

Du sabot au crâne de singe : les méthodes vexatoires d'implantation du français dans les écoles de France et d'Afrique francophone subsaharienne

Rozenn Milin

Université Bretagne-Loire, Rennes 2, France

Résumé : Aujourd'hui présente dans nombre de pays à travers le monde, la langue française a été imposée notamment à travers l'école, dans les régions de France comme dans les anciennes colonies. Les lois Jules Ferry sur l'instruction obligatoire à la fin du 19^e siècle ont joué un rôle décisif en France, étant entendu que l'unique langue d'enseignement était le français. Des méthodes coercitives d'apprentissage de la langue se sont alors développées à travers l'Hexagone et ont été « exportées » dans les pays d'Afrique subsaharienne. Le recours au « symbole » (un objet dégradant dont on affublait les élèves parlant leur langue maternelle), qui combinait délation et humiliation, était une méthode largement répandue de part et d'autre.

Cette communication s'appuie sur un travail de terrain mené en Bretagne et au Sénégal pour explorer les différentes facettes de cet usage du symbole et évoquer les conséquences sur les pratiques linguistiques des populations concernées.

Mots-clés : Afrique ; Bretagne ; école ; humiliation ; langue française ; langues locales ; Sénégal ; substitution linguistique ; symbole

Abstract: French is one of the most spoken languages in the world. It was imposed in particular through schools, in the regions of France as well as in the former colonies. The Jules Ferry laws on compulsory education at the end of the XIXth century played a decisive role in France, given the fact that the only language of instruction was French. Coercive methods of language teaching then developed throughout France and were “exported” to sub-Saharan African countries. The use of the “symbol” (a degrading object that pupils caught speaking their mother tongue had to wear), which combined delation and humiliation, was a widely spread method both in France and Africa.

This communication is based on field work carried out in Brittany and Senegal to explore the various facets of the use of the symbol and to evoke the consequences on the linguistic practices of the concerned populations.

Keywords: Africa; Brittany; French language; humiliation; linguistic substitution; school; Senegal; symbol; vernacular languages

Introduction

Poser la question de la langue et du territoire amène à envisager les rapports harmonieux ou conflictuels entre différentes langues dans un même pays ou une même région, dès lors que les langues en présence sont en concurrence. C'est le cas en particulier lorsque l'on a affaire à une langue dominante, ou majoritaire, et à des langues dominées ou minoritaires.

Le propos de cet article est d'aborder la manière dont la langue française a été implantée dans les différentes régions de l'Hexagone et dans les anciennes colonies d'Afrique subsaharienne francophone, au détriment des langues locales. La substitution linguistique qui en découle s'étant opérée tout particulièrement par l'école, nous examinerons une méthode coercitive d'enseignement mise en œuvre depuis le 19^e siècle et jusqu'à la moitié du 20^e siècle, voire jusqu'à la période actuelle dans certains cas. Pour cela, nous nous appuierons tout à la fois sur une enquête de terrain effectuée en Bretagne et au Sénégal en 2016 et 2017, et sur les textes de loi en vigueur dans les deux pays.

1. L'implantation récente de la langue française

En France hexagonale, une bonne partie de la population ne parlait pas français jusqu'au 20^e siècle. Une enquête de l'abbé Grégoire, lancée en août 1790 et relative « aux patois et aux mœurs des gens de la campagne », débouchait en 1794 sur un *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française*¹, présenté à la Convention nationale lors de la séance du 16 prairial, An II (1794). Grégoire y affirme que

[l]a langue française a conquis l'estime de l'Europe, & depuis un siècle elle y est classique [...]. Mais cet idiôme, admis dans les transactions politiques, usité dans plusieurs villes d'Allemagne, d'Italie, des Pays-Bas, dans une partie du pays de Liège, du Luxembourg, de la Suisse, même dans le Canada & sur les bords du Mississipi, par quelle fatalité est-il encore ignoré d'une très grande partie des Français ? [...] Il n'y a qu'environ quinze départements de l'intérieur où la langue française soit exclusivement parlée.

Plus d'un demi-siècle plus tard, en 1863, sous le Second Empire, le ministre de l'Instruction publique Victor Duruy commande un rapport sur « l'usage de la langue française et des dialectes parmi l'ensemble de la population et dans les écoles ». Les grandes tendances de l'étude « font apparaître les territoires où l'on parle une autre langue que le français, soit plus de la

¹ Henri Grégoire, *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française*, Convention nationale, 1794.

moitié des départements : Bretagne, Flandre, Alsace-Moselle et tout le sud de la France¹ ».

À la fin du 19^e siècle, la France est donc une mosaïque linguistique, riche de plusieurs langues aussi diverses que le basque (une langue non indo-européenne), le breton (une langue celtique), les langues d'oïl, le corse et les différentes variantes de l'occitan (langues romanes), etc.

La loi 11 696 du 28 mars 1882, dite Loi Jules Ferry, sonne le glas de cette diversité. Elle rend, en effet, l'instruction obligatoire pour tous les enfants et stipule que l'unique langue de l'école est le français, comme en témoigne le règlement modèle du 7 juin 1880 (article 14) : « le français sera seul en usage dans les écoles² ». Différentes méthodes sont alors testées (méthode directe d'Irénée Carré, en particulier³), qui passent par l'interdiction des langues locales dans les classes.

2. Le recours au « symbole »

Dès le 19^e siècle, se répand une pratique censée favoriser l'apprentissage du français et basée sur l'humiliation et la délation, la pratique du « symbole », aussi appelé « la vache » ou « le sabot » en Bretagne, « le signal » dans les territoires de langue occitane, « la bûchette » en Pays basque, etc.⁴

Le principe était le suivant : dès lors que les enfants se trouvaient dans l'enceinte de l'école, il leur était interdit de parler une langue autre que le français. Celui qui était surpris à parler sa langue, en classe ou dans la cour de récréation, voire sur le chemin de l'école, se voyait remettre un objet généralement dégradant, le « symbole », qu'il devait porter autour du cou ou cacher dans sa poche, selon les cas, jusqu'à ce qu'il débusque, à son tour, un autre camarade « fautif ». Et en fin de journée, le dernier détenteur de l'objet était puni.

La première mention écrite que l'on trouve de cette pratique date de 1833 : un inspecteur d'Académie, Louis Dufilhol, en poste à Quimper, indiquait dans son rapport annuel avoir recommandé aux enfants de se surveiller les

¹ Pierre Escudé, « Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales », dans Georges Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, PUR, 2013, p. 340.

² Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, p. 206.

³ Irénée Carré, « La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles », dans *l'Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891.

⁴ Fañch Broudic, « L'interdit de la langue première à l'école », dans Georges Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, *op. cit.*, p. 353-373.

uns les autres et de remettre un morceau de bois aux élèves parlant breton. Ceux-ci seraient privés de jeux jusqu'à ce qu'ils trouvent à leur tour un autre enfant laissant échapper un mot dans sa langue, et qu'ils lui repassent la pièce de bois¹.

3. Une enquête qui mène en Afrique

Étant moi-même originaire de Bretagne, et élevée au sein d'une famille brittophone par des parents qui ne parlaient pas un mot de français avant de fréquenter les bancs de l'école, je connaissais l'existence du « symbole » au sein de l'Hexagone.

Puis, il y a quelques années, ma vie professionnelle m'a amenée à filmer² dans différents endroits du continent africain, et c'est ainsi que j'ai découvert, au fil des tournages, que cette méthode avait été exportée dans tous les pays d'Afrique subsaharienne francophone que j'abordais : au Gabon, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, au Sénégal, etc. Ayant séjourné au sein de plusieurs communautés dans ces pays, j'ai systématiquement demandé à tous mes interlocuteurs s'ils avaient connu l'interdit linguistique à l'école et, si tel était le cas, comment il s'exerçait. Les réponses ont été les mêmes partout, dans chacun de ces pays : oui, ils avaient tous été contraints d'apprendre le français, et pour cela leurs instituteurs avaient bien utilisé un objet humiliant appelé le « symbole ».

Il semblait donc que cette méthode d'apprentissage de la langue française basée sur le recours à un objet stigmatisant ait été, non pas anecdotique, mais bien généralisée pendant des décennies au 20^e siècle, dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne francophone. Il restait à définir les contours de cette pratique et à établir une comparaison entre son application en Afrique et en France métropolitaine.

4. Une recherche sur le terrain

J'ai ainsi entamé une recherche *in situ*, que j'ai dû limiter essentiellement à deux territoires, le Sénégal et la Bretagne, le champ étant trop vaste pour

¹ Maryon McDonald, *"We are not French". Language, culture and identity in Brittany*, London, Routledge, 1984, p. 47.

² En 2013, j'ai filmé une douzaine de témoignages sur le « symbole » pour la chaîne de télévision franco-allemande Arte, dans le cadre d'une série documentaire sur les langues en danger en Afrique (Cameroun, Côte d'Ivoire et Sénégal). Vidéos disponibles sur demande. Avant cela, en 2009, une équipe du programme de documentation des langues en danger *Sorosoro*, que je dirige, avait filmé une interview du maire de Tchibanga au Gabon, où il évoquait le « symbole ». Vidéo disponible en ligne : <https://lc.cx/mbY3>.

travailler sur toutes les régions de France et tous les pays d'Afrique francophone. Ce travail de terrain s'est effectué en 2016-2017 en Bretagne et en 2017 au Sénégal.

Dans l'un et l'autre endroit, l'enquête a été menée grâce à un questionnaire sociolinguistique classique comprenant pour chaque personne interrogée des éléments biographiques (date et lieu de naissance, etc.) et sociologiques (langue maternelle, scolarisation des parents, etc.), des données sur les écoles fréquentées et l'époque de scolarisation, la description de la méthode utilisée (types d'objets, façons de les porter, modes de transmission), les punitions en vigueur, et le ressenti général et personnel quant à cette méthode.

4.1. Les personnes interrogées

Il convient de préciser, que le travail de terrain était considérablement plus aisé au Sénégal qu'en Bretagne. Les situations sociolinguistique y sont en effet radicalement différentes.

En Bretagne, la pratique du « symbole » a été assez largement répandue jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, puis elle s'est éteinte progressivement. Il est vrai qu'au bout d'un demi-siècle d'école obligatoire, il ne restait que très peu d'enfants non francophones. Ceci implique que les personnes concernées sont aujourd'hui très âgées, généralement au-dessus de 80 ans. Quant aux instituteurs ayant eu recours à ce procédé, il n'en reste bien évidemment plus en ce début de 21^e siècle.

La recherche de terrain a donc été longue et fastidieuse, mais j'ai pu la compléter par l'étude de notes et d'enregistrements antérieurs effectués par différents collecteurs depuis les années 1970¹. Ces documents ne sont pas consacrés particulièrement à l'école, mais les personnes interrogées y font souvent référence et évoquent régulièrement « le sabot » ou « la vache », de façon plus ou moins précise.

Au total, ma collecte m'aura ainsi permis de recueillir personnellement une trentaine de témoignages détaillés sur le « symbole », et d'en examiner plus

¹ J'ai eu accès à plusieurs fonds d'archives, composés d'interviews filmées, d'enregistrements audio, de notes et de questionnaires sur papier (accès sur demande auprès des auteurs) : - Fonds Mikael Madeg : enregistrements audio des années 1970 à 2010, également partiellement accessibles via le site de *Dastum* (Fonds d'archives concernant le Patrimoine Culturel Immatériel de Bretagne), voir <https://lc.cx/mbQS> ; Fonds Klaoda an Du : enregistrements audio et notes, fin des années 1980 (également décrits et analysés dans son ouvrage *Histoire d'un interdit. Le breton à l'école*, Editions Hor Yezh, 1991) ; Fonds Kristian ar Braz : interviews filmées, années 1990 et 2000 ; - Fonds Gérard Prémel : questionnaires sur papier dans le cadre d'une enquête sociologique, années 1990.

d'une centaine d'autres y faisant également référence mais rassemblés par d'autres enquêteurs.

Au Sénégal, en revanche, n'ayant pas connaissance de travaux de terrain effectués précédemment sur ce sujet, il me revenait de sillonner les différentes parties du pays afin d'interroger des Sénégalais de tous horizons.

La tâche s'est avérée nettement plus simple qu'en Bretagne, car l'apprentissage du français en tant que langue seconde à l'école primaire est encore, à ce jour, une réalité pour la majorité des enfants. En effet, bien que le français soit la langue officielle, la langue de l'administration et la principale langue de scolarisation, seulement 24% de la population le maîtrisent, d'après les chiffres donnés par l'Organisation internationale de la francophonie¹.

J'ai ainsi recueilli une bonne soixantaine de témoignages auprès de personnes très diverses pour ce qui est de leur milieu social (ouvriers, artisans, employés, commerçants, entrepreneurs, enseignants, etc.), de leur niveau d'instruction (de quelques années de scolarisation à des cursus de professeurs d'université) et de leur âge (de 12 à 78 ans). Il est utile de préciser également que j'ai interrogé 18 instituteurs (en activité ou à la retraite), qui ont décrit tout à la fois les pratiques qu'ils avaient subies et celles qu'ils ont, éventuellement, infligées à leur tour.

Une première constatation s'est rapidement imposée : quelles que soient la classe sociale et la langue d'origine des personnes interrogées, quel que soit l'endroit du Sénégal où elles ont été scolarisées, elles ont toutes connu le « symbole » si elles ont fréquenté l'école avant l'indépendance (1960), et bien au-delà pour une partie d'entre eux.

4.2. Les objets

Il ne saurait être question ici de détailler l'ensemble des informations collectées de part et d'autre lors de l'étude de terrain, mais nous nous attarderons sur la comparaison de certains éléments. Le premier d'entre eux est la nature des objets utilisés par les instituteurs pour servir de « symbole » et la façon de les porter.

4.2.1. En Bretagne

L'analyse des données fait ressortir que l'objet le plus répandu en Bretagne était un sabot de bois, à tel point que dans plusieurs endroits le terme utilisé n'était pas « le symbole », mais « le sabot ». Il se présentait sous deux formes

¹ Voir le site de l'OIF, <https://lc.cx/mbYJ>, consulté le 17 juillet 2018.

possibles : soit un sabot usuel accroché à une ficelle et accroché autour du cou, soit un sabot miniaturisé également porté en collier.

La seconde option la plus courante était un morceau de bois, là aussi de formes variées : bâton de bois ou règle, de tailles et de qualités diverses (de dégradé à poli) suspendu au bout d'une corde, ou à garder à la main, ou encore à cacher dans la poche.

Viennent ensuite les objets portant une inscription de type « Symbole » ou « Je parle breton », « Défense de parler breton », etc. : ardoise, pancarte (de bois, de carton), bâton de bois, papier accroché au dos, etc.

On trouve enfin des objets divers, des objets « de rien », à suspendre autour du cou ou à garder dans la main ou dans la poche : sou percé, anneau de fer, fer à cheval, caillou, pomme de terre, bouchon, croix, boîte en bois, boîte de cirage, bouton, bobine, coquillage, etc.

4.2.2. *Au Sénégal*

D'après l'enquête de terrain, l'objet le plus courant au Sénégal était, de très loin, un os dont la taille variait selon l'animal dont il provenait. Il était le plus souvent suspendu à une ficelle ou à une corde, et devait être porté autour du cou. C'était généralement un os sec, mais parfois aussi un os prélevé peu de temps auparavant, afin que l'odeur le rende encore plus rebutant. La variété des types d'os évoqués lors de la collecte est remarquable :

- crânes : de rat, de chien, de mouton, de chèvre, d'âne, de vache, de bœuf ou de singe ;
- os long de type tibia ou fémur, suspendu par les bouts autour du cou : de vache, de bœuf, d'âne, de cheval, de mouton, de brebis, de chèvre ou de chien (N.b. : il pouvait aussi s'agir uniquement de la tête du tibia) ;
- n'importe quel gros os animal : de bœuf, de vache, de porc, de mouton ou de chèvre ;
- divers petits os.

En seconde position, viennent, tout comme en Bretagne, les morceaux de bois de différentes formes et tailles (de très petit à grand) et de qualités diverses (de dégradé à poli) : bâton, règle, morceau de règle cassée, etc. Ils étaient portés en collier au bout d'une corde, tenus à la main ou cachés dans la poche.

De même qu'en Bretagne, on trouve par ailleurs régulièrement des objets portant l'inscription « symbole » : bâtons de bois, pancartes de bois ou de carton, etc.,

Enfin, certains petits objets sont cités seulement une ou deux fois :

- corne de bœuf ou de vache accrochée par une grosse ficelle autour du cou ;
- corne de mouton remplie de petits cailloux, suspendue autour du cou par un fil de fer ;
- boîte de conserve, bidon de métal, pot de Nescafé, vides ou remplis de petits cailloux (pour que ça fasse du bruit), au bout d'une corde ;
- bouse de vache, sandale de plastique, tesson de bouteille, épi de maïs, pièce de monnaie, grosse croix bien lourde, anneau de caoutchouc ou de ferraille, roulement de voiture abîmée, à porter accroché autour du cou avec une cordelette ou une ficelle ;
- pierre, ou brique, au bout d'une ficelle ou à porter dans la main, cordelette rouge autour du cou, bracelet en plastique, vieux bonnet à garder sur la tête, etc.

Au terme de cette énumération, quelques constatations s'imposent : tout d'abord, on est frappé par la diversité des objets utilisés pour stigmatiser les enfants ayant parlé leur langue, tant au Sénégal qu'en Bretagne ; ensuite, une bonne partie de ces objets étaient identiques d'un pays à l'autre, d'un continent à l'autre. Enfin, les objets les plus courants (un sabot de bois en Bretagne, un os au Sénégal) sont certes très différents, mais ils ont en réalité une valeur similaire sur le plan symbolique : tous deux renvoient à un côté supposé primitif ou arriéré des populations concernées et en donnent une image très rétrograde et dégradée.

4.3. Les punitions

Le second aspect sur lequel les résultats de l'enquête permettent d'établir des comparaisons est la nature des punitions dont écopaient les enfants détenteurs du « symbole ».

Dans certaines écoles, tant en Bretagne qu'au Sénégal, le port d'un sabot ou d'un os était considéré comme une punition suffisante en elle-même. Il était, en effet, humiliant de se voir affubler d'un tel objet, qui désignait de surcroît ses détenteurs comme étant de mauvais élèves, voire des imbéciles. Nombreux sont les informateurs qui signalent les moqueries émanant des autres enfants, ainsi que les éventuelles remontrances et punitions supplémentaires

une fois rentré à la maison, si les parents venaient à découvrir la « faute » de leur enfant.

Pour le reste, les maîtres, de part et d'autre, faisaient preuve d'une grande imagination. Les châtiments corporels étaient fréquents, même si les règlements scolaires les interdisaient en règle générale :

- Les coups de bâton, de cravache ou de règle sur les mains sont souvent cités, de même que les coups sur les fesses ou sur la tête.
- On trouve aussi au Sénégal des sortes de « pompes genuflexions », où les enfants devaient s'accroupir et se relever en rythme un certain nombre de fois, les mains accrochées aux oreilles.
- L'agenouillement pendant un temps plus ou moins long était également pratiqué dans les deux pays, la Bretagne ajoutant parfois une subtilité supplémentaire : l'enfant devait s'agenouiller sur une règle, une posture extrêmement éprouvante qui provoquait des syncopes.
- Les écoles sénégalaises n'étaient pas en reste quant au côté douloureux des punitions. On y pratiquait en particulier le châtiment « des quatre gaillards » : le maître appelait les quatre garçons les plus costauds de la classe, ceux-ci saisissaient le fautif et le suspendaient au-dessus du sol par les jambes et par les bras, face contre terre, et le maître administrait des coups de bâton ou de cravache sur les fesses et sur le dos de l'infortuné. N.b. : cette correction n'était pas réservée aux enfants surpris à parler leur langue, elle existait aussi pour d'autres types de fautes.

En dehors des châtiments corporels, les punitions les plus fréquentes étaient moins rudes et consistaient généralement en de menus travaux qu'on pourrait qualifier d'« intérêt général » : arrosage du jardin, corvée d'eau, balayage de la cour ou de la classe, et aussi corvée de nettoyage des toilettes, dont on perçoit bien le côté vexatoire.

Étaient pratiqués également les retenues, les devoirs supplémentaires, et en particulier les lignes à recopier 100 ou 200 fois : « je dois parler français », etc.

En Bretagne on faisait souvent faire des tours de cour aux enfants, « symbole » au cou, pour bien montrer à l'ensemble de l'école qu'ils étaient des cancren en français.

Enfin, plusieurs instituteurs, en Bretagne comme au Sénégal, faisaient payer une amende à ceux qui commettaient la faute de lâcher quelques mots en leur langue dans l'enceinte de l'école. Lors de mon enquête au Sénégal, le directeur d'un collège en pays Sereer, par exemple, était très heureux de

montrer la cagnotte de plusieurs dizaines de milliers de francs CFA qu'il avait amassée depuis le début de l'année, à raison de 100 francs par classe et par jour.

4.4. Écoles publiques et écoles privées

Au terme de ces mois de recherche, il est enfin apparu que l'usage du « symbole » est attesté aussi bien dans les écoles privées catholiques que dans les écoles publiques, dans un pays comme dans l'autre. Il faudrait, cependant, une étude plus approfondie des archives pour déterminer si cette technique a été propagée jusqu'en Afrique par des missionnaires ou par des maîtres laïques.

5. Ce que disent les textes officiels

Aussi surprenant que cela puisse paraître, cette pratique n'est nulle part mentionnée dans les textes institutionnels, ni dans l'Hexagone ni dans l'ancienne AOF (Afrique Occidentale Française). Il ne semble pas que des consignes en ce sens aient été données par les autorités de façon officielle.

En Bretagne, dès lors que l'instruction a été rendue obligatoire, en 1882, les règlements des écoles stipulaient seulement que « la langue de l'école est le français », et chacun se débrouillait avec cette directive pour enseigner la langue à ses élèves, de manière plus ou moins coercitive. Laurent Puren estime que le recours à des objets stigmatisants, tels que le « symbole », relevait plutôt d'un excès de zèle de certains maîtres¹. De fait, on constate que cette pratique n'était pas en vigueur partout et qu'elle dépendait des instituteurs.

Au Sénégal, l'usage du « symbole » semble avoir été généralisé jusqu'à l'indépendance en 1960. Il a ensuite largement perduré, jusqu'à la loi d'orientation de l'Éducation nationale de 1971, qui opère un changement radical. Cette loi stipule en effet que « l'éducation nationale doit refléter, dans son contenu, cette vision moderne du monde » et que « Les langues nationales, les langues anciennes, les langues de grande communication et les techniques modernes d'éducation en sont les instruments² ».

¹ Laurent Puren, « L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français, du XIX^e siècle à nos jours », thèse de doctorat, Paris, Université de Paris III Sorbonne nouvelle, 2004, p. 162.

² Loi d'orientation de l'Éducation Nationale, 1971, Titre II, Article 6, § 3, archive transmise par la FASTE (Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation).

Vient ensuite le Décret du 20/12/1979 sur les programmes de l'enseignement élémentaire, qui indique que la méthodologie de l'enseignement du français « visera à perfectionner la pédagogie de l'enseignement de cette langue suivant les techniques les plus éprouvées, en forgeant les outils facilitant l'apprentissage des langues nationales ». Il est également spécifié que « Les seules punitions admises dans les écoles élémentaires sont : la réprimande ; la retenue après les classes sous la surveillance du maître chargé de la classe ou du maître de service ; l'exclusion temporaire 1 à 8 jours ; l'exclusion définitive¹ ». On note que « les châtiments corporels sont interdits ».

Enfin, la loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Éducation nationale achève de mettre clairement l'accent sur les langues endogènes. Il est ainsi écrit dans l'Exposé des motifs que « l'École nouvelle, chargée d'assurer la maîtrise de la langue officielle, assure la promotion de nos langues nationales ». Les articles qui suivent vont même plus loin : « L'Éducation nationale est sénégalaise et africaine développant l'enseignement des langues nationales² », et « L'objet de l'éducation préscolaire est d'ancrer les enfants dans les langues et les valeurs culturelles nationales, en vue de consolider leur identité et de les prémunir contre les risques d'aliénation culturelle³ ».

6. Une pratique qui perdure au Sénégal

Malgré ces lois et décrets incitant à l'utilisation des langues nationales dans le cadre scolaire, l'une des grandes (et surprenantes) observations issues de la recherche menée sur le terrain est que le « symbole » est toujours en usage dans un certain nombre d'écoles sénégalaises. Les quelques enfants en âge de scolarisation et une partie des instituteurs interrogés ont en effet attesté la pratique dans les établissements qu'ils fréquentent.

C'est le cas, entre autres, dans les écoles privées qui revendiquent l'excellence et qui attirent ainsi les familles des classes les plus aisées, y compris les familles musulmanes.

C'est également une réalité dans bon nombre d'écoles publiques dès lors que l'on s'éloigne des grands centres urbains. Dans les écoles de brousse, certains instituteurs estiment qu'il est nécessaire de mettre en œuvre des méthodes d'apprentissage contraignantes, telles que la pratique du « symbole », sans quoi les élèves n'apprendraient pas le français dont ils sont trop éloignés géographiquement et socialement.

¹ Décret du 20 décembre 1979, Chapitre III, Article 14.

² Loi n° 91-22 du 16 février 1991, Article 6 du Titre II.

³ *Ibid.*, Article 10, chapitre II du Titre III.



« Symbole » composé d'un os et d'une cordelette, en usage en 2017 au Collège de la petite côte (école privée catholique) à Joal en pays Sereer. Photographie personnelle.

Il convient de préciser que cela semble se faire sans l'accord des autorités éducatives et probablement même sans qu'elles en aient connaissance. J'ai moi-même pu constater que certains inspecteurs ne savaient pas que des instituteurs de leur secteur avaient recours à ce procédé.

Conclusion

Le travail de terrain mené en Bretagne et au Sénégal a permis de mettre en lumière des similarités en ce qui concerne les situations linguistiques :

- On parlait, et on parle encore, des langues qui ne sont pas le français sur ces deux territoires.
- Le français y est cependant la langue officielle.
- La langue française a été imposée de façon coercitive de part et d'autre par l'école depuis la fin du 19^e siècle.
- Les mêmes méthodes ont été appliquées pour opérer cette substitution linguistique.

Des différences sont également apparues : l'usage du « symbole » a largement perduré jusqu'aux années 1970 au Sénégal et il continue à ce jour dans certaines écoles, alors qu'il a disparu depuis le début des années 1950 en Bretagne. Ceci s'explique en particulier par le fait que l'immense majorité des enfants bretons arrivant à l'école parlait français dès le milieu du siècle dernier, ce qui est loin d'être le cas encore aujourd'hui au Sénégal.

Les conséquences de ces politiques visant à la substitution linguistique divergent également au Sénégal et en Bretagne, ainsi que le montrent les chiffres. En Bretagne, on comptait un million de locuteurs de breton il y a un siècle et il en reste aujourd'hui moins de 200 000¹. La plupart sont âgés car la langue n'est en règle générale plus transmise par les parents à leurs enfants depuis une bonne soixantaine d'années, hormis dans les familles de militants culturels. Ces différents critères (diminution rapide du nombre de locuteurs, âge avancé de la plupart d'entre eux, transmission familiale n'existant plus qu'à la marge) font que la langue bretonne est aujourd'hui classée par les experts de l'UNESCO parmi les langues sérieusement en danger².

À l'inverse, au Sénégal, où perdurent pourtant les méthodes coercitives d'apprentissage du français, les langues locales restent très vivaces aujourd'hui. Plusieurs facteurs expliquent cet état de fait, dont l'arrivée très tardive de l'école obligatoire et le faible taux d'alphabétisation qui, bien qu'en constante progression, n'était que de 45,4% pour les plus de 10 ans en 2013, selon le RGPHAE³. La majeure partie de la population vivant dans un environnement non francophone, les langues locales se sont maintenues et continuent à être transmises.

Finalement, malgré le statut de langue officielle dont bénéficie le français⁴, cette langue est loin d'être la plus parlée du pays. Une des langues nationales, le wolof, s'est en effet développée sur l'ensemble du territoire au fil des ans, jusqu'à devenir aujourd'hui une *lingua franca* comprise par la très grande majorité des Sénégalais. Certains estiment même qu'elle est bien plus dangereuse pour les autres langues locales que ne l'est le français...

¹ Voir le site de l'Office public de la langue bretonne, qui donne le chiffre de l'enquête TMO de 2007 en précisant que, le nombre de locuteurs diminuant d'année en année, il serait aujourd'hui sous la barre des 200 000, en ligne, <https://lc.cx/mbY4>, consulté le 29 septembre 2017.

² UNESCO, *Vitalité et disparition des langues*, en ligne, <https://lc.cx/mbYk>, consulté le 28 septembre 2017.

³ République du Sénégal, Recensement général de la population et de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage, Rapport définitif 2013. RGPHAE, Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie, septembre 2014, p. 71, en ligne, <https://lc.cx/mbYZ>, consulté le 28 septembre 2017.

⁴ Constitution du Sénégal, Titre 1, Article 1 : « La langue officielle de la République du Sénégal est le Français. Les langues nationales sont le Diola, le malinké, le Poular, le Sérère, le Soninké et le Wolof », en ligne, <https://lc.cx/mbYo>, consulté le 28 septembre 2017.

Références

- Broudic, Fañch, « L'interdit de la langue première à l'école », dans Georges Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013, p. 353-373.
- Carré, Irénée, « La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles », dans *l'Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891.
- Chanet, Jean-François, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.
- Décrets et textes de lois, transmis par la FASTEF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation) du Sénégal :
- Loi d'orientation de l'Éducation Nationale, 1971
 - Décret du 20 décembre 1979
 - Loi n° 91-22 du 16 février 1991
- Escudé, Pierre, « Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales », dans Georges Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013, p. 340-352.
- Grégoire, Henri, Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois, et d'universaliser l'usage de la langue française, Convention nationale, 1794, en ligne, <https://lc.cx/mbYZ>, consulté le 29 septembre 2017.
- McDonald, Maryon, *"We are not French". Language, culture and identity in Brittany*, London, Routledge, 1984.
- Puren, Laurent, « L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français, du XIX^e siècle à nos jours », thèse de doctorat, Paris, Université de Paris III Sorbonne nouvelle, 2004.
- République du Sénégal, Recensement général de la population et de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage, Rapport définitif 2013. RGPHAE, Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie, septembre 2014, en ligne, <https://lc.cx/mbYZ>.
- UNESCO, *Vitalité et disparition des langues*, en ligne, <https://lc.cx/mbYk>.