

L'école, citadelle ou tremplin du français en Guinée ? Regards croisés des jeunes de Conakry sur le français à l'école et hors de l'école

Hwang, Sinae

Sorbonne Université

sinae.hwang01@gmail.com

Introduction

La République de Guinée est l'un des pays francophones d'Afrique subsaharienne où le français constitue l'unique langue officielle, conformément à la Constitution du 23 décembre 1990¹. Cette langue représente en effet « un héritage direct de la colonisation » (Manessy 1994, p. 18) et son enseignement remonte aux années 1890, à l'initiative de missionnaires français tels que les Pères du Saint-Esprit, les Frères de Ploërmel et les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny (Diallo 2021, p. 67). À partir de 1902, l'administration coloniale met en place des écoles laïques dont l'objectif principal est de former des auxiliaires et des soldats coloniaux. En 1957, le taux de scolarisation n'atteint que 9% (Bah 2012, p. 27), et seuls les enfants des chefs locaux ont accès à ces écoles coloniales (ibid., p. 41).

Après l'indépendance de 1958, le français est maintenu comme langue d'enseignement, malgré la politique linguistique menée entre 1966 et 1984, qui visait à substituer les langues nationales au français dans l'ensemble des domaines politique, social et éducatif, en faisant de ces langues les vecteurs du savoir scientifique (Sylla 1997, p. 145), mais qui a échoué. Ainsi, depuis la création des premières institutions scolaires sur le territoire guinéen, le français assure la transmission des savoirs, tandis que l'école contribue, en retour, à consolider sa position au sein de la société guinéenne. Comme le souligne Bourdieu (1982, p. 46), la langue du système scolaire occupe une place privilégiée dans la société, car cette institution détient « le monopole de la production massive des producteurs-consommateurs » du marché linguistique. La valeur sociale de la compétence linguistique dépend donc directement de cette institution. Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne francophone, l'école constitue un lieu central de transmission du français. S'appuyant sur ses travaux réalisés dans différents contextes scolaires de la région, Noyau (2012, § 2) évoque la « transmission de la francophonie par l'école » et souligne que « la situation scolaire de transmission du français contribue fortement à la dynamique du français dans ces contextes » (ibid., § 3).

Cependant, l'évolution récente observée dans plusieurs pays voisins, notamment l'influence croissante des langues africaines véhiculaires telles que le wolof au Sénégal² ou le bambara au Mali³, ainsi que les initiatives visant à les intégrer dans les systèmes éducatifs, conduit à repenser la place du français dans ces espaces francophones. Cette dynamique amène à nous interroger, d'une part, sur le rôle actuel de l'école dans la légitimation du français en Guinée, au-delà de sa fonction de langue d'enseignement, et d'autre part, sur la vitalité du français en dehors de la sphère scolaire, à travers les usages linguistiques et les représentations qu'en ont les jeunes de Conakry.

La présente étude se propose donc d'examiner la place du français dans la société guinéenne à partir d'une approche sociolinguistique centrée sur les rapports entre l'école et les pratiques langagières. Nous commencerons par analyser le rôle de l'institution scolaire dans la valorisation et la diffusion du français, avant de considérer ses usages dans le contexte éducatif. Nous nous intéresserons ensuite à l'emploi et aux représentations du français hors du cadre institutionnel. Enfin, nous aborderons les valeurs fonctionnelles, symboliques et sociales associées au français et aux langues nationales, en particulier le soussou, langue interethnique et véhiculaire de Conakry.

Présentation du corpus et du terrain

Cette étude s'appuie sur une partie du corpus recueilli lors de notre travail de terrain mené en novembre 2024, qui comprend les réponses à un questionnaire collecté auprès de 1029 étudiants issus de trois établissements d'enseignement supérieur situés à Conakry, ainsi que plusieurs extraits d'entretiens semi-directifs. L'échantillon se compose de 647 hommes et de 382 femmes, ayant des origines géographiques et ethnolinguistiques diverses. Il convient de préciser que tous les participants sont des étudiants, qui ont suivi un parcours scolaire en français pendant au moins treize ans et qui ont réussi les différents examens nationaux (l'examen d'entrée en 7^e, le BEPC et le baccalauréat). Pour ces participants, l'éducation et la formation apparaissent donc comme des valeurs centrales. Bien qu'ils adoptent globalement des attitudes positives envers l'école et le français, ils ont également une posture réflexive vis-à-vis des langues et de la société guinéenne.

La Guinée est qualifiée d'« État linguistiquement hétérogène sans langue dominante au niveau national » (Manessy 1994, p. 18) et compte une vingtaine de langues parlées sur l'ensemble du territoire. Conakry, étant la capitale politique et économique, constitue un carrefour linguistique où se côtoient ces différentes langues. Le français et le soussou y jouent un rôle majeur en tant que langues véhiculaires, car ils assurent « la communication entre des groupes qui n'ont pas la même première langue » (Calvet 2017, p. 34). À côté de ces deux langues les plus employées, on trouve également le pular, le malinké, le kissi et le guéré, considérés comme des langues semi-véhiculaires qui servent elles aussi dans les échanges interethniques, bien que leur usage demeure relativement limité. Par ailleurs, de nombreuses langues vernaculaires sont utilisées dans la communication intra-familiale ou communautaire (Diallo 2021, pp. 73-74). Cette pluralité linguistique fait de la capitale un espace à la fois plurilingue et multilingue, où chaque locuteur dispose d'un répertoire linguistique individuel généralement composé du français, de sa langue première et d'une ou de plusieurs autres langues nationales qu'il mobilise selon le contexte d'interaction et de l'intention discursive.

1. L'école comme citadelle du français

La population guinéenne est estimée à 13,2 millions d'habitants (INS 2023). L'âge moyen de 17,9 ans témoigne d'une société particulièrement jeune : 43,7% des Guinéens ont moins de 15 ans, tandis que 52,8% appartiennent à la tranche d'âge des 15-64 ans. Dans un tel contexte démographique, l'éducation constitue un secteur particulièrement important, tant par sa taille que par son impact social, économique et culturel. La présence croissante d'établissements privés à Conakry illustre bien cette

centralité de l'école dans la société urbaine. Ces établissements mettent souvent en avant la recherche de « l'excellence » et proposent des programmes bilingues (français-anglais) ou internationaux. D'après nos échanges avec des habitants de la capitale, ce secteur est perçu comme dynamique et économiquement rentable, dans la mesure où il mobilise d'importants investissements financiers de la part des parents et de nombreuses heures d'étude de la part des élèves et étudiants. Pourtant, si l'accès à l'éducation est reconnu comme un droit fondamental, il n'est pas garanti pour tous. Le rapport de l'UNICEF (2018) estime qu'environ 1,5 million d'enfants et d'adolescents ne sont pas scolarisés⁴ et les données de l'INS (2023) confirment cette disparité : le taux net de scolarisation s'élève à 84,2% au niveau primaire, mais chute à 15,3% au niveau du lycée. Un étudiant résume cette réalité : « Ce n'est pas tout le monde qui a accès à l'éducation. Donc, on a une admiration pour les étudiants » (GN F1, l. 168-169).

Pour de nombreuses familles, la scolarisation des enfants devient un facteur de mobilité résidentielle. La recherche d'une éducation de qualité motive des mouvements migratoires internes, principalement des zones rurales vers la capitale, où se concentrent les établissements jugés de qualité. Dans les villages, les infrastructures scolaires demeurent limitées, ce qui pousse certaines familles à venir s'installer à Conakry afin de permettre à leurs enfants de poursuivre leur scolarité : « Ma grande-sœur est née au village et mes parents sont venus ici [à Conakry] dans leur trentaine pour qu'elle commence l'école. Et après, nous autres, nous sommes nés à Conakry. » (GN F1, l. 3-4), « Là-bas [au village], il n'y a qu'une école primaire, de la première à la sixième année. Après, il faut partir ailleurs. Quand j'ai fini ma sixième année, il fallait quitter le village. Mon homonyme voulait que je vienne continuer mes études auprès d'elle. C'est comme ça que j'ai rejoint Conakry » (GN F2, l. 12-16).

La scolarisation des enfants influence également le choix de la langue de première socialisation et les pratiques langagières familiales. Plusieurs interviewés expliquent que certains parents parlent français à leurs enfants avant même leur entrée à l'école, afin de faciliter leur adaptation au système éducatif et leur réussite scolaire car la non-maîtrise du français peut être un obstacle ou un handicap majeur dans un système où tout le programme est dispensé en français : « C'est mieux d'apprendre le français d'abord, pour ne pas retarder les enfants à l'école. » (GN H8, l. 85-86), « On comprenait déjà le français avant d'aller à l'école. Donc ça a été un atout pour nous, pour mieux comprendre. » (GN F5, l. 11-12), « Dans les familles de classe moyenne supérieure, avec des parents intellectuels, on ne parle que français aux enfants. [...] On se dit que c'est mieux pour la scolarité des enfants » (GN H1, l. 94-96).

Les frontières linguistiques sont clairement délimitées. L'espace scolaire est perçu comme réservé au français, tandis que l'emploi des langues nationales y est souvent réprimé, soit par un rappel à revenir au français, soit par le port d'un symbole, une pratique qui reste encore dans certaines classes, mais qui nous semble en net recul, surtout dans la capitale : « En général, j'utilise le français à l'école et dans les bureaux, puisque là-bas, c'est recommandé de ne parler que français. » (GN H2, l. 10-11), « quand j'étais au collège, on devait porter le symbole quand on parlait une autre langue que le français » (GN H2, l. 160-161).

L'école joue ainsi un rôle central dans la consolidation de l'usage du français en Guinée. Ce renforcement du français s'accompagne, en retour, d'un affaiblissement des langues nationales tant sur le plan du statut que celui de la fréquence d'usage. Le temps consacré à la scolarité est considérable et cela réduit les occasions pour certains jeunes très investis dans leurs études de pratiquer leur langue première, souvent associée aux échanges familiaux ou de voisinage. Cette tendance varie toutefois

selon la personnalité, le milieu familial et social, ainsi que le rapport individuel aux études : « Mais moi, je ne comprends pas tout [en pular], parce qu'on est toujours à l'école, à parler français. Quand je rentre à la maison, je dis juste *djarama néné* (bonjour maman). Après, je dois réviser ou faire mes devoirs. Je n'ai pas beaucoup de temps avec la famille pour communiquer et apprendre » (GN F4, l. 15-19).

Cette situation entraîne une perte de compétence en L1 chez de nombreux jeunes, en particulier ceux qui ont grandi à Conakry. À l'inverse, les jeunes qui maîtrisent moins bien le français rencontrent davantage de difficultés à l'école et, dans certains cas, abandonnent leur cursus : « puisque c'est la langue dans laquelle on doit étudier, tous ceux qui vont à l'école doivent apprendre le français par nécessité. Mais ici, les enfants peuvent aller à l'école jusqu'au CE2 ou CM1, et parfois ne pas bien parler français. Par contre, ils maîtrisent très bien leur langue nationale. » (GN H2, l. 37-40), « souvent, il y a des élèves qui ne maîtrisent pas très bien le français et qui ont des préférences de matière. Certains diront 'Je préfère les mathématiques, parce que la langue française ne m'intéresse pas, ça me fatigue [...] Je n'aime pas le français, je n'aime pas le professeur de français [...] Je préfère les maths et les physiques.' Juste parce que là-bas, on ne les fatigue pas avec les règles [de grammaire] et avec l'orthographe » (GN F3, l. 81-87).

Enfin, l'école constitue un lieu central de socialisation, en rassemblant des jeunes de milieux sociaux et d'origines ethnolinguistiques variés. Lorsque des locuteurs de langues différentes se côtoient, le français s'impose comme langue commune de compréhension : « [...] chez les plus jeunes, l'école nous réunit et nous mélange avec des personnes de toutes ethnies. » (GN F1, l. 57-58), « Généralement, quand je suis à l'école, je parle français avec mes amis, parce qu'il y a un peu de tout » (GN H4, l. 2-3).

Ainsi, l'école se présente comme une « citadelle » pour le français, dans laquelle cette langue s'impose comme le seul moyen légitime d'accès à l'institution, au savoir et à la réussite scolaire.

2. Le français entre les murs de l'école

L'usage du français et des langues nationales à l'école varie en fonction de plusieurs facteurs tels que la région de scolarisation, le type d'établissement, les disciplines enseignées, ainsi que le profil des enseignants et des apprenants. Nos observations dans différents collèges et lycées de Conakry confirment que le statut et les usages des langues varient d'un établissement à l'autre. Dans certains établissements, les langues nationales sont perçues comme inadaptées, tandis que dans d'autres, les enseignants y recourent volontairement ou par nécessité afin de faciliter la compréhension des apprenants. Plus de la moitié des étudiants (54,32%) déclarent n'utiliser que le français en classe, tandis que 45,7% affirment recourir, à des degrés divers, aux langues nationales.

En quelle(s) langue(s) parlez-vous en classe ?		N=1029	%
1	Langue nationale uniquement	2	0,19
2	Plus la langue nationale que le français	32	3,11
3	Langue nationale autant que le français	54	5,25
4	Plus le français que la langue nationale	382	37,12
5	Français uniquement	559	54,32

Tableau 1. Langues pratiquées en classe par les étudiants

Ce résultat peut sembler surprenant, dans la mesure où le français est institutionnellement reconnu comme langue de scolarisation. Toutefois, en pratique, il ne monopolise pas entièrement l'espace communicatif. La majorité des étudiants guinéens privilégient néanmoins le français : 37,12% déclarent l'utiliser plus que les langues nationales, contre seulement 3,11% qui affirment l'inverse. La place des langues nationales dans la sphère scolaire reste donc marginale.

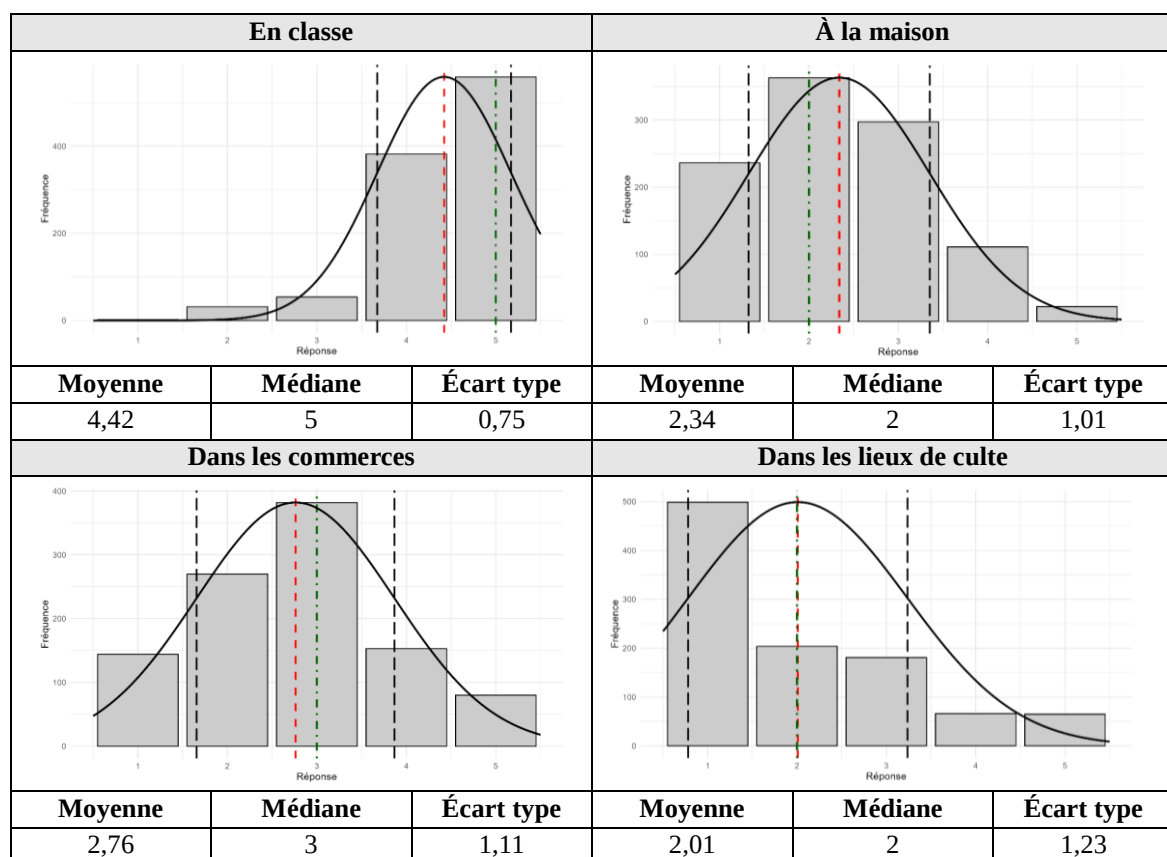


Tableau 2. Histogrammes de la distribution des pratiques linguistiques selon les milieux

Pour la construction des histogrammes des tableaux 2 et 4, les réponses ont été converties en une échelle de Likert allant de 1 à 5 : 1 pour « langue nationale uniquement », 2 pour « plus langue nationale que le français », 3 pour « langue nationale autant que le français », 4 pour « plus le français que la langue nationale », et 5 pour « français uniquement ». L'abscisse correspond donc aux valeurs de cette échelle, tandis que l'ordonnée représente le nombre de répondants dans chacune de ces catégories. L'analyse des réponses montre que la moyenne des pratiques linguistiques en classe s'élève à 4,42 (entre « plus le français que langue nationale » et « français uniquement ») et la médiane à 5 (« français uniquement »). La faible dispersion des réponses (écart type = 0,75) montre une concentration des pratiques linguistiques autour du français.

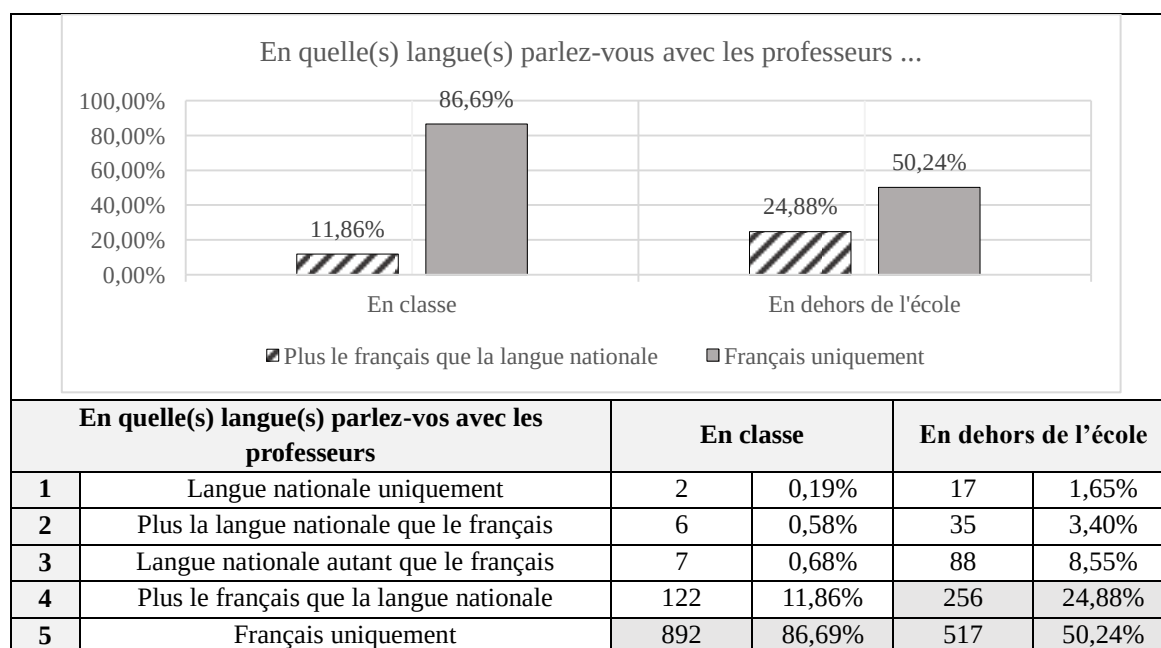


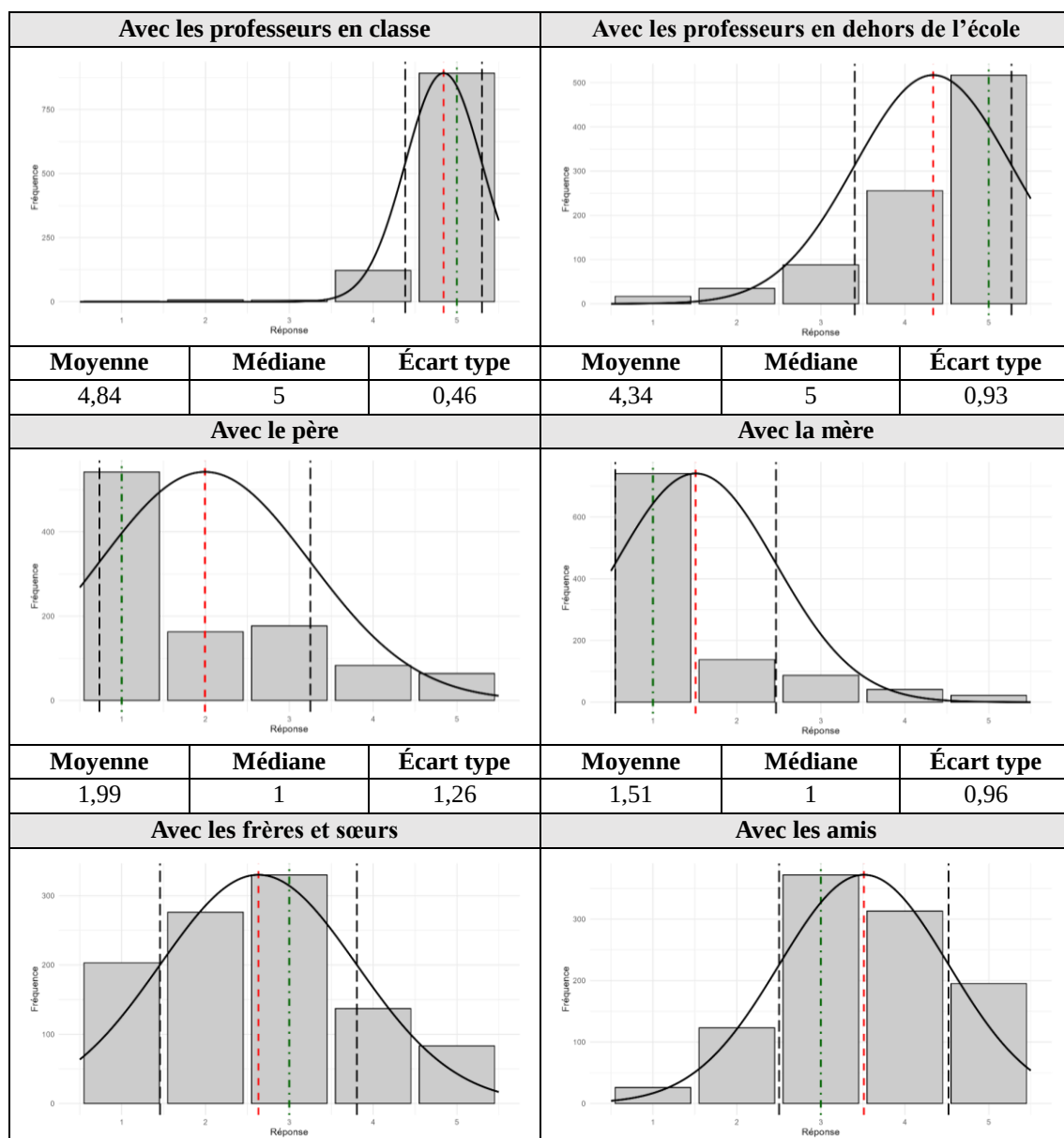
Tableau 3. Langues pratiquées par les étudiants avec leurs enseignants

Bourdieu écrit que la langue officielle, obligatoire dans les espaces institutionnels, est ordonnée par des agents d'exécution, qui sont les enseignants pour notre cas, et que la performance linguistique des apprenants est toujours soumise « à l'examen et à la sanction » (Bourdieu 1982, p. 27). Toutefois, l'usage du français avec les enseignants, qui détiennent ce pouvoir de contrôle et d'imposition, varie selon qu'ils sont en classe ou en dehors de l'école. En classe, 86,69% des répondants déclarent ne parler que le français, tandis que 11,86% disent l'utiliser plus fréquemment que la langue nationale avec leurs enseignants. Le recours aux langues nationales a lieu, par ordre décroissant, pour « expliquer un concept non compris » (60,88%), « raconter une anecdote » (14,59%), « féliciter un(e) élève/étudiant(e) pour ses bon résultats » (11,07%), « donner des instructions » (7,17%) et « réprimander un(e) élève/étudiant(e) pour son comportement » (5,79%). Les langues nationales sont principalement utilisées à des fins pédagogiques, notamment pour faciliter la compréhension et expliquer certains concepts : « Je peux dire que le français est utilisé à 95% [en classe]. [...] Ce n'est pas fréquent, mais quand des parties deviennent trop compliquées pour les élèves, ils utilisent les langues nationales pour faire comprendre. Et là, vous allez directement entendre les élèves dire 'Ah, c'est ça !' » (GN H5, l. 62-67).

La moitié des répondants (50,24%) affirment parler exclusivement en français avec leurs enseignants même en dehors de l'école, et 24,88% déclarent l'utiliser plus souvent que la langue nationale. Le tableau 4 montre que, sur une échelle de Likert en cinq points, le score moyen est plus faible dans les échanges avec les enseignants en dehors de l'école (4,34) qu'en classe (4,84). Cela indique un usage relativement moins exclusif du français dans ce contexte. L'écart type plus élevé hors de l'école (0,93) signale également une plus grande dispersion des réponses, donc une plus grande diversité des pratiques linguistiques dans les interactions informelles.

3. Le français, au-delà des murs de l'école

Comme nous l'avons observé dans le cas des enseignants, les pratiques linguistiques tendent à devenir moins homogènes en dehors de l'espace institutionnel. Tandis que la moyenne et la médiane atteignent les valeurs les plus élevées pour l'usage du français en classe, elles se situent entre 2 et 3 dans des espaces tels que la maison, les lieux de culte ou les commerces, c'est-à-dire entre « plus la langue nationale que le français » et « la langue nationale autant que le français ». Les langues nationales prédominent ainsi dans les sphères familiale et religieuse, et l'usage du français augmente dans les interactions commerciales (boutique, marchés) où 37,12% des répondants déclarent l'utiliser autant que les langues nationales.



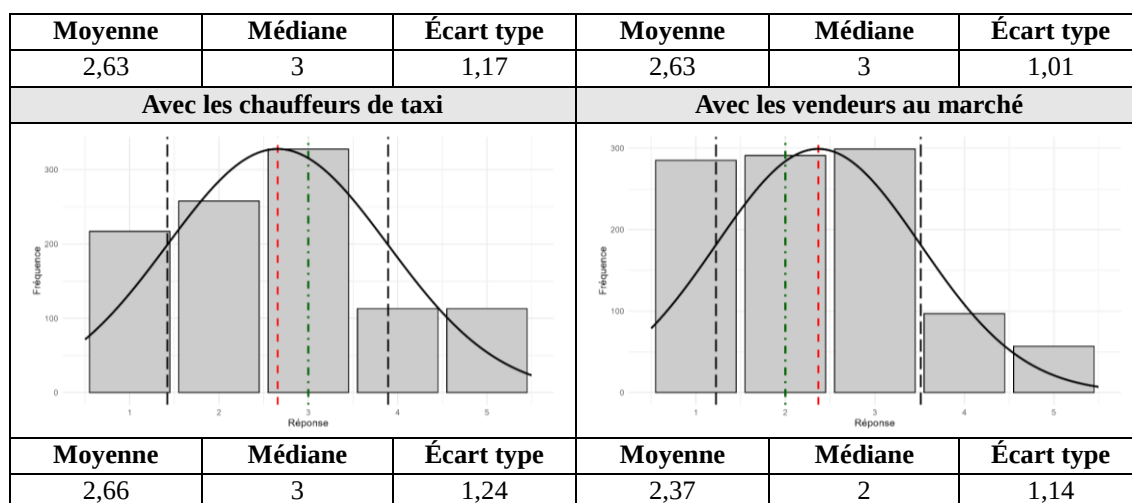


Tableau 4. Histogramme de la distribution des pratiques linguistiques selon les interlocuteurs

L'analyse de l'usage des langues selon les interlocuteurs montre que le français est principalement utilisé avec les enseignants, aussi bien en classe qu'en dehors de l'école. La médiane reste à 5, même si l'écart type s'élargit légèrement dans les échanges hors du cadre scolaire. Avec les parents, qu'il s'agisse du père ou de la mère, la médiane est de 1 (« langue nationale uniquement »). Toutefois, il convient de souligner que l'usage exclusif des langues nationales est plus fréquent avec la mère (72,01%) qu'avec le père (52,67%). Avec le père, l'écart type est plus important, et cela reflète une plus grande diversité d'usages. Il existe en effet des familles où la langue nationale est privilégiée, et d'autres où le père encourage ou impose l'usage du français : « on parlait français [...] à la maison. C'est mon père qui nous parlait français. » (GN F5, l. 10-11), « Contrairement à ma mère qui nous parlait malinké, mon père nous imposait le français » (GN H3, l. 163-164).

En revanche, les interactions entre pairs de la même génération (frères et sœurs ou amis) modifient la répartition linguistique. Une proportion importante d'étudiants adopte un usage mixte du français et des langues nationales, avec une légère préférence pour les langues nationales, puisque la moyenne se trouve en dessous de 3. Le choix de langues dépend du type de relation : le français domine avec les amis de l'école ou de l'université, tandis que les langues nationales priment avec les amis du quartier ou du même groupe linguistique. Les étudiants qui partagent la même langue première communiquent entre eux dans cette langue, mais lorsqu'ils sont avec des amis ayant d'autres langues premières, ils choisissent de parler en français : « Et mes amis, quasiment une bonne partie, sont Peuls. Quand ils commencent à parler leur langue, je ne comprends pas et tout de suite, je leur dis 'passez au français'. Et ils passent au français, heureusement » (GN H1, l. 35-38), « Moi, je peux parler le soussou, elle se débrouille un peu. Mais si l'autre ne comprend pas le soussou, on ne peut pas communiquer. Le français nous permet de combler cette lacune » (GN F1, l. 104-106).

Cette tendance s'observe également dans les interactions avec les chauffeurs de taxi, notamment en raison de la diversité linguistique des passagers. Chauffeurs comme passagers n'ont généralement pas le temps d'identifier l'appartenance linguistique de leur interlocuteur. Le français, langue de communication interethnique, est alors fréquemment mobilisé pour les échanges fonctionnels : « C'est combien ? », « Ici, c'est bon », « Je descends », etc. De plus, de nombreux jeunes diplômés travaillent

dans le secteur des transports, notamment dans les bombonas (tricycle motorisé de type tuk-tuk), et sont habitués à utiliser le français. En revanche, avec les vendeurs au marché, l'usage des langues nationales s'avère plus fréquent. Les prix des produits étant flexibles, la maîtrise des langues nationales constitue un avantage. Lorsqu'un vendeur s'aperçoit que son interlocuteur ne maîtrise pas les codes linguistiques et culturels, il peut tenter d'augmenter les prix. Parler exclusivement en français peut alors devenir un handicap, à la fois interactionnel et symbolique, car cela marque le client comme étranger à la communauté. Toutefois, lorsque le vendeur et le client ne partagent pas de langue commune, la négociation se déroule en français. Même si les vendeurs peuvent ne pas bien maîtriser cette langue, les échanges restent fonctionnels : on parvient à identifier les produits, à négocier le prix et même à échanger quelques propos au-delà de l'acte d'achat.

Dans une logique de variation diaphasique, les locuteurs francophones ajustent leur registre en fonction du contexte de communication. Cet ajustement dépend également de la représentation qu'ils se font du parcours scolaire de leurs interlocuteurs et de la légitimité de ces derniers à être évalués au regard de la norme. Ainsi, le respect des normes scolaires du français tend à être moins attendu dans les interactions avec des individus peu ou pas scolarisés en français : « Si mes interlocuteurs ne parlent pas un français standard, et comme moi, je ne parle pas soussou, je suis obligé d'ajuster mon français. » (P2, l. 93-94), « on corrige les fautes, à condition d'avoir affaire à une personne qui a été à l'école. S'il s'agit d'une personne qui est allée jusqu'à mi-chemin, on ne s'intéresse plus, parce qu'on sait qu'elle n'a plus l'ambition de continuer. Elle ne cherche plus à atteindre un certain niveau de performance sur ce plan. » (H1, l. 141-144), « certains admirent [quand on parle un bon français]. Mais d'autres vont dire 'descends un peu pour que je puisse comprendre'. Surtout quand la personne parle devant quelqu'un qui n'est jamais allé à l'école » (H8, l. 95-97).

Ainsi, dans les contextes informels, l'enjeu principal n'est pas nécessairement la conformité à la norme scolaire, mais plutôt l'efficacité communicative. L'emploi de formes non standard peut ainsi apparaître comme une stratégie interactionnelle mobilisée par les jeunes, visant avant tout à assurer l'intercompréhension et à adapter leur discours aux compétences linguistiques de l'interlocuteur. Dans certains cas, ces usages peuvent également être rapprochés du prestige latent, dans la mesure où certaines formes, peu valorisées du point de vue de la norme institutionnelle, sont néanmoins investies de valeurs positives au sein du groupe. Elles sont ainsi associées à des « valeurs plus intimes » telles que la solidarité ou l'empathie, par opposition aux formes standard, davantage liées à des « valeurs d'autorité » (Brousseau 2011, p. 8) : « Quand tu dis, 'je veux un sachet d'eau', les gens se rendent compte que tu as été à l'école. Les gens qui sont dans la rue disent 'je veux l'eau, je veux bonbon, je veux biscuit'. » (GN F1, l. 141-143), « Même en tant qu'étudiante, en tant qu'universitaire, c'est inutile de faire dans la rue comme ce que je suis en train de faire ici. On n'a pas forcément besoin de toutes les règles grammaticales. » (GN F2, l. 148-150), « il suffit que le message passe, que vous compreniez, peu importe si la règle est respectée ou pas. La rail ou le rail, il suffit que le train passe » (GN H3, l. 130-132).

Cette situation apparaît néanmoins instable, dans la mesure où le choix de la langue à mobiliser et les ajustements linguistiques dépendent fortement des contextes d'interaction et des compétences individuelles. Les locuteurs eux-mêmes recourent fréquemment au verbe « se débrouiller » pour qualifier cette réalité linguistique. De plus, dans ce contexte de polyglossie, le français constitue non seulement une langue de communication partagée, mais aussi une langue de distinction, de prestige et d'autorité.

4. Entre langue d'autorité et langue de proximité

Même si le français s'inscrit désormais dans le quotidien des Guinéens, il n'a pas la même valeur affective que, par exemple, le soussou. Près de la moitié des répondants (47,04%) estiment que le soussou est la langue de la capitale, et 63,36% considèrent qu'il faut parler cette langue pour bien s'y intégrer, contre seulement 22,64% pour le français. Le soussou est perçu comme une langue accessible et conviviale : « [...] les Soussous sont très extravertis et très ouverts. Et puis tout le monde t'aide pour que tu apprennes. Par exemple, quand tu vas au marché et tu dis *Okéna* ou *Ikéna* (bonjour), on t'accueille immédiatement. Rien que le fait d'entendre un mot de leur langue crée un lien tout de suite. C'est pourquoi quand les gens viennent ici, ils veulent apprendre tout de suite le soussou et les Soussous sont prêts à leur donner. » (GN P1, l. 65-70)

À l'inverse, le français revêt avant tout une valeur instrumentale (Barry 2013, p. 53) et demeure associé à la scolarité, à la réussite professionnelle et à une forme de sérieux : « Je pense que la langue soussou est utilisée dans un contexte plus lié au divertissement. Le français reste quand même associé à un certain sérieux. Parce que c'est la langue qu'on parle à l'école, on grandit avec l'idée que le français est la langue du scolaire et du professionnel » (GN H1, l. 75-78).

1.A. Facile	14	1,36%	3.C. Langue de travail	402	39,07%
1.B. Moyen	461	44,80%	4.A. Langue étrangère	455	44,22%
1.C. Difficile	302	29,35%	4.B. Langue de tous	131	12,73%
2.A. Formel	468	45,48%	4.C. Langue des intellectuels	386	37,51%
2.B. Informel	69	6,71%	5.A. Héritage colonial	523	50,83%
3.A. Langue de l'école	535	51,99%	5.B. Langue internationale	321	31,20%
3.B. Langue du quotidien	159	15,45%	Autres	14	1,36%

Tableau 5. Quelle est l'image du français pour vous ? (Plusieurs réponses possibles)

Les réponses à la question « Quelle est l'image du français pour vous ? (Plusieurs réponses possibles) » confirment cette perception : 51,99% des répondants voient le français comme une langue de l'école, et 45,48% comme une langue formelle. Plus de 70% estiment que le français n'est pas une langue facile, dont 44,80% le jugent d'un niveau de difficulté moyen et 29,35% difficile. Seuls 15,45% le considèrent comme une langue du quotidien, et 12,73% comme une langue de tous. Ces représentations illustrent le caractère socialement sélectif du français, encore réservé à ceux qui ont bénéficié d'une scolarisation réussie : « Non, seule une minorité de Guinéens parle français. Et même parmi ceux qui sont allés à l'école aussi, ce n'est pas évident. On utilise beaucoup plus les langues nationales que le français » (GN H2, l. 35-37).

La maîtrise du français, liée à la réussite scolaire, dépend souvent d'un environnement familial favorable et de ressources économiques suffisantes : « Dès que vous parlez bien français, on suppose tout de suite que vous êtes issu d'une famille intellectuelle, ou que vos parents ont énormément investi dans votre formation. » (GN H3, l. 160-162), « ceux qui n'ont pas la maîtrise des langues nationales sont souvent parmi les meilleurs en classe, parce qu'ils sont toujours encadrés » (GN H8, l. 13-15).

40,62% des répondants considèrent que la maîtrise du français permet d'avoir un bon emploi. La compétence linguistique en français est également perçue comme équivalente à la compétence professionnelle : « Le français est bénéfique, parce que c'est la langue du travail et de l'administration. Si tu parles bien français et que tu as un diplôme en français, tu as plus de chances d'obtenir un emploi. » (GN H6, l. 84-86), « quand un leader fait beaucoup de fautes en français, on dit qu'il n'est pas bien formé. Comment on pourrait le suivre s'il n'est pas bien formé ? » GN H3, l. 153-155).

Ainsi, le français en Guinée est un vecteur qui met en circulation « des signes de richesse destinés à être évalués » ainsi que « des signes d'autorité, destiné à être crus et obéis » (Bourdieu 1982, p. 60). Il demeure un symbole d'ascension sociale, qui suscite admiration et désir d'imitation : « J'ai un ami, son français est très fluide et complexe. [...] on dit 'waouh, j'aimerais bien parler avec lui. Même si je ne comprends pas, j'aimerais bien parler avec lui' » (GN H8, l. 89-93).

Les jeunes aujourd'hui pensent toujours que le français est un héritage colonial (50,83%), mais ne lui prêtent pas une connotation négative. Beaucoup considèrent que la colonisation a été partiellement bénéfique, dans la mesure où elle a introduit le français dans ce contexte plurilingue : « certains disent que la colonisation était un mal nécessaire. Parce que si elle n'avait eu que des côtés négatifs, on aurait rejeté et oublié tout ce qui est lié au français, non ? Or il y a quelque chose de positif dedans, comme la langue qui nous permet de communiquer. » (GN H5, l. 55-58), « Le français est une langue qu'on nous a imposée depuis la colonisation. Mais aujourd'hui, nous sommes déjà francophones, nous devons parler français. On étudie en français, on travaille en français, on ne peut plus se débarrasser du français » (GN H6, l. 76-78).

Le français est donc perçu comme une nécessité sociale, mais d'un autre côté comme un facteur qui empêche la valorisation des langues nationales. Il est en effet accepté mais pas un choix. Certains affirment d'ailleurs que, sans le français, les langues nationales auraient eu plus de valeurs et de fonctions. Toutefois, dans la société guinéenne marquée par une grande diversité linguistique, l'aspect fonctionnel du français demeure central. Une étude diachronique montre une progression continue de son usage, même dans les sphères familiales. Entre 1984 et 2005, l'usage du français dans les foyers est passé de 5% à 27% à Conakry, de 2 à 25% en Basse-Guinée, de 2 à 23% en Moyenne-Guinée, de 1 à 25% en Haute-Guinée et de 4 à 27% en Guinée forestière. À l'inverse, l'usage des langues nationales a reculé dans toutes les régions de Guinée (Diallo 2004, p. 20). Nous n'avons malheureusement pas trouvé de statistiques plus récentes, mais il nous semble que cette tendance s'est encore accentuée, et certains étudiants vont jusqu'à affirmer qu'« il ne restera que le français » (GN F4, l. 57-58) un jour. Qu'elle soit exagérée ou non, cette perception montre que le français est l'« une des composantes naturelles du plurilinguisme de Conakry » (Holtzer 2005, p. 148) et que son usage est en progression constante dans la capitale.

Conclusion

Comme nous l'avons montré, la scolarisation a une place centrale dans la société guinéenne, et l'accès à l'école conditionne à la fois la mobilité résidentielle et les choix linguistiques des familles. L'usage du français y est sans cesse renforcé, et l'institution scolaire apparaît comme une véritable citadelle de la langue : il faut maîtriser cette langue pour entrer à l'école, la pratiquer pour y progresser et en sortir diplômé. Cependant, cette citadelle n'est pas seulement un espace de transmission de la norme

légitime. Elle agit également comme un tremplin en diffusant le français dans la société guinéenne et en lui donnant une valeur fonctionnelle et sociale qui dépasse les murs de l'institution. Le français réunit ainsi ceux qui ont été scolarisés et ceux qui ne l'ont pas été, en ouvrant un espace linguistique commun où s'articulent inclusion et hiérarchie. Entre institution et rue, entre langue d'autorité et langue de proximité, le français en Guinée demeure à la fois vecteur de distinction et outil de cohésion.

Comme le rappelle Dumont (1983, p. 19), « il n'existe pas une situation linguistique africaine mais des situations différentes, propres à chaque pays ». Lorsque l'on considère le rapport entre école et français au Sénégal, par exemple, l'institution ne joue pas le même rôle de « tremplin » que celui observé en Guinée. Le français n'est généralement utilisé par les élèves que dans l'espace scolaire et sa diffusion hors de l'école demeure limitée (Diouf / Vieille-Grosjean 2017, § 25), principalement en raison de l'influence dominante du wolof. En Côte d'Ivoire, à l'inverse, ce sont les différentes variétés locales, telles que le français de Côte d'Ivoire et le français populaire ivoirien, ainsi que le nouchi, un code hybride, qui entrent à l'école. De ce fait, même dans l'espace scolaire, les apprenants recourent peu au français de scolarisation et tendent à marginaliser l'usage du français standard (Adopo 2021, p. 139). Chaque contexte présente ainsi des configurations sociolinguistiques spécifiques et, par cette étude, nous avons illustré l'une d'entre elles, celle de la Guinée.

Références bibliographiques

- Adopo, A. A. (2021). « Crise du bon usage du français chez les apprenants en Côte d'Ivoire », *Lien nouvelle série*, n° 31, vol. 2, Dakar : UCAD FASEF, 129-146. https://fastef.ucad.sn/liens/LIEN31/v2_liens31_article7.pdf
- Barry, O. A. (2013). « Le français et les langues nationales en Guinée : complémentarité ou accommodation ? » dans M. Nglisso-Mwatha (dir.), *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 45-64.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard.
- Brousseau, A.-M. (2011). Identités linguistiques, langues identitaires : synthèse », *Arborescences*, n° 1, 1-33. <https://id.erudit.org/iderudit/1001938ar>
- Calvet, L.-J. (2017). *La sociolinguistique*, coll. « Que sais-je ? », n° 2731, Paris : Presses universitaires de France.
- Diallo, A. (2013). « Multilinguisme urbain et multilinguisme scolaire : un parallèle », dans M. Nglisso-Mwatha (dir.), *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 233-248.
- Diallo, A. (2021). « Quelques repères historiques et sociolinguistiques sur l'implantation du français à Conakry », *The Mouth Critical Studies on Language, Culture and Society. Migration Language Integration*, issue 8, Cologne : Hundt Druck GmbH, 65-84.
- Diallo, A. M. (2004). « Usages et images des langues en Guinée », *Revue du ROFCAN*, n° 19, Nice, 9-36.
- Diouf, M. / Vieille-Grosjean, H. (2017). « De l'utilisation du français comme médium ou discipline dans l'enseignement élémentaire au Sénégal », *Strathèse [en ligne]*, n° 5. <https://www.ouvrir.fr/strathese/index.php?id=472>
- Dumont, Pierre, 1983. *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, ACCT/Karthala.

Holtzer, G. (2005). « Plurilinguisme urbains. Le cas de la ville de Conakry », dans C. Paulin (dir.), Multilinguisme, multiculturalisme et milieu urbain, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 139-151.

Institut National de la Statistique (Guinée). (2023). Annuaire statistique 2022, Édition Décembre 2023.

<https://www.stat-guinee.org/index.php/publications-ins/89-publications-annuelles>

Manessy, G. (1994). Le français en Afrique noire, Paris : L'Harmattan.

Sylla, A. B. (1997). « La politique linguistique de la Guinée de 1966 à 1984 », Mots, n° 52, Paris : Presses de Sciences Po, 144-151.

Trudgill, P. (1972). « Sex, convert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich », Language in society, n° 2, vol.1, 179-195.

Liste des tableaux

Tableau 1. Langues pratiquées en classe par les étudiants.....	4
Tableau 2. Histogrammes de la distribution des pratiques linguistiques selon les milieux	5
Tableau 3. Langues pratiquées par les étudiants avec leurs enseignants	6
Tableau 4. Histogramme de la distribution des pratiques linguistiques selon les interlocuteurs	8
Tableau 5. Quelle est l'image du français pour vous ? (Plusieurs réponses possibles)	10

¹ « La langue officielle est le français. », Article premier du Titre premier, Constitution du 23 décembre 1990, République de Guinée. <https://mjp.univ-perp.fr/constit/gn1990.htm>

Ce statut a été maintenu dans les Constitutions de 2010 et de 2020. En revanche, dans le projet de nouvelle Constitution de 2025, la disposition relative aux langues intégrée à l'article 5 du Titre premier apporte une modification : « Les langues nationales et le français sont les langues officielles de la République de Guinée. Le français est la langue de travail ». Le référendum constitutionnel s'est tenu le 23 septembre 2025, mais à la date de novembre 2025, la version définitive du texte n'est pas encore disponible sur le site officiel du gouvernement guinéen.

² « Au Sénégal, les nouvelles autorités font le choix de l'enseignement dans les langues nationales », Le Monde, publié le 04 octobre 2024. https://www.lemonde.fr/afrique/article/2024/10/04/au-senegal-les-nouvelles-autorites-font-le-choix-de-l-enseignement-dans-les-langues-nationales_6343677_3212.html

³ « Education RobotsMali, l'initiative malienne qui mise sur l'IA pour apprendre le bambara plutôt que le français à l'école », Libération, publié le 16 avril 2024. https://www.liberation.fr/international/robotsmali-initiative-malienne-qui-mise-sur-lia-pour-apprendre-le-bambara-plutot-que-le-francais-a-lecole-20240416_3YWYUAKRD5DYLEAGCQK2ECWRY/

⁴ « A propos des enfants en Guinée », Unicef. <https://www.unicef.org/guinea/propos-des-enfants-en-guinee>