

Aménagement De L'acquisition: Du Trilinguisme Fonctionnel A La Pédagogie Convergente

Alain Flaubert Takam

Department of French Studies, University of Waterloo, Canada

Article Info

Article history:

Received Jul 12, 2012

Revised Nov 20, 2012

Accepted Jan 26, 2013

Keyword:

Acquisition planning
Convergent pedagogy
Ethnolinguistic vitality
Minority languages
Multilingualism
Trilingualism

ABSTRACT

This study, which was carried out from the perspective of acquisition planning, was aimed at showing how a smooth transition could be made between the pupils' mother tongue and the language of instruction in the school system on the one hand and promoting linguistic diversity through the protection of minority languages on the other. The protection referred to here could be ensured, among other means, through the progressive acquisition of three or more languages in the education system. In Cameroon, a French – English bilingual country, the minority official language and many local languages are taught in school with varying degrees of success. It was interesting to critically look at some teaching approaches of those languages with the objective of showing how it could be possible, for people whose first language is neither French nor English, to better learn French and/or English, through convergent pedagogy, an educative approach based on the development of bilingualism or multilingualism.

Copyright © 2013 Institute of Advanced Engineering and Science.
All rights reserved.

Corresponding Author:

Alain Flaubert Takam
Department of French Studies,
University of Waterloo, Canada

1. INTRODUCTION

Le bilinguisme social, contrairement au bilinguisme officiel, est une situation linguistique habituelle dans le monde. Ainsi, dans la plupart des pays, la/les langue/s officielle/s cohabite/nt avec des dizaines ou des centaines d'autres langues dont certaines sont en voie d'extinction. Il a été constaté que, lorsque l'aménagement linguistique n'est pas pensé dans une approche écologique, c'est-à-dire en mettant l'accent, non sur la préservation d'une langue particulière, mais sur la « diversité structurée » des langues qui cohabitent dans un écosystème linguistique, cela peut avoir des répercussions graves sur les langues en présence. Ce travail, qui s'inscrit dans une perspective écolinguistique à travers l'aménagement de l'acquisition, a un double objectif : il vise à analyser de façon critique quelques stratégies de promotion des langues minoritaires à l'école tout en proposant des améliorations à celles-ci afin de rendre ces langues plus dynamiques ; il cherche également à atteindre un objectif pédagogique : permettre aux apprenants dont la langue maternelle (L1) n'est pas une langue officielle (LO), de mieux assurer la transition entre leur L1 et leur première langue officielle (LO1).

Au Cameroun, les langues locales se portent de plus en plus mal sous la poussée du français et/ou de l'anglais. Des signes précurseurs d'un danger imminent existent, vu que le français traque et menace, jusque dans les ménages, l'usage des langues locales jadis véhiculaires. Rappelons que la politique linguistique en vigueur au Cameroun semble être celle de l'indifférence et du laisser-faire. Ainsi, les langues les plus prestigieuses et les plus fortes dominant et assimilent les plus faibles. Plus généralement, les autorités politiques et administratives font parfois peu de cas de la survie des langues locales. Bien que quelques stratégies de promotion de ces langues par l'école existent à différents niveaux, celles-ci ont des limites que nous comptons relever dans ce travail. Ces limites pourraient être comblées par la pédagogie convergente (PC) si elle est appliquée dans une perspective ethnolinguistique, comme nous le montrerons plus loin.

2. LE TRILINGUISME FONCTIONNEL ET EXTENSIF

2.1 Définition et fondements théoriques

Tadadjeu [17], [18] et [19], Tadadjeu et al. [20] et [21] et Tadadjeu, Gfeller & Mba [22] ont élaboré des stratégies d'introduction des langues nationales à l'école primaire et secondaire. Ils sont aidés dans leur approche par des partenaires comme la Société internationale de linguistique (SIL) et l'Association camerounaise pour la traduction de la Bible et l'alphabétisation (CABTAL). Le trilinguisme fonctionnel est une théorie basée sur la maîtrise, à l'oral et à l'écrit, de trois langues : la L1 et les deux LO. Depuis 1985, le Projet opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA) oriente ses recherches vers le trilinguisme extensif qui se distingue du trilinguisme fonctionnel « dans la mesure où à partir du secondaire, l'élève pourra apprendre une autre langue camerounaise appelée 'langue d'ouverture' culturelle » [17] qui est une langue véhiculaire autre que sa L1 ou les LO¹. Le trilinguisme fonctionnel ou extensif est en réalité la résultante de deux bilinguismes (bilinguisme identitaire L1-LO1 et bilinguisme officiel LO1-LO2) auquel on ajoute la langue d'extension ou d'ouverture culturelle [17]. Le trilinguisme fonctionnel ou extensif consiste donc à développer chez les jeunes élèves les habiletés en expression orale et écrite en français, en anglais et en au moins une langue nationale.

Ce type d'enseignement, comme différentes expériences l'ont montré à travers le monde, non seulement fait reculer l'analphabétisme, mais permet aussi aux enfants d'acquérir plus efficacement la/les LO et même les mathématiques (voir [6], pour l'importance de l'introduction du wolof dans le système éducatif sénégalais et [10] pour l'introduction du bambara et d'autres langues maliennes dans le système éducatif au Mali). On note par exemple que « les langues nationales sont des outils qui facilitent l'apprentissage puisque leur utilisation évite la rupture brutale entre la langue de la famille et celle utilisée à l'école » [10] (p. 60) et surtout que « la maîtrise d'une première langue améliore les performances dans la seconde quand les deux langues sont suffisamment valorisées. En d'autres termes, la première langue maîtrisée a un effet stimulateur sur l'acquisition de la seconde » [10] (pp. 60-61). Il s'agit là « d'adapter l'éducation aux réalités socioculturelles et économiques de l'apprenant, et de prendre en compte sa langue maternelle dans le processus d'apprentissage » [9] (p. 440). Pour le cas du Cameroun, le PROPELCA voudrait atteindre les mêmes objectifs en s'investissant pour que « le profil idéal du Camerounais » qu'il s'est brossé se construise à travers le système éducatif. D'après ce profil, un Camerounais idéal doit être trilingue en français, anglais et au moins une langue nationale. Ce faisant, toutes les langues nationales seraient potentiellement enseignables.

L'enseignement de ces langues comporte au moins trois modèles : le bilinguisme officiel généralisable (modèle 1), la L1 au primaire (modèle 2), les langues nationales au secondaire (modèle 3) [21]. En général, les différents modèles du trilinguisme fonctionnel ou extensif pourraient être intéressants s'ils devaient effectivement s'appliquer, car ils permettraient d'apprendre avec succès plusieurs langues à la fois, y compris les langues locales. En outre, ils faciliteraient l'enseignement et l'acquisition des LO. Par exemple, durant la phase expérimentale du modèle 2, il a été démontré sur la base de quatre langues, l'éwondo, le lamnso', le duala et le fe'efe'e, que l'enfant qui commence sa scolarité par sa L1, avec une transition progressive vers la LO, « maîtrise mieux cette deuxième langue que son camarade qui, toutes choses étant égales par ailleurs, commence sa scolarité directement par la langue officielle [...], surtout en zone rurale et semi-urbaine » [20] (p. 6).

2.2 Structures et programmes d'enseignement

Le PROPELCA a mis sur pied, depuis quelque temps, le modèle 4 consacré à l'enseignement des langues nationales à l'école maternelle. Mais ce modèle est encore en plein chantier et n'offre pas encore suffisamment d'informations. À cela s'ajoute le fait que l'enseignement maternel n'est pas obligatoire et ne se pratique surtout que dans des milieux (semi-)urbains. Pour le moment, l'on sait que le principal objectif poursuivi est « le renforcement et le perfectionnement de la pratique orale de la L1, à travers toutes sortes d'activités orales du programme de ce niveau. Puis il s'agit aussi de la préparation à la lecture et à l'écriture » [20] (pp. 28-29). On sait aussi que « Quelques essais [...] ont déjà eu lieu dans la langue Yemba [...] dans deux écoles maternelles avec des résultats satisfaisants [mais que] l'absence et la mobilisation du personnel formé a entraîné l'interruption du programme » [20] (p. 64).

À l'école primaire, l'enseignement des langues nationales constitue le modèle 2 du PROPELCA, expérimenté à partir de 1981². Il s'agit d'enseigner une langue locale, celle de la région où l'école est implantée, de manière intensive pendant les trois premières années et comme une simple matière dans les autres classes du primaire. Dans les premières classes, elle est la langue d'enseignement pour toutes les matières, la LO étant une

¹ Si aux quatre langues on ajoute la langue étrangère qui est introduite au secondaire à partir de la classe de Quatrième (9^e année), l'élève se retrouvera avec cinq langues.

² Le modèle 1, réservé à la promotion du bilinguisme officiel à l'école secondaire, est testé à partir de 1978. Il s'agit « d'expérimenter l'extension de la pratique actuelle qui consiste à utiliser la L2 (français ou anglais) comme moyen d'instruction dès l'école primaire [et qui vise à] généraliser l'enseignement bilingue, par exemple au niveau secondaire, de sorte que certaines matières (ou parties des matières) soient enseignées en anglais et d'autres en français aux mêmes élèves » [21], p. 63.

matière parmi d'autres. Mais, cette dernière devient la langue d'enseignement dès la quatrième année. Le tableau 1, adapté de [21] et [22], présente les classes et les pourcentages proposés :

Tableau 1. Pourcentages proposés pour les classes à l'école primaire.

	Langue nationale	Langue officielle
SIL/Class One	75 %	25 %
CP/Class Two	60 %	40 %
CE1/Class Three	40 %	60 %
CE2-CM2/Classes Four-Six	15%	85%

Plus généralement, à la SIL/Class One, l'élève développera la pratique de l'oral en langue locale, s'initiera à la lecture et à l'écriture mécanique (opposée à l'écriture créatrice), apprendra à compter en maîtrisant les quatre signes de base de l'arithmétique. Au CP/Class Two, il approfondira la lecture et l'écriture mécanique et développera les habiletés mathématiques en langue locale. Au CE1/Class Three, il maîtrisera la lecture et l'écriture mécanique (copie) et s'initiera à l'écriture créatrice. Dans les autres classes du primaire, il maîtrisera la culture traditionnelle et continuera l'écriture créatrice en langue locale, s'initiera aux activités liées au monde traditionnel, à l'environnement et à la morale. Le tableau 2, inspiré des travaux de [20, 22] et de [15], résume ce programme.

Tableau 2. Programme pour l'enseignement en L1 et en LO1 à l'école primaire

	SIL/Class One (1 ^{ère} A)	CP/Class Two (2 ^e A)	CE1/Class Three (3 ^e A)	CE2-CM2/ Classes Four-Six (4 ^e -6 ^e A)
Langue maternelle (L1)	Alphabet : Initiation à la lecture et à l'écriture Oralement Chants, contes, récitations, enseignement moral	Alphabet : Perfectionnement de la lecture et de l'écriture Oralement Chants, contes, récitations, enseignement moral	- Lecture courante - Orthographe - Grammaire - Rédaction de petits textes Oralement Chants, contes, récitations, enseignement moral	- Lecture suivie - Art et culture traditionnels - Rédaction Oralement Chants, contes, récitations, enseignement moral
Première Langue officielle (LO1)	- Compréhension et élocution (dialogue) - Vocabulaire - Connaissance de la structure de la LO1 par la pratique orale/écrite Oralement Chants, contes, récitations, enseignement moral	- Transition vers la LO1 en exploitant les habiletés en lecture et en écriture acquises en L1 - Particularités de l'orthographe de la LO1 Oralement Chants, contes, récitations, enseignement moral	- Suite de la transition (lecture, orthographe, vocabulaire, grammaire) - Début de l'utilisation de la LO1 comme médium d'enseignement des autres matières Oralement Chants, contes, récitations, enseignement moral	Programme traditionnel (Lecture, orthographe, vocabulaire et grammaire) Chants, contes Récitations Enseignement moral (par écrit)
Calcul/Maths	Nombre de 1 à 20 (concepts et chiffres), addition et soustraction en L1	- Nombre de 1 à 100, les quatre opérations en L1 - Notions mathématiques	- Nombres de 1 à 10.000, les quatre opérations avec retenue, notions de géométrie, la monnaie, les unités de mesure (distance, poids) en L1 et en LO1	Programme traditionnel

À l'école secondaire, l'enseignement des langues camerounaises correspond au modèle 3 du PROPELCA. Il s'agit d'un « modèle pour appuyer et rendre généralisables les expériences menées par des établissements secondaires privés sur l'enseignement des langues nationales » [21] (p. 165). De façon générale, ce modèle est conçu de telle sorte que l'élève puisse apprendre à lire et à écrire sa L1, ce qui lui permettra d'approfondir la littérature et l'héritage culturel associés à cette langue. Il s'agit surtout de l'initiation à l'articulation des sons spécifiques aux langues camerounaises et notamment à celle qui est parlée dans la région des apprenants, de l'introduction à l'identification de l'intonation et de la transcription, de l'acquisition des notions préliminaires de l'alphabet, de l'orthographe et des catégories grammaticales des langues camerounaises

en général, etc. Ce programme prévoit deux à quatre heures d'enseignement en langues nationales par semaine. Il a été expérimenté dans quelques établissements secondaires confessionnels comme le Collège Libermann à Douala depuis 1967, le Collège de la Retraite, du Sillon, et de Sainte Thérèse à Yaoundé depuis 1981, et dans le diocèse de Nkongsamba depuis 1985. Le tableau 3, adapté de [20] et de [15], résume ce programme.

Tableau 3. Programme et horaire pour l'enseignement en L1 à l'école secondaire

Nombre d'heures par semaine	6 ^e et 5 ^e	4 ^e et 3 ^e
1 à 2 heures	Les sons et les tons des langues camerounaises	Les sons et les tons des langues camerounaises ; grammaire des langues camerounaises
1 à 2 heures	Compréhension et expression orale en une langue véhiculaire	Système d'écriture, grammaire et littérature de la L1

Il va de soi que la confection du matériel didactique et la formation des enseignants de langues nationales contribuent de façon significative à l'homogénéisation et à la standardisation de ces langues, ce qui faciliterait leur revitalisation. Sans oublier que le seul fait qu'elles soient enseignées à l'école leur garantit déjà un sérieux prestige. Malheureusement, les pouvoirs publics, à la suite du pouvoir colonial français, ne voyaient pas encore, jusqu'en 2010, l'urgence d'une telle revitalisation. Tadamjeu aurait beau croire que le fait de ne pas enseigner ces langues à l'école publique ne serait qu'une « tentative de dépersonnalisation des Africains » et une violation des droits linguistiques des personnes et des peuples [17] (p. 9), la réalité est que son approche elle-même ne résiste pas à la critique.

2.3 Critique du trilinguisme fonctionnel/extensif

Si malgré le bien-fondé à la fois théorique et pratique du trilinguisme fonctionnel ou extensif, si malgré le succès que cette approche a eu durant sa phase d'expérimentation, aussi bien au primaire qu'au secondaire, si malgré le fait que cette approche permet aux élèves d'acquérir des connaissances plus solides en français et en anglais que leurs homologues qui commencent leur scolarité directement en LO, si malgré tout cela, cette approche n'est pas véritablement sortie des fonds baptismaux en trois décennies d'existence pour véritablement s'imposer, c'est qu'elle n'est pas exempte de tout reproche. En fait, plusieurs éléments entravent son application ou sa bonne marche.

Sachant que les autorités politiques ne cherchent qu'à maintenir et à consolider leur pouvoir, sachant que l'instruction officielle en langues nationales pourrait créer des remous (vu que ce ne sont pas toutes les langues ou tous les dialectes qui seront enseignés et les critères de sélection ne sont pas connus), les promoteurs du trilinguisme devraient tenir compte du manque d'enthousiasme et même parfois de la ruse des politiques pour limiter l'impact de leur décision sur la promotion des langues nationales. Si les politiques n'accordent pas toute l'attention que requiert un tel projet, il revenait aux promoteurs de ces modèles de trouver d'autres voies. Par exemple, si une démarche descendante ne donne pas les résultats escomptés, il serait peut-être raisonnable d'essayer des approches ascendantes basées sur la promotion ethnolinguistique.

Par ailleurs, les attitudes des Camerounais en général et des jeunes en particulier ne sont pas généralement favorables à l'émergence des langues nationales, considérées comme non prestigieuses et n'ayant aucune valeur marchande. Les jeunes pensent qu'à travers ces langues, ils ne peuvent avoir aucune mobilité sociale ascendante, les parents préférant que leurs enfants soient instruits en LO. Ces attitudes découlent peut-être de la colonisation au cours de laquelle les colonisateurs avaient imposé aux Africains leurs langues tout en dénigrant celles de ces derniers. Selon Tadamjeu et al. eux-mêmes,

[L]'école coloniale a réussi à nous apprendre à mépriser nos propres valeurs culturelles et à aspirer aux valeurs occidentales [...] L'école coloniale nous a appris à nous mépriser nous-mêmes, à nous évader mentalement et même matériellement de notre milieu pour nous réfugier dans un monde fictif et éblouissant qui n'est fait que des valeurs occidentales [22] (p. 13).

Prolongeant ce constat, Anchimbe [1] (p. 136). résume la situation des langues africaines en général et des langues camerounaises en particulier en des formules fort saisissantes :

Africa was considered the Dark Continent; blank as a white sheet of paper on which European civilisation had to be written. Similarly, African languages were redefined as media for the transaction of local, home, and primitive culture. The more 'refined' duties of education, law, administration and politics were assigned to the 'educated' colonial languages.

Ainsi, jusqu'à nos jours, les langues nationales sont perçues comme étant non prestigieuses, inadéquates³ et incapables d'exprimer des concepts scientifiques ou sophistiqués⁴. Les autorités postcoloniales semblent s'inscrire dans la continuité de la politique coloniale lorsqu'elles décident d'écarter les langues nationales des circuits éducationnels du pays et lorsqu'elles confortent les populations sur le fait que leurs langues sont, sinon inférieures, du moins ne peuvent avoir que des fonctions inférieures. D'ailleurs, ces langues sont généralement appelées patois, dialectes ou parlers au Cameroun. C'est ici que le gros du travail des promoteurs du trilinguisme devrait se situer. Ils devraient d'abord travailler à modifier ces attitudes qui sont largement défavorables à l'enseignement de ces langues à l'école. Il s'agit d'expliquer par exemple aux parents dans les différentes communautés, à travers les associations villageoises, le bien-fondé de l'instruction en L1. Il faudrait bien leur expliquer que l'enfant qui commence son instruction en L1, comme différents tests l'ont montré, a plus de chance de maîtriser plus rapidement et plus efficacement la ou les LO. Cela consiste en fait à montrer aux différentes communautés les atouts de l'instruction en L1 d'une part, et d'autre part le profit qu'elles pourraient avoir en s'organisant pour promouvoir des initiatives endogènes de revitalisation de leurs langues. Ainsi, il ne sera plus question d'attendre des décrets des politiques pour commencer à promouvoir sa langue, pour créer un environnement propice au succès des enfants. Bird [3] ne nous rappelle-t-il pas que, dans les zones rurales, « *Primary school children were deserting school in droves, partly because the teaching was not adapted to their needs, and subjected them to 'psychological and cultural trauma'?* » (p. 31)

Par ailleurs, les autorités politiques ont longtemps estimé que l'enseignement d'une ou de plusieurs langues nationales ne peut aboutir qu'aux troubles sociaux, au repli identitaire et à la désintégration nationale. Et pourtant, selon les mots de Njock et al. [14], « *Cameroonian languages can, despite what one might think, contribute to the harmonious development of our country and to national unity* » (cité par [3], p. 41). Il s'agit simplement, d'après les auteurs, de créer ou d'attribuer à quelques grandes langues régionales⁵ certaines fonctions linguistiques liées à l'unité nationale. Justement, « *The creation of attractive domains for the use of these languages could trigger a change in the political thinking and erase the fearful stigma that the promotion of linguistic diversity is a source of discord* » [2] (p. 101). D'ailleurs, la promotion des langues nationales par l'école n'est pas forcément contradictoire avec l'objectif d'unité et d'intégration nationale. Mba & Chiatoh [12] le montrent bien lorsqu'ils citent le président Paul Biya (1987) lui-même :

We would thus have opted for the integration of each Cameroonians into his ethnic community through his mother tongue, while bearing in mind that this ethnic integration is only a strategic step to a better integration within the national community. The only reason to return to our sources would be to extract from there what would benefit the entire nation, by way of the national and official languages (p. 10).

Aux limites déjà évoquées plus haut, on pourrait ajouter le fait que les promoteurs de ce modèle comptent presque exclusivement sur les enseignants qui sont déjà employés et payés soit par l'État, soit par les diocèses dans lesquels les écoles cibles sont situées, ce qui les rend totalement dépendants de ces employeurs en réduisant leur marge de manœuvre. Ainsi, ces enseignants, après avoir reçu la formation pour l'enseignement des langues locales, sont du jour au lendemain affectés dans d'autres écoles qui ne l'offrent pas [20]. Il serait peut-être plus approprié pour les promoteurs de ce modèle de trouver un système de formation du personnel, qui soit moins dépendant des autorités politiques et administratives, car comme nous l'avons dit plus haut, l'État camerounais signe des accords de bonne intention à l'égard des langues locales, et des lois pour l'enseignement de ces langues, mais sans aucun souci de promotion effective, bien que les théoriciens du PROPELCA s'évertuent toujours à leur « faire prendre conscience ». Heureusement que l'École normale supérieure (ENS) de Yaoundé forme désormais ce type d'enseignants dont la première promotion a été mise sur le terrain en 2011. Il sera intéressant de voir quel impact ces enseignants auront sur l'image des langues locales vu que leur nombre est, pour le moment, très réduit (37 en 2011 et presque autant en 2012).

Par ailleurs, le trilinguisme extensif suppose l'enseignement d'un grand nombre de langues dans les écoles, car ses promoteurs rassurent que toutes les langues locales sont enseignables. Il faudrait, pour cela, consentir de grands efforts économiques et techniques pour la standardisation de ces langues. En effet, « la difficulté technique réelle qui est liée à l'enseignement de ces langues » est que « La plupart de nos langues restent des instruments de communication purement orale. Il n'est pas facile de les mettre par écrit, de rédiger des textes et des grammaires appropriés » [22] (p. 13). Aussi pensons-nous qu'il faudrait accélérer la

³ Au Cameroun, il arrive que, lorsqu'on parle sa langue camerounaise en public, on se voit chahuté et parfois même humilié. La formule qui est généralement utilisée chez les francophones lorsqu'on parle une langue autre que le français ou l'anglais est « N'apportez pas la pluie, s'il vous plaît ! » et chez les anglophones, c'est « *Do not call the rain, please !* », comme quoi ces langues n'ont aucune place en public.

⁴ À ce sujet, Yameni a écrit et soutenu une thèse de doctorat sur « Le développement des langues africaines et l'expression des concepts non traditionnels » [30]. Pour ce faire, elle s'est basée sur la langue fe'efe'e pour démentir ceux qui pensent que les langues africaines en général et camerounaises en particulier sont incapables d'exprimer des concepts scientifiques. L'article de Tadadjeu & Chiatoh [23], dans le même ordre d'idées, montre les possibilités de développement de la communication satellitaire en langues africaines.

⁵ Njock [14] avait proposé l'idée de diviser le pays en « zones linguistiques » et, dans chacune d'elles, d'instituer une langue nationale qui servirait comme langue d'instruction dans les premières classes du primaire. Cette langue devrait normalement être la langue la plus parlée de la région ainsi délimitée. Mais cette idée n'avait pas non plus attiré l'attention des autorités politiques.

standardisation de ces langues dans le processus de leur revitalisation interne afin de les rendre effectivement enseignables. Heureusement que la SIL et le PROPELCA sont en train de travailler activement pour atteindre ces objectifs. On rappellera cependant que pour l'heure, certains matériels didactiques pour les différents modèles PROPELCA, que ce soit ceux du primaire (*Le Présyllabaire, Le Syllabaire, Le Postsyllabaire*, les manuels de calcul, de dialogues et le livre de transition) ou ceux du secondaire (*Fiches provisoires de phonétique pratiques 6^e; Manuel de conversation en langue d'ouverture 6^e; Fiches provisoires de phonétique pratique 5^e; Manuel de conversation en langue d'ouverture 5^e; Guide pour la lecture et l'écriture en langues maternelles 4^e et 3^e; Textes de lectures en langues maternelles 4^e et 3^e) sont essentiellement rédigés en LO ou du moins, les explications sont en LO. Ainsi, chaque enseignant est appelé à adapter ou à traduire le contenu en sa langue. C'est la raison pour laquelle beaucoup d'enseignements supposés en langues camerounaises sont plutôt dispensés en français ou en anglais dans les différentes écoles qui appliquent ces modèles, ce qui dénature les objectifs initiaux du PROPELCA. Tadjadjeu et al. [20] reconnaissent ce problème, qu'ils qualifient de pernicieux, lorsqu'ils parlent de « la résistance de certains maîtres PROPELCA à appliquer, de façon stricte, le modèle bilingue PROPELCA, tel que préconisé » (p. 18), c'est-à-dire en donnant les enseignements strictement en langue nationale dans les tranches horaires réservées à cet effet. Au lieu de cela, « Ils ont tendance à retomber dans la routine de l'enseignement en langue et de la langue officielle, réduisant ainsi la L1 à une simple matière d'enseignement » (p. 18).*

En plus, dans un milieu hautement plurilingue comme le Cameroun, à supposer qu'il faille choisir une langue par zone (voir [14]), par région ou par département, laquelle choisira-t-on, quand on sait que certains départements (pour ne pas dire certaines régions), notamment dans l'ouest, le nord-ouest et les régions septentrionales, sont hautement plurilingues ? Même le choix d'une langue par arrondissement n'est pas du tout aisé partout. Les migrations constantes des populations avec le phénomène de l'exode rural que connaît ce pays compliquent davantage un décor linguistique déjà bien complexe, ce qui rend difficile, voire chimérique, un consensus autour d'une langue d'enseignement dans certains centres urbains, véritables melting-pots de groupes ethnolinguistiques parfois hétérogènes, à moins de s'exposer aux conflits à relent ethnique et tribal⁶. Il serait donc très simpliste de croire que tous les élèves apprendront leur L1 à l'école. C'est là supposer que tout le monde vit dans l'aire géographique naturelle de sa L1. À cela, il faudrait ajouter l'irréductibilité linguistique (amour exagéré pour sa langue) que l'on observe dans toutes les couches de la population camerounaise. Au Cameroun, comme au Burkina Faso, « Certains intellectuels et paysans se disent partisans de la promotion des langues nationales, mais dès que l'on arrive à la pratique, ils se montrent peu enthousiastes à l'idée de voir leurs enfants apprendre une langue autre que la leur » [13] (p. 152). Ce problème s'ajoute à l'attachement presque indéfectible des populations, lettrées ou non, aux LO, langues de promotion sociale, selon elles.

Il serait également simpliste de croire que les fonctionnaires affectés dans une ville précise acceptent facilement que leurs enfants abandonnent leurs L1 pour apprendre la langue de cette ville. Pire, en tenant compte du système d'affectation des fonctionnaires au Cameroun, il est possible que l'enfant d'un fonctionnaire se retrouve en train d'apprendre un trop grand nombre de langues. Et dans ces conditions, l'enfant va-t-il recommencer l'apprentissage à partir de la première année de la nouvelle langue du nouveau lieu d'affectation de ses parents ou alors va-t-il prendre le train de cette langue en marche ? Par ailleurs, la notion même de langue maternelle a connu une très nette évolution au Cameroun. Dans les années 1960 et 1970, elle était généralement une langue camerounaise, mais des récentes études montrent que plus de 40% de jeunes de moins de 30 ans (issus des familles endogamiques) des centres urbains ont le français comme seule et unique langue de communication [4] et [5]. Tadjadjeu et al. [20] tentent de contourner ce problème lorsqu'ils proposent :

Dans les centres urbains linguistiquement très hétérogènes, compte tenu du fait que la plupart des enfants commencent l'école avec une bonne connaissance de la première langue officielle, l'enseignement de la langue locale peut être généralisé à l'oral tandis que dans les classes supérieures du primaire, l'initiation à l'écriture est envisagée comme un transfert de connaissances acquises en langues officielles vers la langue maternelle (p. 27).

Cette façon de faire montre que l'application des modèles PROPELCA, dans ces conditions, serait une sorte de géométrie variable et donc sera peu systématique, car c'est la composition sociologique ou démographique de chaque milieu qui déterminera la méthode d'enseignement à utiliser.

Comme on peut le voir, bien que le trilinguisme fonctionnel ou extensif soit une excellente approche en soi, son applicabilité dans le contexte camerounais actuel est très difficile et nécessite une réorientation.

⁶ C'est peut-être ce qui a poussé l'État, lorsqu'il officialise l'enseignement des langues nationales à l'école publique en 2008, à n'en choisir aucune de particulier.

3. LE QUADRALINGUISME ET SA CRITIQUE

L'approche du quadralinguisme a été développée par Tabi-Manga en exploitant certaines insuffisances du trilinguisme extensif, notamment l'ambiguïté entre les différentes variantes du trilinguisme, trilinguisme fonctionnel et trilinguisme extensif. Tadjadjeu [18] lui-même, cité par Tabi-Manga [16], écrit à ce sujet :

Nous avons par la suite eu à noter une ambiguïté inhérente à la théorie du trilinguisme camerounais. En effet, elle renferme deux sortes de trilinguisme dont l'un est composé de deux langues nationales et une langue officielle. En combinant les deux on aboutit à un quadralinguisme qui n'est pas nécessaire à tous les Camerounais (p. 178).

C'est justement dans le but de lever cette ambiguïté que les promoteurs du trilinguisme fonctionnel étendent leur modèle à une quatrième langue, ce qui aboutit en fait à un quadralinguisme assez limité. Tadjadjeu [18] le précise dans les termes suivants :

C'est ainsi que nous avons pu formuler l'hypothèse du trilinguisme extensif qui suggère, pour tout Camerounais et à long terme, la possibilité de communiquer oralement et par écrit en trois langues dont sa langue maternelle et les deux langues officielles, et par extension, la possibilité de communiquer oralement ou semi-oralement en une langue véhiculaire camerounaise [16] (p. 178).

L'on constate, d'après Tabi-Manga, que le trilinguisme extensif n'accorde pas une place centrale aux langues véhiculaires du pays. Ainsi, « Si le trilinguisme extensif a pour objectif la réalisation de l'unité nationale à travers les langues camerounaises, on se serait attendu à ce que la priorité du développement linguistique fût fortement exprimée en faveur des langues nationales véhiculaires » [16] (pp. 181-182). Le quadralinguisme chercherait donc à « rectifier » ces insuffisances tout en tenant compte des trois principes suivants : le multilinguisme, l'unité nationale et l'intégration régionale et sous-régionale. Ce modèle distingue quatre strates fonctionnelles de langues, telles que définies par son promoteur [16] (pp. 184-185). La première strate est constituée des langues maternelles, puisqu'elles assurent la communication au sein des familles. Ces langues, selon l'auteur, ne doivent pas avoir accès à l'école du fait de leur faible taux de dispersion sociale. La deuxième strate comprend des langues dites communautaires qui ont un nombre important de locuteurs natifs. « Elles peuvent constituer le vivier des langues qui devraient jouer un rôle proprement national » (p. 184). La troisième strate est faite des langues véhiculaires qui, seules, « mériteraient l'appellation de langues nationales au sens strict du terme » (p. 185), car elles peuvent s'étendre et se développer au-delà de leur aire linguistique naturelle pour devenir des langues (sous-)régionales ou transnationales. La quatrième strate, enfin, est constituée des deux LO, le français et l'anglais.

Au vu de ce qui précède, Tabi-Manga nous propose un modèle qui, selon lui, « voudrait combler certains silences du trilinguisme étendu ou extensif » [16] (p. 182), mais à l'arrivée, son modèle crée plus de silence encore. Contrairement aux promoteurs du trilinguisme qui ont largement expérimenté leurs modèles sur le terrain, Tabi-Manga ne nous dit pas comment son quadralinguisme pourra concrètement s'appliquer. Il garde un silence étonnant quant à l'enseignement de ces langues, surtout celles contenues dans les strates deux et trois. On suppose, puisqu'il dit compléter l'approche du trilinguisme extensif, qu'il souscrit à la même méthode d'enseignement que celle adoptée par les promoteurs du trilinguisme, auquel cas les critiques que nous avons formulées plus haut sont également valables pour ce modèle. Par exemple, comme Tadjadjeu, Tabi-Manga compte exclusivement sur la sollicitude de l'État pour « faire un sort national à ces langues » ou pour « l'émergence d'une société authentiquement camerounaise où les cultures et les langues de ce pays auront toute leur place » [16] (p. 188). Il écrit en effet : « Nous proposons donc à l'État camerounais de conférer à ces six langues véhiculaires⁷ un statut fonctionnel précis aux côtés du français et de l'anglais » [16] (p. 189). Tout est donc toujours remis entre les mains de l'État pour lequel les projets linguistiques ne constituent pourtant pas une priorité.

4. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES NATIONALES DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS

Resté longtemps presque dans l'informel, l'enseignement des langues et des cultures nationales est officialisé en 2008, à la faveur de l'arrêté N°08/223/MINESUP/DDES du 03 septembre 2008 en réponse à la demande N° 2285 / 08/MINESEC/IGE/IP/LALE du 12/09/2007 du Ministre des enseignements secondaires. C'est à cette date que les inspecteurs nationaux chargés de l'enseignement des langues et cultures nationales sont nommés. À partir de l'année suivante, le Département des langues et cultures de l'ENS, créé dans la foulée, accueille chaque année des élèves-professeurs licenciés de linguistique et d'anthropologie, pour ce qui est du second cycle. En 2010-2011, vingt langues nationales étaient enseignées à l'ENS, chaque étudiant ayant

⁷ Les six langues auxquelles cet auteur fait allusion sont : fulfulde, béti, duala, bassa, fe'efe'e et mungaka. Seulement, il ne nous dit pas clairement comment il a pu sélectionner les six langues, car il est douteux que ces six langues nationales soient les plus parlées au Cameroun, ni qu'elles soient les plus dynamiques.

l'obligation d'en choisir au moins une. Au terme de sa formation de deux à cinq ans, le professeur de langues et cultures camerounaises doit être capable d'enseigner les trois matières suivantes :

1. Phonétique et grammaire appliquées aux langues camerounaises (Sixième et Cinquième) ;
2. Cultures nationales camerounaises : proverbes, contes, épopées, chants, rites, traditions, etc. (de la Sixième en Terminale);
3. Une langue nationale (de la Quatrième en Terminale).

Il est difficile de juger de l'apport des professeurs de langues et de cultures camerounaises, car la première promotion vient d'être mise sur le terrain et très peu de lycées et collèges en sont pourvus. On peut cependant constater l'existence de quelques problèmes, aussi bien dans la formation des futurs enseignants de langues nationales que dans l'enseignement de celles-ci sur le terrain. Au niveau de la formation, bien d'élèves-enseignants ne maîtrisent pas leur langue camerounaise qui est censé être un préalable dans ce type de formation. Ainsi, note le chef de ce département, « les enseignants sont obligés de donner les cours en deux temps : à ceux d'abord qui maîtrisent bien la langue maternelle et puis à ceux qui traînent un peu le pas. » Ce qui signifie que, selon ses propres termes, le système fonctionne « légèrement à deux vitesses. Mais, [à partir de la deuxième année], même les canards boiteux marcheront au même rythme que les autres » [29]. Il serait intéressant de voir, à la fin de la formation de ces étudiants, si ce problème de non maîtrise de la langue cible a été résorbée au cours de la formation. Et s'il ne l'a pas été, quelle répercussion cela pourrait-il avoir sur l'enseignement des langues nationales sur le terrain ?

Par ailleurs, l'école secondaire a besoin d'environ 12.000 enseignants de langues et cultures nationales, dont environ 4.000 pour le public. Or l'ENS, pour le moment, n'en forme qu'une quarantaine par année. Donc pour parvenir à combler le besoin en enseignants dans le public, il faudrait plusieurs décennies, toutes choses restant égales par ailleurs. En attendant, il est simplement demandé aux enseignants d'autres disciplines de dispenser des enseignements dans leurs langues camerounaises, s'ils en ont les moyens. Aucune langue n'a donc été choisie dans telle ou telle géographie. Or dans un pays où presque tout le monde est illettré dans ces langues, ce serait une gageure de s'en sortir dans ces conditions, bien que certaines de ces langues soient présentement en train d'être enseignées, tant bien que mal, comme on l'a vu plus haut. En outre, personne, même pas les inspecteurs nationaux chargés de l'enseignement des langues et cultures nationales, ne semble savoir clairement quelle orientation ce type d'enseignement prendra plus tard, ni comment les besoins en enseignants dans ce domaine seront comblés à moyen terme. Il serait cependant intéressant d'évaluer, dans quelques années, l'apport de ces nouvelles lois linguistiques ainsi que de la formation des enseignants sur la santé des langues camerounaises.

5. DE L'IMPACT DE LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE EN SITUATION MULTILINGUE

5.1 Fondements théoriques de la pédagogie convergente

La PC est une approche assez novatrice d'enseignement des langues en milieu multilingue. Elle est, selon ses initiateurs, une synthèse des courants modernes en psycholinguistique, sociolinguistique, psychopédagogie, anthropologie et neuropédagogie [28]. C'est donc clairement une convergence méthodologique dans l'apprentissage des langues. Développée en Belgique par le Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER), la PC est une approche éducative fondée sur le développement du bilinguisme ou du multilinguisme chez le jeune élève. Elle « accorde la priorité à la langue de l'enfant qui est aussi bien un moyen de communication et d'expression, qu'un instrument de structuration de la pensée et de la personnalité » [25] (p. 6). Elle part de l'idée que l'appropriation de l'écrit⁸ en L1 détermine tous les apprentissages ultérieurs. Dans ce cas, il faudrait « d'abord amener les enfants à une véritable appropriation de la langue maternelle, ensuite les inciter à suivre le même cheminement pour l'apprentissage d'autres langues » (Couez & Wambach 1994, cités par Tamba Doumbia [24], p. 98). Les deux plus importants principes de cette pédagogie sont : axer l'apprentissage sur l'apprenant, son vécu et son environnement en tenant compte de son background familial, de la connaissance qu'il a du monde dans lequel il vit afin de l'amener à donner un sens aux nouveaux enseignements qu'on lui propose ; ouvrir de multiples voies afin d'éveiller toutes les potentialités de l'apprenant, en valorisant toutes les ressources de sa personnalité [9]. Il a d'ailleurs été démontré que « L'enfant qui a appris à lire à écrire et à calculer dans sa langue utilisera ces mêmes compétences lors de l'apprentissage de la seconde langue qui, à son tour, lui permet de mieux prendre conscience de sa langue, de sa culture et du monde qui l'entoure » [25] (p. 7). Cette pédagogie permet donc une meilleure intégration de

⁸ L'accent est mis sur l'écrit parce que les apprenants parlent déjà leur langue. Pour faciliter l'apprentissage de l'écrit, il faudrait aussi appliquer la pédagogie différenciée pour juguler les problèmes liés aux différences de niveaux entre les élèves ; baser l'écrit sur les projets motivants ; encourager la pratique de réécriture, car elle donne aux enfants la possibilité de réfléchir sur l'écrit et de construire leur grammaire [27] (p. 162).

l'apprenant à l'école et inversement aussi une meilleure intégration de l'école aux réalités de l'apprenant, ce qui favoriserait plus de réussite scolaire.

La PC s'appliquerait bien dans les premières années du primaire. Lors du forum mondial sur l'Éducation pour tous organisé à Dakar en 2000 par l'UNESCO, n'a-t-il pas été constaté que « *Considerable evidence has accumulated over the past four decades that teaching young pupils in a language other than their own is ineffective and contributes to high rates of repeating and dropping out* » [26] (p. 28) ? Au Cameroun, surtout dans les zones rurales, le problème de la déperdition scolaire a été longuement débattu. Il est possible que l'une des raisons de cette déperdition soit l'absence ou l'insuffisance de la pédagogie différenciée qui aurait pourtant permis le plein épanouissement de l'apprenant.

5.2 Enseignement en langue locale à l'école primaire

Le modèle 2 du trilinguisme fonctionnel, à travers la PC, permettrait aux élèves de construire la fondation de leurs connaissances notionnelles sur la langue qu'ils maîtrisent déjà. Ainsi faudrait-il que les premières années d'instruction se fassent en L1, la LO1 n'étant qu'une simple matière (voir le tableau 1 ci-dessus pour les quotas horaires de la L1 et de la LO1). Pédagogiquement parlant, il est plus bénéfique pour un élève de partir du connu vers l'inconnu et donc de sa L1 vers la L2, comme diverses expériences l'ont prouvé à travers le monde. Au Mali par exemple, pays dans lequel l'enseignement en L1 dans les écoles fondamentales se passe de façon assez harmonieuse, les évaluations faites dans ces écoles sont encourageantes [24]. En effet, cette pédagogie, d'après Haidara [9] (p. 439),

[V]ise à améliorer les apprentissages et procéder à une véritable intégration des disciplines à travers un enseignement concomitant des deux langues. Le constat général qui se dégage de l'expérience menée au Mali est que la qualité des apprentissages en langue seconde est fortement tributaire de l'assise des connaissances instrumentales en langue maternelle.

Si l'on considère les résultats du concours d'entrée en septième année de 1994 à 2000 au Mali, on remarque que ceux des élèves sortant des écoles bilingues langue maternelle – français sont nettement meilleurs que ceux de leurs homologues sortant des établissements classiques. Le tableau 4, tiré de Haidara [9] et Traoré [25], le confirme.

Tableau 4. Récapitulatif des résultats année par année au Mali (1994-2000)

Années	Taux de réussite, écoles bilingues %	Taux de réussite, école classique %
1994	56,52	40,62
1995	37,64	62,34
1996	75,75	54,26
1997	50,00	36,89
1998	71,95	48,30
1999	78,75	49,13
2000	68,57	52,34

Pour arriver à ces remarquables résultats, il faudrait donc enseigner toutes les matières ou la plupart d'entre elles en L1 en première, deuxième et troisième années, en cédant progressivement la place à l'enseignement en LO1.

Au Cameroun, la méthode qu'on pourrait utiliser dans l'éducation en L1 est, en gros, celle suggérée dans le tableau 2. Mais il faudrait peut-être mettre autant d'accent sur les apprenants que sur les connaissances, en tenant compte du milieu socioculturel et économique de ceux-ci, ainsi que de leur état psychologique et de leur environnement immédiat. Plusieurs techniques peuvent être utilisées à l'école primaire pour atteindre les objectifs d'enseignement : travail de groupe, remue-méninges, jeu de rôles, dialogue, dessin, enquête, visite des sites pertinents, lecture, atelier d'écriture, production écrite personnelle, etc. selon les niveaux d'enseignement. Il faudrait aussi ajouter que le jeune élève devrait aborder la LO2 au cours des dernières classes du primaire (à raison d'une à deux heures par semaine), cette approche le préparant à être trilingue en L1, LO1 et LO2.

L'on peut se réjouir du fait qu'au Cameroun, chaque langue locale ou presque est concentrée dans un « territoire linguistique » [11] (p. 20) où elle est dominante. Ainsi, une ou plusieurs écoles primaires bilingues (L1 – LO1), en fonction de l'engouement de la population et de la disponibilité des enseignants et du matériel didactique, pourraient être créées dans chaque territoire linguistique. Cela a au moins trois implications : la première est que dans chaque village où la langue locale est dominante et où il y a un taux important de locuteurs natifs de cette langue, il devrait exister ce type d'école. Mais il faudrait que la langue en question soit enseignable, c'est-à-dire qu'elle soit suffisamment standardisée, qu'il y ait du matériel didactique dans cette langue et que les enseignants soient disponibles.

La deuxième implication est que les centres urbains, véritables mosaïques des peuples, des cultures et des langues, ne devraient normalement pas abriter ce type d'école. Cela éviterait, non seulement des conflits à relent ethnique, mais aussi, il serait difficile de déterminer les critères sur lesquels se portera le choix de la langue d'enseignement dans les premières années d'instruction. Dans des villes comme Douala et Yaoundé, situées dans des territoires linguistiques duala et éwondo, il ne serait pas forcément évident de faire de ces langues des langues d'instruction pour tous, car il n'est pas sûr que le duala soit majoritaire à Douala, ni que l'éwondo le soit à Yaoundé. Et même s'ils l'étaient, ce n'est pas sûr que l'organisation ethnolinguistique, nécessaire dans notre modèle d'instruction, soit la même que celle qu'on aurait en zone rurale. Les parents installés dans des villes, qui voudraient que leurs enfants s'inscrivent dans ce type d'école bilingue, pourraient recourir à d'autres solutions. Par exemple confier leurs enfants à un parent vivant dans leur « territoire linguistique » pendant quelques années ou alors, se contenter de l'alphabétisation dans les centres réservés à cet effet pendant les grandes vacances comme nous allons le montrer plus loin.

La troisième implication est qu'une telle pratique ne saurait en aucun cas se généraliser au point d'être obligatoire pour tous les élèves, même pas en zone rurale. À côté des établissements scolaires offrant l'éducation en L1, devraient toujours exister des établissements classiques dont la seule langue d'instruction est la LO1. Le choix, dans ce cas, devrait être laissé aux parents. Il faut dire que l'opposition des intervenants de l'éducation (enseignants, parents et politiques) est encore trop vive pour qu'on puisse imposer ce type d'éducation à tous. En outre, comme nous l'avons dit plus haut, la notion même de langue maternelle est déjà assez évasive au Cameroun. Les jeunes de la partie francophone du pays ont de plus en plus le français comme L1 et ceux de la partie anglophone ont de plus en plus le pidgin English comme L1.

L'évaluation dans ce type d'enseignement ne devrait normalement pas être différente de l'évaluation de la LO dans les écoles unilingues en LO1, puisqu'elle devrait tester les contenus enseignés. Tadjadjeu et al. [20] (p. 37) pensent que « le programme d'enseignement bilingue L1/LO1 au niveau primaire testera les compétences en langue nationale et en langue officielle et que les résultats de ces examens trouveront leur place dans des bulletins de notes ». Ainsi, en première année, les enfants pourraient être évalués en calcul, copie, dessin, dictée, écriture et lecture pour ce qui est de la L1, en expression orale pour ce qui est de la LO1. En deuxième année, ils pourraient composer en maths en L1 et en copie, dictée et lecture dans les deux langues. En troisième année, on pourrait leur proposer une épreuve de dictée, de grammaire et de vocabulaire en L1 et les épreuves du programme officiel habituel en LO1. En quatrième, cinquième et sixième année, on pourrait leur proposer une dictée avec des questions de compréhension, de vocabulaire et de grammaire, en plus d'une rédaction sur un thème étudié en classe [20]. Pour ce qui est de la langue du test, on peut noter que « la langue d'enseignement est utilisée pour la confection du test. Le test est donc soit en langue officielle, soit en langue maternelle selon que la discipline est enseignée au moyen de l'une ou de l'autre langue » [20] (p. 38).

5.3 Enseignement en langue locale à l'école secondaire

Comme au primaire, il faudrait que le modèle 3 du PROPELCA soit appliqué au secondaire, à la suite du modèle 2. Les spécificités de ce modèle, ainsi que le coefficient horaire, la méthode et les objectifs de l'enseignement de la L1 au secondaire se trouvent dans le tableau 3 ci-dessus. Cependant, il n'est pas nécessaire que la langue enseignée soit différente de celle à laquelle le jeune élève a été initié au primaire. Ce que les promoteurs du trilinguisme appellent « langue d'ouverture » serait, à notre avis, une charge inutilement supplémentaire pour les élèves qui doivent encore apprendre une langue étrangère en plus de la LO2 au Cameroun.

Le fait d'apprendre une langue locale à l'école, même si ce n'est que l'école primaire, contribue immensément à sa vitalité interne et externe. Nous suggérons donc que seules les langues les plus dynamiques sur le plan interne, ayant développé une littérature suffisante, des grammaires et d'autres matériels didactiques appropriés, les langues dans lesquelles les enseignants bien qualifiés ont été formés, seules ces langues-là soient enseignées au secondaire. Le critère du nombre de locuteurs ne devrait pas avoir la primauté.

Comme au primaire, l'enseignement de la L1 au secondaire ne devrait pas être obligatoire pour les élèves et ne devrait être offert que dans l'aire géographique dans laquelle la langue en question est parlée. En réalité, ce type d'enseignement ne devrait être étendu au secondaire qu'après le succès de l'expérience au primaire. Ainsi, on sera sûr que les produits du primaire, s'ils le désirent, continuent leur apprentissage au secondaire, et, si les conditions sont remplies, jusque même en Terminale/*Upper Sixth*. Les diplômés d'un tel programme pourront plus tard faire carrière dans l'éducation en L1, dans la communication en langue autochtone à la radio, à la télévision ou à la presse écrite, domaines qui souffrent d'un manque criard de personnel qualifié. Ils pourront aussi faire carrière dans la linguistique appliquée aux langues minoritaires pour travailler dans l'aménagement des différents corpus linguistiques. Cependant, nous le réitérons, l'enseignement de la L1 ne devrait pas être imposé à tout le monde au primaire, encore moins au secondaire. En fait, notre modèle de promotion suppose surtout l'alphabétisation dans les différentes collectivités.

6. ENSEIGNEMENT EN LANGUE LOCALE À L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE

En attendant que l'enseignement des langues locales soit généralisé dans le système éducatif camerounais, il serait peut-être intéressant de mettre l'accent sur l'enseignement (in)formel de ces langues au niveau communautaire. Par école communautaire, nous entendons les écoles privées gérées par la collectivité à travers les comités de langue (CL). Nous entendons aussi les centres d'alphabétisation communautaire en langue nationale. Nous entendons enfin l'organisation des cours de vacances. Ces programmes sont importants, non seulement parce qu'ils permettent à la communauté linguistique minoritaire de travailler de façon endogène à la survie de sa langue, mais aussi parce qu'ils permettent de minimiser, dans leur effort de revitalisation, l'impact des décisions politiques, la ruse des autorités publiques. En outre, avec la difficulté plus ou moins visible de la promotion des langues minoritaires par l'État, il serait intéressant d'essayer ou de renforcer des stratégies de promotion endogène. C'est dans ce sens que le Groupe de travail [8] écrit, à propos des langues autochtones canadiennes :

Les programmes qui supposent la participation de la collectivité et des parents, et qui donnent des résultats probants, misent sur l'élargissement de l'expérience pédagogique en dehors de l'école, c'est-à-dire dans la vie quotidienne des élèves. [...] les programmes communautaires axés sur les langues constitueront une composante importante de la stratégie à long terme de la revitalisation des langues (p. 99).

Au Cameroun, des centres d'alphabétisation existent déjà pour un bon nombre de langues. Pour la seule année 2006, la CABTAL a ouvert ou aidé à ouvrir 195 classes d'alphabétisation dans 15 langues nationales, tout en assurant l'appui logistique et technique. Il serait intéressant, grâce à la vitalité ethnolinguistique des différentes collectivités, et aux efforts des CL, que toutes les langues nationales soient pourvues de centres d'alphabétisation dans lesquelles elles seraient enseignées, aussi bien aux jeunes qu'aux adultes désireux d'être lettrés en leur langue. L'ouverture de ces centres permettrait d'avoir moins de dépendance par rapport à l'État et plus de marge de manœuvre dans la promotion linguistique à partir des moyens que les communautés peuvent se donner. Par ailleurs, les jeunes pourraient être encouragés, pendant les vacances, à s'y rendre pour apprendre à lire et à écrire leur langue. C'est dans de tels centres que les parents, installés dans des villes où leurs enfants ne peuvent bénéficier de l'instruction en leur L1, pourraient envoyer leurs enfants pour un « bain de langue » dans leur territoire linguistique. Là, ils apprendraient, non seulement à lire et à écrire leur L1, mais profiteront aussi de cette sorte d'immersion totale pour mieux parler la langue. Les programmes d'été sont un programme d'immersion assez connu dans des communautés linguistiques minoritaires, notamment celles de la Nouvelle-Zélande et des États-Unis. Les CL peuvent contribuer à faire fonctionner ce programme, en recrutant par exemple une équipe de locuteurs natifs, de préférence parmi les employés ou parmi les enseignants disponibles de la communauté. Ils peuvent subir une formation de quelques semaines afin de mieux encadrer les jeunes. Dans la communauté linguistique *ngemba* au Cameroun par exemple, le CL, composé d'un professeur d'université, d'un inspecteur pédagogique national chargé de l'enseignement des langues et cultures nationales, ainsi que de professeurs de lycées et collèges, recrutent et forment des bénévoles dans les différents villages *ngemba* pour assurer l'alphabétisation des jeunes (pour la plupart venus des villes) pendant les grandes vacances. Vu le succès d'une telle entreprise, d'autres communautés gagneraient à encourager ce genre d'initiatives. Ce programme peut durer jusqu'à deux mois. Les activités d'apprentissage peuvent inclure les jeux, les chansons, les dialogues, la copie, les ateliers d'écriture, la dictée, etc. Un tel programme devrait en principe être financé de façon endogène par les élites, les parents et les autres membres de la communauté qui voudraient que leur langue ancestrale soit apprise par leurs enfants et petits-enfants.

En plus de ces activités de classe, les jeunes inscrits dans ce programme peuvent faire des excursions éducatives dans des sites culturels de la communauté afin d'apprendre les us et coutumes et la vie de leur communauté. Après tout, « Le monde qui nous entoure offre de nombreuses possibilités d'enseigner et d'apprendre les langues. Il n'est pas toujours nécessaire d'être dans une classe pour apprendre. [...] Nous devons aller au-delà des salles de classe si nous souhaitons réellement revitaliser nos langues » [8] (p. 61). Cela implique aussi la multiplication de moyens de promotion des minorités linguistiques qui soient moins traditionnels, donc moins basés sur les autorités publiques et leurs financements que sur les efforts individuels et collectifs des populations.

En plus des programmes ponctuels d'alphabétisation, ce modèle de promotion des langues minoritaires implique la création des écoles purement communautaires, formelles ou non. Les écoles communautaires informelles seraient surtout au niveau préscolaire où on offre des programmes unilingues en langue locale ou bilingue en langue locale et en LO. Ces programmes ou d'autres du même genre, qui relèvent de la vitalité communautaire, devraient s'étendre à toutes les communautés linguistiques minoritaires pour permettre aux enfants de décoller intellectuellement sur la base de leur langue. Les produits des centres qui offrent ces programmes pourraient aller dans des écoles primaires dont la langue d'enseignement est la L1 dans les premières années d'instruction. À défaut de ces écoles, chaque communauté, selon son degré de vitalité ethnolinguistique, pourrait se créer une école primaire privée dans laquelle sa langue est l'une des langues

d'instruction. Elle le ferait sans doute avec l'aide des élites, du CL, des ONG qui œuvrent pour la revitalisation des langues minoritaires, ainsi que des organisations religieuses qui cherchent à évangéliser les masses rurales illettrées. Il serait important que ces enseignements se fassent aussi en L1 au niveau préscolaire et lors des premières années du primaire parce que

C'est bien la langue maternelle qui garantit le « décollage » intellectuel de l'enfant dès le début de sa scolarité. C'est elle qui lui apporte l'élément fondamental de son équilibre sans lequel il s'atrophie ; c'est aussi elle qui lui fournit la possibilité de communiquer sa pensée et de s'intégrer de façon harmonieuse dans le monde environnant. Car, et les expériences sont là pour le démontrer, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère. En lui refusant donc la possibilité d'utiliser le support linguistique familier apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup « en situation de blocage » voire de « régression » [9] (p. 441).

Chaque communauté, en fonction de ses moyens financiers pour la construction et l'aménagement des salles de classe et le recrutement des enseignants, en fonction de ses moyens techniques et logistiques pour la production du matériel didactique en langue locale, peut créer un établissement scolaire qui assure les enseignements bilingues L1-LO1 jusqu'à la fin du secondaire. En réalité, avec la participation des populations à travers les APE (Association des parents d'élèves), avec l'aide des CL, des mécènes et, avec la franche collaboration des ONG, un pareil projet serait réalisable. Une telle réalisation dans une communauté linguistique permettrait aux apprenants de passer d'un cycle à l'autre dans un même système. On serait donc sûr que les parents qui le désirent enverraient leurs enfants dans un tel établissement scolaire. Deux problèmes seraient ainsi résolus: le problème de la déperdition scolaire et celui de la survivance ethnolinguistique à travers l'acquisition ou la réacquisition des langues minoritaires.

7. CONCLUSION

Il a été démontré dans ce travail que les langues minoritaires peuvent s'enseigner dans les écoles camerounaises avec plus d'efficacité, aussi bien au primaire qu'au secondaire. Au primaire, la langue d'instruction pourrait être la L1 de l'apprenant dans les deux premières années. La LO serait dans ce cas introduite progressivement comme matière. La troisième année pourrait être considérée comme une année transitoire au cours de laquelle l'une des LO deviendra la langue d'instruction pour un certain nombre de matières. À partir de la quatrième année, la LO (le français chez les francophones et l'anglais chez les anglophones) est la seule langue d'instruction, la L1 (selon les cas) devenant ainsi une matière avec un coefficient horaire assez consistant. Au secondaire, la L1 devrait continuer à être enseignée comme matière jusqu'en Troisième, voire jusqu'en Terminale, selon la disponibilité des enseignants et du matériel didactique. Quel que soit le cas, il faudrait que le jeune Camerounais commence l'école par la langue qu'il parle déjà et que l'instruction soit centrée sur lui, son environnement, son background familial, sa connaissance du monde, etc., pour faciliter l'acquisition ou l'apprentissage. Il s'agit là de certains fondements théoriques de la PC dont nous avons montré l'importance en tant qu'approche éducative fondée sur le développement du bilinguisme chez le jeune élève. Il a été largement démontré que l'éducation bilingue telle que celle suggérée dans le modèle 2 du trilinguisme fonctionnel, permet aux bénéficiaires d'avoir de meilleurs résultats que leurs homologues qui commencent leur instruction directement en langue officielle quand leur L1 est une langue différente. Cette approche permet surtout aux apprenants de mieux apprendre et de mieux maîtriser le français et/ou l'anglais.

Puisque notre modèle accorde la primauté aux stratégies endogènes plutôt qu'aux décisions des autorités politiques, l'enseignement de la langue minoritaire au niveau des écoles ou des centres d'alphabétisation communautaires en est un élément essentiel. De telles écoles, nous l'avons dit, seraient gérées par la collectivité et le CL en sera l'organe technique. Elles permettraient ainsi de revitaliser les langues minoritaires tout en assurant la transition, chez l'apprenant, entre la langue maternelle et la langue officielle.

RÉFÉRENCES

- [1] E. Anchimbe, « Socio-pragmatic constraints to native or indigenous language education in Cameroon, » In O. Arasanyin & M. Pemberton (éds.), *Selected Proceedings of the 36th Annual Conference on African Linguistics*, Somerville: Cascadilla Proceedings Project, pp. 133-141, 2006a.
- [2] E. Anchimbe, « Functional seclusion and the future of indigenous languages in Africa: The case of Cameroon, » In J. Mugane, J. Hutchison & D. Worman (éds.), *Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistics*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, pp. 94-103, 2006b.
- [3] S. Bird, « Orthography and identity in Cameroon, » *Written Language and Literacy*, 4 (2), pp. 131-162. (2001).
- [4] Z. Bitjaa Kody, « La dynamique des Langues camerounaises en contact avec le français, » Thèse de doctorat d'État, Université de Yaoundé I (Inédit), 2005.

- [5] Z. Bitjaa Kody, « Pour une mesure de la viabilité des petites langues, » In M. Cheymol (éd.), *Penser la francophonie – Concepts, actions et outils linguistiques*. Paris: E.A.C. – A.U.F, pp. 45-58, 2004
- [6] M. Cissé, « Langue, État et société au Sénégal. » *Revue SudLangues*, vol 5, pp. 99-133, 2005. <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-109.pdf>. [Consulté le 26 avril 2007].
- [7] H. Giles, R. Bourhis & D. Taylor (1977). « Towards a theory of language in ethnic group relations, » In H. Giles (éd.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* London: Academic Press, pp. 307- 348, 1977.
- [8] Groupe de travail sur les langues et les cultures autochtones (2005). *Le début d'un temps nouveau : premier rapport en vue d'une stratégie de revitalisation des langues et des cultures des Premières nations, des Inuits et des Métis*, Ottawa : Direction des langues autochtones du ministère du patrimoine canadien, 2005.
- [9] Y. M. Haidara, « Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique partenaires. » In M. Cheymol (éd.), *Penser la francophonie – des langues Concepts, actions et outils linguistiques*, Paris : E.A.C. – A.U.F, pp. 439-453, 2004.
- [10] M. L. Haïdara, « Introduction des langues nationales dans l'enseignement : attitude des maîtres de Bamako, » *Nordic Journal of African Studies*, vol 9 (3), pp. 49-65, 2000.
- [11] W. F. Mackey, « Geolinguistics: its scope and principles, » In C. Williams (éd.), *Language in Geographic Context*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 20-46, 1988.
- [12] G. Mba & B. Chiatoh, « Current trends and perspectives for mother tongue education in Cameroon, » *African Journal of Applied Linguistics*, vol 1, pp. 1-21, 2000.
- [13] A. Napon, (2003). « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso, » *Revue SudLangues*, vol. 2, pp. 145-156, 2003. <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-50.pdf> [Consulté le 23 mai 2008].
- [14] H. Njock, « Le problème linguistique au Cameroun, » *L'Afrique et l'Asie*, vol. 73, pp. 3-13, 1966.
- [15] PROPELCA (1995). *National Language Education Programme in Cameroon*. Yaoundé (Inédit).
- [16] J. Tabi-Manga, *Les politiques linguistiques du Cameroun: Essai d'aménagement linguistique*, Paris : Karthala, 2000.
- [17] M. Tadadjeu, « Bilinguisme identitaire et apprentissage d'une troisième Langue : le cas du Cameroun, » *African Journal of Applied Linguistics*, vol. 4, pp. 5-12, 2003.
- [18] M. Tadadjeu, « Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise : le trilinguisme extensif, » In MINFOC (éd.), *L'Identité culturelle camerounaise. Yaoundé : Ministère de l'Information et de la Culture* Yaoundé : Ministère de l'Information et de la Culture. pp. 187-202, (1985).
- [19] M. Tadadjeu, « Language planning in Cameroon: Toward a trilingual education system. » *Patterns in Language, Culture, and Society: Sub-Saharan Africa. OSU WPL*, vol. 19, pp. 53-75, 1975.
- [20] M. Tadadjeu, E. Sadembouo & G. Mba, *Pédagogie des langues maternelles africaines*. Yaoundé: Éditions du CLA, 2004.
- [21] M. Tadadjeu (dir.), *Le Défi de Babel au Cameroun*, Yaoundé : Université de Yaoundé, 1990.
- [22] M. Tadadjeu, E. Gfeller & G. Mba, *Manuel de formation pour l'enseignement des langues nationales dans les écoles primaires*, Yaoundé: Collection PROPELCA, 1988.
- [23] M. Tadadjeu & B. Chiatoh, « The Challenge of Satellite Communication in African Languages, » *African Journal of Applied Linguistics*, vol. 3, pp. 1-15, 2002.
- [24] A. Tamba Doumbia, « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : Théorie et pratique, » *Nordic Journal of African Studies*, vol. 9 (3), pp. 98-107, 2000.
- [25] S. Traoré, *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, Genève: Bureau International d'Éducation (Unesco), 2001.
- [26] UNESCO, *Final Report, World Education Forum*, Paris: UNESCO, 2000.
- [27] M. Wambach, « La pédagogie convergente à l'école fondamentale : méthodologie de l'écrit en milieu multilingue, » *Synergies Monde arabe*, vol. 7, pp. 159-189, 2010.
- [28] M. Wambach, *La Pédagogie convergente à l'école fondamentale. Guide théorique*, Saint Ghislain : Centre International Audio-Visuel d'Études et de Recherches (CIAVER), 1995.
- [29] Xinhuanet, « L'introduction des langues nationales dans l'enseignement en voie d'officialisation au Cameroun, » 2010 <http://www.souslemanguier.com/nouvelles/news.asp?id=11&idnews=22964&pays=139&rub=0> [Consulté le 05 décembre 2012].
- [30] F. Yameni, « Le développement des langues africaines et l'expression des concepts non traditionnels : le cas du fe'fe', » Thèse de Doctorat de 3^e cycle, Université de Yaoundé (Inédit), 1984.

