

courrier des lecteurs

politique linguistique africaine et développement

Nous avons publié dans « Le courrier des lecteurs » du n° 62, p. 104, une lettre de Mme Claude Rakowska-Jaillard portant sur la série de fiches linguistiques apparaissant dans Rpc depuis le n° 47-48. Nous reproduisons ci-dessous deux réponses à cette lettre, celle de M. Joseph Poth et celle de M. Nti A.K. Mukendi.

● J'ai lu avec beaucoup d'intérêt le texte que Mme Rakowska-Jaillard consacre aux suppléments des numéros 56 et 57 de Recherche, Pédagogie et Culture. Rappelons brièvement que notre collègue accepte volontiers la perspective d'un enseignement des langues africaines en tant que matière du programme, mais qu'elle est plus sceptique quant à l'utilisation de ces langues comme véhicule d'enseignements technique et scientifique.

S'il est un domaine où la capacité pédagogique des langues africaines a été fortement contestée, c'est bien celui de la technologie et de la mathématique. Certains professeurs de ces disciplines attribuent encore de nos jours les résultats médiocres obtenus dans leurs classes au « manque d'esprit logique » de leurs élèves et ils sont tout prêts à rendre les langues africaines responsables de cette carence. Que se passe-t-il en réalité ? Il est possible et même probable, que les élèves regimbent à une forme de logique telle que le professeur la conçoit et l'impose, mais sont-ils pour autant rebelles à d'autres formes de logique mieux adaptées à l'aire culturelle dont ils font partie ?

Il n'y a en effet aucune raison sérieuse de penser que l'habitude culturelle développée en Occident avec Aristote, sous le nom de « mathématique » ne puisse connaître dans d'autres cultures et sous d'autres cieux des expressions différentes. Prétendre que les catégories de la logique sont universelles et qu'en dehors de celles reconnues par les cultures occidentales, il n'en existe aucune qui ne soit entachée de nullité, serait faire la preuve d'un ethnocentrisme choquant. Cette conception désuète rejoint d'ailleurs, toutes proportions gardées, celle qui considérait jadis les catégories grammaticales des langues indo-européennes comme matrices universelles. On sait que les linguistes ont fait depuis longtemps justice de cette erreur. Aucune culture ne peut faire l'économie de la logique pour connaître les vérités mathé-

matiques, mais il n'y a pas que le cheminement cartésien qui permette d'y arriver...

Bien sûr, il n'est pas question de réinventer la mathématique, mais il est sans doute nécessaire de redécouvrir et d'identifier les structures logiques qui sont sous-jacentes aux langues maternelles et qui conditionnent le bon développement de la pensée mathématique chez l'enfant africain. En effet, si le résultat mathématique transcende les cultures et appartient à tout le monde, les modalités qui permettent d'accéder à ce résultat sont dépendantes de facteurs culturels. C'est sans doute à une didactique inadaptée de l'enseignement des mathématiques au niveau primaire qu'il faut imputer l'exigüité alarmante des promotions de mathématiciens et de scientifiques dans certaines universités d'Afrique. Il ne faut pas y voir en tout cas une caractéristique des langues et de la pensée scientifique et qui tendraient de ce fait à évacuer les concepts logico-mathématiques. Cela est d'autant plus vrai que c'est le français et l'anglais qui ont jusqu'à présent servi de support exclusif à la formation scientifique. On ne peut donc pas incriminer les langues africaines dans cet échec puisqu'elles ont été exclues du cursus !

Quant au manque de vocabulaire spécialisé, il ne constitue pas un problème insurmontable. Ce qui importe, ce n'est pas tant de savoir quel nom africain il convient de donner au concept de carré, de rectangle, de milliard ; ce qui compte, c'est de savoir par quelles manipulations et confrontations il est possible de construire ces concepts et d'en assurer aux élèves l'appropriation définitive. **La construction opératoire du concept compte finalement plus que le nom qu'on lui donne.**

C'est vrai — et l'expérience le confirme tous les jours — que les étudiants sont capables de verbaliser avec beaucoup de précision en français les rapports de l'individu avec les situations technologiques courantes et qu'ils sont le plus souvent démunis

lorsqu'on leur demande d'utiliser leur langue maternelle ou usuelle pour décrire les processus technologiques. Cette constatation ne remet certainement pas en cause la capacité des langues africaines à expliquer les phénomènes physiques et à décrire les processus technologiques. Elle s'explique plutôt dans un bon nombre de cas par une connaissance insuffisante de la langue africaine, de son vocabulaire spécialisé et de ses articulations logiques.

Il n'y a pas lieu non plus de s'étonner de l'actuelle pauvreté instrumentale en ce qui concerne la verbalisation des notions mathématiques. Si les langues africaines n'ont généralement pas de lexique mathématique immédiatement disponible, c'est essentiellement parce que ces langues ont fait longtemps l'économie de l'écrit. Or, l'écrit est une condition indispensable au développement de la mathématique. La mémoire est trop limitée, trop fluctuante pour qu'une pensée mathématique rigoureuse puisse se déployer pleinement, réduite à ce seul support. Les langues méditerranéennes et européennes ont précisément enrichi les registres de la mathématique parce qu'elles disposaient dès le départ du support incomparable de l'écrit.

Cette situation est d'ailleurs purement conjoncturelle et nullement définitive. En effet, le langage humain, réalisé à travers une multitude de langues dispose de virtualités quasi infinies. Toute langue humaine est potentiellement capable de se plier à n'importe quelle expérience humaine communicable. Toute langue tend à combler d'elle-même, si elle est réellement sollicitée, les lacunes qui pourraient éventuellement se faire jour au contact de l'expérience. Elle utilise spontanément pour cela les procédés les plus divers (métaphores, métonymies, nominalisations, complexification des structures syntaxiques, etc.).

Certes, chaque parler pousse plus ou moins loin ses potentialités en fonction des

circonstances historiques et économiques qui fondent les habitudes culturelles, mais il n'y a pas de parler qui ne soit également capable de trouver dans ses forces vives les moyens de s'adapter à des réalités nouvelles et d'exprimer ce qui ressortit à l'humain. Ces ressources cognitives que l'on retrouve dans les langues africaines sont d'ailleurs effectivement exploitées par des locuteurs privilégiés. C'est ainsi qu'une partie de l'œuvre d'Einstein a été traduite en Wolof. L'auteur n'a pas rencontré de difficultés insurmontables pour exposer la théorie de la relativité du temps et de l'espace. On aurait tort de s'en étonner. Il n'y a pas de langues congénitalement imprécises. Bien des Africains pourraient citer dans leur parler maternel des domaines dans lesquels il y a une recherche de précision supérieure à celle qui existe dans les langues à usage scientifique. Il y a, par exemple, des langues africaines qui rendent compte des relations temporelles avec infiniment plus de précision que certaines langues européennes. Le passé se traduit selon une découpage particulièrement affiné : on y trouve une antériorité immédiate, une antériorité de tout à l'heure, une antériorité d'hier, une antériorité d'il y a quelques jours, une antériorité de jadis. Le problème est que ces nuances subtiles ne sont pas toujours exploitées par l'ensemble des locuteurs ; elles existent à l'état passif mais elles font rarement partie du vocabulaire actif. Si n'importe quel artisan peut s'exprimer avec précision et rigueur quand il le désire sur les diverses phases autour desquelles s'articule son travail, il faut bien reconnaître qu'au niveau des non spécialistes dont font partie les élèves et les étudiants, les possibilités de description des processus technologiques sont peu utilisées dans la langue maternelle. Cette constatation n'a d'ailleurs rien d'étonnant : en Afrique plus qu'ailleurs, ce sont les « techniciens » qui disposent des langues de spécialité, tout le monde n'en est pas dépositaire et les recherches terminologiques sont à mener auprès des authentiques détenteurs du savoir-faire concerné.

Les considérations qui précèdent, restent sans doute un peu générales mais elles posent le problème de fond, et ce problème devait être posé. Je crains cependant que Mme Rakowska-Jaillard n'ait mal interprété mes objectifs à moins que ceux-ci ne soient pas suffisamment clairs. L'ensemble de la série d'articles intitulés « Pour une politique linguistique centrée sur l'enfant : le point de vue du pédagogue » est — comme son titre l'indique — applicable aux premières années de l'enseignement primaire, au moment où le développement affectif, psychomoteur et cognitif du jeune élève est en jeu. Je ne prétends nulle part qu'il faille systématiquement imposer des langues africaines comme véhicules des enseignements scientifiques au niveau universitaire. Dans l'état actuel des choses, je ne dis pas non plus qu'il soit avisé d'utiliser toutes ces langues pour véhiculer les programmes de médecine, pour décrire des analyses de laboratoire de chimie, pour mener une classe — même

expérimentale — d'informatique. Certaines d'entre elles comme le swahili sont peut-être déjà suffisamment armées pour remplir ces fonctions mais dans l'ensemble c'est loin d'être le cas.

En revanche, je pense que l'utilisation des langues africaines comme véhicules d'enseignement au niveau préscolaire et primaire se justifie pleinement. Toute le monde sait bien qu'à l'école primaire, les programmes ne prévoient pas de cours de philosophie ou d'économie politique ni de travaux pratiques de physique. Les programmes s'inspirent des réalités du milieu et pour traduire ces réalités, les langues issues du milieu sont suffisamment riches et efficaces. Toute langue a son génie propre adapté à l'environnement dans lequel elle est née et il n'y a pas de meilleur support qu'une langue africaine pour rendre compte des réalités propres au milieu africain. De même, les langues européennes sont certainement plus efficaces que les autres pour traduire en profondeur les réalités spécifiques aux cultures qui se sont développées en Europe.

Cependant, même dans la situation actuelle où les contenus s'inspirent souvent encore des modèles étrangers, la langue africaine usuelle de l'enfant est plus efficace que toute autre pour transmettre les savoirs et savoir-faire de base. Le simple bon sens pédagogique le prouve. Si l'on fait appel à une langue étrangère pour véhiculer les contenus scolaires, on exige un double effort de la part de l'enfant fraîchement scolarisé. Celui-ci doit en effet interpréter le message livré dans une langue qu'il ne connaît pas encore et maîtriser simultanément le contenu de ce message. Les difficultés portent donc à la fois sur le fond et sur la forme. En revanche, si les informations et les contenus sont livrés à travers la langue de l'enfant, l'effort est considérablement réduit car la forme ne fait plus difficulté. Le gain de temps et d'énergie ainsi récupéré peut servir à d'autres apprentissages. Que diraient les étudiants si, du jour au lendemain, les programmes leur étaient transmis en mongol ? Quelle serait l'importance de leurs acquis à la fin des cours ? Cette situation est pourtant à peu de choses près celle que l'on impose aux jeunes élèves qui entrent à l'école primaire et qui ignorent encore tout de la langue d'enseignement. Ajoutons que l'usage de la langue africaine met l'enfant en situation privilégiée d'apprentissage car elle lui permet de questionner, de s'informer auprès du maître, d'expliquer ce qu'il n'a pas compris. La langue usuelle est donc en ce sens un véritable accélérateur d'apprentissage. Si la communication pédagogique se fait par le biais d'une langue étrangère, l'élève se trouve dans l'impossibilité matérielle de poser des questions. L'appropriation des contenus est rendue plus difficile et l'enfant est tout simplement placé en situation de régression.

Faut-il donc évacuer le français des programmes scolaires en Afrique ? Je pense sincèrement qu'une telle décision serait catastrophique et que l'enfant n'y trouverait

pas son compte. Il convient plutôt d'opérer un choix raisonné entre la langue africaine et le français lorsqu'il s'agit de véhiculer les contenus de l'enseignement. Ce dosage doit se faire à partir de critères fonctionnels et j'ai suffisamment exposé mon point de vue sur cette question capitale dans l'article qui sert d'introduction à la série actuelle de fiches pédagogiques. Si la fonction de lien entre l'école et le milieu et la fonction d'accès aux apprentissages instrumentaux de base reviennent à la langue usuelle de l'enfant pour des raisons psycho-pédagogiques évidentes, un partage des attributions s'impose en l'état actuel des choses dans la plupart des cas pour la fonction de communication pédagogique et de support des contenus scolaires. En effet, « s'il est certain que les langues européennes sont en situation d'incomplétude et ne peuvent traduire dans leur authenticité les démarches affectives, les approches logiques ou technologiques nées dans le milieu traditionnel africain, il est également vrai que les langues africaines dans leur état actuel ne rendent pas toujours compte avec la précision nécessaire des réalités techniques et scientifiques traitées dans les programmes scolaires nationaux mais développées à l'intérieur d'autres cultures... Certains objectifs logico-mathématiques de type occidental tels que les définissent actuellement les curricula, seront sans aucun doute atteints plus économiquement et plus efficacement s'ils sont verbalisés dans les langues occidentales » (fin de citation). Il est difficile d'être plus clair.

A l'heure où 39 États Subsahariens sur 45 se sont engagés dans un programme d'utilisation des langues nationales, il faudrait avoir un amour singulier des causes perdues pour prétendre fonder la pérennité du français sur la mise à l'écart des langues endogènes. Mieux vaut regarder la situation en face et prendre en compte l'évolution des politiques linguistiques sur le continent.

Après quinze années consacrées sur le terrain à la didactique des langues africaines et à leur articulation avec le français, je suis convaincu que ce qui est bon pour les langues africaines est bon pour la promotion du français. La mise en place d'un bilinguisme scolaire fonctionnel et équilibré est également une chance pour l'enfant africain et par conséquent pour le développement de son pays. Je l'écris parce que je le crois.

Joseph Poth.

● langue africaine et développement

Je viens de lire le texte de Claude Rakowska-Jaillard intitulé : langue française et développement. Tout au long de ma lecture, je n'ai pu m'empêcher de sourire. En effet, je retrouvais dans ce texte

la plupart des interrogations qui m'ont préoccupé dans les années 68-69, après que naïvement je me sois lancé dans la traduction en ciLuba des écrits des pères de la physique nucléaire. Avec beaucoup d'application, j'avais traduit quelques dizaines de pages et j'avais demandé à ma sœur, étudiante à l'Institut catholique de Paris et à quelques amis universitaires baluba de me lire, et de m'expliquer ce qu'ils avaient compris. Ce fut catastrophique : ils comprenaient tout de travers et cela n'était pas dû au seul fait qu'ils étaient des « littéraires ».

Je dus donc analyser le genre d'erreurs qu'ils commettaient, et je ne tardais pas à comprendre que ces erreurs de compréhension étaient liées aux multiples ambiguïtés parsemant le texte lui-même. C'est que la manière d'écrire le ciLuba, la convention d'écriture qui permet de coucher sur papier la pensée, l'orthographe de la langue, dans le sens de « manière correcte d'écrire la langue », était si déficiente qu'elle introduisait dans l'écrit des ambiguïtés que la langue parlée ignorait, tant et si bien que l'écrit en arrivait à exprimer tout autre chose que la pensée de l'auteur.

En effet, en ciLuba, comme dans la majorité des langues bantu, la seule règle orthographique se résume à ceci : écrire ce qu'on entend en utilisant la convention de l'alphabet. D'où apparition dans l'écrit d'une multitude d'homographes n'existant pas en tant qu'homophones dans la langue parlée. Ainsi, par exemple, dans le ciLuba écrit selon cette unique règle orthographique, il y aura confusion entre « tu es » et « il est », tous deux représentés par « udi », à cause de l'absence d'accent tonique qui les distingue dans la langue parlée, confusion aussi entre « être souffrant, malade » et « hurler » tous deux représentés par « kusama », à cause de l'impossibilité de faire durer la prononciation de la voyelle **a** de **sa**, qui les distingue. Ce qui conduit à conférer à une phrase simple telle que « udi wamba ne udi usama », huit significations différentes, alors que la phrase « orale » n'aura qu'une et une seule signification.

Il fallait donc commencer par analyser la langue, établir sa grammaire au sens d'ensemble des règles régissant effectivement le comportement des mots dans les phrases, définir une orthographe en tenant compte et capable de lever ces ambiguïtés, de discriminer logiquement et économiquement tous les homographes (vrais et fortuits), avant de songer à utiliser la langue écrite comme véhicule de connaissances.

En effet, la langue écrite n'est pas, peu s'en faut, une transcription de la langue parlée, bien au contraire, il s'agit de deux modes d'expression « cousins » mais nettement distincts. La langue parlée utilise la parole (voix comme support et l'oreille comme récepteur), c'est donc une parente de la musique, qui comme celle-ci, recourra aux techniques musicales (durée de prononciation des voyelles, hauteur des tons, alourdissement des consonnes) pour discriminer ses homophones et lever ses ambiguïtés. Et toute différence entre deux mots

devra se traduire par une différence perceptible par l'oreille, une différence dans la prononciation. La langue écrite par contre, ne s'adresse qu'aux yeux, c'est une parente du dessin et non de la musique, d'où toute différence entre deux mots, devra se traduire par une différence perceptible par l'œil, une différence dans les signes graphiques représentant le mot. Et cette différence ne doit pas nécessairement traduire un phénomène sonore, mais une réalité grammaticale.

Dans l'exemple cité ci-dessus, la discrimination entre les huit phrases représentées par « udi wamba ne udi usama », se fait ainsi :

— Conformément à la grammaire du ciluba, le substitut du sujet (pronom personnel) interlocuteur (2^e personne) est Hu au singulier, Nu au pluriel. D'où, Hudi = tu es, et Nudi = vous êtes, Hudi Hu-Amba = tu es disant = tu es en train de dire.

— Conformément à cette même grammaire, le substitut du sujet tiers concerné (3^e personne) est la particule d'accord du substantif considéré, celles contenant la consonne M transformant cette consonne en lettre muette, sans prononciation. Ainsi (bantu) badi = (les hommes) ils sont (bintu) bidi = (les choses) elles sont (ciBelu) cidi = (la cuisse) elle est (mikooko) midi (prononcez idi, M muette = m) = (les moutons) ils sont (muAna) mudi (prononcez udi, m = M muette) = (l'enfant) est... D'où udi doit s'écrire mudi avec mu représentant la particule du substantif sujet qui est ici de la classe (mu, ba) ou (mu, mi) ou (n, n).

— Enfin, lorsque dans un mot, la « voix traîne sur une voyelle », on écrira celle-ci dédoublée. D'où ku-Saama = être souffrant, et ku-Sama = hurler.

— D'où la phrase prend l'une des huit formes suivantes :

Hudi Hu-Amba ne Hudi Hu-Saama

= tu dis que tu es souffrant

Hudi Hu-Amba ne mudi mu-Saama

= tu dis qu'il est souffrant

mudi mu-Amba ne mudi mu-Saama

= il dit qu'il est souffrant

mudi mu-Amba ne Hudi Hu-Saama

= il dit que tu es souffrant

Les quatre autres formes s'obtiennent en remplaçant ku-Saama par ku-Sama.

Ainsi donc, et c'est ma première conclusion, nous devons « créer la langue écrite », parente de notre langue parlée, une langue qui soit transparente à l'exprimé, non génératrice d'ambiguïtés et auto-suffisante, ignorant la devinette et l'exégèse des textes. Et c'est ce que nous avons fait, après nos déboires de traducteur, en rédigeant la Grammaire Objective du ciLuba scientifique.

La création d'une langue écrite, aussi parfaite que l'on veut, ne suffit pas lorsqu'il s'agit de véhiculer des connaissances scientifiques. Il faut en plus créer la langue scientifique qui est aussi différente de la langue courante que la chèvre du mouton (deux mammifères pourtant). En effet, au

cours des mes 14 années de séjour en France, j'ai pu remarquer que tous les Français, bien que nés et vivant en France, n'étaient pas capables d'absorber des articles du Monde diplomatique ni a fortiori certains textes scientifiques pourtant écrits en français et lumineux, à mon avis. J'en ai fait l'expérience en recommandant à mes élèves de terminale de lire des articles de certaines revues scientifiques, articles très clairs que mes élèves, parfois brillants, trouvaient « non intelligibles ». C'est que ces écrits étaient en français scientifique, où tout mot a une signification bien précise qui renvoie à un corps de concepts que, seuls, possèdent les scientifiques, et qui éclairent le texte. En effet, parler d'homothétie, de translation, de transformation linéaire, d'entropie, d'hystérésis, de synapses ou de morphème, à un paysan français non scientifique est à beaucoup de point de vue assimilable au fait de lui parler en chinois ou en kirundi, à moins de faire l'effort de traduire dans son français les idées que vous souhaitez lui communiquer. D'ailleurs que font-ils d'autres, les professeurs devant faire comprendre la mathématique moderne, si ce n'est traduire en langage-élève le contenu parfois ardu des manuels ?

Ainsi, je suis parfaitement d'accord avec Claude Rakowska-Jaillard, pour reconnaître la réalité des difficultés que peuvent rencontrer mes collègues devant enseigner en langue africaine, lorsque subsistent dans ces langues des ambiguïtés dues à une orthographe déficiente lorsque ni la langue écrite ni la langue scientifique ne sont établies ; car alors la rigueur de pensée, fondement de l'esprit scientifique, n'est pas concevable. Mais c'est tout autre chose de croire en l'incapacité de ces langues (une fois formalisées) à véhiculer la pensée élaborée qu'est celle de la science. Le croire ne peut être dû qu'à une réelle méconnaissance de ces langues, méconnaissance dont les ravages sont souvent plus étendus chez les « intellectuels » africains que chez leurs compatriotes non instruits.

Me trouvant à Kinshasa, où j'étais rentré après mon exil de 14 ans, et disposant de quelques loisirs, j'avais décidé de traduire en ciLuba, ma Grammaire objective du ciLuba scientifique où seraient appliquées les règles orthographiques y préconisées. Mal m'en prit, non pas parce que je ne connaissais pas ma langue (je l'étudie depuis les années 50), mais parce que la traduction littérale conduisait à des non-sens inacceptables. J'étais littéralement contraint de saupoudrer ma traduction de mots français dont je ne voulais évidemment pas, et pour cause. J'ai donc dû étudier la nature de cette nouvelle difficulté qui se dressait devant moi. J'ai écouté attentivement parler en ciLuba des intellectuels baLuba, notant à leur insu les phrases où intervenaient des mots français et essayant de les repenser pour les en exclure. Je m'aperçus que l'intervention des mots français n'était pas liée à l'absence d'équivalents luba, mais bien plutôt à la manière de construire la phrase.

En effet, le français est une langue à « substantif », en ce sens que ses phrases se construisent sur base de substantifs, alors que le ciLuba est une langue « verbale », où la plus grande partie de la signification de la phrase est apportée par la forme verbale y incluse. Et cela conduit à des types de phrases totalement différents. Un MuLuba instruit, pensant en français, aura tendance à construire ses phrases comme en français, avec force apport de substantifs et autres adverbess. Et il arrive un moment où il se trouvera à court de substantifs et où le français fera irruption irrémédiablement. Par contre, un MuLuba pensant en ciLuba pourra exprimer la même chose sans pour autant recourir à des mots français, simplement en structurant autrement ses phrases. Cette découverte étant faite, j'ai décidé d'écrire le contenu de ma Grammaire en ne pensant qu'en ciLuba. Ce fut dur, mais enrichissant. Et au bout de quelques mois, j'ai pu écrire un texte aussi clair que son homologue français.

Ceci m'a renforcé dans l'idée que les langues africaines, utilisées conformément à leur grammaire, sont capables d'exprimer toutes les pensées même scientifiques, sans pour autant se transformer en un mélange de français et de ciLuba, par exemple. Mais cela ne signifie pas que tout emprunt au français soit à proscrire par principe. En effet, lorsqu'à la Renaissance, les scientifiques français et européens eurent à créer la langue scientifique, ils se heurtèrent à « la pauvreté » de leur langue « vulgaire » (vulgar = peuple) qui n'offrait pas de mots spécifiques pour désigner les nouveaux concepts élaborés par eux. Leur solution fut de transformer la latin et le grec en réservoir de mots et racines à utiliser pour représenter ces concepts. La langue scientifique française est, donc, en réalité un mélange de grec, de latin et de français **soumis aux règles de la Grammaire française**. Nous heurtant à la même difficulté, pourquoi ne pas transformer à notre tour, le français, l'anglais, le chinois... en réservoirs de mots scientifiques venant s'intégrer dans une langue scientifique soumise aux règles de nos grammaires ? Si les Japonais, les Chinois, les Papous, les Hindous, les Indiens d'Amazonie... ne répugnent pas à parler d'atome, de pétrole, de synapse, de pesanteur... pourquoi devrions-nous inventer des mots spécifiques pour ces mêmes réalités ? Non, le travail de définition de certains concepts a déjà été réalisé par d'autres, c'est un acquis de l'humanité au même titre que le frigo, la télé, l'avion ou la tôle ondulée, il est de notre droit/devoir d'en user pour aller plus loin.

Toutefois ces emprunts devraient se faire de manière rationnelle sous peine de nous conduire dans certaines impasses. En effet, les concepts scientifiques élaborés par les Français (et les Européens) l'ont été progressivement, suivant la sacro-sainte démarche de l'essai-erreur. Ainsi beaucoup de mots ont été inventés et, bien souvent, une grande énergie doit être déployée pour mettre en garde contre certains concepts

autrefois admis dans la langue scientifique. Ainsi, par exemple, le concept de lourdeur d'un corps a d'abord été traduit par le mot : poids, mesuré par une balance. Lorsque fut découverte la gravitation universelle (Newton), on s'aperçut qu'un poids n'existait que relativement à la position du corps par rapport à la terre et donc était variable, alors qu'on se rendait bien compte que la lourdeur du corps devait être une propriété intrinsèque du corps. Il fut alors nécessaire de parler de poids et de masse, et de mettre les élèves en garde contre toute confusion entre ces deux réalités. Pour nous qui créons notre langue scientifique, est-il absolument nécessaire d'emprunter le mot poids et masse ainsi que la mise en garde contre toute confusion les concernant ? Ne serait-il pas plus « intelligent » de ne parler que de masse, quitte à ajouter un qualificatif : masse au repos = le m_0 des relativistes, masse à la vitesse $v = m_v$, masse relativement à la terre ou masse à la surface de la terre ou poids ? Un autre exemple, peut-être plus parlant, concerne les figures géométriques : sur une droite nous avons un segment de droite de longueur c représentant la projection d'un carré de côté c sur une droite (espace à dimension un). Dans un plan (espace de dimension deux) nous aurons le carré comme équivalent du segment de droite, dans un espace à trois dimensions, l'équivalent du carré est le cube, et dans celui à 4, 5, 6... dimensions, nous aurons comme équivalents des supercubes. De même, lorsqu'on coupe un cône par des plans d'inclinaison différente par rapport à l'axe, on obtient le cercle, l'ellipse, la parabole, l'hyperbole ou deux droites sécantes. Qu'est-ce qui est plus enrichissant et générateur de progrès ? Emprunter ou forger un nom pour chacune de ces réalités au risque de s'encombrer de dénominations (qui n'ont de raison d'être que par le fait d'être apparues anarchiquement dans la langue), ou bien emprunter un mot pour désigner chaque famille quitte à le faire suivre d'un qualificatif précis (cube 2 = carré, cube 3 = cube, cube 4 = supercube de 4^e dimension... conique droite = cercle, conique oblique = ellipse, conique génératrice = parabole, conique axiale = hyperbole...) de manière à résumer des caractéristiques fondamentales de la figure ?

Au fond, ce faisant, ne ferait-on pas la même chose que ce que la langue « vulgaire » a faite lorsqu'elle se mit à classer les animaux, les plantes, les insectes... en mouton, chèvre, antilope, lion, chènes, sapin... en regroupant le plus possible les semblables, quitte à leur coller un qualificatif distinctif (ours blanc, ours brun...) ? Et cela ne clarifie-t-il pas les idées au point de permettre une meilleure connaissance ? Évidemment c'est œuvre de longue haleine, œuvre de fourmis menée à bonne fin par des générations de scientifiques coordonnées par une instance centralisatrice.

Dès lors, parler de pauvreté de nos langues ne peut être que synonyme soit de la méconnaissance de ces langues qui empêchent

d'en tirer tout le bénéfice souhaitable, soit d'une certaine paresse intellectuelle qui fait préférer l'habit tout fait au tissu à confectionner, même si cet habit serre aux entourloupes. En effet, nos langues sont essentiellement « génératives » en ce sens que le locuteur crée réellement au fil des phrases les mots dont il a besoin. En effet, en ciLuba et c'est aussi le cas en kiRundi et dans toutes les langues bantu, les substantifs, les formes verbales et les déterminants sont construits selon une formule structurale précise et spécifique dans laquelle interviennent des particules, des infixes, des racines, des finales et leurs positions respectives. Une fois connue la signification de tous ces éléments et les règles d'accord, on peut créer tous les mots luba que l'on veut, reconstituer le dictionnaire dans une large proportion, et rester « intelligible » pour quiconque connaît la langue.

Cette caractéristique de nos langues ne doit pas étonner, c'est en réalité « le truc magique » trouvé par la langue, pour permettre aux locuteurs de disposer d'un vocabulaire aussi vaste que possible tout en n'étant tenu de mémoriser qu'un minimum de termes, l'oralité oblige. Dès lors que toute la langue repose sur la génération à la demande de mots à utiliser par combinaison selon une formule structurale précise, pourquoi ne pas utiliser cette caractéristique pour « enrichir » si besoin en était la langue, notamment en précisant la signification d'agglutinés ainsi obtenus ? Et peut-être même en empruntant à d'autres langues bantu des racines qui serviront de noyaux autour desquels générer d'autres mots ?

Tout ceci a déjà été dit maintes et maintes fois. La richesse intrinsèque de nos langues a été exposée, mais comme celle-ci est plutôt potentielle et que beaucoup d'entre nous sont très pressés de disposer, maintenant et tout de suite, de l'instrument linguistique dont ils ont besoin pour leur travail (enseignement ou recherche), une question se pose : pourquoi se donner tant de peine pour créer une langue écrite, et une langue scientifique, œuvre de longue haleine, alors que les besoins de développement sont actuels et urgents ? Ne serait-il pas plus simple d'adopter le merveilleux instrument qu'est le français pour immédiatement développer l'instruction et la production des cadres ? En somme, préférer le prêt à porter au beau costume à faire confectionner.

Pendant la colonisation, au Congo belge, et aussi au Rwanda et au Burundi, l'enseignement primaire se faisait en langue africaine, le secondaire et le supérieur se poursuivaient en français. Cela conduisit à un taux d'alphabétisation de la population qui était l'un des plus élevés du continent. Malheureusement, à cause des limitations imposées à l'enseignement secondaire (relents de la politique de « Labour bar » en usage dans le sud du continent), il n'y eut pas production d'intellectuels, universitaires ou autres. Peu après l'indépendance du pays, sous l'influence de conseillers-experts convaincus de la nécessité de former envers

et contre tout des cadres, et donc de commencer l'enseignement en français le plus tôt possible, le gouvernement imposa l'enseignement en français dès la première classe primaire supprimant du même coup l'enseignement en langue africaine. Il ne fallut pas attendre longtemps pour s'apercevoir que c'était la plus grave des erreurs que l'on pouvait commettre pour nos pays.

En effet, cette brusque transition a eu comme première conséquence de rendre obsolète tout le corps d'instituteurs expérimentés dont le savoir-faire n'était plus d'aucune utilité. La majorité des instituteurs ne connaissaient pas très bien le français et ne pouvaient donc plus enseigner, faire passer leur savoir en langue africaine et le savoir-faire pédagogique péniblement accumulé au cours de décennies, tout cela notre pays le perdait, rendant du même coup hermétiques, voire même ésotériques, les connaissances modernes. (Mon père a été instituteur de 1928 à 1967, il enseignait en ciLuba et partiellement en français, c'est de lui que je tiens le goût pour l'étude du ciLuba.) Car l'instituteur, c'était l'instruit du village, celui qui traduisait les connaissances apprises en français en langue africaine aux fins de les mettre à la disposition du peuple.

Ce pont étant coupé, comment s'étonner de la cassure qui existe actuellement dans notre peuple faisant apparaître d'un côté de nouveaux colonisateurs plus féroces que ceux d'hier, trop convaincus de leur qualité d'élite pour se sentir apparenté « au vulgus pecus », et de l'autre, la masse de ceux qui n'ont pas eu de chance et dont le destin est plus que hypothéqué. Comment s'étonner que « la production de notre enseignement » pour peu qu'elle ait une certaine valeur, se trouve pratiquement destinée à l'exportation, ne rêvant que de postes à l'étranger ?

C'est que nous avons fait à l'envers le chemin parcouru par l'Europe de la Renaissance, et il n'est que normal que nous connaissions les déboires de l'Europe du Moyen Âge. En effet, au Moyen-Âge, l'instruit étudiait, parlait, s'exprimait en latin et de ce fait se trouvait dans une sorte de ghetto qui l'isolait de son peuple, en faisant un internationaliste plus ou moins apatride. L'instruit vivait dans un monde de luxe ignorant souverainement le peuple, celui-ci croupissait dans l'ignorance et l'obscurantisme. Le progrès aussi actuel de ce mot, n'était pas possible et d'ailleurs il n'eut pas lieu. Vint la Renaissance, les intellectuels redécouvrent les langues vulgaires et du coup leur appartenance au peuple. Ils s'expriment en français, mettent leurs connaissances à la disposition du plus grand nombre et bientôt ce fut le bouillonnement intellectuel qui donna au monde les Laplace, Pascal, d'Alembert, Fermat... Mais nous, nous faisons le contraire, nous adoptons une langue non vulgaire, nous replions sur nous-mêmes dans un ghetto doré : est-il raisonnable de croire que c'est là la voie du progrès, de la créativité, du bouillonnement fécond de l'esprit ?

Non, je ne le crois pas et il faut rendre hommage à nos dirigeants de s'être aperçus de cette impasse et de vouloir y remédier. Il nous appartient à nous, intellectuels, d'actualiser cette volonté, de faire le nécessaire pour que dans nos sociétés, il y ait toute la gradation qui va de l'universitaire prix Nobel au paysan analphabète, en passant par toutes les nuances des demi-instruits. C'est cela une société équilibrée, porteuse de progrès.

Le retour aux langues africaines que tentent d'effectuer les intellectuels africains nous semble être l'un de ces événements capitaux dont on ne perçoit la signification que bien longtemps après. En effet, comme le dit si justement Claude Rakowska-Jaillard, la langue structure l'esprit de ceux qui l'utilisent par le biais de la logique sous-jacente. Or, la logique sous-jacente du ciLuba n'est pas la même que celle sous-jacente du français, pour ne parler que de ces deux langues, que je crois connaître assez bien. En effet, lorsque nous, Africains, nous abordons le français, la chose qui nous frappe le plus est cette « sorte d'imprégnation sexuelle » qui accompagne l'appréhension du réel. En effet, le français classifie ses êtres en masculins, féminins et neutres, une référence au sexe qui nous fait sourire lorsque plus tard Freud et les psychanalistes européens nous annoncent que c'est la sexualité (libido) qui est au centre de toute l'affectivité humaine. Cette dichotomisation de la réalité, nous la rencontrons dans la logique élaborée en Europe qui ne distingue que le vrai et le faux, le neutre étant plus ou moins toléré. D'où des difficultés réelles dans l'appréhension de certaines notions intervenant notamment dans l'étude des particules élémentaires.

En ciLuba, la classification des êtres se fait sur d'autres bases et conduit non à une dichotomie mais à une pluralité de catégories équivalentes. Ainsi, nous avons les êtres sur le compte desquels plane un doute quand à leur réalité (préfixes, ci, bi), ceux qui existent, peuvent subir et agir, mais ne peuvent pas décider de leur action et n'ont pas d'individualité propre (préfixes lu, n), les êtres qui ressemblent aux précédents mais ont une individualité propre (préfixe mu, mi), les être individualisés et par moment se comportant comme s'ils pouvaient se déterminer eux-mêmes (préfixes n, n) et enfin les êtres dit personnalisés (ils existent, sont individualisés et se déterminent eux-mêmes) (préfixes mu, ba)... Et ces catégories d'êtres sont régies notamment par les notions de relativité et d'action-état qui servent d'ailleurs à leur définition.

Cette appréhension de la réalité non dichotomique, à quelle sorte de logique peut-elle conduire ? Quelles possibilités de perception du réel recèle-t-elle ? Moi je crois que l'Afrique réellement africaine a un apport considérable à faire, justement dans le domaine scientifique, du fait qu'elle offre, de par la logique sous-jacente de ses langues, des possibilités de points de vue différents de ceux adoptés en Europe.

Enfin, pour terminer, faisons un sort au problème des couleurs signalé dans le texte de Claude Rakowska-Jaillard. Il est évident que, dans la majorité des langues africaines, il n'existe que trois ou quatre mots originels définissant une couleur. (Nous considérons comme mot originel, donc non emprunté, celui qui correspond à un verbe existant effectivement dans la langue : rouge -- rougir, noir -- noircir... En ciLuba, nous avons ku-TooKa = blanchir, s'éclaircir, ku-Fiika = noircir, s'assombrir, ku-Kunza = rougir...). Cela ne nous semble pas gênant du tout, car ces mots ne définissent pas des couleurs précises comme c'est le cas en français, mais des catégories de coloration classifiées compte tenu de préoccupations métaphysiques. Exactement ce qui existait dans le français non scientifique d'antan où les mots cœurs, foie, entrailles... ne correspondaient pas réellement aux organes portant actuellement ces noms. Il nous revient à nous scientifiques de préciser la réalité que recouvre ces mots compte tenu de nos préoccupations scientifiques et non métaphysiques. Et là, je ne crois pas que les couleurs de l'arc-en-ciel suffisent, puisque le physicien leur préfère la longueur d'onde de la raie correspondant à la couleur, ce qui est plus précis, et le marchand de couleur (quincailler) leur préfère ses planches où les teintes correspondent à des numéros. Que des élèves traduisant noir par sombre, blanc par clair en arrivent à s'emmêler dans l'évaluation des demi-teintes au point de confondre noir - bleu foncé et bleu violacé, rouge et orange, blanc - jaune - et rose... ne doit pas surprendre outre mesure et ne constitue nullement un handicap insurmontable. Car il suffirait d'utiliser des planchettes de quincailler vendeur de couleur pour rétablir les choses. Ce faisant, je crois qu'on ferait mieux progresser la science, en augmentant le degré de précision, qu'en recourant à des mots apparemment précis mais qui, du point de vue scientifique, sont plus que vagues.

Enfin, pour terminer, je crois utile de plagier Bachelard et de dire avec lui que l'un des plus grands obstacles au progrès, est le fait d'évidence, celui qui paraît immédiatement clair au lieu de vous interpellier. L'évidence, c'est de déduire de l'absence d'un terme, l'incapacité d'appréhender la réalité représentée par ce terme. Mais la réalité est toute autre : un terme ne sera forgé que s'il doit servir à quelque chose, compte tenu des préoccupations de la société qui utilise la langue. Il est vital pour l'esquimaux de connaître l'état réel de la neige dans laquelle il vit, il inventera 80 termes pour décrire ces états. Il est vital pour le pasteur murundi de reconnaître son bétail, il inventera des dizaines de mots pour décrire le pelage des bovins. Et dès qu'il sera vital pour nous d'inventer ou d'emprunter des mots pour décrire certains aspects de la réalité, croyez-moi, nous le ferons, et je crois que notre scientification nous conduira à le faire inéluctablement.

Ntite A.K. Mukendi (Zaïre).