt à la communication publicitaire qui entreprend une lecture interprétative comme élan accrocheur de la cible marchande. Dès lors s'impose à nous la nécessité de clarifier deux concepts opératoires dans notre approche mixte, celui d'ethnomarketing et celui de la construction identitaire. Le concept « ethnomarketing » est un emprunt à l'ethnographie qui se définit comme étude descriptive des peuples et des groupes humains. L'ethnomarketing emprunte en effet les méthodes d'étude du comportement du consommateur. Olivier Badot explique :

C'est afin d'affiner l'observation des pratiques des offreurs et des consommateurs, en s'approchant le plus près possible de leurs micro-comportements variés et changeants, que le personnel marketing recourt, depuis peu, à des approches empruntant aux méthodes des ethnographes et des ethnométhodologues, regroupés sous la dénomination d'ethnomarketing. (cité par Cova et Badot, 1995 : 28).

Au fond, l'ethnomarketing s'est constitué comme branche du marketing, prenant en compte comme critère de segmentation l'origine ethnique du consommateur.

Les produits proposés seront adaptés aux caractéristiques physiques et/ou culturelles des consommateurs visés. Cette technique permet généralement de se positionner sur des « niches » (marché de taille restreinte), par exemple, les produits cosmétiques pour la peau noire. Les auteurs de la discipline, Olivier Badot et Jean-François Lemoine, précisent que l'ethnomarketing puise ses sources dans les flux migratoires des internationaux. Le premier pays à s'être intéressé à cette approche fut les Etats-Unis. En effet, les différentes vagues migratoires ont agrégé de citoyens américains, qui s'identifiaient aussi à travers leurs racines d'origine (Cova, Badot 1995 : 28). Qu'en est-il du concept de « la construction identitaire » ? Nous le retrouvons dans l'ouvrage *Identité(s). L'individu. Le groupe. La société* de Jean-Claude Ruano-Barbalan et al. (2004) dans la quatrième de couverture :

Comment se construit l'identité individuelle ? Comment se fait l'intégration des individus au sein d'un groupe, d'une communauté, ou d'une société ? Comment analyser les conflits ethniques ou religieux ? La mondialisation mène-t-elle à l'unification des cultures ? Telles sont entre autres les questions auxquelles cette nouvelle édition, (...) se propose de répondre.

Nous lisons en effet :

déterminée par les cadres psychologiques, l'identité individuelle est construite à partir d'une expérience totalement singulière. Reste que l'individu se trouve inséré dans des institutions qui canalisent son action et lui fournissent des justifications symboliques. Les institutions de socialisation et d'identification (famille traditionnelle, partis politiques, religion, sont en déclin, mais l'Etat maintient sa place centrale. (Jean-Claude Ruano-Barbalan et al. 2004 :1).

Au regard de ces données, l'on peut dire que l'ethnomarketing et la construction identitaire renvoient à une même stratégie de construction de soi. Mais, alors que l'ethnomarketing renvoie nettement au groupe ethnique comme cadre de socialisation et d'identification, la construction identitaire intègre ce dernier et lui ajoute le niveau individuel et étatique, car il est une stratégie désintégratrice. Ainsi, il devient clair que notre étude s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique urbaine (Calvet, 1994, 2000 ; Mondanda, 2005 ; Bulot, 2001 ; Lucci, 1998 ; Robillard, 2005) et dans celui de la pragmatique sociale (Ghiglione, 1989 ; Filletaz, 2000) en communication publicitaire. En effet, la sociolinguistique urbaine envisage la ville non seulement comme une aire matérielle mais aussi et surtout comme un espace social qui rend compte des rapports complexes entre liens sociaux et langues ou pratiques langagières. Il s'agit en fait d'une sociolinguistique des écrits urbains qui, selon la conception de Lucci (1998, 65) étudie la mise en discours de la diversité linguistique et de la dynamique identitaire.

La dynamique identitaire de la pratique des enseignes ayant pour finalité l'empathie avec le client récepteur (au sens de l'empathie donné par J. Rifkin 2011,17), nous nous situons par conséquent en pragmatique psychosociale dans l'optique de Fillietaz (2000) qui envisage le langage comme un phénomène à la fois discursif, communicatif et social en prenant en compte ce qu'on fait avec le signe, au-delà du fait de communiquer. L'argumentation ethnomarketing s'inspirant de l'ethnographie de la communication, sa démarche interprétative s'appuie, comme celle-ci, sur les contextes sociaux et culturels au service de la communication publicitaire. Elle procède ainsi des pratiques des enseignes qui, de ce point de vue, fonctionnent comme des marqueurs d'identification du propriétaire de l'espace marqué. La notion d'identité signifie alors, de façon plus simple, une communauté ethnosociolinguistique, culturelle ou idéologique construite dans la pensée d'un groupe d'individus qui partagent un imaginaire commun.

Mettant en application cette approche complexe, notre analyse exploite tous les paramètres relatifs aux récepteurs qui constituent la potentielle clientèle de l'espace commercial gomatrancien. Il s'agit pour nous de considérations que nous estimons rentables pour saisir notre corpus afin d'établir en quoi la notion des constructions identitaires instrumentalise les enjeux de l'argumentation ethnomarketing dans un processus tactico-stratégique de segmentation de la clientèle d'une part, ainsi qu'une tentative de la globalisation de cette dernière, d'autre part.

3.1. Les communautés réduites au niveau des « niches » de la clientèle

La segmentation de la potentielle clientèle résulte même de la fragmentation de la configuration démographique de la ville de Goma. Cette fragmentation s'appuie en cela sur les communautés géo-tribales ou ethnosociolinguistiques représentatives de la population gomatrancienne, à savoir les communautés tribales comme les Nande, les Hunde, les Bashi, les rwandophones, les Nyanga, ... ainsi que les communautés confessionnelles que ce discours ethnomarketing fragmente en communautés chrétienne et islamique. En fait, les données anthroponomastiques et toponomastiques qui se dégagent du corpus sous examen constituent un matériau de construction d'un "éthos" tribal ou ethnique de l'enseignant. Ce sont des énoncés à travers lesquels ce dernier convoque l'appréciation du public cible et se présente en lui disant : *je suis Nande, je suis Hunde, 'je suis Shi, je suis congolais rwandophone, je suis Nyanga ...* Il s'identifie ainsi à un groupe de consommateurs avec lesquels il partage une même identité culturelle. A la lecture d'une enseigne à consonance sociolinguistique ou géo-tribale de la communauté tribalo-ethnique, tout client potentiel consciemment ou inconsciemment, pourrait s'exclamer : *c'est l'établissement de mon frère Nande, Hunde, rwandophone, Nyanga ...*

Ce phénomène se remarque dans le fait que les régimes politiques de l'Afrique en général et de la RDC en particulier fondent leur pouvoir sur l'instrumentalisation de l'élément ethnique. D'où, la tendance aux discours à coloration tribale dans les formations politiques pour se constituer une base électorale. Cette pratique est de mise à Goma dans le secteur commercial où l'on peut désormais constater la segmentation de la clientèle en différentes communautés géo-tribales. La sollicitation de la clientèle de la communauté nande de Goma, par exemple, s'opère à partir de quelques anthroponymes que nous avons relevés et que nous reproduisons de nouveau dans les trois enseignes suivantes : *Pharmacie Musavuli*, *Mini Quincaillerie Wassingya*, *Kiosque chez Mumbere*. En outre, l'enseigne accroche insidieusement la communauté rwandophone de Goma comme clientèle potentiel à travers des enseignes inscrites en kinyarawanda. C'est le cas des enseignes comme *Ishimwe house* (Gloire à Dieu ou Dieu merci), *Hôtel Rusina*, *Kiosque Yesu y'onzira* (Jésus est le chemin),... Par ailleurs, la communauté des Bashi, quant à elle, est ici interpellée à travers un certain nombre d'anthroponymes, de toponymes et d'autres enseignes écrites en mashi, ce qui rappelle leur communauté d'origine. Il s'agit, rappelons-le, des enseignes suivantes : *Maison Miruho*, *Maison Mbiza*, *Mini Quincaillerie Aganze* (Gloire à Dieu), *Alimentation Lugendo*, *Alimentation Mungu akonkwa* (Dieu merci), *Kiosque Mungu ampire* (Dieu m'a donné), *Hôtel Chirezi*. Quant à la clientèle Havu, elle est interpellée à travers des toponymes et batéliénymes (noms des bateaux), à travers des enseignes comme *Nganda Minova city*, *Nganda Mulola Relax*, *Restaurant Karambi*, *Hôtel Ihusi*, *Station Ihusi*, *M/V Ihusi*, *M/V Mugote*, *M/V Chasi*, *Pharmacie Mugote*. Il en va de même de la communauté hunde de Goma. Elle se trouve en effet interpellée par l'élément toponymique contenu dans l'enseigne *Maison Kubuya* alors que la clientèle nyanga originaire du territoire de Walikale est interpellée à travers la seule enseigne à référence toponymique *Station Mbinga Nord*. Il est donc clair que les enseignes utilisées comme outil linguistique plurilingue répondent à des motivations manipulatrices. Elles instrumentalisent les communautés tribales et ethniques en aiguillonnant leur sensibilité dans une visée empathique avec une valeur performative. La segmentation de la clientèle s'opère également au sein de la communauté chrétienne entre catholiques et protestants, par le biais des enseignes taillées sur mesure. Les catholiques sont interpellés par les enseignes comme *Mini Quincaillerie Saint François*, *Mini Quincaillerie Saint Denis*, *Mini Quincaillerie Sainte famille Joseph et Marie*, *Centre médical Saint Joseph*, *Clinique Mont Carmel*, *Atelier de couture mixte Sainte Thérèse*, *Atelier pilote Saint Joseph*, *Alimentation Saint Nicolas*, *Mini Alimentation Mont Carmel*, *Galerie Sainte Claire*, *Pharmacie Saint Valentin*, *Complexe scolaire Saint Pierre*, *Complexe scolaire Saint Augustin*. Quant aux protestants, leur sollicitation est recherchée à travers les enseignes essentiellement en kiswahili comme :

Boutique Wokovu ni mali (le salut est une richesse), Supermaket Yesu ni nuru (jésus est la solution à nos problèmes), Kiosque Yesu ni nuru (Jésus est lumière), Mini Restaurant Ebenezer, Pharmacie Maranathan, Boucherie Yesu ni jibu (Jésus est la solution à nos problèmes), Cordonnerie Ishi neno (vis l'Évangile),...

Pour la communauté musulmane, l'interpellation s'opère à travers les enseignes appropriées : *Boucherie Bismillah, Café resto Bissimilay, Dépôt Bissimillah chez Amina, Mini Quincaillerie Yaa-Alahman, Papeterie Allahm Gawaji, Kiosque Allah akbar.*

Ainsi, le client est-il sollicité à faire un choix selon des motivations plutôt idéologiques ou à ancrage communautariste, voire ethnocentriste ou tribaliste. Là-dessus, la théorie des représentations sociales que Denise Jodelet (1984 :357) fournit les explications suivantes : *On reconnaît généralement que les représentations sociales en tant que système d'interprétation régissant notre relation au monde et mieux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales.*

Ainsi, l'identité se dévoile-t-elle au travers des réalisations linguistiques qui la transforment en une réalité à multiples facettes. Celle-ci prend en compte tout ce qui entre en jeu dans l'acte de communication : les faits de langue, les déterminations psychologiques et sociopolitiques qui influencent le locuteur, bref le contexte de production de l'enseigne.

3.2. Des « niches » à la globalisation de la clientèle

Au cours de l'analyse, nous avons établi que les enseignes à coloration identitaire constituent une stratégie de segmentation de la clientèle. Cette stratégie exploite astucieusement la « *communio dans les valeurs partagées* » par la doxa selon les termes de Ruth Amossy (2010 : 51).

Les tribus, les religions, les âges s'inscrivent ici dans le fil des discours de propagande qui pourtant s'affiche comme explicitement économique et prônant plutôt la notion de globalisation de la clientèle dans un contexte sous-régional d'intégration économique comme gage de la politique internationale de mondialisation. Cette dimension est manifestement prise en compte dans les enseignes comme : *Mini Quincaillerie Umoja (l'unité, en swahili) ; Quincaillerie La confiance ; Mini Alimentation Buguma (unité ou fraternité, en mashi) ; Mini Alimentation Jardin de paix ; Pharmacie La Tolérance ; Boutique La confiance ; Galerie Buguma (l'unité ou la fraternité, en kihunde) ; Dépôt Upendo (l'amour, en swahili) ; Complexe Scolaire Buguma (l'unité ou la fraternité, en kihunde) ; Centre médical Amani (la paix, en swahili) ; Hôpital de référence La Charité ; Boucherie La Confiance ; Salon*

de l'Unité, Station Amani (la paix, en swahili) ; Station La confiance ; Café resto Umoja (l'unité, en swahili) ; Cordonnerie La Confiance ; Edition Amani (la paix, en swahili). Pourtant, la réalité est dans la segmentation qu'exprime le multilinguisme, lequel interpelle les communautés particulières. Il y a donc manipulation insidieuse de la clientèle, comme le soutient Ruth Amossy (2010 :87) : *Le discours soumis à une doxa qui mystifie son auditoire peut être considéré comme manipulateur.*

Conclusion

Notre étude, qui s'inscrit dans les nouveaux enjeux et les approches subséquentes du plurilinguisme en contexte des enseignes publicitaires murales à Goma, s'est présentée comme une opportunité pour étudier un cas particulier de l'emploi de plusieurs langues e vue de créer l'empathie avec le client récepteur. L'étude s'inscrivant en sociolinguistique urbaine, le corpus a montré les limites de celle-ci à dégager le sceau identitaire qui l'imprègne. Il a fallu allier la sociolinguistique urbaine et l'ethnomarketing. Cette approche complexe s'est attachée à analyser les jeux et enjeux du multilinguisme à travers un corpus en particulier.

Les formes d'identité plurielle renvoyées par les enseignes plurilingues reflètent globalement la configuration ethnosociodiscursive de la ville de Goma, situation qui est certainement identique dans l'Est de la RDC, avec des chances qu'elle soit la même dans tout le pays et dans toute la région des Grands Lacs Africains. Les aspects identitaires reléguant la visée commerciale au second rang, notre hypothèse de la « dépublicitarisation » des enseignes murales a été confirmée. Le communautaire aidant à affirmer l'identité de l'émetteur, son clin d'œil est adressé en sourdine à ses congénères au sein de la population urbaine fonctionnant comme ensemble de « niches » ou marchés de taille restreinte. Nous avons ainsi réussi à explorer un nouvel enjeu et une nouvelle approche du plurilinguisme. Un enjeu plurilinguistique spécial a requis une démarche méthodologique spéciale. Les enseignes examinées se sont avérées porteuses de contenus sémantico-symboliques implicites dotés d'une charge perlocutoire à forte empathie publicitaire communautairement orientée. La construction de ces enseignes a été basée sur la segmentation de la clientèle du discours ethnomarketing, une tentative de se soustraire à la globalisation de celle-ci, pourtant explicitement affichée, afin de se créer une marge de manœuvre et de négociation assurée au sein du marché hétérogène de l'espace commercial local.

Bibliographie

- Adam J.-M., Bonhomme. 2012. *L'argumentation publicitaire*. Paris : Armand- colin.
- Amossy, R. 2010. *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand-colin.
- Amossy, R. et al. 1997. *Stéréotypes et clichés : Langue, discours, société*. Paris : Nathan.
- Barthes, R. 2005. *L'empire des signes*. Paris : Seuil.
- Baugnet, L. 1998. *L'identité sociale*. Paris : Dunod.
- Baylon, C. 1996. *Sociolinguistique, Sociétés, langue et discours*. Paris : Nathan.
- Ben Jaafar, E. 1985. « Les noms de lieux de Tunisie. Racines vivantes de l'identité nationale », *Cahier du CERES (Série géographique)* n°6. Tunis : Université de Tunis.
- Berthelot-Guiet, K., Demontey C. 2009. Hyperpublication et dépublicitarisation : Métaphores du discours des marques et gestion sémiotique, in : *La publicité d'aujourd'hui*. Paris : Armand- Colin.
- Bulot T., Veschambre V. (dir.) 2006. *Mots, traces et marques. Dimensions spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*. Paris : L'Harmattan.
- Bulot, N. 1999. *Langue urbaine et identité*. Paris : L'Harmattan Labor Nathan.
- Calvet, J.-L. 1993. *La sociolinguistique*. Paris : P.U.F.
- Calvet, J.-L. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, J.-L. 1994. *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Payot.
- Chaudenson, R. et Calvet, T.-L. 2001. *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*. Paris : Didier Edition.
- Collet E. et al. 2010. *De la pub plein les murs. Peintures murales et enseignes commerciales*. Bruxelles : éditions Racine.
- Givord-Bartoli M. A. 2014. « Eléments discursifs et résonance subjective », *Revue Signes, discours et sociétés*. N° 13,30 juin 2014.
- Halpern, C., Ruano- Borbalan J.C. (dir.) 2004. *Identité(s). L'individu. Le groupe. La société*. Paris : Edition Sciences Humaines.
- Kilosho Kabale S, 2013. « Comment gérer le multilinguisme et le plurilinguisme dans les universités des Grands Lacs et de l'Afrique Centrale. Cas de la R.D.Congo », *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°2, p.33-43, Sylvains-lès-Moulins, France : Gerflint.
- [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs2/kabale.pdf [Consulté le 03 février 2016].
- Klein, N. 2001. *No logo. La tyrannie des marques*. Arles : Actes Sud.
- Kripke, S. 1995. *La logique des noms propres (Naming and Necessity)*. Paris : Les Editions de Minuit (1^{ère} édition en anglais en 1972).
- Laurent, N. 2001. *Initiation à la stylistique*. Paris : Hachette.
- Lodegen G., Bulot. T. 2011. *Normes identitaires et urbanisation. Des catégories discursives et des villes. Cahiers de sociolinguistiques*, n° 13. Rennes : P.U.R.
- Lovab, Bardoto. 1995. *Communauté et consommation : prospective pour un marketing tribal*. Paris : Seuil.
- Lucci V. (dir.) et ali. 1998. *Des écrits dans la ville. Sociolinguistiques d'écrits urbains : L'exemple de Grenoble*. Paris : L'Harmattan.
- Marc, E. 2005. *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- Makomo Makita J.C. 2013. « La politique linguistique de la R.D.Congo à l'épreuve du terrain : de l'effort de la promotion des langues nationales au surgissement de l'entre-langue », *Synergies Afrique des Grands Lacs*. Sylvain Le Moulins-France : éditions Gerflint, n° 2, p.45-63.
- [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs2/makomo.pdf [Consulté le 03 février 2016].
- Moliner, P. 1996. *Images et représentations sociales*. Grenoble: P.U.G.
- Mondanda L. 2000. *Décrire la ville. La construction des savoirs urbains dans l'interaction et dans le texte*. Paris : Anthropos.

Moreau, M.-L. 1997. *La sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga. Nkiko Munya Rugero et al., 2009. *L'Atlas linguistique de la RDC/ linguistic maps of the DRC*. Lubumbashi: Université de Lubumbashi.

Ntakirutimana, E. 2002. *La langue swahili comme base d'unification dans la région des Grands Lacs Africains*. Thèse de Doctorat. Québec : université Laval.

Nyembwe Ntita T. 1981. *Le français et les langues nationales au Zaïre : problématique d'une approche sociolinguistique*, Thèse de doctorat en philosophie et lettres, Université Catholique de Louvain, La-Neuve, inédite.

Rifkin, J, 2011. *Une nouvelle conscience pour un monde en crise. Vers une civilisation de l'empathie* (traduit de l'anglais (américain) par Françoise et Paul Chemla, The Empathic Civilisation). Paris : Nouveaux Horizons.

Teissier, J.-B. 2004. *Frapper sans heurter. Quelle éthique pour la publicité*. Paris : Armand- Colin.

Toscani, O. 1995. *La pub est une charogne qui nous nourrit*. Paris : Hoêbeke.

Sitographie

<http://www.revue-signes.info/document.php?id=3116.ISSN1308-8378> .Consulté le 25 juin 2015.

<http://www.revue-signes.info/document.php?id=3425.ISSN1308-8378> .Consulté le 16 juillet 2015.

Mohammed Zakaria A. B. 2013. « L'affichage publicitaire dans les espaces urbains algériens : de la mise en mur du plurilinguisme au marquage identitaire », in *Revue Signes, discours et sociétés n°11*, 14 juillet 2013, (en ligne). Consulté le 30 octobre 2015.



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Méthodologie du multilinguisme : choix organisationnels et implications didactiques

Stéphan Orivel

Centre international d'études pédagogiques, France

orivel@ciep.fr

Reçu le 12-02-2016 / Évalué le 27-02-2016 / Accepté le 14-04-2016

Résumé

La langue de scolarisation est reconnue aujourd'hui comme un des facteurs primordiaux de réussite scolaire. Dans plusieurs pays d'Afrique sub-saharienne, la volonté d'améliorer les apprentissages fondamentaux des élèves s'est traduite par l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs¹. Cependant, cet enseignement bilingue est complexe à mettre en œuvre. La recherche internationale montre en effet que le développement de compétences académiques en langue prend beaucoup de temps et nécessite des orientations didactiques particulières. Cet article présente quelques éléments fondamentaux pour la mise en œuvre d'un enseignement bilingue et en tire des conclusions pour l'harmonisation des curricula en Afrique de l'est.

Mots-clés : modèles d'enseignement bilingue, didactique des langues

Multilingualism methodology: organizational choices and didactic implications

Abstract

Today, schooling language is considered as one of the crucial factors in educational achievements. In many East-African countries, the determination to enhance pupil performance has been materialized by the incorporation of national languages into the education systems. However, this bilingual education is complicated to implement. International research shows indeed that developing academic language skills takes a long time and needs specific didactic guidelines. This article presents fundamental facts about the implementation of a bilingual education and draws conclusions for the harmonization of curricula in East-African countries.

Keywords: bilingual education model, language didactics

Introduction

L'intégration des langues endogènes dans les systèmes éducatifs africains est un sujet déjà ancien. L'Unesco publiait un rapport en ce sens dès 1953 (Unesco, 1953). La question semble avoir évolué dans les faits et dans la recherche universitaire malgré la spécificité des situations de chaque pays et la diversité des modèles mis en œuvre à l'échelle du continent. Cependant, les difficultés que signalait

déjà le rapport de l'Unesco en 1953 pour certaines langues semblent être encore d'actualité : pas d'écriture, pas de littérature, pas de documentation pédagogique, faible présence de l'écrit dans la vie quotidienne. De plus, l'amélioration des apprentissages espérée par une meilleure prise en compte des langues endogènes dans les systèmes éducatifs n'est aujourd'hui pas totalement au rendez-vous. « Dans l'ensemble, la mauvaise qualité de l'apprentissage au niveau primaire fait que des millions d'enfants quittent l'école sans avoir acquis les compétences fondamentales » (Unesco, 2015 : i).

L'exemple de la Zambie est à ce titre intéressant. En 1999, sept langues locales ont été introduites dans le système scolaire pour servir de langue d'enseignement pendant les premières années du primaire. En 2003, le premier bilan est très positif : les résultats des élèves sont en forte progression (Sampa, 2003 : 8). Le projet a été complexe et coûteux à mettre en œuvre mais les suites sont à la hauteur des espoirs. Pourtant, quelques années plus tard, les conclusions sont plus difficiles à interpréter. « L'évaluation nationale des performances des élèves en numératie et littératie, par exemple, a montré que les notes moyennes ont augmenté de 34 à 38 % entre 1999 et 2003 et sont ensuite restées au même niveau »² (Republic of Zambia, 2010 :19). Que s'est-il passé ? Pourquoi, alors que les langues locales ont continué à servir de médium d'apprentissage, les performances des élèves n'ont-elles pas continué à s'améliorer ?

Le point de vue que nous allons développer dans cet article est que la mise en œuvre d'un enseignement bilingue nécessite la conception d'un modèle systémique comportant des dispositions organisationnelles et didactiques. Nous montrerons en effet qu'il est nécessaire de privilégier certains modèles de gestion des deux langues, pour assurer le transfert cognitif d'une langue à l'autre, mais qu'il convient également de prendre en compte les implications didactiques spécifiques à chacune des langues. Un modèle incomplet ne produira pas tous les résultats escomptés. Nous essaierons d'en tirer des conclusions pour l'harmonisation des curricula dans le cadre de l'intégration est-africaine.

1. Quel modèle privilégier ?

Nous ne reviendrons pas ici sur les modèles d'enseignement bilingue dont de nombreuses typologies ont été établies. Celles-ci divergent notamment sur un paramètre : la place accordée à la langue première de scolarisation³. Nous retiendrons la synthèse de Kathleen Heugh qui reprend la distinction entre les modèles faibles et forts (Heugh, 2011), qui se distinguent par le moment de la transition

entre la L1 et la L2. Tous ces modèles ne donnent pas les mêmes chances de réussite aux élèves.

Les facteurs de qualité des apprentissages et donc de réussite scolaire sont nombreux. Christian Depover et Philippe Jonnaert listent pas moins de 22 variables susceptibles d'agir sur l'efficacité du système éducatif, parmi lesquelles la langue de scolarisation (Depover, Jonnaert, 2014 : 147-149). Parmi les facteurs de qualité des apprentissages, beaucoup concernent les élèves, en particulier leur milieu socio-économique. Cependant, d'après Wayne P. Thomas et Virginia Collier, « de toutes les variables concernant le profil des étudiants, le plus important indicateur de réussite scolaire en L2 est l'éducation formelle en L1 »⁴ (Thomas et Collier, 1997 : 39).

Jim Cummins (Cummins, 1984) distingue deux types de compétences en langue : les compétences basiques de communication interpersonnelle (BICS⁵) et les compétences de langue cognitive / académique (CALP⁶). Ce sont dans les faits deux langues qui diffèrent considérablement l'une de l'autre (Van Avermaet, 2006). Même dans le cas où la langue de l'école est pratiquée à la maison, l'élève doit acquérir une « nouvelle langue » qui sera primordiale dans sa réussite scolaire et dont le développement prend du temps. Dans les premières années, l'apprentissage dans toutes les disciplines progresse du concret vers l'abstrait, du prévisible à l'imprévisible, de l'explicite à l'implicite, d'un contexte fort et familier à un contexte plus faible et plus éloigné. Elles constituent donc un « saut cognitif » difficile à franchir pour l'élève. De ce fait, les premiers apprentissages en L1 ont pour but la construction de compétences académiques nécessaires à l'apprentissage des disciplines dites non linguistiques. Le développement de ces compétences sera compliqué par un éventuel changement de langue de scolarisation pendant cette période.

Les études de Wayne P. Thomas et Virginia Collier sont de ce point de vue très intéressantes même si elles n'ont pas été conduites sur le continent africain. Plus de vingt ans de travaux ont permis de dessiner des conclusions qui semblent sans appel dans une étude qui a essayé d'isoler le facteur langue des autres. Ils montrent notamment que le développement de compétences académiques en L2 est plus long si l'apprentissage se fait directement dans cette langue. Il faut entre 4 et 7 ans de scolarité pour atteindre des résultats moyens en lecture en L2 si l'on commence sa scolarité en L1 et 7 à 10 ans si aucun apprentissage n'est conduit en L1 (Thomas et Collier, 1997 : 36).

Si l'on considère ces résultats, les modèles bilingues à sortie précoce devraient donner de moins bons résultats que ceux laissant plus de place à la langue 1. Cependant, pour ce qui concerne l'Afrique sub-saharienne, les résultats ne sont pas toujours très clairs⁷.

De nombreuses évaluations ont été conduites pour venir déterminer l'impact de l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs de l'Afrique sub-saharienne. Malheureusement, peu d'entre-elles ont été conduites selon une méthodologie qui permet d'isoler le facteur langue des autres facteurs influençant les résultats des élèves. Au Mali, par exemple, concernant l'évaluation de la pédagogie convergente, Samba Traoré conclut que « l'utilisation des langues nationales et de la pédagogie convergente en particulier, permet de réduire le taux de déperdition scolaire, d'améliorer le rendement scolaire et d'installer chez l'apprenant un bilinguisme fonctionnel » (Traoré, 2001 : 25) alors que dans la même étude il décrit un programme qui modifie considérablement les conditions d'enseignement par rapport aux écoles n'en bénéficiant pas (Traoré, 2001 : 9-10) : nombre d'enseignants dans la classe, effectifs des élèves, etc.

2. Quelle transition entre les langues ?

Dans un système bilingue, le temps nécessaire pour qu'une langue non maternelle puisse servir à l'apprentissage est donc très important car les compétences académiques doivent d'abord être construites en L1 avant d'être transférées en L2. De ce fait, comme le souligne Kathleen Heugh, « les modèles de transition à sortie précoce ne facilitent pas le transfert » (Heugh, 2011 : 144). Cependant, la question ne porte pas seulement sur le modèle d'enseignement bilingue à mettre en œuvre. Il s'agit également de permettre aux élèves de s'habituer à une autre langue de scolarisation.

Il ne faut pas confondre le transfert, qui est un processus cognitif (connaissances sur sa propre langue, compétences d'analyse et d'interprétation, etc.) permettant d'utiliser les acquis de L1 en L2, et la transition linguistique, qui est une disposition organisationnelle de passage de l'enseignement de la L1 à la L2 (Heugh, 2011 : 143-145). La confusion entre l'un et l'autre peut être lourde de conséquences. Si assurer le transfert de compétences est primordial, il ne faut pas pour autant considérer que la transition linguistique n'a pas d'importance. En effet, l'étude de J. David Ramirez montre que quel que soit le moment de la transition linguistique, les résultats des élèves s'avèrent meilleurs dans le cas d'une transition étalée dans le temps⁸ (Ramirez et al., 1991).

Or, cet aspect fait trop souvent l'objet de peu d'intérêt dans la mise en œuvre des systèmes d'enseignement bilingue. Les modèles choisis en Afrique sub-saharienne sont souvent des modèles que l'on a l'habitude de qualifier de « transition précoce »⁹. Mais il conviendrait probablement plus de parler de modèles *sans transition*. Le passage de la L1 à la L2 est abrupt, d'une année à l'autre, et ne fait l'objet que de peu de préconisations à l'échelle du curriculum.

Dans le cas de l'East African Community (EAC), seul l'Ouganda prévoit une année de transition entre l'enseignement en L1 et l'enseignement en anglais : la quatrième année du primaire. Ce cycle est donc divisé en trois parties : le primaire inférieur, le primaire de transition et le primaire supérieur (National curriculum development center, 2015). Cette transition se fait par trimestre avec au premier l'utilisation de la langue locale et de l'anglais, au deuxième un usage « minimisé » de la langue locale et un enseignement uniquement en anglais au troisième¹⁰.

Ce modèle de transition très simple ne prévoit finalement qu'un temps très court et ne prend en compte qu'un seul paramètre de transition : la langue des échanges dans la classe. Or la transition linguistique peut également inclure la langue des consignes ainsi que celle des supports pédagogiques. Elle peut en outre concerner des dispositions particulières (glossaire, grammaire traduite, etc.).

Les consignes des supports pédagogiques peuvent être traduites pendant un certain temps ou alternativement en L1 ou en L2. Comme dans le cas de l'Ouganda, le curriculum peut également préconiser l'usage alternatif de la L1 et de la L2 pendant plusieurs trimestres voire pendant plusieurs années.

La transition peut également être étalée sur plusieurs années en prévoyant le passage d'une langue à l'autre pour seulement quelques disciplines à chaque fois. Dans quelle(s) discipline(s) l'enseignement devrait-il être donné en L2 en premier ? Pour Kathleen Heugh (Heugh, 2011), ce sont les disciplines scientifiques et en particulier les mathématiques qui devraient être transférées en dernier vers la L2, du fait de leur caractère très abstrait. Là encore, il conviendrait certainement de mener des recherches plus approfondies dans le contexte qui nous intéresse.

3. Quelles implications didactiques à l'enseignement bilingue ?

Pour Kathleen Heugh, la confusion souvent faite par les experts et les agences internationales entre transfert et transition vient principalement de la centration de la didactique¹¹ des langues sur celles de la L2 (sous l'influence des courants didactiques français et anglo-saxon).

Elle montre que les approches didactiques préconisées dans certains curricula pour les langues endogènes sont fortement influencées par des courants didactiques qui s'intéressent à des langues aux statuts très différents. Cette confusion est repérable par exemple dans le curriculum en cours aujourd'hui au Burundi. Jusqu'à la fin du cycle fondamental (9^e année), les quatre langues enseignées dans ce pays sont regroupées dans un seul et même domaine : kirundi, kiswahili, français et anglais. Le curriculum précise que « l'objectif principal des quatre langues est

la communication » et que de ce fait « l’approche méthodologique est commune » (République du Burundi, 2012 : 10).

Les didacticiens des langues considèrent pourtant que « la nature des « savoirs » en jeu différencie la didactique des langues d’autres didactiques » (Bouchard, 2009) à partir notamment de la distinction « connaissance de la langue » et « connaissances sur la langue ». La distinction entre didactique de la langue maternelle (DLM) et didactique de la langue étrangère (DLE) est tardive. Dans les années 80, s’est développée et institutionnalisée en France la DLE, en même temps que la DLM en basant cette dichotomie sur la nature de l’apprentissage (et ses finalités) plus que sur l’objet (Bouchard, 2009). L’apprenant de langue maternelle (LM) sait en effet faire beaucoup de choses avant de rentrer en classe que ne sait pas faire l’apprenant de langue étrangère (LE).

La DLM ambitionne donc de compléter et cadrer un apprentissage qui se fait d’abord dans le contexte familial et social. Ses visées principales sont culturelles, métalinguistiques, et écrites. Elle s’intéresse à une langue standard voire littéraire. La DLE a elle des orientations plutôt communicatives et orales. L’apprentissage se fait en principe à partir de zéro ou presque. Elle a une dimension utilitaire forte et présente aux élèves une langue authentique.

Tableau 1. Les didactiques de langues

La DLM	La DLE
Compléter et cadrer l’acquisition dans un cadre familial et social	Faire apprendre hors contexte
Prédominance de l’écrit	Prédominance de l’oral
Vise une langue standardisée	Vise une langue authentique
Forte dimension culturelle	Forte dimension culturelle
Forte dimension métalinguistique	Dimension métalinguistique variable

Ces deux grandes didactiques doivent être vues comme des idéaux-types qui viennent borner l’enseignement des langues et entre lesquelles se trouve une troisième didactique : celle de la langue seconde (DLS). La diversité des situations devrait même amener à voir la didactique des langues comme un « continuum de situations, avec des degrés d’intensité progressifs dans les fonctions sociales » de la langue (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 25).

La mise en œuvre d'un enseignement bilingue a donc des implications didactiques concrètes et divergentes d'une langue à une autre en fonction de leur(s) statut(s). La non prise en compte de cet aspect engendre des difficultés d'apprentissage supplémentaires pour les élèves.

Un travail important est donc nécessaire sur la didactique des langues premières de scolarisation utilisées en Afrique. Elles ne sont en effet l'objet que de peu de recherches. Peu de ressources sont également disponibles et peu d'experts formés. La didactique des langues africaines est donc bien souvent à construire. Elle revêt pourtant une importance toute particulière pour la réussite scolaire des élèves. Le modèle d'enseignement bilingue prévu peut être tout à fait cohérent, le succès des élèves ne pourra être garanti que si l'enseignement / apprentissage de la L1 dans les premières années est orienté vers le développement de compétences académiques qui s'avèreront cruciales pour la suite de la scolarité.

Conclusion

La langue n'est pas l'enjeu des réformes éducatives mais elle a dans beaucoup de pays multilingues un caractère central trop souvent négligé. La mise en œuvre d'un enseignement bilingue nécessite une approche globale, de la structure du système aux implications didactiques concernant chacune des langues.

Dans le cadre de l'intégration est-africaine, l'harmonisation des curricula passe par une réflexion sur les systèmes d'enseignement bilingue. Le Conseil interuniversitaire pour l'Afrique de l'Est a rédigé un rapport sur ces questions en 2009 et s'intéresse notamment à la question de la langue de scolarisation. Ce rapport note la difficulté de « légiférer sur les questions linguistiques du fait de leur caractère central dans la vie des populations¹² » (IUCEA, 2009 : 14) mais aussi qu'une « langue commune serait cruciale¹³ ». Il recommande donc que le comité pour l'harmonisation des curricula « entreprenne les démarches requises pour avancer vers une langue d'enseignement commune aux Etats partenaires¹⁴ ».

De notre point de vue, cette recommandation ne se base pas sur des critères techniques liés aux systèmes éducatifs bilingues des pays de l'EAC et à la qualité des apprentissages. En effet, pour développer un modèle d'enseignement bilingue harmonisé à la région qui permette aux élèves de mieux réussir leur scolarité, il n'est nul besoin de déterminer une seule langue de scolarisation.

Un modèle d'enseignement bilingue pourrait en effet être conçu en tenant compte des dispositions intéressantes qui existent dans les pays de la zone. La Tanzanie prévoit par exemple sept années de scolarisation en L1 avant de passer

vers la L2, adaptant ainsi les préconisations faites par la recherche. Les transitions linguistiques mises en œuvre en Ouganda ou en cours de conception au Burundi pourraient être élargies à la région.

L'harmonisation des curricula pourrait se faire sur la base de référentiels communs à chaque langue en fonction de leur statut. Sur le modèle du Cadre européen commun de référence pour les langues, les pays de l'EAC pourraient développer dans ce domaine une recherche exemplaire. Il serait certainement envisageable de construire un référentiel de compétences spécifiques à la langue internationale de scolarisation, outil qui pourrait ensuite faire l'objet d'une adaptation au sein de chacun des systèmes éducatifs de la région pour les langues concernées (l'anglais et le français). Le développement de la recherche en didactique des langues nationales pourrait s'intéresser à l'établissement d'un socle de compétences académiques nécessaires à l'apprentissage. Cela permettrait à la fois de favoriser les résultats des apprenants et de valoriser ces langues.

Nous pensons que cette façon d'envisager l'harmonisation lui donnerait plus de chance de réussite et permettrait de conserver ce multilinguisme régional qui est une vraie force. Ce serait une véritable opportunité pour les élèves, de mieux réussir leur scolarité, mais également pour la région de mettre en œuvre un multilinguisme fonctionnel et bénéfique à tous.

Bibliographie

- Altet, M. 1997. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : P.U.F.
- Bouchard, R. 2009. Didactiques scolaires et didactiques non scolaires, pedo- et andro-didactiques... : le cas des didactiques des langues et du fls. In : *Actes du colloque de Genève, « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*.
- Cummins, J. 1984. *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego : College Hill.
- Depover C., Jonnaert P. 2014, *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Heugh, K. 2011. Théorie et pratique - modèles de langues d'enseignement en Afrique : recherche, conception, prise de décision et résultats. In : Ouane, A., Glanz C. 2006. p. 109-164.
- IUCEA. 2009. *Study on the Harmonization of the East African Education Systems. Final report*. Arusha : East African Community.
- National curriculum development center, <http://www.ncdc.go.ug/>, consulté le 16/11/2015
- Ouane, A., Glanz C. 2006. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue. Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Hambourg : ADEA / IUE / GTZ.
- Ramirez, J. D. et al. 1991. *Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children. Final Report. Volumes 1 and 2*. San Mateo : Aguirre international.

- Republic of Zambia, Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education. 2010. *National Implementation Framework III: 2011-2015*. Lusaka : MESVTEE.
- République du Burundi. 2012. *Curriculum de l'enseignement fondamental*. Bujumbura : MEBSEMPPA.
- Sampa, F. K. 2003. *Country Case Study Republic of Zambia. Primary Reading Programme (PRP): Improving Access and Quality Education in Basic Schools*. Paris : ADEA.
- Thomas, W. P., Collier, V. 1997. *School effectiveness for language minority students. National clearinghouse for bilingual education*. Washington : the George Washington university.
- Traoré, S. 2001. *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. Paris : Unesco.
- Unesco. 1953. *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement. Monographie sur l'éducation de base VIII*. Paris : Unesco.
- Unesco. 2000. *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Paris : Unesco.
- Unesco. 2015. *Education pour tous 2000-2015. Progrès et enjeux. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris : Unesco.
- Van Avermaet, P. 2006. *Elèves issus de milieux défavorisés et langue de scolarisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Verdelhan-Bourgade, M. 2002. *Le français langue de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : P.U.F.
- Wolff, E. 2006. Contexte et histoire - les politiques linguistiques et la planification en Afrique. In : Ouane, A., Glanz, C. 2006. p. 51-108.

Notes

1. Le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2015 indique qu'aujourd'hui, 38 pays, contre 20 au moment des indépendances, utilisent certaines langues « locales » dans leur système éducatif (Unesco, 2015 : 209) mais dans plusieurs de ces pays cet enseignement n'est encore qu'au stade de l'expérimentation.
2. "National assessments of pupil performance in numeracy and literacy, for example, have shown that average scores rose from 34 to 38 percent between 1999 and 2003 and thereafter remained stagnant".
3. Nous ferons référence dans cet article à une typologie à deux langues : la L1, langue première de scolarisation (dans l'idéal la langue première des apprenants) et la L2, langue internationale de grande diffusion ou langue régionale utilisée comme seconde langue de scolarisation.
4. « Of all the student background variables, the most powerful predictor of academic success in L2 is formal schooling in L1 ».
5. Basic interpersonal communication skills
6. Cognitive academic language proficiency
7. « Cependant, en dépit de toute la recherche sur cette question au niveau mondial et en Afrique, il est toujours difficile de déterminer le degré exact de l'impact d'un enseignement dans la langue maternelle sur la réussite scolaire - cela mis à part, c'est un facteur d'importance primordiale ». (Wolff, 2006 : 78).
8. « There is some evidence that suggests that when limited-English-proficient students receive most of their instruction in their home language, they should not be abruptly transferred into a program that uses only English ».
9. Et ce, contrairement aux conclusions que la recherche met en avant (Heugh, 2011).
10. « Use of local language to gradual use of English as medium of instruction i.e. in term 1 teachers should use local language and English; in term 2 local language is minimised; in term 3 the medium of instruction should be purely English ».

11. Par didactique, nous entendons ici ce qui concerne l'étude des savoirs par opposition à la pédagogie qui s'intéresse au champ de la communication dans la classe (Altet, 1997).
12. « The report notes that it is difficult to legislate on language issues due to its centrality to a people's lives »
13. « A common language would be crucial ».
14. « The report recommends that the proposed committee/body on harmonization undertakes the required steps in working towards a common language of instruction for the Partner States ».



GERFLINT

ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Promouvoir la langue nationale et instaurer un multilinguisme fonctionnel au sein de l'EAC

Maurice Mazunya

Université du Burundi

mmazunya@yahoo.fr

Reçu le 17-02-2016 / Évalué le 26-2-2016 / Accepté le 14-04-2016

Résumé

Dans la quasi-totalité des pays africains, les politiques linguistiques sont centrées sur la promotion des langues nationales et des langues partenaires. Pour le cas de la Communauté Est-Africaine, l'anglais et/ou le français sont au cœur de ce partenariat qui évolue vers l'harmonisation des systèmes éducatifs. La volonté politique est déjà là, même si la mise en œuvre de cette intégration linguistique et culturelle tarde à se concrétiser. Nous allons proposer quelques pistes de réflexion sur cette problématique, à partir de l'expérience du Burundi dont la nouvelle politique linguistique a retenu 3 langues officielles : le kirundi, le français et l'anglais. Cette politique s'intègre dans la réforme de l'école fondamentale initiée en 2013 et récemment dotée d'un nouveau curriculum qui propose une didactique intégrée d'un bi-plurilinguisme partagé par tous les pays de l'EAC.

Mots-clés : Communauté Est Africaine, politiques linguistiques intégrées, didactique du bi-plurilinguisme scolaire

Promote the national language and establish a functional multilingualism within the EAC

Abstract

In almost all the african countries, language policies are centered on the promotion of national languages and their partner languages. In the case of the East African Community, English and /or French are at the center of this partnership that leads to the harmonisation of the education systems. The political will has already been expressed even though the implementation of this linguistic and cultural integration has not yet been realised. This paper sets out to propose some points of discussion on this problem following the experience of Burundi whose new language policy has maintained three official languages: Kirundi, French and Kiswahili. This policy is part of the reform of the education for all initiated in 2013, and which is endowed with a new curriculum that proposes an integrated methodology of a multilingualism shared by all the countries of the EAC.

Keywords: East African Community, integrated language policy, methodology of a multilingualism

Introduction

En Afrique, les langues nationales sont pour la plupart des langues à tradition orale alors que l'école occidentale privilégie la lecture/écriture. La promotion des langues nationales qui figure dans plus de 90% des différentes politiques linguistiques de l'Afrique postcoloniale renvoie généralement à leur usage écrit. Elle est ardemment défendue par l'UNESCO qui, depuis sa création en 1945, ne cesse de plaider en faveur du droit à l'éducation pour tous et de la diversité culturelle et linguistique. Elle constitue également le cheval de bataille de l'Académie Africaine des langues (ACALAN) qui a été créée par l'Union Africaine en 2001.

Quant à la nécessité d'instaurer un multilinguisme fonctionnel au cœur de l'intégration régionale, elle est justifiée par le statut et la vitalité ethno-linguistique des langues internationales, régionales, nationales ou locales en présence. En effet, les langues internationales qui sont reconnues de fait comme des langues officielles de l'ONU et de l'Union Africaine occupent une position dominante, voire écrasante, dans la mesure où elles ont légitimé la création des entités linguistiques du monde dit anglophone, francophone, hispanophone ou lusophone.

Nous allons nous intéresser particulièrement à la gestion de cette problématique au sein de l'East African Community qui regroupe des pays à tradition anglophone ou francophone. Le multilinguisme fonctionnel dont il est ici question résulte de la diversité linguistique et culturelle des différentes communautés qui sont obligées d'utiliser des langues non maternelles une fois sorties de leur univers familial. A cette fin, le citoyen de la communauté est-africaine est appelé à devenir plurilingue pour pouvoir s'ouvrir à d'autres peuples swahiliphone, francophone, anglophone, etc. sans perdre sa propre identité linguistique. Etant donné que l'harmonisation des systèmes éducatifs et des politiques linguistiques de l'EAC est encore au stade des recommandations, nous allons prendre l'exemple du Burundi dont les initiatives en la matière sont avancées. En effet, le Burundi vient d'engager une politique linguistique et une réforme scolaire porteuses du multilinguisme régional, en même temps qu'il est en train de planter le décor d'une didactique intégrée de ce bi-plurilinguisme dans le cadre de la Francophonie. Bien que le « prêt-à-porter » ne soit pas envisageable, le multilinguisme convivial dont il est ici question ne peut que tirer profit des expériences liées aux identités africaines francophones et anglophones.

1. Le multilinguisme au cœur de la mondialisation et de l'intégration régionale

Le terme mondialisation ou globalisation est né de la mobilité des personnes et des biens, suite à l'essor du transport terrestre, maritime et aérien. Son apogée actuelle qui est illustrée par la définition du monde comme « un village planétaire »

a été accélérée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. La mondialisation revêt plusieurs aspects interdépendants: politique, économique, culturel, idéologique, écologique, éducatif, etc.

Dans le domaine des langues et des cultures, la peur de voir la mondialisation se confiner avec l'uniformisation du monde est vue à travers la domination d'une «langue anglo-américaine » qui est perçue par les altermondialistes comme une sorte d'impérialisme linguistique. Toutefois, cette inquiétude est à nuancer dans la mesure où la politique linguistique de l'ONU est plurilingue avec comme langues officielles l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le français et le russe. L'Union Européenne a également opté pour le respect du plurilinguisme linguistique car les textes juridiques sont diffusés dans les 23 langues officielles des États-membres et il est recommandé d'apprendre deux langues de l'Union européenne autres que la langue maternelle. L'Union Africaine a également abondé dans la même voie réaliste, à travers l'usage de l'anglais, du français, du portugais, de l'espagnol et de l'arabe qui renvoient au passé colonial des différents pays membres. Il va sans dire que ces politiques plurilingues ne peuvent pas laisser indifférente l'EAC dont les Etats appartiennent à d'autres organisations sous-régionales multilingues.

La Communauté Est-Africaine devra également tenir compte de la sonnette d'alarme tirée par l'UNESCO au sujet de la menace de disparition en cours de 3000 langues sur les 6 000 langues parlées dans le monde. Les langues africaines qui sont pour la plupart confinées dans des usages oraux et traditionnels représentent plus de 50% de cette hécatombe. Le titre de l'ouvrage de Jean-Louis Calvet, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, exprime à lui tout seul le caractère conflictuel du multilinguisme hérité de la colonisation. Il est vrai que les rivalités idéologiques, culturelles ou religieuses dont certaines langues furent victimes ne sont plus actuellement perceptibles, comme ce fut le cas à l'époque coloniale où l'acculturation scolaire était galvaudée par le mythe de l'évolué europhone (Mazunya, 2010).

2. Langues nationales et langues internationales dans les pays de l'EAC

A l'exception des pays monolingues comme le Rwanda, le Burundi et Madagascar, l'Afrique a toujours été caractérisée par un babélisme linguistique. Pour ne citer que les pays membres de la Communauté Est-Africaine et de la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs (CEPGL), la République Démocratique du Congo compte plus de 220 langues parlées, la Tanzanie une centaine, l'Ouganda 35 et le Kenya 70. Le nombre de locuteurs de chacune de ces différentes langues varie de -1% à plus de 50% et celles qui ne sont pas écrites sont les plus exposées à

la disparition. Les enfants apprennent ces langues maternelles d'abord en famille et ensuite au cours des premières années de scolarisation pour celles qui y sont enseignées.

2.1. Les langues bantoues

On peut noter que la plupart des langues nationales de l'EAC font partie de la famille des langues bantoues, ce qui est un atout sur les plans scientifique et pédagogique car elles peuvent servir de point de ralliement pour les chercheurs de la sous-région. Le kinyarwanda et le kirundi partagent une large zone d'intercompréhension transfrontalière totalisant plus de 25 millions de locuteurs. Pour le Kenya, on retiendra le kikuyu qui est la principale langue bantoue (22 % de la population), après les 2 langues officielles que sont l'anglais et le kiswahili. En Ouganda, les langues bantoues totaliseraient 70 % des locuteurs, avec à la tête le luganda (12 %). La RD Congo qui est le pays francophone le plus peuplé a reconnu quatre langues nationales: lingala, kikongo, kiswahili, tshiluba. La Tanzanie qui compte plus d'une centaine de langues parlées a promu le kiswahili au rang de langue véhiculaire pour plus de 85 % de la population.

Le kiswahili mérite une attention particulière, dans la mesure où il a le statut de langue officielle en Tanzanie, au Kenya et en R.D. Congo. Cette langue qui est née du métissage de l'arabe et des langues africaines de la côte orientale de l'Afrique a été privilégiée à la fois dans les colonies britanniques et dans les pays sous-tutelle de la Belgique. Ainsi, Le kiswahili a toujours été considéré comme une langue véhiculaire qui permettait de surmonter le babélisme linguistique des auxiliaires coloniaux, au point de devenir une langue officielle dans le Congo belge et le Rwanda-Urundi, en 1930. En Ouganda, où il a fini par être consacré comme langue de prédilection utilisée dans la plupart des grands centres urbains de la zone EAC, est toujours perçu comme la langue des militaires et de la police.

Toutefois, cette prédominance du kiswahili sur les langues nationales n'a pas porté ombrage aux langues occidentales que sont l'anglais et le français. L'anglais est une langue officielle dans tous les 5 pays de l'EAC, y compris le Burundi qui vient de l'ajouter sur une liste traditionnellement dévolue au kirundi et au français.

2.2. Les statuts du français et de l'anglais dans l'EAC: LS ou LE?

Dans la zone EAC, on ne peut pas parler d'un multilinguisme fonctionnel sans penser aux rapports entre les langues de scolarisation, plus précisément entre les langues nationales et le français ou l'anglais. En effet, on constate que dans tous

les pays, les premiers apprentissages se font en langue maternelle. La situation se résume dans le tandem ci-après: kirundi/français au Burundi, kinyarwanda/anglais au Rwanda, kiswahili/anglais en Tanzanie, langues locales/anglais en Ouganda et au Kenya. Pour ce dernier pays, le kiswahili est la première langue d'enseignement en milieu urbain. Sous cet angle, on peut parler du français langue seconde et de l'anglais langue étrangère au Burundi d'une part, et, d'autre part, inverser la situation pour les quatre autres pays de l'EAC où l'anglais est langue seconde.

Toutefois, il s'agit d'une situation trop schématisée car le niveau de maîtrise de la langue seconde ou étrangère dépend de plusieurs facteurs, notamment de ses usages dans chaque pays ou région, l'année à partir de laquelle la langue étrangère est apprise à l'école, la transition linguistique LM/LS, ainsi que le clivage socioculturel rural/urbain. Sans pour autant transposer intégralement la thèse des sociologues français Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron qui parlent des «dshérités» (1964) et de «reproduction» (1970) des classes sociales, force est de reconnaître que les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui sont plus présentes en ville rapprochent davantage les apprentissages scolaires et familiaux des enfants résidents. L'enfant de ce milieu bénéficie d'un bain linguistique dans les différentes langues de l'école, car il est en contact avec un public polyglotte, avec différentes émissions télévisées, avec le téléphone mobile dont les SMS éveillent à l'écriture, etc.

Cette brève présentation des différentes situations sociolinguistiques interpelle les décideurs politiques qui devraient s'appuyer sur des recherches interdisciplinaires, en vue d'harmoniser les différents systèmes éducatifs et politiques linguistiques. Compte tenu de l'existence des traditions scolaires anglo-saxonne ou francophone qui ont fortement marqué les systèmes éducatifs de l'EAC, la solution qui semble réaliste consisterait à généraliser à partir du secondaire l'enseignement bilingue français-anglais déjà implanté dans les programmes de quelques écoles privées. C'est à cette condition que la mobilité des étudiants et de l'emploi deviendra une réalité au sein de l'EAC.

2.3. L'harmonisation des politiques linguistiques et éducatives

De façon générale, tous les pays du monde disposent d'une politique linguistique, qu'elle soit implicite ou explicite, dans la mesure où des décisions et des actions sont régulièrement prises sur l'apprentissage et l'usage des langues en présence. Il s'agit par exemple du choix des langues enseignées, des langues d'enseignement, ou des langues officielles utilisées dans l'administration ou la justice. Pour le cas de l'Afrique postcoloniale, tous les Etats ont mené des réformes scolaires caractérisées

par la rupture, la continuité ou l'innovation par rapport à la situation coloniale, mais toujours marquées par une volonté panafricaine de réhabiliter les langues/cultures nationales. Dans l'ensemble, la promotion de ces langues a tenu compte du rôle joué par la langue d'ouverture héritée de la colonisation.

Les articles 5 et 12 du Traité de l'E.A.C. de 2007 stipulent que les pays membres se mettent d'accord en vue de prendre des mesures concertées pour stimuler la coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation dans la Communauté. Le Conseil interuniversitaire d'Afrique de l'Est (IUCEA), qui s'est tenu à Arusha (Tanzanie) le 20 octobre 2014, a recommandé un plan de restructuration de l'enseignement supérieur avec un curriculum harmonisé: *Ceci offrira un effet net sur la libre circulation de la main d'œuvre dans la région et réduira les préjugés et les tendances égocentriques qui pourraient naître des différences de structures d'éducation*. Le 15^e sommet ordinaire des chefs d'Etat de la Communauté Est-Africaine, qui s'est tenu à Kampala le 30 novembre 2013, a également pris une décision politique importante en faveur du plurilinguisme, en validant le principe de l'usage du français comme langue de travail, en plus de l'anglais et du kiswahili.

A notre connaissance, le Rwanda et le Burundi sont les seuls pays de l'EAC à avoir déjà opéré des choix politiques tenant compte de l'intégration régionale en cours. Ils ont promu au statut de langues officielles la langue nationale, le français et l'anglais. Nous allons prendre l'exemple du Burundi qui semble avoir joué le rôle de précurseur en la matière. En effet, depuis son adhésion à l'EAC en 2007, le Ministère de l'Education a introduit l'enseignement, dès la première année primaire, du kirundi, du français, du kiswahili et de l'anglais, ce qui a occasionné plusieurs initiatives en faveur de la réforme curriculaire, de l'élaboration de nouveaux manuels scolaires et de la formation des enseignants.

3. La politique linguistique et culturelle du Burundi

Au Burundi, la réforme des années soixante-dix qui a plaidé en faveur de la kirundisation a été suivie, dix ans après, par des revendications populaires en faveur du français. Ce retour en force du français s'est manifesté à travers l'importance de cette langue dans les évaluations certificatives de fin de cycle, son usage dans les différentes réunions tenues au plus haut niveau de l'Etat par les pouvoirs exécutifs et législatifs, même après la Constitution de 2005 qui stipulait de façon ambiguë que *la langue officielle est le kirundi, les autres langues seront déterminées par la loi*.

En 2015, le Burundi s'est doté d'une nouvelle politique linguistique qui justifie son adoption de 3 langues officielles en ces termes: *Le kirundi garantit l'attachement*

à l'identité nationale, le français et l'anglais l'ouverture sur l'extérieur. Cette politique est axée sur la revalorisation de la langue nationale pour en faire un tremplin culturel du développement du pays, l'instauration d'un multilinguisme fonctionnel, convivial et complémentaire, ainsi que le respect des engagements et recommandations internationaux. Elle refuse de choisir entre le français et l'anglais, estimant que *la meilleure option est celle de faire coexister les deux langues internationales afin de bénéficier des opportunités offertes par l'une et l'autre et de répondre efficacement aux sollicitations géopolitiques du continent africain et du reste du monde.* Elle recommande au Gouvernement du Burundi qui occupe une position charnière entre l'Afrique centrale francophone et l'Afrique orientale anglophone de continuer à négocier l'usage du français comme deuxième langue officielle de l'EAC.

En réponse aux différentes réserves émises à l'endroit de l'apprentissage précoce et simultané de 4 langues, cette nouvelle politique préconise une évaluation du système avant d'envisager leur enseignement décalé. Elle maintient le kirundi, comme langue d'enseignement de l'école maternelle à la sixième année de l'école fondamentale et le français de la 7ème année à l'université, à l'exception de certains instituts et filières de l'enseignement supérieur qui, selon leur spécificité, vont enseigner en anglais. Il en sera de même au niveau de l'enseignement supérieur où les filières de spécialités seront enseignées en kirundi ou en kiswahili. A cette fin, le Gouvernement va appuyer *les chercheurs et les spécialistes de la culture et de la langue burundaise pouvant traduire en kirundi des termes techniques et scientifiques en vogue.* Il va faire de même pour le Centre d'Etudes des Langues au Burundi (CELAB) *afin d'en faire un pôle régional d'enseignement des langues et un centre d'excellence pour la formation en français des ressortissants des pays anglophones de la région ainsi que pour l'enseignement des autres langues, notamment le kirundi, selon les besoins et les demandes des bénéficiaires.*

Un accent particulier a été mis sur la langue/culture nationale, avec la création en perspective d'un Centre culturel rundi ayant sa bibliothèque, ses industries de traduction, son site web et sa maison d'édition. Des actions seront également menées en faveur des langues étrangères, car des formulaires et des documents administratifs importants comme le passeport, la carte nationale d'identité, le permis de conduire, les chèques, etc., seront disponibles en kirundi-français-anglais, en vue de se conformer aux exigences de l'intégration régionale. Dans la mise en œuvre de cette politique linguistique, le Gouvernement va proposer des conventions avec les partenaires intéressés. Il a déjà signé un pacte linguistique avec l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), au cours du sommet de la Francophonie, à Dakar (2014). Un projet de laboratoire de langue anglaise

Renforcement des capacités en anglais, formation et mise en place des centres d'enseignement de la langue anglaise, est déjà envisagé.

En bref, on retiendra que, même s'il ne doit pas servir nécessairement de modèle, le Burundi qui est le dernier-né de l'EAC s'est lancé dans une politique linguistique et éducative volontariste : une politique qui ne saurait laisser indifférents ses partenaires car elle s'est appropriée de façon certes solitaire des ambitions communes. Il serait en effet difficile d'envisager une harmonisation en dehors de la promotion des langues nationales et l'instauration d'un multilinguisme fonctionnel, dans la mesure où l'EAC ne peut pas évoluer en vase clos. L'introduction du plurilinguisme précoce dans la nouvelle école fondamentale est une expérimentation dont les résultats pourront inspirer des choix ultérieurs plus avérés.

3.1. Le curriculum de l'école fondamentale

Dans le cadre de la mise en route du « Cadre Stratégique de Croissance et de Lutte Contre la Pauvreté 2^e génération » (C.S.L.P. II) et du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et de la Formation (PSDEF), le Burundi a mis en place l'Ecole Fondamentale d'une durée de neuf ans, en 2013. Cette réforme, qui a été menée en concertation avec les partenaires techniques et financiers ainsi que le programme Mondial pour l'Education, a entraîné une refonte des finalités, des programmes, des manuels scolaires, des méthodes d'enseignement et d'évaluation. Le nouveau curriculum de cette école a été validé par les différents partenaires du Ministère de l'Education, en août 2015. Il offre deux possibilités aux lauréats : l'insertion sociale ou la poursuite d'études plus ambitieuses.

Parmi les différentes définitions du curriculum, les concepteurs burundais qui étaient accompagnés par des experts internationaux du Centre International l'Etudes Pédagogique (CIEP) de Sèvres (Paris) ont retenu celle de Ph. Perrenoud (2002) qui mentionne comme points principaux: les finalités et buts, contenus d'apprentissage, stratégies et activités d'apprentissage, organisations pédagogiques. Elle est à compléter par la mise en place d'un dispositif de formation des maîtres qui est incontournable si l'on veut réussir la réforme. Le curriculum implique l'allégement des programmes existants et regroupe les disciplines en 6 domaines d'apprentissage, à savoir : le domaine des langues, le domaine des mathématiques, le domaine des sciences et technologies, le domaine des sciences humaines, le domaine des arts et le domaine de l'entrepreneuriat. L'entrepreneuriat qui est un domaine transversal définit le profil de sortie du lauréat de l'enseignement fondamental comme un citoyen entrepreneur formé à la création et non à la quête d'emploi.

Au niveau didactique, les 2 principales innovations sont le centrage sur les apprentissages des élèves, d'une part, et, d'autre part, les nouveaux principes et formes d'évaluation. L'écriture des manuels de l'élève et des guides de l'enseignant a privilégié une approche active des contenus d'apprentissage. En outre, le curriculum attire l'attention sur la préparation et à la passation des évaluations systématiques qui prennent presque un tiers du temps scolaire et qui sont au cœur des facteurs de redoublement des élèves, comme si leur raison était de «justifier» tout simplement une classification des établissements en fonction de leurs résultats. Les nouveaux manuels recommandent plutôt un système d'évaluation continue, afin de réduire la pression évaluative qui risque de contrarier les apprentissages scolaires au lieu de les faciliter. Pour le moment, le Ministère doit s'impliquer davantage dans cette nouvelle approche visant à promouvoir l'évaluation formative, à la place d'une évaluation élitiste fortement ancrée dans le système éducatif.

Le domaine des langues vient également bousculer les pratiques, en regroupant dans un même manuel et autour des mêmes thèmes les leçons de kirundi, de français, d'anglais et de kiswahili. Les dix thèmes exploités de la première à la neuvième année pour permettre le transfert des capacités sont: école et famille, santé et hygiène, environnement, métiers et professions, ville et campagne, commerce et affaires, les TICs, cultures et sociétés, nos droits et nos devoirs, sports et loisirs. L'objectif général commun pour toutes ces langues est d'acquérir des compétences langagières et linguistiques permettant de s'exprimer aisément à l'oral et à l'écrit dans différentes situations de communication. Pour les objectifs spécifiques de chaque langue, le curriculum intégré tient compte des statuts de chacune des langues pour adapter concrètement la progression des apprentissages aux besoins des élèves. De façon générale, le kirundi est enseigné comme langue maternelle, le français comme langue seconde et l'anglais comme langue étrangère. Pour le kiswahili, pour lequel on a prévu moins d'heures de cours, il s'agira de développer des compétences à communiquer langagièrement dans les contextes professionnels ou commerciaux où les élèves seront susceptibles d'utiliser cette langue. Le curriculum propose également pour les langues d'enseignement un modèle de transition linguistique kirundi-français et un enseignement bi-plurilingue inspiré du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique).

3.2. La didactique intégrée du bi-plurilinguisme scolaire

L'initiative « Ecole et langues nationales en Afrique » (ELAN-Afrique) est née des études LASCOLAF ((les langues de scolarisation en Afrique francophone subsaharienne) menées, entre 2008 et 2010, dans sept pays africains: Bénin, Burundi, Burkina Faso, Cameroun, RD Congo, Mali, Niger, Sénégal. L'hypothèse de départ

de ces travaux est que la langue première de l'élève exerçant une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif, le recours au bi/plurilinguisme scolaire à ce niveau d'apprentissage permet de réduire l'échec scolaire massif observé faute d'une maîtrise suffisante des langues d'enseignement. Or, les évaluations EGRA des compétences de base en lecture des élèves burundais de 2ème année primaire ont montré des insuffisances graves en langue maternelle (Varly, P. et Mazunya, M. 2012). Les études LASCOLAF recommandent d'accompagner les politiques éducatives existantes par l'articulation langues nationales / langue française, en particulier dans l'enseignement primaire et par la production des supports pour un enseignement bilingue intégré.

Dans sa préface à l'ouvrage écrit par les membres du comité scientifique international de l'initiative ELAN-Afrique, le Secrétaire général de la Francophonie, Abdou Diouf, dit qu'ELAN-Afrique, qui est « *une offre francophone vers un enseignement bilingue pour mieux réussir à l'école, s'inscrit de manière très significative dans les perspectives dégagées lors des « Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone » qui se sont déroulés à Libreville en 2003 : installer confortablement l'apprenant dans sa langue maternelle pour l'ouvrir, ensuite, sur une langue française désormais partenaire » des langues-cultures avec lesquelles elle est en contact.* » Le titre de cet ouvrage collectif (ELAN - Afrique : 2014) est en lui-même révélateur des orientations pédagogiques arrêtées : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique. Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école.* Il présente les fondements et les principes de la didactique du bi-plurilinguisme (pp 9-74), ses domaines (75-128) et les concepts opératoires (129-175). Bruno Maurer qui a initié les principes de base de cette approche - dans son ouvrage *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée - Langues africaines-langue française* - dit que l'appellation « didactique du bi-plurilinguisme » a été préférée pour sa neutralité par rapport aux autres appellations possibles : « Didactique convergente », « didactique de la convergence » « didactique adaptée » ou didactique intégrée.

Telle qu'elle vient d'être présentée, la didactique du bi-plurilinguisme scolaire a le mérite de promouvoir la langue nationale et un multilinguisme convivial. Depuis 2013, l'équipe Elan-Burundi a produit des livrets du maître et de l'élève sur la didactique de disciplines non linguistique, des bi-grammaires, des lexiques kirundi-français et français-kirundi à usage pédagogique, etc. Cette production des documents sur le plurilinguisme scolaire constitue la première étape avant la sensibilisation des différents acteurs, le renforcement des compétences professionnelles des formateurs de formateurs et des maîtres. Pour le moment, nous nous arrêtons-là, ne doutant pas que le train est en marche et qu'il ne reste qu'à

accélérer le processus d'appropriation de cette didactique d'un bi-plurilinguisme dont les retombées positives sur l'enseignement multilingue sont certaines.

Conclusion

Au cours de cet article, nous avons commencé par décrire le paysage sociolinguistique des pays membres de la communauté est-africaine dont les langues nationales cohabitent avec le kiswahili, le français et l'anglais. Nous avons constaté que dans tous ces pays, la famille des langues bantoues occupe une place prépondérante, ce qui plaide en faveur de la création d'un pôle de recherches interuniversitaire sur ces langues qui sont en même temps les premières langues de scolarisation. Nous avons également pris l'exemple du Burundi pour proposer notre point de vue sur les perspectives d'harmonisation des politiques linguistiques et éducatives de la Communauté.

Pour terminer, nous recommandons aux Etats membres de l'EAC de passer à la vitesse supérieure, car nous avons montré que les défis linguistiques et culturels sont réels et méritent des mesures appropriées. Des dispositifs de formation initiale et continue sont en train d'être mis en place, sans qu'il y ait une feuille de route concertée. A titre illustratif, on peut citer ici la mise en route des masters régionaux en didactique des langues, qui devront comporter des centres de recherche interdisciplinaires sur les langues en contact. La sensibilisation des décideurs et des acteurs nationaux et régionaux sur l'harmonisation des politiques nationales plurilingues doit se poursuivre, pour que soit élaboré dans les meilleurs délais un cadre de référence régionale pour les langues maternelles, nationales, scolaires, officielles et étrangères.

Dans le domaine de la didactique des langues, nous avons expliqué en quoi la didactique du bi-plurilinguisme contribue à l'instrumentation des langues maternelles qui sont victimes des préjugés linguistiques et à l'enrichissement mutuel des langues/cultures en contact. Sur cette question, chaque pays devrait partir d'un état des lieux, c'est-à-dire des convergences et des divergences didactiques en L1/L2 à partir de l'analyse des curricula et des manuels scolaires. Des choix politiques seront ainsi étayés par un échange d'expériences nationales et par un argumentaire inséré dans les curricula pour préciser la transition des langues de scolarisation et les approches méthodologiques retenues par tous les pays de l'EAC.

Bibliographie

Bourdieu, P., Passeron, J-C. 1964. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents ».

Bourdieu, P., Passeron, J-C. 1970. *La reproduction:Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

Calvet, J-L. 1974. *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Paris : Payot.

Maurer, B. 2007. *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée - Langues africaines-langue française*. Paris : L'Harmattan, collection Langues et Développement.

ELAN -Afrique (sous-dir.) 2014. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique. Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives contemporaines.

Mazunya, M. 2010. Les défis de l'éducation à une citoyenneté multilingue et interculturelle dans l'Afrique des Grands Lacs in Mworoha, E., Ndayirukiye S. et Mukuri, M. (dir), *Les défis de la reconstruction dans l'Afrique des Grands Lacs*. Bujumbura, IMOBU. Université du Burundi : CREDSR, p.296-312.

Varly, P., Mazunya, M. 2012. *Evaluation des compétences fondamentales en lecture des élèves de 2^{ème} et 3^{ème} années au Burundi*. Bujumbura, Projet d'appui à la Reconstruction du Système Educatif Burundais (PARSEB).

Perrenoud, Ph. 2002. *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

République du Burundi 2015. *Politique linguistique du Burundi*. Bujumbura. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

UNESCO. Linguistic diversity : 3,000 languages in danger [archive], sur portal.unesco.org [consulté le 15 septembre 2015].



ISSN 2258-4307

ISSN en ligne 2260-4278

Réflexions sur l'harmonisation des systèmes d'enseignement plurilingue dans la sous-région

Grégory Fayolle

Institut Français du Rwanda

Communication.ifrwanda@gmail.com

Mathilde Laurens

Ambassade de France au Rwanda/Institut Français du Rwanda

mathilde.laurens@diplomatie.gouv.fr

Reçu le 20-02-2016 / Évalué le 03-03-2016 / Accepté le 14-04-2016

Résumé

Cet article présente les réflexions des enseignants de langue, des linguistes et des chercheurs en didactique issues des travaux de groupe lors du séminaire sur le plurilinguisme qui s'est tenu à Kigali les 11 et 12 novembre 2015. Les échanges ont porté sur trois questionnements, à savoir : Comment harmoniser les systèmes d'enseignement plurilingue au sein de l'EAC ? Comment mettre le plurilinguisme au service de l'employabilité et de la mobilité ? Comment définir les compétences pour chaque langue ?

Mots-clés : harmonisation, compétences, mobilité, emploi, EAC

Thoughts on plurilingualism teaching system standardization in the region

Abstract

This article presents the results of the working group, hold on the 11 and 12 of November 2015. The participants, language teachers, linguists, didactics researchers had to deal with the following issues: How to match the different plurilingualism teaching system of EAC together ? How to sustain and develop employability and mobility through the plurilingualism ? How to define competence for each language?

Keywords: Standardization, competences, mobility, employment, EAC

Introduction

Le séminaire intitulé « plurilinguisme : pluralité des enjeux, pluralité des approches » a été organisé en deux temps. La première partie a été consacrée à des séances en plénière suivies systématiquement d'échanges avec les participants. Les présentations qui se sont succédées ont abordé des thèmes tel que l'état des lieux de la situation linguistique de la région, les caractéristiques linguistiques de chacun des pays représentés (Burundi, Ouganda, Rwanda), les liens entre le plurilinguisme

et l'enseignement supérieur et enfin, les aspects organisationnels et didactiques concernant l'enseignement plurilingue.

Lors de la dernière session, les participants ont été invités à échanger sur les problématiques suivantes :

- 1) Comment harmoniser les systèmes d'enseignement plurilingue au sein de l'EAC ?
- 2) Comment mettre le plurilinguisme au service de l'employabilité et de la mobilité ?
- 3) Comment définir les compétences pour chaque langue ?

Ce travail de mise en situation suivait le même fil conducteur, à savoir imaginer un cadre commun pour l'enseignement des langues et ce, à l'échelon régional. En d'autres termes, il s'agissait d'envisager la régionalisation comme un facteur de structuration de l'enseignement plurilingue. Chacune des sous-parties de cet article correspond aux conclusions d'un groupe. D'un point de vue méthodologique, il faut souligner que les temps d'échange étant très courts, les recommandations rapportées ci-après n'ont pas vocation à prétendre à une quelconque exhaustivité ni à une rigueur scientifique ; néanmoins, elles constituent des pistes de réflexion sur les perspectives d'harmonisation des systèmes d'enseignement plurilingue de la sous-région proposées par des acteurs œuvrant sur le terrain.

1. Harmonisation des systèmes d'enseignement plurilingue au sein de l'EAC

Cette problématique est actuellement au cœur des débats de la Communauté des Etats d'Afrique de l'Est (East African Community: EAC). Il s'agit d'imaginer un cadre permettant d'harmoniser les systèmes d'enseignement plurilingue des différents pays membres (Burundi, Kenya, Ouganda, Rwanda, Tanzanie) dont les situations sont différentes mais les enjeux similaires. Après un bref état des lieux des différents modèles éducatifs (ciblé sur l'enseignement de base) présents dans la sous-région, les participants ont établi une liste de recommandations pour la mise en œuvre d'un tel chantier.

Le Burundi présente une situation singulière parmi ses homologues est-africains : depuis la transition rwandaise du français à l'anglais comme langue d'enseignement en 2008, le pays est en effet le seul de la zone à recourir au français comme langue d'enseignement. Le Kirundi, langue vernaculaire parlée par la quasi-totalité de la population burundaise, est utilisé comme première langue de scolarisation de la première à la quatrième année du primaire. Le français est également introduit comme matière à part entière. Dès la cinquième année, le français devient la langue d'enseignement mais est aussi enseigné comme matière à part entière aux côtés du kirundi, du kiswahili et de l'anglais.

Le Rwanda dispose d'une structuration de son enseignement plurilingue sensiblement similaire. Le kinyarwanda, langue maternelle des Rwandais est la langue première d'enseignement de la première à la troisième année du primaire tandis que l'anglais est enseigné comme matière à part entière. En quatrième année, l'anglais devient la langue de scolarisation mais aussi matière enseignée aux côtés du kinyarwanda et du français.

Au Kenya, l'anglais est établi comme langue de scolarisation dès la première année du primaire, à l'exception des zones rurales où la langue locale est langue d'enseignement jusqu'à la troisième année du primaire, puis le système éducatif bascule à l'anglais. Les langues locales, le kiswahili et l'anglais sont enseignées comme matières.

En Ouganda, les langues locales sont systématiquement langues primaires de scolarisation, de la première à la troisième année du parcours scolaire des élèves tandis que l'anglais est enseigné comme matière à part entière. La quatrième est une année de transition ; l'anglais prend le relais en cinquième année, alors que les langues enseignées comme matières, à l'image de la pratique au Kenya, sont les langues vernaculaires, l'anglais et le kiswahili.

En Tanzanie, le système présente une autre spécificité : le kiswahili est la langue première de scolarisation des élèves jusqu'à la huitième année où il est remplacé par l'anglais pour le reste du cursus. L'anglais et le kiswahili, et dans quelques écoles le français sont enseignées comme matière.

Au regard de ces différents systèmes éducatifs, la première difficulté relevée est d'ordre sémantique concernant la langue utilisée. Cette terminologie renvoie pourtant au statut de la langue et donc à sa place et à son rôle dans le système éducatif du pays concerné. Aussi, il importe de préconiser un recours systématique à trois catégories de langues : langue maternelle, langue de scolarisation et langue étrangère.

Actuellement opérée de manière assez brutale sur une année, une refonte des transitions linguistiques apparaît nécessaire entre la langue maternelle et la langue de scolarisation vers une introduction progressive de la langue de scolarisation. Celle-ci peut être introduite dès la première année comme matière afin de se familiariser progressivement. Le passage de la langue maternelle à la langue de scolarisation serait articulé en un jeu de paliers. A partir de la troisième année du primaire, les enseignements pourraient être répartis selon le modèle type suivant : 75% pour la langue maternelle, 25% pour la langue de scolarisation ; en quatrième année, répartition équilibrée ; en cinquième année, 100% de l'enseignement réalisé en langue de scolarisation. Il conviendra de prendre en compte les particularités de

chaque matière d'enseignement pour effectuer une transition adaptée aux enjeux disciplinaires. Concernant l'apprentissage des langues étrangères, l'enjeu premier est l'introduction précoce, respectivement dès la quatrième et la cinquième année pour les langues vivantes une et deux, mais avec un rythme et un volume horaires gradués au fil du cursus.

L'harmonisation des systèmes d'enseignement plurilingue au sein de l'EAC devrait se faire à partir du statut des langues et selon les mêmes graduations et répartitions disciplinaires pour chacun des pays.

Pour ce faire, la mise en place d'organes régionaux d'orientation de l'enseignement plurilingue permettrait, au travers de commissions nationales et régionales mandatées, une institutionnalisation des efforts d'harmonisation de la sous-région. Ces dispositifs seraient chargés d'accompagner et de conseiller l'élaboration de politiques linguistiques publiques, de programmes et de *curricula*, de supports pédagogiques et de méthodologies d'enseignement et d'évaluation. Enfin, la formation initiale et continue des enseignants devrait être développée régionalement de façon à faciliter les échanges et la mobilité des enseignants.

2. Le plurilinguisme au service de l'employabilité et de la mobilité

L'objectif était de démontrer que le plurilinguisme constitue un levier économique non négligeable. En effet, la maîtrise de langues variées n'est pas sans impact sur les économies des régions de fortes interactions linguistiques, à l'instar de l'Afrique de l'Est où se côtoient le kinyarwanda, le français, l'anglais et le kiswahili, pour n'évoquer que le cas d'une ville comme Kigali. Ce plurilinguisme est exacerbé dans un contexte de mondialisation médiatique et numérique caractéristique du XXI^{ème} siècle.

Les enjeux économiques liés au plurilinguisme tant au niveau de l'individu que de la société ont été abordés. En élargissant l'éventail de langues maîtrisées, le plurilinguisme contribue à saisir les opportunités de commercer sur un marché concurrentiel qui tend à se développer dans l'espace et à se dématérialiser. Il faut souligner que les paradigmes de la rationalité économique comprennent un aspect communicationnel et culturel important ; le rapport à la langue de commerce du partenaire et une certaine proximité socioculturelle constituent une valeur ajoutée dans la relation commerciale. Le rapport Attali de 2014 sur l'union économique des langues a montré que deux pays qui partagent la même langue échangent économiquement en moyenne 65% plus que des pays sans liens linguistiques notables. Plus spécifiquement, l'atout plurilingue est également une clef d'accès au savoir scientifique et à la technique puisque, à des niveaux différents mais, suivant le même

rapport, l'appréhension précise des textes théoriques et le décryptage adéquat de l'information technologique sont souvent conditionnés à une lecture dans la langue d'édition.

Dans le champ publicitaire, l'outil marketing prend en compte la variable langagière comme capacité de diffusion du produit, gain de parts de marchés à l'exportation, et force de persuasion pour le ralliement du client. Enfin, à l'échelle individuelle, la compétence plurilingue augmente *de facto* les opportunités d'entrée sur le marché du travail, facilite l'insertion professionnelle et la mobilité.

Par ailleurs, il a été souligné que le traitement de la question du plurilinguisme comme outil de croissance économique doit aller de pair avec une étude du coût de son déploiement. L'éducation représente la première dépense en matière de politiques linguistiques plurilingues. D'autres coûts indirects peuvent être liés au développement du plurilinguisme : les frais de traduction à grande échelle, les coûts de formation en langues dans les secteurs clefs (hôtellerie, tourisme, restauration, transports, médias, industries culturelles, armée), etc. Mais bien qu'il soit communément admis que le fait d'être plurilingue est un avantage économique, comment estimer concrètement la valeur marchande des langues ? Comment calculer la rentabilité du plurilinguisme ?

Pour y répondre, il faudrait établir un ensemble de critères et données pour évaluer la plus-value de la maîtrise d'une langue supplémentaire donnée pour un individu et pour un groupe social, national ou communautaire, par rapport à un autre individu ou groupe social qui dans des conditions socioéconomiques comparables ne maîtriserait pas ladite langue supplémentaire. Cette enquête permettrait de mesurer les écarts des taux d'emploi, des niveaux de rémunération, des positionnements hiérarchiques sur le marché de l'emploi et au sein de la structure professionnelles, des temps d'insertions entre individus/sociétés plurilingues et monolingues ; les niveaux de formation, l'âge, le sexe, et les critères sociaux étant comparables par ailleurs. L'étude devrait également tenir compte du poids économique-culturel (zone d'influence, nombre de locuteurs, etc.) de ladite langue supplémentaire; l'idée sous-tendue est qu'en termes d'externalités économiques, tous les plurilinguismes ne sont pas équivalents.

La maîtrise des langues internationales est essentielle pour des domaines tels que le commerce, la traduction, l'interprétariat, le tourisme, la communication, le journalisme, la culture, les sciences et la technologie, les relations internationales et la gestion des crises. La mesure de la contribution réelle du plurilinguisme à la croissance économique pourrait permettre d'adapter l'enseignement des langues et des filières linguistiques aux besoins du marché du travail. Il convient donc de

développer ou de renforcer les liens entre le champ universitaire et le champ économique au travers de comités composés de représentants du monde professionnel et du monde universitaire.

L'élaboration d'une typologie précise des besoins en compétences permettra de définir des référentiels de compétences. Ce travail de refonte des référentiels devrait être suivi d'une révision des démarches d'évaluation. Les méthodes d'enseignement devront être aussi adaptées au marché du travail à partir d'approches innovantes (recours au TIC) telle que la formation ouverte et à distance. Les équipements et les infrastructures devront donc être également modernisés. La formation initiale et continue des enseignants devrait être adaptée aux nouveaux programmes de formation. Enfin, l'enseignement des langues au primaire et au secondaire sera revu afin d'homogénéiser et de rehausser le niveau d'entrée en langues des étudiants à l'université.

3. Définition des compétences attendues pour chaque langue

Est désignée comme compétence plurilingue et pluriculturelle, l'aptitude à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considère qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite dans laquelle l'utilisateur peut puiser. L'individu plurilingue aura recours à des connaissances acquises ou apprises dans chacune des langues qu'il maîtrise. Autrement dit, les langues ne doivent pas être pensées séparément.

Les compétences linguistiques se déclinent en quatre aptitudes principale¹: réception orale (entendre/comprendre), réception écrite (lire), production orale (parler), production écrite (écrire). Ces compétences varient en fonction du statut de la langue: langue maternelle, langue de scolarisation (ou d'instruction), langue étrangère 1, langue étrangère 2. La compétence plurilingue va au-delà de la somme de ces dispositions ; de même, on demande plus à la langue de scolarisation qu'à la langue étrangère qui est une langue de communication.

La langue maternelle doit être valorisée à travers le premier organe de socialisation de l'enfant hors du cadre familial qu'est la salle de classe. La langue de l'élève doit être la première langue de l'école, et langue support dans les manuels scolaires ; elle constitue le socle d'apprentissage et ne doit pas être cantonnée à l'alphabétisation mais à l'acquisition d'une base commune de références linguistico-culturelles. La langue maternelle est une langue de création. La langue de scolarisation est une langue d'ouverture au monde.

Dans les deux cas, l'élève doit être capable d'appréhender l'image mentale auditive communiquée, de la synthétiser et de la restituer ; l'élaboration et la formulation de la réflexion sont indispensables à la formation d'un bagage linguistique qui permet à l'élève qui sort du primaire de suivre des disciplines non-linguistiques (DNL). Plus encore, la langue maternelle et la langue de scolarisation permettent de développer la structuration d'un système de pensée culturalisé, qui permet de nourrir une vision critique et raisonnée de l'environnement sociohistorique de l'élève. L'individu qui maîtrise sa langue maternelle et/ou de scolarisation doit parvenir non seulement à un niveau élevé de littérature mais aussi à une aisance voire une autonomie méthodologique dans la recherche d'information et l'apprentissage. Au secondaire (et encore plus à l'université), l'élève ne devrait plus avoir à apprendre la langue mais à s'en servir comme un outil de réflexion intellectuelle.

Le rapport à la langue étrangère est davantage utilitariste et ciblé ; la langue étrangère est d'abord un atout fonctionnel de communication et de lien à l'altérité au niveau international. Langue d'expression, l'utilisateur doit être capable de se débrouiller dans la vie quotidienne. De manière plus poussée, elle permet la diversification des opportunités professionnelles, et appuie l'employabilité et la mobilité ; elle est par ailleurs une porte d'entrée à la fois vers l'outil et la théorie technologique (voir concernant ces deux sujets la section précédente).

Les réflexions ont abouti à une typologie des statuts des langues et des compétences qui s'y rapportent. Toutefois, pour établir un référentiel de compétences à évaluer, il convient de tenir compte des situations sociolinguistiques des pays. Harmonisation ne veut pas dire homogénéisation. Les besoins en compétences de la langue maternelle ne sont pas similaires pour chaque pays. C'est la circulation des personnes qui va harmoniser les pratiques. Il est donc important de distinguer les compétences nécessaires localement, régionalement et internationalement.

Conclusion

Au regard de ces différentes recommandations, l'enjeu de la régionalisation apparaît crucial pour passer d'un multilinguisme structurel à un multilinguisme fonctionnel.

Il ressort de ces travaux que l'élaboration et la mise en œuvre d'un cadre commun pour l'harmonisation des systèmes d'enseignement plurilingue repose essentiellement sur des aspects organisationnels et didactiques : définition des statuts des langues, définition des niveaux d'entrée en langues dans le cycle supérieur, définition des référentiels de compétences en langues, définition des compétences attendues au niveau régional, etc. Cette organisation de l'enseignement plurilingue suppose un dialogue institutionnalisé renforcé au sein des instances régionales.

Enfin, il serait utile que les enseignants chercheurs, spécialisés sur les langues et leurs usages, de chaque pays représentés, continuent à travailler ensemble, dans un cadre régional qui apparaît particulièrement propice (à l'instar de ce séminaire) à stimuler la réflexion collective et la recherche sur les questions d'enseignement des langues.

Référence

Attali, J. 2014. *La francophonie et la francophilie : moteurs de croissance durable*. Rapport à François Hollande, Président de la République Française : Paris.

Note

1. Le CECRL en donne 6.

Synergies Afrique des Grands Lacs

n° 5 / 2016



Annexes



Biographie des auteurs



Milburga Atcero est enseignant-chercheur à la Makerere University, Business School. Elle est docteur en Didactiques des Langues, Cultures et Civilisations. Elle s'intéresse à la recherche sur les technologies de l'information et de la communication et le développement de l'expression orale en français sur objectif spécifique dans le contexte Ugandais.

Titus Ogavu était professeur agrégé au Département des Langues et communication à l'Université de Kyambogo, Uganda. Il a fait ses études doctorales en littératures francophones à l'Université de Limoges, France. Il s'est intéressé à la recherche en plurilinguisme et alphabétisation. Il est décédé en Janvier 2016, peu après la soumission de son article.

Évariste Ntakirutimana est sociolinguiste de formation (Université Laval, Canada). Il est Professeur Titulaire au collège des Lettres et Sciences Sociales, Université du Rwanda. Il a publié de nombreux articles sur la langue et la société. Il est rédacteur en chef de la revue *Synergies Afrique des Grands Lacs*.

Cyprien Niyomugabo est docteur en Sciences du langage. Il est professeur de Linguistique Africaine à l'Université du Rwanda et à l'Université de Cardiff/UK. Il est Doyen de l'École d'Éducation à l'Université du Rwanda- Collège of Education. Il est Président de l'Académie Rwandaise de Langue et Culture, Secrétaire de la Commission du Kiswahili de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN /UA), il est en même temps président de la Commission du Kinyarwanda-Kirundi- Giha-Gihangaza de l'ACALAN/ UA. Il a publié de nombreux ouvrages et articles dans le domaine de la linguistique appliquée.

Jean-Claude Makomo Makita, Docteur en lettres et Diplômé en didactique du français, enseigne la langue française, la sociolinguistique, la pragmatique et la littérature à l'ISP-Bukavu, à l'Université Officielle de Bukavu, à l'Université Catholique de Bukavu, à l'ISP-GOMA, à l'ISIG-GOMA. Il est membre du comité scientifique international de l'Université de Lubumbashi, de l'Université Évangélique en Afrique de Bukavu. Il est auteur de plusieurs publications en didactique du français, en sociolinguistique, et en littératures africaine et générale.

Jean-Claude Mapendano Byamungu est licencié en Pédagogie appliquée : option Français (ISP Bukavu). Assistant au Département de Français-Langues Africaines de l'ISP d'Idwi, Mapendano intervient également à l'ISIG/Goma et au Grand Séminaire Mgr Busimba/Buhimba de Goma en RDC. Il s'intéresse aux questions de Pragmatique, de Sémiostylistique, d'Analyse du discours, de Sociolinguistique urbaine, de Littérature francophone et de Didactique du Français.

Stephan Orivel travaille depuis 15 ans sur les questions relatives à l'enseignement du français. Il travaille au CIEP depuis 2 ans où il intervient comme expert dans des programmes de coopération éducative (Burundi, Kosovo, Niger, etc.) : réforme des curricula et programmes, dispositifs de formation des enseignants, etc. En parallèle, il enseigne à l'université Paris Descartes sur la place des langues dans les curricula.

Maurice Mazunya est docteur en Sciences du langage. Professeur de linguistique et de didactique des langues à l'Université du Burundi, il participe à l'évaluation du système éducatif burundais et à l'élaboration des outils de formation des enseignants de langues, depuis près de vingt ans. En sa qualité de Directeur du Centre pour l'Enseignement des langues au Burundi (CELAB), il s'intéresse particulièrement aux questions liées à l'intégration linguistique et éducative de l'EAC.

Gregory Fayolle est diplômé de l'Institut de sciences politiques de Lyon. Il est actuellement chargé de communication et de projets culturels auprès de l'Institut français du Rwanda. Il a contribué à l'organisation du séminaire intitulé « Plurilinguisme : pluralité des enjeux, pluralité des approches » et a été rapporteur lors de la session des travaux en groupe.

Mathilde Laurens travaille, depuis dix ans, dans la coopération internationale et plus particulièrement dans le secteur de l'éducation. Actuellement, elle est attachée de coopération éducative auprès de l'Ambassade de France au Rwanda et de l'Institut français du Rwanda. Elle a coordonné l'organisation du séminaire intitulé « Plurilinguisme : pluralité des enjeux, pluralité des approches ». Dans ce cadre, elle a collecté et synthétisé les conclusions des travaux de groupe.

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergiesafriquedesgrandslacs@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30 000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois publié et numérisé par le Gerflint, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Afrique des Grands Lacs, n° 5/2016
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

Publications du GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Canada

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau-pin

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Afrique des Grands Lacs, n° 5 /2016

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° ZSN6AE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2016

Achévé d'imprimer en juillet 2016 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Poursuivant la réflexion déjà entreprise dans le deuxième numéro de la revue *Synergies Afrique des Grands Lacs*, sans prétendre épuiser la richesse des débats actuellement menés sur ces sujets, ce numéro cinq porte sur les enjeux linguistiques de la régionalisation dans l'Afrique des Grands Lacs et sur des thèmes aussi stratégiques et variés que les politiques linguistiques, éducatives et culturelles, le statut, la dynamique et la complémentarité des langues en présence, l'harmonisation des systèmes d'enseignement des langues maternelles, secondes, étrangères, l'impact économique et social de ces enseignements.