ATTESTATION DE PUBLICATION
Akofena n°21, Vol.4 | Soumission : 27-05-2026 | Évaluation : 29-07-2026 | Publication : 30-09-2026

JE SUIS JÓOLA, ET J'APPRENDS EN FRANÇAIS : ATOUT OU OBSTACLE ?

Kéba DIÉDHIOU
Université Assane Seck de Ziguinchor (Sénégal)
ORCID iD: 0009-0000-9286-9982
kebadiedhiou20@gmail.com

Résumé : Le présent article examine la situation sociolinguistique des locuteurs jóolas du Sénégal face à l'apprentissage du français, langue officielle du pays. Partant du constat que les apprenants issus de cette communauté linguistique rencontrent des difficultés spécifiques liées aux divergences structurelles entre leur langue de première socialisation et le français, nous interrogeons la nature de cette relation : l'enseignement en français constitue-t-il un atout pour leur insertion sociale et professionnelle, ou représente-t-il un obstacle à la préservation de leur identité culturelle et linguistique ? À travers une approche sociolinguistique fondée sur l'observation des pratiques langagières dans les écoles primaires de Diabir et Lyndiane 2 (commune de Ziguinchor) et des données ethnolinguistiques, et didactique, appuyée par des travaux portant sur la politique linguistique sénégalaise, l'article démontre que le rapport au français chez les Jóolas est ambivalent : il est à la fois vecteur d'émancipation et facteur de marginalisation culturelle. Nous plaidons pour une éducation bi-plurilingue qui valorise les langues autochtones tout en garantissant une maîtrise fonctionnelle du français.

Mots-clés : Jóola, français langue seconde, politique linguistique, identité culturelle, bi-bilinguisme.

I AM JÓOLA, AND I AM LEARNING IN FRENCH: ASSET OR OBSTACLE?

Abstract : This article examines the sociolinguistic situation of jóolas speakers in Senegal when it comes to learning French, the official language of the country. Starting from the observation that learners from this linguistic community face specific difficulties related to structural divergences between their first language of socialization and French, we question the nature of this relationship: teaching in French constitutesIs it an asset for their social and professional integration, or does it represent an obstacle to the preservation of their cultural and linguistic identity? Through a sociolinguistic approach based on the observation of language practices in the primary schools of Diabir and Lyndiane 2 (municipality of Ziguinchor) and ethnolinguistic, and didactic data, supported by studies on Senegalese language policy, the article demonstrates that the relationship to French among the Jóolas is ambivalent: it is both a vector of emancipation and a factor of cultural marginalization. We advocate for a bi-plurilingual education that values indigenous languages while ensuring a functional command of French.

Keywords: Jóola, French as a second language, linguistic policy, cultural identity, bi-bilingualism.

Introduction

En Afrique, au lendemain de la colonisation, la problématique des langues s'est invitée a dans les orientations des politiques publiques et éducatives des nouveaux états indépendants. Le Sénégal, à l'instar de beaucoup de pays africains, est caractérisé par une pluralité de langues et de cultures qui cohabitent avec le français, la seule langue officielle admise pour les transmissions des savoirs dans les établissements scolaires, dans les administrations et dans l'armée. Cette situation a créé bon nombre de difficultés chez les élèves ,qui une fois admis à l'école, doivent construire leurs discours aussi bien à l'oral qu'à l'écrit dans une langue différente de leurs langues de première socialisation. Cette difficulté est notée chez certains enfants jóolas de la Casamance, communauté linguistique et culturelle du sud du pays. En effet, les structures morphosyntaxiques du jóola sont très différentes de celles du français. Cette particularité fait que l'apprentissage de la langue seconde (le français particulièrement) dépasse les difficultés ordinaires que rencontrent les apprenants dans les contextes multilingues africains. Ces défis concernent non seulement la maîtrise grammaticale, phonologique et lexicale du français, mais aussi la tension identitaire que génère l'apprentissage d'une langue étrangère perçue parfois comme concurrente, voire menaçante pour la problématique transmission culturelle. Du moment où certains locuteurs jóolas peinent à articuler correctement la langue française, des sentiments de repli identitaires ne peuvent pas manquer en Casamance. Le nombre de locuteurs francophones diminueraient sur l'étendue du territoire diminuerait considérablement. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre: l'apprentissage du français représente-t-il, pour les locuteurs jóolas, un atout ou un obstacle ? Cette question, en apparence binaire, recouvre en réalité une complexité multidimensionnelle qui articule des enjeux linguistiques, didactiques, identitaires et politiques.

Dans cet article, il sera question de situer d'abord le cadre sociolinguistique et politique du Sénégal, avant de préciser la méthode utilisée pour l'étude. Ensuite, nous présenterons les résultats en deux phases : d'une part la fonction identitaire de la jóola et les perceptions de ses locuteurs vis-à-vis du français et d'autre part les difficultés constatées chez les locuteurs jóolas en apprentissage du français. Enfin, nous discuterons des opportunités qu'offrent la langue française et des stratégies pédagogiques fondées sur une approche interculturelle et plurilingue à mettre en place œuvre dans le contexte casamançais.

Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

1. Un paysage linguistique pluriel

Le Sénégal fait partie des pays africains dont les configurations sociolinguistiques sont complexes. On y recense officiellement vingt-deux langues nationales, dont le wolof, le pulaar, le sérère, le mandingue, le soninké, le diola (jóola) entre autres[1]. À cela s'ajoute une dizaine de parlers et dialectes que l'on retrouve dans certaines régions et les villages. Cette richesse fait du pays l'un des pays les plus multilingues d'Afrique de l'espace subsaharien. Ces langues coexistent avec le français, langue d'État, d'enseignement, de justice et d'administration, ainsi qu'avec l'arabe, langue en usage liturgique de l'islam dominant. Le

[1] L'article premier de la Constitution Sénégalaise du 07 Janvier 2001, reprend certaines dispositions de l'ancienne Constitution (n° 6322 du 07 Mars 1963) confère aux langues suivantes le statut de langue nationale parmi lesquelles on peut citer wolof, pulaar, sereer, joola, mandingue, soninké, hasaniya, balant, mancagne, noon, manjaku, mënik, oniyan, saafi, guñuun, laala, kanjad, jalunga, ndut, bayot, paloor et womey.

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

wolof s'est imposé comme langue véhiculaire à l'échelle nationale[2] (et même sous-régionale)[3], servant de médium de communication interethnique surtout dans les villes (Martine Dreyfus et Caroline Julliard, 2004, 174). Cette pluralité linguistique est le produit d'une longue histoire, marquée par des migrations, des échanges commerciaux transsahariens, la traite atlantique et la colonisation européenne. La pénétration française, amorcée dès le XVe siècle et institutionnalisée au XIXe siècle, a introduit une hiérarchie des langues qui subsiste encore aujourd'hui dans l'imaginaire collectif (Jules Ronjat, 2013, 257 ; Lèglise Isabele, 2004,118). Au sommet, le français, langue du pouvoir et de la mobilité sociale ; en dessous, les langues nationales, confinées aux sphères domestiques, communautaires et informelles. Cette hiérarchisation n'est pas sans conséquences sur les pratiques et les représentations langagières. Elle génère chez beaucoup de locuteurs de langues nationales un sentiment de dévalorisation de leur propre langue, pouvant conduire à des phénomènes de diglossie (au sens de Louis-Jean Calvet (1996 :80) où la langue dominante (le français) est associée aux contextes formels, au prestige et à la réussite, tandis que les langues dominées sont réservées aux contextes informels et familiaux.

1.1 Le français comme langue officielle et d'enseignement

Le français occupe au Sénégal le statut particulier de langue officielle unique, défini par la Constitution de 2001. Il est la langue exclusive de l'administration, des tribunaux, de l'Assemblée nationale et de l'enseignement formel de la maternelle à l'université (Mamadou Ndiaye, 2002, 100). Ce choix politique, hérité des indépendances, repose sur l'idée que le français constitue un outil de cohésion nationale dans un pays multilingue, ainsi qu'un vecteur d'insertion dans les échanges économiques et culturels internationaux (Cheikh Mouhamadou Soumoune Diop, Ibrahima Mamou Ndiaye et Ndiémé Sow, 2020, 61). Cependant, cette politique monolingue est constamment remise en question par certains linguistes comme Mamadou Cissé (2008 :128) et Ndiémé Sow (2016 :263), les pédagogues et les acteurs de la société civile. Les langues nationales ont été progressivement codifiées (la majorité disposent désormais d'un alphabet officiel) et des programmes d'expérimentation de l'enseignement bilingue ont été mis en place depuis les années 1980, notamment avec les Classes d'Initiation au Français par les Langues Nationales (CIFLAN) et, plus récemment, les écoles franco-arabes et les programmes d'alphabétisation fonctionnelle pour les adultes dans les quartiers avec les initiatives des écoles communautaires. Depuis 2024, sous l'impulsion des nouvelles autorités politiques, le ministère de l'Éducation du Sénégal développe un programme d'enseignement bi/plurilingue dénommé MOHEBS(Modèle Harmonisé de l'Enseignement Bilingue Standardisé). Ce programme est en exécution dans le cycle élémentaire. Il avait fait l'objet d'enquête préliminaire au sein des communautés et des alentours des écoles pour voir les langues les plus employées dans les lieux. Il concerne les six premières langues nationales ayant bénéficié d'un système orthographique stabilisé avec une grammaire travaillée en amont de concert avec les linguistes descriptivistes. Le système éducatif sénégalais favorise l'utilisation de la langue française en dépit des initiatives antérieures mises en place par pour une meilleure intégration des langues nationales. Cela est lié au fait que les formations des enseignants sont en partie centrées sur les emplois corrects de structures du français. À cela s'ajoute la brièveté des périodes de formation pour une meilleure valorisation des langues des élèves et les manques de supports

[2] Selon le recensement de l'Agence Nationale de la Démographie et de la Statistique de 2023, 40% de la population utilise le wolof comme langue de communication.

[3] Le wolof est un moyen de communication au niveau des frontières et au niveau des marchés hebdomadaires.

pédagogiques pour les continuités des réformes curriculaires militant en faveur de l'enseignement bi-plurilingue. Les enfants jóolas commencent le système formel avec ce décalage linguistique entre la langue d'apprentissage et la leur au plan lexical et syntaxique.

1.2 Les dynamiques sociolinguistiques contemporaines

Les transformations sociales et économiques en cours au Sénégal exercent une pression croissante sur le plurilinguisme traditionnel. L'urbanisation accélérée, les migrations internes et internationales, l'essor des nouvelles technologies et des réseaux sociaux tendent à favoriser le wolof et le français au détriment des autres langues. Les discours oraux et verbaux sur la toile sont dominés par les usages de ces deux langues. En effet, les supports numériques sont particulièrement utilisés par les jeunes générations, confirmant ainsi l'usage du wolof comme signe d'urbanité (Ndiémé Sow, 2015 :150). D'après Papa Alioune Ndao et Moussa Diène et (2022 :56), le bilinguisme officieux français/wolof dans tous les secteurs dynamiques crée un effet d'entrainement sur les pratiques scripturales dont celles des réseaux sociaux, et de la communication électronique de manière générale. Aussi, dans les ménages où les parents ont migré vers les capitales régionales ou à l'étranger, la transmission intergénérationnelle de la langue jóola est souvent interrompue (Jean Sibadioumeg Diatta, 2026, 254). Certains nouveaux couples joolas parlent le wolof ou le français dans les foyers, rendant ainsi difficile la transmission de la langue.

Par ailleurs, les mariages intercommunautaires, de plus en plus fréquents, engendrent des foyers où plusieurs langues sont en contact ; ce qui conduit souvent à l'adoption du wolof ou du français comme langue de communication commune (Mame Birame Ndiaye, 2023, 178). La langue jóola, portée essentiellement par les communautés rurales de Casamance, perd ainsi progressivement de ses locuteurs actifs, en particulier parmi les générations nées en milieu urbain.

2. Méthodologie

L'étude repose sur une double approche, sociolinguistique et didactique, combinant observation des pratiques langagières et analyse de données ethnolinguistiques, appuyées par la littérature scientifique portant sur la politique linguistique sénégalaise. Sur le plan sociolinguistique, l'analyse s'appuie sur l'observation des pratiques langagières en situation réelle : observations des pratiques in vivo et in vitro de la fonction identitaire de la langue jóola, et observation des locuteurs jóolas en situation de conversations réelles pour l'analyse des difficultés d'apprentissage du français. Ce matériau est complété par des enquêtes de terrain menées en Casamance auprès des anciens et des gardiens de la tradition, ainsi que par des entretiens conduits auprès d'enseignants et d'élèves de l'élémentaire de Diabir et de Lyndiane 2, dans la commune de Ziguinchor, portant sur leurs représentations du français. Aussi, les connaissances des inspecteurs (de l'IA de Ziguinchor) et d'un linguiste descriptiviste de l'UASZ ont permis de comprendre les différentes réformes engagées par l'État du Sénégal depuis les indépendances à nos jours et d'étayer nos propos à travers un style comparatiste sur les structures morphosyntaxiques des deux langues. Sur le plan didactique, l'analyse mobilise enfin des travaux de recherche portant sur la politique linguistique et éducative sénégalaise, ainsi que des études comparatives menées dans d'autres contextes africains (Cameroun, Mali, Tanzanie, Burkina Faso), afin d'éclairer les difficultés observées et d'étayer les pistes pédagogiques proposées en discussion.

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

Établissement	Catégorie	Profils	Effectif
Diabir Lyndiane 2	Élèves	-Élèves jóolaphones -Scolarisés en français -CM1/CM2	8
Diabir Lyndiane 2	Enseignants	-Enseignants dans des classes accueillant des élèves jóolaphones -Servant à l'école élémentaire	6
IEF/Ziguinchor	Inspecteurs	-Maîtrisent des politiques éducatives et linguistiques	2
UASZ	Linguiste	-Enseignant/Chercheur, -Linguiste descriptiviste, -Enseignant de langue nationale (jóola).	1

Sources : Ce tableau croise les données collectées les 15 juillet 2025 et les 10 octobre 2025. Chaque entretien tourne autour de 10 à 15 minutes.

Le corpus rassemble au total 17 informateurs, répartis en quatre catégories inégalement représentées : 8 élèves jóolaphones de CM1/CM2 scolarisés en français, 6 enseignants exerçant dans des classes accueillant ces élèves, 2 inspecteurs de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF) de Ziguinchor, et 1 linguiste-chercheur de l'Université Assane Seck de Ziguinchor (UASZ), spécialiste descriptiviste et enseignant de langue jóola. Les élèves et les enseignants ont été rencontrés dans deux écoles élémentaires de la commune de Ziguinchor (Diabir et Lyndiane 2). Toutefois, le tableau ne précise pas la répartition exacte des effectifs entre les deux établissements pour chacune de ces deux catégories. Les inspecteurs exercent à l'IEF de Ziguinchor, tandis que le linguiste est associé à l'UASZ, seule catégorie représentée hors du système scolaire élémentaire. La collecte s'est déroulée en deux temps, à trois mois d'intervalle : une première vague le 15 juillet 2025, correspondant à la période de fin d'année scolaire, et une seconde le 10 octobre 2025, après la rentrée scolaire suivante. Chaque entretien a duré entre 10 et 15 minutes. C'est un format bref et concis qui permet d'aller directement aux objectifs de l'entretien. Sur le plan quantitatif, les élèves constituent presque la moitié du corpus (8 informateurs sur 17, soit environ 47 %), suivis des enseignants (6 sur 17, soit environ 35 %), puis des inspecteurs (2 sur 17) et du linguiste (1 sur 17), ces deux dernières catégories réunies ne représentant que 18 % de l'échantillon total.

3. Résultats

3.1. Présentation ethnolinguistique du jóola

Le jóola, apparaît parfois sous l'orthographe diola, est une langue appartenant au groupe Niger Congo[4], sous-famille atlantique Nord. Il est parlé principalement dans la région de Casamance, au sud du Sénégal, mais aussi en Gambie et en Guinée-Bissau. On estime la population de locuteurs jóolas entre 400 000 et 600 000 personnes (ANSD 2023), avec d'importantes variations dialectales : le jóola fóoñi, le káaron, le buluf, le banjal, le, etc. Ces variétés sont parfois si divergentes qu'elles peuvent être considérées comme des langues distinctes. C'est pourquoi, on entend des locuteurs du káaron s'identifient comme des káaroninke, des locuteurs du kúusiláay comme des kúusilois ou des essyls.

[4] La langue jóola appartient aux groupes des langues bak parmi les langues atlantiques nord ou Sénégal Guinée. Dans ce groupe on retrouve balanta-ganja, balanta-kentohe, bayot (noms alternatifs : kugere, kuhi§e), jola, manjaku (noms alternatifs: manjaco, manjak, mandjak),mankanya, pepel (noms alternatifs: ium, papei, papel), kerak (noms alternatifs : keeraku, keraay, her).

Sur le plan morphosyntaxique, le jóola est une langue à classes nominales, un système typologique très éloigné du genre grammatical du français. Les classes nominales jóolas régissent les accords dans la phrase : déterminants, adjectifs, pronoms et même les verbes s'accordent avec la classe du nom auquel ils se rapportent, selon un système complexe de préfixes et de suffixes. Cette caractéristique constitue l'une des sources majeures de difficulté pour les locuteurs jóolas apprenant le français, qui doivent maîtriser un système de genre (masculin/féminin) et de nombre radicalement différent.

Du point de vue syntaxique, le système grammatical jóola utilise les mêmes préfixes et suffixes pour faire les accords entre les sujets et les verbes. Dans les phrases a-seekaw a-jakaw a-male karanbak qui veut dire la belle femme est allée au champ ou encore (ku-seekak ka-jaakak ku-male -karanbaa qui signifient les femmes sont allées au champ, on constate que les suffixes a et ku déterminent les systèmes d'accord des verbes, des noms et des adjectifs. Les préfixes « a, e, bu et ku et si » ajoutés aux radicaux des noms déterminent les marques de nombre du nom contrairement au français qui emploie des mots autonomes comme nous pouvons noter dans l'exemple añiil l'enfant et kuñiil les enfants, aseek une femme et kuseek les femmes. La syntaxe jóola ne fait pas de distinction entre le genre masculin et féminin comme on peut voir les emplois des préfixes a dans a-niine » un homme et a-seek une femme, bu dans bu-nuk le vin, e dans e-ñaab ». L'autre particularité réside dans le fait que les affixes (les radicaux) ne renvoient en rien en jóola. Si nous prenons les mots a-seek, bu-nuk et e-ñaab, les omissions des préfixes ne donnent pas naissance à des mots dotés de sens en jóola. Aussi en jóola, le préfixe est une sorte de pronom qui détermine en même temps le genre, la catégorie et le sens contrairement au français. On note aussi les adjonctions simultanées des suffixes aw, ey pour les noms singuliers et ak et as ou es pour les noms pluriels comme on peut noter dans les mots añiilaw un enfant, aseekaw une femme, eñaabey un lion ; kuñiilak les enfants et kuseekak les femmes, siñaabes les lions ect. L'autre fait marquant assorti de la formation parasynthétique est l'omission des préfixes donne des mots dénués de signification. Siñaabes est un mot parasynthétique formé à partir du préfixe si, de l'affixe eñaab et du suffixe es. La suppression du préfixe si rend le mot insignifiant en jóola.

Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

La phonologie du jóola présente également des traits distinctifs par rapport au français. Le jóola est une langue à tons, ce qui signifie que la hauteur mélodique d'une syllabe peut modifier le sens d'un mot. Le français, langue accentuelle et non tonale, ne possède pas ce trait. Les locuteurs jóolas doivent donc non seulement acquérir un nouveau système phonémique avec des sons absents de leur langue maternelle, comme certaines consonnes nasales ou les voyelles nasales françaises, mais aussi désapprendre leur sensibilité tonale, au risque d'interférences prosodiques.

Le tableau ci-après présente les voyelles du jóola fóoñi dans lequel la notation dans l'orthographe officielle est indiquée entre parenthèses. On note l'utilisation systématique de l'accent aigu dans l'orthographe officielle pour marquer le trait ATR[5].

[5]Le trait articulatoire qui fonde la répartition du système vocalique d'une langue en ces deux groupes distincts et incompatibles est le trait ATR (Advanced Tongue Root), mis en évidence par J.M. Stewart (1967) dans l'étude des voyelles de l'akan. Ce trait est important dans la structuration du système vocalique du fait que c'est lui qui détermine le comportement des voyelles dans le mécanisme d'harmonie vocalique.

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

Brèves			Longues		
antérieures	postérieures		antérieures		postérieures
fermées +ATR	i (í)	u (ú)	i: (íi)		u: (úu)
fermées –ATR	ɪ (i)	ʊ (u)	ɪ: (ii)		ʊ: (uu)
moyennes +ATR	e (é)	o (ó)	e: (ée)		o: (óo)
moyennes –ATR	ɛ (e)	ɔ (o)	ɛ: (ee)		ɔ: (oo)
ouvertes +ATR	ɐ (á)		ɐ: (áa)		
ouvertes –ATR	a (a)		a: (aa)		

Par rapport au français, on note l'absence de voyelles nasales et de voyelles antérieures labialisées ([y], [ø], [oe]). La plupart des locuteurs jóola substituent le [y] par [u]. Dans la prononciation du mot signature[siňatyr] on peut percevoir [[siňatur] chez les enfants jóola à l'élémentaire.

3.2. La langue comme marqueur d'identité culturelle

Pour les Jóolas, la langue n'est pas un simple instrument de communication : elle est le vecteur d'une vision du monde, d'un système de valeurs et d'une mémoire collective. La langue jóola est intimement liée aux pratiques rituelles, à l'organisation sociale, aux cérémonies d'initiation (notamment le bukut, rite de passage masculin), à la gestion de la terre et aux pratiques agricoles. Certains mots et expressions jóolas n'ont pas d'équivalent en français et renvoient à des réalités culturelles spécifiques qui n'existent pas dans la culture française. C'est le cas de l'instrument de culture agricole comme le « kajandaak » n'a pas d'équivalent en français. Il est francisé par le terme kadiandou. C'est dans cette logique que Paul Diédhiou (2011) estime que les anciens et les gardiens de la tradition perçoivent souvent l'abandon de la langue jóola comme une rupture du lien avec les ancêtres et une menace pour la transmission des savoirs traditionnels. Cette perception est partagée par de nombreux parents qui, tout en reconnaissant l'importance du français pour l'avenir de leurs enfants, expriment une inquiétude face à l'érosion de leur patrimoine linguistique. C'est ce que confirme notre enquêté SS «un vrai jóola doit parler sa langue// ici, c'est forcé». Ces propos lient la langue autochtone à l'identité culturelle. Il s'agit là d'une considération partagée dans la plupart des foyers conservateurs des valeurs culturelles. Toute tentative de parler une langue différente de la sienne pourrait être analysée comme une forme de renonciation de sa culture.

À l'inverse, les perceptions des jeunes Jóolas scolarisés autour des langues de leur environnement démontrent une tension entre deux aspirations linguistiques : d'un côté, l'attachement à la langue et à la culture d'origine ; de l'autre, l'aspiration à une mobilité sociale que seule la maîtrise du français semble pouvoir garantir. Cette tension est caractéristique de ce que les sociolinguistes appellent le conflit diglossique. Chaque catégorie sociale considère sa manière de parler plus valorisante par rapport à l'autre. À travers ce conflit, les positions des jeunes pourraient se hisser au sommet dans la mesure où la maîtrise du français serait une opportunité grandissante. L'ascension sociale est étroitement liée à la maîtrise du français.

Akofena
Revue Scientifique des Sciences du Langage
Lettres, Langues & Communication

3.3. Représentations du français chez les locuteurs jóolas

Les représentations linguistiques jouent un rôle déterminant dans les attitudes des apprenants face à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans les communautés jóolas visitées, le français est perçu par certains de manière contrastée selon les générations, les niveaux d'instruction et les trajectoires de vie. C'est ce que semble dire MN(un homme âgé de 72 ans, membre de la communauté jóola interviewé lors de nos enquêtes «Mon père disait que l'école, c'était pour apprendre à obéir au commandant, pas pour apprendre à cultiver la terre ou à connaître les esprits de nos ancêtres ». L'histoire de MN illustre davantage les perceptions des générations âgées non scolarisées sur l'école qu'elles assimilaient au pouvoir de l'autorité coloniale et de l'administration. Le français est considéré comme langue de ceux qui décident des sorts de leurs communautés. À cet effet, il constitue une menace au maintien des identités sociales et à la transmission intergénérationnelle de la langue et de la culture jóola. Elle est une menace aussi pour les cérémonies rituelles comme le bukut et les chants traditionnels. Toutefois, il a reconnu en même temps que le français « ouvre les portes » pour les enfants. Cette dernière idéologie est largement partagée chez les jeunes, pour qui, le français est une langue d'opportunité, d'accès aux études supérieures, à l'emploi formel et à la mobilité internationale. Sous ce rapport, on note que le français n'est pas rejeté entièrement, mais il demeure toujours marqué par les préjugés historiques qui l'assimilent à la langue du colonisateur. Cela engendre une exclusion historique et une tension avec la fidélité à la mémoire collective.

Par ailleurs, lors de notre séance d'observation du 25 octobre 2025 auprès des enseignants et élèves de l'élémentaire de Diabir, nous avons noté une ambivalence remarquable. D'un côté, les élèves reconnaissent la nécessité du français pour réussir à l'école et dans la vie professionnelle. Cela est confirmé par les propos de TS, élève en classe de CM2« oh, c'est très joli de parler français » et de MD « je ne sais quelle langue nous allons parler à part le français ». De l'autre, ils expriment un sentiment d'aliénation face à une langue dont ils ne maîtrisent pas les codes implicites, les références culturelles et les subtilités stylistiques. Les exigences stylistiques imposées par le système d'enseignement au Sénégal sont perçues par certains comme un frein à l'expression libre comme nous pouvons le constater dans les propos d'AS(élève en classe de CM1), « j'ai honte si on me corrige ». Notre interlocuteur confirme que les hypercorrections poussent certains locuteurs à se taire. Sous ce rapport, le français continue d'occuper sa place de langue d'élite dans le contexte sénégalais. Chez les locuteurs, cette ambivalence se manifeste souvent par une faible confiance en soi lors des prises de parole en français, phénomène documenté dans plusieurs études sur l'enseignement du français en milieu multilingue africain.

3.4. Les interférences linguistiques

La notion d'interférence linguistique, développée notamment par Uriel Weinreich (1953) dans ses travaux fondateurs sur les langues en contact, désigne les déviations par rapport aux normes d'une langue qui surviennent chez des locuteurs bilingues sous l'influence de leur autre langue. Pour les apprenants jóolas du français, ces interférences opèrent à plusieurs niveaux. Au niveau phonologique, les interférences se manifestent par des difficultés à produire certains phonèmes propres au français absents du jóola, comme les voyelles nasales [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃], ou encore la distinction entre [u] et [y]. Alors, l'absence de voyelles nasales entraine parfois chez les Joolas à prononcer [kʊma:sɛ] au lieu de [kɔmɑ̃se] et aussi l'absence de la voyelle antérieure labialisée [y] engendre la prononciation du mot [numero ou nimero] en lieu et place de [nymero] admis à la prononciation correcte du mot

Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

numéro. La prosodie tonale du jóola conduit parfois à une intonation « mélodique » en français perçue comme atypique par les locuteurs natifs. Ces difficultés phonologiques peuvent avoir des répercussions importantes sur la compréhension orale et l'expression, et contribuer au sentiment de gêne et d'insécurité linguistique (Ibrahima Sarr, 2020, 104). Au niveau morphosyntaxique, le système de classes nominales du jóola interfère avec l'acquisition du genre grammatical français. Les erreurs d'accord en genre (« le table » pour « la table », « une problème » pour « un problème ») sont fréquentes et persistantes chez les apprenants en Casamance, particulièrement chez les jóolas, même à des niveaux avancés de maîtrise du français. Cela est dû au fait la syntaxe jóola emploi les mêmes articles pour déterminer les genres masculins et féminins des noms. De même, la structure des propositions relatives, très différente entre les deux langues, donne lieu à des constructions syntaxiques non conformes aux normes du français standard.

3.5. Les facteurs socio-environnementaux et pédagogiques

Au-delà des facteurs strictement linguistiques, les difficultés des apprenants jóolas en français sont exacerbées par des conditions socio-environnementales spécifiques. Dans les zones rurales de la Casamance, le français est peu présent en dehors de l'école : les conversations familiales, les marchés, les cérémonies, les médias locaux se déroulent essentiellement en jóola ou dans d'autres langues. L'apprenant n'a donc que peu d'occasions de pratiquer le français dans des contextes authentiques ; ce qui limite considérablement le développement de la compétence communicative. Du côté pédagogique, plusieurs défis structurels persistent. Les classes sont souvent surchargées, avec des effectifs pouvant dépasser cinquante élèves dans certaines écoles primaires, surtout en zones urbaines. Les élèves s'assoient par 3 sur une même table. Dans les classes de CM2 de l'école élémentaire de Diabir où nous avions fait nos observations le 17 avril 2025, il y avait 63 élèves et celle du 20 avril 2025 da s une classe de CM1 à l'école élémentaire Lyndiane 2, il avait 56 élèves. Au fait, si les normes étaient respectées, les classes devraient recevoir 40 élèves au maximum soit 2 élèves par tables. Les manuels scolaires sont conçus pour une utilisation à l'échelle nationale et ne tiennent pas compte des spécificités sociolinguistiques des élèves jóolas. Les enseignants enquêtés, originaires de la région, n'ont pas reçu une longue formation pour gérer l'hétérogénéité linguistique de leurs classes ni pour utiliser la langue maternelle des élèves comme levier pédagogique. Notre informatrice MM, nous le dit en ces termes « mon jóola du buluf est différent de celui que je dois utiliser pour faire les transferts de compétences ». Ici, se pose un problème de compréhension entre l'enseignante et ses élèves. Le jóola du boulof est différente de celui du fooñi. Durant sa formation, elle n'a pas bénéficié de stratégies pouvant pallier ce manque d'outils pédagogiques en rapport avec les écarts entre la langue de l'enseignante et celle comprise par la majeure partie des élèves. Il s'agit là d'une approche sociopédagogique que la réforme curriculaire sur l'introduction des langues nationales doit prendre en compte. En outre, les enseignants doivent être outillés pédagogiquement dans la langue à laquelle ils doivent assurer les transferts des compétences. Force est de constater que les formations initiales et continues des enseignants du primaire restent en grande partie centrée sur le contenu disciplinaire et sont insuffisamment orientées vers la didactique du français langue seconde (FLS). Pourtant, les approches FLS disposent d'outils conceptuels et pratiques éprouvés pour accompagner des apprenants dont le français n'est pas la langue première. L'absence de ces outils dans la pratique quotidienne des classes casamançaises constitue un manque pédagogique préjudiciable à la réussite des élèves (Daff,1995 ; Diop, Ndiaye, Sow, 2020).

Akofena
Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

3.6. Les enjeux de l'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique, concept introduit par William Labov dans les années 1972 et développé par les sociolinguistes francophones comme Michel Francard dans ses travaux publiés en 2000, désigne le sentiment d'inconfort et d'infériorité que ressent un locuteur lorsqu'il perçoit un écart entre ses propres pratiques langagières et la norme légitime. Les façons de parlers français des jóolas sont souvent jugées peu prestigieuses comparées aux locuteurs natifs du français et aux élèves wolofphones qui sont très souvent en contact avec la langue française dans les milieux urbains. Cela se concrétise dans les salles de classes par des hésitations, des refus de communiquer avec ses pairs, repli sur soi-même. En outre, ces comportements conduisent aux manques de collaboration dans les activités de classe, qui impactent sérieusement leurs niveaux d'expression française. La liberté de communication comme la lecture améliore l'expression écrite et orale des individus.

Or, les recherches en acquisition des langues secondes montrent clairement que l'affect joue un rôle central dans le processus d'apprentissage : un apprenant qui associe une langue à des expériences négatives ou à une menace identitaire sera moins enclin à s'investir dans son apprentissage. Selon Daniel Véronique (1992 :13), l'apprenant, au contact d'un locuteur compétent, saisit des informations linguistiques grâce à la collaboration de ce dernier mais aussi grâce à la mise en œuvre de « stratégies » de communication et d'apprentissage. Pour Castellotti et Chalabi (2006 :86), « la volonté politique de doter le plus grand nombre de citoyens de la compétence à communiquer en français opère une rupture idéologique au niveau de la finalité de l'apprentissage de la langue étrangère ». c'est dans cette même direction que Ngalasso (1992 :33) soutient qu'il est impératif que la langue seconde soit « considérée, dans l'ordre d'acquisition et de maîtrise, comme se positionnant après la langue maternelle, appelée pour cette raison langue première ». Respecter la langue maternelle des enfants des migrants encouragerait une atmosphère positive à l'école et dans la société en général. Vassiliki Pantazi(2025 :406) En Afrique subsaharienne, certaines études ont montré que les performances scolaires des élèves dont la langue maternelle est valorisée en classe sont significativement meilleures que celles des élèves placés dans un environnement purement francophone. C'est dans cette logique qu'Amadou Gueye et Mamadou Vieux Lamine Sané (2026 :64) affirme :

> « L'usage des langues nationales permet également une meilleure participation, un sentiment de valorisation culturelle et une réduction des inégalités entre zones urbaines et rurales. Loin de menacer l'apprentissage du français, le bilinguisme scolaire renforce la maîtrise des langues, car l'élève transfère plus facilement des compétences linguistiques solides acquises dans sa langue maternelle. »

Cette conception avait été faite par Awa Ka Dia (2016 :34) lorsqu'elle soutenait que l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire, combinée avec un bon dispositif de formation, suivi/encadrement et d'une mise à disposition de manuels d'enseignement/apprentissage peut aider à résoudre les problèmes de qualité auxquels est confronté le système éducatif sénégalais. Ces résultats plaident en faveur d'une reconfiguration des pratiques pédagogiques prenant en compte la réalité linguistique des apprenants.

Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

4.Discussion

4.1. Le français comme atout : opportunités et mobilité sociale

-La maîtrise du français, condition de réussite scolaire

Dans le système éducatif sénégalais tel qu'il est organisé, la maîtrise du français est une condition sine qua non de la réussite scolaire. Toutes les évaluations formelles, des compositions du primaire aux examens nationaux (CFEE, BFEM, baccalauréat), sont rédigées en français. Cette situation confine les langues africaines à leur statut de langues d'alphabétisation. Sachant qu'ils ne seront pas évalués dans ces langues, la plupart des élèves ne déploient pas les efforts pour les comprendre. À l'état où elles se situent dans le système, les communautés voient leur emploi comme des outils facultatifs mis en place pour des élèves n'ayant pas assez de ressources linguistiques en français. Les notes obtenues en langues, en français notamment, pèsent lourd dans l'orientation scolaire et dans l'accès aux filières d'excellence. Au collège, le coefficient en français est 4. Il est le plus élevé parmi toutes les autres matières. Au lycée en séries littéraires les coefficients varient entre 5 et 6 contrairement aux autres disciplines qui tournent autour de 2 et 3. Cela veut dire que La réussite scolaire passe forcément par la maîtrise des contenus en français. Un élève jóola qui maîtrise mal le français se trouve structurellement pénalisé dans ce système, indépendamment de ses compétences cognitives réelles. Cette réalité impose aux familles jóolas soucieuses de l'avenir scolaire de leurs enfants d'investir dans l'apprentissage du français, parfois au prix d'un renoncement partiel à la transmission de la langue maternelle. C'est pourquoi, certains parents choisissent les établissements privés catholiques réputés plus exigeants sur le plan académique, ou de leur parler français à la maison dès le plus jeune âge, dans l'espoir de leur donner un avantage comparatif.

-L'accès à l'emploi et à la mobilité internationale

Au-delà du cursus scolaire, la maîtrise du français conditionne l'accès à l'emploi formel au Sénégal. Les offres d'emploi dans la fonction publique, dans les entreprises formelles et dans les organisations internationales implantées au Sénégal exigent une compétence écrite et orale en français. Pour un jeune Jóola qui aspire à s'insérer dans ce marché du travail, le français est bien plus qu'une langue : c'est un outil de survie économique. À l'échelle internationale, le français ouvre des portes considérables aux études en France, en Belgique, au Canada ou dans d'autres pays francophones d'Afrique. Les institutions multilatérales (ONU, Union africaine, CEDEAO, OIF, AUF, Alliance française etc.) encouragent les organisations des réseaux de coopération scientifique et culturelle francophones. Les jeunes étudiants et chercheurs sénégalais bénéficient de nombreux programmes d'échanges et de bourses. L'obtention des programmes sont conditionnés par la maîtrise du français.

Par ailleurs, la maîtrise du français enrichit le répertoire communicatif des locuteurs jóolas et leur permet d'accéder à un patrimoine culturel, littéraire et scientifique d'une ampleur considérable. La littérature francophone africaine, de Léopold Sédar Senghor à Fatou Diome, en passant par Sembène Ousmane, offre des modèles d'expression qui articulent héritage africain et langue française dans une synthèse créatrice. Cette littérature peut constituer un pont entre la culture jóola et la langue française, en montrant aux apprenants que l'on peut être profondément africain et s'exprimer en français avec excellence. C'est dans ce sens que Ndao et Diène déclarent (2022 :56):

Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

> « Le wolof est transcrit en alphabet standard, en translittération romaine ou en caractères arabes, le wolofal. Le même effet est perceptible dans le domaine de la création littéraire, grâce aux entreprises collectives d'écriture et de traduction. En effet, la traduction et l'édition sont assurées par des groupes associatifs, des ONG militants et quelques maisons d'édition wolof naissantes et même francophones. »

Pour eux, la langue wolof doit être adaptée dans le but de fournir les éléments indispensables pour exprimer une pensée littéraire authentique. Au fait, les créations des de nouveaux mots démontre la souplesse du wolof, lui offrant une flexibilité lexicale pour explorer le monde en utilisant ses propres ressources. Cela permet à cette langue de se doter des moyens linguistiques nécessaires pour affirmer sa place dans l'espace public et dans la communication écrite officielle. À cet effet, le bilinguisme constitue une richesse indéniable. Ses avantages sont démontrés par les travaux d'Ellen Bialystok (2011). Pour elle, les sujets bilingues développent des capacités exécutives supérieures à celles des monolingues, notamment en matière de flexibilité cognitive, d'inhibition et de contrôle attentionnel.

4.2. Vers une didactique interculturelle et plurilingue

-Valoriser les langues premières des élèves comme levier pédagogique

La didactique contemporaine des langues secondes et étrangères a largement démontré l'intérêt pédagogique de s'appuyer sur la langue maternelle de l'apprenant pour faciliter l'acquisition de la langue cible. Des approches comme l'Éveil aux Langues, le plurilinguisme intégré ou encore l'enseignement bilingue additif reposent sur l'idée que les compétences développées dans la langue de première socialisation de l'apprenant sont transférables à la langue seconde et constituent un fond langagier sur lequel l'enseignant peut s'appuyer. Dans le contexte de la Casamance, plus particulièrement dans les écoles de Diabir et de Lyndiane 2, les enseignants doivent être encouragés à utiliser les jóola comme médium d'explication et de clarification, notamment dans les premières années de scolarisation. Des études menées dans d'autres contextes africains comme au Cameroun, au Mali, en Tanzanie montrent que les élèves scolarisés en langues de première socialisation dès les premières années obtiennent de meilleurs résultats en français dans les niveaux supérieurs, comparés aux élèves aux ceux qui n'en ont pas bénéficiés. Parmi ces travaux on peut citer Dieudonné Bago Kaptel (2025 :308) quand il affirmait que les compétences culturelles s'ouvrent sur un paysage culturellement hétéroclite telles que les pratiques culturelles et interculturelles, tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour lui, l'enseignant d'être capable, selon le référentiel de compétence, d'interroger les valeurs identitaires, intellectuelles en relation avec la vie sociale. Toutefois, cette approche nécessite une réforme de la formation initiale des enseignants, qui doivent être dotés de compétences en didactique du plurilinguisme et en linguistique contrastive jóola-français. Elle implique également la production de matériels pédagogiques adaptés, prenant en compte les spécificités phonologiques et morphosyntaxiques du jóola, et permettant une progression pédagogique cohérente du jóola vers le français.

Akofena
Revue Scientifique des Sciences du Langage
Lettres, Langues & Communication

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

-Reconfigurer la politique linguistique éducative

Sur le plan institutionnel, la valorisation des langues nationales dans l'enseignement sénégalais requiert une volonté politique forte et soutenue. Des réformes ont été amorcées, notamment avec la Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale de 1991, qui reconnaît le rôle des langues nationales dans l'éducation, et avec les expérimentations de l'enseignement bilingue menées dans certaines écoles depuis les années 2000. Cependant, ces initiatives restent marginales et souffrent d'un manque de continuité institutionnelle, de ressources et d'évaluation systématique. Plusieurs avis ont été unanimes sur l'adoption d'une éducation bilingue de transition, où les enfants commencent leur scolarisation dans leurs propres langues pendant les deux ou trois premières années, avant de passer progressivement au français. Ce modèle, appliqué avec succès au Mali (programme Convergence Pédagogique) et au Burkina Faso (programme OSEO), a montré des résultats encourageants en termes d'acquisition du français et de rétention scolaire. C'est ce qui est en cours d'expérimentation au Sénégal dans le cadre du MOHEBS. Cependant, il importe également de développer les supports en langue jóola comme les dictionnaires, livres de lecture continue, supports numériques qui permettraient aux enfants d'acquérir les bases de la littératie dans leur langue première avant d'aborder la littératie en français. L'Université Assane Seck de Ziguinchor, à travers son Laboratoire CREILHAC pourrait piloter de telles initiatives.

-Renforcer l'identité culturelle dans l'espace scolaire

La préservation de l'identité culturelle jóola n'est pas antinomique avec la maîtrise du français : elle en est, au contraire, la condition d'un apprentissage serein et durable. Des travaux en psychologie de l'éducation, notamment ceux de Benoit Galand (2006) montrent que les apprenants qui se sentent reconnus et valorisés dans leur identité culturelle développent une plus grande ouverture à l'apprentissage de nouvelles langues et cultures. À l'inverse, un enseignement qui nie ou marginalise les référents culturels de l'apprenant génère une résistance affective préjudiciable à l'acquisition. Il s'agit donc d'intégrer dans les programmes scolaires des éléments de la culture jóola : contes, proverbes, chants traditionnels, pratiques agricoles et rituelles, histoire de la Casamance. Ces éléments ne doivent pas être cantonnés aux séances d'éducation civique ou aux activités parascolaires, mais être tissés dans l'ensemble des disciplines comme autant de ponts entre la culture d'origine et les savoirs scolaires. Cette approche, que la didactique interculturelle nomme pédagogie du sujet apprenant, vise à faire de l'élève l'acteur de sa propre formation, ancré dans son identité et ouvert sur le monde (Nathalie Auger, 2007,82).

Conclusion

L'apprentissage du français par les locuteurs jóolas du Sénégal est une réalité complexe, traversée par des tensions et des paradoxes. Langue de l'école, de l'État et de la mobilité sociale, le français est un atout indéniable pour ceux qui parviennent à le maîtriser. Mais pour beaucoup d'apprenants jóolas, confrontés à des obstacles linguistiques, pédagogiques et identitaires cumulatifs, il demeure un obstacle difficile à franchir, porteur d'exclusion et d'aliénation culturelle. La réponse à cette tension ne peut être ni le renoncement au français ni l'abandon des langues autochtones. Elle réside dans une politique éducative courageuse et cohérente, qui reconnaisse la valeur des langues nationales comme ressources pédagogiques et comme fondements de l'identité des apprenants, tout en leur donnant les outils linguistiques nécessaires à leur insertion dans un monde globalisé. L'éducation bilingue, la formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme et l'intégration de la culture jóola dans les curricula constituent les axes d'une telle politique. En définitive, être jóola et apprendre en français n'est pas une contradiction, mais une opportunité : celle de construire des identités plurielles, à la fois ancrées dans une culture millénaire et ouvertes sur les horizons du monde contemporain. C'est à cette condition que le français peut devenir, pour les Jóolas, non un obstacle imposé de l'extérieur, mais un outil librement approprié et mis au service de leur épanouissement individuel et collectif.

Références bibliographiques

Auger N. (2007). Une didactique de l'interculturel possible auprès des enfants nouvellement arrivés, dans S. Lucchini & A. Maravelaki (dir.), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, Éditions Modulaires Européennes, IRIS, 76-83.

Aw Ka Dia, (2016). ARED, une expertise au service d'une éducation de qualité au Sénégal *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 41 | 2016, mis en ligne le 20 octobre 2017, consulté le 12 août 2026. URL : http://journals.openedition.org/esp/930

Bialystok E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. Canadian Journal of Experimental Psychology, 65(4), 229-235.

Calvet L.J. (1996). Une ou deux langues ? Ou le rôle des représentations dans l'évaluation des situations linguistiques Études créoles 19-2, pp. 69-82.

Castellotti V. et Chalabi, H. (2006). *Le français langue étrangère et seconde: des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan.

CISSÉ M., (2005), « Langue, État et société au Sénégal », Sudlangues, n°5, pp. 99-133.

Daff M. (1995). Enquête lexicale et français oral au Sénégal : État de la méthodologie d'enquête mise au point, De Boeck Supérieur, Pp.119-127.

Diatta Jean Sibadioumeg. (2026). Plurilinguisme urbain et revitalisation des langues minoritaires : quelle(s) contribution(s) des communautés linguistiques ? , ZAOULI N°13, Vol. 1, pp. 242-26.

Daniel Véronique, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un etat des lieux et quelques perspectives », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne],

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

1 | 1992, mis en ligne le 30 novembre 2011, consulté le 12 août 2026. URL : http://journals.openedition.org/aile/4845

Diédhiou P. (2011). Identité jóola en question, Paris, Karthala.

Diop C. M. S, Ndiaye I. M. et Sow N. (2020). « La situation du français au Sénégal : histoire, évolution et perspectives didactiques », Revue interdisciplinaire de l'Alliance Française, Lecce, n°26, pp. 53-74.

Dreyfus M. et Julliard C. (2004). « Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal) », Cahiers d'études africaines en ligne, 163-164.

Francard M. (1993). « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques ». Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 19 (3-4), 3-14.

Galand B. (2006). « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 27 mai 2025. URL : http://journals.openedition.org

Kaptel D. B. (2025). « L'approche interculturelle pour un développement des compétences dans la formation des futurs enseignants de langues et cultures dans les Écoles Normales Supérieures du Cameroun », Revue hybrides (ralsh), Spécial 002, pp. 300-313.

Labov W. (1966). The Social Stratification of English in New York City. Center for Applied Linguistics, Washington D.C.

Lèglise I. (2004). « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française : pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière, Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne, 4, pp.108-124.

Ndao P. A. et Diène M. (2022). « Écriture en wolof, pratiques glottopolitiques et stratégies de

normalisation langagière », *Glottopol* [En ligne], 36 | 2022, mis en ligne le 01 janvier 2022, consulté le 10

août 2026. URL : http://journals.openedition.org/glottopol/1883

Ndiaye M. B. (2023). « Pratiques linguistiques dans un contexte de migration seereer à Dakar » ACTA Numéro 1 / , « Cultures, Religion et Identités", pp. 169-183.

Ndiaye M. (2002). « La politique linguistique du Sénégal ». Revue du Monde Noir, 14, 45-68.

Ngalasso M. M. (1992). *Le concept de français langue seconde,* Didier Erudition.

Ronjat J. (1913). Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue, Paris, Honoré Champion.

Sarr I. (2020). « Hybridation linguistique et identité culturelle au Sénégal », European Scientific Journal, vol. 16, n°23, Université Gaston Berger de Saint-Louis, pp. 102-116.

Senghor, L. S. (1964). Liberté I : Négritude et humanisme. Seuil, Paris.

Sow N. (2015). *Langues en contact et processus de construction identitaire en contexte urbain*. Revue ANADISS N°19, p. 139–154.

SOW Ndiémé, 2016, « Le code mixte chez les jeunes scolarisés à Ziguinchor : un signe d'urbanité ? », in Les sciences sociales au Sénégal, CODESRIA, pp. 247-272.

Sources : Ce tableau croise les données collectées les 15 juillet 2025 et les 10 octobre 2025.

Vassiliki P. (2025). « La valorisation de la langue maternelle des élèves issus de l'immigration en classe de langues vivantes », Collège Expérimental de Kalamata, Grèce. Pp.339-407.

Weinreich, U. (1953). Languages in Contact: Findings and Problems. Linguistic Circle of New York, New York.

Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0