

PISTES POUR UNE RECHERCHE SUR LES ATTITUDES LINGUISTIQUES EN MILIEU SCOLAIRE SENEGALAIS

Mouhamed Abdallah LY

Institut Fondamental d'Afrique noire, Sénégal

Mail : mouhamed.ly@ucad.edu.sn

Résumé : *Les travaux sur les attitudes linguistiques restent le parent pauvre de la recherche sociolinguistique, au Sénégal. Or, le déficit de connaissances sur les goûts et dégoûts linguistiques des élèves est de nature à avoir des répercussions dommageables sur toute politique linguistique appliquée au milieu scolaire. Notre contribution prend exemple sur le programme gouvernemental Lecture Pour Tous (LPT) pour montrer ce qu'une recherche sur les attitudes linguistiques pourrait apporter comme plus-value de connaissances et surtout d'efficience.*

Mots-clés : langue ; attitude linguistique ; enseignement ; sociolinguistique ; Sénégal.

Abstract : *work on linguistic attitudes remains the poor relation of sociolinguistic research in Senegal. However, the lack of knowledge about the likes and dislikes of primary school students is likely to have damaging repercussions on any language policy applied in the school environment. Our contribution takes the example of the government program Lecture Pour Tous (LPT), to show what research on linguistic attitudes could bring in terms of knowledge added value.*

Keywords: tongue; linguistic attitude; teaching; sociolinguistics; Senegal.

Le sereer et le wolof sont deux parmi les langues de la branche atlantique des langues nigéro-congolaises parlées au Sénégal. Ces deux langues firent par ailleurs toutes deux parties des six langues du pays déclarées « langues nationales » par le décret 68-871 du 24 juillet 1968 relatif à la transcription des langues du Sénégal. Cependant, à présent, du point de vue de leurs statuts sociolinguistiques aussi bien que du point de vue des valeurs que les locuteurs leur confèrent dans le marché des représentations linguistiques, leurs poids semblent foncièrement inégaux. En effet, le wolof, qui est la langue de la plus importante minorité ethnolinguistique du Sénégal (les Wolof font 43% de la population), est devenue la *lingua franca* du pays (85% des Sénégalais le parlent). Son ancrage dans les villes et particulièrement dans l'ancienne capitale du Sénégal (Saint-Louis) et celle actuelle (Dakar), son caractère de langue des médias, des arts, des milieux d'affaires, des confréries religieuses, etc. en font une langue auréolée d'une dynamique linguistique et culturelle expansive nommée la « wolofisation ». Cette poussée du wolof fait qu'il supplante de plus en plus le français dans bien des domaines de la vie publique qui lui étaient jadis dévolus (politique, administration...). Cela a tendance à lui conférer un prestige prééminent comparativement aux autres langues nationales dont le sereer qui demeure associé à des valeurs de « ruralité ». Il en est d'autant plus ainsi que la vitalité du sereer se mesure davantage dans la région de Thiès pour ce qui est de sa variété cangin et dans la région de Fatick pour ce qui est de sa variété dite siin. Dès lors, dans la capitale, le sereer n'est pas perçu comme une langue « in » et d'ailleurs tout locuteur monolingue en sereer ne manquerait pas d'éprouver du mal à y évoluer autant parce que l'usage du wolof y est diffus que par le fait qu'un locuteur du sereer pourrait courir le risque d'y subir les attitudes dépréciatives qui ciblent sa langue. D'ailleurs,

les ruptures, dans la transmission de la langue sereer, au sein des familles Sereer qui vivent dans la capitale s'accroissent. Les brefs éléments de contextualisation de la dynamique des langues sereer et wolof, en milieu urbain, susmentionnés permettront au lecteur non-sénégalais ou en tout non expert des réalités sociolinguistiques sénégalaises, nous l'espérons, de mieux comprendre quelques incidents relatifs à la biographie linguistique de Pape D. que nous évoquons ci-après.

Pape D. est enseignant-chercheur, précisément professeur titulaire, à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar⁴⁵. Âgé d'une cinquantaine d'années, il est né dans un village sereer, situé non loin de Joal. Il y a vécu jusqu'à ses 15 ans, et ne l'a précisément quitté que lorsqu'il a réussi le Brevet de Fin d'Études Moyennes (BFEM). Il a alors rejoint Dakar où il s'est inscrit au Lycée Lamine Guèye (ex Van Vollenhoven), situé au cœur du centre-ville de la capitale du Sénégal. Nous étions au milieu des années 80, période des ajustements structurels (M. C. Diop, 2004), et donc période du « moins d'État, mieux d'État » qui sera à l'origine d'un reflux de l'engagement du gouvernement dans ses missions régaliennes, y compris dans le domaine de l'éducation. Si le lycée Lamine Guèye n'a pas manqué de subir les mutations sociopolitiques et économiques subséquentes à la politique étatique de l'époque, il se trouve qu'il demeure encore un lycée où l'on trouvait de nombreux élèves qui étaient des dakarois natifs dont beaucoup qui étaient d'ailleurs issus des classes aisées⁴⁶. Pape nous a raconté à quel point il a été marqué par le fait que son wolof, caractérisé par un fort accent sereer, avait été raillé par ses nouveaux camarades de classe. Excédé par ce comportement qu'il n'avait jusqu'ici jamais connu, il admit avoir injurié ses camarades, en représailles à leur comportement moqueur, avant de se replier sur lui-même, jusqu'à la fin de l'année. Il a affirmé qu'il prit dès lors la résolution de ne plus parler wolof à l'école. D'après lui, les deux années de scolarité qui suivront, il se fera quelques amis mais son intégration restera tout de même limitée d'autant plus qu'il n'enlèvera rien à sa résolution consistant à ne s'exprimer qu'en français avec ses camarades, même en dehors de la salle de classe. Individu de caractère, Pape a su, fort heureusement, surmonter cette épreuve dont il parle aujourd'hui encore avec émotion et il a pu terminer avec succès ses études scolaires et universitaires. Après avoir obtenu un P.H.D dans une université américaine, il est rentré au Sénégal où il mène depuis une vingtaine d'années une brillante carrière universitaire. Pape aurait-il pu décrocher son baccalauréat si la langue d'enseignement était le wolof pour lequel il avait fini de développer une inhibition pour ne pas dire une aversion ? Nonobstant le fait que la langue d'enseignement était le français, que ce serait-il malgré tout passé si Pape avait été d'un tempérament moins résistant, d'une estime de soi balafé par quelques traumatismes qui sont parfois hélas le lot regrettable de quelques enfants ou adolescents ? Que se passe-t-il dans les situations où la révolte de l'élève contre les moqueries de ses camarades débouche sur du harcèlement, de la violence ? Le cas de Pape est en réalité loin d'être isolé. Il n'est pas rare de voir dans les cours de récréation des établissements scolaires du Sénégal, des élèves pular d'origine guinéenne subir des humiliations à travers des pratiques qui relèvent du schibboleth⁴⁷, car dans ces cas-là, les moqueurs pointent du doigt la difficulté de leur

⁴⁵ L'identité de la personne a été rendue anonyme.

⁴⁶ L'on trouvera dans Les fagots de ma mémoire de Souleymane Bachir Diagne (2020) des passages assez éclairants sur la « socio-démographie » de ce lycée dans les années 60 et 70.

⁴⁷ On désigne par cette expression la difficulté qu'aurait une communauté de locuteurs à prononcer certains mots d'une langue étrangère. Ramené à un test que l'on soumet à des locuteurs non-natifs, le schibboleth montre une volonté de rejet de la diversité et de l'hétérogénéité linguistique.

camarade à prononcer certaines phrases de la langue wolof, l'exemple le plus notoire étant *sakku kërïn* (sac de charbon) qu'ils lui demandent de répéter. L'élève pulaar, d'origine guinéenne, aura tendance à prononcer /sakku krin/ parce qu'il aura eu du mal avec certains phonèmes du wolof ; ainsi il fera passer [këri] dans le moule phonologique de sa langue maternelle, et le résultat [kri], déclenchera souvent l'hilarité et les railleries de ses camarades. Il n'est pas rare non plus de voir l'accent wolof d'élèves maures, diola, soninké, pulaar, etc. tourné en dérision. D'autres fois, les remarques désobligeantes porteront, non pas juste sur un accent, mais carrément sur la langue de l'autre.

Jane Arnold fait partie des chercheur.e.s qui ont travaillé sur les comportements linguistiques qui résultent de l'emprise de la « camaraderie », en milieu scolaire (2006). Ses travaux illustrent les conséquences parfois particulièrement graves de cette influence, avec par exemple des phénomènes d'auto-dévalorisation de ses propres compétences linguistiques chez certains enfants, car « *de nombreux exemples montrent que des élèves sachant prononcer correctement la langue cible font des productions incorrectes pour ne pas se faire remarquer et être ainsi « comme les autres »* » (Ibid., p. 412). Il a même été relevé des cas où des élèves brillants, par désir d'être admis dans un groupe d'amis en arrivent même à ne plus vouloir parler une langue cible mal perçue pensant ainsi contourner la stigmatisation des camarades. De telles situations ont fait formuler par Swezey et al l'exigence d'ordre épistémologique consistant à « *analyser l'influence des camarades en tant que collectif et leur influence en tant qu'unité sociale au lieu d'analyser l'élève uniquement d'un point de vue individuel* » (1994). Il nous semble impératif de prendre en compte cette exigence épistémologique, en faisant de la notion d'attitude linguistique, une notion opératoire des enquêtes linguistiques effectuées au sein et autour de l'école. Cette prise en compte des attitudes linguistiques est rendue nécessaire par les mutations importantes qui se déroulent actuellement relativement à l'utilisation des langues nationales dans les établissements scolaires du Sénégal et eu égard également à la volonté de l'État du Sénégal d'adopter une politique linguistique qui aura nécessairement une application dans le milieu scolaire. Même si le document qui charpentera cette politique en est à ses balbutiements, les programmes en expérimentation ou en cours d'accomplissement, relativement à l'introduction des langues nationales à l'école, sont autant de facteurs qui dictent l'urgence de sortir du déficit de données empiriques, récentes et fiables, sur les attitudes linguistiques perceptibles chez les élèves. Dans les pages qui vont suivre, nous nous saisirons du programme Lecture pour Tous (LPT) pour illustrer l'importance et l'urgence qu'il y a à tenir compte des attitudes linguistiques des apprenants, des enseignants et des parents d'élèves. Car c'est là un constat objectif : le déficit de connaissances sur les attitudes linguistiques des élèves est de nature à entraver l'efficacité des politiques linguistiques appliquées au milieu scolaire. En prenant exemple sur le programme gouvernemental LPT nous entendons montrer ce qu'une recherche sur les attitudes linguistiques pourrait apporter dans le domaine des politiques linguistiques en milieu scolaire.

Les langues locales pour pallier les carences dans l'apprentissage de la lecture en français

Plusieurs études, dont celles du baromètre Jagandoo⁴⁸, ainsi que différentes évaluations précédant ou accompagnant le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET)⁴⁹, du ministère de l'éducation nationale du Sénégal, ont alerté, ces dernières années, sur les lacunes des élèves dans les domaines de la lecture et de l'écriture. Pour remédier à l'apprentissage déficient de ces fondamentaux, les pouvoirs publics essaient, depuis 2016, une pédagogie de lecture initiale axée sur les langues nationales. Le programme dédié à cet effet, et qui bénéficie par ailleurs de l'appui technique et financier de l'USAID, se nomme Lecture Pour Tous (LPT). Il est établi sur une première planification quinquennale (2016-2021), appelée à connaître un prolongement pour ce qui est de sa durée et un élargissement pour ce qui est de ses aires d'intervention. En somme, l'idée qui sous-tend ce programme indique que le recours à une langue nationale (L1), en tant que médium d'enseignement, pourrait faciliter l'acquisition des compétences de base en lecture. Et par la suite, les acquis en lecture de la L1 pourraient être transférée pour l'apprentissage de la lecture, en français (L2), langue d'enseignement dans les classes supérieures. La phase initiale du programme a exclusivement ciblé les élèves des trois premières classes du primaire (CI, CP et CE1). Cette première phase s'est déroulée dans des écoles élémentaires publiques de sept régions du Sénégal (Diourbel, Fatick, Kaffrine, Kaolack, Louga, Matam, Saint-Louis). Préalablement à cela, plusieurs enquêtes ont été menées pour déterminer, au niveau des différents établissements scolaires ciblés par le programme, la langue nationale (LN) sur laquelle LPT devait s'appuyer pour l'enseignement de la lecture. A l'issue des enquêtes, le pular, le serere et le wolof ont été les trois langues choisies. Des manuels, dans ces trois langues, ont été rédigés, des enseignants ont été formés, etc. Il est important de préciser que les enquêtes ont été réalisées à trois niveaux : auprès des communautés, auprès des enseignants et auprès des élèves⁵⁰. Pour ce qui est des communautés, ce sont des discussions en groupes (focus group) qui ont constitué la méthodologie privilégiée⁵¹. L'enquête à ce niveau, visait précisément à savoir si la communauté allait accepter ou refuser la langue nationale choisie. L'enquête auprès des enseignants, elle, a privilégié la méthodologie de l'enquête quantitative par questionnaire. Et enfin, en ce qui concerne les élèves, il s'est agi d'observer leurs pratiques linguistiques dans les cours de récréation. Pour toutes les trois enquêtes, le programme a voulu faire des choix méthodologiques méticuleux afin de garantir

⁴⁸ Le programme Jàngandoo est un baromètre pour évaluer la qualité de l'apprentissage des enfants âgés de 6 à 14 ans au Sénégal. Cf. http://lartes-ifan.org/pdf/Lartes_Rapport_Jangadoo_Resultas_2014_final.pdf dernière consultation le 28 septembre 2021.

⁴⁹ Pour en savoir plus sur le Paquet, cf. <https://www.sec.gouv.sn/sites/default/files/PAQUETEF.pdf> dernière consultation le 28 septembre 2021.

⁵⁰ Il est sans doute nécessaire de préciser que la notion de « communauté » est employée ici dans le sens que lui donne l'USAID et qui est très caractéristique par ailleurs des usages du terme dans le discours des organismes internationaux et des organisations non gouvernementales de provenance ou d'influence anglo-saxonne qui aiment à parler de « communauté », d'« engagement communautaire », de « sensibilisation ou d'implication de la communauté », etc. « Communauté » réfère dans leur jargon aux acteurs non étatiques ou non organisationnels auxquels leurs programmes sont destinés, en somme les « populations ». En l'occurrence, pour LPT, « communauté » désigne les populations non étatiques et non scolaires concernées par le programme : les parents d'élèves, les familles, les populations villageoises, etc. Nous avons eu à plusieurs reprises à critiquer, durant les séminaires de LPT auxquels nous avons participé, le caractère « vague » de la notion et surtout ses potentielles réappropriations par des acteurs qui se définissent comme porte-parole des « communautés » mais nous n'avons pas eu le sentiment d'avoir été entendu.

⁵¹

la rigueur et la scientificité des résultats. Les lignes qui suivent donnent une idée des options retenues.

Choisir une langue nationale pour l'apprentissage de la lecture sans tenir compte des attitudes linguistiques

Le programme a tenu à choisir, autant que faire se peut, des enquêteurs appartenant au milieu ou comprenant et maîtrisant les problématiques socioculturelles. Aussi, il a tenu à élargir l'équipe d'observation non participante, appelée à suivre les élèves parler entre eux, à des membres de la communauté afin de permettre à celle-ci d'être témoins des pratiques linguistiques des élèves à l'école, notamment dans les cours de récréation. Il a également souhaité impliquer des agents des Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF) dans les consultations afin de garantir la caution institutionnelle auprès des communautés.

Cela dit, la priorité constante du programme a été d'identifier la langue nationale la plus parlée et comprise par les élèves et ainsi à même de faciliter les apprentissages, etc. A bien y regarder, la question des rapports aux langues n'était pas une priorité ainsi qu'on peut le voir en scrutant les questions de recherche formulées. Ces dernières qui avaient une base commune pour les trois cibles (directeurs, enseignants et membres des communautés), se déclinaient ainsi : quelle est, dans chaque école ciblée, la langue locale commune parlée par les élèves dans la cour de récréation ? La langue commune aux élèves dans la cour de récréation est-elle la langue locale la plus répandue dans le milieu ? Quelles langues locales utilisent les enseignants dans le cadre de leurs enseignements, notamment lorsqu'ils font face à des blocages dans l'enseignement d'une matière quelconque, en français ? Quel maître est le plus habilité à prendre en charge la classe qui utilisera la langue nationale choisie ? Quelle langue la communauté veut que le programme utilise dans la classe de CI pour l'enseignement de la lecture ?

Avec de telles questions de recherche, ce qui ressort des enquêtes, c'est fondamentalement : la langue la plus parlée dans la localité ; la langue nationale parlée par les enseignants, les directeurs d'école ; la langue de communication des élèves dans la cour de l'école ; la langue « proposée » par la communauté lors des entretiens de groupe, etc. Les rapports des élèves, des communautés et des enseignants vis-à-vis des différentes langues nationales ne sont pas à proprement parler considérés. Une telle conclusion tirée de la lecture attentive des questions de recherche est corroborée par une lecture critique des différents outils (questionnaires, guides d'enquête, etc.) qui ont été formulés pour les besoins des études. Ces outils orientent fondamentalement les recherches vers la recension des propositions communautaires quant à l'acceptation ou la non acceptation de la langue choisie par LPT et au préalable l'identification de la langue majoritairement parlée par les élèves pendant la récréation, et enfin la détermination des langues parlées par les enseignants. L'hypothèse que nous soutenons, et dont ce travail est une première amorce, indique qu'en ne disposant pas de données supplémentaires sur les attitudes linguistiques des cibles (apprenants, enseignants et parents), les situations « litigieuses », du moins complexes, ont dû faire trop de place à des décisions émanant des gestionnaires du programme qui ont dû pondérer ou mitiger les données problématiques à partir de ce qu'ils estimaient correctes et non pas à partir de données issues d'une enquête sur les rapports aux langues. Quand nous parlons de données « complexes », « litigieuses » ou « problématiques », nous pensons aux différentes situations où la langue choisie par la communauté, comme langue d'enseignement, était différente de la langue parlée par la majorité des élèves et même parfois par des minorités importantes. Nous pensons aux autres cas où les élèves et la communauté ont pu choisir une langue autre que celles prévues par le programme LPT. Enfin, nous

pensons aux cas où la langue choisie par la communauté, parlée par les élèves, n'était cependant parlée que par une minorité d'enseignants, etc.

Dans les pages qui suivent, après avoir brièvement défini la notion d'attitude linguistique, nous tenterons de montrer en quoi elle peut être utile aux décisions politiques et didactiques prises dans le cadre de l'introduction des langues nationales dans les établissements scolaires, aussi bien à des fins d'apprentissage de la lecture que pour s'en servir comme médium d'enseignement.

L'attitude linguistique : élément de compréhension d'une notion sociolinguistique

La notion d'attitude linguistique désigne : « *tout phénomène à caractère épilinguistique qui a trait au rapport à la langue* » (Lafontaine, 1997). L'attitude linguistique peut concerner plusieurs objets : un accent, une langue, une variété, etc. Par exemple, un accent sera dit : « viril », « féminin », « pur », « grossier », « savant », « sympathique », « chaleureux », « villageois », « poétique », etc. selon les attitudes en cours dans un contexte donné. Autrement dit, la notion dit nos différents rapports aux langues. Des recherches tentent de mesurer les retombées, sur le comportement linguistique, des attitudes linguistiques, depuis, au moins, le début des années soixante. Lambert est présenté par la plupart des auteurs comme le précurseur. C'est en 1958 qu'il décide de s'intéresser aux attitudes des anglophones et des francophones de Montréal à l'égard de l'anglais et du français. Il choisit de faire lire à quatre locuteurs bilingues des passages dans chacune de ces deux langues. Des *distracteurs* composés par deux voix de remplissage sont ajoutés aux huit voix obtenues. Lambert tait le procédé aux enquêtés et présente l'expérience comme une tentative d'objectiver la manière dont on peut juger des individus d'après leurs voix. Les enquêtés qui jouaient jusqu'ici le rôle d'informateurs acquièrent un autre statut : celui de « juge ». Il leur est demandé d'évaluer les voix préenregistrées selon des échelles qui vont de « très peu » à « beaucoup » à partir de critères comme le sens de l'humour, la religiosité, la confiance en soi, la fiabilité, l'ambition, la sympathie, la bonté, la sociabilité, etc. L'échantillon était composé de 64 anglophones qui suivaient des cours en première année de psychologie, dont la moitié était des filles et de 66 francophones de sexe masculin étudiant dans un collège français de Montréal. Les résultats sont surprenants. Les locuteurs francophones évaluent plus favorablement les anglophones pour la plupart des critères : « intelligence », « fiabilité », « sociabilité », « sympathie », etc. à l'exception de la « bonté » et de la « religiosité » qui sont dévolues de manière plus fréquente aux membres de la communauté francophone. Une surprise tout aussi étonnante ressort de l'analyse. Si les résultats montrent que les anglophones « s'inter-évaluent » plus favorablement, à l'exception de l'humour où domineraient les francophones, la comparaison des jugements émis par les deux groupes fait apparaître non seulement que les francophones s'évaluent eux-mêmes de manière négative mais que l'inter-évaluation des francophones est plus dévalorisante que le regard que les anglophones portent sur ces derniers. Lambert en tire la conclusion essentielle que dans les situations où la cohabitation de plusieurs variétés est marquée par une domination linguistique, les locuteurs de la langue minorée tendent à reproduire les attitudes dévalorisantes dont les stigmatisent les membres de la communauté dominante. L'on voit donc comment l'attitude linguistique est à la fois l'expression et la répercussion de conflits sociolinguistiques latents. L'étude de Lambert fera florès et servira de modèles à de nombreux auteurs qui vont toutefois élargir les directions de recherche et améliorer les méthodologies. La volonté de faire apparaître les normes implicites qui accompagnent les variétés linguistiques nécessitait le choix de tourner le dos aux méthodes directes qui privilégient l'expression « transparente » des locuteurs. L'option théorique d'une

enquête sur les normes latentes suscitait plutôt le choix méthodologique inverse d'un travail par la ruse, l'astuce... Cette méthodologie basée sur la « ruse » n'a pas manqué de recevoir des critiques. On lui a principalement reproché l'aspect « construit » et « artificiel » des énoncés, l'éloignement des situations de communication ordinaires, la négligence des statuts sociaux des locuteurs évalués, le risque de mettre en scène des « traîtres linguistiques »⁵²... L'essentiel de ces reproches a été intégré au fur et à mesure de l'évolution des travaux. En effet, ainsi que nous le verrons ci-après, les statuts sociaux des juges et des locuteurs mis en scène, à travers certaines caractéristiques comme le sexe, le milieu socioculturel, l'âge, etc.

Les attitudes linguistiques chez les jeunes locuteurs et chez les élèves

La considération de la variable âge dans les travaux sur les attitudes linguistiques a souvent porté sur les moments d'émergence et de maturation de ces dernières chez les jeunes locuteurs. Autrement dit, « à quel âge peut-on constater la manifestation d'attitudes linguistiques chez les enfants ? ». Les points de vue de Labov sur ce point n'ont pas manqué d'être critiqués. Il avait affirmé à ce sujet :

C'est au cours de la première année d'école secondaire que le locuteur commence à assimiler l'ensemble des jugements de valeurs (...). Il devient sensible à la valeur sociale de sa façon de parler et de celle des autres, jusqu'à atteindre une familiarité complète avec les normes de la communauté, vers dix-sept ou dix-huit ans (1976, p. 207)⁵³.

Les travaux ultérieurs vont montrer que la sensibilité des enfants aux attitudes linguistiques est bien plus prématurée. Ainsi Reid, après avoir étudié la variation sociale et stylistique dans le discours de jeunes écossais (1978), aboutit à la conclusion que dès onze ans ceux-ci manifestaient une intégration des schémas de la variation. Plusieurs recherches ont abondé dans le même sens même si des différences subsistent quant à la période exacte d'apparition des attitudes chez les enfants. Certaines d'entre elles postulent même une précocité bien plus avancée. Par exemple Riaño dans une étude qui tient compte des résultats issus de plusieurs enquêtes concernant les attitudes envers les langues d'Asturie, affirme :

Les attitudes se construisent avant l'adolescence, ce que nous avons constaté déjà (Gonzalez Riaño: 1992) avec des élèves de deuxième année d'Education primaire (7-8 ans) ». Et de rappeler : « Scheiderman (1976) va encore plus loin montrant que les attitudes linguistiques sont déjà présentes chez des enfants de 5 ans (2006, p. 436).

En ce qui concerne la différence des attitudes linguistiques selon le sexe des locuteurs, en réalité, plusieurs auteurs dont Labov (1983), Bourdieu (1983), Edelsky (1977), Cremona et Bates (1977), Scheiderman (1982), Lafontaine (1986), pour ne citer que ceux-là, vont s'intéresser à cette donnée et postuler, du moins pour la plupart, que les locuteurs de sexe

⁵² L'on entend par ce terme « la difficulté qu'il y a à disposer de locuteurs bilingues vraiment identifiables comme des natifs dans les deux langues » dans la mesure où : « lorsque tel n'est pas le cas, les locuteurs risquent d'être mal évalués, parce que perçus comme des « traîtres linguistiques » (Woolard, 1984).

⁵³ Il lui a été fait grief d'un « adultocentrisme » qui l'aurait conduit à ne pas suffisamment envisager l'existence d'une compétence enfantine qui prendrait des formes différentes de la compétence adulte. L'on pourrait ajouter à cela le fait que la mention « première année d'école secondaire » est imprécise d'autant plus que l'âge d'entrée au collège peut être très tardif dans certains cas.

féminin seraient en général plus attachées aux valeurs légitimes que ceux du sexe opposé. En outre, elles surestiment davantage leurs pratiques linguistiques que les hommes. Plusieurs explications sont avancées pour rendre compte de cette « spécificité féminine ». Les auteurs avancent les connotations de virilité généralement associées aux réalisations non légitimes ; les rôles culturellement déterminés en fonction du genre... Cela n'a pas empêché certains chercheurs de remettre en cause, ou de relativiser, le rôle de la variable sexe dans les attitudes linguistiques. Par exemple Edelsky (1977) a montré que même si les enfants, dès leur plus jeune âge, ont assimilé des préjugés sur le parler masculin et féminin cela ne se répercute pas nécessairement sur leurs propres comportements et sur leurs attitudes linguistiques. Scheiderman qui a étudié les évaluations du français et de l'anglais en Ontario n'a pas noté de différences significatives entre les jugements des garçons et des filles (1982).

En ce qui concerne le niveau social, il est établi à partir de recherches menées sur plusieurs pays que l'attitude linguistique contribue aux mécanismes de reproduction de la distinction et de la hiérarchisation sociale. Elle concourt à asseoir l'identité sociale des locuteurs, y compris jeunes et/ou scolaires, à travers des actes de valorisation, de dévalorisation, d'exclusion, d'inclusion, etc.

En même temps qu'il classe, par ses attitudes et ses représentations, le locuteur se classe (...) Si telle variété, tel accent, sont jugés vulgaires, c'est surtout en référence à l'identité sociale des locuteurs qui utilisent en priorité cette variété. Rien, d'un point de vue strictement linguistique, ne permet de décider que « ouais » est moins élégant que « oui », « mallette » que « cartable » ou « j'ai tombé » moins clair que je suis « tombé ». C'est uniquement en se fondant sur la place qu'occupent, dans la hiérarchie sociale, les utilisateurs de ces variantes qu'un tel classement est possible (Lafontaine 1986, p. 15).

Et, au-delà de l'inter-évaluation et des classifications sociales inhérentes aux attitudes linguistiques, il importe de considérer qu'elles constituent des moyens d'agir sur soi et les autres. L'on peut constater cette dimension, que l'on pourrait dire conative ou pragmatique, en examinant la manière dont l'imposition de la variété légitime, mène au rétrécissement de la diversité sociale. L'on peut également s'en rendre compte en observant les phénomènes d'accommodation qui peuvent en résulter. Ceux-ci réfèrent à la manière dont des locuteurs vont réduire (convergence) ou mettre en exergue (divergence) les différences qui les séparent d'autres locuteurs.

Par ailleurs, l'influence du milieu socioculturel et du contexte est aujourd'hui largement traitée dans le domaine des travaux sur les attitudes linguistiques même s'il n'en fut pas toujours ainsi⁵⁴. D'ailleurs Lee dans son étude de 1971 dénonçait le peu de considération des relations entre les attitudes étudiées par les chercheurs et l'origine sociale des personnes interrogées. En réalité le glissement qui a permis un traitement plus ample des corrélations entre contexte, milieu social et attitudes linguistiques est né du développement de la sociolinguistique dite variationniste. Deux aspects dominent les questionnements sur ce sujet. Il s'agit du caractère intrinsèquement social des attitudes linguistiques et de l'incidence du contexte et des structures sociétales (école, famille, groupe de pairs, etc.) sur elles. Le poids de la dimension sociale et culturelle est ainsi évoqué par Lasgabaster :

« Il est important de rappeler que les attitudes ne sont pas innées, mais qu'elles s'acquièrent : elles s'apprennent, se transforment et

⁵⁴ Lambert fut là également un pionnier puisqu'il avait mis en évidence, dès 1967, une différence entre les attitudes d'étudiantes canadiennes envers le français et l'anglais selon leur classe sociale (les étudiantes de la working class affichaient des attitudes moins favorables pour l'anglais comparées aux autres).

mûrissent, bref, elles sont éducatibles. Les attitudes sont fondamentalement sociales » (2006 : p. 403).

Et l'importance du cadre contextuel est rappelé par Lafontaine en ces termes :

« Plusieurs études l'ont mis en évidence, les attitudes envers les variétés linguistiques peuvent fluctuer en fonction du contexte évoqué (contexte non précisé, famille, école) (1986, p. 133).

Les travaux sur les attitudes linguistiques ont souvent pris appui, en guise d'illustration, sur les langues minoritaires lorsque l'état et le devenir de celles-ci n'ont pas tout simplement commandé leur existence. La problématique générale à ce niveau consiste à expliquer pourquoi les variétés linguistiques stigmatisées par une majorité de locuteurs survivent et gardent une certaine vitalité. La principale réponse postule que les locuteurs font preuve de loyauté vis-à-vis d'une variété perçue comme non légitime par opposition à la classe dominante (Labov, 1976 ; Bourdieu, 1983, etc.). Cette opposition serait donc nourrie par l'existence de normes subjectives antagoniques. Les expériences qui se servent de la technique du locuteur masqué renforcent le crédit de cette hypothèse. Elles font apparaître que des valeurs comme la « chaleur humaine », « l'authenticité », etc. adoucent la langue minorée. A l'opposé l'idiome dominant emporte des valeurs comme la « compétence », « l'ouverture », etc. D'où, dans la plupart des cas, le traditionnel écartèlement entre la langue du *cœur* et celle du *ventre*. Cela dit, Lafontaine a apporté un bémol au postulat sur la loyauté généralement appliqué aux locuteurs des langues minorées. Pour elle, au-delà de la résistance dont certains font preuve, il convient de prendre en compte le fait que l'utilisation des formes stigmatisées peut signifier dans certains cas, non pas le refus de s'aligner sur le comportement des classes dominantes, mais la manifestation d'un non accès aux valeurs légitimes (1986, p. 98). Par ailleurs, cette opposition des valeurs subjectives concernant les langues dominantes et les langues dominées ne doit pas faire penser que les attitudes négatives sont toujours projetées, de l'extérieur, sur la variété stigmatisée. Lasagabaster a insisté sur le fait que « *les facteurs sociaux internes ont autant d'importance que les facteurs sociaux externes dans la production et la reproduction des constructions négatives qui auréolent les langues minoritaires* » même si dans bien des cas, l'attitude contraire à la langue minoritaire vient du « dehors » de la communauté des locuteurs (2006, p. 398).

L'on peut considérer, en définitive, que les attitudes linguistiques concernent : les variantes sociales, géographiques, stylistiques, etc. d'une ou de plusieurs langues. Elles sont particulièrement fréquentes dans des contextes marqués par la coexistence de plusieurs variétés linguistiques concurrentes. Certaines d'entre elles seront perçues comme plus prestigieuses et un crédit social, personnel, culturel, et dans certains cas culturel, sera conféré aux locuteurs qui les maîtrisent. Et, au-delà de la variété linguistique en question, les attitudes linguistiques se rapportent souvent à la communauté elle-même. Les paradigmes sociolinguistiques majeurs qui concernent les attitudes linguistiques gravitent autour de la recherche des positionnements des sujets sur des variétés concurrentes, la saisie des jugements associés à chacune de ces variétés, l'analyse du changement linguistique, l'explication des motivations d'apprentissage et celles de la transmission, ou de la non transmission, des langues... Malgré les divergences, les études sur les attitudes linguistiques ont abouti à quelques enseignements. Elles montrent que les locuteurs des minorités linguistiques ont tendance à reproduire certains des stéréotypes qui leur ont été affectés. Par ailleurs, les attitudes ne sont pas intrinsèquement favorables ou définitivement défavorables envers les variétés linguistiques. Elles peuvent être différentes selon l'époque, le contexte et un certain nombre de variables (âge, sexe, profession, région, religion, etc.). La considération des attitudes linguistiques a également mené vers l'importance des lieux de socialisation (famille, école, camaraderie, etc.) qui jouent un rôle essentiel dans leur formation. Il a été

beaucoup question de la manière dont l'institution scolaire inculque aux locuteurs d'une même communauté linguistique un système de valeurs communes qui les pousse souvent à reconnaître la variété légitime comme plus « correcte », plus « prestigieuse », etc. Cela renforce l'importance du recours à la notion d'attitude linguistique dans le cadre de toute politique linguistique ayant pour terrain le milieu scolaire. Cependant, les travaux ne doivent pas se limiter à documenter les attitudes des apprenants et des enseignants. Il est bon de tenir compte de celles des parents aussi. Car comme le souligne Lasagabaster :

Le rôle des parents dans la formation des attitudes des enfants est très important, puisque dans le processus qui est connu sous le nom de conditionnement classique, c'est-à-dire, dans l'apprentissage fondé sur l'association, leur influence est indiscutable. Même si les parents ne sont pas directement en rapport avec la scène scolaire, ou plutôt, malgré qu'ils ne soient pas directement présents à l'école, leur influence dans ce contexte est certaine, c'est pourquoi les attitudes familiales jouent un rôle médiateur important (2006, p. 395).

Au demeurant, l'importance du « capital scolaire » dans la détermination des attitudes linguistiques a également été mise en débat. Des recherches effectuées en milieu scolaire ont montré que les élèves, selon qu'ils étaient de l'enseignement général ou professionnel (nature de la formation), pouvaient évaluer différemment certaines variantes linguistiques. Et ce type de différence a pu être établie selon la densité du capital scolaire (niveau de la formation).

Les acquis de la réflexion sur les rapports entre école et attitudes linguistiques ont également mené à une considération de celles-ci dans le domaine de la pédagogie et de la didactique. Deux éléments structurent les diverses interrogations. Tout d'abord, certains travaux montrent que les enseignants, au même titre que les autres locuteurs, sont sensibles aux attitudes linguistiques en cours dans leur communauté au point que ces dernières se reflètent quelquefois dans leurs attentes et leurs évaluations. Par exemple, il a été noté que des élèves issus de milieux défavorisés et/ou de minorités linguistiques, dont le langage est généralement stigmatisé, font l'objet d'attentes moins importantes de la part de certains instituteurs. Ensuite, les auteurs ont tenté de prendre en considération la dimension subjective induite par les attitudes linguistiques pour expliquer certaines situations paradoxales observées en milieu scolaire. Il en est ainsi du décalage qui existe entre des apprenants talentueux qui échouent là où certains de leurs camarades moins doués, mais plus motivés, réussissent. Les chercheurs ont essayé de situer la part des attitudes positives dans la motivation dont était porteurs les élèves de la seconde catégorie. A présent, la plupart des auteurs rangent les attitudes dans la taxonomie des variables affectives qui entrent en compte dans l'apprentissage au même titre que la personnalité, les attentes, l'expérience socioculturelle, etc. (Gardner et MacIntyre, 1993 ; Lasagabaster, 2006). Comme l'on pouvait s'y attendre, tous ces enseignements ont eu des prolongements dans le champ de la didactique des langues. Lasagabaster qui s'est intéressé à ce sujet note :

Penser le subjectif en didactique des langues permet d'en savoir plus sur les goûts et dégoûts qui créent le désir (« ou le non désir ») d'apprendre une langue. Les attitudes positives favoriseraient l'appropriation d'une langue (2006, p. 406).

En se privant d'une étude des attitudes linguistiques en milieu scolaire alors qu'il est porteur d'un programme qui introduit trois des langues parmi la vingtaine que compte le Sénégal, dans les établissements scolaires de 7 régions du pays, Langue Pour Tous a dû, ainsi que nous l'avons expliqué plus haut, résoudre quelques-uns des écueils auxquels il a dû faire face par des décisions managériales assimilables au « top down ». Cela n'a pas manqué de susciter des résistances comme à Wawoundé, une localité au nord du pays. Les populations Soninké qui y résident se sont farouchement opposés à ce qu'ils percevaient comme imposition de la langue pulaar, forçant ainsi LPT à suspendre l'apprentissage de la lecture, dans une langue

nationale, à Wawoundé alors que dans les établissements des localités environnantes le programme a pu se dérouler. De telles situations qui produisent des inégalités, chez les élèves d'une même région, ne manqueront d'avoir des répercussions négatives dans le moyen et le long terme, pour toute la communauté. Par ailleurs, si l'on mesure, à travers le cas de Wawoundé, les effets négatifs, à un niveau collectif, d'une intervention sur les langues non éclairée par une recherche sur les attitudes linguistiques, l'on peut se poser des questions sur les incidences négatives, au niveau individuel, d'une telle situation. Le cas de Pape D. que nous avons évoqué en introduction est là pour rappeler les traumatismes subis par de nombreux élèves, durant leur parcours scolaires, du fait des attitudes linguistiques défavorables à leur accent, leur orthographe, leur langue, etc. auxquelles ils ont été confrontés sans être épaulés par l'institution scolaire, pour faire face.

Bibliographie :

- Althusser L., 1970, « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat », *La pensée* n° 151
- Arnold J., 2006, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », pp. 407-425, in *Appropriation des langues et attitudes linguistiques*, Atienza (coord.), Paris : Didier Erudition
- Atienza J. L. (coord.), 2006, *Appropriation des langues et attitudes linguistiques*, Paris : Didier Erudition, 512
- Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard
- Diagne S. B., 2020, *Les fagots de ma mémoire*, Philippe Rey
- Diop M. C., 2004, *Gouverner le Sénégal. Entre ajustement structurel et développement durable*. Paris : Karthala.
- Gardner, R. C. et Macintyre, P. D. 1993. «A student's contributions to second-language learning. Part II : Affective variables », *Language Teaching* 26, 1-11.
- Gonzalez Riano X.-A., 2006, «Les attitudes linguistiques chez de jeunes adolescents dans la Principauté des Asturies. Implications didactiques », pp. 427-440, in *Appropriation des langues et attitudes linguistiques*, Atienza (coord.), Paris : Didier Erudition
- Hoare R., 2003, *L'identité linguistique des jeunes bretons*, Brest : Brud Nevez
- Jàngandoo, 2014, http://lartes-ifan.org/pdf/Lartes_Rapport_Jangadoo_Resultas_2014_final.pdf dernière consultation le 28 septembre 2021.
- Klinkenberg J.-M. 1997, « Classe sociale des élèves », pp. 81-85, in Moreau (éd.), *Sociolinguistique concepts de base*, Hayen : Mardaga
- Labov W. 1976 (trad.), *Sociolinguistique*, Paris : Minuit
- Lafontaine D., 1986, *Le parti pris des mots*, Bruxelles : Pierre Mardaga
- 1997, « Attitudes linguistiques », pp. 56-60, in Moreau (éd.), *Sociolinguistique Concepts de base*, Hayen : Mardaga.
- Lambert, Wallace E., Richard C. Hodgson, Robert C. Gardner et Samuel Fillenbaum, « Evaluational Reactions to Spoken Languages », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 60, no 1, 1960, p. 44-51
- Lasagabaster D., 2006, « Les attitudes linguistiques : un état des lieux », pp. 393-404, in *Appropriation des langues et attitudes linguistiques*, Atienza (coord.), Paris : Didier Erudition
- Lee M. 1971, « Dialect perception: a critical review and reevaluation » *Quarterly journal of Speech* 57, 410-417
- PAQUET, 2014, <https://www.sec.gouv.sn/sites/default/files/PAQUETEF.pdf> dernière consultation le 28 septembre 2021.

Reid, E. (1978) «Social and stylistic Variation in the Speech of Children : Some Evidences from Edimburg», dans Sociolinguistics Patterns in British English, A.P. Trudgill (réd.), London, pp. 159-171.

Swezey, R. W., MELTZER, A. L. et SALAS, E. 1994. « Some issues involved in motivating teams », in H. F. O'NEILL et M. DRILLINGS, Motivation : Theory and Research. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Woodard K. A., 1984, « A formal measure of language attitude in Barcelona: a note from work in progress », International journal of Sociology of language 47, 63-71