

Elisabeth Gfeller

1522

La société et l'école face au multilinguisme



KARTHALA

**LA SOCIÉTÉ ET L'ÉCOLE
FACE AU MULTILINGUISME**

KARTHALA sur internet : <http://www.karthala.com>

Couverture : Le roi Njoya enseigne les premiers signes de son écriture aux notables. Dessin d'Ibrahim Njoya. (Dugast I. et Jeffreys M.D.W., 1950, *L'écriture des Bamum*, Mémoires de l'IFAN, Centre du Cameroun.)

© Éditions KARTHALA, 2000
ISBN : 2-84586-014-5

Elisabeth Gfeller

La société et l'école face au multilinguisme

**L'intégration du trilinguisme extensif dans les
programmes scolaires du Cameroun**

**Éditions KARTHALA
22-24, boulevard Arago
75013 PARIS**

Thèse
présentée à la faculté des Lettres
de l'Université de Neuchâtel
pour l'obtention du titre de docteur ès lettres
1995

Membres du jury :
Bernard Py
Georges Lüdi
Pierre Marc
Maurice Tadadjeu

Introduction

Il semble que la situation linguistique de beaucoup de pays devient de plus en plus complexe. Cette complexité est évidente dans les pays du Tiers monde sous plusieurs aspects : la plupart des États sont plurilingues, beaucoup sont diglossiques, la communication orale se déroule essentiellement dans une des multiples langues vernaculaires, tandis que la communication écrite se passe surtout dans une langue officielle d'origine indo-européenne. De même, l'éducation formelle et parascolaire est dispensée en langues officielles. Le succès limité de beaucoup de programmes d'alphabétisation, les redoublements et abandons scolaires, tous ces facteurs soulèvent bien de questions :

- Quelle est la place de l'écrit dans une société en pleine transition entre oralité et littéracie ?
- Quelles sont les fonctions des différentes langues parlées dans un pays, dans une communauté ?
- Quels résultats une telle réflexion peut-elle avoir dans la programmation de l'alphabétisation et les programmes scolaires de ces pays ?

Une réflexion portant sur ces questions s'inscrira nécessairement dans un cadre interdisciplinaire. La sociolinguistique, l'ethnologie, les sciences de l'éducation et du développement peuvent apporter des éléments de réponse. Une composante interculturelle s'y ajoute pour les besoins de la présente étude par le fait que le domaine de recherche se place en contexte africain, tandis que la chercheuse est d'origine suisse alémanique. Elle a vécu la composante interculturelle en tant qu'observatrice parti-

cipante dans le contexte africain. Cette expérience a mis en évidence la différence des contextes linguistiques et sociaux. Les différents intérêts et attitudes observés face aux langues ont influencé les objectifs de l'étude. D'un côté, il s'agissait de décrire une situation complexe, de l'autre, il a été envisagé de trouver des principes simples qui pourraient guider les actions concrètes visant des programmes d'éducation formelle et informelle.

En tant que Suisse alémanique, j'ai vécu un lien assez étroit entre l'usage des langues dans la société d'une part, et dans les programmes scolaires d'autre part. En même temps, j'avais des notions plus ou moins conscientes d'une situation diglossique (Hochdeutsch – Suisse alémanique). La rupture entre langue communautaire et langue scolaire observée dans plusieurs contextes africains m'ont beaucoup intriguée. Les différentes réactions et les multiples intérêts de divers groupes de personnes face aux langues m'ont souvent préoccupée. Mon travail professionnel en Afrique (surtout au Cameroun) me faisait réaliser le décalage entre des situations multilingues de toutes sortes et des représentations à base monolingue. En observant mes propres attitudes et celles de mes collègues, et d'autres interlocuteurs africains, ce décalage se manifestait souvent. En effet, « le paradoxe d'un comportement linguistique hétérogène et d'une représentation homogène » (Khubchandani, 1978) devenait de plus en plus évident de même qu'un décalage entre les intérêts linguistiques des « élites » et ceux des « masses ». Le désir de combler ce décalage par des solutions adaptées au contexte révélait une complexité qui semblait s'agrandir avec chaque solution. Une tension presque constante s'établissait entre le besoin de comprendre ces complexités et celui de les réduire à des principes simples, pertinents pour les décisions pratiques à prendre au jour le jour.

Les recherches entamées dans cette perspective devraient établir un lien étroit entre théorie et application pratique : les acquis théoriques devraient éclaircir la complexité des situations vécues et donner des repères permettant de gérer, le cas échéant, cette complexité dans la pratique. D'une certaine façon, la fiabilité pratique, l'applicabilité au contexte vécu d'une théorie devenait

plus pertinente que sa logique interne. De plus, les caractéristiques du contexte africain ne devaient pas être perdues de vue.

La recherche qui va être développée par la suite se base donc sur les éléments suivants :

- les représentations d'un groupe d'acteurs sociaux camerounais concernant la valeur des langues utilisées dans leurs contextes respectifs ;
- les apports théoriques de plusieurs disciplines portant sur les aspects pertinents évoqués par ces acteurs sociaux ;
- l'expérience de l'auteur et les conclusions qu'elle tirait, consciemment ou inconsciemment, de ces expériences.

Les questions suivantes devraient trouver une réponse :

- Quels rôles les différentes langues jouent-elles dans le contexte multilingue du Cameroun ?
- Comment les locuteurs eux-mêmes perçoivent-ils ces rôles ?
- Quelles sont les relations entre l'emploi des langues dans la vie d'une communauté et leur statut dans les programmes scolaires ?

Un projet expérimental d'éducation multilingue mené au Cameroun (PROPELCA, voir p. 207, description en annexe I) a été choisi comme cadre spécifique pour ces recherches et le personnel du projet comme source d'informations. Ce choix a été influencé par le souci de connaître les attitudes et les positions des acteurs sociaux impliqués dans l'application du projet. En même temps, l'auteur voulait donner une voix à un groupe d'acteurs qui, souvent, « subissent » les concepts des chercheurs et planificateurs sans se faire entendre facilement. Ils étaient censés être les plus aptes à fournir des informations représentatives et peu influencés par l'attitude européenne qui était celle de l'auteur. Ils pouvaient aussi donner des informations réfléchies, reflétant leurs expériences dans l'application du projet. Leurs réflexions pouvaient dépasser les attitudes de l'« homme de la rue », attitudes extérieures et naïves par rapport aux problèmes discutés. Leurs points de vue devaient produire des paramètres valables dans la pratique, et leurs expériences devaient être confrontées aux éléments théoriques de la littérature scientifique. Ainsi, il devenait possible de tirer des conclusions – sinon de proposer des solutions – qui, au moins, indiquaient quelques directions à prendre dans l'enseignement des langues.

Puisque l'auteur et les interviewés participaient au même projet (PROPELCA), les informations risquaient d'être influencées par une « idéologie » commune. Pourtant, ce risque était équilibré par une connaissance plus approfondie de la question de la part des interviewés, chose impossible aux personnes plus « neutres ». De plus, la participation de l'auteur dans ce projet avait créé un certain climat de confiance propice à la profondeur des informations.

La répartition des écoles expérimentales dans plusieurs régions et dans des communautés linguistiques devait permettre une tentative de généralisation, si l'étude révélait des tendances communes.

Remerciements

Cet ouvrage n'aurait pu être réalisé sans le soutien et l'implication du coordinateur du projet PROPELCA, le professeur M. Tadadjeu.

Je suis très reconnaissante aussi envers toutes les personnes contactées qui (sauf une) étaient disposées, sans conditions, à prendre le temps de répondre à mes questions, et j'aimerais les remercier infiniment pour leur disponibilité et leurs contributions. Elles m'ont permis de mieux connaître le contexte dans lequel je m'étais insérée. Elles m'ont aussi permis d'envisager une société multilingue qui – j'en suis convaincue – n'est pas seulement valable dans le contexte africain. J'espère que les résultats de la présente recherche et ses conclusions pourront contribuer à la solution de l'un ou l'autre problème auquel est confronté celui qui essaye de « faire avaler une autre nourriture ». Par cette expression, un enseignant évoquait les changements de représentations qui doivent s'effectuer pour passer d'une éducation monolingue à une éducation plurilingue.

J'aimerais aussi remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation pratique de cette thèse, avant tout à H. Jacot et à S. Piaget pour avoir amélioré le langage d'une locutrice germanophone.

1

Aspects de la situation sociolinguistique du Cameroun

Le Cameroun est souvent considéré comme une Afrique en miniature. Le grand nombre de langues parlées sur son territoire, l'appartenance de ces langues à plusieurs groupes linguistiques, ainsi que la présence de deux langues coloniales font du Cameroun un pays typique en contexte africain. La plupart des pays africains possèdent une multiplicité de langues d'origines différentes, et les utilisent pour différentes fonctions. Certaines de ces langues n'ont jamais connu l'écrit, mais elles servent de moyen de communication quotidienne aux groupes linguistiques respectifs. Parallèlement on emploie les langues coloniales, porteuses de cultures à longue tradition écrite, cultures très différentes de celles transmises par les langues du pays. Un observateur issu d'une société à conception monolingue et à tradition écrite peut trouver étonnant le fait qu'un Camerounais monolingue ne puisse pas fonctionner pleinement dans son propre pays.

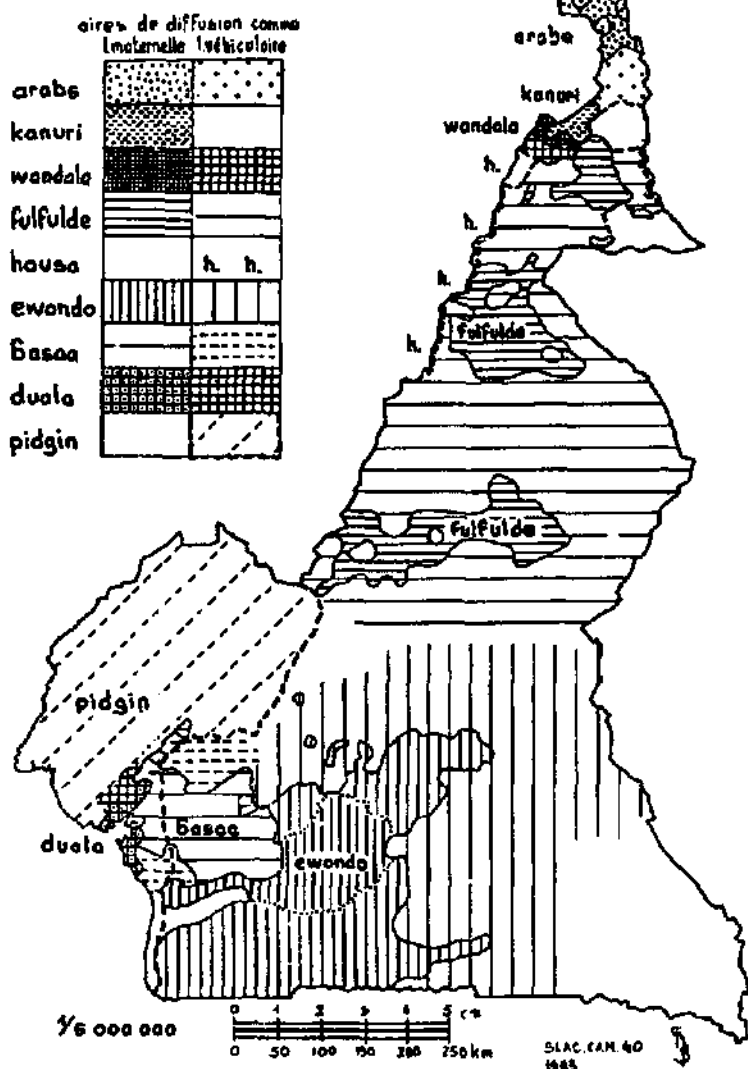
L'Atlas linguistique de l'Afrique centrale énumère 236 langues pour le Cameroun. Parmi les pays africains, seul le Nigeria en compte davantage (plus de 400). Les langues du Cameroun appartiennent à trois familles linguistiques : le tchadique (afro-asiatique) et l'adamawa (niger-kordofanien) pour le nord, le bénoué-congo (niger-kordofanien) pour le sud. Les langues coloniales y ajoutent l'indo-européen (langues romanes avec le français, langues germaniques avec l'anglais). La distance entre ces langues est remarquable, surtout vis-à-vis des langues indo-

européennes : par exemple, le système complexe des classes nominales des langues bantoues s'oppose aux genres des langues indo-européennes (un pour l'anglais, deux pour le français, plus de dix classes pour les langues bantoues) ; on peut aussi comparer l'intonation des langues indo-européennes avec les systèmes de tons des langues bantoues où un simple changement de ton (sans modification ni des consonnes ni des voyelles) indique des différences grammaticales ou lexicales ; ainsi en duala, la combinaison « mba » peut signifier « moi » (ton haut), « brouillard » (ton bas) et « igname » (ton montant).

L'observateur extérieur remarquera vite que la conception monolingue¹ ne rend pas justice à la complexité des situations linguistiques possibles. Une telle conception, dans le cas extrême, permettrait la distribution géographique des langues, mais pas une distribution sociale. Cela ne convient pas à la plupart des situations linguistiques en Afrique où, souvent, deux ou plusieurs langues sont employées dans la même communauté ; par les mêmes individus. Une catégorisation en trois groupes s'avère nécessaire à une étude appropriée des différentes fonctions et du statut variable des langues parlées au Cameroun ainsi qu'ailleurs en Afrique.

1. Conception monolingue : indique une conception qui prend l'emploi d'une seule langue comme norme, soit dans une communauté linguistique, soit dans les systèmes scolaires ou administratifs. En revanche, dans une conception pluri- ou multilingue, l'emploi de plusieurs langues est la norme.

LANGUES VÉHICULAIRES



Source : ATLAS LINGUISTIQUE (1993 : 431)

Les groupes de langues

Une première distinction est à faire entre une langue officielle et une langue « familiale ». Chaque Camerounais réalise et vit cette distinction, soit dans la famille, soit dans la communauté immédiate soit dans les deux. Le troisième groupe est moins généralisé et moins distinct, c'est celui des langues véhiculaires.

Les langues officielles (LO)

Le Cameroun a deux langues officielles, l'anglais pour la région anglophone (correspond à la zone marquée « pidgin » sur la carte 1) et le français pour le reste du territoire. Ces deux langues coloniales se sont installées de manière différente. Le français a été introduit avec la colonisation, l'anglais a été ajouté avec une province du Nigeria qui, en 1962, a décidé de se joindre au Cameroun par plébiscite. Les deux régions ont gardé jusqu'à présent – entre autres – la langue et le système scolaire de leur colonisateur respectif.

Généralement, lorsqu'on parle de bilinguisme au Cameroun, on se réfère aux deux langues officielles ; un bilinguisme langue locale / langue officielle doit être spécifié.

Les langues officielles représentent le système légal de communication dans l'administration et dans l'éducation. L'État énonce ses textes dans ces deux langues, la version française étant considérée comme l'originale, et la version anglaise comme une traduction (Halaoui, 1994). Cela indique une attitude répandue qui traite les anglophones comme une minorité dans l'État – minorité démographique et politique – ce qui est de plus en plus mal perçu par les locuteurs anglophones.

Les langues véhiculaires

Le contact semi- et non officiel entre les nombreux groupes linguistiques qui existent au Cameroun ne se fait bien sûr pas en

236 langues. Si ces groupes limitent l'emploi des langues officielles aux domaines de l'administration et l'éducation, ils vont se servir des langues véhiculaires comme moyen de communication interethnique dans les domaines du commerce, du transport, des métiers, et ceci surtout parmi les gens qui n'ont pas suivi l'enseignement scolaire supérieur. En général, ces langues sont apprises de manière naturelle. Comme les langues officielles, elles sont souvent le témoin des relations de pouvoir qui se sont développées dans certaines périodes de l'histoire : le fulfulde est la langue des Peuls qui ont conquis le nord du Cameroun au cours des siècles derniers ; l'ewondo et le duala ont été répandus par les Églises lors de la christianisation ; le pidgin s'est d'abord constitué dans les plantations du Sud-Ouest où les gérants et les travailleurs originaires de différentes langues, ethnies et nations se sont créés leur propre moyen de communication, qui s'est répandu surtout dans le Nord-Ouest.

Les langues vernaculaires

Les multiples termes utilisés pour désigner les langues vernaculaires, termes dont l'acception semble changer périodiquement, témoignent d'un statut incertain, d'un processus de changement continu, et des situations complexes dans lesquelles se trouvent ces langues.

Le petit Robert définit la *langue vernaculaire* comme la « langue parlée seulement à l'intérieur d'une communauté ». Ici ce terme sera employé comme terme général, couvrant plusieurs des aspects spécifiés par les appellations suivantes.

Le terme *langue maternelle* suppose une situation linguistique homogène pour l'acquisition et pour l'emploi d'une langue par un groupe linguistique, soit dans la famille, la communauté ou la nation. Dans un État plurilingue, cette situation n'existe que partiellement (dans certaines communautés, certaines familles) ; de plus, dans plusieurs cultures camerounaises, une épouse et ses enfants étant censés apprendre la langue du père et de sa famille, on devrait logiquement parler de langue paternelle. Ce manque de précision rend le terme suspect et il sera souvent remplacé par

d'autres appellations qui visent chacune un contexte plus défini. Dans cette étude, l'expression « langue maternelle » sera donc employée dans le cas où un attachement personnel ou émotionnel à la langue joue un rôle. D'autres aspects seront désignés par les termes suivants :

Langue locale indiquera une langue dont l'emploi est limité à une communauté locale et/ou régionale, et ceci même si elle est parlée en diaspora par les locuteurs autochtones, cas fréquent des grandes villes.

Langue première (L1) se référera au moment de l'acquisition ; L1 est acquise dans la famille et dans la communauté immédiate, en faisant abstraction du fait qu'il existe des situations – surtout urbaines – où un enfant est exposé dès sa jeunesse à plusieurs langues ; dans ce dernier cas, Chumbow emploie le terme de *langues de base*, pour désigner une situation où l'on ne peut identifier une langue dominante unique ; cela concerne aussi les adolescents qui, à la fin de leur scolarité, utilisent indifféremment deux langues.

Le terme de *langue dominante* désignera la langue dans laquelle une personne multilingue s'exprime le plus aisément ; elle peut varier d'un domaine à un autre.

L'expression *langue ethnique* établira un lien entre langue et ethnie ; le terme sera utilisé pour distinguer l'emploi d'une langue donnée par une communauté linguistique (incluant les locuteurs non originaires qui maîtrisent la langue de la communauté respective) et par une communauté ethnique (excluant les locuteurs non originaires de l'ethnie).

Au Cameroun, on utilise souvent le terme de *langue nationale* pour les langues parlées par les groupes linguistiques respectifs. Ce terme correspond à « langue locale ». Alors que les pays voisins ne désignent par « langue nationale » que les langues locales à statut (semi-)officiel, choisies par le gouvernement dans l'intention d'en faire des moyens de communication privilégiés pour tout le pays ou au moins pour certaines régions (par exemple, au Congo : munukutuba pour l'Ouest, lingala pour l'Est ; au Togo : ewe pour le Sud, kabiye pour le Nord.

Les personnes interviewées dans la recherche qui suit parlent le plus souvent de *la langue* (« ma langue », « sa langue »), ce qui

indique un attachement personnel que les autres appellations n'expriment pas.

Ce survol initial de la situation sociolinguistique du Cameroun révèle une complexité qui touche à la vie politique, sociale et culturelle, et qui implique l'individu, la communauté linguistique, ainsi que l'État. On réalise que les langues peuvent influencer considérablement la communication entre différents groupes et entre les individus dans ces groupes, ce qu'une expérience et une conception monolingues ne permettent pas d'imaginer facilement. Dans une société où l'individu monolingue est une « espèce » marginalisée, l'acquisition et l'enseignement des langues doivent prendre une envergure beaucoup plus importante que dans une société essentiellement monolingue.

Bien que des individus monolingues existent dans une telle société plurilingue, il faut se rendre compte que leur domaine d'action est limité et qu'un grand nombre de locuteurs ont au moins quelques connaissances dans plusieurs langues. Le nombre de langues qu'un individu comprend ou parle, ainsi que la maîtrise à laquelle il parvient dans l'une ou l'autre, varient considérablement et dépendent de son histoire personnelle. Les compétences dans les différentes langues ainsi que les situations où l'une ou l'autre est employée dépendent d'une multitude de variables (voir chap. 3).

La politique linguistique du gouvernement camerounais

La politique linguistique au Cameroun est en plein développement. Sans être au centre des problèmes et des intérêts politiques, elle n'en constitue pas moins un aspect très important. Une conception monolingue de l'État – héritée de la colonisation – se manifeste toujours ici et là, par exemple dans le désir de trouver une langue pour préserver l'unité de la nation. Cette conception existe malgré le bilinguisme officiel qui, au fond, préconise deux régions monolingues. La réalité de la situation linguistique, à savoir l'existence de nombreuses langues camerounaises, n'a été

prise en compte que dans un passé récent. Avant 1985, le gouvernement avait adopté une attitude de non-intervention envers la législation coloniale qui n'acceptait que les langues officielles. Il adoptait la même attitude envers les organismes non gouvernementaux et les individus qui tentaient de promouvoir les langues vernaculaires en raison de leur valeur indispensable à une véritable communication avec « les masses ».

Depuis 1985, des textes officiels ont été publiés (Congrès du Parti unique 1985, le livre du président [Biya, 1987]), textes reconnaissant les langues nationales et admettant leur valeur privilégiée pour le développement rural et l'intégration du pays. Depuis l'instauration du multipartisme, quelques partis d'opposition ont parmi leurs objectifs le développement accru ou même l'officialisation du plurilinguisme. Cette ouverture idéologique vers les langues nationales permet dorénavant aux individus et aux organismes soucieux de promouvoir ces langues d'avancer avec plus de courage. Ils pourront se prononcer sans crainte pour leurs idées, et surtout discuter ouvertement des problèmes linguistiques. Finalement, le ministère de l'Éducation nationale s'est penché sur la question des langues dans ses États généraux de mai 1995 et des textes juridiques les ont incluses en 1998.

A côté de cette politique de bilinguisme officiel, le Département de langues et linguistique de l'Université de Yaoundé a développé une planification linguistique multilingue (voir chap. 6). Le concept du trilinguisme extensif (voir chap. 7) postule que le système scolaire devrait produire des bilingues équilibrés au niveau du primaire, des tri- ou multilingues au niveau secondaire. Ce concept apporte une réponse à l'existence des trois groupes de langues décrits ci-dessus. La nécessité de connaître au moins une langue nationale et une langue officielle est postulée ; un individu doté de ces connaissances serait apte à communiquer dans les situations les plus courantes d'une vie d'adulte. S'y ajoute la connaissance d'une troisième, quatrième, énième langue, langues dont un individu d'une certaine mobilité pourrait avoir besoin. L'implantation d'une telle politique incombera naturellement à l'éducation formelle et informelle.

L'enseignement

Les programmes scolaires camerounais sont marqués par la politique des anciens colonisateurs, du point de vue des structures, du matériel scolaire, etc. La région anglophone a un système scolaire proche de celui de l'Angleterre, et le système de la région francophone ressemble au système français. Les structures de la région anglophone, par exemple, prévoient sept années de scolarisation primaire, alors que la région francophone n'en a que six ; les livres scolaires sont souvent conçus et imprimés en France ou en Angleterre. Dans les dernières éditions pourtant, l'élaboration du contenu s'adapte de plus en plus aux données culturelles de l'Afrique. Depuis l'indépendance, l'objectif du ministère de l'Éducation nationale a été de généraliser l'éducation plutôt que d'adapter les programmes aux situations socioculturelles du pays.

Les méthodes pédagogiques suivent avec un certain retard les développements dans les pays des anciens colonisateurs et s'intègrent superficiellement aux contextes différents de l'Afrique. L'éducation formelle à tous les niveaux (primaire, secondaire, supérieur) est dispensée officiellement dans les deux langues officielles. Les écoles privées (religieuses et laïques) suivent en général ces programmes tout en s'accordant des libertés pour la production et l'emploi du matériel, ou bien par l'ajout de quelques matières à enseigner.

Les problèmes qui en découlent sont multiples et provoquent des contradictions dans la salle de classe. Il revient au maître de les résoudre, souvent sans directives officielles ou même contre celles-ci. En voici quelques exemples :

— **Langage** : l'obligation d'utiliser la langue officielle dès le début de la scolarité peut créer une situation où le maître et l'élève n'auront pas une langue de communication commune. L'apprentissage doit nécessairement se concentrer sur l'établissement d'une langue de communication ; l'acquisition des matières en souffre, surtout au primaire (lecture, calcul, aspects culturels, notions scientifiques portant sur l'environnement immédiat, etc.). Si le maître et les élèves connaissent la même langue nationale, le maître peut y avoir recours pour des explications portant sur la

matière enseignée – s'écarter ainsi d'une interprétation stricte du programme scolaire.

– Lecture : une des matières principales à enseigner dans les premières années du primaire est l'écrit. Si l'élève des pays développés doit apprendre à choisir dans une surabondance de matériel écrit conçu pour lui, l'élève africain est souvent obligé de lutter pour avoir un seul livre. Par conséquent, il n'est pas rare que le maître enseigne à partir du tableau noir. La situation est assez fréquente où seulement un tiers des élèves possèdent les livres correspondant à leur niveau.

– Méthodes : le développement des méthodologies en Europe tend vers un enseignement individualisé, vers la prise en charge de l'apprentissage par l'élève lui-même. Le maître met à la disposition de l'élève un éventail de matériel qui lui permet de construire ses connaissances. Les effectifs des classes en Afrique (normalement entre 50 et 120 élèves par enseignant) exigent du maître qu'il fasse passer avant tout des formules linguistiques à un nombre d'élèves aussi grand que possible. Le « papier » (imprimé ou non) étant souvent une denrée rare, le maître doit se passer d'outils pédagogiques en papier. S'il réussit à en avoir, ils risquent de « disparaître » d'un jour à l'autre, il ne peut laisser ni livres, ni illustrations, ni affiches, dans la salle de classe. La créativité pédagogique est bien limitée par ces contraintes pratiques, le maître doit se débrouiller sans l'essentiel.

Au fond, l'enseignant – surtout au primaire – est confronté à la question : comment enseigner la lecture sans écrit, comment enseigner les matières dans une langue qu'un grand nombre d'élèves ne connaissent pas ou ne maîtrisent que superficiellement ? De plus, il réalisera rarement que les méthodes d'enseignement de la lecture en L1 ne sont pas identiques aux méthodes d'enseignement d'une L2.

La place de l'écrit

L'acceptation des langues locales dans l'éducation et/ou dans l'administration exige que ces langues soient écrites. S'il n'est pas complètement impossible d'utiliser une langue seulement oralement dans l'enseignement formel, la plupart des maîtres souhaite recourir à l'écrit. L'école est l'institution privilégiée pour enseigner la lecture et tout le savoir qui en découle. L'introduction de langues à tradition orale demandera alors leur standardisation. Celle-ci devient la tâche prépondérante d'une politique plurilingue en Afrique.

Les langues officielles se présentent avec une orthographe bien établie. Les règles d'orthographe et de grammaire sont enseignées dès la première année scolaire et renforcées dans les années suivantes, alors que l'on emploie les langues locales surtout oralement. Ce fait a engendré une attitude particulière qui persiste toujours dans la population : les langues locales sont considérées comme des dialectes ou patois, comme des variantes qui se parlent, mais qui ne s'écrivent pas, qui n'ont ni orthographe ni grammaire, que l'on utilise et que l'on connaît comme ça, sans les « apprendre ». Quiconque a essayé de les écrire avec l'alphabet anglais ou français, aura été conforté dans cette attitude, car il aura remarqué que sa langue ne se laisse pas écrire facilement et clairement (la plupart des langues camerounaises étant tonales, toute une gamme d'éléments distinctifs ne peut être représentée par les signes des alphabets latins). Cette attitude est toujours très répandue, bien que, ces dernières années, les recherches linguistiques (analyses et standardisation des langues locales) aient beaucoup progressé sur l'ensemble du continent.

Dans le tableau suivant, une *standardisation immédiate* possible inclut les langues sur lesquelles ont été faites des analyses phonologiques, morpho-syntaxiques et/ou lexicales. Avec un minimum d'analyse, on peut élaborer les quelques principes orthographiques nécessaires pour permettre l'emploi par écrit de la langue en question.

Une *standardisation opérationnelle* inclut les langues qui possèdent une orthographe pratique, utilisable ou déjà utilisée pour

une communication écrite, bien que la standardisation ne soit pas encore complète, certains domaines attendant des analyses linguistiques plus détaillées pour permettre d'établir une norme scripturale. Cette situation est en quelque sorte comparable à l'état des langues européennes au Moyen Âge, lorsque les normes écrites étaient assez flexibles (l'allemand, par exemple, indiquait la longueur des voyelles – parfois dans le même texte – en les redoublant, en ajoutant un h ou bien un e, s'il s'agissait de la voyelle i).

Tableau I
Standardisation des langues camerounaises

	Aucune action	Standardisation immédiatement possible	Standardisation opérationnelle	Total
Nord (Zone 1-3)	60	31	8	100
Littoral / Sud-Est (Zone 4-6)	28	17	3	48
Ouest (Zone 1-9)	56	23	11	91
Total	144	72	22	239

(ALCAM, pp. 160-164)

En ce qui concerne le Cameroun, il existe, depuis 1979, un alphabet général des langues camerounaises. Un groupe de personnes et d'institutions travaillant avec les langues locales (chercheurs, missionnaires, etc.) a établi un inventaire des symboles nécessaires pour écrire ces langues en suivant le principe de la bi-univocité. Cet alphabet harmonise les écritures multiples qui avaient été élaborées à partir des langues européennes. Il est devenu une référence utile et largement acceptée, surtout pour les langues qui ont été analysées récemment. L'alphabet général a plus de difficulté à s'enraciner dans les langues à tradition écrite établie, surtout parmi les lecteurs âgés.

Application et diffusion

La prohibition de l'emploi des langues nationales dans les contextes officiels a freiné leur développement et leur promotion. A part les Églises, le CREA (Centre de recherche et d'études anthropologiques) et la SIL (Société internationale de linguistique), il y avait bien quelques associations culturelles qui s'en occupaient. Pour leur donner un cadre légal, une association a été créée.

L'ANACLAC

Fondée en 1987, l'Association nationale des comités de langues au Cameroun (ANACLAC) a pour objet de rassembler tous les comités de langues existant au sein d'autres associations, et elle est censée promouvoir le développement des langues nationales. L'ANACLAC soutient les efforts des comités locaux dans la supervision du développement de ces langues, dans la mise au point de programmes d'application et de diffusion. Elle représente et défend les intérêts de ces comités face aux institutions gouvernementales. Avec l'ANACLAC, un cadre légal a été créé pour le développement et la promotion des langues locales.

Les besoins et les préoccupations des comités locaux sont très divers. Ils vont des premiers pas dans l'analyse linguistique d'une langue non écrite jusqu'à la gestion de programmes d'alphabétisation et à la promotion des langues locales au niveau politique (local et national).

En ce qui concerne l'application du trilinguisme extensif dans les systèmes scolaires, elle se fait par le Projet de recherches opérationnelles pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA).

Le PROPELCA

Ce projet, sous forme expérimentale, est en cours depuis 1980. Il comprend quatre volets qui s'occupent respectivement de l'enseignement au niveau primaire et secondaire (voir aussi annexe 1).

Volet 1 : enseignement de l'anglais et du français comme L2 au niveau secondaire ; on propose l'enseignement de certaines matières dans la deuxième langue officielle (LO2) des enseignants.

Volet 2 : enseignement des matières en langue locale au niveau primaire et introduction de la LO de la région respective comme L2.

Volet 3 : enseignement de quelques principes linguistiques et de quelques langues locales au niveau secondaire.

Volet 4 : éveil de l'esprit critique de l'enfant au niveau maternel par l'enseignement et l'emploi des langues locales.

Déroulement de l'expérience

L'implantation de ce modèle devait se faire en quatre étapes :

- 1. Planification (1978-1980)
- 2. Expérimentation (1980-1987)

L'expérience a été menée dans des écoles privées, avec un nombre de langues croissant de 4 à 8 (pour le primaire) et touchant à peu près 3 000 élèves. L'expérience au secondaire a touché finalement 7 écoles avec l'enseignement de 4 langues. Elle a été suivie par une équipe de chercheurs de plusieurs institutions (Université, CREA, SIL). Le personnel exerçant dans les écoles expérimentales (maîtres, directeurs, inspecteurs) était celui des structures scolaires participant à l'expérience.

- 3. Extension

Une extension est prévue – et partiellement en cours – à deux niveaux :

1. extension du projet à d'autres langues ;
2. extension à toute une zone linguistique ; cette extension concerne les langues ayant participé à l'expérience. Pour cette phase, la collaboration officielle du ministère de l'Éducation est sollicitée et on s'attend à ce que, finalement, ce ministère se charge du programme.

- 4. Généralisation

Le but visé par l'expérience (voir aussi chap. 7) est une application générale du trilinguisme extensif dans tout le système scolaire, dans toutes les langues du Cameroun. Démarches et planification détaillées se feront au moment où les instances concernées adopteront une politique plurilingue.

Dans ce contexte plurilingue et au carrefour entre oralité et littéracie, les recherches à entreprendre sont immenses et d'une diversité considérable tant au niveau purement linguistique qu'au niveau sociolinguistique et politique. On doit prévoir que les développements sociolinguistiques s'étalent sur des générations. L'interaction entre les intérêts liés aux langues locales (identité, communauté locale, ethnicité, voir chap. 4) et aux LO (épanouissement géographique, social, intellectuel, voir chap. 5) peut produire toute une variété de modèles de comportement linguistique. Cette étude essaye de relever quelques variables qui jouent leur rôle dans l'interprétation de cette interaction.

2

Méthodologie

Étant donné que cette étude s'est faite dans une société en pleine transition entre tradition orale et écrite, une méthode assez proche de l'oral s'imposait pour la collecte des données. De plus, cette méthode devait contenir un instrument rendant compte des différences culturelles entre l'objet de recherche et l'auteur.

Une interdépendance constante entre expérience pratique et réflexion théorique s'est établie tout au long de l'étude et se poursuit encore : les problèmes rencontrés dans la pratique suscitent des réflexions ; on cherche des éléments de réponse auprès des personnes vivant cette situation (méthode orale), dans les expériences d'autrui (oral ou écrit), dans des théories qui pourraient apporter un cadre utile (écrit) permettant de comprendre des faits troublants ou surprenants, inexplicables à première vue. L'objectif de la présente étude n'était pas en premier lieu d'évaluer une hypothèse, mais plutôt de trouver des principes ordonnateurs dans une multitude d'impressions et de faits observés. Ces principes émergeaient de situations observées dans une culture donnée et reconnaissables par les membres des groupes décrits. A partir de tels principes, on espérait dégager des hypothèses, qui, à leur tour, seraient évaluées en fonction de leurs valeurs généralisables.

... obviously, we must go back and forth between description and explanation, between observation and interpretation, between the actor's view and the analyst's view... We must define to some

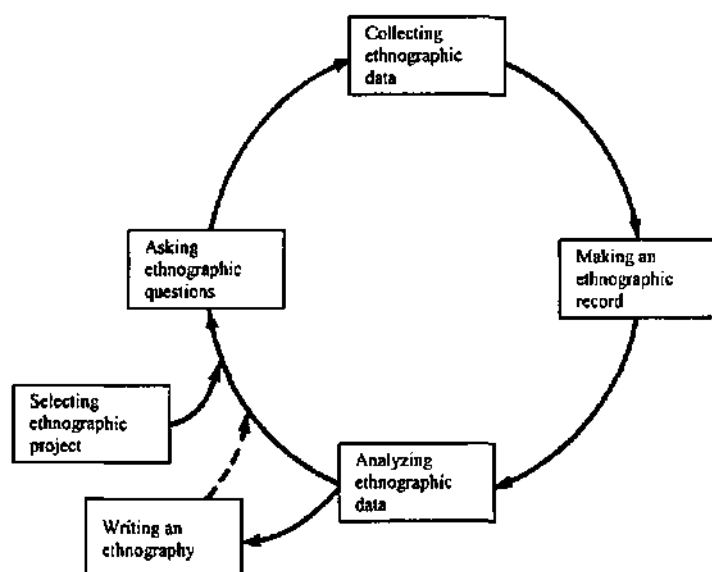
extent before we engage in wide-scaled observation... as we observe more and more, we must change our initial definitions to fit the actual data, as needed. Our ultimate goal is to derive... an analyst's phenomenological system that is descriptive and explanatory of the actor's phenomenological system (Fishman, 1977, pp. 22-23).

Dans cette perspective, une approche ethnologique convient comme méthode de recherche. Au lieu d'aborder le sujet de recherche avec une idée préconstruite de ce qu'il va trouver, l'ethnologue s'approche d'un système qu'il veut découvrir, qui n'est pas enraciné dans son propre système cognitif. Les acteurs sociaux qu'il étudie vivent ce système, objet de recherche, d'une manière inconsciente. Ils vont le découvrir pour ainsi dire avec le chercheur.

Doing ethnography in another culture involves first and foremost doing field work, including observing, asking questions, participating in group activities, and testing the validity of one's perceptions against the intuitions of natives. Research design must allow an openness to categories and modes of thought and behavior which may not have been anticipated by the investigator (Saville-Troike, 1989 : 4).

L'approche ethnologique, mieux que tout autre, favorise une vue globale, c'est-à-dire que tous les aspects qui influencent une situation ou une société sont valables *a priori* ; par définition, rien n'est exclu. Néanmoins, même cette vue globale impose des limites. La situation étudiée est restreinte d'une manière ou d'une autre. Elle peut être comparée avec d'autres situations qui sont conformes à l'étude ou non. La possibilité d'une généralisation quantitative doit être évaluée par d'autres méthodes.

Des recherches statistiquement représentatives dépassaient mes moyens et ne semblaient pas très adaptées à une société qui communique surtout par l'oral. Les statistiques reposent sur des faits observables, sur des données objectives, mesurables et



THE ETHNOGRAPHIC RESEARCH CYCLE (Spradley, 1980 : 29)

régulièrement vérifiés, tandis qu'une société à tradition orale fonctionne à partir de symboles, d'événements à représentation symbolique. On peut mettre en doute l'utilité de résultats statistiques dans un contexte où le symbole et l'événement symbolique constituent le système des valeurs.

Tout le problème vient en fin de compte du fait qu'on tente d'appliquer un procédé graphique simple, le tableau (ou les statistiques [remarque de l'auteur]), à l'étude des « symboles » dans les cultures orales. Il est douteux que soumettre les mots (chiffres) et leurs significations à un tel réductionnisme puisse être de quelque profit, même si certains ensembles peuvent mieux que d'autres s'accommoder de ce genre de traitement (Goody, 1979, p. 132).

J'ai souvent été surprise de constater la place négligeable que prenaient les données statistiques et les résultats scientifiquement

évalués dès qu'il s'agissait de convaincre quelqu'un de la valeur des langues nationales. C'était plutôt l'engagement des autorités, la volonté politique de l'instance supérieure la plus proche qui inspirait ou non confiance en une certaine politique linguistique, par exemple la fiabilité de l'enseignement des langues locales. La question posée par un responsable régional au secrétaire à l'Éducation nationale catholique peut l'illustrer. Il ne fondait pas son estimation des chances de succès du programme PROPELCA sur les acquis documentés des élèves ; il voulait plutôt connaître l'engagement personnel du secrétaire à l'Éducation, en lui demandant s'il était convaincu et prêt à promouvoir ce programme dans ses services. C'est la réponse affirmative du secrétaire qui lui a donné confiance pour continuer le travail de sensibilisation dans sa région.

La méthode cyclique

Spradley propose une méthode cyclique pour les recherches ethnographiques, méthode qui contraste avec les méthodes « analytiques », « linéaires » :

... this difference can be expressed in two research patterns. While other social science investigators tend to follow a linear pattern of investigation, the ethnographer tends to follow a cyclical pattern (Spradley, 1980 : 26).

Une telle méthode cyclique me semblait bien correspondre au « style oral », à la manière de gérer la communication dans le contexte africain où j'ai vécu. Le développement d'un sujet ne suit pas nécessairement une logique linéaire interne, comme le demande l'écrit ; les interlocuteurs construisent plutôt « la logique » de l'interaction en fonction des intentions mutuelles et de leurs relations personnelles.

Pourrait-on conserver – au moins partiellement – un tel style dans l'écrit ?

Au lieu de définir au préalable les paramètres qui constitueront la recherche, il s'agirait de trouver les paramètres valables dans le contexte recherché, initialement inconnu. En élaborant avec les acteurs sociaux les aspects pertinents d'un thème initialement vague, les variables possibles peuvent s'installer. A partir de ces paramètres et variables culturellement pertinents, il est possible d'établir une comparaison avec des études faites ailleurs, et avec les théories qui ont cours dans leurs domaines respectifs. Celles-ci prendront quasiment la place d'un interlocuteur.

Il est clair qu'un certain nombre de composantes caractéristiques de l'interaction orale ne se manifestent pas dans l'écrit. Le chercheur fait toute une série de choix préalables : il sélectionne les interlocuteurs et, avec eux, leur contexte socioculturel et les situations de l'interaction. Les parties des discours retenues et jugées pertinentes n'apparaissent finalement que par l'interprétation du chercheur.

La méthode cyclique de Spradley (1980) a été suivie dans son orientation générale. Au lieu de commencer par la définition d'un problème, et par des hypothèses à vérifier, cette méthode commence par le choix d'un « projet », d'un site à observer. Cette investigation se fait par un cycle plusieurs fois repris, consistant en questions, récolte de données, enregistrement et analyse des données observées.

Appliqués à cette étude, les cycles parcourus sont les suivants :

Projet : L'éducation dans une société plurilingue

Cycle 1

Question : Quelle valeur ont les différentes langues dans une telle société ? Cette question témoigne d'un certain étonnement caractéristique d'une attitude monolingue face à une société plurilingue. Implicitement, elle indique la découverte qu'il est impossible de se contenter de la promotion d'une seule langue dans l'éducation.

Récolte de données : Dans un premier temps, il s'agissait d'observations informelles faites par l'auteur et portant sur le comportement linguistique de toutes sortes d'interlocuteurs dans

des contextes variés : le voisinage urbain et villageois (vécu en différentes périodes), les collègues, le marché, les classes expérimentales du projet PROPELCA, les bureaux officiels de quelques systèmes scolaires privés, etc.

Enregistrement : aucun.

Analyse : Les Camerounais ne sont pas unanimes quant à la valeur respective des langues. Valeur et statut des langues ne sont pas bien définis, ce qui laisse entrevoir une situation complexe.

Résultats/documentation : Spradley souligne l'importance de documenter les analyses partielles des différents cycles. Cela est indiqué parce que les analyses partielles vont amener à de nouvelles questions, qui permettront de cibler le domaine de recherche, de se focaliser sur les aspects importants, de sélectionner et de spécifier les données pertinentes.

Pour les besoins de ce travail, une étude portant sur les attitudes et le comportement linguistique était indiquée. Les questions à résoudre étaient les suivantes :

- a) Quels rôles les différentes langues jouent-elles dans un contexte multilingue ?
- b) Comment les locuteurs eux-mêmes perçoivent-ils ces rôles ?
- c) Quelles sont les relations entre l'emploi des langues dans la vie d'une communauté et leur statut dans les programmes scolaires ?

Pour préparer le cycle suivant, un questionnaire a été élaboré pour servir de fil conducteur lors d'interviews semi-libres.

Cycle 2

Questions : Le questionnaire devait guider les interviews pour garantir une certaine homogénéité et en même temps permettre la flexibilité nécessaire à la poursuite des sujets pertinents pour les interlocuteurs. Ainsi, une interprétation inattendue des questions, des implicites importants pouvaient être approfondis.

Les questions étaient les suivantes :

1. a. Où et comment avez-vous appris à lire et à écrire votre langue maternelle ?
b. Qu'est-ce que vous avez lu et écrit en langue maternelle au cours de l'année dernière ?
2. a. Quelle est la valeur de votre langue maternelle pour vous ?
b. Qu'est-ce que vous feriez, si on vous défendait de l'utiliser ?
3. a. Quelle est la valeur de la langue officielle pour vous (anglais dans la région anglophone, français dans la région francophone) ?
b. Qu'est-ce que vous feriez, si on vous défendait de l'utiliser ?
4. a. Où, avec qui, à quelle occasion, pour quels sujets utilisez-vous votre langue maternelle ? la langue officielle ?
b. En dehors de l'école, où, avec qui, à quelle occasion, pour quels sujets avez-vous, durant la semaine passée, utilisé votre langue maternelle, et la langue officielle ?
5. a. Quand avez-vous entendu parler de PROPELCA pour la première fois ? Quelle a été votre réaction ?
b. Qu'est-ce que vous en pensez maintenant ?
c. Quels sont les avantages de ce projet ?
d. Quels sont ses problèmes ?
e. Est-il vrai que PROPELCA prépare mieux les élèves à la vie que l'enseignement traditionnel ? Comment ?

Chaque question a été posée de deux manières :

- a) l'une visant le concept, l'idée générale ;
- b) l'autre visant les détails, l'aspect pratique.

Cette méthode devait permettre de contrôler un décalage possible entre les idées et le vécu, entre une représentation et l'application pratique, et je m'attendais à ce qu'elle mette en évidence des implicites insoupçonnés.

La première question essaie de sonder la place de la langue vernaculaire écrite dans la vie de l'informateur. L'utilité de cette langue pour l'individu ainsi que sa dimension historique étaient recherchées.

Les questions 2-4 concernent l'environnement linguistique de l'individu et ses attitudes envers les deux langues, langue maternelle et langue officielle. Avec la situation extrême et hypothétique que soulèvent les questions 2b et 3b, j'espérais susciter des réponses personnelles, originales pouvant dépasser la « doctrine » enseignée dans les cours de recyclage. Cependant, les réponses touchent plutôt aux relations avec le pouvoir, au droit à la décision et à la politique linguistique.

Les réponses aux questions 2 et 3 permettent de se faire une idée de la valeur symbolique des deux langues. La question 4 aborde la valeur instrumentale, communicative de ces langues dans la vie des interlocuteurs.

Finalement, la 5^e question devait fournir des informations concernant l'expérience de l'éducation bilingue que les participants au projet PROPELCA avaient vécue durant les années précédentes. Tout en subissant un changement profond dans l'enseignement des langues, ils ont contribué à le promouvoir. Leurs attitudes et leurs opinions pourraient indiquer l'impact du projet, projet qui vise une meilleure adaptation de l'enseignement des langues aux réalités linguistiques.

Récolte de données : Le personnel du projet PROPELCA a été choisi comme public cible pour les raisons suivantes. Il fournit un contexte en même temps homogène et hétérogène ; homogène parce que les informateurs participaient au projet PROPELCA, hétérogène par le fait que leurs situations géographiques, socio-économiques, linguistiques, ethniques, etc., variaient considérablement. Par ce choix, une prise en considération directe des parents, du personnel scolaire, des programmes établis, etc., est exclue. Leurs opinions figurent seulement par l'intermédiaire et l'observation des personnes interviewées. Par contre, le personnel du projet expérimental semblait être le plus apte à fournir des informations culturellement valables, et à révéler les paramètres pertinents par rapport à leur propre système de représentation. En effet, le travail dans le projet les avait confrontés à différentes attitudes et la nécessité d'y répondre les avait sensibilisés aux problèmes inhérents à une éducation multilingue. On pouvait s'attendre à ce qu'ils aient réfléchi à bon nombre de questions auxquelles les personnes extérieures restaient insensibles.

Les personnes suivantes ont été interviewées (résumé des informations personnelles, voir annexe 2) :

- 18 maîtres ;
- 6 directeurs ;
- 5 inspecteurs / responsables pédagogiques ;
- 3 secrétaires à l'éducation.

Les interviews ont été menées dans les langues officielles (anglais dans la région anglophone, français dans la région francophone). Chacune des 13 interviews durait à peu près une heure.

L'auteur a interviewé le personnel du projet PROPELCA lors de missions d'évaluation en 1987 et 1988. Après les discussions traitant de la démarche du projet, le personnel et l'auteur se sont réunis sur les lieux de travail respectifs des informateurs. Les interviews avec les maîtres et directeurs d'écoles ont été menées en groupe, dans une salle de classe ou dans le bureau du directeur. En ce qui concerne les cadres, inspecteur et chef de secteur étaient interviewés ensemble. Les entretiens avec les secrétaires à l'éducation se faisaient individuellement dans leurs bureaux respectifs. Ces démarches diverses reflètent quelque peu l'état actuel de la collaboration : les maîtres et directeurs travaillent ensemble quotidiennement. Ils rencontrent leur inspecteur et leur chef de service de temps en temps pour traiter de sujets administratifs ou pédagogiques. Les interviews collectives ont été jugées plus valables pour des raisons de transparence. La dynamique de ces entretiens en groupe a permis des spécifications, surtout si les interlocuteurs n'étaient pas de la même opinion. Les éclaircissements qu'ils apportaient au sujet de quelques points divergents m'ont sensibilisée à des aspects qui m'auraient échappé dans une situation de dialogue.

Les premières interviews ont influencé les suivantes en ce sens que les réponses à certaines questions ont attiré mon attention sur des aspects pertinents. Par la suite, j'ai essayé de vérifier ces points auprès du groupe suivant.

Enregistrement : Les enregistrements ont eu lieu dans les écoles et les secrétariats scolaires. Des interférences avec les bruits de l'extérieur et quelques problèmes techniques ont entraîné la perte d'une partie des réponses (bruit des enfants en récréation inter-

férant dans l'entretien enregistré dans un bureau sans fenêtre, épuisement inattendu de piles, etc.).

Analyse : Une première analyse des interviews a mis en évidence quelques domaines pertinents aux yeux de tous les informateurs. Les questions sur l'emploi des langues évoquent la complexité des réseaux de communication, ainsi que le grand nombre de variables jouant sur le choix d'une langue dans les diverses situations. Un comportement linguistique bi- ou multilingue est la norme pour tous les interviewés (voir chap. 3). La valeur de la langue maternelle est étroitement liée au domaine de l'identité et de l'appartenance ethnique (voir chap. 4) ; l'impact de la langue officielle est ressenti dans un domaine appelé ici épanouissement (voir chap. 5). La validité d'une éducation multilingue n'est pas mise en cause, mais les difficultés mentionnées pour l'instaurer dans la pratique sont nombreuses (chap. 8). Le lien étroit entre une éducation multilingue et la politique linguistique de l'État est manifeste. Les informateurs expriment par ailleurs l'espoir de voir une politique linguistique du gouvernement impliquant les langues nationales (chap. 7).

Résultat : Il semble que le trilinguisme extensif, conception sur laquelle se base l'éducation multilingue de PROPELCA, corresponde aux comportements linguistiques des interviewés ; cependant, la mise en pratique rencontre beaucoup de difficultés. Alors que le multilinguisme est vécu dans la pratique, une conception monolingue de la société est toujours enracinée dans la population. Elle interfère souvent avec une conception systématiquement multilingue, même parmi les chercheurs qui la promeuvent. Ce sera probablement une génération future éduquée dans une conception multilingue qui sera à même de l'appliquer systématiquement dans les divers domaines.

Le questionnaire témoigne d'une conception bilingue. Les langues véhiculaires ne figurent qu'en marge dans cette étude. Leur place particulière pourrait être le sujet d'une autre recherche sur leurs fonctions spécifiques. L'hypothèse suivante pourrait être explorée : les fonctions des langues véhiculaires sont assumées par les langues nationales (fonction identitaire) et officielles (fonction de mobilité sociale) dès que celles-ci sont institutionnalisées (par exemple, dans l'administration) et maîtrisées par une majorité des

populations. La communication interethnique se ferait en LO, la communication non formelle se passerait dans une langue locale disponible aux interlocuteurs en question ou en LO s'il n'y a pas de langue locale commune. L'enseignement des L1 à l'école et leur acceptation écarteraient la stigmatisation qu'elles ont subie et l'enseignement des LO par une méthode adaptée à ce statut produira des locuteurs qui sauront employer les deux langues dans leur propre contexte. Cela n'était pas le cas dans le passé. Pour se débrouiller dans une situation multilingue, une population peu scolarisée se crée des variantes pidginisées.

Les langues véhiculaires ont-elles assumé cette place hybride par nécessité historique, comme les langues officielles ont acquis leur place de langues prestigieuses ? Leur statut hybride est-il un acquis ou une faiblesse ? Un pidgin ne disparaîtra-t-il pas avec un enseignement bilingue répandu ? Ses fonctions ne peuvent-elles pas être assumées par d'autres groupes de langues ? (voir Moreau, 1990² ; Féral, 1979³ ; Mazrui, 1978⁴). N'est-il pas et ne restera-t-il pas essentiellement oral par ses capacités d'adaptation aux contextes linguistiques variés (le pidgin du Nord-Ouest, par exemple, ne semble pas être compréhensible pour le locuteur du littoral) ? Quelle est la valeur identitaire des langues véhiculaires pour les individus qui les parlent comme L1 ? Y a-t-il une communauté qui revendique cette langue comme sienne ? D'autres recherches seraient nécessaires pour déterminer les fonctions

-
2. Dans une étude menée parmi des collégiens au Sénégal, Moreau arrive à la conclusion que le wolof (en tant que langue véhiculaire) est accepté parce qu'il est choisi par le gouvernement, mais n'a pas une grande valeur d'instrumentalité ni d'identité.
 3. Son étude du pidgin au Cameroun a révélé les fonctions suivantes pour cette langue véhiculaire : plaisanteries, insultes, registre des brigands (Douala, Nkongsamba). Il est en transformation constante. On l'utilise si l'on n'a ni L1, ni LO commune à disposition.
 4. Ses recherches au Kenya et en Tanzanie dévoilent les tendances suivantes : les langues locales sont préférées dans l'évangélisation (fonctions pratiques, identitaires, où une bonne compréhension importe), l'anglais pour l'éducation formelle (prestige) ; le kiswahili se développe comme langue du petit commerce et comme moyen de communication dans les syndicats (langue qui permet une communication superficielle avec des locuteurs de plusieurs langues).

indispensables des langues véhiculaires et l'avantage de leur statut ambigu.

Cycle 3

Questions : Les questions suivantes se posent :

- Existe-t-il des modèles théoriques qui systématisent le fonctionnement d'une société plurilingue ?
- Les modèles d'éducation bilingue expérimentés ailleurs peuvent-ils être appliqués à la situation camerounaise et africaine ?
- Comment les résultats des interviews, c'est-à-dire les opinions, les attitudes, les réflexions des acteurs sociaux interviewés se prêtent-ils à une interprétation par les modèles théoriques actuels ?

Récolte de données : A ce niveau, le caractère de « récolte de données » passe de l'oral à l'écrit. La « production » de théories est étroitement liée à l'écrit. Les spécialistes qui réfléchissent aux théories présentent leurs résultats avant tout dans leurs publications. Ainsi, la récolte de données à ce niveau consiste à chercher les publications portant sur le(s) thème(s) de la recherche.

Analyse : L'interaction orale entre la chercheuse et les acteurs sociaux devient « interaction » avec les écrits d'auteurs spécialistes des domaines recherchés. L'observation/participation de la part de la chercheuse s'oriente vers la lecture. Avec cette « entrée » dans la « culture écrite »⁵ s'effectue un changement qualitatif de l'approche (voir chap. 6) : décontextualisation au lieu d'interaction dans un contexte donné, monologue réflexif au lieu de dialogue interactif, dépersonnalisation, etc.

Résultat : L'étude des publications (voir bibliographie) portant sur le thème du plurilinguisme et de l'éducation multilingue a eu

5. Après avoir vécu presque dix ans dans une société fortement imprégnée par sa tradition orale, la réinsertion dans une société à longue tradition écrite fut en quelque sorte un nouvel apprentissage culturel pour l'auteur : certaines habitudes de communication ont dû changer, les automatismes liés à une vie en contexte lettré réappris. Les différences entre une société à tradition orale et une société largement lettrée avec des infrastructures innombrables, et avec des habitudes de communication écrite profondément enracinées ont été fortement ressenties.

pour résultat la thèse présentée dans ce volume. Le « style oral » a été repris par une présentation cyclique : le plurilinguisme, l'éducation et la relation qui existe entre eux ont été observés, décrits, discutés, ceci en mettant en évidence les différents points de vue des informateurs, des auteurs mentionnés dans la bibliographie et de l'auteur. Chaque chapitre essaye d'éclairer un autre aspect de la société plurilingue et sa relation avec une éducation adéquate.

3

Communication en contexte multilingue

Une discussion sur de telles questions concernera en même temps l'individu qui communique en plusieurs langues ainsi que la société au sein de laquelle sont utilisées plusieurs langues. On peut aborder ces questions sous plusieurs angles.

Fishman (1972) distingue un micro-niveau et un macro-niveau. Il parle de micro-niveau s'il s'agit d'analyser des entretiens spécifiques (par exemple, actes de langage), et de macro-niveau si les variables sociétales sont en jeu. Asher (1994) fait une différence entre « individual bilingualism » et « societal bilingualism » et utilise le terme « multilingualism » en parlant d'États et de politique multilingues. Hamers et Blanc discutent des effets psychologiques que peut avoir le bilinguisme sur l'individu ainsi que des démarches d'acquisition, ceci sans cependant faire une délimitation stricte entre deux et/ou plusieurs langues (bilinguisme/ multilinguisme). Chaudenson (1992) distingue entre plurilinguisme (l'existence de plusieurs langues au sein d'un même État) et multilinguisme (coexistence de langues dépassant les limites des États). Toutes ces différentes appellations et interprétations indiquent une multitude de contextes et d'aspects : autant de façons d'aborder l'existence de plusieurs langues.

Ce chapitre s'intéresse aux comportements linguistiques des informateurs et aux situations macrolinguistiques qui pourraient les influencer. Sont surtout considérées les représentations que les informateurs se font de l'usage des langues.

Par la suite, on va utiliser le terme « multilingue » pour indiquer la présence de deux ou plusieurs langues, « bilingue » si une distinction entre deux et plusieurs langues est pertinente, « plurilingue » si on traite de l'aspect macrolinguistique. Les différents aspects du multilinguisme seront spécifiés au fur et à mesure qu'une délimitation s'avèrera nécessaire.

La question n° 4 porte sur le comportement linguistique (Où, avec qui, à quelle occasion, pour quels sujets utilisez-vous votre langue maternelle ? la langue officielle ? En dehors de l'école, où, avec qui, à quelle occasion, pour quels sujets avez-vous, durant la semaine passée, utilisé votre langue maternelle, et la langue officielle ?)

Les exemples de comportement linguistique mentionnés par les informateurs permettent une interprétation globale de l'emploi et du statut des langues, une analyse exacte, par exemple, de l'alternance linguistique nécessiterait l'observation de discours authentiques. L'étude porte plutôt sur les motivations et les influences externes qui incitent un individu à utiliser l'une ou l'autre langue de son contexte multilingue. Les langues officielles et les langues locales sont mises en évidence, car leur fiabilité pour l'éducation de base sera à démontrer. Ces deux langues étant le sujet du débat concernant l'enseignement au niveau primaire et l'éducation de base des adultes, il était impératif de les comparer les unes aux autres, tandis que les autres langues (véhiculaires, voisines, étrangères) – introduites au niveau secondaire – devraient être le sujet d'autres recherches. Les LO et les langues locales sont utilisées d'une façon ou d'une autre dans beaucoup de communautés, par tous les interviewés, tandis que les autres langues sont souvent moins éminentes. Les extraits des interviews qui touchent au nombre de langues que parle un individu, attribuent souvent l'emploi d'une troisième ou quatrième langue aux périodes de mobilité de cette personne, c'est-à-dire de résidence en dehors de sa propre communauté linguistique, tandis que, pour tous les informateurs, la langue locale et la langue officielle font partie de la vie quotidienne.

On peut alors parler d'une sorte de répartition diglossique qui caractérise cette situation. Une langue *L low* (Ferguson, 1968 ; Fasold, 1984) est associée avec la famille, le voisinage et les

valeurs d'intimité et d'amitié (Calvet, 1987 : valeur grégaire) et une langue H *high* (dans notre cas LO) avec le domaine du travail et les valeurs de mobilité sociale et de niveau culturel élevé. Cette répartition correspond aux perceptions générales qu'ont les interviewés de leur comportement linguistique.

9) (206)⁶ : Il ne se passe pas un jour où je ne parle pas basaa, duala et le français, ça dépend de qui me rencontre. Je parle basaa en famille, dans toutes circonstances, aussi dans les rencontres familiales (« la famille » consiste de mes propres enfants, tout locuteur de ma langue) (...). J'utilise le français au plan professionnel et technique, uniquement.

Cette citation correspond plus ou moins aux domaines que Fishman (1972) mentionne dans sa théorie (*domain allocation theory*) : les domaines comme la famille, le lieu de travail, les relations d'amitié, etc., demandent une langue spécifique pour les communications qui s'y effectuent ; une seule langue ne remplit pas toutes les fonctions communicatives. L'adaptation d'un individu à des contextes divers sera influencée par ses compétences multilingues.

Van den Berg (1980, p. 185) résume la théorie de Fishman dans les termes suivants :

6. En général, nos interviews sont transcrites littéralement, les hésitations et les répétitions sont omises, car c'est le contenu des énoncés qui est étudié et non le comportement linguistique pendant les interviews.

Les transcriptions des interviews sont parfois abrégées, ce qui est indiqué par des parenthèses (...).

Le premier chiffre d'une citation indique la ou les personnes avec qui l'interview a été faite. Ce même chiffre est utilisé dans l'annexe 2 qui donne des informations biographiques sur ces personnes. Dans les interviews en groupe, les différents interlocuteurs sont spécifiés : 12a, 12b, Dir. (directeur), maître 1, 2, etc. Les énoncés de l'intervieweur sont indiqués par 1.

Le deuxième chiffre donne le numéro du compteur du magnétophone à cassettes et renvoie à l'endroit où le texte cité se trouve.

13) chiffre indiquant l'informateur, et l'information biographique correspondante dans l'annexe.

(530) numéro de compteur, localisation dans le texte intégral.

According to this model, the language varieties in the verbal repertoire of the members of a particular ethnolinguistic group are associated with different spheres of activity. A common configuration in modernized society is that one language is used in the work sphere and is associated with values of social mobility and high culture, whereas another language is associated with the home and neighborhood and evokes associations of intimacy and friendship (Van den Berg, 1980, p. 185).

Pour Lüdi (1990), les fonctions différentes ne sont qu'un des aspects qui influencent une société di- ou polyglossique⁷. Une caractérisation complète inclurait les aspects suivants :

1. la distance linguistique (variant sur un axe entre registres et langues non apparentées) ;
2. les types de communautés (variant entre absence de bilingues et bilinguisme généralisé ;
3. complémentarité fonctionnelle (recouvrement des fonctions, rigidité, stabilité de la répartition des fonctions) ;
4. standardisation (degré de développement, élaboration et institutionnalisation d'une écriture et de ses normes prescriptives) ;
5. type d'acquisition (institutionnelle, naturelle) ;
6. différence de prestige.

Presque toutes ces variables sont mentionnées dans les interviews, soit en passant, soit comme thème pertinent. Dans la conceptualisation des interlocuteurs, les aspects « complémentarité fonctionnelle » et « prestige » occupent une place prioritaire, la « standardisation » fait partie des préoccupations des chercheurs et

7. Lüdi (1990, p. 320) définit la différence entre di- et polyglossie de la façon suivante : « ... diglossie et polyglossie ne se distinguent pas catégoriquement, mais seulement graduellement... (la première représente sans aucun doute le cas typique, le prototype. En parlant de diglossie en général, nous nous référons donc inévitablement aussi à des cas, plus complexes, de polyglossie ».

des comités de langues. Ces trois aspects seront discutés plus en détail dans les chapitres suivants.

Haarmann (1980 et 1986) propose un cadre plus spécifique et plus généralisé pour analyser une société plurilingue. Il se base sur le comportement et les compétences linguistiques des locuteurs en considérant les L1 et les LO. Il catégorise les locuteurs selon le sexe, l'âge, l'appartenance à la minorité ou à la majorité linguistique de la communauté étudiée. Une telle analyse qui définirait le degré et l'étendue du bilinguisme dans une société n'est pas applicable ici, parce qu'elle nécessiterait des données statistiques qui ne sont pas disponibles.

Les données fournies par les interviews demandent un instrument d'analyse qui traite des aspects sociaux et des aspects individuels d'un comportement bi- ou multilingue dans une société plurilingue. La théorie des domaines linguistiques de Fishman (1972) et la théorie du marquage (*markedness model*) de Myers-Scotton (1993) ont été choisis comme outils d'interprétation.

Les domaines de Fishman (famille, travail, relations d'amitié, etc.) qui influencent le comportement linguistique établissent les normes et expliquent le choix des langues auxquelles les interlocuteurs s'attendent. Cependant, les exceptions à ces normes sont tellement nombreuses, l'espace de liberté dont jouit l'interlocuteur individuel est tellement vaste qu'on hésite à parler d'exception. La théorie du marquage permet de définir, dans les situations d'interaction analysées, un comportement normal attendu dans un contexte donné (comportement non marqué) et elle livre en même temps l'outil qui permet de systématiser l'espace de « libre » choix dont l'individu fait amplement usage (comportement marqué).

La théorie du marquage (*markedness model*) se base sur les motivations du locuteur. D'après ce modèle, un locuteur en tant que membre d'une communauté linguistique donnée, aurait intériorisé les droits et les obligations (*rights and obligations*, RO) discursifs, que ce soit consciemment ou inconsciemment. Il fera le choix de son comportement linguistique en respectant ou en négligeant ces normes. Avec son choix, il réalisera ses propres intentions à un moment donné.

Choose the form of your conversation contribution such that it indexes the set of rights and obligations which you wish to be in force between speaker and addressee for the current exchange.

This principle embodies the strongest and central claim of the theory presented here: that all code choices can ultimately be explained in terms of such speaker motivations (Myers-Scotton, 1993 : 113).

Avant d'étudier ces motivations et choix personnels, considérons le contexte macrolinguistique et la façon dont il influe sur les choix personnels.

Réseaux de communication en contexte plurilingue

L'interdépendance d'éléments macro- et microlinguistiques (Fishman, 1972) devient évidente si l'on analyse les composantes qui peuvent influencer le choix de la langue dans un contexte multilingue, et/ou diglossique. Au niveau macrolinguistique, les langues parlées dans une région jouent un rôle jusque dans les conversations personnelles. La composition du groupe d'interlocuteurs ainsi que les langues disponibles parmi eux et permettant une communication efficace peuvent en dépendre. La répartition de l'emploi des langues locales par rapport aux langues officielles est différente dans les régions linguistiquement homogènes⁸ (exemple nso' et ewondo dans cette étude) ou hétérogènes (duala et fe'fe'). Le duala est parlé – en tant que L1 – surtout dans la plus grande ville industrielle et commerciale du pays, mais elle se limite à un territoire environnant et à un nombre de locuteurs peu important. Les informateurs fe'fe' habitent une petite ville située sur un important axe de transport et qui peut être qualifiée de semi-

8. Région linguistiquement homogène : une seule langue locale est parlée dans cette région.
Région linguistiquement hétérogène : plusieurs langues locales sont parlées dans la même région.

urbaine. La plupart des langues voisines occupent un territoire restreint. Cette proximité facilite les contacts entre les locuteurs de plusieurs langues.

Un comportement différent se constate surtout dans les réponses à la question 4b, à savoir les occasions où l'on emploie la L1 et LO. Pour les maîtres et les directeurs des écoles dans les régions nso' et ewondo, il était difficile, si l'on excluait le contexte scolaire, de trouver des exemples concrets où ils avaient besoin de la LO.

13) (530) I : Quand avez-vous parlé français ? (Silence) dans la semaine passée, en dehors de l'école ?

Dir. : En dehors de l'école ? (Silence)

Maître 3 : Je peux dire zéro. (Tous rient)

I : Vous aussi ?

Maîtres 1, 2, 3 (ensemble) : En dehors de l'école... alors, quand on dit en dehors de l'école... je rencontre beaucoup les Ewondo... les Hausa pour la viande... ewondo en cours de route... avec les Ewondo.

I : Alors, pour tout le monde ici, dans la semaine passée, en dehors de l'école c'était toujours l'ewondo ?

Maître : Oui.

I : Vous pouvez pas penser à un cas où vous avez parlé français ?

Dir. (revient à des événements liés à ses obligations professionnelles).

4) (145-197) I : Yesterday, when did you speak lamnso', when English outside of school ?

Dir. : I never met a straight face or non-native to talk English. In the house, with my family I talk only Lamnso'.

Teacher I : I jumble the words sometimes. I mix English in teaching the women in handball. That's the only occasion where I use English.

I : Because the vocabulary is not ready in Lamnso' ?

Teacher I : Yes. There is a student she would not understand Lamnso'. The aged women can understand, but she is young here in the village. (...)

Teacher 3 : I spoke Lamnso' and Limbum (neighbouring language) with a friend from Nkambe where I lived six years ago.

Teacher 2 : I speak English in English lessons from 1.30h to 3.00h. All the rest I speak Lamnso' only.

I : What subjects ?

Teacher 2 : I went to give my sympathy at a house where there was a death. English I did not speak up to two minutes with a teacher talking about a draft, if he was willing or not.

I : When did you use English the last time ? How far back do you have to go ?

Dir. : When I was putting across a problem (math) to my child then I used English.

Teacher 1 : To help some children in composition writing in English, and to give directions to a stranger.

Teacher 2 : With the stranger teacher.

I : And before that ?

Teacher 2 : Not for some days.

Teacher 4 : When I went shopping on the market.

Ces deux extraits fournissent des exemples de situations linguistiques assez homogènes. Les interviews étaient menées avec les maîtres et directeurs de deux écoles en milieu rural, mais en bordure de villes. Les occasions où la langue officielle est employée sont assez rares dans ces communautés, la proximité des villes n'y change pas grand-chose. Les communications quotidiennes se font avant tout en langue locale. L'école et les services gouvernementaux qui exigent l'emploi de la LO sont comme des îles dans les réseaux de communication. La langue locale est le moyen le plus naturel pour presque toute communication dans la communauté. Néanmoins, la LO pénètre la vie familiale (aider les enfants à faire les devoirs scolaires). Les occasions où on parle la LO à un étranger existent, mais semblent être plutôt l'exception (boucher⁹, jeune femme¹⁰, visiteur¹¹). L'emploi de LO devient

9. Boucher hausa : les bergers du nord du Cameroun ont l'habitude d'emmener leurs troupeaux au sud pour y vendre la viande. Ils passent de temps en temps avec leurs troupeaux. Dans certains endroits, ils s'établissent comme bouchers, commerçants. On s'attend à ce qu'ils parlent la langue véhiculaire du nord, le fulfulde. Il se peut que, dans l'exemple cité,

nécessaire au moment où on sort de la communauté, soit géographiquement lorsqu'on est en voyage, soit socialement quand on rencontre des « outsiders », par exemple lorsqu'on va au marché hebdomadaire, etc.

Les réactions des groupes duala et fe'fe' aux mêmes questions ont des nuances différentes. Les informateurs duala vivent et travaillent dans une ville où sont parlées plus de 50 langues (Koenig, 1983), les fe'fe', dans une ville provinciale d'une région linguistiquement hétérogène.

7) (419-420) I : Quand utilisez-vous le français, quand le fe'fe' ? avec qui, à quelle occasion ? pour quel sujet ?

Maître 2 (435) : Hier, il y avait plusieurs circonstances où on a changé de langue. Si vous marchez avec vos amis, même si vous êtes du même village, vous pouvez causer français ou la langue.

Maître 3 : Moi, même chose. Quand on est en camaraderie, c'est le français, parce que tous les camarades ne sont pas du même village.

6) (463) I : En dehors de l'école, où parlez-vous fe'fe' ? où français ?

l'informatrice ait affaire à un boucher hausa qui parle hausa au lieu de fulfulde (le hausa est aussi une langue véhiculaire du Nord, mais elle est surtout parlée au Nigeria). Il est possible que l'informatrice confonde les deux langues véhiculaires.

10. « Jeune femme » : l'expression « young in the village » veut dire que cette jeune femme ne vit pas depuis longtemps au village. Comme elle est d'une autre ethnie, on ne peut pas s'attendre à ce qu'elle sache communiquer dans la langue locale. Pour l'intégrer dans l'équipe qui joue du handball, il faut utiliser au moins des expressions en LO. Si elle est mariée à un homme de l'ethnie, on s'attend à ce qu'elle finisse par comprendre et parler la langue de son mari et de sa belle-famille.
11. « Visiteur d'une autre région » : en rencontrant un « étranger » – dans le contexte rural, cela désigne toute personne qu'on ne connaît pas personnellement – on s'attend à devoir lui parler en LO. Comme on ne le connaît pas, il est probablement d'une autre ethnie et ne sait pas communiquer en langue locale. A part les marchands itinérants et les membres de la famille élargie, les visiteurs ne passent pas souvent dans ces villages : les transports publics ne sont pas toujours disponibles ou passent par le village sans s'arrêter.

Dir. : Si vous vous promenez, vous rencontrez quelqu'un, vous lui parlez en français parce que vous ne savez pas si c'est un Bamiléké.

Maître 3 : Dans la famille, avec les enfants, on parle fe'fe'. Si c'est un voisin que vous connaissez bien, vous lui parlez en langue ou en anglais.

I : Et la dernière occasion où vous avez parlé français ? (...)

Maître 1 : Avec un ami fe'fe' en route, parce qu'il m'adressait en français.

Maître 2 : Hier j'ai utilisé le français dans un taxi, je ne connaissais pas qui était dans le taxi, c'est pourquoi j'ai utilisé le français. Le samedi... pas de français.

8) (352) Maître 1 : Des fois aussi, je parle français dans le quartier, avec les visiteurs qui ne comprennent pas la langue. Je reçois beaucoup de collègues pour des renseignements, aussi les achats dans les boutiques. Si c'est quelqu'un qui cherche le domicile de quelqu'un, qui m'adresse en duala, je lui cause en duala jusqu'à l'emmener à la place.

8) Dir. (Cet exemple s'est perdu sur la cassette et ne peut donc pas être cité verbalement. Comme il est très significatif et que j'ai souvent vécu la même situation dans d'autres circonstances, je résume le contenu.) Il se peut qu'un dimanche ou à d'autres occasions, ce directeur parle trois ou quatre langues dans son salon. Avec les visiteurs qui viennent de son village, il parle basaa (L1), avec les voisins, il parle duala (langue locale), avec les collègues, il parle français (langue officielle). Il trouve que c'est une situation très normale (et souvent les salons sont arrangés avec deux ou même plusieurs groupes de fauteuils pour accueillir plusieurs visiteurs et pour permettre à plusieurs groupes d'interlocuteurs de s'entretenir en même temps).

Dans les deux derniers contextes, les « étrangers », les gens qui ne parlent pas « la langue » sont souvent mentionnés et semblent faire partie de la vie de tous les jours. Ce ne sont pas de rares exceptions. Les situations qui imposent la connaissance d'une langue autre que la langue locale sont fréquentes (peut-être plus

pour les Duala que pour les Fe'fe'). Les informateurs nso' et ewondo communiquent dans des réseaux fermés (Milroy, 1980)¹². La langue locale assume presque toutes les fonctions de communication (exception importante : écoles, institutions gouvernementales ; pidgin pour les locuteurs nso'). Les réseaux de communication des Fe'fe' et des Duala sont plus ouverts et les contacts avec différents groupes linguistiques nécessitent l'emploi de plusieurs langues plus souvent et dans des contextes plus variés que ce n'est le cas dans les réseaux fermés, où la langue locale occupe une place privilégiée et couvre un plus grand nombre d'interactions.

Il convient d'assigner un faible multilinguisme aux régions rurales (y compris l'environnement immédiat des villes dans une région linguistiquement homogène) où l'on s'attend à des réseaux sociaux plus ou moins fermés. Les expériences et observations informelles de l'auteur laissent soupçonner que certains quartiers populaires des villes (y compris des grandes villes) possèdent quelques caractéristiques des réseaux fermés. Des études menées au Sénégal l'indiquent aussi :

-
12. Milroy analyse les réseaux de communication à partir d'un individu. Elle observe les relations que peuvent avoir ces individus avec d'autres personnes et les relations que celles-là ont entre elles. Dans un réseau fermé, une personne donnée entretient des contacts avec un certain nombre de personnes qui, de leur côté, ont des liens similaires entre elles. Dans un réseau ouvert, par contre, les contacts de la personne en question ne se connaissent pas nécessairement entre eux ; on se trouve face à des réseaux d'interaction indépendante. « *A network is said to be relatively dense if a large number of the persons to whom ego is linked are also linked to each other* » (Milroy, 1980, p. 50).

Les recherches de Milroy n'établissent pas seulement la structure des interactions, mais aussi leur contenu. Un contact entretenu par ego peut consister en un seul fil (*strand*), ce qu'elle appelle une relation uniplex, ou en plusieurs, ce qui serait une relation multiplex : « *An important initial observation about content is that a person may be connected to ego in a single capacity only ; we may refer to such a relationship as uniplex, or having a single content. If however more than one strand or content can be observed in the link, the relationship is... multiplex ; the same man may be connected to ego as coemployee, neighbour, kin and in many other capacities* » (Milroy, 1980, p. 51).

Malgré les brassages et les déplacements de populations à l'intérieur de la ville, malgré le nombre accru de mariages exogamiques, il n'y a pas de réelle dilution des ethnies les unes dans les autres (Calvet, 1992, p. 99).

La cohésion familiale est le fait de la majorité, et le nombre des familles qui maintiennent l'usage de leur langue est tel que celles-ci font exemple (Calvet, 1992, p. 102).

Il est nécessaire de différencier la situation des cadres. Alors que les cadres ewondo travaillent dans une région linguistiquement homogène, tout à fait ewondophone (avec des différences dialectales), les cadres dans l'ouest (et le nord) du pays fonctionnent dans des unités administratives multilingues. Les frontières linguistiques ne correspondent que rarement – ou quasi jamais – à celles des unités administratives. Les cadres doivent nécessairement gérer une situation multilingue s'ils incluent les langues locales dans leur sphère de travail (certaines provinces comportent plus d'une dizaine de langues). Une telle gestion comprend la collaboration avec la ou les provinces voisines où l'on parle une même langue.

Les responsables des écoles nso' mentionnent les effets de l'affectation des cadres en dehors de leur ethnie : ils vivent ou ont vécu des situations dans lesquelles il était rare de trouver des compatriotes de la même ethnie. Par conséquent, l'emploi de la L1 diminue considérablement et se limite à la famille. L'intégration dans la communauté de travail se fait par l'emploi de LO ou en partie, pour l'informateur 3, par l'apprentissage et l'emploi d'une autre langue locale.

2) (347) I : Would you say that English and Lamnso' take about fifty-fifty in your life ?

E : It depends on where I live as a residence. Here, in Bamenda I use Lamnso' and English about fifty-fifty. When we lived in Yaoundé for six years, I could go a whole day without seeing a tribesman, I used Lamnso' only with my wife. Here I see tribesmen almost every day, any time.

3)(014) Ed. secr.: I work with English, most people I communicate with in English.

I: During the last few days when, where, etc., did you use Lamnso', when English?

E: Lamnso'... well, even today for greetings, to talk with mothers. I don't have anybody to talk my mother tongue to, here.

I: Do you use Lamnso' for more extensive discourse?

E: Yes, a bit. I hear it more than I speak it. English is my... (strong language ???).

I: When did you speak English these last few days?

E: Almost every day, except that I use Lamnso' with low people.

I: Would you say that you need Lamnso' as part of your professional life?

E: Here in Kumbo, yes. Some (word not understandable) don't know how to speak Pidgin, they only use the native dialect. I don't know Pidgin, to share the word of God in Lamnso' is much better.

La situation de ces cadres se rapproche de celle des informateurs qui vivent dans un contexte hétérogène. Comme ils sont souvent affectés à une autre région que la leur, l'emploi de LI diminue, la langue locale devient moyen de communication avec la population. Les contacts avec des étrangers et des personnes d'origine différente sont fréquents et se font généralement en LO. Pour l'un des informateurs, la moitié des contacts se fait avec des étrangers. En tant que prêtre qui s'occupe des couches inférieures de la population (*low people*), cet informateur a besoin d'apprendre la langue locale s'il veut faire son travail (depuis 1989, l'Église catholique en a fait une politique générale). Pourtant, en tant qu'administrateur d'une région multilingue, on s'attendrait à ce qu'il utilise davantage une langue de vaste communication, soit LO soit le pidgin. Le fait qu'il juge la langue locale plus efficace pour une communication réussie est lié au caractère de son travail : les *low peoples*, les « gens de la rue » sont son public cible qu'il peut mieux atteindre avec la langue locale qu'avec la langue véhiculaire ou la langue officielle.

La situation macrolinguistique influe sur le répertoire de langues disponibles (la densité de langues différentes dans une région, les réseaux de communication, la position sociale). Les

choix de langue conforme à un comportement non marqué se situent le long d'une différenciation diglossique avec prévalence des langues locales dans les réseaux fermés, linguistiquement homogènes et prévalence des langues officielles dans les réseaux ouverts. Dans le premier cas, la L1 dépasse souvent le domaine *low* (l'intimité, la famille), et sert de moyen de communication dans la communauté, tandis que la LO est réservée aux situations formelles liées aux institutions gouvernementales. Par contre, il y a prévalence de la LO dans les réseaux ouverts, linguistiquement hétérogènes où la LO dépasse le domaine *high* et est souvent utilisée dans le cadre familial et dans des relations interethniques non formelles.

Composition du groupe et compétences linguistiques

La situation macrolinguistique influence le choix de langue. Dans un contexte multilingue, on peut ajouter à cela la composition d'un groupe d'interlocuteurs et leurs compétences linguistiques, car ces deux composantes portent sur la compréhension et avec elle sur la qualité de la communication. L'intercompréhension par le moyen d'une seule langue commune dans un groupe d'interlocuteurs est une condition qui, souvent, n'est pas remplie dans les situations de communication en contexte multilingue, alors que, dans un contexte monolingue, elle va de soi (Alber et Py, 1986). On peut être obligé de communiquer dans ou avec un groupe dont les locuteurs n'ont pas de langue commune. Ou alors, on peut être dans une situation où la communication, pour être fonctionnelle, se fera dans une langue que seuls quelques interlocuteurs maîtrisent parfaitement, peut-être aucun. Ces situations concernent différents types de conversation, que De Pietro définit de la manière suivante :

... la conversation exolingue, telle que nous l'entendons, s'oppose d'une part à la conversation endolingue – modèle idéalisé d'une conversation exempte de toute divergence codique entre les interlocuteurs –, et d'autre part à la conversation bilingue – cas fréquent et bien réel d'un tel contact culturel et linguistique,

mais spécifique dans la mesure où la conversation, loin d'être perturbée par ce contact, se caractérise au contraire par une exploitation simultanée, à diverses fins communicatives, des codes en présence (De Pietro, 1988, p. 251).

Dans une conversation monolingue, l'intercompréhension n'est pas menacée par l'absence d'un code commun ; de même, dans une conversation bilingue, on suppose que l'intercompréhension joue par deux codes mutuels. Un décalage entre encodeur et décodeur peut s'installer, mais sera autre que linguistique. Dans une conversation exolingue par contre, toutes sortes d'obstacles linguistiques peuvent se créer :

Dans une situation de contact, les interlocuteurs ne disposent pas, en général, d'un même degré de compétence communicative – un interlocuteur parle dans sa langue maternelle (ILM), un autre se sert d'une langue étrangère (ILE). L'ILE s'aperçoit – soit à propos de certains sujets, soit généralement – que sa compétence est limitée :

- il fait des fautes (à tous les niveaux de la langue étrangère) ;
- il a des problèmes de compréhension ;
- il n'est pas capable de formuler ses connaissances comme il le pourrait dans sa propre langue, c'est-à-dire qu'il sait que ses compétences cognitive et langagière ne coïncident pas.

D'autre part, l'ILM, sans que l'ILE en soit conscient, probablement, fait face à d'autres difficultés :

- il a aussi des problèmes de compréhension ;
- il n'est jamais absolument sûr jusqu'à quel point l'ILE comprend ses énoncés ;
- il se demande si l'ILE n'accomplit pas certaines activités réclamées par la norme établie entre ILM (par exemple les activités routinières de politesse par manque de compétence ou délibérément) ;
- il ne sait jamais si le fait que l'ILE s'exprime et comprend mal est dû à une compétence trop réduite en français ou s'il est dû à une ignorance (Schmale, 1988, p. 285).

Si ces recherches portent sur la communication entre locuteur natif et apprenant d'une langue seconde, quelques-unes des caractéristiques mentionnées s'appliquent à la communication en contexte multilingue. L'asymétrie entre « natif » et « apprenant » (dans un groupe d'interlocuteurs multilingues en contexte diglossique) devient asymétrie entre monolingue et multilingue, ou entre celui qui maîtrise la langue officielle et celui qui la connaît peu.

Etre « natif » camerounais n'implique pas toujours la maîtrise des langues concernées ; le désir d'acquérir ou de perfectionner les connaissances linguistiques se manifeste rarement dans une communication asymétrique. Mais d'autres composantes de la situation d'apprentissage peuvent être appliquées à la situation de communication multilingue. Incompréhensions et malentendus peuvent s'installer en fonction des compétences linguistiques et culturelles réduites des interlocuteurs. Si ces compétences ne sont pas des catégories absolues, elles sont pourtant pertinentes.

La relativement faible fiabilité des signifiants laisse une large part à la reconstruction, aux hypothèses, aux doutes, à l'imaginaire pour leur interprétation, donc à la subjectivité qui entretient la polysémie des énoncés (Hérédia, 1986, p. 67).

Avec les compétences réduites d'un ou de plusieurs interlocuteurs, des « espaces vierges » s'établissent dans une conversation. La langue mal ou pas comprise fonctionne comme les « bruits » dans la communication endolingue : une partie de l'information n'est pas accessible à une partie des interlocuteurs, même si elle a été énoncée à l'intention de tous. Si l'asymétrie entre apprenant et locuteur natif est fixe, dans un groupe multilingue, elle peut changer et dépend de la langue employée à un certain moment. Les trois types de conversation font probablement partie des expériences de presque tout le monde dans le contexte camerounais. Il serait difficile d'imaginer une personne qui pourrait complètement éviter les situations exolingues.

Quelles sont alors les stratégies employées, comment se débrouille-t-on dans une rencontre exolingue, asymétrique ?

(Banka 340) D : A Douala ? Mais quand vous arrivez à l'église, on parle, vous vous patientez, vous supportez. Mais le chant, puisque ça vous donne la musique, vous vous intéressez (rit). Quand on chante dans n'importe quelle langue, (M2 : n'importe quelle langue) mais ça fait de la musique, (M2 : c'est de la musique) ça donne, vous vous intéressez. Mais quand il faut commenter en telle langue que vous ne comprenez pas, vous laissez seulement. Vous attendez la fin. (I : Ah bon) Mais si c'était en français ou bien en votre langue, ah bon, on essaie de prêter l'oreille pour écouter ce qu'on va dire là, si (le prédicateur) ne va pas dérouter où il sera, il va dire tel mot. On prête l'oreille, on prête attention pour suivre (I : Mmh.) des langues que vous comprenez bien.

L'informateur dans ce passage cite toute une série de réactions dans une situation d'incompréhension : on « supporte » l'état d'exclu, on se réfère aux indices non verbaux (ici : la musique qui permet de tirer une sorte de profit [« ça donne »] même si ce n'est pas de la compréhension verbale), on se méfie de l'information, une participation cognitive devient possible au moment où la langue change et devient compréhensible (« on prête attention pour suivre »). Le locuteur exclu peut réagir à ces « espaces vierges », soit en acceptant l'exclusion avec confiance ou méfiance, soit en exprimant son manque de compréhension, ou alors en imposant une autre langue¹³. Cette exigence changera la composition des interlocuteurs qui peuvent pleinement participer par rapport à ceux qui sont limités à une compréhension partielle et/ou exclus de la participation.

-
13. Un exemple d'expérience personnelle m'a sensibilisée aux implications d'une telle communication. Pendant une mission de formation, un groupe mixte vivait ensemble dans une maison pour deux semaines. Chaque personne avait sa propre langue « maternelle », pas ou peu comprise par les autres. Ni les langues véhiculaires, ni les langues officielles parlées des uns ou des autres n'étaient connues de tout le monde. On ne trouvait pas de langue commune, donc il était impossible d'inclure tout le monde en même temps dans les conversations. Il y avait donc toujours l'une ou l'autre des cinq personnes qui était par moment exclue de la communication verbale. Si une information concernant tout le monde devait être donnée à tous, il fallait la transmettre au moins en deux langues. Cette situation provoqua quelques discussions.

La conscience que les codes ne coïncident pas entraîne des comportements conversationnels particuliers, dont le sens est simultanément de pallier les dysfonctionnements attachés à cette divergence codique et de travailler à rapprocher les codes respectifs l'un de l'autre (Alber et Py, 1986, p. 80).

Sans entrer dans l'analyse conversationnelle qui demanderait des données « authentiques » au lieu des représentations sur le discours, comme c'est le cas pour les interviews, quelques notions à ce sujet peuvent être utiles.

Alber et Py suggèrent des stratégies d'intelligibilisation (collaboration, facilitation) pour une situation exolingue entre natif et apprenant. Dans ce cas, la collaboration consiste à simplifier le code, à faciliter le discours par un recours à des interventions métalinguistiques, où apprenant et locuteur natif élaborent le sens et/ou la forme d'une conversation. Dans un contexte multilingue, les procédés de facilitation incluraient le choix d'une langue, pour autant que les compétences des interlocuteurs le permettent. Si tous les interlocuteurs n'ont pas une langue commune à leur disposition, on aura recours à des stratégies comme la traduction, la paraphrase séquentielle et continue¹⁴, la dépendance accrue à des indices non verbaux. Par conséquent, une incertitude quant à l'interprétation du message communiqué peut s'établir, incertitude dont les interlocuteurs se rendent parfois compte mais qui souvent passe inaperçue¹⁵. Il se peut aussi qu'un décalage accru entre l'intention et l'interprétation du discours par les interlocuteurs

14. Dans les cours de formation DTL et PROPELCA, il se peut que tous les participants n'aient pas des compétences en LO suffisantes pour absorber l'enseignement. Les encadreurs bilingues utilisent alors une stratégie qu'on pourrait appeler « paraphrase séquentielle ». Elle consiste à présenter une idée dans une langue donnée ; puis, en changeant de langue, on résume cette idée, et on la développe dans la deuxième langue ; après un moment (comparable à un paragraphe écrit) on retourne à la première langue, et ainsi de suite.

15. Gumperz, 1989, explique les effets que peuvent avoir des interprétations culturellement différentes, alors que les interlocuteurs de cultures différentes s'entretiennent dans la même langue, et en maîtrisent la grammaire.

s'établisse. Ce décalage peut être renforcé par des attentes culturelles différentes¹⁶.

... l'interaction exclusive entre individus d'un même milieu aboutit à des présupposés de communication non verbalisés, liés au contexte. Et ce fait se reflète dans la nature du discours d'un groupe en réseau fermé, attaché aux formules stéréotypées. Lorsque ces présupposés sont partagés, la communication s'en trouve accélérée. Mais au contraire, les locuteurs de peu d'expérience commune négligent souvent de tenir compte du fait que d'autres, qui ne partagent pas leur expérience communicationnelle, peuvent également ne pas disposer des connaissances sous-jacentes nécessaires pour interpréter leur discours comme ils le font eux-mêmes.

En revanche, les situations en réseau ouvert sont marquées à la fois par la diversité des normes et des attitudes et par la diversité des conventions de communication. Ici, pour être efficaces, les locuteurs doivent être conscients des différents processus d'interprétation. Ils ne peuvent s'attendre à ce que les conventions de communication tacites de leur groupe de pairs soient comprises par les autres. Ils apprennent ainsi à se montrer souples à l'égard des styles de parole (Gumperz, 1989, p. 69).

Si la confrontation à une langue mal connue est répétitive, cela peut créer le désir ou même la volonté de l'apprendre. A titre d'exemple, on peut mentionner le séjour dans une communauté linguistique voisine (évoqué dans les interviews) ou les émissions à la télévision camerounaise. Ces dernières se déroulent souvent dans les deux langues officielles (français et anglais) : surtout dans les discussions sur des sujets d'actualité, les interlocuteurs sont libres de parler soit en anglais, soit en français, et on s'attend à ce qu'ils comprennent l'autre langue officielle assez bien pour permettre une discussion dans deux langues. Cela a pour consé-

16. Dans Gumperz, 1982, différentes situations d'interactions interculturelles sont étudiées. Le déroulement de ces interactions en contexte institutionnel et l'influence des présuppositions ethniques et culturelles sont décrits.

quence que les spectateurs qui ne maîtrisent qu'une langue officielle perdent toute une série d'arguments qui pourraient beaucoup les intéresser. En ce sens, les émissions de la télévision incitent à apprendre l'autre langue officielle, désir qui est mentionné de temps en temps dans les classes d'éducation des adultes.

Dans un tel contexte multilingue, la composition d'un groupe, l'identification d'une ou des langue(s) disponible(s), la maîtrise d'une langue commune qui permet la compréhension et une participation cognitive et/ou communicative, influencent le choix de langue en premier lieu. Ces deux critères sont plus importants que, par exemple, la réalisation normée de la langue choisie.

Les interactions hors classe comportent souvent elles aussi des séquences marquées par une focalisation sur la forme (on parle parfois de contrat didactique), mais ces séquences sont en principe subordonnées à des visées proprement communicatives qui n'ont pas grand-chose à voir avec l'apprentissage et l'enseignement (Py, 1995, p. 127).

Dans les interviews, la conscience d'une norme linguistique se manifeste envers les interférences, soit de LO à L1 ou de L1 à LO. L'emploi de calques ou d'emprunts est souvent ressenti comme une infraction à la « pureté » de la langue. Mais, en général, la communication est considérée comme réussie lorsqu'un énoncé est compréhensible, et qu'il peut être interprété logiquement en fonction du contexte (de l'environnement physique et social, ainsi que des énoncés préalables). La question de la norme linguistique, ainsi que les motivations personnelles deviennent secondaires.

Au fond, la composition d'un groupe d'interlocuteurs et leurs compétences linguistiques définissent le type de conversation : monolingue, lorsqu'on peut se décider à l'emploi d'une seule langue ; bilingue, lorsque tous les interlocuteurs maîtrisent les mêmes langues ; exolingue, lorsque la maîtrise des codes à la disposition des interlocuteurs est fortement asymétrique¹⁷. Une fois

17. Voir aussi la définition d'Albert et Py (basé sur Porquier, 1984) : « Par conversation exolingue, nous désignerons très généralement toute inter-

que la ou les langue(s) disponible(s) pour une conversation sont identifiées, d'autres critères commencent à jouer un rôle et les interlocuteurs choisiront une langue appropriée au message qu'ils veulent transmettre, langue qui leur permettra de réaliser leurs objectifs communicatifs.

Motivations personnelles du choix de la langue

Myers-Scotton (1993) fait reposer le choix de langue sur les motivations personnelles de l'interlocuteur. C'est par le choix de langue que celui-ci exprime – souvent inconsciemment – son accord ou son désaccord avec les normes sociales. Myers-Scotton structure son modèle en différentes maximes : choix non marqué, choix marqué, choix exploratoire, maxime de déférence et maxime de virtuosité.

Le choix non marqué et le choix marqué

L'interlocuteur choisit un comportement non marqué quand il veut obéir aux normes linguistiques de sa communauté et de son groupe. Ces normes peuvent être différentes d'un groupe à l'autre. Elles sont connues implicitement, acquises par des expériences multiples, par l'observation et la participation à d'innombrables interactions. Le choix non marqué inclut le mixage et l'alternance linguistique. La maxime est formulée comme suit :

Make your code choice the unmarked index of the unmarked RO set in talk exchange when you wish to establish or affirm that RO set (Myers-Scotton, 1993 : 114).

action verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants » (Alber et Py, 1985, p. 31).

Dans un contexte multilingue, le choix non marqué peut comprendre plusieurs langues : le contexte et la motivation des interlocuteurs peuvent exiger l'emploi de plusieurs langues dans une seule conversation (par exemple, changement du sujet, présence d'un nouvel interlocuteur, etc.). Il se peut que le changement de la situation implique un changement de codes. Dans ce cas, Myers-Scotton parle de choix non marqué séquentiel.

Le dénominateur commun des choix marqués proposé par Myers-Scotton est la négociation de la distance sociale. Suivant la maxime du choix marqué, le locuteur néglige volontairement les normes sociales en utilisant une langue inattendue dans un contexte donné. Le choix marqué dépend alors du contexte (et de la langue « normale » correspondante) ainsi que de la motivation personnelle de l'interlocuteur. Celui-ci veut changer les conditions de la conversation en utilisant une langue imprévue, il veut négocier une nouvelle norme dans une interaction donnée.

Make a marked code choice which is not the unmarked index of the unmarked RO set in an interaction when you wish to establish a new RO set as unmarked for the current exchange (Myers-Scotton, 1993 : 131).

Quelques normes sociales déterminant le choix de langue dans le contexte camerounais ont déjà été présentées dans les passages précédents : le contexte multilingue exige le choix d'une langue qui permette une communication efficace et un comportement linguistique conforme à la situation diglossique, c'est-à-dire l'emploi de la LO dans les contextes officiels, formels, inter-ethniques et l'emploi des langues locales en famille, en réseaux fermés, entre amis de la même langue, dans la communication avec les couches défavorisées. Quant à la motivation personnelle, on attend du bilingue équilibré¹⁸ qu'il s'adapte aux interlocuteurs dont les compétences linguistiques sont plus restreintes que les siennes.

18. Le terme « bilinguisme équilibré » est utilisé pour désigner la maîtrise plus ou moins égale de deux langues (dans notre contexte : LO et L1), et cela oralement et par écrit. On suppose que la somme de ces connaissances permet une conversation plutôt bilingue qu'exolingue.

10) (390) Avec les fe'fe'phones c'est le fe'fe' dans toutes les occasions, notamment avec un fe'fe'phone que je connais et que je sais maîtriser suffisamment le fe'fe'. Notamment avec quelqu'un de mon village, il ne me viendrait jamais à l'esprit de parler autre chose que le fe'fe', où que l'on se trouve. Mais avec ceux que je connais moins, (...) si je me rends compte qu'il ne saisit pas tout, je serai obligé d'employer le français.

9) (240) : A l'église, en tant que pasteur d'une paroisse, j'utilise les langues nationales que je connais, sauf pour les jeunes qui ne maîtrisent pas la langue maternelle.

8) (201) Maître I : ... Où on ne comprend que duala, je suis obligé d'utiliser le duala pour mieux me faire comprendre.

Celui qui a les compétences nécessaires peut s'adapter à son (ou ses) interlocuteur(s) moins apte(s)/privilegié(s) ou manipuler la conversation de manière à inclure ou exclure un interlocuteur ou tout un groupe. Les compétences multilingues sont utilisées des deux façons : pour venir en aide à l'interlocuteur moins apte comme pour le tenir à distance. Le comportement d'adaptation peut être défini comme comportement non marqué. On s'attend à ce que, dans un groupe d'interlocuteurs linguistiquement mixte, une langue maîtrisée par tous soit choisie pour la communication – si elle existe – et qu'un interlocuteur s'adapte à la langue connue par l'autre. On change facilement de langue si la composition du groupe change.

L'exclusion d'un interlocuteur par le choix d'une langue qu'il ne connaît pas – ou pas suffisamment – constitue le comportement marqué et peut être un moyen de négocier une relation.

Dans l'exemple suivant, le choix non marqué – en contexte familial, avec un interlocuteur qui ne comprend pas la LO – serait la L1. Le choix marqué – ici le français – permet au mari et à sa femme de traiter un sujet intime parce qu'ils ont recours à une langue connue d'eux seuls, le français. En l'utilisant en famille, ils excluent la belle-mère de leur entretien.

8) (333-42) M : Je me rappelle un jour, je devais avoir des litiges avec ma femme. Il y avait ma maman à côté. Je n'ai pas voulu que ma maman comprenne au juste de quoi on discutait. Bon, j'ai appelé ma femme pour qu'elle me comprenne et pour qu'on cause. Puisqu'il n'y avait pas le temps. Mais j'ai dû répondre, sans contrôler, j'étais obligé de m'exprimer en français pour que la maman ne comprenne pas de quoi il s'agit et qu'elle ne s'y intéresse pas. Bon, là vous voyez déjà un noyau. Et pour que ça n'engendre pas de bruit, parce que je me suis dit : à partir du moment où je vais parler la langue, ma maman sera informée. Si c'est une mauvaise chose et que j'ai raison, elle va chercher à juger et elle dira : bon, ma fille, ne continue plus. Alors je n'ai pas voulu dire tellement des affaires, j'ai voulu que ce soit à notre niveau seul, et ma femme avait compris, nous avions à nous entretenir en français et le problème était fini.

Dans cet exemple, le choix de la langue permet une négociation entre deux interlocuteurs en présence d'une troisième personne qui, par ce choix, est complètement exclue. Le sujet qui ne concerne que le couple peut être traité comme si la troisième personne n'était pas présente. Une situation de *in-group* (les épouses de par leur maîtrise du français) et *out-group* (la mère qui ne maîtrise que la L1) est constituée pour l'événement actuel et va se dissoudre au moment où l'interaction exclusive entre les conjoints sera terminée. Le mode d'adaptation d'un groupe par le choix d'une langue connue des seuls membres permet d'en protéger l'intimité face au monde extérieur. Cela peut se faire au niveau personnel représenté ici par la situation mère/belle-mère et couple, mais aussi dans des situations en milieu de travail, où l'intimité d'un groupe peut être sauvegardée en face des « autres ».

JB (A108) : Hier, nous nous sommes rendus au lycée, nous avons rencontré des collègues qui devaient surveiller les examens avec nous. La première chose, comme on ne se connaissait pas assez, c'est le français qui a été la langue de conversation, on parlait généralement que du français. Quand d'autres collègues que nous connaissions, avec qui nous travaillons, sont arrivés et qu'on a eu l'occasion d'être un peu dans un cercle à nous, on ne s'est pas

géné de parler le fe'fe'. A des moments donnés on glissait, sans même se rendre compte, dans le fe'fe'.

L'adaptation se fait avec l'emploi de la LO ainsi qu'avec les langues vernaculaires. On s'attend à rencontrer des gens qui ne comprennent pas la LO (compatriotes, grands-mamans sont mentionnés dans les citations précédentes; ailleurs dans les interviews, on trouve aussi les paysans, les vieux, les jeunes enfants, les femmes). Ceux qui ne parlent pas la langue locale sont considérés comme « étrangers », y inclus une certaine catégorie de « compatriotes » ne maîtrisant pas leur langue ethnique (par exemple, les jeunes en ville, les enfants nés à l'extérieur).

Les sujets de conversation peuvent aussi exiger une langue spécifique. Il va de soi que la langue maternelle sera employée pour traiter des coutumes, de l'histoire de l'ethnie, et la LO pour parler des sciences, des aspects techniques d'un travail. Le manque de « vocabulaire » en langues vernaculaires pour traiter les sujets scientifiques est fortement ressenti, ainsi qu'est ressentie la difficulté à exprimer son identité en LO (parler de soi-même, des sentiments, des coutumes).

12b)(394): Les sujets scientifiques, comme je l'ai dit, ça s'exprime plus facilement en français qu'en langue.

I: Alors, vous tendez plutôt de tenir tout le discours en français que d'ajouter des termes de temps en temps qui vous manquent?

12b): Quand c'est un discours scientifique, c'est surtout français. Quand je...

I: la pédagogie avec lui?

12b)(398): Oh, avec lui, je parle, on peut même pas distinguer que se dit en français, que se dit en langue. Comme nous nous comprenons, tout ce que se dit comme ça, je ne peux pas vous dire ce qu'on a parlé (...). Ça dépend du moment, quand on commence et surtout, je peux dire, quand ça va plus en profondeur, on retourne en langue.

I: Alors, le sujet de pédagogie, vous ne le regardez pas comme sujet scientifique?

12b): Pas tellement. Quand on discutait d'un sujet pédagogique, on discute surtout en langue. Disons quand on traite des problèmes

purement du service, entre nous, la tendance c'est parler français et quand on veut entrer en profondeur de nous-mêmes, nous amuser, là, le français – psst – est pour les autres.

10) (295) I : Et si tu voulais expliquer à ton fils comment on construit une maison, ce serait plus facile en français ou en fe'fe' ?
Ch : Ça dépend de quel genre de maison. Si c'est une maison moderne, le français et le fe'fe', les deux sont faciles. Mais pour une maison traditionnelle... ce n'est pas nécessaire de le dire en français, puisqu'il y a un genre de construction qu'on utilisait autrefois, qui disparaît maintenant. Là, on n'a pas besoin – tous les termes architecturaux se trouvent en fe'fe'.

I : et en français ?

Ch : Là je ne sais pas comment. (...) par exemple pour fixer le bambou, il fallait mettre de la terre sur la maison. L'expression équivalant au français serait « coudre » ; mais on ne coud pas une maison comme un habit. En français, on pourrait dire « crépir » ; mais « crépir » en français signifie qu'il y a déjà un mur plein et qu'on ne fait que de le rendre lisse. C'est pas ça, non plus.

Deux maximes peuvent neutraliser le choix marqué : les maximes de déférence et de virtuosité. La première incite à une alternance qui permet de montrer du respect envers une personne (souvent supérieure), et cela dans une situation où cette alternance ne serait pas demandée autrement. La seconde entre en action lorsque l'asymétrie des compétences linguistiques menace une communication efficace, comportement déjà mentionné plusieurs fois.

La maxime de virtuosité et les compétences multilingues

Si un ou plusieurs interlocuteurs ne maîtrisent pas la ou les langues nécessaires au choix non marqué, la maxime de virtuosité intervient.

Switch to whatever code is necessary in order to carry on the conversation/accommodate the participation of all speakers present (Myers-Scotton, 1993 : 148).

Cette maxime prend une importance majeure dans les interviews où l'adaptation aux compétences linguistiques des interlocuteurs est souvent indispensable à une communication efficace. Les informateurs mentionnent presque toujours l'importance de la compréhension d'une même langue par les partenaires, lorsqu'on leur demande leur motivation quant au choix d'une langue. Mais on a vu qu'il n'est pas toujours possible de trouver une langue commune dans un groupe linguistiquement mixte. Bien que des stratégies « débrouillardes » soient amplement utilisées, les « espaces vierges » jouent aussi un rôle.

Dans un contexte multilingue où la norme consiste à choisir la langue la mieux adaptée au sujet traité, les compétences linguistiques permettent à un individu de s'insérer dans une variété de sujets de conversation. Un monolingue – pour prendre l'exemple extrême, mais en incluant les personnes faiblement bi- ou multilingues – sera limité dans ses possibilités d'interaction et dans l'intensité de ces contacts. Un manque de maîtrise de « l'autre langue » (L1 ou LO respectivement) réduit la participation aux domaines propres à la langue maîtrisée.

Les cadres – scolaires, administratifs, politiques – qui visitent une région dont ils ne parlent pas la langue n'ont pas de contact véritable avec la population ; en effet, une interaction directe sera limitée aux cadres locaux bilingues. Un alloglotte ne connaîtra la population qu'à travers les discours officiels délivrés en LO ou à travers les traductions. Le décalage entre les besoins des cadres et des « masses » s'intensifie, un rapprochement entre les gens « éduqués » et la population peu ou non scolarisés est encore plus difficile à établir, vu la différence des langues. L'interaction passe par les intermédiaires traducteurs. Leurs compétences linguistiques et communicatives influencent la communication. Celle-ci est assurée, au niveau linguistique, seulement dans les interactions entre ressortissants (cadre, masses) d'une même ethnie.

Celui qui ne maîtrise pas la LO peut être perdu dans les lieux officiels, en dehors de sa propre ethnie, ou bien dans des

interactions commerciales avec les organismes nationaux et internationaux. L'incompétence linguistique peut même contribuer à l'éloignement des générations au cas où les différentes générations d'une même famille vivent dans d'autres cadres : rural, sans éducation scolaire (monolingue en langue vernaculaire) versus urbain/favorisé, sans contacts avec les couches populaires (monolingue en LO).

Les citations suivantes illustrent cette situation.

7) (A390) D : Quand l'évêque a visité l'école, on a fait un récit en patois, et la lecture en fe'fe', mais vraiment, tout le monde a applaudi parce qu'ils comprenaient ! Mais ce qui a été dit en français, tous les parents qui étaient là n'ont rien compris là-dedans.

I : L'évêque est fe'fe' ?

D : Oui, il comprend bien.

M1 : Il comprend bien.

I : Et l'inspecteur ?

O : Oui.

I : L'inspecteur est fe'fe' ?

M3 : Non.

D : L'inspecteur, non, il n'est pas fe'fe'.

I : Alors, pour lui, ça ne marcherait pas ? (pause)

D : Non, pour lui, ça ne peut pas marcher, parce que lui il (M1 : il n'entend pas) ne comprend pas fe'fe'.

1b) (660) : Il est absurde qu'un enfant parle français avec ses parents, ses grands-parents qui n'ont pas été à l'école. Et c'est même le malheur que nous avons ici, pour les enfants qui sont nés à l'extérieur. Quand ils arrivent à la maison, et s'ils trouvent leur maman, ils lui parlent français, ils la regardent comme ça, c'est très gênant. Quand ils ont appris le français sans faire un effort pour parler la langue de leurs parents, quand ils arrivent ici au milieu des grands-parents, ils sont entièrement des étrangers.

En ce qui concerne les compétences multilingues, les interviews donnent peu d'informations. Une petite enquête, menée pendant les stages de recyclage, indique que les compétences

linguistiques des maîtres en région homogène (ewondo) se limitent à la connaissance de LO comme L2 : parmi 20 maîtres, il y en a un qui parle une troisième langue (anglais). Les maîtres en région hétérogène se débrouillent souvent en plusieurs langues : à Douala, parmi 28 maîtres, il y en a 22 qui connaissent deux à sept L2, avec toujours au moins une autre langue nationale que la L1 (voir annexe 3).

Alors que les compétences multilingues des enseignants dépendent de l'environnement macrolinguistique, un bilinguisme oral L1 / LO de tous les informateurs ressort clairement. Pourtant, les compétences en L1 écrite ont souvent été acquises dans les stages du projet. Il ne va pas de soi qu'on écrive la L1, même si c'est la langue préférée et souvent dominante dans les communications orales. Les enseignants qui n'ont pas été initiés à l'alphabet général, reculent devant un texte écrit en L1.

7) (385) D : Quand nous faisons l'examen PROPELCA, on ne peut pas garder (l'écrit en langue locale) au tableau. Tous les autres (les enseignants non impliqués dans le projet) crient. On met le fe'fe' au tableau, il y a certains qui disent qu'ils ne voient pas. Ils voient, ils regardent, mais ils ne savent pas ce que c'est. Puisque eux, ils n'ont jamais appris les alphabets en fe'fe'. Alors comme ça on s'organise pour corriger en dehors des examens du diocèse, pour ne pas apporter des confusions. Mais ça décourage surtout quand certains ont laissé au tableau.

5) (179-220) Teacher 3 : I speak English more with people who cannot understand Lamnso'(...). With people who speak Lamnso' it's Lamnso' most of the time.

I : And for your meetings in the village ?

Dir. : Lamnso'.

I : You have the meeting in Lamnso' and the secretary takes the notes in English ?

All : Yes.

I : And at the next meeting ? He reads and translates at the same time ?

Dir. : Yes, if he reads in English, everybody doesn't understand.

Pour ces interlocuteurs, il va de soi que l'on écrit en LO, il est donc normal de parler la langue vernaculaire et de prendre les notes en LO, même si cela implique une double traduction : une première fois pour écrire le procès-verbal, une deuxième fois pour le lire devant l'auditoire. Cette « complication » est acceptée sans étonnement parce qu'il n'est pas très courant de savoir lire et écrire les langues vernaculaires, on ne réalise même pas que c'est une situation paradoxale.

Bien que tous les enseignants préfèrent leur L1 pour une communication orale, il semble que des compétences accrues en L1 ne peuvent plus s'acquérir facilement. Les méthodes modernes d'apprentissage (utilisées à l'école) remplacent les méthodes traditionnelles. Les occasions où les artistes des traditions orales se présentent et où les jeunes talents pourraient ainsi se former deviennent moins nombreuses et les écoles n'ont pas (encore) pris la relève pour perfectionner l'emploi et les possibilités d'expression artistique en L1 (voir aussi chap. 8).

6) M3 (609) : Il a aussi ça, monsieur le directeur, mais enfin ce n'est pas pour contredire ce que vous avez dit. Quand vous parlez purement fe'fe', moi-même je comprends que ici-là je suis un enfant, le plus petit parmi eux. Des fois, ils peuvent changer la langue-là, mais vous ne comprenez rien.

M2 : Rien, oui, rien.

D : Il y a beaucoup de nuances.

M3, 2 : Oui, de nuances.

M2 : Oui. Ils peuvent toujours parler le fe'fe' et puis.

M3 : Non, je ne comprends pas.

M2 : On ne comprend pas un seul mot là-dessus.

I : Est-ce que c'est la nuance des vieux et des jeunes, ou est-ce que c'est la nuance des régions ?

D : Cela dépend de l'expérience, celui qui a vécu la langue. Et surtout avec les vieux, parce que ils ont un style beaucoup plus... fort.

Il est frappant de constater qu'un groupe comme celui des enseignants en milieu homogène pourrait, hormis les cadres des institutions gouvernementales (y compris l'école) et quelques

commerçants, se passer de la langue officielle. Par contre, pour l'intégration dans une communauté, il est absolument nécessaire de connaître la langue de la localité. Un maître qui, par exemple, enseigne au niveau primaire, ne peut pas faire son travail efficacement sans maîtriser la langue locale. On peut en dire autant de toute personne qui veut informer ou qui traite avec les groupes de la population ne maîtrisant pas, ou peu, la LO (les paysans, les vieux, les femmes, les jeunes enfants, pour reprendre les catégories mentionnées).

A l'exception d'une personne (2), qui ne travaille pas dans sa région et qui ne maîtrise que superficiellement la L1 de son lieu de travail, tous les interviewés ont les compétences orales nécessaires pour s'intégrer dans leur communauté, la plupart d'entre eux – mais pas tous – enseignent dans leur L1. Étant donné que la connaissance de la langue locale était exigée des participants au projet, on ne peut pas généraliser cette situation. La plupart des maîtres avaient quelques notions de leur L1 écrite grâce à son emploi à l'église, mais il leur fallait améliorer ces compétences pour les besoins de l'enseignement (il s'agissait d'ailleurs pour quelques-uns d'apprendre une nouvelle orthographe). Si un bilinguisme équilibré¹⁹ LO / L1 oral prévaut parmi les enseignants, l'équilibre ne s'étend pas nécessairement à l'écrit.

Les possibilités d'améliorer ses compétences linguistiques existent, mais elles ne sont pas toujours accessibles. Une amélioration des compétences en LO est possible grâce aux cours de langues offerts surtout dans les grandes villes, alors qu'une grande partie de la population qui en aurait besoin se trouve à la campagne. Les programmes officiels d'éducation pour les adultes sont menés en LO, mais ils ne couvrent pas tout le pays.

Il n'existe pas d'institution gouvernementale qui s'occupe d'enseigner les langues locales, c'est plutôt le fait des instances religieuses et des comités de langues. Il y a des langues (voir tableau 1, p. 22) assez standardisées pour être enseignées. De même, les programmes d'éducation des adultes (alphabétisation et autres) dispensés par les Églises et la SIL se font souvent (en

19. Voir note 18.

ce qui concerne les Églises) ou toujours (en ce qui concerne la SIL) en L1. Dans un passé récent, on a reconnu l'importance des élites pour la promotion des langues locales. Alors, des cours abrégés pour l'apprentissage de l'orthographe en certaines langues locales sont offerts dans quelques villes aux élites en diaspora.

En ce qui concerne les langues non standardisées, des cours sont offerts chaque année depuis 1980 aux personnes titulaires d'un baccalauréat, afin de leur permettre d'analyser leur propre langue. Ces cours leur donnent aussi les notions nécessaires à la promotion de leur propre langue dans leur communauté (voir annexe 1, DTL, p. 213).

L'apprentissage de l'écriture des L1 est lié étroitement à la pratique. Celui qui sait lire devient presque automatiquement enseignant de lecture. Celui qui sait écrire devient presque automatiquement rédacteur de textes en L1. Celui qui a analysé sa langue devient souvent membre d'un comité de langue.

Ce qui est vrai pour la communication orale en contexte multilingue l'est aussi pour la communication écrite : les normes linguistiques – orthographiques pour l'écrit – ne peuvent pas jouer un grand rôle là où seule une petite minorité de la population les connaît, et où elles ne sont pas toujours établies (règles orthographiques des langues récemment mises par écrit).

Le choix exploratoire

Les motivations conduisant au choix d'une langue de conversation ne sont pas toujours faciles à définir. Souvent, plusieurs critères entrent en jeu et l'interdépendance de multiples intentions est plutôt la règle. De plus, le choix se faisant souvent inconsciemment²⁰, une explication des motivations reste approximative.

20. Des recherches psychosociales pourraient éclaircir le domaine de l'inconscient et produire des règles éventuelles qui permettraient une certaine prédiction des comportements, mais elles dépassent le cadre de cette étude.

11) (A320) I : Tu emploies les deux langues avec ta femme. Est-ce que tu peux dire à quelle occasion vous avez l'habitude d'employer le français ?

Ch : Je ne peux pas répondre à cette question, c'est, je t'ai dit que non, c'est comme avec mon frère, je ne sais pas exactement à quel moment je parle français avec lui.

Avec la maxime du choix exploratoire, le modèle de Myers-Scotton traite des situations d'incertitude. Une contradiction de normes, une période de changements de normes sociales, une hésitation par rapport à la norme correspondant à une situation spécifique, toutes ces incertitudes mettent en action la maxime suivante :

When an unmarked choice is not clear, use code switching to make alternate exploratory choices as candidates for an unmarked choice and thereby as an index of an RO set which you favour (Myers-Scotton, 1993, p. 142).

L'hésitation, l'incertitude du choix d'une langue appropriée à un contexte sont bien manifestes dans les interviews. En tant qu'exemples mentionnés par les informateurs et non en tant que comportements observés, ils indiquent des moments que les informateurs trouvent significatifs. Les exemples suivants démontrent l'incertitude qu'a éprouvée l'informateur en se souvenant d'une situation spécifique d'alternance. La négociation de différentes normes intervient.

8) (A081) M : (Entre collègues) nous pouvons commencer à causer en langue ici, à l'école. Peut-être nous allons là, à côté pour nous désaltérer. Arrivés à la vente, peut-être celui qui a un cent franc, il veut que nous prenions un jus ensemble. Arrivés à la vente, nous sommes en train de tenir une conversation en langue, ou, disons en français. Bon, prenons l'exemple du français. A la sortie de l'école, nous sommes en train de parler en français. Nous nous sommes retirés, et nous allons là, où les gens comprennent maintenant français. Bon, peut-être que c'est un problème qui concerne le service et dont nous ne voulons pas que les gens

comprennent tellement. Nous sommes obligés de rentrer en langue. Et s'il y a des gens là qui comprennent la langue et qui peuvent connaître ce problème, nous sommes obligés d'arrêter le problème.

L'informateur est en train de chercher la langue qui correspondrait à son souci de garder « le secret » d'un problème interne. Le parcours exploratoire qu'il fait porte sur le contexte et la langue qu'il y peut trouver. La boutique de boissons semble être un endroit « libre », non attaché à un comportement linguistique, à une langue spécifique. Dans cet endroit, il faut tester l'environnement (respectivement les compétences linguistiques des intervenants potentiels) pour s'assurer que la langue servira à réaliser les intentions du locuteur, dans le cas cité de garder l'intimité, un « secret » professionnel. Si ce n'est pas le cas, le choix de la langue perd sa valeur de construction sociale du contexte. Les interlocuteurs recourront aux moyens extra-linguistiques disponibles dans des environnements monolingues, soit qu'ils changent de sujet, soit qu'ils créent autrement la distance entre inclus et exclus.

8) (B419) M : Le dimanche dernier j'étais au culte. Arrivé au culte, le culte s'est passé en duala. A la sortie du culte, j'ai rencontré ma... belle-sœur. Cette belle-sœur est basaa. Quand il fallait lui parler, moi, j'étais obligé de donner honneur à ma langue, de m'exprimer en duala auprès d'elle, et nous avons causé, elle en basaa que je comprenais, moi aussi, je parlais en duala, qu'elle comprenait. Mais dans tout ça, j'ai été le dénominateur, puisque la mienne a dominé finalement. Nous sommes arrivés à un coin où, pour parler et pour me répondre, elle était obligée de rentrer en duala, de me répondre en duala, où nous avons continué à s'exprimer en duala, jusqu'à ce que nous nous séparions.

I : Vous vous souvenez à quel point de la conversation c'est fait comme ça ?

M : Oui, normalement, puisque je venais de perdre mon beau-frère qui est leur frère, je lui demandais des renseignements sur la vie des enfants que leur frère a laissés, puisque ça fait un petit écart ou bien un petit intervalle que je ne mets plus pied là-bas, à cause des moyens. Ils sont un peu retirés de la ville, et (...) avec le malheur

que j'ai reçu (...) je n'ai plus mis pied. Pour qu'elle me donne ces renseignements, elle a commencé en basaa. Elle m'a premièrement accusé. Elle me dit : « Oui, c'est ainsi, toi, tu nous négliges. » Alors tout ça c'était en basaa. « C'est pourquoi que tu ne veux pas nous rendre visite ? C'est à moi que tu viens maintenant demander, comment se portent les enfants de ta sœur ? Bon, (???) ils se portent bien. » Et quand j'ai dit : « Tu n'as pas appris le deuil que j'ai eu ? » Elle m'a demandé : « Ah, nja kwe di ? » Alors vous voyez, c'est le duala... (nouvelle cassette A001) Dès qu'elle a posé cette question en duala, elle est rentrée dans la langue duala et on s'est mis à causer bien que mal qu'elle s'exprimait en duala, mais elle s'est efforcée de causer duala jusqu'à ce que nous nous séparions. (...)

I : Alors c'est parce que c'était quelque chose qui était très proche de vous-même ? Pourquoi elle a changé ? Je comprends pas.

M : Euh, elle a changé parce que, bon peut-être qu'elle s'est vue que tout ce qu'elle allait me dire en basaa, je n'allais pas tellement comprendre et peut-être pour me donner cet honneur parce que s'il devrait avoir une personne à côté, la personne allait nous confondre, soit se dire : l'autre est basaa, l'autre est duala. Même pas qu'il y ait confusion mais plutôt allait nous connaître plus, jusqu'au fond. Dire que voilà un Duala là-bas, voilà un Basaa là-bas. Alors pour qu'il n'y ait pas cette discrétion, je me dis que c'est là où elle a changé la langue, où nous devenions (?) sérieux, nous étions obligés de causer en duala.

I : Ça vous a fait un peu unis ?

M : Oui, une communauté.

Le maître dans cet exemple fait allusion à plusieurs normes qui pourraient influencer le comportement linguistique des deux partenaires. S'agissant d'une rencontre « en famille », il fallait parler la langue ethnique. Puisque chacun des deux interlocuteurs avait certaines connaissances de la langue de l'autre, chacun utilise sa propre langue. Il semble qu'ils menaient un discours bilingue au début de leur conversation. Au moment où l'entretien prend une tournure plus intime (mort récente du père de M), la belle-sœur exprime sa compassion en optant pour la langue de l'affecté. Le lieu public pouvait aussi jouer un rôle, le territoire d'une ethn

dominante au plan linguistique – du moins dans le passé – exerçait peut-être une certaine pression. On ne voulait pas dévoiler les différentes appartenances ethniques dans la rue où un choix non marqué serait d'employer le français. Surtout dans un moment «émotionnel», une «unité» familiale, intime devait être manifestée, on voulait éviter que des observateurs extérieurs puissent interpréter l'emploi des deux langues comme une intrusion dans leur identité ethnique. Cette dernière, en milieu public et dans une grande ville hétérogène, est censée appartenir au domaine privé. La langue vernaculaire est signe d'appartenance ethnique ; grâce à elle, on se manifeste comme membre de telle ou telle ethnie, même envers des passants anonymes dont les interprétations possibles peuvent influencer le choix de la langue. L'intimité du sujet, la sympathie que veut exprimer la belle-sœur dans l'exemple précédent ne permettent pas l'emploi de deux langues différentes ; en effet, un passant pourrait interpréter cela comme un signe d'animosité. La belle-sœur semble vouloir l'éviter, même si elle n'est pas complètement à l'aise dans la langue de son interlocuteur. L'appartenance ethnique est prise en considération jusque dans les conversations de nature aussi privée que celle-ci. L'identité ethnique devient motivation dans la négociation de la langue. Même une personne ou un groupe hypothétique, imaginé, absent physiquement peut exercer son influence sur le choix de la langue – comme par exemple les passants dans l'exemple précédent, l'étranger dans l'exemple suivant :

8) (A070) M : Et si même il doit avoir des confidences, je me rappelle un jour, je m'entretenais avec l'inspecteur, notre inspecteur, bon, quand je savais que c'était une chose tellement confidentielle, et qu'il devait avoir un étranger qui pouvait nous écouter, j'étais obligé de m'exprimer en langue et nous nous sommes séparés tout en s'exprimant en langue, puisque lui-même parle très bien la langue et je peux dire, plus comme nous.

Le sujet de l'appartenance ethnique et de son lien avec la langue ethnique va nous occuper dans le chapitre suivant. Myers-Scotton définit l'exclusion ethnique par le choix de langue comme

choix de comportement marqué, et donc l'adaptation comme choix non marqué, Giles et Coupland (1991, p. 80f) donnent toute une gamme de motivations personnelles, comprenant les émotions qu'on soupçonne faire partie des relations intra- et interethniques. Giles et Coupland parlent de convergence et de divergence qui se manifestent dans les relations entre groupes (pas seulement ethniques).

... the extent to which individuals shift their speech style toward, or away from the speech style of their interlocutors is a mechanism by which social approval or disapproval is communicated. A shift in speech style toward that of another is termed convergence whereas a shift away from the other's style of speech represents divergence (Giles *et al.*, 1977, p. 322).

Convergence is a strategy of identification with the communication patterns of an individual internal to the interaction, whereas divergence may be regarded as a strategy of identification with regard to the linguistic and communicative norms of some reference group external to the immediate situation (Giles et Coupland, 1991, p. 80).

Les motivations influençant une convergence seraient les suivantes : l'intégration sociale, l'identification avec l'autre, l'attractivité, l'encouragement, l'intelligibilité, l'engagement personnel, l'intimité, la chaleur (Giles, 1991, p. 71ff). Les sentiments de divergence peuvent aussi être d'intensités diverses : l'expression de mépris personnel, l'insulte, le manque de politesse ; ils peuvent se renforcer jusqu'à l'hostilité.

Dans l'exemple suivant, la divergence d'opinion est renforcée par des stéréotypes ethniques, le choix de langue structure le groupe des interlocuteurs par rapport à leur appartenance ethnique.

M3 (532) : Pour moi, j'ai passé toute la journée d'hier à causer fe'fe', sauf au moment où on suivait le match de football. Et puis, on causait bien en fe'fe', mais y avait quelqu'un qui était pas du milieu, et il a commencé à parler français, et on lui a répliqué en

français. Mais c'était fini et les gens se sont moqués de lui (expression *fe'fe'* ?).

M2 : Ah oui... (...)

I : Vous n'avez pas parlé français à lui ? (pause)

M3 : Non. Ça veut dire, il nous a rencontrés quand on suivait la radio. Mais là-bas on causait en *fe'fe'*.

I : La radio était en français ?

M3 : La radio était en français (...) et nous autres on commentait en *fe'fe'*. Bon, tout à l'heure y avait eu un mauvais jeu, la part d'arbitre, le garçon nous a dit un mot en français : c'est juste, c'est juste ! tout en supportant peut-être l'équipe de chez lui, parce que le gars était ewondo. Nous autres, on supportait, hem... (M1 : L'étoile ...) qui est de Garoua. Ils ne sont pas d'ici. Parce que on voulait la justice, mais quand (...) il a dit (expression *fe'fe'* 549) (M2 : Oui, il vient d'où ?) Il vient d'où ? (ils rient)

I : Est-ce que s'il était de votre avis, pour votre équipe, vous pensez que c'était la même chose ? ou est-ce que vous pensez que là vous auriez répondu en français ?

M3 : Enfin, mais euh, si le gars supportait la même équipe avec nous tout en étant par exemple ewondo, mais je crois qu'il devait toujours nous parler en français.

I : Et vous-mêmes ?

M2 : On devait lui répondre en français.

M3 : En français.

I : On lui répondrait en français ?

M3, 2 : En français. Et s'il se fâche de nous, là, on lui dirait d'aller là où on va écouter seulement le français. S'il ne veut pas notre patois, il n'a qu'à rester tranquille.

M2 : Oui.

I : Vous avez jamais dit ça ?

M3 : On l'a dit. (M2 : On dit souvent ça.) On dit souvent ça.

M2 : Nous disons souvent (expression *fe'fe'* 567) il faut que eux, ils apprennent aussi notre langue comme les ressortissants bafang qui sont ici, quand ils sont à Yaoundé, ils parlent couramment ewondo. Alors que eux, quand ils viennent ici, ils veulent un peu faire le plan, ils ne veulent pas apprendre notre langue.

Cette insistance sur l'identité ethnique par le choix de la langue est aussi mentionnée dans une étude parmi des élèves gambiens :

Le refus d'entamer la discussion dans la langue de l'autre touche généralement... les deux langues majoritaires, surtout en milieu urbain... Les enfants, malgré une compétence suffisante, refusent de parler la langue de l'autre... Dans l'autre groupe de pairs, on insiste pour qu'on parle dans sa langue (Jobe, 1992, p. 43).

Jobe souligne que ces négociations à implications ethniques sont utilisées pour constituer l'identité ethnique plutôt que l'expression d'animosité.

Dans une société multilingue et multiethnique telle que la Gambie, la différence basée sur des traits culturels, ethniques et linguistiques peut être exploitée pour évaluer et même se moquer des autres sans jamais susciter la moindre animosité de la part des membres de l'ethnie raillée (Jobe, 1992, p. 42).

Comme le contexte macrolinguistique qui influence le comportement linguistique sans s'annoncer ouvertement, l'appartenance ethnique influence le comportement linguistique, souvent inconsciemment, souvent dans une situation de fortes émotions. L'individu ou le groupe prennent des décisions dans les interactions de tous les jours et ils incluent ou excluent une personne, un groupe. De leur côté, ils sont inclus ou exclus d'un groupe qui existe en permanence ou se constitue pour un moment. L'inclusion ou l'exclusion peuvent, mais ne doivent pas être absolues. Dans la taquinerie telle qu'elle est mentionnée par Jobe, on fait allusion à l'altérité. Par ce qui est de la relation décrite ci-dessus, elle semble contenir assez d'éléments communs aux partenaires différents pour qu'on hésite à parler d'exclusion. La gamme de motivations évoquant un comportement convergent ou divergent, ainsi que l'exemple cité ci-dessus indiquent que l'appartenance à un groupe – dans notre cas il s'agit du groupe ethnique – est une force émotionnelle qui peut se développer aussi bien dans une direction constructive que destructive.

4

Identité

Qu'en est-il de cette appartenance à un groupe ? Les réponses à la question 2 des interviews (Quelle est la valeur de votre langue maternelle ? Qu'est-ce que vous feriez si on vous défendait de l'utiliser ?) font ressortir un lien très fort entre l'appartenance ethnique et la valeur de la langue maternelle. Presque toutes les réponses à cette question témoignent d'un attachement émotionnel à cette langue, attachement qui constitue avant tout l'identité personnelle et ethnique. Fishman décrit son caractère subjectif, englobant, « irrationnel » ainsi :

When we deal with ethnicity, we may be dealing with some of the strongest assumptions and some of the most powerful investments in which social man is involved (Fishman, 1977, p. 18).

Le concept d'identité n'est pas facile à délimiter (Fishman, Giles, Haarmann *et al.*) et à définir. Comme c'est le cas pour beaucoup de vérités profondes, une définition exacte devient lourde ou alors reste banale. Néanmoins, le concept d'identité exprime un aspect fondamental de l'existence humaine. Les nombreuses recherches sur ce sujet soulignent l'une ou l'autre facette du phénomène : Lambert (1979) parle de styles de personnalité et de modèles distinctifs de pensée qui sont liés à l'identité ; Edwards (1985), de solidarité envers un groupe qui a un

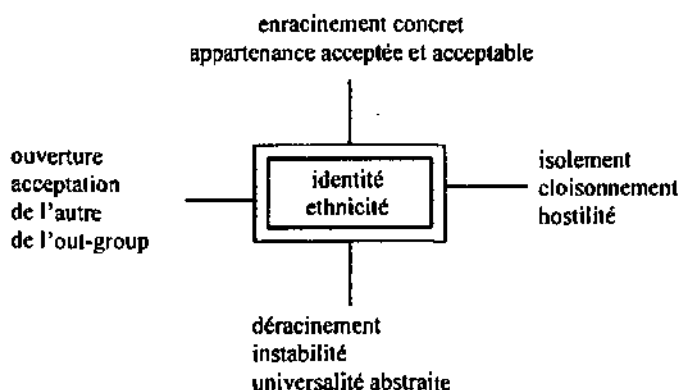
passé commun observable²¹, Tajfel (1981) y voit la conscience d'appartenir à un groupe et d'en connaître la valeur et la signification émotionnelle ; pour Oriol (1982) c'est un principe de décision manifestant la signification d'un cadre collectif en opposition avec d'autres collectivités.

Toujours est-il qu'un fonds commun (appartenance, origine) constitue l'être de l'individu ainsi que celui du groupe, être qui est délimité par rapport aux « autres » avec des frontières plus ou moins perméables. Une conscience de *in-group* (même que nous) et *out-group* (différent de nous) est liée à l'identité ethnique et sociale. Une accentuation des frontières peut amener à un isolement, un cloisonnement par rapport aux influences extérieures au groupe, et même à l'hostilité envers tout ce qui est « autre ». S'il s'agit d'un groupe minoritaire, il peut faire face au groupe dominant en interprétant sa différence d'une façon positive, il peut préserver son identité dans les domaines appropriés ou bien il peut y attacher une évaluation négative en interprétant ses différences comme inférieures (Tajfel, 1981). Une identité positive assurera l'équilibre entre l'estime de soi et l'acceptation de l'autre. Elle permettra un enracinement dans les valeurs et les comportements spécifiques du groupe avec l'admission de concepts généraux, abstraits et valables pour tous (voir aussi Hannoun, 1987).

Ces différents pôles se croisent : isolement, cloisonnement, hostilité peuvent accompagner une identité forte. Ces éléments de séparation devraient s'équilibrer avec une ouverture vers « l'autre » et une acceptation de principes universels.

21. Edwards discute des aspects de l'ethnicité et avance la possibilité qu'il pourrait s'agir d'une question de foi : « We shall call "ethnic groups" those human groups that entertain a subjective belief in their common descent... it does not matter whether or not an objective blood relationship exists » (Weber, 1968, p. 8).

Edwards trouve qu'un aspect réel et observable doit être présent pour pouvoir parler d'un groupe ethnique : « Symbolic or subjective attachments must relate, at however distant a remove, to an observably real past ».



L'instabilité, une universalité abstraite, sans contenu concret devrait s'équilibrer avec une appartenance acceptable et acceptée, un enracinement effectif. Toute manifestation concrète de l'identité se placera quelque part entre ces extrêmes²². On trouvera rarement des cas concrets situés à l'extrémité ou dans une moyenne idéale et bien définie.

Divers constituants interviennent dans la formation de l'identité, qu'Edwards (1985) et Banks (1988) différencient en traits objectifs (« race », nationalité, groupe linguistique, religion, « tribu ») et traits subjectifs (la conscience d'appartenir à l'une ou

22. Descriptions de quelques groupes minoritaires indiens du Pérou (Trudell, 1993). L'auteur résume les facteurs qui contribuent au maintien de la langue et de l'identité minoritaire (VLA Vernacular language acquisition) et l'assimilation à la langue et culture dominantes (SLA Spanish language acquisition) de la façon suivante :

- | | |
|------|--|
| +VLA | High regard for learning, for formal education |
| +SLA | Strong biling. education program, including Span. component |
| | Opportunities for economic development that are controlled by group |
| | Willingness to live in larger communities for schooling |
| +VLA | Geographical isolation |
| -SLA | Isolationism, little assimilation attempted to national culture |
| -VLA | Long-term, high contact, subordinate relationships with outside world |
| +SLA | Successful assimilation to national culture |
| -VLA | Failed attempts at assimilation to national culture |
| -SLA | No interest in literacy or education. Strongly subordinate economic relationships with the outside world |

l'autre de ces catégories). En ce qui concerne la relation entre identité et langue, Edwards (1984, p. 289) souligne la nécessité de distinguer entre aspect communicatif / instrumental (avec la langue comme « visible ethnic marker ») et aspect symbolique (avec la langue comme « private ethnic marker »). Histoire, langue, culture, religion sont souvent mentionnées comme traits saillants, mais aucun de ces traits ne semble indispensable pour constituer une identité. Dans l'analyse de situations concrètes, il y aurait plutôt un conglomerat d'éléments (Haarmann, 1974), différemment associés dans chaque situation. Ces éléments divers formeraient l'identité d'un individu ou d'un groupe avec l'un ou l'autre constituant qui prendrait plus d'importance dans un contexte défini (souvent ethnie, langue, religion).

Plusieurs articles dans Tap (1986) traitent de la tension entre identités multiples et besoin d'unité (concernant la personne et le groupe). Le Page et Tabouret-Keller (1985) soulignent la participation active de l'individu dans la construction de sa propre identité. En se basant sur des études menées parmi des Suisses migrants internes, Lüdi (1995) se demande quelle est la relation entre détermination (influences sociales) et liberté de choix pour l'individu. Il constate une relation étroite entre langue et identité, les deux s'influçant mutuellement :

On assiste en quelque sorte à un double mouvement : la valeur sociale des langues détermine l'identité dans la mesure où elle exerce une influence sur le désir ou le refus d'accommodation (instrumentale et/ou intégrative) ; d'autre part, l'identité exerce une influence sur la perception des variétés en contact et sur leur capital symbolique (Lüdi, 1995, p. 290).

Pour Edwards, la langue est un trait facultatif, elle n'est pas absolument nécessaire pour constituer l'identité ethnique (par exemple, les groupes minoritaires qui favorisent l'assimilation à une majorité (*mainstream society*) et à sa langue, et qui n'utilisent plus leur langue ethnique pour la communication, qui lui assignent peut-être une valeur symbolique mais pas instrumentale ; c'est le cas pour beaucoup de groupes immigrés aux États-Unis – et ailleurs).

Given that specific aspects of group culture are always subject to change, it seems obvious that a continuing identity must depend upon elements which transcend any purely objective markers... The presence of any particular marker is not essential. Thus, although we can say that language can be an extremely important feature of identity, we cannot endorse the view that a given language is essential for identity maintenance (Edwards, 1985, p. 22).

Fishman met l'accent sur le potentiel singulier de la langue de devenir symbole par excellence de l'identité d'un groupe ethnique.

... language can be vastly more than a means of communication. Obviously, language can also be a very powerful symbol... By its very nature language is the quintessential symbol, the symbol *par excellence*... Anything can become symbolic of ethnicity whether food, dress, shelter, land tenure, artifacts, work patterns or worship), but since language is the prime symbol system to begin with and since it is commonly relied upon so heavily (even exclusively) to enact, celebrate and « call forth » all ethnic activity, the likelihood that it will be recognized and singled out as symbolic of ethnicity is great indeed (Fishman, 1977, p. 25).

La langue en tant que trait saillant de l'identité ethnique n'est pas contestée, c'est plutôt sa primauté par rapport à une éventuelle langue majoritaire qui est remise en question. Si une valeur symbolique en faveur de la langue maternelle ressort dans les réponses de tous les informateurs, la valeur instrumentale de la langue officielle se manifeste tout aussi clairement. L'importance que les différents informateurs donnent à l'une ou l'autre langue peut varier.

L'identité personnelle et ethnique des informateurs est liée étroitement à la langue maternelle. Les expressions choisies soulignent souvent le côté affectif, émotionnel, existentiel même de ce lien et cela à tous les niveaux, sans exception : hauts fonctionnaires (2), chercheurs (11), cadres moyens (1), maîtres (8). Une stratification par niveau social et éducatif, comme c'est le cas pour l'emploi des langues, ne se manifeste pas par rapport à la

valeur de la langue maternelle. Tous les informateurs ont répondu dans le même sens à la question sur la valeur de la langue maternelle, c'est-à-dire en soulignant son importance pour la construction de leur identité personnelle et ethnique.

2) (B132) Ed. Secr. ... it gives me a sense of belonging to a tribe, to a group of people. Because you want to belong to a family group, or a tribal group, that's how it is. And that is to me quite valuable ; that I can say that I am a Nso'man, because I can speak Lamnso', that to me is important from the point of view, you know, of family and tribal or cultural attachment to a group of people. You don't want to feel that you are only there, (that) you are a foreigner in this world, you (want to) have a place where you belong to, where you are accepted... (B153-58) the language to me is part of me, you know. It's like saying I should not be a Nso'man, I should not belong to the Lamnso' speaking persons, if you say I should not speak the language. It would be tantamount to making me a foreigner ...

12) Cons. Pédag. : C'est amusant de demander la valeur de l'ewondo ! Puisque, au fond, ça fait partie de la culture, et ensuite, quand on ne sait pas sa langue on ne sait pas comment on peut se communiquer avec les siens. Puisque tout le monde chez nous ne parle pas français. C'est encore une nécessité pour la culture et pour la communication.

11) (A090) I : Quelle est la valeur du duala pour toi ?

Ch : Euh, cette question est d'abord sentimentale. (il rit, phh, hem) Pour moi, d'abord, le duala, c'est tout mon passé que je revois, hein, mon enfance. Quand j'avais cinq, six ans et tout ce que j'ai pu faire avec mes amis d'enfance, hein, ça se faisait en duala. Tous les contes qu'on m'a dit, la fameuse épopée de Djéki la Njambé, l'école du dimanche, c'était en duala (...). Tu vois que ça m'a permis d'avoir des points de repère par rapport à toute la culture occidentale que j'ai assimilée, hein ? Des savoirs à porter la part originale qui est purement, proprement communauté linguistique. Et pas seulement au niveau de la langue mais au niveau de toute la sagesse que cela comporte. (Pause.)

6) (A100) M : ... pour nous, il y a beaucoup de profit dans la langue. Même si ça ne donne pas des emplois, nous savons que c'est la langue qui est comme notre peau. On ne peut pas se séparer de sa peau. (M1 : Non !)²³

8) (B083) M : ... si l'on me dit de ne plus utiliser le duala, c'est une façon de me dire de rentrer dans le ventre de ma maman, et de ne plus parler. Parce que qui ne connaît pas sa langue, ne peut normalement plus vivre. Il ne se fait plus voir, il ne s'entend même plus dans le monde des autres... Et nul ne peut être fier, quand on lui dit de ne plus apprendre sa langue.

1b) (B512) J'ai retenu une phrase du vice-président actuel Mae Matip, quand il a fait l'ouverture du stage des langues basaa, chez lui. Il a dit que : Celui qui perd sa langue, c'est comme un prisonnier qui a perdu la clé pour sortir de la prison. Alors on lui a donné la clé pour sortir, il jette. Donc, il doit mourir en prison. (Tous rient) Donc le courant pour la langue maintenant gagne tout le monde, ce n'est plus l'affaire de tel coin ou de tel autre coin.

Ces passages montrent que la langue figure comme symbole de l'appartenance à un groupe (naissance, même origine) par lequel on est accepté sans préalable ; elle est symbole d'un passé commun, elle donne une base et des racines qui permettent d'affronter le monde extérieur, elle est même équivalente de vie, un moyen de se constituer devant le monde, devant l'autre.

Dans les interviews, l'attachement ethnique émerge en tant que composante éminente de la valeur de la langue maternelle ; pour la plupart des informateurs, cet attachement est une composante inéluctable de leur identité, identité souvent menacée et même stigmatisée par des pouvoirs agissant pour construire une « nation », une sphère d'influence facilement maniable.

Qu'on me permette d'exprimer ici ma réaction tout à fait subjective aux réponses des informateurs — au moment des interviews ainsi qu'à chaque fois que je les relis. La force des

23. Il existe dans cette langue une chanson populaire qui dit : « La langue c'est ma peau, je peux pas vivre sans ma peau ».

émotions et de l'attachement à la langue maternelle m'ont d'abord surprise. En effet, ce sont les signes de distance, de ridicule, de mépris, et même de stigmatisation, qui abondaient dans mon expérience personnelle concernant les attitudes envers les langues locales. C'est alors que l'expression d'une identité liée à la langue maternelle en termes de vie et de mort m'a fait découvrir une force qui semble cachée, qui ne peut pas se manifester ouvertement, qui existe presque en secret et mène là une vie quasi clandestine, une force porteuse de potentialités inconnues et source d'une créativité latente parce qu'inconsciente.

Cette semi-clandestinité s'explique en partie par l'histoire de la colonisation. A cette époque, on a cédé à un pouvoir totalement incompris. On était forcé de se soumettre à des exigences qui n'avaient pas de sens dans le système des valeurs et des habitudes vécues. Inversement, les habitudes vécues par la population colonisée n'étaient ni valables ni comprises par le pouvoir qui s'imposait ; elles étaient jugées barbares, primitives, indignes d'une vie et d'une société civilisée. Pour le colonisé, s'adapter à des exigences incompréhensibles était question de vie ou de mort (par exemple, recrutement forcé de travailleurs pour la construction du chemin de fer). Dans une telle situation, les domaines incontrôlés et incontrôlables par le pouvoir constituaient probablement un refuge dont l'existence devait être sauvegardée. C'étaient les cultures, les coutumes, les structures sociales et communautaires qui se manifestaient par une communication en langue locale et qui, de ce fait, étaient inaccessibles aux colonisateurs, car ceux-ci avaient rarement des notions suffisantes des « patois barbares ». L'emploi de la langue locale faisait partie de ce refuge. Elle permettait une certaine indépendance dans la gestion des affaires locales, gestion qui suivait les règles des coutumes ethniques²⁴. Un reste de cette période coloniale semble se

24. Je me souviens d'un incident vécu en Côte-d'Ivoire : à l'occasion d'une fête nationale, le chef de l'ethnie a été prié de faire une allocution à la radio. Il a parlé en L1 et a été traduit par un fonctionnaire de l'ethnie. Sa traduction a omis ou contourné les attaques contre le gouvernement et il a traduit ce qui était approprié à la « culture nationale francisée » des élites. Dans la région, on parla encore longtemps de ce discours. On fut content de ce que le chef « ait tout dit » et on s'amusa du fait que les discours ultérieurs diffusés à la

perpétuer dans quelques attitudes et comportements, et ceci même après l'indépendance et en l'absence de pouvoirs colonisateurs. « Ethnie » signifie : protection de la famille et obligation envers elle, responsabilité envers les autres ; « État » signifie : relation distancée, même hostile avec des étrangers, avec un pouvoir s'imposant de l'extérieur et qu'on peut – ou qu'il faut même – tromper. Cette attitude est reflétée en quelque sorte par l'emploi des langues officielles pour la communication avec les étrangers, en situation officielle (sous-entendu : pouvoir qui s'impose à son gré, qu'on n'a pas appelé) et l'emploi des langues vernaculaires pour la communication intime, familiale, communautaire (sous-entendu : relation d'une certaine confiance, y compris l'acceptation d'un pouvoir qui connaît mes besoins et les satisfait de son mieux, avec qui je peux traiter).

La tension entre les sentiments tellement forts de l'identité et leur limitation complète au domaine informel, aux tabous même, peut-elle influencer négativement l'estime de soi, de l'individu et du groupe ? Les structures officielles – notamment l'école – qui, jusque dans un passé tout récent, niaient même l'existence des langues nationales et avec elles l'identité qui y est liée –, ne contribuent-elles pas à un renforcement de ces identités en milieu clandestin (par exemple, corruption, népotisme) ? Ne favorisent-elles pas un éclatement de ces identités (comme la situation politique de ces dernières années le laisse croire) ? Bourhis et Giles (1977) se demandent si l'identité linguistique menacée se transforme en divergence accentuée. Bell (1975) renforce cette hypothèse : des groupes ethniques subordonnés à une entité politique ressentie comme dominante renforcent leur militantisme. Si l'on accepte une certaine analogie de situations en contexte différent, on devait s'attendre à une influence négative d'une attitude linguistique dénigrant les langues vernaculaires, comme en témoigne l'exemple suivant. Les recherches menées parmi des groupes d'étudiants d'une école prestigieuse (comparable aux domaines de LO) et d'une école dénigrée (comparable aux

domaines des langues vernaculaires) au Japon arrivent aux résultats suivants :

Generally, the perception of the in-groups low status can threaten member's self-esteem, and cause negative consequences such as depression and low achievement motivation. The results from Study I imply that by promoting high identification at the group level among members, we may be able to prevent such undesirable effects of negative social identity (Karasawa, 1991, p. 306).

L'acceptation officielle d'une identité ethnique forte, mais souvent réduite à une certaine clandestinité, pourrait-elle réduire les effets néfastes d'hostilité et de tribalisme ? Comme la langue est un véhicule important, mais pas le véhicule exclusif de cette identité, sa promotion pourrait probablement contribuer – au moins partiellement – à résoudre ce problème.

This procedure (commencer l'alphabétisation en L1) is also a way of avoiding linguistic irredentism from minority groups for whom it is essential that their own language be recognized as a valuable means of communication. Such a recognition usually takes away a psychological barrier; members of the minority groups may then be more ready and willing to become literate in a language of wider communication (Kokora, 1992).

Domaines de revalorisation de l'identité ethnique

Les interviews mentionnent des domaines culturels et linguistiques où une promotion des langues vernaculaires pourrait réduire des tensions et contribuer à renforcer l'acceptation et l'estime de soi-même (individu et groupe). A l'heure actuelle, cette identité reste forte en dépit des apparences. Les exemples de valorisation culturelle potentielle par la langue vernaculaire peuvent être

regroupés en différents domaines de socialisation (voir aussi chap. 8).

Connaissances du comportement culturel

La connaissance des normes de comportement, comme par exemple le code de politesse, est censée passer par la maîtrise de la langue maternelle, par exemple le code de politesse. Ces normes sont des signes visibles d'appartenance à la communauté.

1a) (316) : Quand l'enfant qui a fait ses études jusqu'en faculté et vient ici au village, s'il a l'occasion de trouver les parents rassemblés dans une réunion, s'il peut s'exprimer distinctement, en fe'fe', quelqu'un le présente en disant : Voilà notre enfant, il a fait ses études, il revient même avec une licence en ceci, cela, si cet enfant peut saluer ses parents, comme la tradition le demande, ah, les parents diront : Celui-là n'est pas un enfant que nous avons perdu, c'est encore quelqu'un qui revient, et il nous ressemble. (...) Mais quelqu'un qui allait très loin avec les études, ce n'est qu'en fouillant dans la langue, les documents que la langue a mis au point, qu'il peut trouver cette façon, ces expressions, l'attitude qu'il faut adopter quand on est devant le chef et quand on veut saluer traditionnellement. Et là, ça fait partie de sa culture. Il ne peut pas le saluer comme quelqu'un qui vient de l'étranger salue son supérieur.

L'application des règles de politesse, des formules de la langue pour les salutations convenant à l'occasion et à la personne à qui on s'adresse, témoigne de la maîtrise de la culture, permet d'être pris au sérieux, d'être traité comme un adulte qui a le droit de parler et d'être écouté. On pardonne à l'étranger, s'il ne le sait pas, mais il est aussi tenu à distance. Même un membre du groupe ethnique qui ne vit pas dans la région est considéré comme étranger s'il ne parle plus la langue locale et/ou s'il ne sait plus se conformer aux règles traditionnelles. Cela est vrai aussi, lorsque ces règles se modifient, même sous l'influence des « étrangers » (indigènes ou non).

La connaissance des implicites

Pour plusieurs informateurs, l'aptitude à gérer des implicites est inhérente à la communication en langue maternelle ; ils ne pensent que rarement qu'on pourrait faire des allusions dans la communication en LO. Les implicites font partie du vécu commun, ils sont liés aux événements vécus et connus par tous. Comme ce vécu quotidien passe normalement par une communication en langue vernaculaire, on associe automatiquement la connaissance d'implicites à la connaissance de cette langue. Ce fait explique en partie les énoncés fréquents dans les interviews qui soulignent la nécessité de la langue vernaculaire pour une communication « profonde ». Les citations suivantes montrent comment le passé commun influence les pensées d'aujourd'hui. Lorsqu'on demande aux informateurs de donner des exemples d'implicites, ils se réfèrent souvent aux connaissances culturelles et historiques :

6) (A630) M2 : Eh, par exemple, quand il y avait la guerre-là chez nous, alors quand on voyait un ennemi au pied du palmier, on lui criait : ô sǎ' waā mēn nzu ngwē' ò bô lá f nǎi à²⁵ ? Alors c'est pour dire à son ami qui est là, (D : de se méfier) de se diriger vers le pied du palmier.

I : Ça veut dire quoi ?

M2 : Tu viens couper ta noix-là, mon ami ? Quand il dit : tu viens couper ta noix-là, mon ami, alors l'ennemi qui est au pied du palmier croit qu'il s'adresse à lui, alors que lui il s'adresse à son compatriote (D : qui voulait) pour lui dire que

M3 : Il se trouve au pied du palmier.

M2 : Il se trouve au pied du palmier. (fin de la bande)

(B000) et puis eux ils se dirigent, tous les deux ou tous les trois vers le pied du palmier, ils vous attrapent, ils vous coupent la tête.

7) (B400) M1 : Mais dans le temps, quand on chassait quelqu'un dans un village (c'était) comme ça : il vient, un de ces quatre matins, on lui dit : « Monsieur, y avait réunion à la chefferie. Le

25. Es-tu venu couper ton régime de noix de palme-là (dont on avait parlé), mon cher ?

chant avait indiqué tout le monde. Tu n'étais pas venu. Alors, on a pris une décision : celui qui n'était pas présent, il doit donner une chèvre. » Il donne. Et la prochaine fois, puisqu'il persiste toujours, on dit alors : « On avait voulu aider le chef, et tu n'as pas donné. Mais celui qui ne donnait pas, il doit payer ça avec deux chèvres. » En ce temps-là, le gars se dit : « Quel est ce village ? Mieux vaut d'aller ailleurs que de se laisser souffrir comme cela. » Alors, il quitte. On est un peu tranquille. Est-ce qu'ils l'ont envoyé ? D : Oui, indirectement.

7) (B350) Dir : Quand on veut chasser quelqu'un de la maison, on ne lui dit pas de partir. Mais, quand vous dites ça en français, il ne comprendrait pas directement ce que ça veut dire. (Tous rient) Vous êtes là, mais vous ne pouvez pas comprendre. (M1 : Non, non.) Vous arrivez chez moi, je ne vous donne pas une chaise pour vous asseoir. C'est une façon de vous dire : « Je ne veux pas de vous ». Bon. Ou bien, quand maman ou ma femme cuit, nous mangeons, et on ne vous donne rien. C'est une façon de vous demander de partir. (...) Mais sans vous dire : Partez, Mademoiselle. (M3 : Non.) On ne dit pas ça. On ne peut pas. Mais c'est ça que je vous dis, la façon chez nous, de dire à quelqu'un de partir, ce n'est pas de vous dire : partez ! (M3 : On ne le dit pas.) Non. On vous le dit indirectement. Et celui qui est cultivé, il comprend cela, pour savoir qu'on ne veut pas de vous. On se retire.

La langue comme art spécialisé

La maîtrise de la langue en tant qu'art est évidente dans l'emploi des proverbes. La connaissance de cet art permet une conversation tellement pleine d'implicites et d'allusions que seulement un « vieux », une personne qui a vécu longtemps dans la tradition peut l'employer et la comprendre, car la transmission du savoir culturel se fait par les méthodes de l'oralité (voir chap. 8). Les informateurs qui parlent des implicites pensent que la LO ne peut pas rendre cet art, et les étrangers avec qui on communique en LO n'ont pas le savoir culturel nécessaire pour comprendre les

allusions des proverbes. Les expressions abstraites des LO procurent un art discursif tout à fait différent.

7) (B160) Dir : Vous voyez, mademoiselle, chez nous, nous avons des expressions très riches qu'on ne trouve pas en français. Un seul mot en langue peut se développer peut-être sur cinq ou six pages d'un cahier. Un seul proverbe en bamiléké, ça peut se développer très long. Mais en français vous ne trouvez pas ça.

6) (A620) D : Cela dépend de l'expérience, celui qui a vécu la langue. Et surtout avec les vieux, parce qu'ils ont un style beaucoup plus... fort.

M2 : C'est-à-dire il faut avoir vécu auprès des grands pour comprendre ce qu'il dit.

M2 : Parce qu'il y a beaucoup qui parlent en proverbes pour que vous n'entendez rien.

D : Vous entendez cela, mais vous ne pouvez pas déterminer ce qu'il veut dire.

La connaissance de la nature

Dans un ordre un peu différent, mais qui relève aussi des savoirs traditionnels et qui, d'après les informateurs, passe par la connaissance des langues vernaculaires, ils mentionnent l'observation de la nature, la connaissance des noms de plantes et leur emploi médical.

3) (A170) Eventually they will start finding what names those things have in their vernacular. They will not accept that a bird is just a bird, but this special bird and that special bird, they would at least try to analyse it more.

1a) (570) Quand on ne regarde rien que les plantes qui nous entourent, il n'y a pas moyen de les nommer toutes en français, ou étranger. Y a des plantes qui n'ont leur nom que dans la langue maternelle, parce que les parents ont eu le temps de dire : cette plante s'appelle (expression fe'fe').

7) (095) M2 : Et il y a aussi un secret dans la langue, c'est qu'il y a beaucoup de médicaments, si vous savez lire en langue vous pouvez retenir l'emploi de certains médicaments dans le journal Nufi. Et avec ça vous pouvez vous guérir...

I : On explique ça dans le journal ?

M2 : Oans le journal. Alors, si c'est en français, on ne saura même pas écrire. On saura même pas écrire le nom. On écrirait le nom de ça, vous saurez pas.

Dans l'expérience des informateurs, toutes ces connaissances nécessitent la maîtrise de la langue vernaculaire et à travers elle de la culture traditionnelle et des règles de communications pratiquées dans cette culture. Même si quelques informateurs reconnaissent que la langue vernaculaire n'est qu'une composante de cette maîtrise culturelle, elle leur semble en être une composante indispensable.

Il ne suffit pas de connaître la langue. Il s'agit pour l'animateur de conformer son discours au style traditionnel connu des villageois, en d'autres termes de maîtriser la parole telle qu'elle est pratiquée par les villageois. Cela est très important pour l'auditoire qui doit donner de la considération au discours de l'animateur... (un animateur raconte), comment il fut tourné en dérision par les villageois à cause du genre de discours qu'il leur tenait, discours qui n'obéissait pas à leur style, bien que ce fût leur langue qu'il parlait (Sadembouo, 1989, p. 61 ; exemple d'un discours adapté et inadapté, voir annexe 4).

Transmission de langue et culture

En suivant la théorie de Fishman (1977) qui propose trois composantes interagissantes de l'ethnicité, c'est-à-dire la paternité (héritée, non négociable), le patrimoine (appris, conditionné, négociable) et la phénoménologie (représentation que l'acteur se fait de son ethnicité), on se rend compte par les exemples cités que

l'aspect patrimoine est devenu problématique. L'aspect paternité de son côté est bien présent, et l'appartenance ethnique en tant qu'héritage non négociable n'est pas mise en doute dans les interviews. L'aspect patrimoine en tant que *behavioural or implementational or enactment system* (Fishman, 1977, p. 20) ainsi que sa nature changeante sont souvent ressentis comme un problème.

Les méthodes traditionnelles de transmission de l'héritage culturel (observation, imitation, réflexion, dans cet ordre voir Giger, 1991, aussi Mondjanagni, 1984) sont menacées. La socialisation des enfants se fait en dehors du vécu culturel quotidien, loin des « savants de la langue » et de la culture, des occasions traditionnelles d'apprentissage (soirées au coin du feu où l'on écoute les anciens raconter l'histoire du peuple, les contes à visée moralisatrice, où l'on teste et exerce ses connaissances culturelles et linguistiques par des devinettes, etc.) (voir chap. 8). Cette socialisation a même souvent lieu loin de la famille et de la communauté linguistique qui pratique leur langue et leur culture (dans le cas, par exemple, des élèves qui poursuivent leurs études au collège ou à l'université). Parfois, on voit dans l'école un substitut possible. Les institutions qui transmettent les savoirs devraient aussi se charger de la transmission du savoir culturel par les méthodes modernes, c'est-à-dire par l'écrit, à l'école, et par les médias.

L'écrit apparaît comme un moyen « moderne », une possibilité de préserver l'héritage culturel que les méthodes traditionnelles, menacées, ne peuvent plus sauvegarder. On ressent l'importance de l'écrit comme le montre Mackey, même si une telle tradition n'existe pas ou peu dans les langues vernaculaires.

Literature in its widest sense is the main vehicle for the transmission of the accumulated culture of a people from one generation to the next. Literature as the best that was thought and said by a people is moulded by its language which segments the universe of perception into cultural concepts representing a particular world view. This world view of concepts, values and patterns of behaviour is acquired gradually as the child matures into adulthood. If this maturation takes place in the context of

another culture through its language, the concepts, values and patterns of behaviour may be variable or entirely different, depending on which norms are dominant (Mackey, 1992, p. 17).

Mais en général, la transmission de la culture par l'écrit est l'apanage de la langue officielle (à quelques exceptions près : quelques émissions radiophoniques, quelques journaux ici et là en l'une ou l'autre langue locale). L'art de communiquer par des proverbes avec les co-initiés est-il toujours pratiqué, ou est-il devenu un mythe ? Est-il remis en valeur dans les associations culturelles ? Les exemples de « littérature » orale (écrite et traduite) que je connais, ou que j'ai vécus étaient d'une grande originalité par la forme, le contenu et par toutes sortes d'allusions que je soupçonnais, mais qui échappaient à l'étrangère que je suis, malgré toute ma curiosité, mon appréciation et mon amitié. Ces exemples m'ont convaincue que l'école devrait s'en occuper et j'espère qu'il y a des enseignants qui introduisent ici et là des bribes culturelles et linguistiques de ce genre en attendant que ces œuvres d'art soient disponibles et officialisées dans les programmes scolaires.

Valeur identitaire des LO

Avant de terminer la discussion sur l'identité ethnique exprimée par la langue maternelle, il faut se demander quel est le lien entre identité et langues officielles, en l'occurrence le français et l'anglais.

Parmi les 32 interviewés, deux personnes (un cadre et un chercheur) attribuent une valeur affective au français, en relation avec leurs activités intellectuelles d'écrivain. Pour les autres, sa valeur est purement instrumentale (voir chapitre suivant). Une personne parle d'un lien sentimental négatif :

11) J'aime le français et je le parle, mais je dis que c'est à regret. C'est à regret, parce que c'est le français, il empiète un peu trop dans le secteur des langues nationales.

9) J'écris volontiers en français et j'enseigne en français et curieusement je prépare en français, par exemple mes sermons que je vais lire en basaa ou en duala, simplement parce que j'ai des facilités, des affinités intellectuelles qui induisent cette langue. (...) A partir de l'âge de sept ans, j'ai commencé l'étude du français, et sans désespérer jusqu'à l'université. Donc toute mon organisation actuelle, toutes mes activités d'intellectuel et de lettré sont construites dans cette langue... qui se situe au plan culturel, le niveau du basaa au plan ethnique.

8) Me dire de ne pas utiliser le français, c'est qu'on est en train de me faire du mal, me faire plus du mal. Mais ce mal est limité puisque c'est la langue d'une autre personne, alors je ne peux pas la défendre tellement comme la mienne.

Moreau, dans son étude parmi des collégiens au Sénégal, arrive à un résultat similaire :

Le français est perçu comme une langue étrangère...

Le rôle du français, dans la construction des identités [ethniques] est nul, quand il n'est pas négatif (Moreau, 1990, p. 192).

Pourtant, sa valeur instrumentale et communicatrice est grande, comme le chapitre suivant va le montrer. Les deux langues sont indispensables aux informateurs dans leurs fonctions distinctives (au sens d'une diglossie LI/LO). On leur assigne des rôles qui ne sont pas exclusifs mais complémentaires.

5

Épanouissement

L'appartenance à une famille, à un groupe de semblables ainsi que la participation à un réseau de communication au sein de ce groupe ou de cette communauté ne suffisent pas à l'être humain, bien que ce soit très important. L'être humain a besoin d'aller « plus loin », de se dépasser et de dépasser la situation qu'il trouve à sa naissance. Les réponses à la question 3 (Quelle est la valeur de la langue officielle pour vous ? Qu'est-ce que vous feriez, si on vous défendait de l'utiliser ?) font ressentir ce besoin d'épanouissement, de mobilité géographique, sociale et intellectuelle. Un aspect dynamique est inhérent aux énoncés dans les interviews qui expriment ce besoin d'épanouissement. Dans les théories des besoins humains, qui d'ailleurs traitent avant tout de la situation des pays industrialisés, cet aspect dynamique est seulement discuté en marge. Les théories des besoins fondamentaux proposent une liste qui est relativisée par les différences culturelles, etc., mais ne tiennent pas compte de l'aspect « mobilité ».

La théorie des motivations de Maslow (1962) établit une hiérarchie de besoins :

1. besoins physiologiques ;
2. besoins de sécurité ;
3. besoin d'appartenance ;
4. besoin de respect de soi et des autres (*self-esteem, esteem of others*) ;
5. besoin d'une réalisation de soi (*self-actualization*).

Dans cette théorie, on peut trouver une certaine mobilité dans le fait que la satisfaction d'un besoin en appelle d'autres.

Pour les informateurs, ces besoins ne peuvent pas être satisfaits sans recours aux deux langues : l'appartenance ethnique passe clairement par la langue maternelle. Par la suite, on verra que les besoins physiologiques sont satisfaits surtout par la LO. Les autres niveaux de cette hiérarchie ne se laissent pas répartir aussi clairement entre l'une ou l'autre langue.

Les théories qui s'occupent des besoins fondamentaux dans le Tiers monde sont probablement les théories de « développement ». Là, on vise la promotion d'un autodéveloppement (Galtung, 1980 ; Henri et Kossou, 1985), on critique les pouvoirs extérieur et intérieur profitant du sous-développement (Preiswerk, 1980 ; Chaliand, 1980). Ouvertement ou inconsciemment, en parlant de développement, on vise la satisfaction des besoins établis dans les pays développés en prenant le modèle de cette société comme idéal, comme un but à poursuivre. L'existence des sociétés développées canalise le besoin d'épanouissement des pays en voie de développement vers les acquis (réels ou imaginés) des pays développés. Au cours de leur histoire, les sociétés développées ont eu le temps de faire émerger la direction de leur développement à partir de leurs besoins. Par contre, l'épanouissement des pays en voie de développement vise le « meilleur monde » existant déjà ailleurs au lieu de partir de la situation vécue, ou de s'inspirer de son propre passé, au lieu d'améliorer l'environnement « à sa porte ». Il ne s'agit pas de créer un meilleur monde, d'améliorer le sien, mais plutôt d'imiter et de rejoindre le monde développé.

L'évolution semble être au prix d'une occidentalisation forcée où le développement, au sens moderne du terme, impliquait la renonciation à tout ce qui n'était pas le modèle de la société de consommation. On ne se référait plus guère qu'aux idéologies étrangères, en se servant, pour les agréer ou les combattre, non pas d'arguments tirés de l'expérience africaine ou des concepts propres à la culture "nègre", mais d'arguments d'école appuyés sur les conditions concrètes acceptées comme modèles. C'était sans doute inévitable, dans la mesure où les pays d'Afrique, en accédant à l'indépendance, restaient dépendants des anciennes

métropoles pour leur équipement, leurs marchés, en un mot non seulement pour leur croissance, mais pour leur subsistance (Henri et Kossou, 1985, pp. 116-117).

La croyance en la supériorité culturelle de la métropole ne peut perdurer sans violence. Ou plus précisément : le fait qu'elle subsiste implique la violence contre les intérêts des communautés qu'elle domine... Aujourd'hui, dans de nombreuses sociétés du Tiers monde, les cultures métropolitaines sont le modèle d'un modèle... Là où elles sont intériorisées par la classe dirigeante néo-coloniale, les cultures métropolitaines répriment les valeurs autochtones (Ziegler, 1988, p. 89).

Bien que ces théories s'occupent de situations à l'échelle mondiale, leurs répercussions influencent la vie de chaque individu. L'emploi des langues en est un exemple saillant.

Les découvertes techniques européennes et américaines n'ont pas été faites au Moyen Age, lorsque les élites utilisaient le latin, mais plus tard, lorsqu'on a employé les « langues vernaculaires » telles que le français, l'anglais ou l'allemand dans les sciences. Si l'emploi des langues vernaculaires dans l'éducation à lui seul ne peut pas expliquer tout le phénomène des découvertes techniques, on peut bien imaginer l'influence de ce développement qui a été à la base d'une éducation des masses nécessaire à l'industrialisation. Coulmas voit l'origine de cette mise en valeur des langues vernaculaires dans la traduction de la Bible et l'expansion de l'éthique protestante.

(The translation of important texts) far from being an accidental concomitant of the Reformation, was both a precondition of its success and one of its most consequential results... (Puritan texts) could have produced no effect had theological discourse continued to be conducted in Latin. The same can be said of lay-priests, so important to many Protestant sects, and of the « Entzauberung der Welt », the « rationalisation of the World ». Scientific insights could only be communicated to a wider audience with a language that was closer to their speech

than the catholic language of the time, Latin (Coulmas, 1994, pp. 164-165).

Le manque de découvertes techniques faites par des Africains a souvent été cité comme « preuve » d'une intelligence inférieure des « Noirs », et ce fait engendre toujours un sentiment d'infériorité chez quelques ressortissants des milieux traditionnels africains.

Le fait que le « meilleur monde » ait été introduit en Afrique par des étrangers colonisateurs donne une qualité particulière à la satisfaction des besoins d'épanouissement qui – encore une fois –, se manifestent par l'emploi des langues et la valeur qu'on leur assigne. L'avancement social (*upward mobility*) implique la connaissance d'une langue étrangère, non seulement parce qu'on a choisi de s'intégrer dans une « meilleure société », mais parce que cette langue s'est imposée à un moment donné, de sorte qu'on ne peut plus s'en passer. Elle est devenue, qu'on le veuille ou non, partie intégrante du réseau social.

Les attitudes envers la langue officielle (anglais ou français) démontrent ces sentiments ambigus.

7) M2 : Si un jour on nous interdit le français, notre langue ira bon train, en écriture qu'en langage.

11) C'est une langue coloniale, qui nous a été imposée, que j'utilise quand même malgré moi, parce que je l'utilise un peu trop. J'aurais aimé l'utiliser, mais dans une moindre mesure. Mais je ne souhaite pas que le français ou l'anglais disparaissent du pays.

12) Parce que les Allemands étaient chez nous (...) il y a des gens qui ont appris l'allemand. (...) Le Français est venu, c'est le français qu'il fallait parler, l'Anglais est venu, il a pris une partie du pays, c'est pour ça qu'on est franco-anglais. Qu'on me disait que je ne parle plus français, je dis : bon, ça c'est dire que ça fait une autre colonisation. (...) Puisque on estimait que nos langues valaient pas (...). Si c'est chez vous, il fallait pas commencer par parler une langue que vous ne pouvez pas parler. (...) Qu'on me

disait que : « vous ne parlez plus français », je sais qu'il vient encore [quelqu'un] me commander par sa langue à lui...

4) M2 : If somebody says I should drop English completely I will just tell him that dropping English will be something nice, but if Lamnso' were there as something which somebody can gain by (M3 laughs in background) that is hand to mouth struggle, if somebody can just feed himself with Lamnso' only, I will accept it and say : well, I will drop that and then gain from Lamnso'. After all, English is just a language which we learn to know because of either struggling for bare existence as a worker or somebody who has to understand a certain language that is going from here, going from one country to another just because of communication. If not so there would be no need (...). Therefore the two languages can just go side by side. There will be no need dropping anyone.

Ces quelques citations indiquent déjà toute une gamme de directions que prend l'épanouissement par le moyen de la langue officielle.

Épanouissement géographique

Tous les interviewés mentionnent la nécessité d'une langue autre que la leur pour communiquer en dehors du territoire limité de leur propre groupe ethnique. Deux interviewés seulement réalisent qu'au fond, ça pourrait aussi se faire par le moyen de leur propre langue ou par une langue voisine, les autres ne pensent qu'à la langue officielle comme moyen de communication inter-ethnique. La LO permet aussi une communication internationale. Plusieurs informateurs considèrent la possibilité d'une communication internationale comme un argument très important en faveur de la LO : une personne (cadre supérieur) mentionne beaucoup de contacts personnels à l'étranger, une autre valorise des informations internationales (chercheur). Pour les autres, la nécessité d'une communication élargie se réfère à la communication inter-

ethnique et à la communication avec les institutions nationales. La plupart des informateurs pensent à la communication avec les membres de leurs familles vivant à l'étranger, s'ils parlent de communication internationale.

4) M1 : English is an international language, it is not only meant for only one part of the world... So when once you understand English you can fit yourself anywhere in the world.

11) Je dis que le français et l'anglais nous donnent la possibilité de communiquer avec les autres, d'avoir des informations internationales. Mais si je pourrais faire en sorte que ces langues (il rit) perdent un peu plus leur valeur dans ce pays, je le ferais. C'est ma position très catégorique.

1a) : Pour nous le français est une langue de communication avec l'extérieur, puisque avec le temps actuel où le monde est devenu presque un, l'essentiel est pour le Camerounais cette langue qui est appelée langue officielle. Elle nous permet donc d'avoir des contacts avec l'étranger, pour ne pas être fermé sur soi-même. Et sinon, en dehors de ça... si chacun vivait dans son petit coin, sans rapport extérieur, sa langue lui suffirait largement.

Pour la plupart des informateurs, ce sont les contacts au niveau national, la communication avec d'autres Camerounais qui nécessitent des connaissances en LO, et cela si l'on voyage, si l'on se trouve « à l'étranger » (c'est-à-dire au-delà de l'ethnie) ou bien si « les étrangers » (Camerounais et non-Camerounais) vivent dans le territoire de l'ethnie. Là, on ne s'attend pas automatiquement à ce que ces « étrangers » apprennent la langue du territoire, car ce sont souvent des fonctionnaires des services gouvernementaux ou d'organisations internationales (missions et aides au développement, entreprises internationales dans les grandes villes), et on est habitué au fait que la plupart des individus repartent après un temps relativement court.

1b) : On ne vit plus dans un cadre homogène, c'est-à-dire où on n'a que des Fe'fe'. Sinon, si tout le monde arrivait à saisir le fe'fe', il n'y aurait pas de problèmes.

6) D : Parce que le fe'fe' est utilisé uniquement pour le milieu. Si vous quittez, vous allez à Douala, vous ne pouvez pas parler le fe'fe' à Douala. Et il y a une langue officielle où on doit utiliser partout.

13) D : Même ici, entre nous au Cameroun, nous avons tous besoin du français, puisque c'est l'une des premières langues nationales. Et tous ceux de nos frères que nous pouvons trouver dans les services, sont pas tous ewondo. Il y en a qui sont basaa, bamiléké et ainsi de suite. Alors, pour nous entendre, il faut passer par le français.

Épanouissement économique et social

La nécessité de connaître et d'utiliser la langue officielle est mentionnée aussi souvent en relation avec la possibilité de gagner sa vie qu'en termes de communication interethnique et (inter)-nationale. Alors, ou bien c'est la profession d'enseignant – pour qui la langue officielle est indispensable – qui influence ces réponses, ou bien les interviewés ne connaissent pas de métiers (désirables ?) qu'on pourrait exercer avec la langue locale seulement (par exemple, paysan). En tous les cas, tous estiment que l'existence matérielle, le fonctionnement dans la situation économique moderne ne sont possibles qu'avec la langue officielle :

6) M1 ? D ? : ... nous avons toujours l'intention de pousser les enfants à apprendre le français, puisque c'est ça, les gens ont trouvé, qui donne le profit.

11) D : Les autres hommes, ils n'aiment pas beaucoup la langue maternelle. Pourquoi ? Parce qu'ils se disent avec cette langue on

ne se trouve jamais du travail, on ne se fait jamais engager. Avec ça, on travaille où ? Est-ce qu'on va gagner en apprenant cette langue maternelle ?

Les postes salariés proviennent le plus souvent d'entreprises internationales ou para-étatiques, de l'aide au développement, des structures gouvernementales ou religieuses. Les cadres sont souvent des étrangers des pays industrialisés ou membres d'une autre ethnie. Ce fait semble rendre la langue officielle indispensable. D'une part, elle est une nécessité pour la communication ; d'autre part, le prestige attribué aux situations formelles exige la langue officielle, même là où une communication efficace demanderait l'emploi de la langue locale.

8) M1 : ... dans une grande société, où on recrute... il peut y avoir des Français proprement dits, des Anglais, mais qui parlent très bien le français, des Allemands, des Camerounais qui sont de différentes langues, mais aussi bien des Africains... quand il faut remonter quelque chose et que tout le monde ne comprend pas français, on risque de faire des erreurs. Mais il n'y a plus d'erreurs à partir du moment où tout le monde comprend : c'est le français, et quand l'un s'exprime, l'autre comprend, c'est ce qu'il faut.

13) D : Par exemple, si un préfet est en tournée quelque part, et qui vient nous parler. Il ne va pas nous parler notre propre langue, il va nous parler en français.

I : Même s'il est Ewondo ?

D : (*et les autres*) Même s'il est Ewondo, en tant que tournée officielle, il va nous parler en français.

I : Qu'est-ce qui se passerait, s'il le faisait en ewondo ?

D : Ça présente même mal, vous voyez.

I : Comment ? (*Tous rient*) Ça présente mal ?

D : En tournée officielle, puisqu'on a dit qu'on a comme langue officielle le français, il est obligé de parler le français. Et ça sous-entend que, d'ailleurs, pour les gens d'aujourd'hui, c'est chacun qui doit comprendre au moins un peu le français.

M1 : Et d'ailleurs même, il a souvent des interprètes, après avoir donné en français, pour aider ceux qui ne comprennent pas français.

Une autre composante de l'épanouissement social et économique est mentionnée par presque tous (cadres moyens, enseignants) : ce sont les diplômes, ces symboles de promotion intellectuelle, sociale, économique, symbole d'un avancement social, d'un statut privilégié et de droit au travail rémunéré.

13) M2 : Ensuite, nous parviennent les diplômes à base du français. Il n'y a pas de diplôme en langue (...). S'il y avait des diplômes en langue, ça pouvait même bien aller, en ce cas-là...

M3 : ... encourager les enfants...

M2 : ... encourager les enfants.

6) D : L'importance c'est de connaître le français (...). Vous voyez, même jusqu'à présent, on paye le papier, on paye pas le travail. Quand vous avez votre CEP, BEPC, votre probatoire, tout ça, on paye. Un parent sait : Si mon enfant (a appris le français), il aura beaucoup d'argent. C'est ça qui pousse même beaucoup de parents à négliger la langue.

4) M4 : You can know Lamnso' very well, but without English you cannot write any other foreign exam. You only write it in English or French... If I know Lamnso' only, I don't think that I will have any employment anywhere in the country.

Dans un groupe d'informateurs qui discutaient de ce fait, on a quand même trouvé des situations dans lesquelles la connaissance de la langue locale a permis de tirer un profit économique ou a donné accès à un poste salarié, et ceci contre toute attente :

11) D : Nous constatons actuellement qu'à travers la radio il y a des rubriques en fe'fe', donc des journalistes. Là, ils gagnent, ils ont quand même un petit pain.

11) M2 : Il y avait un certain jour au tribunal. Alors deux messieurs se sont querellés sur un terrain. On les a séparés. On a

écrit le bon d'achat en langue maternelle. Mais l'affaire s'est séparée comme cela. Après un certain temps, un camarade est venu accuser l'acheteur qu'il avait volé son terrain. Mais l'affaire s'est dévoilée une fois au tribunal. On discute, on discute, on discute. A un certain moment, le président du tribunal a demandé : « Mais qu'est-ce qui prouve que le terrain vous appartient ? » Il dit : « Alors c'est ce qu'on avait, voilà mon presta. » Il présente alors son mot d'achat. Il (le juge) voit, il ne connaît pas lire. Et après cela, il a demandé à un Bamiléké, à un Bafanguien de le lire. Il y avait déjà un interprète, mais il ne connaissait pas lire. Et lui (le président du tribunal), à ceux qui étaient présents, il a demandé : qui peut nous aider à lire fe'fe' ? Il (l'homme qui savait lire L1) a montré son doigt. Il s'est présenté. Il a lu. Et après un certain temps, il (le juge) dit : « Alors, mais puisque c'est ainsi, mon interprète, il ne peut en quel sens interpréter ici, s'il n'a pas ça en deux langues différentes. » Ça a donné du travail à ce monsieur-là. On a dit qu'à partir de ce moment-là, l'interprète doit avoir deux diplômes différents, deux langues différentes, fe'fe' et français. Voilà l'importance de notre langue. Parce que les autres disent que, avec cela, on ne peut pas facilement trouver du travail. Et c'est ça qui a envoyé ce monsieur-là au service.

En général, un poste salarié et un avancement social ne s'acquièrent pas sans au moins une certaine connaissance d'une langue officielle. Cela est vrai même dans les professions qui s'exercent dans les communautés rurales, où il serait tout aussi important d'insister sur les connaissances en langue locale. On a déjà cité des exemples ci-dessus et il y en a d'autres, par exemple les formateurs en milieu rural qui ne réussissent pas à faire passer leurs messages sans un interprète (voir aussi Robinson, 1991). L'histoire et les habitudes qu'elle a engendrées ont marqué cette situation davantage que les exigences pragmatiques. C'est avec raison que, dans beaucoup de cas, on met en doute l'efficacité voire la nécessité de ce système. Le désir d'avancement social et économique et l'importance donnée aux langues officielles pour y arriver sont basés sur l'acceptation de structures d'origine exogène ; celles-ci facilitent le travail des cadres administratifs, mais rendent l'information et la formation des « masses »

superficielles, et un véritable dialogue impossible. Les résultats ne seraient-ils pas meilleurs si les nombreux postes d'enseignants de l'éducation primaire, de formateurs d'adultes en milieu rural et dans les quartiers populaires des villes, de sous-préfets, bref, bien des postes dans les structures gouvernementales et dans de nombreuses organisations non gouvernementales, étaient assumés par des gens qui maîtrisent non seulement une langue officielle, mais aussi la langue de la communauté avec laquelle ils travaillent ? Il semble bien que l'efficacité de la communication ne pourrait qu'y gagner, même s'il est vrai que la langue n'est qu'un des problèmes qui affectent la communication entre les élites et les masses. Reh et Heine (1982) rendent cette politique de langue responsable – au moins partiellement – de la séparation des sociétés africaines en deux classes, élite et masse.

Obwohl die sprachpolitischen Zielvorstellungen vorsehen, dass die europäische Sprache langfristig zu einem innerstaatlichen Kommunikationsmittel wird, das von allen Bürgern des Staates beherrscht wird, hat sie sich mittlerweile zu einer soziale Privilegien sichernden Klassensprache entwickelt, nicht zuletzt deshalb, weil die Möglichkeiten zu ihrer Erlernung, eine unabdingbare Voraussetzung für den sozialen Aufstieg, für Angehörige der Oberschicht und für Stadtbewohner ungleich grösser sind als für die übrige Bevölkerung...

Die europäische Sprache dient deshalb in zahlreichen afrikanischen Staaten – gewollt oder ungewollt – in hohem Masse der Herrschaftssicherung bestehender Eliten (Reh et Heine, 1982, p. 195)²⁶.

-
26. Bien que les buts politico-linguistiques prévoient que la langue européenne devienne moyen de communication intra-étatique et que tous les citoyens la maîtrisent à long terme, cette langue s'est développée de façon à assurer les privilèges sociaux d'une classe spécifique et cela, parce que les moyens de l'acquérir sont incomparablement plus grands pour les membres des couches sociales privilégiées et les habitants des villes que pour le reste de la population. Pourtant, cette langue est la condition *sine qua non* de l'avancement social... Ainsi, dans bon nombre d'États africains, la langue européenne sert à la sécurisation du pouvoir des élites actuelles, qu'elles en soient conscientes ou non (traduction de nous).

Mais à quel niveau d'éducation et de pouvoir de décision est-ce qu'on devient « élite » ? Jusqu'à quel niveau reste-t-on dans la « masse » ? Cette question est souvent posée par les intellectuels. Elle indique qu'une séparation claire et nette n'est pas possible, qu'une seule personne peut appartenir à l'élite et aux masses. Si l'on assignait aux élites la responsabilité d'une diffusion des connaissances et des informations, on inclurait dans cette catégorie les personnes ayant terminé leurs études secondaires.

Épanouissement intellectuel

La nécessité du français pour un épanouissement intellectuel est mentionnée par quelques rares interviewés (cadre supérieur et chercheur) ; pour les autres, le désir d'un avancement ou d'un épanouissement intellectuel se devine dans les énoncés traitant de l'écrit et implicitement aussi, dans le statut qu'a l'école, car c'est elle qui donne accès aux savoirs tant convoités.

10) Ch : (Le français) est aussi ma langue à travers laquelle je peux écrire bon nombre de mes communications, de mes articles parce que ma profession m'oblige à produire constamment.

I : Ce que tu écris en français, tu pourrais aussi l'écrire en fe'fe' ?

Ch : Ah non, là c'est tout autre chose. Puisque ce que j'écris en français, je l'ai appris en français, je l'ai conçu en français. Ce n'est pas en fe'fe' que j'ai appris ces choses-là. Ce n'est pas en fe'fe' que j'ai appris la linguistique.

I : Tu ne pourrais pas parler ou écrire de la linguistique en fe'fe' ?

Ch : Ah oui, là ce serait toute une autre gymnastique. Ce serait une grande gymnastique d'esprit...

I : Est-ce qu'il y a l'envers ?... la même gymnastique si tu en parlais en français ?

Ch : Exactement. Tout ce qui est lié à la tradition. (Là) il faut toute une gymnastique pour le restituer, ou bien le retirer en fe'fe', toute la manière de parler, de converser.

Une opinion répandue veut que l'épanouissement intellectuel passe obligatoirement par la maîtrise de l'écrit. Les intellectuels sont ceux qui « ont fait l'école », qui sont initiés au savoir « des Blancs ». L'écrit et les différents savoirs « modernes » s'acquièrent à l'école. Puisque l'école n'autorise que les langues officielles, cet épanouissement passe nécessairement par la connaissance de ces langues. On pense rarement à d'autres options.

Qu'en est-il des relations entre langue, écrit et école ? Les chapitres suivants vont se pencher sur cette question.

Oralité et littéracie

Les chapitres précédents ont révélé une situation diglossique complexe. Comme pôles extrêmes d'un continuum sont établies la variante H (ici les langues officielles) dans le domaine formel et la variante L (ici les différentes langues locales) dans le domaine informel. H est nécessaire pour un avancement économique et social. Par son usage à l'école, elle est connue comme langue normalisée, standardisée et utilisée pour l'écrit. Elle s'impose parfois dans le domaine informel pour des raisons de communication en milieu plurilingue. La variante L est utilisée dans le domaine informel et intime, surtout en code oral. Elle s'étend parfois au registre formel. Elle se prête à une communication approfondie, à une meilleure compréhension parmi et avec les populations qui fonctionnent surtout en réseau fermé, et avec les enfants en bas âge. Quelques-unes de ces langues sont écrites pour l'usage religieux et pour la communication avec les parents qui habitent ailleurs. Une diglossie enchâssée (Fasold, 1984) avec une langue véhiculaire H par rapport à la langue vernaculaire, et L par rapport à la langue officielle peut exister, surtout en région anglophone. L'analyse d'une diglossie enchâssée pertinente pour le Cameroun devrait être étudiée en tenant compte du statut des langues véhiculaires. Quelques énoncés dans les interviews laissent soupçonner que, pour les informateurs (à l'exception du groupe anglophone), la langue véhiculaire joue un moindre rôle que les langues officielles et locales, hypothèse qui reste à confirmer.

La distinction entre oral et écrit n'était pas au centre de nos recherches, mais elle doit être considérée en relation avec l'école et le statut des langues. Plusieurs énoncés dans les interviews l'attestent. L'importance de l'écrit a été évoquée plusieurs fois dans les réponses à la question 2a (Quelle est la valeur de votre langue maternelle ?). On se rend compte que l'écrit confère à une langue un statut tout différent de celui attribué à une langue exclusivement orale. Cela peut surprendre, car pour beaucoup de gens, l'écrit en LO et plus encore l'écrit en L1 ne sont pas nécessaires à la survie. A l'exception de quelques rares occasions, et pour une grande partie de la population surtout rurale, la communication se déroule oralement.

Statut et fonction de l'écrit

Pour une grande partie de la population, l'écrit ne remplit pas une fonction irremplaçable. La communication dans une bonne partie de la société passe par les canaux de l'oralité. En effet, certaines valeurs sociales exigent des rencontres face à face, donc une présence physique, et cela même si beaucoup de temps et de déplacements entrent en jeu (exemple : deuils, salutations aux nouveaux supérieurs ou dirigeants, etc.). Cependant, la maîtrise de l'écrit est une valeur reconnue et un savoir désirable. S'il est vrai qu'on ne l'utilise pas régulièrement, il y aura toujours des situations où l'on en aura besoin, par exemple dans le domaine formel (documents civils, démarches démocratiques, actes juridiques), informel (lettre à la parenté éloignée) et semi-formel (contrats d'emploi, calculs liés au commerce), etc. Tout le monde est conscient du fait que l'écrit existe et qu'il est une valeur désirable. Faute de le maîtriser soi-même, on recourt, en cas de besoin, aux scribes.

2) It is a pity (...) that the people cannot communicate to each other in writing, to distant places. You know you can write, up to

now there are a few people who could write a short letter to a friend. But we think there is something we are missing.

11) Ch : Tu peux avoir écrit dix fois, vingt fois, ça dépend. Parce que tu écrivais pas seul, on savait que toi, tu allais à l'école en français, on savait donc et comme tu avais appris à lire la Bible duala, et les livres qu'il y avait à l'époque, (...) le syllabaire, nous étions obligés d'être les secrétaires pour nos grands-mères et nos tantes qui ne savent pas lire. Il faut leur écrire les lettres. Tu les écris en duala.

L'importance de la maîtrise de plusieurs langues appropriées à des contextes spécifiques a déjà été démontrée. En ce qui concerne le code (oral/écrit), on reconnaît que la maîtrise de l'écrit en LO est incontestablement nécessaire à un avancement social. La valeur de l'écrit en langues locales est reconnue surtout dans ses fonctions familiales. Les avantages de l'écrit dans ces langues en tant que moyen de communication pour la communauté sont reconnus par une minorité, souvent par ceux qui maîtrisent ce code. Le fait que peu de personnes le maîtrisent influence peut-être les attentes, même là où son utilité pour la communauté n'est pas contestable. Les méthodes d'acquisition y jouent aussi un rôle : les LO étant des L2, enseignées à l'école, elles s'acquièrent par une méthode formelle en passant par des connaissances systématiques et explicites en grammaire et en orthographe. L'acquisition de l'écrit des L1 passe souvent par une méthode naturelle : on apprend « sur le tas », en suivant les textes à l'église, en lisant le journal en langues locales là où il y en a, en servant de scribe, etc. Cela influe sur le statut de ces langues.

4) M1 : Let's say I was writing something to a person and I found that what I write in English may not be understandable to him, then I may only write that specifically, a word or phrase in lamnso' and put it in bracket, but not the whole thing, not a whole phrase, or a whole piece or a whole text.

Before I came to the program, I have never written a complete text in lamnso'.

I : Qu'est-ce que vous avez lu ou écrit en dehors de l'école dans l'année passée ?

M3 : J'ai lu le français.

I : Le français ? Rien en ewondo ?

M3 : Rien en ewondo.

I : Et pour écrire ?

M3 : Pour écrire, j'écris en français.

I : Pas en ewondo ?

M3 : Pas en ewondo.

I : Rien du tout ?

M3 : Oui.

I : Mm. Et vous-même ?

M2 : Moi je lis souvent les textes de l'évangile en ewondo, et le *Nleb* (journal en ewondo).

I : Et pour l'écrit ?

M2 : J'écris parfois aux vieux du village en ewondo.

I : Vous écrivez quoi ?

M2 : Des petites lettres.

I : Ça peut faire combien ? (Pause)

M2 : Aux vieux du village qui ne savent pas lire français, je les écris. (Pause) Dix à quinze...

8) M : ... (dans ma jeunesse), quand il fallait convoquer les parents d'élèves, (le directeur) se disait que les parents ne savaient que lire duala. Alors il me forçait à faire des convocations en duala. Même lui-même, il portait le condensé au tableau et nous faisions des copies. Bon, c'est au fur et à mesure et en copiant ces convocations que j'ai eu l'idée que je pouvais déjà lire duala un jour. D'abord à partir du français je déchiffrais déjà et j'ai eu la volonté d'apprendre moi-même, à lire plusieurs fois la Bible en duala. Alors ce fut tout, c'était là toute mon éducation avant le projet.

11) D : Tous les livres en fe'fe' j'en possède... enfin, j'ai pas tout lu, mais j'ai lu certains passages. (...) J'écris pas beaucoup. J'ai des difficultés (tous rient) à cause des nouvelles méthodes-là [il se réfère à la nouvelle orthographe de l'alphabet général camerounais]. (...) Dans l'ancienne méthode je pouvais écrire... j'ai

traduit la Bible avec l'abbé F. Ça m'a donné une certaine culture, une certaine formation, mais qui est toujours rudimentaire...

I : Ça ne vous a jamais manqué ?

D : Non.

Le statut et le caractère spécifiques qui s'attachent à l'écrit d'une langue sont bien connus et perçus par les interviewés : l'écrit évoque la conscience de la forme, des structures grammaticales d'une langue, la réflexion scientifique ; il permet la fixation d'un événement soit de la vie personnelle soit du peuple. Cette référence à l'histoire touche à la transmission de l'identité personnelle et/ou ethnique aux générations futures et au monde extérieur. Pour plusieurs interviewés, devenir « visible », se constituer devant les générations futures et devant le monde par l'écrit des langues locales est un désir, peut-être un but à atteindre plus qu'un acquis.

8) M : En écriture c'est plus grave, parce que ce que je dis, ça passe. Mais si je ne sais pas écrire ma langue, comment est-ce que mes enfants sauront, si j'ai travaillé dans la vie ? Bon, s'il n'y a pas d'écriture d'une langue, c'est que c'est une langue qui ne vit pas, qui n'a pas son existence. C'est parce que après une génération, s'il n'y a rien d'écrit, on ne peut pas croire qu'il y avait quelque chose. On ne saura, comme l'histoire nous le dit, peut-être pas, (sinon) le squelette d'une personne qu'on pouvait prouver dans la tombe et non pas les actes de ce genre.

2) Ed. Secr. : One reason (where we felt the lack of a written language) is the fact that when this anthropologist (Kabbery) began to fish into culture and into history and into, you know, the language itself, we found several things dying out, which were being forgotten, you know, and the history particular. The anthropologist with whom I was working, was particularly interested in the history of the people ; where they came from, what they used to do, and it was not easy to get the facts. And there you began to see the need for writing... the language itself is culture, (the people) can preserve that language by writing it, and in writing their expressions, you know, there are many expressions

in Lamnso' which could not be translated in English and given the same meaning.

Réflexion métalinguistique

Le rôle conservateur de l'écrit est mentionné en termes d'histoire mais aussi en termes d'expressions linguistiques. Avec l'écrit on préserve non seulement son histoire, son passé, mais aussi la langue elle-même.

4) M4 : So I felt that something was lacking so much. Because when we go to our grandparents, we get some words from them which were spoken long ago but now those words are omitted with the present generation. So it is good as lamnso' is being written, so that those words, when they are being forgotten, they can be read and then get something.

Avec la connaissance de l'écrit naît le besoin de la pureté linguistique, et ceci concerne, non seulement la langue maternelle, mais aussi les autres langues : avec la connaissance de l'écrit, les langues sont bien distinguées, on ne les mélange pas comme à l'oral, où l'on fait moins attention.

1) Insp. : Quelqu'un qui se lève même dans une réunion peut s'exprimer en langue, sans faire attention, il y mêle beaucoup de mots français. A un endroit il ajoute « beaucoup », et à un autre il insère « assez », sans se rendre compte, il trouve ça très normal alors que quand ceux qui ont appris à lire et à écrire la langue se rendent compte, ils se disent : non, recherchons, essayons de retrouver la clarté que les parents avaient quand ils n'étaient pas à l'école. A un moment donné qu'on sache s'exprimer rien qu'en langue ou bien dans la langue étrangère.

Le manque de textes écrits en langues nationales peut partiellement expliquer le statut inférieur des langues vernaculaires

qui sont souvent considérées comme des dialectes ou patois, comme des variantes qui se parlent, mais qui ne s'écrivent pas, qui n'ont ni orthographe ni grammaire. En les écrivant, on ressent le besoin d'une certaine standardisation.

6) Dir : Le fe'fe' puisqu'on connaît parler (il rit), on voit, on néglige...

M2 : Il y en a qui disent toujours : mais mon enfant parle déjà fe'fe', vous voulez encore lui apprendre quoi ? J'ai envoyé mon enfant apprendre le français et non pas le fe'fe' !

4) M1 : We were writing lamnso' in any way we chose, with the old selection of the orthography and then with our own selection of the alphabet, following the English alphabet. But that was individual, not uniform.

1) Cons. péd. : C'est l'écriture qui fait qu'une chose dure. Par exemple, si on enseignait le français toujours oralement sans écrit, finalement on ne connaîtra plus où on va. C'est en commençant à écrire que la langue française se structure. Je m'explique : Nous-là, par exemple nos parents, quand ils parlent la langue, ils parlent, ils parlent, ils parlent, ils parlent. Mais ils ne s'occupent pas des structures, des formes, tout ça leur vient naturellement. Mais en écrivant, ces petits enfants-là [du projet bilingue] vont immédiatement commencer à étudier les structures. Ça entre maintenant dans le domaine scientifique. Ça veut dire, la langue devient une science.

Complémentarité des langues et des codes

Les énoncés des informateurs touchant le statut de l'écrit renforcent le constat d'une complémentarité des langues ; l'exclusion de l'une ou l'autre – y compris l'écrit – reviendrait à négliger des besoins profonds. Le besoin de connaître et

d'apprendre les LO est largement reconnu et au moins partiellement satisfait par l'école. Le besoin correspondant concernant les langues locales est exprimé par les interviewés, même si ce n'est pas encore une attitude généralisée. Dans le contexte plurilingue décrit, langues et codes se croisent en de multiples combinaisons. La situation actuelle n'est ni stable, ni idéale : elle évolue de manière lente, mais irréversible.

Aujourd'hui, la revalorisation des cultures locales, en d'autres termes la recherche de l'identité culturelle propre à chaque peuple, constitue un courant social qui a pour conséquence la promotion des langues nationales... Il convient de noter que la promotion de nos langues comme véhicules et expressions authentiques de nos cultures est devenue, en Afrique, un courant irréversible (Tadadjeu, 1984).

Les demandes économiques s'imposent avec vigueur et sont souvent évoquées pour démontrer qu'une promotion des langues locales n'est pas possible ; mais les besoins d'identité culturelle et ethnique sont également forts. De plus, les langues locales sont le moyen de communication de beaucoup de réseaux. La personne limitée au seul usage d'une LO serait exclue d'une vraie participation à la vie communautaire. De plus, en tant que moyens de communication quotidienne et particulière à une communauté spécifique, les langues locales influent sur l'acquisition cognitive des savoirs.

Il est de plus en plus largement admis que certaines manières traditionnelles de s'exprimer oralement, par exemple l'emploi de proverbes à titre d'illustration, l'évocation d'une expérience commune au locuteur et aux auditeurs et une construction oratoire qui parvient à l'argument final à travers une série de métaphores redondantes, méritent d'être connues et assimilées, car elles permettent de mieux comprendre les modes de pensées ou d'établir le lien entre différents éléments du savoir (Brice, 1985, p. 99).

Réfléchissant sur le statut de l'écrit, Akinnaso (communication à la conférence de l'AILA, 1993) et Barton (1994) soulignent la continuité entre l'oral et l'écrit et n'acceptent pas qu'on fasse une division stricte entre sociétés lettrées et illettrées. Barton parle de « littéracies » en soulignant la grande variété des fonctions de l'écrit, du double point de vue des systèmes et des fonctions : les sociétés musulmanes, par exemple, connaissent au moins deux systèmes d'écriture (l'arabe et l'alphabet latin). Les deux sont souvent utilisés par une même personne, chacun dans son domaine approprié : l'arabe pour les récitation et l'étude du Coran, l'alphabet latin à l'école et pour des inscriptions de toutes sortes. Scribner et Cole (1981) dans leur étude sur les habitudes scripturales des Vai montrent comment la langue vernaculaire peut garder sa place dans la communication écrite à côté de l'arabe et de l'anglais, et ceci dans une société qui communique principalement par l'oral : pendant des générations l'écrit de la langue vai a été transmis et utilisé dans les domaines familiaux, sans perdre son statut de langue écrite minoritaire.

Akinnaso décrit les différentes étapes que parcourt l'écrit entre oralité stricte et littéracie complète :

- fonction magique : par exemple, formules pour soigner les maladies, agir contre les mauvais sorts ;
- fonction pragmatique : contrats (pour éviter des disputes), factures (pour prouver les transactions financières) ;
- fonction politique : l'écrit devient moyen privilégié de participer aux jeux du pouvoir (constitution, droits civils, etc.).

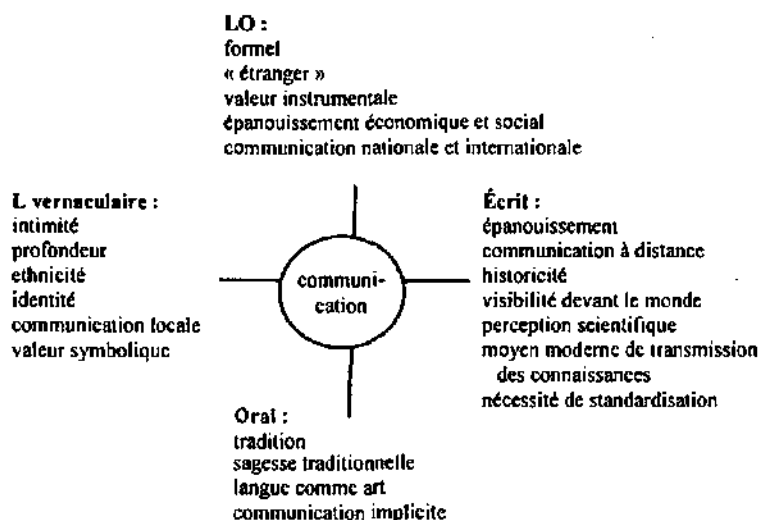
Il démontre dans sa propre biographie, comment ces fonctions se sont développées dans la société africaine entre 1950 et 1970.

Dès qu'il a été à l'école, il a écrit des lettres pour ses parents ; comme jeune étudiant en ville, il était secrétaire dans certaines réunions (fonction pragmatique). Une fois ses études terminées, son aide a été sollicitée pour intervenir auprès des pouvoirs régionaux et nationaux (fonction politique). Quand bien même l'ensemble de la population n'était pas lettrée, ceux qui l'étaient produisaient les documents nécessaires et servaient de lien entre une communauté au mode de communication surtout orale (village) et celle des dirigeants pour qui l'écrit était indispensable. Dans le contexte nigérien, le passage d'une étape à l'autre impli-

quait aussi un changement de langue : au village on écrivait dans une langue locale, au niveau gouvernemental, la LO devenait moyen de communication « normal ». Malgré le fait que les langues locales n'atteindront peut-être jamais un statut et un emploi aussi répandus que les LO, leur développement écrit est valable et nécessaire et devrait compléter l'usage des LO au moins dans les domaines où les LO se révèlent inadéquates.

Les composantes oralité, littéracie et langues agissent sur et dans la communication de manière complémentaire. Dans le contexte étudié, oralité, culture traditionnelle et langues locales s'associent, tandis que les langues officielles sont liées à la modernité et à l'écrit.

En parlant de complémentarité, on souligne que ses liens ne sont pas exclusifs : langue locale ainsi que langue officielle s'emploient à l'oral et à l'écrit ; les deux langues peuvent exprimer tradition et modernité à leur manière, même si les contextes et les habitudes favorisent l'emploi de l'une ou l'autre langue. Le tableau suivant résume les relations entre ces différentes composantes comme elles se manifestent dans les interviews.



Koch et Oesterreicher (1990) proposent une théorie de l'oral et de l'écrit qui prend en compte toute une série de conditions (*Kommunikationsbedingungen*) et de stratégies d'interaction (*Versprachlichungsstrategien*) en terme de proximité (lié à l'oral, à une réalisation phonique de la communication) et de distance (lié à l'écrit, à une réalisation graphique). Sur ce schéma de la communication orale et/ou écrite se greffent les variantes linguistiques définies par les influences géographiques, sociales et les registres. Ces auteurs parlent de quatre dimensions linguistiques : oralité, littéracie, variante linguistique et norme. Ce choix de dimension est symptomatique par le fait que la dimension « norme linguistique » s'applique souvent aux registres linguistiques dans un contexte à longue tradition écrite – ils étudient des contextes français, italiens et espagnols – tandis que dans une situation comme le Cameroun, une norme linguistique se manifeste plutôt dans le choix de la langue approprié à un certain contexte.

Pédagogie L1 et pédagogie de l'oral

On peut se demander comment ces aspects linguistiques se reflètent – ou devraient se refléter – dans les programmes scolaires. L'école est le promoteur de l'écrit et de la LO et, à travers eux, de normes et de connaissances linguistiques théoriques (règles d'orthographe, grammaire). L'oral et les langues locales et ce qu'ils représentent sont négligés dans le contexte scolaire, sinon dans la pratique orale, du moins en tant que sujets de réflexion et de pédagogie systématique. L'écrit des langues locales ne connaît pas de normes établies au même degré que les LO. De plus, l'oral n'est pas limité aux langues locales, ni l'écrit aux LO. Les LO sont utilisées oralement, informellement, en se mélangeant avec les diverses langues locales. Quelques-unes de celles-ci sont écrites depuis un demi-siècle, et il y en a de plus en plus. Le courant social tend à une meilleure acceptation des valeurs identitaires qui, comme on l'a vu ci-dessus, impliquent la promotion de l'écrit des

langues locales. Comment imaginer une pédagogie linguistique cohérente qui tienne compte de tous ces aspects ?

Should the school now assume the task of transmitting the oral tradition of its pupils, it would do best to respect the orality of their language. This can now become feasible even with many different vernaculars in the same class. Today, young people can have the very best versions of their oral traditions spoken by the most prestigious speakers – better than before – when we think that high-fidelity audio-cassettes have now become cheaper than books in print (Mackey, 1992).

L'idée d'une introduction des langues africaines par une pédagogie de l'oral est séduisante. Une telle pédagogie permettrait d'éviter les coûts financiers du développement de langues non écrites, et la production de matériel écrit en langues africaines. Cependant, est-elle réalisable plus facilement que la standardisation des langues à tradition orale ? Est-elle apte à satisfaire le besoin d'identité et la réalisation culturelle ? Existe-t-il une pédagogie de l'oral ou mieux de l'oralité assez systématisée pour pouvoir s'intégrer dans les systèmes scolaires ? Ou bien doit-on se contenter de la même « débrouillardise » qui serait caractéristique de la littérature en langues africaines (Tchitchi, 1989) ?

Une pédagogie de l'oral, si elle se veut indépendante et pas seulement une reproduction de la pédagogie de l'écrit par la lecture ou la récitation, prendra en considération quelques aspects du caractère spécifique de l'oral :

– L'oral – plus que l'écrit – est étroitement lié à l'interaction. Les règles régissant le face-à-face de deux ou plusieurs personnes et la manière « d'agir sur l'autre » sont soumises à une grande diversité de réalisations individuelles, en tant que réactions à des situations diverses d'interactions ainsi qu'en tant que répertoire de variantes linguistiques.

Il n'y a pas un oral, mais une pluralité d'oraux, régis par des normes différentes, dont l'élève doit prendre conscience (Thèse 4, Roulet, 1991).

— L'oral est lié à des situations concrètes :

Puisque la maîtrise de la pratique de la langue s'acquiert à travers l'expérience, la question devient, comment susciter régulièrement des expériences formatrices, sachant qu'elles exigent des situations de communication avec de vrais enjeux et des contenus concrets. On ne peut guère alors se fier aux techniques classiques de la mise en œuvre d'un curriculum, au découpage du temps didactique des leçons et activités ayant chacune des objectifs relativement limités, avec une évaluation correspondante. Il faut au contraire penser les situations d'apprentissage comme produit d'un mode de vie, de règles communautaires, d'institutions internes qui appellent les élèves à décider, à s'exprimer, à négocier toute une série de choses dans l'ordre du savoir, de la coexistence en classe, de l'organisation du temps et de l'espace, de l'aménagement du contrat didactique et des exigences, etc. (Wirthner, 1991, pp. 267-268).

Pourtant, la pédagogie de l'école traditionnelle a pour objectif de promouvoir une norme, d'abord linguistique, puis aussi comportementale. Une pédagogie qui corresponde au caractère « multiforme » et « multinorme » de l'oral contrasterait avec les habitudes et avec les attentes qu'on a par rapport à l'école. Dans le contexte africain, la LO orale qu'on peut observer dans la vie quotidienne est souvent un « pidgin english » ou un « français petit nègre » plus ou moins proche de la LO standard. Par contre, l'oral des langues locales ne se limite pas aux formes des discours quotidiens. Il existe le langage formel lié aux manifestations de la culture orale, ce qui implique souvent un moment particulier²⁷ pour leur production.

Une pédagogie de l'oral en contexte africain pourrait se pencher sur les contenus et les méthodes de reproduction de ces genres « littéraires » de l'oralité. Serait-il possible de reproduire les

27. La production d'une épopée, de l'histoire d'un clan ou d'un conte peut dépendre d'un contexte approprié. Les chercheurs qui enregistrent ces documents culturels doivent souvent attendre l'occasion appropriée ou bien la provoquer : rassemblement des populations, mise en costume des conteurs, etc.

contextes appropriés à l'école ? Je me souviens d'un exemple en classe CP ou CE1 (2^e ou 3^e année scolaire).

Pendant une visite de classe, j'ai demandé au maître d'appeler un enfant afin qu'il raconte une histoire dans sa langue. Un petit garçon s'est mis devant la classe et a commencé à parler, hésitant d'abord, timide. Mais au bout de quelques minutes, il parlait comme un griot, avec les gestes, tout le théâtre qu'il fallait et, à ma grande surprise, ses camarades ont répondu aussitôt avec les interjections du public des veillées traditionnelles. Où ces petits enfants avaient-ils acquis ce savoir culturel ? Car cette école était située au centre de la plus grande ville du Cameroun, ville commerciale qu'on n'associerait jamais à des manifestations traditionnelles. Le maître n'a pas pu donner de réponse satisfaisante.

Cet exemple montre que les comportements liés à la vie traditionnelle sont moins « perdus » qu'on ne le pense. En reconnaissant les langues locales comme expression adéquate des cultures africaines, l'école pourrait facilement intégrer de tels éléments. Tant que l'école refuse les langues locales, elle rend presque impossible l'utilisation des contenus culturels par les maîtres, même de façon improvisée. Pour l'introduction systématique des coutumes dans les enseignements scolaires, il faudrait que les recherches qui s'y rapportent (bandes audio et vidéo enregistrées dans tout le pays par les chercheurs du CREA) et qui documentent cette culture, soient vulgarisées et mises à disposition de l'école.

Au fond, une pédagogie idéale dans le contexte décrit permettrait de promouvoir l'oral et l'écrit au moins de deux langues :

L1 oral : promotion des contenus et des méthodes du patrimoine culturel (voir chap. 8) ;

L1 écrit : introduction de la maîtrise de l'écrit dans la langue que l'élève débutant connaît le mieux ;
collection et rédaction de thèmes traitant de l'héritage culturel local par les élèves des classes supérieures ;

LO oral : apprentissage de LO comme L2, enseignement du système linguistique ainsi que des éléments typiques de son code oral ;

LO écrit : transfert des connaissances de l'écrit L1 à LO et apprentissage des éléments typiques de l'orthographe LO et de son style écrit.

Un système scolaire qui accepterait les langues locales par une pédagogie de l'oralité, mais n'enseignerait pas l'écrit des langues locales, serait une amélioration par rapport à la situation actuelle, mais ne pourrait satisfaire ni les attentes d'une revalorisation de l'identité, ni les besoins des enfants en début de scolarité – ni par ailleurs ceux des adultes illettrés ou semi-lettrés qui veulent s'alphabétiser. Par conséquent, le postulat suivant est rarement contesté dans son principe : intégrer et mettre par écrit les langues nationales.

La forme écrite d'une langue est un facteur d'accroissement d'intercompréhension d'une part, entre les différents parlers de cette langue et d'autre part, entre cette langue et les langues voisines (Tadadjeu : Le facteur linguistique).

Le passage de l'oralité à l'écriture constitue un acte de stabilisation ou encore un arrêt de la prolifération des variantes linguistiques et des langues...

Dans la vie moderne, seules les langues qui pourront être utilisées sous la forme écrite supporteront le poids du brassage des populations, seules ces langues pourront être utilisées par les générations montantes qui seront de plus en plus lettrées (Tadadjeu : *ibid.*).

The existence of several languages in education at the same level underlines the need for a coordinated bilingual educational policy. Although there are different practices in bilingual education, what they all have in common is the need to instruct learners in more than one language. In the African context, this should mean a recognition of the need to use both the indigenous

languages and languages of wider communication as a media of instruction (Bambose, 1992).

En ce qui concerne les méthodes et stratégies, la politique et la mise en œuvre, et surtout les moyens à y consacrer, il n'y a pas le même consensus ; dans ce domaine, la discussion officielle est encore timide.

Politique linguistique

Qui devrait faire quoi dans la promotion des langues nationales ? Qui possède l'autorité de changer la situation actuelle ? Le problème du pouvoir n'a pas été abordé dans les interviews, mais les questions 2 et 3b (Qu'est-ce que vous feriez si on vous défendait de parler L1 et LO ?) évoquaient des réponses touchant à l'autorité de la politique linguistique. D'une part, les informateurs sont très conscients que le choix des langues ne se laisse pas décréter, que ce sont les habitudes qui sont déterminantes, d'autre part, ils adhèrent – au moins dans une situation de discussion comme l'étaient les interviews – à la politique officielle et on attend du gouvernement national des directives concernant un changement profond comme, par exemple, l'introduction de nouvelles langues à l'école. Avec le changement de politique actuel, on attend aussi du gouvernement des moyens financiers. « L'idéalisme », le bénévolat des campagnes d'alphabétisation parmi les adultes (« L'école sous l'arbre », pratiquée dans les années 60, en LO) ne sont pas convaincants.

6) M3 : Qui va interdire ? ...

D : Est-ce que dans un pays du monde vous avez déjà appris qu'on a interdit une des langues ? (I : Oui.) La langue, le patois d'un village, ou bien d'un pays ?

(Tous parlent) M2 : ... Parce que les gens qui parlent cela, elles (...) sont plus nombreuses ou bien ils se sont introduits dans d'autres langues, à telle enseigne qu'ils oublient leur propre

langue. Là ça s'entend. Mais dire qu'on peut interdire, c'est un peu difficile. On ne peut pas interdire.

10) Ch : Qui me défendrait d'utiliser le fe'fe' ? (il rit) Puisque c'est moi qui l'emploie, ce n'est pas quelqu'un d'autre qui me demande de l'employer.

8) M : Ah, au moins que ça soit une force gouvernementale, parce que le gouvernement a sa force, mais, en dehors de cela...

6) M1, 2 : Et il faut aussi l'ordre ministériel. Parce qu'on ne peut pas s'amuser à introduire dans toutes les écoles sans la parole de ceux en haut.

M1 : C'est surtout question de sous pour l'apprentissage de la langue. Y a une fois où, pour l'apprentissage des langues, il y avait beaucoup de maîtres bénévoles. Après, ils n'étaient pas encouragés. Ils ont dû abandonner. Ça c'était pas à l'école.

Beaucoup de linguistes ont proposé des cadres théoriques pour la politique et la planification linguistiques. La complexité du sujet explique l'absence d'unanimité. Néanmoins, certains domaines traités se répètent. Haugen (1966) discute la sélection d'une norme, la codification, l'élaboration des fonctions, et l'acceptation. Kloss (1969) distingue entre « corpus planning » et « status planning » :

Corpus planning	Status planning
– linguistic structure	– language and dialect choice
– elaboration of written standard	– functional range of languages
– functional styles, etc.	

Fishman (1973), Jemudd (1977) et d'autres ont par la suite diversifié la théorie. Calvet (1987) distingue entre politique (fonctions des langues dans la société) et planification linguistique (planification interne : action sur la langue, planification externe : action sur les langues). Lüdi (1994) propose la catégorisation suivante : réduction à l'écrit (établissement d'une orthographe),

extension (ajustement du lexique aux besoins de la vie moderne), normalisation (établissement d'une variante standard), émancipation (aménagements linguistiques concernant le statut, le prestige et les domaines d'emploi des langues). Pour les chercheurs camerounais (Sadembouo et Chumbow, 1990), standardisation (choix d'un dialecte standard, établissement d'un alphabet et des principes d'orthographe) et modernisation (élargissement du lexique pour les besoins de la vie moderne) sont au centre des intérêts et se distinguent du domaine de la politique linguistique (Tadadjeu, 1985).

Pour les besoins de la présente étude, la catégorisation de Calvet a été retenue. La distinction entre les grandes lignes directrices (politique linguistique) et la planification (actions concernant les langues) donne un cadre qui permet une discussion théorique et l'inclusion des aspects d'application pratique.

1. Politique linguistique

à fonction symbolique	à fonction pratique
-----------------------	---------------------

2. Planification linguistique

action sur la langue	action sur les langues
- orthographe	- choix de la langue nationale
- lexique	- organisation du plurilinguisme
- formes dialectales	- répartition fonctionnelle

(Calvet, 1987, p. 157)

La fonction symbolique est plus élaborée dans Haarmann (1986). Il parle de «prestige planning» à partir de recherches faites en URSS dans un sens qui est tout aussi important dans le contexte africain.

... the general aim of prestige planning must be to overcome stereotyping categorizations which often include intolerance, mistrust, or even elements of hostility. This means that prestige planning should function as a kind of control for corpus and status planning activities in order to keep up a balanced planning level (thus neither unilaterally promoting a minority language nor unilaterally fixing the status of a dominant language in terms of

prestige). Ideally, prestige planning in a setting of contact between a minority language and a dominant language is balanced so that the potential circumstances of ethnic friction and conflict can be reduced to a minimum... It is not enough to unroot ethnic prejudices or stereotyping identifications in terms of propaganda, thus leaving behind a vacuum of frozen ethnic frictions (ex. : multinational socialist states). Instead, prestige planning itself has to provide the ideological background for a setting where harmonious interethnic contacts outweigh any steady friction or opposition. This may appear to be an ideal aim, too, but it is the only genuine rationale for successful planning. Prestige planning as it is described here has to be considered as a delicate sector in planning activities which is extremely difficult to handle, and any language planner has to be very sensitive when integrating corpus and status planning items in the framework of prestige planning control (Haarmann, 1986, p. 89).

Développement de la politique linguistique au Cameroun

Depuis l'indépendance, la politique linguistique officielle du Cameroun est celle d'un bilinguisme concernant les deux langues officielles, le français et l'anglais. Cette politique a été modifiée depuis 1985 par la reconnaissance des 236 langues nationales comme moyen de communication et d'expression culturelles, et comme moyen d'intégration nationale dans la perspective implicite d'un modèle transitionnel (Biya, 1987²⁸). Une politique linguistique active a été pratiquée au niveau des chercheurs, la politique officielle étant plutôt un laisser-aller. La préoccupation des premières années après l'indépendance est toujours présente ici et

28. Tant que les LO ne sont pas encore maîtrisées par toute la population, les langues locales servent comme vecteur privilégié pour exprimer l'héritage culturel ; un modèle transitionnel s'ensuit si l'on interprète cette attitude de la façon suivante : le moment arrivera où tout le monde maîtrisera assez les LO pour tous les besoins de communication, ce qui rendra les langues locales superflues.

là (par exemple articles, lettres des lecteurs dans la presse), c'est-à-dire le choix d'une (Ngijol, 1964) ou de plusieurs langues nationales officielles (Bot ba Njock, 1966), préoccupation qui a pour base implicite une représentation monolingue de l'État et de ses unités administratives. Tadadjeu (1982) propose une intégration linguistique en se référant au double besoin d'intercommunication (niveau horizontal) et d'enracinement (niveau vertical). Pour rendre justice au multilinguisme, une série de principes qui puissent guider une politique véritablement multilingue a été élaborée : l'intégration passe par le multilinguisme (principe 1) et par la standardisation des langues africaines (principe 5); la communauté linguistique est la première responsable de l'intégration et de la standardisation (principe 7), les droits linguistiques individuels et ceux des minorités linguistiques sont respectés (principe 11), des politiques linguistiques nationales seront clairement explicitées et harmonisées aux niveaux régional et continental (principe 16). Ces principes ont abouti au modèle du trilinguisme extensif (Tadadjeu, 1975, 1984, etc., et Chumbow, 1980). Il est devenu la base théorique du projet PROPELCA dans lequel les informateurs étaient impliqués. Le choix des langues n'est plus remis en question. En principe, ce modèle prévoit le développement de toutes les langues. Étant donné qu'une grande partie de ces langues ne sont pas encore écrites, un ordre de priorité s'avère nécessaire. Dans un premier temps et pour des raisons pratiques, on a limité le nombre à 100 langues viables sous leur forme standard (Sadembouo, 1980) qui – dans le cas d'une acceptation officielle de ce modèle – devraient être développées par étapes.

Les catégories établies dans le tableau suivant (langues majoritaires, langues moyennes, etc.) peuvent être un moyen pratique pour la planification linguistique dans le sens que chaque groupe pourrait subir une promotion adaptée à son importance. Cette catégorisation se base surtout sur l'importance démographique des communautés parlant ces langues (les recensements de 1976 et de 1987 ne fournissant pas d'informations sur les langues nationales).

Nombre de locuteurs par groupe de langues
(information non publiée de M. Tadadjeu)

Groupe	Nombre de langues	Nombre de langues véhiculaires	Locuteurs par langue	Locuteurs par groupe de langues
Langues majeures	15	4	> 100 000	2 740 000
Langue moyennes	18	3	50 000 - 99 000	1 263 000
Langues périphériques	164	2	< 10 000	995 000
Total	236	9		
1976				7 600 000
1988				10 000 000

Le tableau ci-dessus indique qu'avec les 15 langues majeures on couvre déjà un tiers de la population ; il montre cependant aussi que les langues périphériques en comptent tout autant. Il faut ajouter que l'importance démographique peut être une première indication pour choisir une langue, soit en vue d'une acceptation politique, soit en vue d'une promotion soutenue par l'État, mais cela ne peut jamais être le seul critère.

Le trilinguisme extensif

(Selon la théorie du trilinguisme extensif) le Camerounais type des temps futurs sera celui qui aura la capacité de communiquer en trois langues au moins dont l'une devra être une langue camerounaise (de préférence sa langue maternelle), l'autre sa première langue officielle (le français pour les francophones et l'anglais pour les anglophones). La troisième langue devrait être, pour certains une langue véhiculaire camerounaise et pour d'autres la deuxième langue officielle (Tadadjeu, 1984).

Ces trois langues représentent la base des compétences linguistiques désirables pour les Camerounais scolarisés. Pour indiquer que les compétences ne doivent pas se limiter à ces trois langues, le modèle parle de trilinguisme extensif, indiquant ainsi que le nombre de langues utiles n'est pas limité, et dépendra des biographies linguistiques individuelles, des contextes linguistiques et des possibilités et nécessités institutionnelles respectives. Ainsi, le modèle donne un cadre théorique adéquat à la situation linguistique effective, situation qui est souvent niée ou contournée. Il permet d'envisager les conséquences d'un plurilinguisme étatique et il propose des paramètres pour une gestion appropriée. Le trilinguisme extensif inclut la promotion d'un paramètre vertical d'enracinement (par le moyen des langues vernaculaires et, dans le cas idéal, de la langue maternelle) et d'un paramètre horizontal d'ouverture (par les langues officielles et véhiculaires), ce qui correspond dans les grandes lignes aux aspirations des interviewés. Ils ne peuvent pas et ne veulent pas se décider à assigner une priorité à l'un ou l'autre de ces vecteurs, qu'ils considèrent plutôt comme complémentaires.

La relation fondamentale à établir est celle de la complémentarité fonctionnelle. Chaque langue est utile pour certaines fonctions dans certains domaines des activités quotidiennes (Tadadjeu, 1989, p. 166).

Nous avons pu assigner deux fonctions essentielles à toutes les langues en usage dans ce pays. Une fonction horizontale permettant à tout Camerounais de communiquer avec tout autre Camerounais, quelles que soient leurs origines respectives. Cette communication est assumée par nos deux langues officielles et par les quelques langues nationales véhiculaires. Une fonction verticale permettant à tout Camerounais de s'intégrer dans sa communauté linguistique d'origine (ou de choix) et de participer au développement culturel de cette communauté. Cette fonction est assumée par n'importe quelle langue nationale et à très long terme par toute langue nationale viable sous la forme standard (Tadadjeu, 1984, p. 81).

Le caractère ambigu des langues véhiculaires est reflété dans le modèle : elles remplacent les langues d'enracinement si la langue maternelle n'est pas viable sous sa forme standard, et elles sont langues d'ouverture en tant que moyen de communication élargie. Avec les composantes du modèle, le contexte local peut jouer son rôle, et on garde en même temps un cadre fixe et assez simple. Les situations multiples et la complexité de la question nécessitent une composante flexible (adaptation aux contextes) et une composante stable (concept « idéologique » simple et stable qui peut servir de guide à l'action en simplifiant la réalité).

	vecteur vertical	vecteur horizontal
composante stable	enracinement Llocale	ouverture LO
composante variable	Variables contextuelles : carrière professionnelle, motivations personnelles, possibilités de l'institution choix entre : LO2, Lvéhiculaire, Llocale 2, -n	

Le concept initial inclut dans la composante variable surtout les langues officielles et véhiculaires. En se basant sur les interviews, on ajoute les langues voisines à cette composante. Ainsi, on arrive à un modèle qui distingue entre une composante stable et une composante variable. L'élément fixe est la promotion simultanée de la langue locale et de la langue officielle d'une région donnée, l'élément variable est l'ajout d'une troisième et/ou une énième langue adaptée aux besoins de communication locale, régionale, professionnelle, individuelle ou aux possibilités administratives.

Ce modèle serait applicable dans plusieurs domaines, avant tout dans toute activité d'éducation, qu'elle soit formelle, informelle ou qu'elle concerne la vulgarisation en matière de santé, d'agriculture, d'économie, etc. L'application du trilinguisme extensif devrait être considérée :

- par rapport à son but : une situation acquise de multilinguisme individuel et étatique où chaque individu serait au moins bilingue, et où chaque institution saurait gérer le plurilinguisme, dans sa structure et dans son expansion géographique ;

- par rapport au chemin à parcourir pour abolir le décalage entre cet idéal et la situation actuelle.

Le point de départ décrit dans les interviews est un décalage entre les habitudes linguistiques des masses et des élites : une grande partie de la population communique surtout et le plus aisément en langue locale ; il semble y avoir encore beaucoup d'individus qui maîtrisent mal, voire pas du tout, la langue officielle. D'autre part, peu de formateurs maîtrisent une ou plusieurs langues locales par écrit, et la politique d'affectation (on essaie de ne pas affecter les agents dans leur propre ethnie et on les mute assez souvent) va à l'encontre d'une communication efficace. Un rapprochement devrait alors venir de deux directions :

- des élites (ce qui peut inclure tout individu qui a fini sa scolarité secondaire) qui seraient obligées d'apprendre oralement et par écrit au moins une langue locale, aussi longtemps qu'il y a des individus qui maîtrisent mal la LOI (Gfeller, 1989) ;
- des « masses » (c'est-à-dire les individus sans formation scolaire ou qui n'ont pas fini leur scolarité primaire), qui ont besoin d'une ouverture géographique et économique par l'apprentissage de LOI et d'une ouverture intellectuelle par leur L1 (textes d'information et d'éducation produits par les élites). Il reste à voir si, à long terme, on doit préconiser des situations monolingues où la langue officielle ne jouera jamais un rôle primordial et ne sera donc jamais maîtrisée suffisamment par tout le monde pour satisfaire les besoins d'éducation permanente et d'information profonde.

Cette communauté rurale (monolingue) est donc le bastion principal de résistance à l'intégration linguistique du pays et c'est la raison pour laquelle... une série d'actions est nécessaire. Parmi ces actions, la plus importante est la promotion d'un esprit d'ouverture au sein de ces communautés où il faut impérieusement un changement de mentalité... pour deux raisons : 1) en raison de la nécessité d'une acceptation des changements dans l'utilisation de la langue locale sous une forme standard ; 2) en vue d'une acceptation de la langue du voisin (Tadadjeu, Le facteur linguistique, p. 39).

L'Africain dit moderne se méprise. Il a honte de lui-même. Il a honte des valeurs sur lesquelles ont vécu ses ancêtres. Il les connaît mal ou pas du tout. Il peut difficilement en parler avec des termes spécifiques. Il vous enverra aux anthropologues pour ces termes. Ce n'est pas sa faute. C'est la faute de l'école qui l'a formé et qui forme aujourd'hui ses enfants (Tadadjeu, 1989, p. 126).

Pour le Camerounais (l'Africain) monolingue des réseaux fermés (ruraux et quartiers urbains populaires), il s'agit de souligner la langue d'ouverture. Par contre, l'élite « déracinée » devrait faire des efforts pour communiquer en langue d'enracinement (oral et écrit) et ainsi éviter de devenir ce que Mazrui (Mazrui et Zirimu, 1978) appelle « the urban misfit » (le citadin inadapté qui ne sait pas communiquer avec l'élite) et « the rural misfit » (le membre de l'élite inadapté qui ne sait pas communiquer avec la population rurale). Puis, avec les énièmes langues à choix prévues dans le modèle, on avancerait vers le but d'un multilinguisme individuel nécessaire à l'individu moderne mobile.

Les Africains devraient comprendre mieux que quiconque, que dans le monde d'aujourd'hui, l'avantage linguistique n'est pas du côté de ceux dont la langue est la plus parlée, mais plutôt du côté de ceux qui parlent le plus de langues (Tadadjeu, 1989, p. 167).

Plaioification linguistique externe (actions sur les langues)

Pour promouvoir l'homme multilingue futur dans une société plurilingue, une politique multilingue ainsi que son application à tout un éventail de domaines (famille, travail, école, administration gouvernementale, commerce) et de niveaux (national, provincial, local) devraient être envisagées. En reprenant les catégories de planification que propose Calvet, nous allons considérer ensuite les exigences de la théorie et les obstacles à surmonter dans son application au contexte camerounais.

Choix d'une langue nationale

Bien que le concept d'une correspondance entre langue et nation existe toujours dans les perceptions des populations, les linguistes africains n'en discutent plus. La question du choix d'une langue nationale doit être remplacée par une question plus différenciée : Quelles langues (et quel code [oral / écrit]) dans quel(s) contexte(s) ? Le modèle du trilinguisme extensif avec son multilinguisme individuel et son plurilinguisme d'État propose une planification différente pour chaque groupe de langues. Une application généralisée du modèle considérerait dans un premier temps les langues majoritaires et/ou les langues qui ont acquis le niveau nécessaire de développement pour être utilisées, par exemple, dans l'enseignement²⁹. Dans un deuxième temps seraient considérées les langues minoritaires et/ou les langues qui répondent à un ou deux critères de développement, et finalement les langues périphériques et/ou celles qui ne répondent à aucun critère de développement. Ces critères prennent en considération l'engagement des locuteurs d'une langue ainsi que les faits démographiques. Cela permet une interaction entre les intérêts des ethnies et communautés (engagements des locuteurs) et ceux de l'État (satisfaction d'intérêts de majorités et/ou de couches privilégiées), car on ne peut se passer ni des uns ni des autres dans une planification réaliste et fructueuse.

29. Critères techniques (trois de ces critères doivent être remplis pour l'introduction de la langue à l'école) :

- littérature abondante (différents manuels, un journal publiés dans la langue) ;
- nombre important de locuteurs qui savent lire et écrire la langue ;
- le système d'écriture de la langue doit être, au moins sous la forme révisée, conforme à l'alphabet général des langues camerounaises ;
- la standardisation de la langue doit être soutenue par un comité d'étude de la langue, c'est-à-dire un groupe d'auteurs qui constitue l'agence officielle de standardisation de cette langue.

C'est le comité de langue qui assure l'animation du système de communication (Tadadjou, 1981 : 18-28).

Répartition fonctionnelle des langues

Une répartition fonctionnelle des langues a été démontrée dans le chapitre 3. Une planification linguistique permettrait de dégager quelques principes définissant les domaines officiellement réservés à L1, LO ou aux deux. Une telle définition ne pourra jamais être appliquée à l'emploi oral et informel des langues, mais elle sera nécessaire pour gérer l'écrit dans les domaines formels. Le chapitre 3 a montré que l'écrit en L1 peut jouer un rôle dans les domaines suivants :

- dans la communication au niveau local des régions rurales, linguistiquement homogènes, et de certains quartiers populaires urbains ;
- pour les contenus culturels et tout ce qui concerne le savoir local (histoire, plantes, coutumes, structures sociales et politiques, etc.) ;
- dans toute l'éducation de base (école primaire et information / éducation portant sur le développement rural).

La communication interethnique dans les structures nationales (administration, parlement) se passera en LO, avec une zone intermédiaire flexible et pas encore définie au Cameroun.

Organisation du plurilinguisme

On peut définir les principes généraux d'une politique plurilingue, mais l'élaboration et l'application d'une telle politique ne peuvent pas être faites sans tenir compte des institutions et populations concernées. De plus, elle ne pourra probablement pas être déterminée une fois pour toutes. Une planification linguistique en contexte plurilingue ne sera donc jamais rigide, elle laissera toujours une grande marge de manœuvre aux organismes et aux individus impliqués.

(Bambose [1989] proposes) a comprehensive model of language planning characterized by a flexible « planning mechanism » which admits various types of decisions and decision making processes, different types and levels of planning,

and several directional possibilities between the four major elements of language planning, namely fact finding, policy formulation, evaluation and implementation. Since various nations and language planning agencies combine these elements of planning in ways that reflect their social history, there can be no fixed or correct direction for language planning (Akinraso, 1991, p. 58).

Néanmoins, l'expression officielle des principes généraux d'une politique plurilingue est nécessaire, si l'on veut tenir compte des minorités, et si les affectations financières, personnelles et matérielles doivent profiter au développement des langues vernaculaires. Faute d'une telle politique exprimant et soutenant le développement de ces langues, le poids des habitudes, de l'histoire, de l'« establishment » va continuer à défavoriser les valeurs et possibilités liées à la promotion des langues vernaculaires.

Il est clair que, dans un pays qui adhère à un bilinguisme en langues officielles et où l'on communique dans plus de 200 langues, l'application généralisée d'un modèle comme le trilinguisme extensif n'est pas facile, que ce soit au niveau des fonctions symboliques, ou au niveau d'une application pratique. Bien des problèmes s'y rattachent. Chumbow (1980) nomme les suivants :

- a) the multiplicity of languages in the country ;
- b) the economic implications of providing an orthography, textbooks and manuals as well as teachers for each vernacular to be used in education, and
- c) the possibility of political cleavages along linguistic lines (Chumbow, 1980, p. 304).

Bien que mis en évidence il y a plus de dix ans, ces problèmes existent toujours. Tous demandent des changements d'habitudes et d'attitudes enracinées dans les structures existantes, et peuvent toucher à des privilèges auxquels on tient fermement.

11) Ch : (Les gens du quartier) n'ont pas peur de perdre quelque chose (en lisant L1). Parce que, pour moi, beaucoup d'intellectuels pensent qu'ils vont perdre leur savoir-faire, leur supériorité qu'ils ont par rapport aux autres, parce qu'ils parlent français ou anglais.

Ils se disent : Ah (...) les langues nationales vont me mettre au même niveau que les gens du village. Donc je n'aurai plus mon auréole d'un intellectuel, de quelqu'un qui parle un grand français. Il y a beaucoup d'intellectuels qui ont peur de ça. (...) Le villageois est plus apte que lui, qui ne parle pas aussi bien sa langue maternelle que le français. Il se rend compte que là le villageois lui a à apprendre tant de choses. (...)

I : Et il ne peut pas tolérer ça ?

Ch : Oui, c'est ça. Il y a beaucoup de gens qui ont peur de ça. Beaucoup d'intellectuels surtout.

Peut-être est-ce là la raison profonde pour laquelle les expériences et les tentatives menées un peu partout – et pas seulement au Cameroun – sont rarement généralisées et soutenues à long terme.

– La multiplicité des langues locales

Le grand nombre de langues est un problème qui se pose à tout intervenant extérieur qui veut agir en relation avec la population sans maîtriser la langue locale, et qui veut traiter avec plusieurs ethnies ou avec toutes. Ces intervenants comprennent les agents internationaux ainsi que les représentants locaux du gouvernement national. Pour une administration centralisée, la recherche, la gestion et le contrôle de cette multiplicité de langues sont d'une telle complexité qu'on préfère ne pas s'y attaquer. Il semble qu'avec la délégation de certains pouvoirs et avec une certaine mesure d'autonomie et de responsabilité pour le développement des langues confié aux structures ethniques, l'envergure du problème diminuerait. Dans un tel processus de décentralisation, on pourrait envisager la répartition suivante : les institutions nationales auraient la responsabilité d'élaborer et de définir des principes généraux tandis que les instances gouvernementales locales, en collaboration avec les institutions ethniques, s'occuperaient de l'application de ces principes au niveau local et de la gestion des programmes respectifs, etc. On aurait à gérer au plus une dizaine de langues, dépendant de l'unité administrative en question : 3 des 10 provinces camerounaises seulement ont plus de

10 langues ; 3 départements plus de 5 langues. Les centres urbains font exception avec plus de 50 langues pour chacune des deux villes principales (Koenig *et al.*, 1983).

Une politique plurilingue décentralisée peut s'orienter vers différents principes (voir aussi Donneur, 1975) :

The personality principle states that bilingualism is the official policy throughout the country. Thus a speaker of language X can use that language to deal with the administration and can have his or her children educated in that language anywhere in the country (ex. : South Africa) ... The territorial principle, on the other hand, states that the country is divided into different monolingual areas, each with its own official language used by the administration and in the schools, and individuals are required to use that language when dealing with the governing bodies of the area (ex. : Switzerland) (Grosjean, 1982, pp. 12-13).

Comme les unités administratives ne correspondent pas aux unités ethniques, un grand nombre de ces unités administratives se trouveront face à un plurilinguisme de fait, et cela parfois jusqu'au niveau des établissements scolaires locaux (ex. : écoles en région limitrophe de deux langues). Dès lors, le principe de territorialité ne suffit pas pour résoudre le problème car, sur chaque territoire, il y a des groupes d'autres langues avec leurs besoins linguistiques.

Le principe du droit personnel ne semble pas satisfaisant dans un environnement où le groupe, la communauté et surtout les exigences du groupe et de la tradition ethnique influencent les décisions de l'individu, et passent pour ainsi dire en priorité. Un principe comme le fédéralisme corporatif (*corporate federalism*, Friedrich, 1975) serait plus adéquat. D'ailleurs, celui-ci est déjà préfiguré dans un certain sens par les associations culturelles. Ces groupes d'élites en diaspora influencent la politique locale et contribuent au développement de la région de leur appartenance ethnique tout en vivant loin de leur territoire. Leur influence et leur aide peuvent porter sur n'importe quel aspect de la politique locale ou de développement. Elle est exercée plus encore dans ces matières qu'en matière linguistique.

Le « fédéralisme corporatif » propose de considérer des éléments qui sont pertinents pour l'Afrique : les unités politiques ne devraient pas seulement être des partis, mais aussi des unités basées sur des collectivités et sur une adhésion volontaire.

... nations cannot be satisfied by concessions to individual persons, by giving individuals equal rights. It is the collective being which needs to be recognized. For a mixed, multinational state is not a collection of individuals speaking different languages, but a whole composed of collectivities (Renner, *Nation und Staat*, Vienne, 1918, cit. in Friedrich, 1975).

Pour Friedrich, il s'agissait d'une certaine façon de créer ces collectivités autour d'un principe de choix. Les collectivités ethniques n'ont pas besoin d'être constituées, elles existent « naturellement » et, par conséquent, une adhésion est « naturellement » préconisée ; c'est le choix de non-adhésion qui poserait plutôt problème et qui se limiterait au choix d'une participation ou non à des activités spécifiques (par exemple, promotion de la langue locale et/ou du plurilinguisme). Avec une décentralisation des décisions en matière de politique linguistique vers les groupes ethniques (particulièrement leurs comités de langues existants ou sur le point d'être créés) et les unités administratives régionales et locales, on encouragerait l'auto-initiative et les activités d'auto-réalisation. Cette initiative pourrait se réaliser, par exemple, par le développement d'une industrie de production littéraire autochtone. Rubagumya mentionne les effets économiques positifs d'une production littéraire nationale et locale pour la Tanzanie :

Even if (dependency on foreign funding for educational material) were possible one could argue that it is undesirable both economically and politically. Economically, such dependency would tend to stifle the development of indigenous scientific and technological capacities with respect to local publishing of educational materials. This would in turn tend to accentuate Tanzania's economic dependency, thus further weakening its political sovereignty (Rubagumya et Lwaitama, 1990, p. 146).

– *Possibilités de clivages politiques tribaux*

Bien que les langues en elles-mêmes ne puissent pas être la cause de clivages politiques, elles peuvent être un ou le moyen par lequel des clivages s'expriment, et autour duquel ils se concentrent. L'identité ethnique forte qui s'est manifestée dans les interviews, comme dans les événements politiques de ces dernières années, peut dépasser les limites ethniques et être en concurrence plus ou moins ouverte avec les autres groupes ethniques. J'ai vécu des manifestations de cette attitude qui m'ont surprise et bouleversée et qui m'ont fait mesurer les limites de ma compréhension en tant qu'étrangère.

7) D : ...cette langue nationale qui était étudiée seulement au niveau Bafang, cette langue va maintenant s'étendre jusqu'au niveau université de Yaoundé. (...) C'est pour dire que cette langue va [...] se répandre, et le nombre de ceux qui vont en bénéficier sera beaucoup plus grand. Et la langue sera beaucoup plus parlée...

Le fait que la langue soit à l'école, que l'équipe du projet vienne de l'université avec des membres de différentes ethnies et même de l'étranger, le fait qu'un linguiste se soit intéressé à leur langue (L. Hyman), le fait aussi qu'elle soit écrite, tout cela prouve à cet informateur que sa langue va évoluer comme les autres langues écrites qu'il connaît (français/anglais), qu'elle va se répandre. Cette attitude sous-jacente porte en soi le conflit, même si l'informateur ne souhaite pas consciemment la limitation des autres ethnies.

7) D : Les non-Fe'fe', ils parlent, bon ils parlent leur dialecte (...) donc ceux de Bangangté peuvent parler leur bangangté, ceux de Bafoussam peuvent parler bafoussam, ainsi de suite. Mais il y a des gens de Bafoussam et de Bangangté, qui s'intéressent beaucoup à la langue nufi.

12) Cons. péd. : L'inconvénient de nos langues nationales proviendrait du fait que tout en tant que ma langue avance, je fasse la guerre aux langues des autres.

Un autre aspect d'un certain tribalisme s'est manifesté au cours d'un stage de formation de cadres. On discutait des possibilités et des problèmes de l'emploi des langues locales par les participants à un cours de ménage. Le cadre théorique plurilingue et les possibilités pratiques semblaient avoir été bien compris et acceptés, mais quand on a essayé d'appliquer ce concept au contexte effectif d'une formatrice, elle trouvait qu'il lui était impossible de promouvoir, dans ses cours, d'autres langues que la sienne. Son explication, donnée après beaucoup d'insistance, ne se fondait pas sur l'importance de l'unité nationale ni sur un manque de compétence linguistique, mais sur le fait qu'elle serait considérée comme traître parmi les siens si elle faisait quelque chose de ce genre. Pour elle, la promotion des langues nationales était seulement possible au sein des associations culturelles.

Sous-jacente à cette attitude doit se trouver une représentation de l'unité ethnique, une obligation envers l'appartenance ethnique qui exclut une acceptation de l'autre ethnique. L'interaction avec un *out-group* est limitée et sujette à de forts tabous. Tajfel propose une sorte d'explication :

Stereotypes arise from a process of categorization. They introduce simplicity and order where there is complexity and nearly random variation. They can help us to cope only if fuzzy differences between groups are transmuted into clear ones, or new differences created where none exist (Tajfel, 1981, p. 132).

Une conséquence de ce processus de simplification-structuration serait, selon cet auteur, la tendance à exagérer les différences entre groupes, et à minimiser celles qui se trouvent au sein du groupe. Ces catégories se seraient formées au cours d'une longue période d'histoire sociale et un changement ne serait pas facilement accepté. Une idéologie acceptant l'identité ethnique ainsi qu'une discussion des stéréotypes ethniques pourraient-elles adoucir ces attitudes ? La diffusion à grande échelle du concept trilingue et de

ses applications nécessaires et possibles pourrait-elle finalement modifier cette attitude ? Malgré tous les efforts pour promulguer une unité nationale, l'attitude de cette formatrice est probablement très répandue et elle montre que l'unité nationale est plutôt superposée qu'intégrée, et que les efforts d'unification n'ont réussi que superficiellement. Les conditions d'un changement d'attitude ont été évoquées par quelques informateurs, qui montrent qu'on n'accepte pas facilement des contraintes extérieures, on préfère être convaincu.

8) M1 : Nous n'avions que le vin de palme, le vin de raphia. Le Français nous a apporté ce que l'on appelle la bière aujourd'hui, le whisky, des choses qu'on n'avait pas ici, chez nous... Mais si... on fermait cette vente à porte, si on disait aux gens : « Ne buvez plus, plus de bière aujourd'hui ! » Mais vous verrez des gens sortir avec des machettes pour abattre des gens qui viennent de défendre de ne plus boire, surtout à ceux qui (...) ont déjà pris la bière comme si c'était leur objet principal. Alors, (...) vous dites à un buveur, sans lui donner toutes les conséquences et sans qu'il ne soit tellement convaincu de la bière consciemment... il va vous faire le malin. Il vous dira : Dieu merci, j'ai compris, mais par derrière il va continuer à boire. Alors c'est ainsi aussi pour les langues... ça se fait du mal, sans conséquences, sans qu'on me donne toutes les conséquences.

6) D : (Après avoir raconté comment lui, il était fouetté et forcé par la police d'aller à l'école.) Et puis qui comprend, c'est quelque chose de mieux. Mais, je ne dis pas de le faire aussi, parce que quand vous encadrez votre femme sérieusement, vraiment, elle vous comprend. Mais elle vous obéit (tous rient). Mais si vous venez seulement à la maison gronder chaque fois, (M2 : ohhh sssss) vous rentrez, la femme dit : il est rentré ; ahhh quelle affaire ! (tous rient).

On peut convaincre et être convaincu par un dialogue ouvert à condition que le droit à la parole de chaque intervenant soit respecté. La liberté de presse – même partiellement appliquée –, le multipartisme instauré ces dernières années ont contribué à mener

un dialogue plus ouvert entre les classes dirigeantes et les populations dirigées. Dans un contexte plurilingue, il faut ajouter : à condition qu'on ait le droit de parler dans une langue où l'on s'exprime facilement, y compris l'expression dans les médias.

Une acceptation des langues locales dans les structures institutionnelles et gouvernementales – au moins locales et/ou provinciales – s'avère presque indispensable si l'on vise des processus démocratiques. La participation active à la vie communautaire, la contribution à la vie nationale du plus grand nombre possible d'acteurs sociaux (voir Robinson, 1991) seront toujours restreintes tant que les langues locales ne seront pas utilisées dans les discours politiques.

Implications économiques

De plus, il y a le problème des moyens financiers. Le gouvernement est soumis à l'ajustement structurel du FMI. Les structures de recherche qui s'occupaient du développement des langues nationales n'ont pas résisté à leurs critères. Les structures toujours existantes qui ont le développement des langues locales comme objectif ne sont pas nombreuses : le département linguistique de l'Université de Yaoundé, l'ANACLAC (Association nationale des comités des langues au Cameroun, avec laquelle presque tous les comités locaux sont associés), la SIL (Société internationale de linguistique, qui a pour objet primordial la traduction de la Bible), l'Église catholique (se reporter à la conférence des évêques en 1988). Si on appliquait dans le domaine financier le principe de la valorisation égale des langues locales et officielles, on devrait attribuer au développement des langues locales un certain pourcentage de chaque projet qui implique ou vise la population rurale ou les quartiers populaires urbains. Les moyens consacrés à l'éducation, à toute formation, et à la production de matériel didactique devraient prévoir des contributions au développement et à l'emploi des langues locales. Comme une proportion appréciable des moyens financiers vient de la communauté internationale (anciens États colonisateurs, institutions d'aide au développement, etc.) un changement d'attitude à leur niveau s'avérerait aussi

nécessaire (par exemple, conditions d'utilisation des aides financières : chaque projet gouvernemental, d'aide au développement, etc., devrait dépenser de 1 à 10 % de son budget pour le développement ou l'emploi des langues vernaculaires, le personnel travaillant à la base devrait apprendre ou connaître la langue locale).

Planification linguistique interne

La planification interne, d'après Calvet, est une « action sur la langue » et s'occupe de l'orthographe, du lexique et des formes dialectales. Dans un environnement où prévalent tradition et communication orales, la création et la diffusion d'une forme écrite, standardisée deviennent l'occupation prépondérante des planificateurs linguistiques. L'emploi écrit des langues locales dans des domaines officiels (comme l'école, par exemple), requiert un minimum de développement de ces langues. La planification doit se faire en interaction avec les locuteurs concernés, si l'on veut qu'elle soit acceptée et utilisée.

Développement des langues

La présence des langues officielles à longue tradition écrite à côté des langues camerounaises à tradition orale ou dont la standardisation est récente influence les attentes envers la langue écrite. La comparaison avec la situation « idéale » de l'écrit dans les pays à longue tradition écrite suscite une attente irréaliste, à savoir une standardisation achevée, une vulgarisation à grande échelle – à l'exemple des langues indo-européennes qu'on apprend à l'école. Le niveau de développement et d'usage des langues nouvellement standardisées ne peut jamais répondre à ces attentes. On ne se rend pas compte des étapes de développement qu'ont eu à parcourir les langues officielles dans leurs pays d'origine, ni des périodes où leur standardisation n'était pas achevée : chacun – ou presque – écrivait plus ou moins à sa manière, chaque imprimerie

avait ses règles d'orthographe à elle, appliquées avec plus ou moins de rigueur ; c'est à peu de chose près l'état où se trouvent les langues africaines aujourd'hui. Bien que les recherches linguistiques concernant les analyses et la standardisation de ces langues aient beaucoup progressé, une vulgarisation étendue de l'écrit n'est pas encore acquise. La plupart des langues camerounaises se trouvent à un niveau minimal ou fonctionnel de développement, rarement à un niveau optimal (Sadembou et Watters, 1987)³⁰.

Une standardisation ne peut être maîtrisée et l'orthographe et le dialecte choisi pour l'écrit ne peuvent se répandre qu'au moyen de matériel renouvelé périodiquement. Celui-ci fournit des informations valables aux lecteurs et il permet d'acquérir l'habitude de lire régulièrement et d'écrire avec assurance. Pour ce qui est de l'enseignement et de la production de ce matériel, il faut des enseignants et des auteurs capables – qui sont formés grâce au matériel et à l'apprentissage des normes (à établir) – un cercle vicieux (Houis, 1971). Il semble qu'on a la possibilité de le rompre dans deux directions :

1. Progression des recherches pour arriver à une standardisation achevée avant de promouvoir l'écrit à grande échelle et avant d'employer officiellement ces langues nouvellement écrites. Ce choix est souvent considéré comme le seul possible et l'absence de certaines caractéristiques d'une standardisation complète est quelquefois avancée comme la preuve qu'une promotion des langues vernaculaires comme moyen de communication officielle

30 Sadembou et Watters établissent des critères pour chaque niveau dans les domaines suivants : études scientifiques, publication et vulgarisation, personnel, utilisation de la langue. Un *développement minimal* répond aux critères suivants : existence d'un alphabet, matériel pour enseigner la lecture, personnel formé pour enseigner la lecture et la préparation du matériel, utilisation de la langue dans l'enseignement informel. Le *développement fonctionnel* inclut : analyse et description des structures de base de la langue ; existence de littérature supplémentaire, nouvelles publications régulières, utilisation de la forme écrite par une minorité significative dans quelques institutions. Une langue a acquis un *développement optimal* lorsqu'il existe des études scientifiques et des œuvres littéraires de grande envergure dans cette langue, lorsqu'il existe un nombre significatif de publications et un processus de publication régulier, lorsqu'il existe un personnel enseignant permanent répandu dans la communauté linguistique, lorsque la langue est utilisée oralement et par écrit d'une manière significative dans plusieurs domaines, y compris l'enseignement (du primaire jusqu'au niveau supérieur).

écrite, ainsi que leur emploi comme langue d'enseignement ne peuvent pas être envisagés. Les résultats obtenus par les chercheurs (par exemple, en ce qui concerne la modernisation du vocabulaire) ne bénéficient pas de structures performantes pour être diffusés. L'interaction entre usage pratique et normativisation n'est pas toujours prise en compte, ce qui renforce le décalage entre les acquis des chercheurs et un usage répandu. En Tanzanie, où la création d'une terminologie moderne en swahili est plus avancée qu'au Cameroun, les problèmes restent similaires :

First of all, the number of technical terms available for most of the various fields of learning is very limited. ... Secondly, some of the available technical terms seem to have been haphazardly developed and, therefore, are inconsistent and confusing. Thirdly, the time taken in developing terms is very long. Furthermore, the dissemination of the officially approved terminology lists is very poor (Mwansoko, 1990, p. 135).

2. Développement simultané des recherches et de la vulgarisation et interaction entre chercheurs et utilisateurs.

Ce choix impliquerait entre autres d'agir sur les représentations de la norme écrite. Une utilisation rigide des règles d'orthographe serait encore moins adaptée à une langue nouvellement standardisée qu'à une langue à longue tradition écrite. L'exemple du nufi et de PROPELCA (annexe 1) montre que l'emploi de langues partiellement standardisées est possible, même en contexte scolaire, et même si le minimum de matériel qu'exige Fuchs³¹, par exemple, n'est pas disponible : j'ai rarement vu des classes où chaque élève avait un livre (et cela non seulement dans les classes expérimentales bilingues, mais aussi dans les classes à programme traditionnel) ; aucune des écoles primaires que je connais n'a de bibliothèque. Un « superminimum » (critères établis dans Tadadjeu *et al.*, 1988³²) comme base de planification se justifie parce que c'est la situation réaliste dans laquelle fonctionnent les écoles.

31. Fuchs (1989) : 1 livre par élève, 5 livres par maître, une bibliothèque par école.

32. Tadadjeu *et al.* (1988) :

- l'existence d'un syllabaire ;
- l'existence d'autres ouvrages de lecture, de calcul et d'usage pratique ;

Une interaction entre normativisation et emploi est aussi nécessaire parce que seul l'usage régulier et réfléchi de la langue écrite révèle les aspects qui exigent une normativisation. La production de dictionnaires, et surtout de grammaires scientifiques et pédagogiques ne peut pas être achevée sans l'expérience continue de l'usage écrit des langues à standardiser, car c'est seulement par la pratique de l'écriture de textes entiers que l'on peut déceler et analyser les aspects qui ont besoin d'une normativisation³³. Il n'est pas question de nier l'utilité des œuvres de référence, il s'agit plutôt de souligner la nécessité d'une vulgarisation simultanée, c'est-à-dire d'une interaction entre chercheurs, diffuseurs et utilisateurs.

Application du trilinguisme extensif

Bien que le trilinguisme extensif n'ait pas été adopté en tant que politique linguistique officielle au Cameroun, ce concept est à la base de plusieurs expériences qui se déroulent depuis une dizaine d'années. C'est avant tout le projet PROPELCA qui applique ce concept au contexte scolaire (primaire et secondaire). Pour répondre aux besoins linguistiques qui se sont révélés dans nos interviews, ce concept pourrait être appliqué à toute initiative qui implique la population rurale ou la population de certains quartiers urbains. L'affectation du personnel, le financement, toute la formation, ainsi que la production de matériel seraient concernés par une généralisation du concept.

— Formation

L'application du trilinguisme extensif exigera une formation linguistique correspondant à la profession exercée. Il s'agira de donner des éléments théoriques concernant le fonctionnement

— la stabilité prévisible du promoteur (au moins 3 ans pour une expérience informelle).

33. Un exemple : presque chaque orthographe d'une langue nouvellement écrite butte sur des problèmes de segmentation des mots, qui ne se manifestent pas tant qu'on a seulement le mot comme cadre de recherche et d'analyse.

d'une société plurilingue ainsi que les connaissances nécessaires à l'individu pour y communiquer et y exercer son métier. Une telle application pourrait s'adresser à n'importe quel métier, à n'importe quel niveau hiérarchique. En se limitant au domaine de l'éducation, on peut proposer les aspects suivants :

- une composante théorique : elle contribuerait à changer les représentations monolingues en expliquant le concept du trilinguisme extensif et en discutant les applications nécessaires et possibles aux contextes spécifiques des programmes de formation ;
- une composante de formation linguistique : notions linguistiques théoriques de base ; apprentissage de l'écrit de(s) langue(s) locale(s) nécessaire(s) à l'exercice de la profession ;
- une composante spécifique à la formation qui préparerait l'apprenant aux conséquences du trilinguisme extensif dans son contexte professionnel, par exemple :
 - organisation du plurilinguisme pour les cadres,
 - pédagogies L1 / L2 pour les enseignants,
 - possibilités de matériel bilingue pour les auteurs et producteurs,
 - terminologie professionnelle et démarches potentielles pour découvrir les connaissances culturelles relatives aux domaines professionnels respectifs des agents de développement, etc.

Certains aspects d'une telle formation sont réalisés pour l'enseignement primaire (dans le cadre du projet PROPELCA, voir annexe 1) et dans un cours appelé « Découvre ta langue » qui est ouvert à toute personne désirant promouvoir sa langue, soit personnellement, soit dans sa communauté ou dans son cadre professionnel (voir annexe 1).

- La production de matériel

Autre application importante du trilinguisme extensif : la production de matériel. Les emplois possibles avec matériel bi- ou même multilingue représentent un nouveau champ d'investigation avec leurs options et leurs contraintes (quelques possibilités expérimentées dans Gfeller, 1990). Les communications écrites entre élites et au niveau international seront toujours monolingues en LO. Une littérature monolingue en langue locale traiterait les

affaires culturelles et ethniques (avec des traductions en LO pour les titres importants et à grand succès).

Une distinction dans le format et les moyens de production devrait être faite entre une paralittérature (*Wegwerfliteratur*) et une « littérature livresque formelle ».

La paralittérature comprendrait des titres produits sur place, avec une technologie appropriée et un prix de vente modeste pour en permettre l'achat à tout le monde. On y traiterait des sujets actuels et proches des préoccupations quotidiennes de chacun³⁴ tandis que la « littérature formelle » désignerait toute production importante, « durable » du point de vue volume, emploi dans des structures officielles, prix et mode de production³⁵.

La plupart des écrits seraient bi- ou multilingues. Les techniques modernes de traitement de textes facilitent la publication en plusieurs langues, soit dans une seule publication, soit pour la traduction.

Les expériences dans le domaine de l'alphabétisation, ainsi que les commentaires de lecteurs indiquent que les publications bi- ou multilingues répondent aux besoins linguistiques des lecteurs en contexte plurilingue : ils y trouvent des réponses à leurs questions linguistiques, ils apprennent des éléments nouveaux d'une langue peu maîtrisée, ils comparent et se rendent compte des différences entre les langues utilisées dans un texte, ils découvrent des éléments structurels de la langue nouvellement écrite, etc. L'expérimentation avec des publications multilingues devrait ouvrir la porte à une multitude d'applications et les réactions des lecteurs pourraient peut-être ouvrir de nouvelles pistes au sujet du comportement linguistique, des habitudes de lecture et d'écriture des personnes bi- et multilingues.

34. Les journaux de la presse rurale qui existent en plusieurs langues camerounaises répondent à ces exigences.

35. Par exemple, les manuels scolaires, etc.

Éducation en contexte plurilingue

Comment l'éducation peut-elle prendre en considération le contexte plurilingue ? Comment plurilinguisme et multilinguisme peuvent-ils se manifester dans les programmes scolaires et dans les méthodes pédagogiques ? Comment les élèves réagissent-ils face à la présence de plusieurs langues dans leur vie, à l'école ?

Ces questions sont pertinentes, et pas seulement en contexte africain. Avec la mobilité physique et sociale dans les pays industrialisés, les États, les communautés même – et par conséquent leurs écoles – sont de moins en moins monolingues. Même les États-nations ne sont pas aussi monolingues que l'on aimerait le croire parfois. La présence et les besoins des minorités linguistiques ne peuvent plus être négligés dans l'enseignement (Wode, 1991, pour l'Europe). La notion d'États, de communautés monolingues est une illusion, opérationnelle, peut-être, mais ne coïncidant pas avec la réalité. Le réalisme semble impliquer une éducation multilingue à grande échelle. L'acceptation du bilinguisme ou du multilinguisme pour tous se heurte à beaucoup d'obstacles. On est loin de l'idéal que postulent Fishman (1976) et d'autres (par exemple, Hamers et Blanc, 1983 ; Skutnabb-Kangas, 1984 ; Garcia, 1991). On taxe cet idéal d'utopie, mais on avoue que c'est une alternative réaliste à long terme.

Of course, in an ideal society of equality, peace and mutual understanding, all children should be educated bilingually (Skutnabb-Kangas, 1984, p. 39).

Bien que les avantages d'une éducation multilingue pour tous les enfants ne soient pas mis en question, il semble parfois que les obstacles aient plus de poids, car une nécessité absolue pour une telle éducation ne se fait pas sentir. En Afrique, les décideurs actuels ont été formés dans des systèmes scolaires monolingues en LO, et leurs besoins de communication sont satisfaits grâce à leur connaissance des LO. Ils font face aux besoins de communication en L1 grâce à une connaissance orale de ces langues. Ce sont ceux qui n'ont pas de pouvoir de décision qui tireraient le plus grand profit d'un enseignement bi- ou multilingue généralisé : voir les minorités immigrées dans les pays industrialisés, les minorités ethniques non scolarisées dans les pays du Tiers monde. De plus, beaucoup de variables, outre les langues d'enseignement, jouent un rôle et influencent le succès scolaire de ces programmes (Akinlase, 1993 : formation des maîtres, matériel scolaire approprié). A ces raisons se joignent les multiples problèmes d'une réalisation pratique et politique, de sorte que Homberger (1987) parle de « succès de l'éducation bilingue », mais d'« échec de la politique linguistique ».

Plusieurs articles dans Garcia (1991) décrivent la force des intérêts politiques et leurs interférences dans le développement des programmes bilingues aux États-Unis. Ce même processus est également valable dans beaucoup d'autres contextes. L'expérience du projet PROPELCA va dans le même sens : la poursuite du programme dépend plus de l'adaptabilité des décisions administratives et politiques, et des intérêts de la communauté ethnique que de l'intérêt de l'élève, des méthodes ou de la pédagogie.

Ayant accepté les facteurs politiques et sociaux au niveau local ainsi qu'au niveau national comme facteurs décisifs, on peut reconnaître l'importance des aspects pédagogiques et méthodologiques pour ceux qui expérimentent ou appliquent une politique d'éducation bilingue ou multilingue. En tenant compte de ces conditions, quelles sont les variables les plus propices pour élaborer un programme multilingue ?

Types de programmes bilingues

Beaucoup d'expériences en éducation bi- ou multilingue ont été faites un peu partout dans le monde. Elles se caractérisent par une grande variété quant à l'environnement politique, social et scolaire dans lequel elles s'intègrent, par leurs buts, leurs stratégies et leurs méthodes. Nancy Hornberger (1991) résume les recherches et leurs orientations variées et propose un cadre théorique qui se veut simple et maniable par rapport aux variables proposées. En même temps, ce cadre permet la flexibilité nécessaire à une grande diversité de programmes. Elle distingue modèles et programmes : les modèles portent sur le contexte sociopolitique et sur le but de l'éducation bi- ou multilingue ; les programmes traitent des aspects portant sur l'école même (place du programme dans l'institution, distribution des langues dans le programme, emploi des langues dans la classe ; caractéristiques sociolinguistiques des enseignants et des élèves).

Elle définit les modèles de la façon suivante :

If a transitional model encompasses all those bilingual education program types which aim toward language shift, cultural assimilation, and social incorporation of language minorities in the national society (cf. Spener, 1988); and a maintenance model encompasses all those bilingual education program types which aim toward language maintenance, strengthened cultural identity and the affirmation of ethnic groups' civil right in the national society; then an enrichment bilingual education model encompasses all those bilingual education program types which aim toward not only maintenance but development and extension of the minority languages, cultural pluralism, and an integrated national society based on autonomy of cultural groups (cf. Fishman, 1976, pp. 34-36).

Le tableau suivant résume les buts de ces modèles dans les domaines différents :

But	Modèle de transition	Modèle de maintien	Modèle d'enrichissement
linguistique	changement de langues	maintien des langues	développement des langues
culturel	assimilation	consolidation de l'identité culturelle	pluralisme culturel
social	intégration	affirmation des droits de l'homme	autonomie sociale

Homburger, 1991, p. 223 (traduction de nous)

La submersion comme type d'éducation en contexte plurilingue n'est pas incluse dans sa typologie, car on peut bien se dire que ce n'est pas un modèle d'éducation bilingue. En effet, dans le concept de submersion, l'école ne s'occupe pas ou pas officiellement des différentes langues parlées par les élèves. L'adaptation à la langue majoritaire, la transition d'une langue de communauté immédiate à une langue de la communauté majoritaire et nationale est laissée plus ou moins à l'élève lui-même. L'école ne l'accompagne pas ou peu dans ses efforts d'assimilation. Il faut quand même la mentionner, car les programmes scolaires officiels du Cameroun tombent dans cette catégorie. Ces programmes n'ont aucune composante officielle en L1, ni en tant que langue locale, ni en tant que langue maternelle de l'enfant entrant à l'école. Seuls les élèves ayant comme langue de base une langue officielle font exception. La langue de la minorité n'est pas prise en compte officiellement ; l'enfant doit assimiler les enseignements sans qu'on prenne en considération d'une manière systématique ses connaissances linguistiques. Il va de soi que, dans la pratique, les enseignants qui maîtrisent la langue parlée par les élèves s'en servent pour permettre la communication et une certaine appropriation du contenu enseigné. Dans les cas où enseignant et élèves n'ont pas de langue commune pour commencer la scolarité, un enseignement efficace n'est presque pas possible. Dans le passé, le contenu même de ces programmes reflétait ceux de la France et de l'Angleterre. L'enfant, avec un tel programme, apprend à connaître un monde imaginaire, mais il n'apprend pas à comprendre son vécu et le

monde qui l'entoure³⁶. Alors que les éditions récentes de livres scolaires ont adapté leur contenu au contexte africain, les langues utilisées dès les premiers jours sont toujours les LO, donc une L2 pour la plupart des enfants.

A première vue, submersion et immersion se ressemblent : les deux demandent à l'enfant d'apprendre dans une L2. Pourtant, elles ne doivent pas être confondues. La submersion ne laisse aucun espace au développement en L1, on attend de l'enfant qu'il se comporte comme si la L2 était la sienne ; souvent l'ethnie et la L1 ont un statut minoritaire, voire méprisé (voir aussi les immigrants) ou la L2 n'a pas d'importance dans la société (comme le montrait l'application des programmes canadiens en Tanzanie). L'immersion, par contre, ne vise pas une assimilation totale à la L2. De plus, la L2 est souvent une langue prestigieuse au niveau international (exemple Canada : français comme L2 pour les enfants de langue maternelle anglaise). Carey (1993) souligne l'importance d'employer L2 hors du contexte scolaire pour des résultats positifs d'un programme d'immersion. Dans ses évaluations des performances, les résultats de tests appliqués en L1 sont meilleurs que ceux appliqués en L2 (solution de problèmes mathématiques, connaissances des sujets enseignés [dans les deux langues], composition).

Les modèles de transition

Les modèles de transition acceptent l'existence des minorités linguistiques et leur permettent une entrée scolaire appropriée à leurs connaissances linguistiques. Mais ils visent une société monolingue à laquelle les minorités doivent s'assimiler, oublier

36. Nuruddin Farah (1987), écrivain somalien, illustre la relation entre l'école et la société avec les deux images suivantes : l'enfant africain, qui est scolarisé dans une langue étrangère se trouve dans une maison en verre transparent. Il regarde le monde qui lui est présenté par les enseignements à travers les vitres, mais il n'a aucun contact direct, aucun moyen d'agir ou de vivre ce qu'il apprend. L'enfant européen, qui utilise une langue connue, par contre, se trouve devant un miroir : les enseignements reflètent sa vie vécue, ils servent à réfléchir ses expériences et son environnement, il n'en est pas coupé.

leur passé et, par beaucoup d'aspects, se conformer à l'image de la majorité (exemple type : les États-Unis et leur philosophie du « melting pot »). Plusieurs auteurs prédisent l'échec des programmes transitionnels (Fishman, 1982 ; Skutnabb-Kangas, 1981 ; etc.). Si la transition est accomplie avec succès, un programme bilingue n'est plus nécessaire ; si la transition n'a pas de succès, l'investissement de moyens dans un tel programme est inutile.

Si l'on considère la pratique informelle des maîtres, on peut inclure les programmes camerounais actuels parmi les programmes de transition. Mais il ne faut pas oublier que les programmes officiels permettent à l'enfant entrant à l'école de bénéficier au plus d'une transition orale d'à peu près six semaines. Même si une assimilation à la culture française et anglaise n'est plus un but, ces programmes contribuent à une assimilation linguistique avec la seule promotion des LO. A la sortie de l'école primaire, l'élève a moins de connaissances en L1 que les enfants du passé : ce phénomène est beaucoup plus marqué en milieu urbain : au niveau du lycée et en milieu urbain, on n'attend même plus de connaissances en L1 ; on considère que les LO ont remplacé les L1. L'assimilation culturelle vise une culture de modernité, la culture d'une classe sociale qui n'existait pas dans le passé et qui puise son idéal dans une vision chimérique du monde lointain des pays industrialisés, ce qui est un rêve pour la plupart des Camerounais. L'assimilation se fait à une culture qui est en train de se créer, les rêves s'adaptent à une réalité toute différente. L'influence du passé ethnique villageois est vécue, mais elle n'est pas reconnue.

Cette école contribue aussi à élargir le fossé entre les classes sociales, c'est-à-dire entre ceux qui l'ont réussie et la grande masse qui n'en profite pas. Depuis longtemps déjà, ce système scolaire et ses résultats sont cause d'un malaise (voir Njami-Nwanda, Owono, etc., dans Santerre, 1982, écrits en 1974-1976).

Les modèles de maintien

Les modèles de maintien reconnaissent à l'individu le droit de conserver sa langue d'origine à côté de la langue de la majorité ou de l'État, et on s'attend à ce que la majorité respecte ce droit

(exemple type : le Canada, la Finlande avec sa minorité suédoise, etc.). Cela implique que les minorités linguistiques aient des domaines privilégiés au sein de la communauté majoritaire, où elles pourront faire valoir leurs langues et cultures. L'école qui prend en considération ces besoins de communication et de culture prépare l'enfant à vivre les deux cultures, à garder son identité et à s'intégrer dans une autre culture. L'application d'un modèle de maintien préconise une société qui accepte les minorités, qui reconnaît leurs valeurs comme distinctes mais équivalentes à celles de la majorité. De plus, les besoins spécifiques des minorités seront satisfaits au moins partiellement par les structures officielles.

Les modèles d'enrichissement

Les modèles d'enrichissement (*two-way-maintenance*) visent le développement de compétences bilingues dans deux directions : développement de L1 et L2, pour les enfants des minorités ainsi que pour les enfants de la majorité linguistique.

The primary identifying characteristic for enrichment bilingual education is that the program structure incorporates a recognition that the minority language is not only a right of its speakers but a potential resource for majority language speakers (cf. Ruiz, 1984, cité dans Homberger, 1988, p. 226).

Les caractéristiques des modèles d'enrichissement sont mises en évidence dans plusieurs aspects des programmes :

1. tous les enfants apprennent deux langues ;
2. quelques périodes d'instruction sont monolingues, s'adressant à une partie des élèves ;
3. les classes sont constituées d'enfants de deux langues ;
4. quelques matières sont enseignées aux classes intégrées (employant les deux langues) (Lindholm, cité dans Homberger, 1991).

Si, dans les pays industrialisés, ce concept se heurte à de fortes représentations de correspondance nation/langue ou territoire/langue, le contexte camerounais s'y prête mieux ; en effet, les locuteurs monolingues des langues majoritaires LO sont une petite minorité. De plus, ils sont toujours membres d'une minorité linguistique.

Le modèle d'enrichissement réunit les objectifs du trilinguisme extensif avec sa composante verticale (enracinement par L1) et horizontale (ouverture par l'apprentissage d'autres langues, LO et autres) et cela pour les populations urbaines et rurales. En principe, un programme d'enrichissement avec l'apprentissage réciproque L1/LO répondrait à deux attentes : celle d'éduquer les enfants dans la langue et la tradition ancestrales et celle de les préparer à la vie moderne par le biais de LO. Enseigner deux langues et s'en servir également pour la transmission des connaissances répond aux besoins linguistiques (voir chapitre 3).

Les problèmes se posent au niveau de l'application pratique. Les modèles d'enrichissement préconisent des classes avec des enfants de deux groupes linguistiques : la L1 du groupe 1 sera la L2 du groupe 2 et vice versa. On doit s'attendre à ce qu'en contexte rural camerounais, le groupe de locuteurs natifs en LO n'existe pas. En contexte urbain, par contre, le choix de la langue d'enracinement ne sera pas facile, même si l'unité de décision est l'école ou la classe. Une application adaptée devrait répartir l'enseignement en une composante L1 (enracinement) qui, en contexte urbain souvent plurilingue, pourrait comprendre plusieurs langues (classes plus ou moins petites, dont les titulaires sont des maîtres itinérants) et une composante LO (épanouissement) qui serait en même temps un moyen d'intégration et regrouperait tous les enfants dans la même classe.

Le développement de deux langues en contexte africain ne s'adresse pas seulement à l'élève, mais aussi à la langue. Si un modèle d'enrichissement (ou de maintien) est envisagé, le développement des L1 (*language corpus planning*) doit faire partie intégrante du programme. C'est une exigence aussi dans les pays européens et américains par rapport au développement du matériel, mais on peut s'attendre à ce que, dans ces contextes-là, les langues à enseigner soient déjà standardisées dans leurs pays d'origine.

Modèles bilingues et trilinguisme extensif

La philosophie du trilinguisme extensif peut être réalisée dans un modèle de maintien ou dans un modèle d'enrichissement. Le premier répond aux besoins des enfants dans les zones rurales et les quartiers populaires des villes, par l'enseignement des L1 et LO, dans le but d'en développer et d'en maintenir la maîtrise. Un modèle d'enrichissement s'adresserait aussi aux enfants des élites et leur demanderait l'apprentissage d'une L1 ou le réapprentissage de leur langue d'origine. Dans les deux cas (enfants d'élites urbaines et enfants en milieu rural), la présence d'élèves locuteurs natifs des deux langues enseignées ne sera pas toujours réalisable. Dans une école en milieu rural, il ne sera pas facile de trouver des enfants locuteurs natifs de français ou d'anglais. Dans certaines écoles en milieu urbain, il se peut que l'on ne trouve pas assez d'enfants parlant une seule L1 pour en faire une classe. Les problèmes administratifs demanderaient une flexibilité inconnue des administrations présentes, et les approches méthodologiques nécessiteraient une formation du corps enseignant et une créativité qui n'a pas été encouragée dans le passé.

Bien que les buts du trilinguisme extensif correspondent à un modèle d'enrichissement ou de maintien, la situation actuelle et les problèmes d'application pratique en ont ramené la réalisation à un programme de transition. Provisoirement, ce programme représente la seule option réalisable. Aussi longtemps que la population considère la LO comme le seul instrument d'une promotion sociale, il est impossible de lancer un programme d'enrichissement.

Les attentes envers un programme de transition doivent être limitées : elles peuvent susciter de la part de la communauté une prise de conscience des possibilités de développement des L1 ; elles peuvent consolider l'identité et diminuer la méfiance envers les langues maternelles, mais il est à craindre qu'on n'atteigne pas un bilinguisme équilibré³⁷. Si l'on admet une définition du bilin-

37. Le « bilinguisme équilibré » stipulé pour chaque Camerounais sortant de l'école primaire comporte deux aspects : un équilibre des connaissances en

guisme équilibré comprenant l'écrit, celui-ci sera en position de faiblesse : en L1 parce que l'élève moyen n'a pas assez d'occasions de conserver et d'améliorer ses connaissances, en LO pour ceux qui ne poursuivent pas leurs études. Un modèle de transition qui limite l'enseignement des L1 à trois années scolaires, comme le fait actuellement PROPELCA, ne peut pas développer chez les élèves des connaissances poussées en L1. Les acquis en lecture et surtout en écriture de L1 et LO risquent de régresser surtout chez ceux qui n'auront pas la possibilité de les utiliser régulièrement. C'est uniquement lorsque la communauté linguistique produit des écrits en L1 que les connaissances acquises à l'école peuvent être utilisées, conservées et améliorées, car, par sa demande de rédacteurs, cette communauté valorise les connaissances apprises à l'école. On peut donc dire que les écoles qui participent au projet PROPELCA contribuent à préparer du personnel potentiel pour le développement et l'usage écrit des L1. Mais on ne peut pas, dans ces conditions, escompter une connaissance « parfaite » de l'écrit des L1. J'en ai eu la confirmation par un petit test informel que j'ai fait dans le cadre du projet PROPELCA avec quelques classes qui avaient passé par le projet : deux ans après l'arrêt de l'enseignement en L1, les élèves arrivent à décrire une fête en quelques phrases écrites sans l'aide du maître, mais les incertitudes en orthographe sont évidentes. Le manque d'exercices en expression spontanée se fait aussi sentir. Les interviewés s'en rendent bien compte. Plusieurs d'entre eux demandent la poursuite de l'enseignement bilingue jusqu'à la fin du primaire.

6) (B250) D : Je pense vraiment que c'est un moyen pour au moins éduquer les enfants, parce que quand il y a le français et le fe'fe'-là, l'enfant s'habitue et nous avons même demandé qu'on pousse ça jusqu'au cours moyen 2. (M2 : Oui.) Parce que l'enfant oublie. Si c'était jusqu'au niveau cours moyen 2, l'enfant serait beaucoup adapté à sa langue et il serait beaucoup lancé dans la vie.

L1 et L2 ainsi qu'un équilibre entre connaissances de l'oral et de l'écrit des deux langues. Les élèves sortant du primaire dans le système actuel ont des connaissances orales et écrites en LO, des connaissances orales en L1 dans la mesure de leurs contacts avec des locuteurs L1, mais normalement pas de connaissances de l'écrit des L1.

Pour réaliser un programme de maintien ou d'enrichissement, le domaine de l'application pratique prend une importance cruciale. Les recherches linguistiques doivent s'occuper de plus en plus non seulement de questions théoriques mais aussi de problèmes pratiques pour contribuer à leur solution. L'analyse des langues locales permet la production de grammaires pédagogiques. L'établissement de comités de langues et leurs efforts peuvent éventuellement contribuer à un changement de statut de ces langues. Le contenu des enregistrements culturels peut être vulgarisé et contribuer à la revalorisation du patrimoine. L'étude scientifique des méthodes traditionnelles d'apprentissage permettra leur adaptation au contexte scolaire.

L'école et la communauté

L'interdépendance entre l'école et la communauté est évidente : une maîtrise continue et poussée de l'écrit en langues vernaculaires est impensable sans l'usage de cet écrit dans la communauté ; la production de cet écrit n'est pas possible sans auteurs, sans formation continue. De plus, l'école ne parvient pas à développer un programme culturel dans les langues locales sans le soutien et la collaboration de la communauté et de ses « sages ». La communauté ne réussit pas à faire valoir sa culture et sa tradition sans le concours de l'école et l'enseignement de ses valeurs par l'institution moderne de transmission des connaissances. Le postulat de Cummins et Swain par rapport aux minorités linguistiques au Canada s'applique au contexte camerounais et africain, mais il ne peut pas se restreindre à l'école. Pour une réalisation efficace, ce postulat doit inclure la communauté et les individus propriétaires du savoir, soit traditionnel, soit moderne.

Educational programmes need to compensate for linguistic deficiencies of the external environment by providing them in school ; a strong L2 language program for majority language

children ; a strong first language programme for minority language children (Cummins et Swain, 1986, p. 98).

Le déficit linguistique majeur de l'environnement extérieur à l'école, c'est l'absence d'écrit dans les deux langues, mais surtout dans les langues locales. On hésite à faire appel à l'école seulement pour combler ce déficit. On peut lui demander de produire les connaissances nécessaires, c'est-à-dire les aptitudes en lecture et en écriture des langues de l'environnement, mais il appartiendra aux communautés linguistiques de faire valoir ces aptitudes. Il s'agira surtout de créer des structures qui produisent de l'écrit et le mettent en circulation, surtout en langues locales. Dans le cas idéal, une collaboration intense entre la communauté et l'école se développerait pour définir et enseigner tout ce qui a trait à la langue et à la culture locale, ainsi que pour instaurer une industrie locale de production de l'écrit nécessaire, utile et adaptée aux besoins de cette communauté.

Hornberger (1988), dans ses recherches portant sur un projet bilingue en contexte similaire au Pérou, souligne l'importance de l'acceptabilité d'un projet bilingue par la communauté locale. Elle décrit le rejet de l'éducation bilingue par quelques communautés et l'explique par le fait que L1 à l'école dérange le principe qui assigne à l'école une place en dehors de la société traditionnelle. Les membres des communautés décrites se sont habitués à une diglossie qui préserve L1 et LO dans des domaines séparés. Toute modification de cet état de choses leur paraît suspecte. En liant automatiquement la LO aux structures d'un pouvoir extérieur et dominant, ils craignent son influence dans un domaine qui était le leur grâce à la séparation des langues.

Le rejet de PROPELCA par certains parents est mentionné aussi dans les interviews. Les raisons invoquées par les interviewés coïncident avec celles citées par Hornberger sur les points suivants.

Les connaissances en L1 ne servent pas à un avancement social, c'est du temps perdu pour l'apprentissage de LO. De plus, les interviewés insistent sur la nécessité d'une information à grande échelle en disant que les parents – et souvent aussi les collègues – ne comprennent pas le « bien-fondé », la « profondeur » de cet enseignement.

11) M3 (B127) : Seulement, ce que j'ai constaté chez moi, c'est que beaucoup de parents ne s'y intéressent pas... parce qu'ils ne savent pas le bien-fondé de cela (valeur L1). On les convoque dans une réunion pour qu'ils puissent bien comprendre le bien-fondé de cela... car chez moi il n'y a pas la moitié qui ont même acheté le livre-là. Parce que, quand je leur pose des questions, ils disent : les parents ne veulent pas me donner l'argent pour acheter le livre. J'appuie n'importe comment, ils ont toujours des « pourquoi » parce qu'ils ne connaissent pas le bien-fondé de cela.

Il est vraisemblable que le directeur ou l'enseignant présentent dans une certaine mesure leur propre attitude en la prêtant aux parents. Car, comme un directeur et un secrétaire à l'éducation l'ont dit clairement : « Ce n'est pas aux parents de décider, ils feront ce que nous leur disons. » L'évaluation des attitudes des parents envers une formation comme celle que propose PROPELCA, évaluation qui a été faite sur la base d'interviews en réunion de parents, montre bien les réticences à l'égard d'une éducation bilingue. Voici un résumé des réunions de parents rédigé par un directeur :

Un problème crucial auquel nous faisons encore face est la non-sensibilisation de certains parents. A notre humble avis, les parents devraient être sensibilisés non seulement au cours des réunions des parents de l'école, mais aussi et surtout dans nos réunions du parti, puisque l'œuvre que nous engageons intéresse la nation tout entière. Cette sensibilisation, il est vrai, ne peut être faite en un jour, car mêler le parent à l'éducation de son enfant est quelque chose de nouveau. Auparavant, le parent qui envoyait son enfant à l'école n'avait aucun moyen de le contrôler. A présent que la langue maternelle est introduite, il y a là un moyen direct pour le parent de s'assurer que son enfant apprend quelque chose. Mais seulement, il pense que seule la langue du « Blanc » est nécessaire à son enfant qui, estime-t-il, connaît tant sa langue maternelle ou la connaîtra comme tous les autres, qu'il n'est plus besoin de passer par une opération d'enseignement à l'école pour la lui faire acquérir.

La langue maternelle, nous confient bien des parents, est pour la maison et la langue officielle pour l'école. Or l'école, c'est ce qui procure le bonheur futur de l'enfant, alors il faut lui donner les moyens d'atteindre ce bonheur (Tadadjeu, 1990, p. 126).

Il devient évident que la politique linguistique nationale, la promotion du trilinguisme extensif dans les programmes scolaires ainsi que la participation des communautés linguistiques au développement et à l'usage des L1 écrites sont interdépendantes. Une définition des responsabilités nationales, locales et institutionnelles en matière de langues, à savoir une politique linguistique explicite, est nécessaire à un développement structuré et peut contribuer à réduire les contraintes historiques qui pèsent sur les L1. Elle permettrait d'envisager les changements structurels qui s'opèrent au sein des systèmes scolaires, de prévoir une information à grande échelle et de susciter la collaboration locale dans des domaines définis. Une collaboration entre les systèmes scolaires et les communautés linguistiques est indispensable, car seules ces dernières ont le savoir nécessaire pour réaliser une instruction culturellement et linguistiquement pertinente. Les structures scolaires de leur côté ne peuvent accomplir leur nouvelle tâche (transmettre l'héritage culturel) qu'avec le soutien gouvernemental et la collaboration des organismes locaux et ethniques s'occupant des langues et cultures locales.

Nous avons donc souligné encore une fois l'importance de l'interdépendance ; nous tenterons, dans le chapitre suivant, de cerner les différents aspects concernant l'éducation à proprement parler.

Transmission de connaissances et de valeurs

L'école est l'une des institutions qui a pour mission de transmettre les connaissances et les valeurs d'une société. En contexte africain, nous l'avons vu, elle ne transmet que les valeurs instrumentales de la société et ne s'occupe guère de ses valeurs

symboliques. On peut se demander si ces dernières, étant liées étroitement aux langues locales, peuvent être sauvegardées sans être incluses dans les programmes scolaires. Comment un modèle bi- ou multilingue va-t-il réussir à intégrer les composantes indispensables d'enracinement et d'épanouissement ? Les différences entre les apprentissages traditionnel et scolaire sont multiples et, à première vue, semblent presque incompatibles.

L'apprentissage traditionnel se faisait – et dans certains cas se fait toujours – sur le tas, dans la vie communautaire. L'enfant apprenait en imitant les aînés et les adultes (père, mère, frère aîné ou sœur aînée). En apprenant, il participait et contribuait à la production effective, il était utile à la société dans la mesure de ses capacités. Il grandissait dans une atmosphère de conformité et de solidarité claniques, dans la soumission à l'autorité, dans le respect du sacré et des secrets qui étaient confiés à celui qui s'en montrait digne (Owono, 1982). Il apprenait avant tout les règles qui régissent les relations humaines ; il développait :

- son intelligence sociale (sensibilité envers son environnement physique et humain, intuition quant aux changements utiles à l'un comme à l'autre) ;
- son intelligence pratique (habileté dans les métiers, le travail quotidien : agriculture, chasse, métiers spécifiques) ;
- sa créativité (dans la gestion des relations humaines, dans les arts).

Toute l'éducation avait pour base le développement moral (discipline de soi, foi en la vie) (Mbuagbaw, 1984). Les savoirs et les savoir-faire lui étaient transmis par les méthodes d'observation, d'imitation, d'exécution indépendante, et en dernier lieu, si nécessaire, par des commentaires théoriques (Giger, 1991). L'éducation linguistique se faisait sur le tas : le vocabulaire spécifique à un domaine s'apprenait parallèlement aux apprentissages pratiques et à la production, le vocabulaire général, l'emploi diversifié de la langue s'exerçaient dans les jeux (par exemple, jeux grammaticaux³⁸) ; la perfection de l'élocution et l'assimilation des savoirs

38. Par exemple, jeu de classes nominales : à l'intérieur d'un groupe d'enfants réunis en plein air, le meneur de jeu s'adresse à l'un de ses camarades et lui dit : (Chasse-le !) Sur la base de la seule information fournie par le pronom, le joueur interpellé doit deviner le sens de l'ordre donné et l'exécuter conve-

culturels s'apprenaient dans les moments de récréation, où toutes les générations étaient présentes.

(M3) (B003) : Tout à l'heure vous avez dit, si ce sont les chefs ou bien les grands qui parlent. Je dis même un enfant à trente ans peut parler bien, mais avec nuances, des nuances jusqu'à ce que vous n'entendez pas (M3 : vous n'entendez pas).

I : Où est-ce qu'il l'apprend ?

M3 : Auprès des parents. Auprès des grands. Parce que chaque fois, si je suis à côté de vous, vous utilisez des mots, je vais toujours utiliser ça. Je garde.

I : Un grand c'est qui alors ?

M3 : C'est quelqu'un qui connaît des expressions-là et...

D : les expressions du village...

M3 : ... qui les a apprises.

I : Un savant ?

D, M3 : non, pas un savant !

M1 : il n'a même jamais été à l'école.

M2 : Quelqu'un qui n'a même pas été à l'école.

I : Oui, un savant de la langue.

Tous : oui, oui.

L'éducation étant liée étroitement à la vie sociale, chaque membre de la communauté, en général, y participait. Les adultes n'étaient pas seulement responsables du comportement de leurs propres enfants, mais tous participaient à l'éducation de tous les enfants du village. Cela reste possible même aujourd'hui tant qu'il s'agit d'une communauté à réseau fermé. L'apprentissage informel était la norme. Les institutions d'éducation formelle (par exemple, camp d'initiation) étaient des événements ponctuels, marquant la

nablement. Selon l'environnement dans lequel se passe le jeu, il devra chasser loin du groupe un taureau, un bouc, etc., et non pas une chèvre ou une poule, ce qui provoquerait infailliblement l'hilarité générale et les moqueries de l'assistance. Le jeu se poursuit avec différentes variantes :

Riiw nga ! (Chasse-la ! [la chèvre, l'ânesse, etc.]), *Riiw ndu !* (Chasse-le ! [chien, hyène, etc.]).

Waddu nge ! Waddu nga ! (Ramène la vache, la poule, etc.) (supplément à *Recherche, pédagogie et culture*, p. 3).

transition d'une époque de la vie à une autre (enfant-adulte-mariage, etc.).

L'institution de l'école, comme on l'a vu dans les chapitres précédents, est dans la communauté sans en être partie intégrante. Elle prépare à une vie en dehors de celle-ci. Elle transmet d'abord des notions de la LO et de l'écrit. La transmission d'autres connaissances reste secondaire tant que la langue de transmission n'est pas maîtrisée à un degré satisfaisant. L'école transmet des connaissances spécifiques à un certain domaine qu'elle présente d'une manière théorique, privilégiant la réflexion abstraite, systématique. L'application pratique des connaissances acquises n'est pas toujours évidente, elle est souvent laissée à l'initiative de l'individu ou alors elle n'existe pas. Elle vise un but lointain. Les répercussions sur la communauté ne correspondent pas toujours à son attente. Au lieu de préparer les élèves à mieux aider leur communauté, à acquérir et à maîtriser « la magie des Blancs » pour que la communauté puisse en profiter, l'école a éloigné beaucoup de ces élèves de leur milieu ; elle les a préparés à une vie qui n'est guère possible au sein de cette communauté traditionnelle. Ceux qui réussissaient ont formé une nouvelle classe sociale. Là où la communication n'est pas rompue, les membres des élites sont devenus les ambassadeurs des communautés auprès des pouvoirs gouvernementaux. L'institution scolaire produit des élites formées à l'image des sociétés industrialisées, les savoirs transmis correspondent aux besoins de celles-ci. Les gens peu ou non scolarisés développent leur capacité à « se débrouiller », ce qui fait que la société fonctionne dans deux systèmes presque indépendants (exemple : mathématiques, commerce, épargne³⁹).

39. Nunes (1993) décrit plusieurs exemples d'application différente de connaissances mathématiques acquises soit par l'école, soit dans la pratique (contexte brésilien).

En ce qui concerne le contexte camerounais, on peut mentionner les « tontines ». Ce sont des associations d'épargne constituées de groupes de personnes qui se connaissent, associations qui ont souvent un aspect d'entraide ou dont l'argent épargné sert à lancer des jeunes dans une profession. Ces tontines ont toujours plusieurs buts : l'accumulation de petites sommes d'argent pour avoir un montant suffisant en cas de besoin ; les réunions sont des rencontres sociales, des occasions d'entraide en cas de malheur ou de maladies, etc. L'importance des contributions de chacun dépend des possibilités des membres et peut varier considérablement d'une

Une grande partie des élèves ne réussissent pas leurs cursus scolaires, les redoublements et les abandons en témoignent. Au fond, ils auront perdu leur temps par le fait que les connaissances acquises sont trop rudimentaires pour devenir utilisables dans le contexte et pour le développement de la communauté. La connaissance des lettres, par exemple, ne permet pas de profiter de la lecture, les connaissances en LO étant souvent trop sommaires pour permettre l'acquisition de nouveaux savoirs par cette langue. Leur application dans la vie communautaire étant minime, les connaissances acquises vont se perdre (nombre croissant de semi-alphabétisés).

Une des valeurs promue par l'école occidentale est la compétence individuelle, objective qui, par sa nature même, favorise l'individualisme et la compétition. L'école enseigne à gérer, non le sacré, mais plutôt le matériel. Les connaissances acquises révèlent le fonctionnement des objets, de la nature, et non pas le fonctionnement des relations humaines, du monde des esprits et des puissances spirituelles.

Les méthodes utilisées sont : la présentation d'un sujet, son assimilation par la répétition et la reproduction plus ou moins exacte du contenu enseigné. Cette démarche préconise un apprentissage et des réactions superficiels, visant la forme extérieure d'un savoir plutôt que sa substance (Gay et Cole, 1967). L'application pratique des enseignements est laissée au hasard ou à chaque individu. La relation entre un raisonnement abstrait et l'exemple concret échappe à un grand nombre d'enfants, qui n'ont pas d'écrit à disposition et dont les exemples vécus ne sont que rarement traités à l'école. Nunes *et al.* (1993) comparent l'apprentissage de style scolaire et l'apprentissage de style pragmatique dans le domaine des connaissances mathématiques et arrivent aux résultats suivants :

Street mathematics represents one example of cognition in practice, as Lave (1988) calls it. It is a type of thinking that is carried out under the constraints of social, empirical, and logical

lontine à l'autre. Ce sont des institutions qui permettent aussi aux personnes à revenu modeste de faire des économies.

rules and that aims at accomplishing a result. Study of street mathematics revealed the existence of considerable potential for learning and understanding mathematical concepts in people who have often been treated as unfit to learn mathematics in school (Nunes *et al.*, 1993, p. 153).

Cette étude montre que les abstractions pragmatiques que font les adultes non scolarisés ou peu scolarisés permettent de résoudre des problèmes pratiques et peuvent être transférées à d'autres contextes. Les apprentissages scolaires permettent de résoudre des problèmes théoriques, mais ils préparent moins à traiter des problèmes pratiques, lesquels dépendent de variables contextuelles (exemple : calculer le nombre d'arbres qu'il est possible de planter dans un champ, à intervalles définis).

Est-il possible d'arriver à une synthèse entre l'éducation traditionnelle et l'éducation scolaire ? Où en est-on face à deux domaines dont les caractéristiques semblent s'exclure ? L'éducation traditionnelle se passe au sein de la communauté, de la famille, par l'oral surtout et par la langue locale. Est-ce qu'on peut encore attendre des institutions traditionnelles qu'elles veillent à la transmission des valeurs reconnues, à supposer que cela soit encore possible ?

L'école est l'institution qui transmet les connaissances scientifiques et les valeurs de l'Occident, de l'écrit. C'est à l'élève qu'il incombe de faire la synthèse entre les enseignements de l'école et ses aspirations personnelles, son environnement familial, ethnique, social et culturel. Cette intégration se passant au niveau personnel, elle va se limiter à une vie et une vue individuelles. Il est fort probable qu'une telle société n'arrive pas à une conception intégrée, généralisée. Si elle veut faire valoir ses traditions, l'école semble tout indiquée en tant que transmetteur.

Une synergie (*crossfertilization*) entre la culture traditionnelle et la culture moderne peut être renforcée dans deux directions : les acquis de la tradition devraient trouver une place dans les systèmes scolaires, tout d'abord par l'acceptation des langues vernaculaires, ensuite dans le contenu enseigné, enfin – probablement – dans les méthodes et peut-être même dans les structures (collaboration école/communauté). Les connaissances dispensées par l'école

devraient être vulgarisées, appliquées aux circonstances vécues et répandues en dehors de l'école. Il est clair que cela ne peut se faire que grâce à une collaboration étroite entre les communautés respectives et les planificateurs des programmes scolaires.

Intégration des cultures traditionnelle et moderne à l'école

Le lien étroit entre langue et culture a été démontré. L'emploi des langues locales est la base d'une revalorisation de la culture à l'école. Les informateurs ont donné des exemples concrets de ce que signifie pour eux « garder l'héritage culturel ». Leurs indications sont déjà presque un programme. Ils mentionnent l'histoire de l'ethnie, la politesse dans les relations humaines et envers les autorités, la sagesse des vieux, exprimée dans les proverbes et les contes, la formation par les devinettes et les expressions linguistiques. Tous ces domaines peuvent être introduits dans le contenu d'un programme scolaire et certains pourraient influencer les méthodes (par exemple, littérature et méthodes orales).

Les attentes envers l'école, dans son état actuel avec l'enseignement des LO, sont de nature économique et scientifique. Pour bon nombre de personnes, ces attentes ont été satisfaites, de sorte que l'enseignement dans les LO est maintenu, même si la plupart des jeunes élèves n'arrivent pas à un niveau qui leur permette de tirer profit de l'enseignement des matières. Pour transmettre à un plus grand nombre d'élèves les connaissances modernes dans les domaines économique et scientifique, une interaction entre culture traditionnelle et culture moderne s'avère nécessaire. Idéalement, la langue et la culture traditionnelle seraient enseignées en tant que contexte vécu. Elles pourraient servir de fondement sur lequel les enseignements liés à la modernité seraient édifiés (sciences, méthodes analytiques, etc.). Dans les classes supérieures, on demanderait à l'élève d'analyser différents sujets, d'en trouver les catégories pertinentes et les fonctions correspondantes, de les comparer dans les deux langues et cultures, traditionnelle et moderne. Une telle comparaison peut éventuellement devenir une

contribution fructueuse pour combler le décalage entre les cultures traditionnelle et moderne. Dans ces différentes cultures se réalisent au niveau d'une société ce qu'on peut observer au niveau de l'individu : styles de pensée et styles d'apprentissage mettent l'emphasis sur des aspects différents. Pour Dasen (1989), par exemple, il existe deux styles de pensée qui se départagent à l'adolescence, et qui correspondent à deux modèles interprétatifs de la nature. Au style expérimental et analytique correspondent la logique formelle, la question « comment ? » et la détermination de la causalité ; au style figural correspondent la logique pragmatique ou réalisatrice, la question « pourquoi ? » et la recherche d'une finalité. Selon Tapé (cité dans Dasen, 1989), c'est ce deuxième style qui correspond à la « philosophie bantoue », qui est favorisé par l'éducation informelle et qu'on peut constater parmi les adultes non scolarisés et leur façon d'aborder et de résoudre des tâches.

L'hypothèse subsiste que le raisonnement scientifique n'est peut-être pas ce qui est valorisé dans toutes les cultures (Dasen, 1989, p. 58).

Une analyse de différents systèmes de pensées revient aux philosophes et aux psychologues. Néanmoins, il est possible de comparer, dans les programmes et méthodes scolaires, quelques éléments culturels et des comportements culturellement différents. Ceci peut contribuer à une sensibilisation et à une conscientisation envers les différences et les particularités culturelles.

Contenu culturel des programmes scolaires

- Instruction civique / politesse

La politesse est un savoir comportemental qui peut être l'indice de la connaissance des valeurs et des règles régissant les relations humaines dans la société. Les exemples donnés dans les interviews peuvent presque être considérés comme des leçons civiques qui traitent de la structuration de la société, des droits et devoirs des différents acteurs. Dans l'exemple suivant, le contexte d'acqui-

sition de la politesse touche à l'attitude « normale » envers les personnes qui incarnent le pouvoir. Les explications qui accompagnent la description indiquent le lien étroit qui existe entre langue et politesse d'une part, et réseau de relations humaines et fonctionnement du pouvoir d'autre part. La connaissance de ces règles décide du statut d'*insider* ou *outsider* :

Ib) (348) I : Pour ma curiosité : comment faut-il saluer le chef ?

M : La première chose c'est de faire en sorte que les postillons qui partent quand vous parlez ne puissent pas aller loin. On vous dit toujours : la main un peu devant la bouche et avec une attitude de révérence, un peu courbé, vous dites : « o zhio » (Tu sais, n'est-ce pas ?). On se dit que les postillons ne doivent pas aller vers la personnalité du chef, il faut toujours l'empêcher. « O zhio », c'est une expression qui veut bien dire : le chef ne sait quelque chose que quand ses sujets lui ont apporté l'information. Quand vous dites : « o zhio », il répond : « o ». Ça veut dire : tu vas lui apporter la bonne nouvelle ou bien l'information utile. Et à ce moment, quand il va se retourner vers sa population, il donnera cette information comme si c'est lui qui est allé la cueillir quelque part. Et c'est un peu ça traditionnellement.

Or c'est difficile, l'enfant qui est même originaire de cette région, mais qui a grandi ailleurs, il n'a jamais vu saluer un chef, il ne sait pas ce qu'il faut dire, il n'a pas ouvert un livre de culture fe'fe'. Quand il viendra, il va croiser les bras, peut-être, il va dire : « Bonjour mon chef ». Ahh, ce serait vraiment ridicule...

Voilà un programme scolaire possible qui se dégage de cet exemple :

— La partie verticale d'enracinement en L1 décrit quelques coutumes, habitudes, comportements culturels significatifs. Les livres de lecture comporteraient un tel contenu à partir de la 3^e, 4^e année scolaire, plus précisément à partir du moment où l'élève lira avec une certaine aisance. Dans les classes supérieures, ces mêmes coutumes seraient analysées par rapport à leur signification, dans les structures sociales et politiques traditionnelles. A la rigueur, les meilleurs textes pourraient servir de base à l'enseignement de cette langue comme L2.

— La partie horizontale en LO enseigne la structuration sociale et politique de l'État. Une fois que les éléments pertinents des deux systèmes, du système ethnique et du système national, sont connus, une comparaison entre les deux sera possible. Une réflexion sur leurs différences et leurs similarités, sur leurs domaines d'application aiderait les élèves à prendre conscience de leur environnement et à gérer les mondes divergents dans lesquels ils vivent. La description par écrit de ces coutumes permet leur exploitation dans un curriculum scolaire, l'analyse dégage des catégories et des relations comparables à d'autres systèmes. L'analyse des systèmes traditionnels susciterait automatiquement la curiosité de l'élève. La comparaison avec d'autres systèmes pourrait l'amener à une prise de conscience de catégories et relations jadis implicites. Une telle réflexion approfondie permettrait l'analyse et la définition des limites et des possibilités de chaque système.

— *Genres « littéraires »*

Proverbes, contes et devinettes. Si jamais on parle de tradition, de culture, de maîtrise de la langue vernaculaire, les contes, proverbes et devinettes seront mentionnés. Ils expriment la sagesse des vieux : la maîtrise des relations humaines, la connaissance des valeurs traditionnelles, mais aussi la maîtrise de la langue. Les contes distraient et en même temps aiguisent le sens de la norme concernant les relations humaines et le fonctionnement du pouvoir. Ce que l'on a observé dans le comportement humain, dans la société, ressort dans les contes, avec un certain recul du fait que les personnages sont souvent des animaux.

Ce genre ne se limite pas aux histoires plus ou moins naïves où d'ingénieux conteurs instruisent les hommes à travers les animaux. C'est une étude sérieuse de caractères et de mœurs où l'on fait de l'anatomie morale. Des vices y sont blâmés et ridiculisés autant que les vertus y sont exaltées et leurs héros magnifiés. Les ruses du lièvre, la sagesse de la tortue, l'habileté du renard sont opposées aux gaucheries de l'hyène, à la brutalité de la panthère ou à la stupidité de l'éléphant.

Le conte fait preuve d'un sens de l'observation très élevé. Il utilise un langage littéraire raffiné. A travers lui, l'enfant apprend sa langue dans l'élévation du discours, la limpidité de la narration, l'intimité du dialogue et le sens de la confiance... Le vocabulaire de l'enfant s'enrichissait au degré de sa croissance physique et de son épanouissement intellectuel, sous le contrôle attentif des adultes (Ndjarni-Nwandi, p. 291).

Le temps privilégié pour raconter des contes est la « récréation ». Dans la vie traditionnelle, c'est le soir. La famille autour du feu après les travaux du jour, tout le village rassemblé au clair de la lune, sont les occasions où ces enseignements, ces entretiens avaient lieu. Une méthode employée dans d'autres domaines est appliquée ici. Tous ceux qui le veulent bien sont présents, normalement personne n'est exclu. Celui ou celle qui se sent capable et assez fort dans la science se met devant les autres et produit ses connaissances, s'exposant ainsi à la critique. Celui qui réussit est applaudi et mis en évidence, celui qui échoue est ridiculisé ou retombe simplement dans la masse à qui revient le rôle de chœur intervenant à des moments précis dans le conte.

La conclusion du récit est souvent condensée dans un *proverbe*, qui termine le conte et en même temps résume son enseignement. En utilisant ce proverbe dans une situation appropriée de la vie quotidienne, on fait allusion à l'enseignement, à la morale qu'il renferme. On prouve que l'on maîtrise la culture et la langue en employant des proverbes dans le discours quotidien et d'une manière appropriée (exemple de discours utilisant des proverbes, voir annexe 4, discours 2). L'auditeur qui comprend les allusions exprimées par le proverbe montre à son tour qu'il maîtrise langue et culture, qu'il fait partie « de nos savants ».

L'arrivée de l'écriture a changé cette fonction du proverbe : les langues nouvellement écrites produisent souvent parmi leurs premiers livres un recueil de proverbes. Le contexte manque, la « morale » devient abstraite. Néanmoins, pour les lecteurs qui connaissent encore la culture, les implicites qui accompagnent les proverbes semblent toujours être ressentis même dans la lecture de listes de proverbes, sans qu'un contexte spécifique soit donné. Goody commente à ce sujet :

L'influence de l'écriture se fait sentir même sur un matériau aussi « populaire » que les proverbes, ces condensés de la sagesse collective. L'un des objets de prédilection de ceux qui entreprennent de transcrire pour la première fois une langue parlée, c'est la littérature populaire, en particulier les proverbes. Les effets que cela produit sur des formes aussi étroitement liées à l'expression orale sont intéressants à noter. En extrayant le proverbe de son contexte parlé, en l'insérant dans une liste avec quantité d'autres énoncés concis du même genre, on altère le caractère même de la forme orale. Il devient possible par exemple de juxtaposer deux proverbes pour voir s'il n'y a pas contradiction entre leurs significations respectives ; ils sont désormais mis à l'épreuve d'une exigence universelle de vérité, alors que leur champ d'application était auparavant essentiellement circonstanciel (même si leur formulation était d'allure générale) (Goody, 1979, p. 218).

Les informateurs sont nombreux qui mentionnent la connaissance de contes, proverbes et devinettes comme un des avantages inhérents au programme bilingue L1/LO. Vue à la lumière de la valeur de ces genres littéraires pour la communauté traditionnelle, on comprend mieux cette insistance.

1a) (428) Un autre avantage que ces enfants... vont encore accueillir, c'est que dans leur livre-là, qu'on leur enseigne-là, il y beaucoup d'expressions, des proverbes qu'on leur traduira, que les enfants vont immédiatement gagner. Et cela est très important, d'autant plus que maintenant nous avons perdu la coutume de faire le coin de feu. Parce que nous avons fait cela, nos parents nous réunissaient pour nous raconter des petites histoires, pour faire les devinettes en langues. Or actuellement on ne le fait pas. Alors nous trouvons, quand je lis les livres-là, des contes. Alors ce sont les contes que (dans lesquels) nos parents nous débutaient comme ça, oralement, et qu'on ne fait plus... Je crois que pour les enfants c'est une richesse, qu'ils ont ça par écrit... Quand on a perdu les bribes, c'est dans les livres maintenant qu'on se retrouve. Je crois que pour eux, c'est une richesse, s'ils ont déjà tout façonné. Ils doivent bénéficier.

Le matériel produit pour les élèves du projet PROPELCA contient des contes. Leur exploitation méthodologique et leur application culturelle sont laissées au maître. Dans les stages de recyclage, on lui donne quelques suggestions concernant le traitement pédagogique. Il peut les exploiter en suivant la tradition orale (application à la vie, à des situations vécues en classe, en communauté) ou suivant la tradition écrite (analyse du texte et de son contenu). Une élaboration systématique des deux méthodes pourrait amener les enseignants à une meilleure prise de conscience et une comparaison détaillée de ces méthodes, ce qui leur permettrait de mieux les exploiter. Une analyse comparative des deux traditions et de leurs possibilités en faciliterait la compréhension et pourrait être incorporée dans la formation des enseignants.

Les devinettes servent à entraîner l'esprit de l'enfant. Elles l'exercent à reconnaître les relations abstraites qui peuvent exister « derrière » les objets, de manière implicite, sous-jacente et qui peuvent être cause invisible d'événements divers.

Tout en restant apparemment dans le sensible et sans que l'image concrète soit transcendée, la pensée arrive de ce fait à se mouvoir à un haut niveau d'abstraction et d'universalité (Owono, 1982, p. 135).

L'exemple que commente Owono part de l'éléphant comme objet concret. La question demande à quoi l'éléphant peut être comparé⁴⁰. L'éléphant évoque la grandeur dans plusieurs sens. L'éléphant est comparable à « ciel et terre », aux « hampes de lances », aux « rives d'une rivière », etc., c'est-à-dire que l'idée de « grandeur » a plusieurs composantes : immensité, hauteur,

40. Énigme : Éléphant et éléphant se mesurent en taille.
 Réponse : Le ciel et la terre (*indiquant l'immensité*).
 Question : Ils se mesurent de nouveau.
 Réponse : Deux hampes de lances (*indiquant la hauteur*).
 Question : Ils se mesurent de nouveau.
 Réponse : Les deux rives d'une rivière (*indiquant la surface*).
 Question : Ils se mesurent de nouveau.
 Réponse : Deux chemins mâles (*indiquant la longueur*).
 (Owono, 1982, p. 135).

longueur, etc. L'explication que donne Owono de cette devinette fait comprendre pourquoi les interviewés parlent souvent du pouvoir implicite de la langue vernaculaire. Les objets évoqués ont une signification qui dépasse leur forme concrète, qui vise l'image qu'on se fait du monde. Plus l'enfant connaît de réponses à cette devinette, plus il montre qu'il connaît le caractère implicite des objets et leurs relations avec l'exemple de départ.

La formation intellectuelle des enfants est placée, dès leur plus jeune âge, sous le règne du raisonnement par voie de conséquence, destiné à diriger leur esprit vers l'intérieur des choses et à les préparer au mysticisme (Zahan, cité dans Owono, 1982, p. 135).

- Histoire

L'enseignement de l'histoire locale à l'école montre quelques aspects du cheminement que parcourt une société entre tradition orale et écrite. Dans la tradition orale, l'histoire locale est formée par l'expérience directe ou indirecte de celui qui la raconte. Son expérience personnelle d'un certain événement historique ou l'expérience de son village, du personnage historique fondateur du groupe seront naturellement son point de départ et l'interprétation des événements en dépendra. L'histoire locale commence souvent par un personnage qui est en conflit avec son groupe d'origine et s'en sépare, fondant un nouveau village ailleurs. C'est un modèle qui est toujours valable comme en témoignent les villages assez nombreux qui ajoutent le chiffre 2 à leur nom et qui se trouvent normalement à quelques kilomètres du premier village (par exemple, « Akomo » et « Akomo II »). Les événements de cette migration forment la substance de l'histoire locale. Il se peut qu'on touche à des sensibilités encore très vives en essayant de fixer sur le papier l'histoire d'une région. Une « standardisation » de l'interprétation des événements historiques s'avère nécessaire, si l'on veut la faire valoir au-delà d'une seule communauté. Encore une fois, cela doit incomber aux « savants » concernés. Le besoin qu'a l'école d'une description de l'histoire régionale et locale peut être à l'origine d'une réflexion qui dépasse le cadre familial et villageois.

Là où l'invasion des armées colonisatrices est intervenue dans l'histoire locale, il existe des documents écrits, préservés dans les archives des « colonisateurs ». La comparaison entre cette description écrite d'un événement historique et le récit émanant de la tradition orale serait utile à plusieurs niveaux :

- revalorisation de la tradition au même niveau que l'histoire de l'État ;
- activité scientifique appliquée à un contenu traditionnel ;
- lien renforcé entre communauté et école, etc.

Méthodes culturelles d'éducation

Nous avons déjà mentionné certains aspects des méthodes traditionnelles d'éducation et de transmission des savoirs :

- le lien étroit entre apprentissage et pratique ou production opérationnelle ;
- l'acquisition par observation et imitation d'abord, et seulement en dernier lieu ajout de considérations théoriques ;
- la participation de tous les adultes à l'éducation générale des jeunes ;
- les occasions d'éducation formelle restreintes (par exemple, camp d'initiation pendant quelques semaines, une fois dans la vie).

Avec le concept de l'initiation, on touche aux secrets, c'est-à-dire aux connaissances et au pouvoir réservés à des personnes ou à des groupes élitaires et qui ne sont pas à disposition de tout le monde. Un candidat devait se montrer apte et digne de posséder et de gérer ces connaissances et ces pouvoirs, il était testé et soumis à de dures épreuves avant qu'on lui confie les savoirs du groupe en question. Ainsi, les propriétaires du savoir (par conséquent aussi propriétaires d'au moins un certain pouvoir) exerçaient un contrôle assez global sur ce savoir. La pratique de l'initiation limite l'usage abusif d'un savoir et son application aberrante.

Depuis l'introduction de l'écrit, ce contrôle étroit n'est plus possible. Le savoir qu'on a fixé sur papier est à disposition de toute personne qui maîtrise l'écrit et la langue. Il n'est plus possible de connaître personnellement chaque individu qui désormais

« sait »⁴¹. L'application, la gestion et le profit du savoir diffusé par écrit ne sont plus contrôlables par les propriétaires d'origine, échappent à la sphère de leur influence et de leurs intentions. Avec l'écrit, les savoirs peuvent être utilisés, dénaturés par rapport à leur fonction initiale ; ils peuvent tomber entre les mains de « l'ennemi ». Selon la tradition, les savoirs élitaires étaient liés au sacré, avaient une composante mystique. Les savoirs élitaires modernes sont à disposition des plus instruits, avant tout de celui qui maîtrise la LO. C'est elle qui, désormais, contient le secret du pouvoir.

L'écrit en langue maternelle peut contribuer, d'une certaine manière, à garder les secrets, car les locuteurs de ces langues sont normalement des « parents » à qui on veut confier un secret. Tant qu'il n'y a pas un grand nombre d'autres personnes qui maîtrisent ces langues, l'écrit ne dévoile pas le secret.

6) (110) D ? M3 ? : ... je crois que je partage l'opinion avec les camarades, puisque chaque pays ou bien chaque tribu a au moins ses secrets, par exemple vous, ou bien l'un de nous, si j'ai un ami qui connaît parfaitement ma langue, un secret que je ne veux pas livrer au public, je peux lui écrire en langue et (celui qui lit) en français verra ça, mais il ne saura pas de quoi il s'agit. Donc la langue est très importante.

41. Le secret est toujours lié étroitement à la transmission des savoirs. Dans un cours destiné à des auteurs qui devaient préparer du matériel de prévention sanitaire, on leur avait demandé d'apporter des recettes de médicaments préparés avec des plantes. Au lieu de discuter de l'efficacité éventuelle d'une telle médication pour la guérison des maladies, le débat engagé s'est déroulé autour des questions suivantes :

Ces médicaments peuvent-ils guérir un malade sans la présence du guérisseur qui a les pouvoirs invisibles nécessaires à une guérison ? Que vont en faire les formateurs qui ont demandé ces recettes ? Comment vont-ils les utiliser ? Est-ce qu'ils vont les vendre à l'étranger pour en profiter ? Sans partager ce profit avec eux ? Pour finir, la plupart des participants ont accepté de mettre leurs recettes à la disposition de n'importe qui (par une publication), mais quelques-uns ne se sentaient pas libres de laisser la leur sans le consentement de la personne qui la leur avait confiée. D'autres consentaient à l'expliquer au formateur, mais ne voulaient pas la laisser sous forme écrite.

Même si ces méthodes traditionnelles sont toujours présentes, il ne s'agit pas d'y recourir en dépit des méthodes modernes. Les aspirations économiques et scientifiques, tous les changements provoqués par l'école sont eux-mêmes devenus une tradition récente. Dans la vie moderne, l'école est le lieu de la transmission des connaissances sociales et intellectuelles. Vouloir un meilleur avenir pour l'éducation consiste à vouloir une meilleure intégration des acquis de la culture traditionnelle et de la culture moderne. L'école se chargera de ce devoir par rapport aux acquis traditionnels par l'enseignement des langues vernaculaires et par l'introduction d'une composante d'enracinement dans tous les programmes scolaires. Si l'on réussit à engager la participation des « savants traditionnels » dans les domaines suivants : emploi artistique de la langue, histoire, contenu et méthode de reproduction des genres de la littérature orale, connaissance des structures sociales, de l'environnement géographique et biologique local, etc., l'école pourra occuper une place vacante : produire des élites au sens traditionnel. L'écrit des langues vernaculaires en soi introduirait déjà un aspect de la culture moderne qui permettrait ensuite de mieux diffuser les connaissances « modernes », de créer au fond « les sciences populaires ».

Contenu moderne des programmes scolaires

Nous avons déjà dit que l'enseignement principal de l'école moderne dans les premières années scolaires est la LO, l'écrit et le calcul. Ces enseignements sont coupés de l'application directe dans la société. Le contenu enseigné à l'école est mal connu par les populations. Contenu, domaines enseignés et horaire échappent au contrôle de la communauté. Les résultats visibles qui représentent un profit sont la connaissance de la LO, l'accès à un diplôme et, par là, à des postes rémunérés. Ce sont les postes administratifs qui attirent le plus (Ngobatje, 1987) plutôt que les sciences naturelles et la technique. Les sociétés industrialisées sont enviées, mais cela ne favorise pas les branches scientifiques et techniques de l'enseignement, comme on pourrait s'y attendre. Est-ce parce que les techniques relatives aux métiers traditionnels s'apprennent de

façon informelle et que l'informel est méprisé ? Parce que les industries manquent presque partout dans le pays ? Parce qu'aux yeux de la majorité de la population, les seuls postes qui s'acquièrent avec un diplôme sont ceux offerts par l'administration, l'enseignement et l'église ?

Dans cette optique, il peut être significatif que les interviews ne fassent pas allusion à des professions techniques ou commerciales auxquelles l'école pourrait préparer. Pourtant, l'enseignement du calcul peut amener à une application pratique dans ces domaines. Quelques interviewés touchent au problème de la langue employée par rapport à l'enseignement des sciences :

11) (B100 ?) D : Parce que par la langue maternelle nufi, quand je me trouve devant un problème arithmétique que je n'allais pas saisir bien en français, alors, je traduis ça en langue et je comprends mieux et plus vite que si je l'isais directement en français. Là c'est un avantage personnel.

8) (A310) (Un des enfants interrogés qui est passé par le projet) m'a répondu au point de vue calcul : quand il traduit le problème en langue, il le comprend mieux et il le traite avant les autres et il est sûr de trouver le problème. Mais quand il laisse le problème toujours en français, même dans sa mémoire, il a un peu de difficultés. De même que les cours de mémoire : la géographie, l'histoire, les sciences, que le maître utilise en classe. Quand il faut enseigner ces leçons, certains m'ont dit qu'ils traduisent, c'est-à-dire quand le maître fait son exposé en français, lui, il traduit ça intérieurement en langue pour comprendre réellement de quoi il s'agit. Parce que s'il ne fait pas ce travail, il se trouve toujours à un niveau plus bas par rapport aux autres. Et ce que nous donne l'idée, quand il a à répondre à une question, il a pris des facilités pour donner des réponses. Je crois que c'est général, même pour nous, les adultes.

Pour un grand nombre d'enfants et d'adultes, la langue vernaculaire est la langue dominante. La LO est moins compréhensible, surtout au moment où elle doit servir à faire des réflexions abstraites, des opérations intellectuelles décontextualisées (par

exemple, en géographie, en histoire, dans les sciences), qui n'émanent pas directement de l'expérience. Les problèmes de calcul appliqué demandent une traduction en L1 pour qu'on comprenne en quoi consiste le devoir, le processus intellectuel demandé.

Pour faciliter ce processus intellectuel, la LO doit être traitée comme L2 et cela dans les deux cas : quand elle est matière d'instruction, et quand elle est moyen d'instruction. Une application stricte impliquerait une composante linguistique dans l'enseignement de toutes les matières (par exemple, l'enseignement du vocabulaire spécifique nécessaire avant l'enseignement d'un sujet) ou l'introduction des matières en L1, au moins dans les premières années scolaires.

L'enseignement du calcul dans le PROPELCA suit la deuxième méthode : un nouveau concept est présenté en L1. Au moment où l'enfant sait employer le nouvel enseignement dans les exercices, on lui donne le vocabulaire nécessaire en LO et les exercices suivants doivent être résolus soit en L1, soit en LO. Pour rendre justice au statut des LO comme L2, on introduit le français ou l'anglais oralement pendant toute une année avant de commencer à enseigner la lecture, l'écriture et, par conséquent, des règles d'orthographe d'un tout autre caractère (les orthographe des L1 sont largement bi-univoques, mais pas celles du français et encore moins celles de l'anglais).

L'enseignement des LO et des sciences et par elles la connaissance du monde au-delà de la communauté et de la vie traditionnelle est considéré comme un apport positif de l'école. Une diffusion de ces enseignements sur une grande échelle est limitée par la langue utilisée (LO) et par le fait que l'écrit n'est pas le canal de communication le plus répandu. Pour faire profiter les masses des acquis de l'école, leur vulgarisation en langues locales est nécessaire. Si l'école se chargeait de l'enseignement de l'écrit en L1 et LO, elle produirait des gens plus aptes à faire le pont entre tradition et modernité que ne le sont une grande partie des élites passées par des écoles monolingues en LO.

Composante comparative

L'adoption d'un enseignement multilingue se révèle un moyen d'intégrer tradition et modernité à plusieurs niveaux : langue (L1 et LO), culture (traditionnelle et moderne), structures sociales et politiques (ethnique et étatique), sciences (observation du milieu et application des lois scientifiques). La méthode qui découle de l'enseignement de deux systèmes, c'est la comparaison. Connaître des aspects comparables de deux systèmes (qu'ils soient linguistiques, sociaux ou autres) invite automatiquement à la comparaison. Par l'observation, les similarités et les différences deviennent visibles, conscientes, les caractéristiques pertinentes de l'un et de l'autre système se dévoilent. Au moins au niveau des représentations, la richesse de la diversité deviennent concrètes. On peut escompter que cette méthode employée de manière cohérente aboutira à des réflexions cognitives très adéquates et conformes, peut-être même nécessaires à un contexte plurilingue et multiculturel. En parlant de l'enseignement des langues en Suisse, Rey (1992) suggère une « stéréolinguistique », c'est-à-dire un enseignement des langues qui prend en compte et compare les langues et compétences multilingues qu'apportent les élèves migrants dans les classes. Ainsi, la composition multilingue et multiculturelle de ces classes deviendrait un acquis au lieu d'être regardée comme faiblesse.

Les cours de formation des enseignants du PROPELCA ont souvent démontré la pertinence de cette « méthode ». On a déjà mentionné l'exemple du calcul. L'introduction bilingue des chiffres et des opérations mathématiques de base a révélé automatiquement l'universalité des chiffres écrits et la spécificité de l'oral, des langues : les chiffres s'écrivent toujours de la même manière. Ils peuvent être prononcés différemment dans différentes langues. Combinés avec des objets, ils changent dans certaines langues, mais pas dans d'autres (dans les langues africaines à classes nominales, les particules variées de ces classes nominales s'ajoutent à certains chiffres).

La présentation de quelques aspects grammaticaux des L1 et de LO est un autre exemple. Les deux phrases suivantes permettent

des comparaisons grammaticales et orthographiques. A titre d'exemple, mentionnons l'élision qui est reprise dans l'orthographe française, mais pas en ewondo ; la marque du passé qui s'ajoute au verbe en français et le précède en ewondo.

Mə aka à afüb.	Je vais au champ.
(réalisation phonétique : [mak áfüp])	
Mə ngaka à afüb.	J'allais (je suis allé) au champ.

De telles comparaisons ont révélé le fait que les L1 « ont une grammaire » au même titre que la LO ; elles suivent des règles précises et parfois elles sont plus riches que la LO, parfois plus simples ou plus complexes. Les catégories grammaticales donnent un cadre fixe dans lequel les L1 et LO situent leurs différentes formes (exemple : classes nominales et articles, etc.).

On imagine sans peine (encore qu'il soit difficile de le prouver vraiment) qu'une personne bilingue est accoutumée à établir des comparaisons entre les langues de son répertoire. (...) C'est sans doute un des rôles de l'école d'encourager de telles réflexions, de les expliciter et de les utiliser comme levier pour favoriser le développement d'autres compétences métalinguistiques (Py, 1993, p. 166).

Une conséquence majeure de l'enseignement multilingue avec des langues à tradition orale ou à tradition écrite récente se situe au niveau de la formation des enseignants. Les analyses des aspects et contenus traditionnels ne sont pas faites. On demande à l'enseignant qui est habitué à des méthodes et à un comportement réceptif et reproductif de faire ses propres « recherches », de se lancer dans un domaine inexploité, de participer activement à la construction des connaissances à enseigner.

Cependant, l'enseignant peut être le meilleur médiateur entre la communauté et les planificateurs des programmes scolaires, car, bien plus qu'eux, il est proche de la tradition et par sa formation devrait avoir accès à la « pensée moderne » plus que la plupart des membres des communautés. Ce fait a été mis clairement en évidence pour la production de matériel au sein du PROPELCA. Au

moment où il s'agissait d'identifier le contenu traditionnel des livres de lecture, les enseignants s'y connaissaient beaucoup mieux que les étudiants de l'université (par exemple, en ce qui concerne la description des structures sociales et la signification des symboles de la culture ; un exemple concret : la nomination et l'intronisation d'un nouveau chef coutumier y compris les droits de succession, les procédés d'élection, etc.). C'était peut-être parce que les étudiants vivaient loin de leurs communautés, ou parce qu'ils étaient trop jeunes pour être impliqués dans la vie communautaire, ou encore parce que leurs intérêts étaient dirigés vers les contenus modernes dispensés dans les cursus scolaires, de sorte que la vie traditionnelle s'éclipsait au moins pendant leurs études.

Développement cognitif

On est loin aujourd'hui de considérer le bilinguisme comme une maladie psychologique ou une défaillance intellectuelle, alors que c'était souvent le cas dans le passé (avant 1960, 1970). Bien que ces aspects négatifs puissent se manifester dans des situations de bilinguisme, les causes sont ailleurs. Les effets du bilinguisme ou du multilinguisme sur l'individu sont plutôt positifs, si certaines conditions sociolinguistiques sont réalisées.

Il n'est pas facile d'isoler l'influence des langues sur le développement cognitif, la relation entre langue, emploi régulier des langues, culture et méthode d'éducation étant très étroite. Une revue d'études faites sur ce sujet (Hamers et Blanc, 1983) suggère que le bilinguisme peut contribuer à une meilleure performance dans des tâches créatives, dans l'analyse d'aspects conceptuels sous-jacents à n'importe quelle information, dans la flexibilité cognitive et l'habileté métalinguistique. Mais ces avantages peuvent dépendre de plusieurs facteurs qui ne sont pas tous d'ordre linguistique : l'environnement linguistique, le statut et la valeur assignés aux langues utilisées, la motivation individuelle (Hamers et Blanc, 1983). Cummins (Cummins et Swain, 1986) ajoute d'autres facteurs qui influencent un développement positif

(*additive bilingualism*) ou négatif (*subtractive bilingualism*) : l'appartenance à une majorité ou à une minorité linguistique, la perception du prestige des langues utilisées, le statut socio-économique et le type de programme scolaire. De plus, il démontre l'interdépendance (*interdependence principle*) de L1 et L2 pour le développement cognitif et intellectuel : les connaissances linguistiques et cognitives en L1 acquises avant ou en même temps que l'apprentissage de L2 permettent un meilleur apprentissage en L2, et il postule deux niveaux-seuils (*threshold hypothesis*) :

« ... one below which cognitive growth would suffer without further language development and one above which cognitive growth would be enhanced » (Cummins et Swain, 1986, p. 6).

Les résultats positifs d'une éducation bilingue se manifesteraient surtout au-delà du deuxième seuil, le semilinguisme au-dessous du premier seuil. Cette hypothèse contredit l'opinion (courante au Cameroun et plusieurs fois mentionnée dans les interviews comme émanant de parents) qui prétend que l'exposition précoce et prolongée à la LO produit de meilleures connaissances dans cette langue⁴². On ne se rend pas compte qu'un enfant normalement doué qui est confronté à l'apprentissage d'une L2 en même temps qu'à celui de matières qui ne font pas nécessairement partie de son environnement quotidien (lecture, écriture) peut difficilement réussir. Le fait qu'il doit concentrer ses capacités intellectuelles au niveau linguistique (compréhension, expression en L2) lui fera perdre facilement une grande partie des enseignements qui pourraient et devraient former ses aptitudes intellectuelles, son savoir du monde. Il risque de se décourager, de ne pas atteindre le premier niveau-seuil de Cummins. Un ensei-

42. Exemple observé : dans une première classe, une dizaine d'enfants de 4-5 ans suivaient l'enseignement d'initiation à la lecture dispensé en français. Ils ne comprenaient pas ce qui se passait. Le maître était assez flexible pour adapter de temps en temps son enseignement à leur niveau, mais leur présence l'empêchait de s'occuper pleinement des autres enfants. Il expliquait que les parents envoyaient leurs petits enfants à la première classe, parce qu'ils pensaient qu'ils apprendraient mieux et s'habitueraient au français plus facilement. Arrivé à l'âge officiel d'entrée scolaire, ils seraient en avance par rapport à ceux qui entrent à l'école à l'âge officiel.

gnement qui se base sur les capacités déjà acquises par l'enfant au niveau linguistique et culturel et qui les développe, devrait produire de meilleurs résultats. Selon l'hypothèse d'un niveau-seuil minimum et maximum, on peut envisager qu'un enseignement comprenant la langue locale et une matière culturellement adaptée au début de la scolarité amène l'enfant au niveau-seuil minimum. Pour atteindre le niveau-seuil maximum, il faut un enseignement bilingue pendant au moins cinq à six ans (Cummins et Swain, 1986). Cette condition est surtout impérative si la première langue a peu de prestige, s'il s'agit d'une minorité linguistique et si l'enfant grandit dans un contexte où les activités demandées à l'école et liées à l'écrit (décontextualisées) ne font pas partie de son environnement immédiat.

Plusieurs interviewés se rendent compte de la nécessité d'une éducation bilingue prolongée, et demandent une continuation du PROPELCA au-delà de la troisième année scolaire jusqu'à la fin du primaire (y compris des examens finaux). Cela leur semble la suite logique et la condition nécessaire à une pleine valorisation de ce type d'enseignement, surtout pour des raisons culturelles. Les informateurs mentionnent aussi des raisons touchant le développement cognitif. Celles-là peuvent être groupées dans plusieurs domaines : expression profonde et exacte qui amène à une participation intellectuelle active, compréhension et activités de « systématisation ».

Participation intellectuelle

It is often said that Quechua children, and indigenous children in many parts of the world, for that matter, are naturally shy and reticent, and that is why they rarely speak in school ; therefore we should not interfere with their cultural patterns by encouraging them to speak out more. In light of observations such as those outlined above, however, I think we should ask ourselves whether at least some of the reticence is due to the fact that the school language in many of these cases is a language entirely foreign to the child (Homberger, 1988, p. 194).

On a déjà vu que même les adultes qui parlent couramment la langue officielle recourent volontiers à la langue vernaculaire pour exprimer leurs sentiments, pour discuter des problèmes « sérieux ». Les informateurs témoignent aussi d'un certain mutisme des élèves, comportement que les visites d'évaluation dans les classes ont confirmé⁴³. Dans le programme bilingue, les enseignants s'aperçoivent que la participation orale n'est pas la même dans les leçons en LO et LI :

6) (410 ?) M3 : Dans ma classe, quand je fais la lecture en français, et que je pose des questions, les enfants ne lèvent jamais la main... Mais aujourd'hui quand je parle LI, ils lèvent bien la main. Mais en français (les trois enseignants interviewés : ils ne font pas attention).

L'habitude de s'exprimer dans la langue dominante semble influencer la capacité de s'exprimer en LO, comme le remarque un directeur, qui se rend compte d'une différence dans l'emploi de la LO entre les élèves du programme bilingue et les autres :

4) (300 ?) D : For a number of years when I've been teaching, the children couldn't speak English. So sometimes, nearly every day, teachers send these children (PROPELCA) to get chalk and they are able to ask even to speak better than those older children who are in class seven. They are able to speak good English and this is because they follow the string in the two languages... I think that if this should continue and stretch to other schools, we shall have children in the country who are able to write and speak English well and also to read and write their mother tongue.

Bien qu'une participation orale active en classe ne soit pas le seul moyen de démontrer son intelligence et son aptitude à suivre les leçons, la citation du directeur anglophone indique les effets positifs sur les compétences de communication qui peuvent se

43. Observation faite dans plusieurs classes : les questions que le maître pose en français incitent un tiers au plus de la classe à lever la main. S'il change de langue et pose des questions en LI, toute l'atmosphère change, presque tous les élèves semblent avoir quelque chose à dire, aimeraient participer.

développer dans les premières classes ; par contre, avec un enseignement dans une L2, ces compétences seront limitées jusqu'au moment où les connaissances purement linguistiques de cette langue permettent une communication fonctionnelle. L'habitude d'employer la langue de communication permet au jeune enfant de faire valoir ses expériences antérieures et extérieures à l'école, de participer à son niveau, avec les capacités linguistiques correspondant à son âge. Un inspecteur, parlant de ses propres enfants, place la durée nécessaire pour une acquisition fonctionnelle à cinq années scolaires. Ses observations informelles l'ont alors amené à une conclusion comparable au premier niveau-seuil de Cummins.

1b) (155) Cons. : Je ne parle pas français avec mes (propres) enfants avant le cours moyen 1 (5^e année scolaire). Disons cours élémentaire 2, cours moyen 1, mais au cours élémentaire 2 rarement. Même quand je dis à un enfant : Où est-elle ? Il préfère répondre avec un geste que de répondre en français ; les autres (aînés) arrivent facilement à répondre en français sans être gênés.

Une valorisation des connaissances du jeune élève peut se faire dans les « leçons du milieu » (« leçons de choses »), leçons qui traitent de l'environnement naturel ou social. Il semble évident qu'ici la langue jouera un rôle et influencera une participation active :

4) (A035) M1 : If you take a local person here you take outside they can name you different names of weeds in L1, in hundreds. Now go to English or French : I can only name ten or twenty. That means that languages is more important even when you are doing research you can convince from what others say, can try to convince that person.

Les connaissances du monde (ici les noms de plantes) peuvent être activées et exprimées par la L1, soit parce que c'est la langue dominante, soit parce que ces connaissances ont été acquises avant l'entrée à l'école et font partie du bagage culturel. L'activation de ces connaissances devient importante au moment où l'on veut

exprimer son opinion, argumenter, où l'on est confronté à un phénomène inconnu, où l'on ne suit pas des habitudes connues et vécues par tout le monde. Si ces expériences préalables ne sont pas prises en considération dans le développement intellectuel, les connaissances acquises dans les deux domaines (l'environnement et la culture d'un côté, l'école de l'autre côté) risquent d'en rester là, une intégration devenant plus difficile. Il est frappant de constater que plusieurs enseignants revendiquent pour eux-mêmes que certaines activités intellectuelles sont plus faciles en L1. Est-ce que même eux, qui enseignent la LO et qui l'emploient jour après jour dans leur profession, n'auraient pas atteint le niveau-seuil maximum ?

La relation entre l'expression écrite et le développement cognitif doit être plus étroite encore. La rédaction d'un texte demande la manipulation de pensées sans support concret. C'est alors qu'une connaissance limitée de la langue dans laquelle il faut écrire, ou le manque d'entraînement dans cette langue va ralentir, appauvrir, voire même rendre impossible une présentation cohérente des réflexions.

10) C : Dans la société où il (mon enfant) se porte, (l'enseignement bilingue) c'est un avantage dans le sens que bon, (avec la lecture et écriture de L1), il aurait à portée de main un instrument de communication développé pour l'expression orale et écrite en sa langue maternelle, de sorte que lorsqu'il passe à une autre langue, en l'occurrence le français, bon, que ce qu'il pense, ce qu'il conçoit soit bien conçu, mais transféré uniquement dans cette deuxième langue. Et si jamais il a des difficultés à exprimer en français ce qu'il pense et conçoit, il pourrait écrire carrément en langue maternelle. Autrement dit, il ne serait pas handicapé de ne pas exprimer ce qu'il ressent, ce qu'il pense au profond de lui-même ou bien ce que son esprit invente de créatif, et est en train de cogiter.

6) M1 (103) : Quand vous connaissez parfaitement votre langue, (c'est) même la rédaction qui vous paraît facile... Vous avez plus d'idées que celui qui connaît seulement le français et qui n'écrit pas sa langue maternelle.

12) Cons. péd. : Si on parle de cette traduction, qu'on réfléchisse d'abord en langue : quand j'étais au cours moyen 2 jusqu'en cinquième, j'avais tendance à faire les rédactions dans ma langue, avant de les mettre en français.

Z : Le plan de la rédaction pour réussir son sujet, on commençait d'abord en langue, on classait les idées en langue et puis (on traduisait en français).

Compréhension

Plusieurs fois dans les chapitres précédents nous avons souligné l'importance d'une meilleure compréhension grâce à L1, souvent mentionnée lorsqu'il s'agit d'informer la population, car la langue locale est la langue dominante non seulement pour les enfants dans les premières classes, mais aussi pour tous ceux qui quittent l'école prématurément. Quelques exemples traitent de l'effet positif que peut avoir une meilleure compréhension dans certains devoirs scolaires. Les problèmes mathématiques et scientifiques sont souvent cités, mais aussi l'apprentissage de la lecture et de la LO. La description d'une situation, à partir de laquelle il faut saisir et résoudre un problème mathématique et expliquer le cheminement des réflexions, demande le recours à la L1.

11) (B110 ?) D : Quand je me trouve devant un problème que je n'allais pas saisir bien en français, alors, je traduis ça en langue et je comprends mieux et plus vite que si je lisais directement en français.

(600 ?) L'hygiène que nous apprenons maintenant, d'abord nous avons appris cela en français et en ce temps-là ça nous a aidé. Mais maintenant, ça s'enseigne en langue. Et les enfants comprennent mieux les expressions en langue vernaculaire plus que les expressions en français. Surtout quand ils sont dans les petites classes. Rendus dans les grandes classes, bon, que ça soit en français ou en langue, ils comprennent les deux à la fois. Donc ça fait une double formation.

11) (A125 ?) D : Quant à moi, l'enseignement en double langue, c'est-à-dire en français et en langue, serait beaucoup plus efficace ; j'entends par efficace bénéfique ou profitable, profitable dans le sens que quand l'enfant lit par exemple le mot au tableau, voilà Monsieur François a marqué là : le coupe-coupe, et à côté il marque : *ni*, voilà. L'enfant qui retient le mot « *ni* » n'oublierait jamais le mot « coupe-coupe ». Donc les deux mots sont déjà inculqués, gravés dans la mémoire de l'enfant. Si le maître mettait seulement « coupe-coupe », sans expliquer « coupe-coupe » ou bien sans écrire « coupe » « *ni* », l'enfant ne comprenait rien. « Coupe-coupe » c'est quoi ? « Coupe-coupe ». Il sait que c'est « coupe-coupe », mais c'est quoi ? Mais avec coupe-coupe, et à côté « *ni* », l'enfant saura pour la vie. (M2 : ça renforce) Oui, ça renforce.

11) (210 ?) M1 : Les enfants qui sont ici (dans le projet) savent déjà bien lire des mots, que ça ne se trouve même pas dans le livre. J'essaie d'écrire ça au tableau comme ça pour voir (vous voyez l'intention) s'ils obtiennent bien. Ils lisent sans qu'ils aient jamais vu ça dans les livres... tandis que ceux du cours moyen, ils ne peuvent même pas savoir lire un mot.

On sent que dans cette dernière citation, le maître est presque étonné d'observer un comportement qui devrait être tout naturel : en fait, on ne lit pas pour répéter quelque chose que le maître a d'abord récité, mais pour déchiffrer soi-même les informations contenues dans un texte. Tout en admettant que cette méthode de répétition présente une certaine analogie avec les démarches traditionnelles, la réussite de l'apprentissage de la lecture sera plus facile dans une langue connue. Le recours aux indices contextuels n'est possible que si la langue d'un texte à lire est connue.

Homberger indique que la méthode de répétition, tout en étant la seule possible si l'élève ne maîtrise pas la langue, est une déperdition du temps passé en classe :

Proportionately little education occurs [dans les classes où l'on enseigne en LO]. This is because of what may be called the overall slow-down in education. This slow-down is due in part to the

small percentage of time-on-task relative to time in school (...). Yet over and above that, further slow-down occurs within time-on-task as a direct result of the teacher's failure to communicate and the pupils' failure to understand... the teacher must go over the same material for three or four class periods until the pupils can learn by rote what they cannot grasp by reasoning, since reason is dependent on language. Each grade takes too many years to complete, the result is that pupils spend far too much time in school for remarkably little result (Homberger, 1988, p. 230).

Systématisation

On doit conclure que, dans le contexte décrit, la L1 est indispensable pour le développement cognitif au début de la scolarité, jusqu'au moment où les compétences linguistiques dans les deux langues sont assez avancées, où l'usage des deux langues est assez automatique pour que les capacités cognitives ne soient pas absorbées par la seule production linguistique. Jusqu'au moment où le niveau-seuil maximum est atteint, l'éducation doit s'occuper d'un traitement didactique de l'enseignement linguistique des langues choisies. Une fois ce seuil atteint, les nécessités de la communication, les besoins de la communauté décideront de l'emploi et de la répartition des langues dans les sujets et matières enseignés.

Au début de la scolarisation, l'emploi de la langue familiale et communautaire est indiqué pour un rendement maximum du temps d'école et des potentialités de l'élève. De plus, des habitudes d'apprentissage vont se développer durant les premières années scolaires. Les méthodes de répétition ressemblent à première vue aux procédés traditionnels d'imitation. Mais le manque de compréhension, les possibilités restreintes de participation active introduisent une différence pertinente. Faute de pouvoir raisonner à haute voix, l'enfant développera des habitudes intellectuelles qui dirigent la créativité non vers le contenu, mais plutôt vers un comportement de débrouillardise dans le contexte de la classe (Gay et Cole, 1963). Il peut en résulter un clivage accru entre ce qui se dit et ce qui se fait. Par contre, l'introduction des premières

matières dans une langue maîtrisée peut contribuer à une activité cognitive et linguistique dirigée vers le contenu, de sorte qu'on peut escompter une meilleure appropriation et application de ce contenu.

Quelques exemples dans les interviews parlent d'activités cognitives que j'aimerais résumer par le terme de « systématisation ». Ces exemples indiquent que l'on ressent la nécessité d'une réflexion décontextualisée, une activité indépendante de l'esprit, un souci de comprendre et d'exprimer des unités et des fonctionnements complexes dans leur ensemble et en l'absence d'un objet concret. Goody lie cette capacité à l'avènement de l'écriture. Prenant pour exemple des développements de l'écrit dans la culture égyptienne, il pense que l'écrit incite même à de telles réflexions.

Nous pouvons voir ici que l'écriture a sur les classifications un effet de nature dialectique. D'un côté, elle rend plus stricte la définition des catégories ; la pluie ou la rosée sont-elles d'ordre céleste ou terrestre ? Il faut bien trancher. En outre, l'écriture contribue à accentuer la dimension hiérarchique du système classificatoire. En même temps, par le fait même qu'elle les assemble, elle conduit à s'interroger sur la nature de ces classes. Comment combiner par exemple le clivage binaire mâle/femelle avec la division tripartite homme/adolescent/vieillard ? (Goody, 1977, p. 182).

La question de savoir si cette manière de penser est liée à une tradition écrite, à l'emploi d'une langue bien maîtrisée, à une intelligence innée ou encore à d'autres facteurs n'est pas abordée dans les réflexions suivantes. Les exemples cités ci-dessous circonscrivent un domaine caractéristique de l'éducation scolaire qui ne peut pas être assumé sans compétences linguistiques adéquates, sans l'implication de l'environnement directement vécu par le petit enfant. Cummins et Swain expriment ce principe ainsi :

A major pedagogical principle for both L1 and L2 teaching is that language skills in context-reduced situations can be most successfully developed on the basis of initial instruction which

maximizes the degree of context-embeddedness, i.e. the range of cues to meaning (Cummins et Swain, 1988).

Les activités de « systématisation » ne sont pas nécessaires dans la communication directe, dans la tradition orale où les activités intellectuelles concernent une situation concrète, où la compréhension du sous-jacent détermine le comportement conforme. Elles deviennent pertinentes dès le moment où le cadre du vécu concret manque et n'est même pas représenté par une personne ou un objet.

3) Secr. Éd. : I think the one of the things that this program does is that it makes the children to be more alive to their environment. It makes them to be maybe more curious to know things about them, because my own experience as a child, even right as an adult is that we have names in the environment that haven't been analysed at all. And so you are living amongst things whose names you are not even able to say. You just use the things, rather than giving them names. And there are others you give general names, like birds. They wouldn't know that it is this kind of bird, and so on.

Une systématisation commence avec la reconnaissance de signes pertinents qui différencient les objets et les regroupent en catégories. Une catégorisation des objets dans une situation d'apprentissage direct n'est pas aussi vitale que dans une situation décontextualisée. A remarquer, par ailleurs, que les langues bantoues, par leur grand nombre de classes nominales se livrent déjà à une classification intense, mais peu hiérarchique⁴⁴. L'observation de l'environnement immédiat offre le contenu d'une première systématisation : noms spécifiques et noms génériques, observables et reproductibles dans la langue utilisée. La systématisation ne se fait pas dans l'abstrait, comme c'est le cas si ce processus doit être expliqué dans une langue mal connue. Est-il possible de saisir la différence pertinente entre spécifique et générique – notre exemple – si les termes utilisés sont incompré-

44. Les affixes des classes nominales distinguent par exemple entre être vivant/objet, entre humain/non humain/divin, sans être exclusifs.

hensibles, si même les objets d'illustrations ne sont peut-être pas connus ?

S'il s'agit d'expliquer et de comprendre les fonctions d'un objet complexe (par exemple, dans la technique, les sciences), la compréhension joue un rôle encore plus important. L'explication de processus complexes dans une langue peu maîtrisée diminue l'appropriation.

10) (330) Ch : (Si je dois expliquer à mon fils comment marche une voiture, je vais employer les deux langues.) La syntaxe de base sera la syntaxe de L1. Mais il y aura un mélange de français tellement élevé, que même celui qui n'est pas locuteur L1 saura de quoi je suis en train de parler (il rit), il y aura tellement d'emprunts. Et même de verbes. Quand je veux dire embrayer (il rit). Bon, si nécessaire je peux essayer de créer le concept embrayer. Je lève le pied de cette pédale... et même pédale, hmm, bon, lever le pied de ce pied puis... (il rit) je ne sais pas. Je chercherais des termes qui ne sont pas justes, mais qui vont traduire approximativement le mécanisme qui se fait. Mais pour être lucide, j'utiliserais les termes qui existent et qui sont acceptés en français. Mettre le pied sur le pied, ça va eh-h (tous les deux rient) de dire plutôt : tu places le pied gauche sur... sur ce pied ? (il rit), ou bien sur cette pédale (pause). Parce que, bon, avec une bicyclette, par exemple, ça marche très, très bien de dire que... eh, non, non, c'est difficile, parce qu'il y a les roues qui sont les pieds, la pédale ne va pas être aussi le pied (pause). La création-là nécessite qu'on situe l'expression dans l'environnement et qu'elle y occupe sa place de sorte à être en contraste avec les autres expressions.

Dans cette citation, un chercheur s' imagine les difficultés qu'il rencontrerait, s'il devait expliquer le fonctionnement d'une voiture dans sa L1. Il ressent naturellement le besoin d'être logique et de présenter son sujet d'une manière cohérente. Il se rend alors compte de la nécessité d'un vocabulaire qui reflète les « catégories » d'objets et leurs fonctions particulières. Il est habitué à traiter de sujets « scientifiques et techniques » en français. La nécessité de présenter un fonctionnement technique dans sa langue

règle des inconsistances dans l'emploi du vocabulaire dont on ne se rend pas compte si la langue est normalement utilisée dans un contexte d'oralité. Un mécanicien qui explique la même chose, n'éprouve pas ces difficultés. Ou bien il utilise sans s'en rendre compte le même terme pour plusieurs objets différents, ou bien il invente ou emprunte des expressions au fur et à mesure de ses besoins. Il est clair pour lui que, selon le contexte, un même objet peut avoir différents noms, ou bien le même nom peut désigner différents objets : dans notre exemple, « pied »/roue, « pied »/embrayage ou bien « pied »/pédale. L'incohérence des termes employés ne le gêne pas, ou alors il ne ressent pas le besoin d'une explication décontextualisée ; le contexte nécessaire et commun pour lui, reste implicite dans sa production langagière – comportement typique pour une communication orale, atypique pour une communication écrite et en contexte scientifique. Dans l'exemple cité, le chercheur ressent le besoin d'une catégorisation cohérente, mais le vocabulaire en L1, qui existe probablement parmi les praticiens, ne lui est pas disponible, en tout cas n'existe pas sous forme standardisée.

L'école qui dispense tous les enseignements dans une langue que les élèves ne connaissent pas bien, ne réussira pas – ou réussira mal – à promouvoir cette réflexion systématique. Les élèves qui quittent l'école au cours du primaire ne la connaîtront pas. Ils ne connaîtront pas non plus les résultats de ces réflexions faites par les élites, car ce genre de démarche ne se présente pas en langue vernaculaire. C'est ici que le développement cognitif promu par l'école se mêle à la question de la vulgarisation. Quels sont les savoirs à qui toute la population devrait avoir accès (à enseigner au cycle primaire, développés en langue vernaculaire) ? Quels sont les savoirs réservés aux spécialistes (à enseigner en LO) ? Pour que l'intégration des savoirs scientifiques vulgarisés puisse se répandre, les enseignements pertinents doivent être conçus et systématisés par les élites de façon à ce que les gens ayant quitté l'école prématurément (avant la fin du cycle primaire) puissent en profiter. Cela ne peut pas incomber aux seuls enseignants, il faut des chercheurs qui maîtrisent la L1, ou bien une nouvelle catégorie de chercheurs/vulgarisateurs. L'attitude cognitive qui peut en résulter est décrite par l'enseignant suivant :

8) (A240 ?) M1 : (Les cours de formation PROPELCA) m'ont appris à faire des recherches. Peut-être quand j'enseignais le français, rien que, je ne faisais pas tellement de recherche. Mais actuellement, je fais des recherches nuit et jour : comment faire pour renouveler cette méthode, et faire la rehausser, pour qu'elle ait un niveau un peu supérieur par rapport à ce que j'ai appris.

Au lieu de reproduire ce qu'il a appris, cet enseignant a découvert la méthode de « découverte ». Il applique ce qu'il a appris à son contexte immédiat et essaye d'améliorer son travail individuel ; ce n'est pas une attitude répandue, ni dans l'enseignement, ni dans certains contextes d'éducation pour les adultes. Cette démarche de « découverte-application directe », quand elle existe, ce sera parmi les élites ; on peut donc escompter qu'elle se fera dans les domaines touchés par l'emploi de LO et, par conséquent, pas nécessairement au profit de ceux qui en ont le plus besoin, c'est-à-dire ceux qui comprennent mal la LO. L'emploi des langues vernaculaires dans les programmes scolaires pourrait répandre cette attitude de découverte, cette comparaison entre enseignement et contexte vécu, cette réflexion critique. Ainsi les pertes de temps à l'école diminueraient, un plus grand nombre d'individus qu'aujourd'hui profiteraient des enseignements scolaires.

Il est clair que la langue n'est qu'une des composantes nécessaires à la promotion de telles attitudes, soit à l'école, soit dans l'éducation permanente. Tant que les LO ne sont pas les moyens privilégiés de la communication dans tous les milieux, les langues de communication courante seront les plus aptes à permettre une évolution cognitive, des habitudes de réflexion intellectuelle. Par l'emploi privilégié des LO dans ces domaines, cette évolution n'est accessible qu'à la petite minorité qui jouit d'une éducation supérieure.

Considérations finales

Le XX^e siècle a beaucoup innové et a vu beaucoup de réalisations qu'on pensait impossibles. Serait-il possible, voire nécessaire, qu'un changement radical s'effectue aussi au niveau de la conception linguistique de la société ? Dans le passé, on considérait une conception plurilingue de la société comme provisoire, caractéristique d'une époque de transition. On peut se demander si, dans une société future à grande mobilité et à diversité constante, un changement au niveau des représentations n'est pas impératif : admettre qu'une représentation monolingue n'est qu'un obstacle sur la voie.

Hannoun (1987), en parlant de culture (dont les langues font partie) décrit les pôles extrêmes qui font obstacle à la réalisation d'une société et d'un enseignement vraiment pluriculturels : d'un côté un universalisme appauvrissant, de l'autre côté un particularisme enfermé et enfermant. Il plaide pour une vue interculturelle de l'éducation, où les membres de différentes langues, religions, cultures, etc., participent à la construction d'un futur commun qui préserve la diversité en tant qu'effort commun.

Ce changement profond des représentations par rapport à la société et à son fonctionnement linguistique est probablement la tâche de plusieurs générations. La complexité des situations, les relations et influences multiples qui jouent leur rôle dans un tel changement, peuvent paraître prohibitifs. Néanmoins, les résultats des recherches sont assez encourageants pour justifier un tel changement d'orientation. Les raisons négatives pour un ensei-

gnement multilingue se situent au niveau social et politique, et sont peut-être liées à des préjugés profonds, hérités du passé qui étaient des concepts valables dans une autre société, à une autre époque, mais qui ne correspondent plus à un monde pluraliste.

Les éléments de réalisation proposés par le modèle d'éducation multilingue décrit vont dans cette direction. Ce modèle prépare les enfants à vivre dans une société plurilingue pour leur propre profit et pour celui de leurs communautés linguistiques. Une réalisation généralisée de ce modèle aura à affronter des difficultés, mais il faut se demander si les avantages ne justifient pas d'en faire une priorité.

Le Cameroun est l'exemple par excellence d'un État plurilingue dont le système éducatif est conçu sur la base d'une représentation monolingue avec quelques aspects de bilinguisme en LO⁴⁵. Les langues nationales, moyens de communication dans la plupart des communautés, étaient interdites par la loi dans les systèmes scolaires. Une attitude politique plus positive envers ces langues s'est développée seulement au cours des dernières années :

- 1995 : Les états généraux de l'Éducation recommandent l'enseignement des langues nationales à l'école.
- 1996 : La nouvelle constitution oblige l'État à les protéger et à les promouvoir.
- 1998 : Un texte juridique rend l'enseignement des langues nationales légal.

Le plurilinguisme de fait met en évidence des réseaux de communication fort complexes, qui privilégient l'individu multilingue. Une identification symbolique forte aux langues maternelles, une identification instrumentale aux langues officielles plaide en faveur de l'adaptation de l'enseignement scolaire aux besoins de cette société plurilingue. Le trilinguisme extensif représente un modèle théorique approprié. Les expériences de maints projets bilingues un peu partout dans le monde et celles du

45. Quelques institutions étatiques permettent les deux LO : le parlement, la présidence avec son département de traduction (anglais-français). La télévision nationale a des émissions intéressantes du point de vue bilinguisme : dans des discussions télévisées, les participants utilisent une des deux langues (anglais ou français) et on s'attend à ce que tous les interlocuteurs maîtrisent assez bien les deux pour participer à un débat.

projet PROPELCA pour le Cameroun en particulier montrent qu'un tel enseignement est réalisable et bénéfique pour les enfants. Pourtant, les obstacles sont multiples et touchent à beaucoup de domaines de la vie privée et publique, sociale, politique et économique. La réalisation d'une éducation multilingue généralisée demande la collaboration d'institutions qui n'ont pas l'habitude de travailler ensemble. Pour réaliser le développement vertical par les langues vernaculaires et le développement horizontal par les langues officielles, une collaboration entre ethnies et État s'avère nécessaire. Une décentralisation des décisions jusqu'au niveau des communautés ou même des établissements scolaires serait propice à une adaptation optimale des options en éducation multilingue.

Une information intensive des populations, d'une part, et une adaptation du profil du personnel travaillant en faveur des milieux ruraux et urbains populaires, d'autre part, contribueraient à réaliser les changements nécessaires.

Les réflexions de cette étude se veulent globales et devraient servir de pont entre aspects théoriques et pratiques. Une interaction étroite entre recherches (et chercheurs et décideurs) linguistiques, sociologiques et anthropologiques s'avère nécessaire pour que les problèmes de la revalorisation des cultures nationales au sein des systèmes scolaires soient abordés au niveau politique. Dans un pays comme le Cameroun, où communication et tradition orales sont prépondérantes, l'accent devrait être mis également sur l'oralité et la littéracie, sur des enseignements visant la maîtrise des cultures traditionnelle et moderne. Si cette étude a parfois donné plus de place aux aspects concernant la langue et la culture traditionnelle au détriment de la langue et de la culture moderne, cela peut se justifier par le fait que ces dernières sont souvent au centre des préoccupations et, dans le domaine de l'éducation au Cameroun, les seules considérées.

ANNEXES

Annexe 1

Réalisations

Le projet PROPELCA

Le Projet de recherches opérationnelles pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA) se veut une application du trilinguisme extensif. Pour sa réalisation, on a prévu les volets suivants qui s'occupent chacun d'un domaine de l'enseignement des langues (Tadadjeu *et al.*, 1988 et 1990). Les réalisations, sous forme d'expérimentation, sont en cours depuis 1981.

Volet 1

Il poursuit l'enseignement bilingue anglais/français avec l'enseignement de certaines matières dans ces deux langues (surtout l'anglais pour les francophones et le français pour les anglophones). Au lieu de dispenser cet enseignement dès la 4^e année scolaire comme le fait une expérience antérieure, ce projet a prévu d'introduire l'enseignement bilingue des LO au niveau secondaire. Dans le cadre du trilinguisme extensif décrit dans ce travail, ce volet sera intégré dans la composante variable.

Volet 2

Les cours au niveau primaire commencent par l'enseignement des matières en langue locale et l'introduction de la langue officielle comme L2. L'importance du temps consacré à L1 diminue graduellement en faveur de LO, jusqu'à la 4^e année scolaire, où langue et culture locales devraient être considérées comme sujet d'étude tandis que la langue d'enseignement est la LO.

Volet 3

Ce volet a un caractère plus expérimental que celui du niveau primaire. Une harmonisation des programmes et une suite cohérente entre primaire et secondaire n'est pas possible tant que le programme multilingue n'est pas généralisé. Tant que la plupart des enfants n'ont pas suivi l'enseignement proposé par le volet 2, le secondaire doit s'occuper de l'enseignement des connaissances de base en L1.

Le programme du secondaire comporte une composante théorique et une composante pratique. La composante théorique consiste à enseigner des principes linguistiques (phonétique, alphabet général, notions grammaticales communes à quelques langues africaines). La composante pratique préconise pendant les deux premières années du secondaire l'apprentissage d'une langue d'ouverture autre que la sienne avec l'accent sur une maîtrise orale. Les deux années suivantes, les étudiants s'intéressent à leur propre langue (notions d'écrit et d'orthographe) et à sa littérature.

Volet 4

Ce volet envisage l'enseignement en langues nationales dans les écoles maternelles et vise l'éveil d'un esprit scientifique chez le jeune enfant par l'emploi de L1.

Déroulement de l'expérience

L'implantation de ces modèles se poursuit en 4 étapes :

1. Planification (1978-1980)

2. Expérimentation (1980-1987)

L'expérience a été menée dans des écoles privées, avec un nombre de langues croissant de 4 à 8 (pour le primaire) et touchant à peu près 3 000 élèves. L'expérience en secondaire a touché finalement 7 écoles en enseignant 4 langues. Elle était suivie par une équipe de chercheurs de plusieurs institutions (Université, CREA, SIL). Le personnel participant à l'expérience exerçant dans les écoles était déjà en place.

— Formation

Le personnel a été formé pour le projet par les membres de l'équipe PROPELCA et les responsables pédagogiques des services respectifs. La formation a consisté en une partie théorique (concepts de base, développement du projet, principes pédagogiques relatifs à l'enseignement de la lecture en L1, méthodologie de LO comme L2, méthodologie bilingue pour l'enseignement du calcul) et une partie pratique (pratique des principes pédagogiques et emploi des livres scolaires, pratique des connaissances de l'écrit L1).

Le premier groupe à être formé était celui des instituteurs. Le modèle général consistait à les convoquer pendant trois années consécutives pour deux semaines. Une partie théorique présentait le concept de l'éducation bilingue et les développements récents du projet dans les différentes régions et donnait des notions et de la pratique en pédagogie de L1 (lecture surtout), LO (enseignement d'une langue comme L2) et calcul (combinaison de pédagogie et emploi adéquat de L1 et LO dans les leçons de calcul). La partie pratique regroupait les participants par langue locale pour amé-

liorer leurs connaissances en orthographe de leur L1 respective. Ces leçons étaient données soit par un linguiste, soit par un enseignant ou formateur de programmes locaux d'alphabétisation.

Superviseurs. Ils étaient convoqués tous les 2 ou 3 ans. Leur programme de formation était identique, sauf que l'accent était mis sur les aspects théoriques. Une composante « changements administratifs » a été ajoutée pour les sensibiliser aux problèmes relatifs à l'administration des examens, l'information des parents, etc.

Directeurs. Tous les 2 ou 3 ans, ils ont été convoqués au cours des enseignants (pour la première semaine : partie théorique et pratique de la L1 écrite). Ils suivaient donc la partie générale (présentation du concept et des développements du projet). Au lieu de poursuivre toute la formation linguistique et pédagogique, on a instauré des sessions avec le coordonnateur du projet pour discuter des problèmes pratiques (administratifs, politiques, etc.) de leurs écoles spécifiques.

Cadres supérieurs. Les décideurs et les cadres supérieurs étaient informés de temps en temps par une présentation du projet dans leurs propres réunions.

— Le matériel

Il a été préparé par l'équipe de chercheurs en collaboration avec des locuteurs de chaque langue (maîtres participant au projet ou étudiants en linguistique). L'identité culturelle est renforcée par l'emploi des langues locales, par les thèmes qui proviennent des cultures locales. La qualité du contenu culturel dépend des auteurs respectifs et il se peut qu'elle ne représente pas toujours « la sagesse des vieux ». L'expérience a montré qu'en général, les enseignants vivant au sein de la communauté ethnique s'y retrouvent plus facilement dans le choix et le développement de sujets culturels et que, souvent, ils maîtrisent mieux la langue locale que les étudiants de l'Université.

On s'est limité à un nombre minimal de livres : généralement un livre par sujet et par année en ce qui concerne le primaire.

Pour le secondaire, on a publié un guide linguistique et un livre de lecture. Ce dernier contient une série de textes traditionnels en quatre langues, qui devrait permettre à l'enseignant de traiter un texte avec des élèves de différentes langues. L'apprentissage

surtout oral de la langue d'ouverture est fondé sur des dialogues portant sur des sujets variés, mais identiques dans les langues enseignées.

Pour le perfectionnement de l'écrit en L1, on a employé les quelques livres existants dans la communauté : guides d'orthographe, grammaires pédagogiques, etc.

- L'évaluation des élèves

Elle suivait les examens habituels dans les écoles. Les tests étaient élaborés par l'équipe et les responsables des systèmes scolaires.

Les résultats de cette phase peuvent être résumés comme suit : Les connaissances des élèves du projet étaient légèrement supérieures à celles des classes de contrôle (à peu près égales pour le français, légèrement plus élevées en calcul ; de plus, ils ont des connaissances de l'écrit en L1 que les classes de contrôle n'ont pas). Les maîtres attestent une meilleure expression en L2 et une meilleure participation en L1. Les plus grands problèmes se sont situés dans l'administration (affectation de maîtres, placement des élèves passant d'une classe à l'autre, démarches d'évaluation, statut expérimental) et dans le manque d'information à grande échelle.

3. Extension

Une extension est en cours à deux niveaux :

- extension du projet à d'autres langues ;
- extension à toute une zone dans les langues participant à l'expérience.

Pour cette phase, la collaboration officielle du ministère à l'Éducation et éventuellement la prise en charge de cet enseignement par ce ministère est nécessaire et sollicitée. L'extension se base sur une collaboration étroite avec les communautés linguistiques et leurs comités de langue.

4. Généralisation

Le but visé par l'expérience est une application générale du trilinguisme extensif dans tout le système scolaire, dans toutes les langues du Cameroun. Sachant combien d'éléments d'ordre socio-linguistique et politique doivent être réunis pour lancer un tel projet au niveau national, cette phase ne peut être définie que dans des termes très généraux (voir chapitre 7). Démarches et planification détaillée peuvent seulement se faire au moment où les instances concernées adopteront une politique multilingue.

Promotion d'une langue vernaculaire : le nufi

« Nufi » veut dire « nouvelles choses » en langue fe'fe'. C'est le titre qu'on a choisi pour le journal dans cette langue et c'est devenu le nom par lequel on désigne souvent tout ce mouvement qui a connu un développement lent, mais sans interruption depuis le début du siècle. D'autres langues peuvent avoir atteint un niveau de développement similaire ou plus avancé dans un domaine ou l'autre, mais une certaine cohérence et la présence de presque tous les éléments nécessaires à la promotion linguistique font que le nufi mérite d'être cité comme un exemple à suivre. L'interaction de différents acteurs s'y manifeste, ainsi qu'une adaptation au développement au niveau national (par exemple, changement de l'orthographe par suite de la création de l'alphabet national). Les aspects exemplaires sont les suivants :

- des comités de langue existent dans différentes localités, dans la région d'origine et dans les communautés de diaspora des grandes villes ; ils sont « académie » et promoteurs de la langue (niveau local et national) ; le cas échéant, leurs membres interviennent dans des discussions entre utilisateurs et décideurs ;
- le comité de la capitale ethnique publie le journal *Nufi* depuis 1953, en dépit de problèmes financiers constants. Celui-ci est soutenu par les élites, des volontaires de l'Église catholique ; il diffuse des nouvelles variées (mentionnées dans les interviews : noms et emploi médical de plantes, changements concernant l'orthographe, nouveaux titres, publications, etc.) ;

- les comités offrent des cours pour apprendre la lecture aux locuteurs fe'fe'. Depuis quelques années, on répond aux besoins des jeunes citadins qui ne maîtrisent plus la langue par des cours où le fe'fe' est enseigné comme L2 ;
- le comité de la capitale ethnique est accepté par les imprimeurs de la région comme instance de « censure » (entretien personnel avec un imprimeur en 1988) au moins pour les titres apolitiques. Les titres à implication politique doivent être soumis à la censure centrale de la Présidence.

Formation linguistique : Découvre ta langue (DTL)

Depuis 1980, il existe cette possibilité de formation linguistique au Cameroun (elle a été adaptée par la suite à d'autres pays africains). Les objectifs principaux de ce cours qui a lieu chaque année sont les suivants :

- donner à un locuteur les connaissances linguistiques nécessaires pour analyser sa propre langue et pour élaborer une orthographe expérimentale ;
- donner les connaissances théoriques et pratiques nécessaires pour traduire des œuvres de valeur dans sa propre langue nouvellement écrite ;
- donner les notions nécessaires pour lancer et gérer la promotion de sa langue (programmes d'alphabétisation).

Ce cours est à la disposition de toute personne titulaire d'un baccalauréat ou travaillant à la promotion des L1. Il est soutenu par plusieurs institutions : la Société internationale de linguistique, le département linguistique de l'Université de Yaoundé, et dans le passé par l'Institut des sciences humaines (qui n'existe plus). Comme on n'a pas encore fait d'évaluation extensive des applications que les participants font de ces cours, il est difficile de dire comment et où l'emploi écrit des L1 s'enracine, ni quels sont les domaines où il trouve une application utile.

Annexe 2

Profils biographiques des interviewés

Code	Profession	Langue		Éducation formelle	Résidence		Localisation		
		LI	LO		dans LI	hors LI	urbaine	semi-urbaine	rurale
1a	Prof. lycée	fe'fe'	fr	ENS	X			X	
1b	Chef secteur	fe'fe'	fr	?	X			X	
2	Secr. à l'Éd.	nso	ang	?	X		X		
3	Secr. à l'Éd.	baban	ang	ENS ?		X			
4	Directeur	nso	ang	?		X			X
	Enseignant	nso	ang	2 norm.	X				X
				1 prim ?	X				X
5	Directeur	nso	ang	?	X				X
	Enseignant	nso	ang	2 norm.	X				X
				1 ?	X				X
6	Directeur	fe'fe'	fr	?	X			X	
	Enseignant	fe'fe'	fr	1 norm.	X			X	
				2 ?	X			X	
7	Directeur	fe'fe'	fr	?	X			X	
	Enseignant	fe'fe'	fr	?	X			X	
8	Directeur	duala	fr			X	X		
	Enseignant	duala	fr	2 CEPE	X		X		
				1 ?	X		X		
9	Inspecteur	gasan	fr	Doctorats		X	X		
10	Chercheur	fe'fe'	fr	Dr. 3'		X	X		
11	Chercheur	duala	fr	Dr. 3'		X	X		
12a	Inspecteur	ew	fr	ENS	X		X		
12b	Chef secteur	ew	fr	PENIA	X		X		
13	Directeur	ew	fr	CAPME	X				X
	Enseignant	ew	fr	1 CAPME	X				X
				2 prim	X				
14	Secr. à l'Éd.	ew	fr	Sém ?	X		X		

Abbrev. : École normale supérieure (ENS), professeur d'école normale des instituteurs et instituteurs adjoints (PENIA), certificat de stage pédagogique (CAPME), séminaire catholique (Sem).

Langues : anglais (ang), ewondo (ew), français (fr), lamnso' (nso).

Annexe 3

Connaissances linguistiques des enseignants participant au stage pédagogique à Douala 1988

L1 des participants : duala, basaa, bakoko

Langues africaines connues comme L2 : bakoko, bakweri, banen, basaa, duala, ewondo, fe'fe', pidgin.

Langues extérieures : allemand, espagnol, latin

N° d'individus	Connaissances linguistiques en		
	langues africaines	langues officielles	langues extérieures
5	1	1	
6	2	1	
1	2	2	
7	3	1	
1	3	2	1
4	4	1	
1	4	2	
1	4	2	1
1	5	1	
1	8	2	1

Annexe 4

Styles de conversation

Source : Sadembouo, 1989, pp. 63-64.

Discours 1. Style « formel » d'un fonctionnaire

« J'ai été très sensible à l'accueil très chaleureux que vous m'avez réservé ainsi qu'à ma suite. Je suis d'avance persuadé que le message que je suis venu vous livrer sera aussi accueilli avec bienveillance.

Je ne serai pas trop long : il m'a été donné de constater que le rapport annuel des redevances fiscales du village Ke'ko accuse un déficit énorme. Vous êtes redevables envers l'État, et c'est extrêmement grave. Vous ne vous acquittez pas de vos impôts, et comment voulez-vous que vos doléances trouvent une solution favorable ? Tantôt c'est votre chef qui vient me harceler dans mon bureau ; tantôt c'est le conseiller municipal ressortissant de votre village qui vient m'importuner pour le problème de salles de classe, de maîtres, de routes, de dispensaire, etc. Soyez sérieux ! Vous oubliez que vous devez être artisans de votre propre développement, comme l'a souvent répété le président de la République... !

Si vous voulez que vos doléances soient examinées avec faveur, acquittez-vous sans retard de votre devoir et de vos obligations et prenez une part active au développement de la nation pour mériter les énormes sacrifices et l'attention que le gouvernement ne cesse de vous consentir... »

Discours 2. Style traditionnel

« Mes pères, mes mères, mes frères... soyez en paix ! Mon cœur est plein de joie. Si vous pouviez l'ouvrir, vous pourriez voir à quel point je suis content, content de la façon dont vous m'avez accueilli. Un proverbe de chez nous dit, et avec raison : "Un chien sans queue ne sait comment manifester sa joie devant son maître." Je suis un chien sans queue.

Je ne suis pas venu pour grand-chose. Vous savez que les membres d'une famille qui ne se rendent pas visite courent le risque de se voir disloqués, comme dit la sagesse de chez nous, n'est-ce pas ? Alors, mes frères, comment allez-vous ?

Je suis venu vous livrer la bonne réponse aux multiples questions que vous, votre chef, votre conseiller, m'avez posées. Vous voulez un dispensaire, quelques salles de classe de plus à l'école principale et plus de maîtres : vu le nombre croissant d'élèves, c'est normal d'augmenter. Je le dirai à l'inspecteur à l'éducation qui fera tout pour vous satisfaire ; le dispensaire aussi est nécessaire, car vous êtes loin de la ville et beaucoup d'enfants et de vieillards souffrent et meurent. L'État fera ce qu'il peut pour vous satisfaire. L'État a déjà creusé la route. Il reste de l'entretenir. Mais vous savez ce que dit un proverbe de chez nous : "On ne peut continuer à laver quelqu'un qui ne prend pas la peine au moins de se frotter." C'est avec vous, et non sans vous que l'État fera tout ce travail. Comment faire alors ?

Tout d'abord, voyez. Vous avez de la chance, il y a une rivière très sablonneuse qui coule ici. Organisez des journées de travail où tout le monde viendra extraire le sable pour la construction des salles de classe et du dispensaire. Il y a parmi vous des maçons. Si la commune vous donne du ciment, vous fabriquerez les parpaings, et les maçons que vous avez et qui sont très bons vous aideront pour la construction. N'est-ce pas, nous sommes d'accord ? Vous voyez comme c'est facile ! Il faut seulement que chacun y apporte sa contribution. Vous avez des arbres qu'il suffit de couper et de scier pour obtenir des planches. Nous sommes d'accord que c'est un gaspillage d'aller encore acheter ce que nous avons déjà sur place, n'est-ce pas ?

Puis il paraît que certains n'ont pas encore payé tous leurs impôts. Est-ce normal que certains payent et que d'autres croisent les bras ? N'est-ce pas la tricherie ? Alors, je demande à ceux-là de payer vite leurs impôts. Je laisserai des consignes au chef là-dessus. C'est avec l'argent de l'impôt que l'État construit le pays.

Chers frères, nous avons tout dit, nous comprenons tous maintenant "qu'une seule main ne peut ficeler un paquet". D'ici à deux ans, je suis sûr que nous aurons fini tous ces travaux.

Je vous attends. Bon courage et bon travail... »

Index

A

- alloglotte, 67
- alphabet général, 22, 69, 208
- altérité, 79
- alternance, 42, 61, 66, 73
- aménagement linguistique, 131
- ANACLAC, 23, 148
- appartenance ethnique, 36, 76-77, 79, 81, 96, 100, 143, 146
- approche ethnologique, 28
- asymétrie, 56, 60, 66
- Atlas linguistique, 11
- avancement
 - économique, 108, 113
 - social, 102, 107-109, 115, 163, 166

B

- besoin fondamental, 99-100
- bilinguisme, 14, 41, 44-45, 69, 141, 155, 189
 - équilibré, 18, 62, 71, 163
 - individuel, 41
 - officiel, 17-18
 - social, 41

C

- choix
 - de langue, 54, 60-61, 76-77, 123, 129, 133
 - exploratoire, 61, 72-73
- comité de langue, 23, 45, 71-72, 139, 165

communauté

- ethnique, 16, 144, 156, 210
- linguistique, 16-17, 42, 45, 59, 96, 133, 164, 166, 168, 204, 211
- monolingue, 155

communication

- culturelle, 132
- écrite, 5, 22, 72, 114, 121, 123, 201
- endolingue, 56
- interethnique, 15, 37, 103-105, 140
- internationale, 103-105
- multilingue, 56
- orale, 5, 70, 72, 114, 121, 123, 149, 201, 205

comparaison, 174, 177, 180, 182, 187

comportement

- culturel, 91, 176
- linguistique, 6, 25, 31-32, 36, 41-43, 45, 62, 74-75, 79, 154
- marqué, 45, 61-63, 66, 77
- non marqué, 45, 54, 61-63, 66, 76-77

conception

- bilingue, 36
- moderne, 188
- monolingue, 6, 11-12, 17, 36, 133, 153
- multilingue, 12, 36
- plurilingue, 12, 203
- trilingue, 146

contexte

- multiculturel, 187
- plurilingue, 25, 46, 120, 140, 148, 154-155, 158, 187

convergence, 77**conversation**

- bilingue, 54-55
- endolingue, 54
- exolingue, 54-56
- monolingue, 55, 60

corpus planning, 130, 162**CREA, 23-24, 126, 209****culture**

- africaine, 126
- locale, 166, 168, 208, 210
- moderne, 122, 173-174, 184, 187, 205
- orale, 125
- traditionnelle, 95, 122, 173-174, 176, 184, 187, 205

D**décentralisation, 142, 144, 205****décontextualisation, 38, 185****développement, 5, 149**

- cognitif, 189-191, 194, 197, 201
- intellectuel, 190, 194

diglossie, 6, 42, 46, 54, 62, 98, 113, 166**divergence, 77, 89****domaine linguistique, 45, 131**

E

écrit, 5, 11, 20-21, 27, 30-31, 38, 71-72, 96-97, 110-115, 117-119, 121-124, 126-127, 130, 138-140, 149-150, 153-154, 164-166, 171, 173, 182-184, 186, 191, 198, 209, 211

éducation

- bilingue, 34, 38, 156-158, 164, 166-167, 190-191, 209
- formelle, 5-6, 18-19, 182, 214
- informelle, 6, 18, 170, 175
- linguistique, 169, 197
- monolingue, 9
- multilingue, 7, 34, 36, 38, 155-157, 187-188, 204-205
- parascolaire, 5
- plurilingue, 9, 158
- primaire, 109
- scolaire, 173
- traditionnelle, 173

enracinement, 82-83, 133, 135, 162, 169, 176, 184**épanouissement, 36, 99-100, 102-103, 111, 162, 169**

- économique, 105, 107
- géographique, 25, 103
- intellectuel, 25, 110-111, 137, 178
- social, 25, 105, 107

F**fédéralisme corporatif, 144****fonction**

- complémentaire, 98, 122
- linguistique, 140
- magique, 121
- politique, 121
- pragmatique, 121
- pratique, 131
- symbolique, 131, 141

I**identité**

- culturelle, 120, 158, 210
- ethnique, 76, 79, 81-82, 84-86, 90, 97, 117, 120, 145-146
- linguistique, 89

- multiple, 84
- personnelle, 81, 85-86, 117
- sociale, 82
- implicite, 32-33, 92-93, 178
- in-group, 64, 82, 90
- insider, 176

L

langue

- bilingue, 60
- coloniale, 11, 14
- communautaire, 6, 109, 197
- d'enracinement, 136
- d'origine, 160
- d'ouverture, 136, 208, 211
- de base, 16
- d'enracinement, 138, 162
- dominante, 16, 185, 192-193, 195
- ethnique, 16, 76, 84
- étrangère, 55, 98, 102, 118
- familiale, 14, 197
- H, 43, 113
- L, 42, 113
- locale, 14, 16, 21-23, 25, 30, 37, 42, 48, 50-54, 62, 71, 88, 91, 97, 105, 113, 115, 120, 122-127, 136-137, 144, 146, 148-149, 158, 165-166, 168-169, 173-174, 186, 191, 195, 208-210
- majoritaire, 79, 85, 133, 158, 162
- maternelle, 15, 33-34, 36, 42, 55, 65, 81, 85-86, 88, 91-92, 94, 97, 100, 114, 134-135, 142, 158-159, 167, 183, 185, 194, 204
- minoritaire, 139
- moyenne, 133
- nationale, 16, 18-19, 23, 30, 36, 69, 89, 97, 118, 127, 129,

- 131-133, 135, 139, 142, 145-146, 148, 204, 208
- officielle, 5, 14-15, 18-19, 21, 24, 33-36, 42, 48, 53, 56, 59, 62, 65, 71, 85, 89, 97, 102-103, 105, 108-109, 111, 113, 122, 132, 134-137, 141, 149, 168, 192, 208
- périphérique, 139
- première, 16
- seconde, 56
- véhiculaire, 14-15, 36-37, 42, 53, 113, 134-136
- vernaculaire, 5, 15, 18, 33, 65, 76, 89-90, 92, 95, 101, 113, 135, 141, 150, 165, 173, 177, 181, 184-185, 192, 195, 201-202, 205, 212
- voisine, 103, 127, 136
- littéracie, 5, 25, 113, 121-123, 154, 205
- littérature, 124, 174, 208
- orale, 97, 184

M

- macro-niveau, 41, 46, 54
- maxime
 - de déférence, 61, 66
 - de virtuosité, 61, 66
- méthode
 - cyclique, 30-31
 - moderne, 70, 96, 180, 184
 - traditionnelle, 70, 96, 165, 180, 182, 184, 196
- micro-niveau, 41, 46
- minorité linguistique, 133, 156, 161-162, 190-191
- modèle
 - bilingue, 163, 169, 179, 192, 207
 - d'enrichissement, 161-163

- de maintien, 158, 160-161, 163
- de submersion, 158
- de transition, 132, 158-159, 164
- d'enrichissement, 158, 161
- multilingue, 169
- modernité, 122, 160, 174, 186-187
- multilinguisme, 36, 41-42, 51, 133, 136, 155, 189
 - individuel, 138-139
- multipartisme, 18, 147

N

- négociation, 62, 64, 73, 76, 79
- niveau-seuil, 190, 193
 - maximum, 191, 194, 197
 - minimum, 191
- normalisation, 131
- normativisation, 151, 152
- notion métalinguistique, 58, 118, 153

O

- oral, 27, 38, 114-115, 121-124, 126, 138-139
- oralité, 5, 25, 93, 113-114, 121-125, 127, 201, 205
- orthographe, 21, 71-72, 115-116, 119, 123, 127, 130-131, 141, 149-151, 164, 186, 208, 210-213
- out-group, 64, 82, 146
- outsider, 49, 176

P

- paralittérature, 154
- paternité, 95
- patrimoine, 95-96, 126, 165

pays

- développé, 20, 100
- en voie de développement, 100
- industrialisé, 99, 106, 155-156, 160, 162

pidgin, 15, 37, 51, 53, 215

planification

- externe, 130
- interne, 130, 149
- linguistique, 18, 130-131, 133, 140

plurilinguisme, 18, 38, 41, 131, 135-136, 139-140, 143-144, 153, 155, 204

politesse, 77, 91, 174-176

politique

- linguistique, 17, 30, 34, 36, 129, 131-133, 144, 152, 156, 168
- multilingue, 41, 133, 138, 212
- plurilingue, 21, 25, 140-141, 143

population

- rurale, 138, 148, 152, 162
- urbaine, 148, 152, 162

principe

- de territorialité, 143
- du droit personnel, 143
- du fédéralisme corporatif, 143

programme bilingue, 156, 160, 192

PROPELCA, 7, 9, 23, 30, 32-36, 69, 133, 151-153, 156, 164, 166-167, 180, 186-188, 191, 205, 207, 209

proverbe, 93, 97, 120, 174, 177-179, 217

R

redoublement, 5, 172

réseau

- de communication, 36, 46, 48, 53, 99, 204
- fermé, 51, 54, 59, 62, 113, 138, 170
- ouvert, 51, 54, 59
- social, 51, 102

S

savoir

- culturel, 93, 96, 126, 170
- moderne, 111, 165, 183
- traditionnel, 94, 165, 169, 174, 177, 189

semilinguisme, 190

SIL, 23-24, 71, 148, 209

société

- africaine, 109, 121
- monolingue, 17, 159
- multiethnique, 79
- multilingue, 9, 79
- plurilingue, 17, 31, 38-39, 45, 138, 153, 204

standardisation, 21-22, 44, 119, 124, 131, 133, 149-150

status planning, 130-132

stéréotype, 77, 146

stratégies d'intelligibilisation, 58

systématisation, 191, 197-199

T

théorie

- de développement, 100
- des motivations, 99
- du marquage, 45

Tiers monde, 5, 100-101, 156

tradition

- écrite, 11, 22, 123, 149, 151, 180-181, 188, 198
- orale, 21, 27, 29, 70, 124, 149, 180-182, 188, 199, 205

transmission culturelle, 96

tribalisme, 90, 146

trilinguisme extensif, 18, 23, 25, 36, 133-136, 139, 141, 152-153, 162-163, 168, 204, 207, 212

U

unité nationale, 146, 147

V

valeur

- culturelle, 165, 174
- identitaire, 37, 97, 123
- instrumentale, 34, 84-85, 98, 168
- symbolique, 34, 84-85, 87, 169
- traditionnelle, 177, 179

vecteur

- horizontal, 133, 162
- vertical, 133, 162, 176

vulgarisation, 136, 149-152, 186, 201

Bibliographie

- AKINNASO Niyi F., 1991, « Policy and experiment in mother tongue literacy in Nigeria », *International Review of Education*, 39 : 4, pp. 255-85.
- ALBER Jean-Luc, Bernard PY, 1986, « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Études de linguistique appliquée*, 61, Paris, Didier, pp. 78-91.
- ASHER R.E. (éd.), 1994, *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Pergamon Press.
- BAGGIONI Daniel, Louis-Jean CALVET, Robert CHAUDENSON, Gabriel MANESSY, Didier de ROBILLARD, 1992, *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Institut d'études créoles et francophones, Université de Provence, Didier Érudition.
- BAMBOSE Ayo, 1992, « Language policy options in basic education: implications for policy formulation », in Lesley Limage (éd.), *Language policy, literacy and culture*, Table ronde de la conférence internationale sur l'éducation, Genève, UNESCO.
- BANKS Stephen, 1988, « Achieving unmarkedness in organisational discourse: a praxis perspective on ethnolinguistic identity », in William G. Gudykunst, *Language and Ethnicity*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia, pp. 15-33.
- BARTON David, 1994, *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*, Blackwell, Oxford.
- BÉLINGA Katherine, Étienne SADEMOUO et Élisabeth GFELLER (éds), 1989, *Langues nationales et maîtrise du développement*, APICA, Douala.

- BELL Daniel, 1975, « Ethnicity and social change », in Glazer, Nathan et Daniel Patrick Moynihan, *Ethnicity: Theory and Experience*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., pp. 141-76.
- BERG Marinus E. van den, 1980, *Language Planning and Language Use in Taiwan: A study of language choice behavior in public settings. A contribution to the sociology of language*, Diss, Rijksuniversiteit, Leyde.
- BIYA Paul, 1987, *Pour le libéralisme communautaire*, Favre / ABC, Suisse.
- BOT BA NJOCK Henri-Marcel, 1966, « Le Problème linguistique du Cameroun », *L'Afrique et l'Asie*, 73, pp. 3-13.
- BOURHIS R.Y. et H. GILES, 1977, « The language of intergroup distinctiveness », in H. Giles, *Language, Ethnicity and Inter-group Relations*, Academic Press, Londres, pp. 119-35.
- BRANN C.M.B., 1981, *Trilingualism in Language Planning for Education in Subsaharian Africa*, Paris, UNESCO, ED 81/WS/161.
- BRICE HEATH Shirley, 1985, « Tradition orale et tradition écrite », *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 36 : 99, *Interaction par le langage. Théories et recherche sociolinguistiques : études de cas et applications*, Paris, UNESCO.
- CALVET Louis-Jean, 1974, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.
- 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- 1992, « La dynamique des langues au Sénégal (Dakar/Ziguinchor) », in Baggioni et al., *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Institut d'études créoles et francophones, Université de Provence, Didier Érudition.
- CAREY S., 1993, « Immersion, minority and transitional bilingual programs », communication inédite, AILA.
- CHALIAND Gérard, 1980, *L'enjeu africain. géostratégies des puissances*, Paris, Seuil.
- CHAUDENSON Robert, 1992, « Étude et gestion du multilinguisme pour le développement dans l'espace francophone », in Baggioni et al., *Multilinguisme et développement dans l'espace*

francophone, Institut d'études créoles et francophones, Université de Provence.

- CHISS J.-L. et Ch. PUECH, 1983, « La linguistique et la question de l'écriture ; enjeux et débats autour de Saussure et des problématiques structurales », *Langue française*, 59.
- CHUMBOW Beban Sammy, 1980, « Language and language policy in Cameroon », in Kofe-Kale, Ndiva, *An African Experiment in Nation Building : The bilingual Cameroon Republic since reunification*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- COSNIER Jacques, Nadine GELS, Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (éds), 1988, *Échanges sur la conversation*, Éditions du Centre national de la recherche scientifique, Paris.
- COULMAS Florian, 1994, « Protestant ethics and profane languages », in G. Lüdi (éd.), *Sprachstandardisierung*, Universität Freiburg/Nat. Schweiz UNESCO Kommission.
- CUMMINS Jim et Merrill SWAIN, 1986, *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*, Longman, Londres.
- DABÈNE L. et J. BILLIEZ (éds), 1992, *Autour du multilinguisme*, Presses universitaires de Grenoble.
- 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Vanves, Hachette.
- DALLE Emile-Lesage, 1983, *Origine ethnique et attitude à l'égard de l'enseignement de la langue duala*, Centre international de recherches sur le bilinguisme (CIRB), Québec.
- DASEN Pierre R., 1989, *Le développement de l'enfant dans une perspective interculturelle*, Université de Genève (Docum. de travail DPSF 265).
- DE PIETRO Daniel, 1988, « Conversations exolingues, une approche linguistique des interactions interculturelles », in J. Cosnier et al. (éds), *Échanges sur la conversation*, Paris, Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
- DIEU Michel et Patrick RENAUD (éds), 1983, *Atlas linguistique du Cameroun : Inventaire préliminaire*, ACCT, Paris, CERDOTOLA et DGSRST Yaoundé.
- DONNEUR André, 1975, « La solution territoriale au problème du multilinguisme », in Jean-Guy Savard et Richard Vigneault, *Les États multilingues, problèmes et solutions*, CIRB, Presses de l'Université de Laval, Québec.

- EDWARDS John (éd.), 1984, *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*, Academic Press, Londres.
- 1985, *Language, Society and Identity*, Blackwell, New York.
- FASOLD Ralph, 1984, *The Sociolinguistics of Society*, Blackwell, New York.
- FARAH Nuruddin, 1987, *Maps*, Panthéon.
- FÉRAL de Carole, 1979, « Ce que parler pidgin veut dire. Essai de définition linguistique et sociolinguistique du pidgin-english camerounais », in Paul Wald et Gabriel Manessy, *Plurilinguisme : Normes, situations et stratégies*, Paris, L'Harmattan, pp. 103-27.
- FERGUSON Charles A., 1968, « Language Development », in Fishman et al. (éds), *Language Problems of Developing Nations*, Wiley, New York, pp. 27-37.
- FISHMAN Joshua A., 1968, *Language Problems of Developing Nations*, Wiley, New York.
- 1972, « Domains and the relationship between micro-and macrolinguistics », in J. Gumperz et D. Hymes, *The Ethnography of Communication*, Rinehart and Winston, New York, pp. 435-53.
- 1972, *The Sociology of Language. An interdisciplinary social science approach to language in society*, Newbury House, Rowley, Mass.
- 1974, *Advances in Language Planning*, Mouton, La Haye.
- 1976, *Bilingual Education. An international perspective*, Newbury House, Rowley, Massachusetts.
- 1977, « Language and ethnicity », in H. Giles, *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Academic Press, Londres, pp. 15-57.
- 1982, « Sociolinguistic foundations of bilingual education », *The Bilingual Review*, 9, 1, pp. 1-35.
- FRIEDRICH Carl J., 1975, « The Politics of language and corporate federalism », *Les États multilingues. problèmes et solutions*, CIRB, Québec, pp. 227-42.
- FUCHS Jean-Paul, 1989, « Quel avenir pour le français dans les pays d'Afrique noire francophone et de l'océan Indien ? », *Mondes et cultures : États et perspectives de la francophonie*

- dans le monde*, Colloque 1989, Académie des Sciences d'Outre-Mer, tome XLIX.1.1989, 11-28.
- GALTUNG Johan, 1980, « Le développement dans la perspective des besoins fondamentaux », in Spits *et al.*, *Il faut manger pour vivre... controverses sur les besoins fondamentaux et le développement*, Paris, PUF, Genève, IUED.
- GARCÍA Ofelia (éd.), 1991, *Bilingual Education. Focusschrift in honor of J.A. Fishman*, Benjamins, Amsterdam.
- GAY John et Michael COLE, 1967, *The New Mathematics and an Old Culture. A study of learning among the Kpelle of Liberia*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- GFELLER Élisabeth, 1989, « Langues nationales et communication écrite », in K. Bélinga *et al.* (éds), *Langues nationales et maîtrise du développement*, APICA, Douala. pp. 101-11.
- (éd.), 1990, *Multilingual Cameroun Multilingue*, SIL, Cameroun.
- GIGER Marti, 1991, *Traditionelle Lern- und Lehrmethoden bei den Daba*, BA im Fachbereich I, Freie Hochschule für Mission in Körtal.
- GILES Howard et Peter F. POWESLAND, 1975, *Speech Style and Social Evaluation*, Academic Press, Londres.
- 1977, *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Academic Press, Londres.
- GILES Howard, Peter F. POWESLAND, R.Y. BOURHIS et D.M. TAYLDR, 1977, « Toward a theory of language in ethnic group relations », in Giles H., *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Academic Press, Londres.
- GILES Howard, Peter F. POWESLAND, et Robert SAINT CLAIR, 1979, *Language and Social Psychology*, Blackwell, Oxford.
- GILES Howard, Peter F. POWESLAND, et N. COUPLAND, 1991, *Language: Contexts and Consequences*, Open University Press, Buckingham.
- GOODY Jack, 1979, *La raison graphique*, Minuit, Paris.
- GROSJEAN François, 1982, *Life with Two Languages. An introduction to bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

- GUMPERZ John, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle*, L'Harmattan (traduction partielle de *Discourse Strategies*, 1982 et *Language and Social Identity*, 1982).
— (éd.), 1982, *Language and Social Identity*, University Press, Cambridge.
- GUMPERZ John et Dell HYMES (éds), 1972, *The Ethnography of Communication*, Rinehart and Winston, New York.
- HAARMANN Harald, 1974, *Sprachpolitische Organisationsfragen der Europäischen Gemeinschaft*, Hambourg, Europakolleg, Fundament Verlag Dr. Sasse.
— 1980, *Multilingualismus 1. Probleme der Systematik und Typologie*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
— 1980, *Multilingualismus 2. Elemente einer Sprachökologie*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
— 1986, *Language in Ethnicity. A view of basic ecological relations*, de Gruyter, Amsterdam.
- HALAOUI Nazam, 1994, Législations et langues d'enseignement en Afrique noire, Présentation à la conférence sur le droit et langue(s) d'enseignement, Université de Fribourg.
- HAMERS Josiane F. et Michel BLANC, 1984, *Bilinguisme et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles.
- HANNOUN Hubert, 1987, *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris, Édition ESF.
- HAUGEN Einar, 1966, « Dialect, Language and Nation », *The American Anthropologist*, 68, pp. 922-35.
— 1968, « The Scandinavian languages as cultural artifacts », in Fishman et al. (éds), *Language Problems of Developing Nations*, Wiley, New York, pp. 267-84.
- HENRI Paul Marc et Basile KOSSOU, 1985, *Dimensions culturelles du développement. Une étude conjointe UNESCO-CEE*, Nouvelles Éditions Africaines, Lomé.
- HÈRÈDIA Christine de, 1986, « Intercompréhension et malentendus. Etude d'interactions entre étrangers et autochtones », *Langue française*, 71, pp. 48-69.
- HORNBERGER Nancy, 1987, « Bilingual education success, but policy failure », *Language in Society*, 16, pp. 205-26.
— 1988, *Bilingual Education and Language Maintenance*, Foris Publication, Dordrecht, Pays-Bas.

- 1991, « Extending enrichment bilingual education : Revisiting typologies and redirecting policy », in García (éd.), *Bilingual Education. Focusschrift in honor of J.A. Fishman*, Benjamins, Amsterdam, Philadelphia, pp. 183-99.
- HOUS Maurice, 1971, *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, Paris, PUF.
- JERNUDD Björn H., 1968, « Linguistic integration and national development : A case study of the Jebel Marra Area, Sudan », in Fishman et al. (éds), *Language Problems of Developing Nations*, Wiley, New York, pp. 167-181.
- 1977, « Three language planning agencies and three Swedish newspapers », in Rubin et al., *Language Planning Processes*, Mouton, La Haye, pp. 143-49.
- JOBE Aliou, 1992, « Le répertoire linguistique de l'enfant gambien », in Dabène L. et J. Billiez (éds), *Autour du multilinguisme*, Presses universitaires de Grenoble, pp. 27-51.
- KARASAWA Minoru, 1991, « Toward an assessment of social identity : The structure of group identification and its effects on in-group evaluations », *British Journal of Social Psychology*, 30, pp. 293-307.
- KHUBCHANDANI Lachman M., 1978, « Multilingual education in India », in Spolsky B. et R. Cooper (éds), *Case Studies in Bilingual Education*, Newbury House, Rowley, Mass., pp. 88-125.
- KLOSS Heinz, 1969, *Research Possibilities on Group Bilingualism : a Report*, ICRB, Québec.
- KOCH Peter et Wulf OESTERREICHER, 1991, *Gesprochene Sprache in der Romania : Französisch, Italienisch, Spanisch*, Niemeyer, Tübingen.
- KOENIG Edna L., Emmanuel CHIA et John POVEY, 1983, *A Socio-linguistic Profile of Urban Centers in Cameroon*, Crossroads Press, University of California, Los Angeles.
- KOKORA Pascal D., 1992, « Literacy in francophone Africa », *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, pp. 230-42.
- LAMBERT Wallace E., 1979, « Language as a factor in intergroup relations », in Giles H. et R. Saint Clair, *Language and Social Psychology*, Blackwell, Oxford.

- LE PAGE R. B., A. TABOURET-KELLER, 1985, *Acts of Identity*, University Press, Cambridge.
- LIMAGE Lesley (éd.), 1991, *Language Policy, Literacy and Culture*, table ronde à la conférence internationale sur l'éducation, Genève, UNESCO.
- LÜDI Georges, 1989, « Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques », *Actes du congrès international de linguistique et de philologie romanes*, 7, Niemeyer, Tübingen, pp. 405-24.
- 1990, « Diglossie et polyglossie », in G. Holthus, Metzeltin M., Schmitt Ch., *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, V.1, Niemeyer, Tübingen, pp. 307-34.
- 1994, *Sprachstandardisierung*, 12, Kolloquium der Schweiz. Akademie der Geistes- und Socialwissenschaften in Zusammenarbeit mit der Nationalen Schweiz. UNESCO-Kommission, Universitätsverlag, Freiburg.
- 1995, « L'identité linguistique des migrants en question : perdre, maintenir, changer », in Lüdi et Py, *Changements de langage et langage du changement*, Lausanne, L'Age d'Homme.
- LÜDI Georges, Bernard PY, 1995, *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'Age d'Homme.
- MACKEY William F., 1992, « Language policy, literacy and culture : contexts, contents and constraints », in L. Limage (éd.), *Language Policy, Literacy and Culture*, table ronde à la conférence internationale sur l'éducation, Genève, UNESCO.
- MASLOW Abraham H., 1962, *Towards a Psychology of Being*, Van Nostrand Princetown, New Jersey.
- MAZRUI Ali A., 1968, « Some sociopolitical functions of English literature in Africa », in Fishman et al., *Language Problems of Developing Nations*, Wiley, New York. pp. 183-97.
- MAZRUI Ali A. et Pio ZIRIMU, 1978, « Church, state and marketplace in the spread of Kiswahili : Comparative educational implications », in Spolsky et Cooper, *Case Studies in Bilingual Education*, Newbury House, Rowley, Mass., pp. 427-53.
- MBUAGBAW Tanyi, 1984, *African Philosophy of Education*, SOPECAM, Yaoundé.

- MILROY Leslie, 1980, *Language and Social Networks*, Blackwell, Oxford.
- MONDJANAGNI Alfred-C., 1984, *La participation populaire au développement en Afrique noire*, Paris, Karthala.
- MOREAU Marie-Louise, 1990, « Quelle langue pour leurs enfants ? Diola, français et wolof dans l'imaginaire d'adolescents diolas scolarisés », *Plurilinguismes*, 2, pp. 166-206.
- MWANSOKO H. J. M., 1990, « Swahili terminological modernisation in the light of the present language policy of Tanzania », in Rubagumya C. M. (éd.), *Language in Education in Africa : A Tanzanian perspective*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia.
- MYERS-SCOTTON Carol, 1993, « The negotiation of identities in conversation : a theory of markedness and code choice », *Internat. Journal of the Sociology of Language*, 44, pp. 115-36.
— 1993, *Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa*, Clarendon Press, Oxford.
- NGIJOL NGIJOL Pierre, 1964, « Nécessité d'une langue nationale », *Abbia*, 7, pp. 83-99.
- NGOBATJE Marguerite, 1987, *Appartenance sociale et perception de l'école chez les jeunes Camerounais scolarisés*, mémoire élaboré sous la direction du professeur Michelle Deliège et présenté à la faculté des lettres de l'Université de Fribourg, Suisse.
- NDJAMI-NWANDI Simon Bolivar, 1982 (1978), « L'éducation basaa », in Santerre R. et C. Mercier-Tremblay, *La Quête du savoir*, Presses de l'Université de Montréal.
- NUNES Terezinha et al., 1993, *Street Mathematics and School Mathematics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ORIOU Michel et Marie-Antoinette HILY, 1982, « L'identité, signifiants et dimension », *Identités culturelles : approches méthodologiques*, Actes du colloque IDERIC-CIRB à Sophia Antipolis (France), mai 1981.
- OWONO Rigobert Mballa, 1982 (1975), « L'éducation beti », in Santerre R. et C. Mercier-Tremblay, *La Quête du savoir*, Presses de l'Université de Montréal, pp. 121-46.
- PORQUIER R., 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », in B. Py (éd.), *Acquisition d'une langue*

- étrangère III*, Presses universitaires de Vincennes, CLA Neuchâtel, pp. 17-47.
- PREISWERK Roy, 1980, « Identité culturelle, self-reliance et besoins fondamentaux », in Spitz et al., *Il faut manger pour vivre*, Paris, PUF, Genève, IUED.
- PY Bernard, 1993, « Le bilinguisme en construction. Quelques outils de réflexions », séminaire 'Wie kann das Migrationsphänomen in der Schule behandelt werden?', Berne, Nat. UNESCO Kommission.
- 1995, « Migration, apprentissage et réorganisation des compétences linguistiques », in G. Lüdi et B. Py, *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'Age d'Homme, pp. 119-46.
- PY Bernard, René JEANNERET (éds), 1989, *Minorisation linguistique et interaction*, Actes du symposium organisé par l'Association internationale de linguistique appliquée et la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée, Neuchâtel, sept. 1987.
- 1990, « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in D. Gaonac'h et al. (éds), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Paris, Hachette.
- REH Mechthild et Bernd HEINE, 1982, *Sprachpolitik in Afrika*. Helmut Buske Verlag, Hambourg.
- REY-VON ALLMEN Micheline, 1992, « Vers une harmonisation des pédagogies des langues », in M. Rey-von Allmen et al., *Une « pédagogie interculturelle » ? Pièges et défis*, Textes et documents accompagnant le cours de diplôme d'études supérieures, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, pp. 74-78.
- REY-VON ALLMEN Micheline et al., 1992, *Une « pédagogie interculturelle » ? Pièges et défis*, Textes et documents accompagnant le cours de diplôme d'études supérieures, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- ROBINSON Clinton W., 1991, *The use of languages in rural development: the case of the Ombessa region of Cameroon*, thèse pour le doctorat de philosophie, University of Reading, Dept. of Linguistic Science and Dept. of Agricultural Extension and Rural Development.

- ROULET Eddy, 1991, « La pédagogie de l'oral en question(s) », in Wirthner et al., *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 41-54.
- RUBAGUMYA Casimir M. (éd.), 1990, *Language in Education in Africa: A Tanzanian perspective*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia.
- RUBAGUMYA Casimir M. et A. F. LWAITAMA, 1990, « Political and economic dimensions to language policy options in Tanzania », in Rubagumya Casimir M. (éd.), *Language in Education in Africa: A Tanzanian perspective*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia.
- SADEMOUO Étienne, 1980, *Critères d'identification du dialecte de référence standard*, thèse 3^e cycle, Université de Yaoundé.
- 1989, « La place des langues nationales dans la communication en animation », in K. Bélinga et al., *Langues nationales et maîtrise du développement*, APICA, Douala, pp. 101-11.
- SADEMOUO Étienne, B. S. CHUMBOW, 1990, « Standardisation et modernisation de la langue fe'efe' », *Journal of West African Languages*, 20, 2, pp. 47-69.
- SADEMOUO Étienne et WATTERS, 1987, « Propositions pour l'évaluation des niveaux de développement d'une langue écrite », *Journal of West African Languages*, 171, 1, pp. 35-59.
- SANTERRE Renaud et Céline MERCIER-TREMBLAY, 1982, *La Quête du savoir*, Presses de l'Université de Montréal.
- SAVILLE-TROIKE Muriel, 1982-1989, *The Ethnography of Communication*, Blackwell, Oxford.
- SCHMALE Günter, 1988, « Situations de contact ou situations de crise ? Activités de figuration dans les communications exolingues », in J. Cosnier et al., *Échanges sur la conversation*, Paris, Éditions du Centre national de la recherche scientifique.
- SCRIBNER Sylvia et Michael COLE, 1981, *The Psychology of Literacy*, Harvard Univ. Press, Londres.
- SKUTNABB-KANGAS Tove, 1981, *Bilingualism or not*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Angleterre.

- 1984, « Children of guest workers and immigrants : Linguistic and educational issues », in J. Edwards (éd), *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*, Academic Press, Londres.
- SPOLSKY Bernard et Robert L. COOPER (éds), 1978, *Case Studies in Bilingual Education*, Newbury House, Rowley, Mass.
- SPRADLEY James P., 1980, *Participant Observation*, Holt et Rinehart, New York.
- TADADJEU Maurice, 1979, *A Model for Functional Trilingual Education Planning in Africa*, Paris, UNESCO.
- 1981, « Orientations du démarrage de l'expérimentation de l'enseignement des langues camerounaises à l'école primaire », *Cahiers du Département des langues africaines et linguistique*, 1, Université de Yaoundé, pp. 18-28.
- 1982, « L'intégration linguistique au Cameroun », *New Horizons*, numéro spécial bilingue en commémoration au 10^e anniversaire de la République unie du Cameroun, Université de Yaoundé.
- 1984, « Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise : le trilinguisme extensif », *Quelle identité culturelle pour le Cameroun et l'Afrique de demain ?*, APEC (Ass. nat. des poètes et écrivains camerounais), Yaoundé.
- 1987, « Le Facteur linguistique du projet social camerounais », *Journal of West African Languages*, 27, pp. 23-34.
- 1988, « Langue, culture et éducation dans la recherche d'un modèle social africain », *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences humaines*, 6 : 2, Université de Yaoundé, pp. 3-18.
- 1989, *Voie africaine*, Club OUA Cameroun.
- 1990, *Le défi de Babel au Cameroun*, Université de Yaoundé.
- Le facteur linguistique de l'intégration nationale camerounaise (inédit).
- TADADJEU Maurice et Emmanuel CHIA, 1981, « Projet de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA) », in M. Tadadjeu et É. Sadembouo (éds), *Recherches en langues et linguistique au Cameroun*, Centre de recherches et d'études anthropologiques, Yaoundé.

- TADADJEU Maurice et Étienne SADEMOUO (éds), 1981, *Recherches en langues et linguistique au Cameroun*, Centre de recherches et d'études anthropologiques, Yaoundé.
- TAJFEL Henri, 1981, *Human Groups and Social Categories*, Cambridge University Press, Cambridge.
- TAP Pierre (éd.), 1986, *Identité individuelle et personnalisation*, Colloque international de Toulouse, septembre 1979, Sciences de l'homme / Privat, Toulouse.
- 1986, *Identités collectives et changements sociaux*, Colloque international de Toulouse, septembre 1979. Sciences de l'homme / Privat, Toulouse.
- 1988, *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*, Paris, Dunod.
- TCHITCHI Toussaint Yaovi, 1989, « Littérature en langues africaines ou littérature de minorité ? La situation en République populaire du Bénin », *International Journal of the Sociology of Language*, 80, pp. 69-81.
- TRUDELL Barbara, 1993, *Beyond the Bilingual Classroom. Literacy acquisition among Peruvian Amazon communities*, SIL, University of Texas at Arlington.
- WALD Paul et Gabriel MANESSY (éds), 1979, *Plurilinguisme : Normes, situations, stratégies*, Paris, L'Harmattan.
- WALKER Roland W., 1987, *Towards a Model for Predicting the Acceptance of Vernacular Literacy by Minority Language Groups*, mémoire, University of California, Los Angeles.
- WIRTHNER Martine, Daniel MARTIN, Philippe PERRENOUO, 1991, *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- WIRTHNER Martine, 1991, « Oral : Questions ouvertes », in Wirthner et al., *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Delachaux, Niestlé, Neuchâtel, pp. 221-32.
- WOOE Henning, 1991, « Fremdsprachliche Früherziehung : Möglichkeiten aus psycholinguistischer Sicht », in Pierre-Marcel Favre et Georges Lüdi (éds), *L'avenir de l'écrit et du multilinguisme*, Edipresse Publications.
- YAHYA-OTHMAN S., 1990, « When international languages clash : The possible detrimental effects on development of the conflict

between English and Kishwahili in Tanzania », in Rubagumya C. M. (éd.), *Language in Education in Africa*, Multilingual Matters, Clevedon.

ZIEGLER Jean, 1987, *La victoire des vaincus. Oppression et résistance culturelle*, Paris, Seuil.

Table des matières

Introduction.....	5
Remerciements	9
I. Aspects de la situation sociolinguistique du Cameroun	11
Les groupes de langues	14
Les langues officielles (LO)	14
Les langues véhiculaires	14
Les langues vernaculaires	15
La politique linguistique du gouvernement camerounais	17
L'enseignement	19
La place de l'écrit	21
Application et diffusion.....	23
L'ANACLAC.....	23
Le PROPELCA	24
Déroulement de l'expérience.....	24
2. Méthodologie.....	27
La méthode cyclique	30
Cycle 1	31
Cycle 2	32
Cycle 3	38

3. Communication en contexte multilingue.....	41
Réseaux de communication en contexte plurilingue.....	46
Composition du groupe et compétences linguistiques.....	54
Motivations personnelles du choix de la langue.....	61
Le choix non marqué et le choix marqué.....	61
La maxime de virtuosité et les compétences multilingues	66
Le choix exploratoire	72
 4. Identité	 81
Domaines de revalorisation de l'identité ethnique	90
Connaissances du comportement culturel	91
La connaissance des implicites.....	92
La langue comme art spécialisé.....	93
La connaissance de la nature	94
Transmission de langue et culture	95
Valeur identitaire des LO.....	97
 5. Épanouissement.....	 99
Épanouissement géographique	103
Épanouissement économique et social.....	105
Épanouissement intellectuel	110
 6. Oralité et littéracie	 113
Statut et fonction de l'écrit.....	114
Réflexion métalinguistique.....	118
Complémentarité des langues et des codes.....	119
Pédagogie L1 et pédagogie de l'oral.....	123

7. Politique linguistique	129
Développement de la politique linguistique au Cameroun.....	132
Le trilinguisme extensif.....	134
Planification linguistique externe	138
Choix d'une langue nationale.....	139
Répartition fonctionnelle des langues	140
Organisation du plurilinguisme	140
La multiplicité des langues locales.....	142
Possibilités de clivages politiques tribaux	145
Implications économiques	148
Planification linguistique interne.....	149
Développement des langues	149
Application du trilinguisme extensif.....	152
Formation.....	152
La production de matériel.....	153
 8. Éducation en contexte plurilingue.....	 155
Types de programmes bilingues.....	157
Les modèles de transition.....	159
Les modèles de maintien.....	160
Les modèles d'enrichissement.....	161
Modèles bilingues et trilinguisme extensif	163
L'école et la communauté.....	165
Transmission de connaissances et de valeurs	168
Intégration des cultures traditionnelle et moderne à l'école ...	174
Contenu culturel des programmes scolaires	175
Instruction civique / politesse	175
Genres « littéraires ».....	177
Histoire.....	181
Méthodes culturelles d'éducation.....	182
Contenu moderne des programmes scolaires	184
Composante comparative.....	187
Développement cognitif.....	189
Participation intellectuelle.....	191
Compréhension.....	195
Systématisation.....	197

9. Considérations finales.....	203
Annexes	207
Annexe 1 :	
Réalisations.....	207
Le projet PROPELCA	207
Promotion d'une langue vernaculaire : le nufi	212
Formation linguistique : Découvre ta langue (DTL) .	213
Annexe 2 :	
Profils biographiques des interviewés.....	214
Annexe 3 :	
Connaissances linguistiques des enseignants participant au stage pédagogique à Douala 1988.....	215
Annexe 4 :	
Styles de conversation.....	216
Index	219
Bibliographie.....	225

ÉDITIONS KARTHALA

(extrait du catalogue)

Collection Méridiens

- Philippe L'HOIRY, *Le Malawi*.
Alain et Denis RUELLAN, *Le Brésil*.
André LAUDOUZE, *Djibouti*.
Antonio RALLUY, *La Nouvelle-Calédonie*.
Christian RUDEL, *Le Paraguay*.
Catherine BELVAUDE, *L'Algérie*.
J.-P. LOZATO-GIOTARD, *Le Maroc*.
Michel POUYLLAU, *Le Venezuela*.
Christian RUDEL, *L'Équateur*.
Catherine FOUGÈRE, *La Colombie*.
Yvonne FRANÇOIS, *Le Togo*.
Marc MANGIN, *Les Philippines*.
Robert AARSSE, *L'Indonésie*.
Patrick PUY-DENIS, *Le Ghana*.
Marc-Antoine DE MONTCLOS, *Le Nigeria*.
Mihai E. SERBAN, *La Roumanie*.
Pierre VÉRIN, *Les Comores*.
Marie LORY, *Le Botswana*.
Leonas TEIBERIS, *La Lituanie*.
Daniel JOUANNEAU, *Le Mozambique*.
Ezzedine MESTIRI, *La Tunisie*.
Attilio GAUDIO, *Les îles Canaries*.
Christian RUOEL, *La Bolivie*.
Marc LAVERGNE, *La Jordanie*.
Pierre PINTA, *Le Liban*.
Guy FONTAINE, *Mayotte*.
Jane HERVÉ, *La Turquie*.
Maryse ROUX, *Cuba*.
Kamala MARIUS-GNANOU, *L'Inde*.
Joël LUGUERN, *Le Vietnam*.
Christian RUOEL, *Le Mexique*.
Soizick CROCHET, *Le Cambodge*.
Muriel DEVEY, *La Guinée*.
S. CHAMPONNOIS et F. de LABRIOLLE, *L'Estonie*.
Jean CHAUDOUET, *La Syrie*.
Georges LORY, *L'Afrique du Sud*.
Christian RUDEL, *Le Portugal*.
Philippe DAVID, *Le Bénin*.
Frauke HEARD-BEY, *Les Émirats arabes unis*.
S. CHAMPONNOIS et F. de LABRIOLLE, *La Lettonie*.
Carine HANN, *Le Laos*.
Jacqueline THEVENET, *La Mongolie*.
Muriel DEVEY, *Le Sénégal*.

Collection *Les Afriques*

- Amadou DIALLO, *La mort de Diallo Telli*.
Jacques GIRI, *Le Sahel au XX^e siècle*.
Jacques GIRI, *Le Sahel demain. Catastrophe ou renaissance ?*
Moriba MAGASSOUBA, *L'islam au Sénégal. Demain les mollahs ?*
Comi M. TOULABOR, *Le Togo sous Eyadéma*.
François CONSTANTIN, *Les voies de l'islam en Afrique orientale*.
Pascal LABAZÉE, *Entreprises et entrepreneurs au Burkina Faso*.
Gilles DURUFLÉ, *L'ajustement structurel en Afrique*.
Abdoulaye WADE, *Un destin pour l'Afrique*.
Olivier VALLÉE, *Le prix de l'argent CFA*.
C. GEFFRAY, *La cause des armes au Mozambique*.
S. ELLIS, *Un complot colonial à Madagascar*.
Pierre CLAUSTRE, *L'affaire Claustre*.
Ahmed ROUADJIA, *Les frères et la mosquée*.
M.C. DIOP et M. DIOUF, *Le Sénégal sous Abdou Diouf*.
Bernard BOTIVEAU et al., *L'Algérie par ses islamistes*.
Claudine VIDAL, *Sociologie des passions (Côte-d'Ivoire, Rwanda)*.
Éric DE ROSNY, *L'Afrique des guérisons*.
Jean-Claude WILLAME, *L'automne d'un despotisme (Zaïre)*.
J.-F. BAYART et al., *Le politique par le bas en Afrique noire*.
Jean-Pierre WARNIER, *L'esprit d'entreprise au Cameroun*.
Bogumil JEWSIEWICKI, *Naître et mourir au Zaïre*.
J.-F. BAYART, *Religions et modernité politique en Afrique noire*.
Gilles DURUFLÉ, *Le Sénégal peut-il sortir de la crise ?*
F. REYNTJENS, *L'Afrique des Grands Lacs en crise*.
Peter GESCHIERE, *Sorcellerie et politique en Afrique*.
Béatrice HIBOU, *L'Afrique est-elle protectionniste ?*
René BUREAU, *le prophète de la lagune. Les harristes de Côte-d'Ivoire*.
René BUREAU, *Le peuple du fleuve. Sociologie de la conversion chez les Douala*.
Gerri ter HAAR, *L'Afrique et le monde des esprits*.
Florence BERNAULT, *Démocraties ambiguës en Afrique centrale*.
Christian CHAVAGNEUX, *Ghana, une révolution de bon sens*.
Jean-Pierre CHRÉTIEU, *Le défi de l'ethnisme. Rwanda et Burundi, 1990-1996*.
Marc LE PAPE, *L'énergie sociale à Abidjan*.
R. MARCHAL et C. MESSIAU, *Les chemins de la guerre et de la paix*.
Jean-Claude WILLAME, *L'odyssée Kabila*.
Alain RICARD, *Ebrahim Hussein*.
Th. BIERSCHEK et J.-P. OLIVIER DE SAROAN, *Les pouvoirs au village*.

Dictionnaires et langues aux éditions Karthala*

- Alleyne M., 1996, *Syntaxe historique créole*, 208 p., 140,00 F.
- Breton R.P. R., 1999, *Dictionnaire caraïbe-français (avec cédérom)*, 312 p., 290,00 F.
- Caron B. et Amfani A.H., 1997, *Dictionnaire français-haoussa, suivi d'un index haoussa-français*, 412 p., 290,00 F.
- Diki-Kidiri, M., 1998, *Dictionnaire orthographique sängö*, 240 p., 198,00 F.
- Diouf J.-L. et Yaguello M., 1991, *J'apprends le wolof*, 232 p., 140 F. (+ 4 cassettes, 290,00 F.)
- Fall A., Santos R., Doneux J., 1990, *Dictionnaire wolof-français, suivi d'un index français-wolof*, 336 p., 320,00 F.
- Jullien de Pommerol P., 1997, *L'arabe tchadien : émergence d'une langue véhiculaire*, 174 p., 150,00 F.
- 1999, *J'apprends l'arabe tchadien*, 322 p., 160,00 F.
- 1999, *Grammaire pratique de l'arabe tchadien*, 279 p., 160,00 F.
- 1999, *Dictionnaire arabe tchadien-français, suivi d'un index français-arabe et d'un index des racines arabes*, 1640 p., 420,00 F.
- Lenselaer A., *Dictionnaire suahili-français*, 664 p., 390,00 F.
- Moralès J., 1996, *J'apprends le bambara*, 496 p., 180,00 F. (+ 8 cassettes, 360,00 F.)
- Parietti G., 1997, *Dictionnaire français-foulfouldé et index foulfouldé, Dialecte peul de l'Extrême Nord du Cameroun*, 488 p., 280 F.
- Rajaonarimanana N., 1995, *Dictionnaire du malgache contemporain (malgache-français et français-malgache)*, 416 p., 320,00 F.
- Rongier J., 1995, *Dictionnaire français-éwé, suivi d'un index éwé-français*, 560 p., 320,00 F.
- Sachnine M., 1997, *Dictionnaire usuel yoruba-français, suivi d'un index français-yoruba*, 384 p., 290,00 F.
- Seydou C. (dir.), 1998, *Dictionnaire pluridialectal des racines verbales du peul (peul-français-anglais)*, 952 p., 380,00 F.
- Tourneux H. et Barbotin M., 1990, *Dictionnaire pratique du créole de Guadeloupe (Marie-Galante)*, 488 p., 320,00 F.
- et Yaya Daïrou, 1998, *Dictionnaire peul de l'agriculture et de la nature (Diamaré, Cameroun)*, 548 p., 290,00 F.
- et Yaya Daïrou, 1999, *Vocabulaire peul du monde rural, Maroua-Garoua (Cameroun)*, 248 p., 120,00 F.
- Zeltner J.-C. et Tourneux H., 1986, *L'arabe dans le bassin du Tchad : le parler des Ulâd Eli*, 176 p., 150,00 F.

Tradition orale et études littéraires aux Éditions Karthala*

- Albert C. (éd.), 1999, *Francophonie et identités culturelles*, 344 p., 160 F.
- Brahimi D. et Trevarthen A., 1998, *Les femmes africaines dans la littérature*, 240 p., 140 F.
- Camara S. 1992, *Gens de la parole. Essai sur la condition et le rôle des griots dans la société malinké*, 376 p., 180 F.
- Cissé Y. et Kamissoko W., 1991, *Soundjata, la gloire du Mali*, 308 p., 160 F.
- Condé M. et Cottenet-Hage M. (éds), 1995, *Penser la créolité*, 316 p., 150 F.
- Cottenet-Hage M. et Mackward C.P., 1996, *Dictionnaire littéraire des femmes de langue française*, 648 p., 220 F.
- Diatta N., 1998, *Proverbes joola de Casamance*, 416 p., 180 F.
- Fonkoua R., 1998, *Les discours de voyages : Afrique-Antilles*, 328 p., 160 F.
- Gassama M., 1995, *La langue d'Ahmadou Kourouma*, 136 p., 90 F.
- Gauvin L. (éd.), 1997, *L'écrivain francophone à la croisée des langues : Entretiens*, 184 p., 110 F.
- Görög-Karady V. (éd.), 1994, *Le mariage dans les contes africains*, 232 p., 150 F.
- Houannou A., 1984, *La littérature béninoise de langue française*, 320 p., 150 F.
- Kadima-Nzuji M., 1984, *La littérature zaïroise de langue française*, 352 p., 160 F.
- Kesteloot L. et Dieng B., 1997, *Les épopées d'Afrique noire*, 632 p., 250 F.
- Mateso L., 1986, *La littérature africaine et sa critique*, 400 p., 180 F.
- Maximin C., 1996, *Littératures caribéennes comparées*, 424 p., 180 F.
- Moudileno L., 1997, *L'écrivain antillais au miroir de sa littérature*, 216 p., 120 F.
- Ndongo S.M., 1986, *Le Fantang. Poèmes mythiques des bergers peuls* (bilingue), 204 p., 150 F.
- Pfaff F., 1993, *Entretiens avec Maryse Condé*, 208 p., 110 F.
- Ricard A., 1995, *Littératures d'Afrique noire*, 284 p., 150 F.
- Rosello M., 1992, *Littérature et identité créole aux Antilles*, 208 p., 130 F.
- Soumalia H. et al., 1998, *Traditions des Songhay de Tera*, 304 p., 160 F.
- Tauzin A., 1993, *Contes arabes de Mauritanie* (bilingue), 312 p., 160 F.
- van der Beken A., 1993, *Proverbes yaka du Zaïre*, 352 p., 170 F.
- Veiga M. (éd.), 1997, *Insularité et littérature aux îles du Cap-Vert*, 262 p., 150 F.

Enseignement et formation aux éditions Karthala*

- Agbessi dos Santos H. et Damon M., 1987, *Manuel de nutrition africaine*, 332 p., 150,00 F.
- Bureau R. et de Saivre D. (dir.), 1988, *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre*, 340 p., 180 F.
- Capelle J., 1990, *L'éducation en Afrique à la veille des indépendances (1946-1958)*, 328 p., 160,00 F.
- Clignet R. et Ernst B., 1995, *L'école à Madagascar. Évaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*, 224 p., 130,00 F.
- Coll., 1997, *Quelle francophonie pour le XXI^e siècle ?*, 296 p., 150,00 F.
- Darré J.-P., *L'invention des pratiques dans l'agriculture. Vulgarisation et production locale de connaissance*, 200 p., 140 F.
- Dele J.-P. et al. (éds), 1998, *ONG et développement*, 698 p., 220,00 F.
- Dupré G. (dir.) 1991, *Savoirs paysans et développement*, 528 p., 180,00 F.
- Fioux P., 1999, *L'école à l'île de La Réunion entre les deux guerres*, 368 p., 160,00 F.
- Gérard É., 1998, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, 288 p., 160,00 F.
- Giraud M., Gani L. et Manesse D., 1992, *L'école aux Antilles*, 192 p., 110,00 F.
- GRAAP, 1998, *Une pédagogie interactive pour l'animation de groupes*, 184 p., 130,00 F.
- Lange M.-F. (dir.), 1998, *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, 256 p., 140,00 F.
- Lange M.-F., 1998, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, 344 p., 160,00 F.
- Lebeau Y., 1997, *Étudiants et campus du Nigeria*, 360 p., 160,00 F.
- Lévy-Ranvoisy F., 1987, *Manuel de dessin pour communiquer avec une population non alphabétisée*, 192 p., 140,00 F.
- Mbaïosso A., 1990, *L'éducation au Tchad*, 272 p., 140,00 F.
- Scoones I. et Thompson, 1999, *La reconnaissance du savoir rural*, 480 p., 180,00 F.
- Sillonville F., 1985, *Guide de la santé au village*, 208 p., 120,00 F.
- Taillefer B., 1996, *Guide de la banque pour tous. Innovations africaines*, 328 p., 160,00 F.
- Tessier S. (dir.), 1995, *Langages et cultures des enfants de la rue*, 152 p., 110,00 F.
- Touré A., 1985, *Les petits métiers à Abidjan*, 304 p., 140,00 F.
- Tourneux H. et Iyébi Mandjek O., 1994, *L'école dans une petite ville africaine (Maroua, Cameroun). L'enseignement en milieu urbain multilingue*, 336 p., 160,00 F.
- Van Thao T., 1995, *L'école française en Indochine*, 264 p., 150,00 F.

Composition, mise en pages :
Ecriture Paco Service
27, rue des Estuaires - 35140 Saint-Hilaire-des-Landes

Achevé d'imprimer en février 2000
sur les presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery
58500 Clamecy
Dépôt légal : février 2000
N° d'impression : 001122

Imprimé en France

Au cours des siècles passés, on a toujours considéré le plurilinguisme comme la caractéristique d'une époque de transition. On peut maintenant se demander si, dans les sociétés actuelles, à grande mobilité individuelle et à diversité croissante, un changement de représentations n'est pas impératif.

Le Cameroun est l'exemple type d'un État plurilingue dont le système éducatif repose sur une représentation globalement monolingue. L'échec de ce système plaide en faveur d'une utilisation raisonnée du plurilinguisme, qui permette la mise en valeur et la maîtrise des cultures traditionnelles aussi bien que de la culture moderne.

L'auteur présente, de façon remarquablement argumentée, les avantages d'un trilinguisme extensif, dont l'Afrique ne serait pas le seul champ possible d'application.

Elisabeth Gfeller, de nationalité suisse, a d'abord travaillé comme institutrice dans son pays. Ayant acquis une formation linguistique auprès de la SIL en Allemagne et aux USA, elle a participé à la préparation de programmes d'éducation, à partir de langues non écrites, en Côte d'Ivoire, au Cameroun et en Éthiopie. Elle est l'auteur d'articles et de publications sur le sujet.

Apprentissages

Collection dirigée par Henry Tourneux

