

European Centre for Modern Languages

Centre Européen pour les Langues Vivantes

Nikolaiplatz 4, 8020 Graz, Tel. +43-316-32 35 54, Fax: +43-316-32 35 54 4, e-mail: information@ecml.at

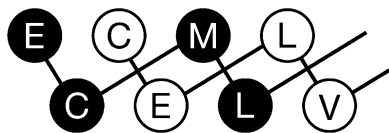
**LINGUISTIC DIVERSITY AND LITERACY IN A GLOBAL PERSPECTIVE :
A COMPARATIVE LOOK AT PRACTICE IN EUROPE AND AFRICA LDL**

European Centre for Modern Languages in Graz

23-26 June 2005

**Case study 1 : Enseignement bivectoriel en contexte
multilingue au Cameroun.**

Etienne Sadembouo (ANACLAC/U.Y.1)



European Centre for Modern Languages

Centre Européen pour les Langues Vivantes

Nikolaiplatz 4, 8020 Graz, Tel. +43-316-32 35 54, Fax: +43-316-32 35 54 4, e-mail: information@ecml.at

ENSEIGNEMENT BIVECTORIEL EN CONTEXTE MULTILINGUE AU CAMEROUN

Sadembouo Etienne
Université de Yaoundé I et
Centre ANACLAC de Linguistique Appliquée.

Introduction

Nous nous proposons d'exposer dans les lignes qui suivent l'expérience d'utilisation de deux langues comme vecteurs d'enseignement au niveau de l'éducation de base et au niveau du premier cycle du secondaire, dans des écoles pilotes au Cameroun. Le recours à cette pédagogie a été motivé par la situation multiculturelle et multilingue du pays, l'un des plus linguistiquement fragmentés d'Afrique Centrale.

La question de départ fut celle de savoir comment promouvoir dans un contexte multilingue comme le nôtre et où prévaut un système éducatif post-colonial monolingue en langue étrangère, une éducation qui tienne compte de toute la diversité linguistique environnante et qui donne à tous des chances égales de réussir dans l'acquisition de la lecture, de l'écriture et des connaissances de base indispensables à tout développement et à l'épanouissement de l'apprenant.

Pour ce faire, nous décrivons brièvement la fragmentation linguistique et le multilinguisme du Cameroun. Nous montrerons ensuite comment la langue maternelle et la langue seconde de l'apprenant sont alternativement utilisées pour faire acquérir à ce dernier des compétences et lui transmettre des connaissances dès les premières années de l'école, dans un système éducatif au moins trilingue à terme.

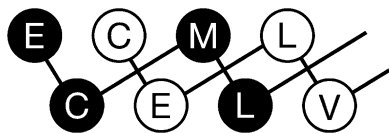
1. Le contexte de l'expérience camerounaise d'enseignement bivectoriel

L'enseignement bivectoriel que nous décrivons dans cet exposé se situe dans le contexte d'une extrême fragmentation linguistique, de multilinguisme et de diversité culturelle du Cameroun d'une part, et d'autre part, celui d'une expérience d'enseignement bilingue (LM/LO) au cours des 20 dernières années, alors que les langues maternelles africaines, dans ce pays sont absentes du système éducatif de façon générale.

1.1. Le double héritage linguistique du Cameroun

Le multilinguisme du Cameroun est caractérisé par un double héritage linguistique constitué de plus de 248 langues locales distinctes et d'autre part de 2 (deux) langues étrangères, le français et l'anglais, langues reçues de l'éducation coloniale et établies respectivement dans la partie orientale et la partie occidentale du pays, alors placés respectivement sous mandat français et anglais, comme langue d'éducation et de communication officielle.

Le Cameroun en Afrique Centrale est l'un des pays les plus linguistiquement et ethniquement fragmentés. Il est aussi caractérisé par une grande diversité culturelle. L'inventaire préliminaire de l'Atlas linguistique du Cameroun en 1983 a dénombré 248 unités-langues, une unité-langue étant définie comme un ensemble de variantes linguistiques géographiquement localisables, mutuellement intelligibles à



l'immédiat, c'est-à-dire, comme un ensemble de dialectes entre lesquels l'intercompréhension est satisfaisante. Les recherches récentes ont permis de réaménager certaines unités-langues et d'en découvrir d'autres parmi lesquelles des langues éteintes à ce jour (une dizaine), des langues en voie de disparition suite à l'abandon de leur pratique par les locuteurs d'origine, sous l'influence de diverses pressions sociales, au profit des langues voisines véhiculaires ou majoritaires dominantes. Au sein de cette multitude de langues, quelques unes sont linguistiquement proches, mais beaucoup d'autres sont plutôt très éloignées sur le plan de leur structure. L'on rencontre en effet au Cameroun trois des quatre grandes familles de langues d'Afrique établies par Greenberg (1963), c'est-à-dire : des langues Nilo-Sahariennes, Afro-Asiatiques et Niger kordofaniennes. La seule famille absente est le Khoïsan, qui est répandue en Afrique australe.

A cette diversité des langues du point de vue de leur structure interne s'ajoute la diversité de la taille de leur extension géographique : certaines langues ont une extension très restreinte, parfois réduite à une montagne ou à un village notamment dans les régions montagneuses et les hauts plateaux, tandis que d'autres s'étendent sur de vastes territoires, ou bien sont même transfrontalières parce qu'elles étaient celles d'un même peuple avant le traité de Berlin de 1884. Et ces langues transnationales sont souvent parlées, d'un pays à un autre, sous des variantes dialectales généralement intercompréhensibles de proche en proche, mais parfois inintelligibles entre les extrémités.

Sur le plan démographique, certaines langues sont parlées par moins d'une demi-dizaine de milliers de personnes, d'autres par des centaines de milliers de personnes, et d'autres jouissent d'une certaine véhicularité. Mais sur le plan du statut, jusqu'à ce jour, toutes sont considérées comme des langues nationales, sans aucun privilège particulier des unes sur les autres. Un nouveau concept est en cours, celui des "langues officielles locales" pour tenter de revaloriser le statut officiel de ces langues.

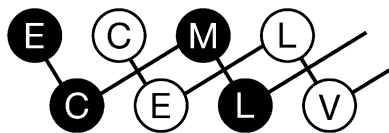
La complexité de la situation linguistique s'aggrave ces dernières années avec le phénomène d'exode (rural) vers les grandes villes à la recherche d'emploi et le déplacement des populations des régions sahéennes et arides vers les régions où les terres sont fertiles. Le brassage des populations d'origine culturelle différente qui en découle renforce la complexité de la situation linguistique.

Le multilinguisme qui caractérise le Cameroun ainsi que tous les États d'Afrique Centrale a entre autres raisons, favorisé pendant longtemps, voire jusqu'à ce jour, l'absence des langues nationales dans les systèmes d'éducation. Les langues héritées de la colonisation sont restées les seules langues d'instruction, plus de 40 ans après les indépendances, malgré les résultats de la recherche et les recommandations des conférences nationales et internationales. Puis l'on constate que cette absence des langues locales à l'école coïncide avec les grandes déperditions scolaires que montrent les statistiques. L'analphabétisme atteint encore des taux effrayants. Au Cameroun, il est de 40%, malgré les efforts d'investissement de l'État en faveur de l'éducation, selon les données du ministère en charge de l'alphabétisation.

1.2. La question d'enseignement des langues nationales

Dans le contexte de diversité comme celui-là, les communicateurs, les aménageurs linguistiques et les éducateurs ne peuvent que se demander constamment : comment organiser la communication et l'animation des groupes de manière à atteindre tout le monde ? comment promouvoir une éducation de qualité et accessible même aux plus défavorisés ? Quelle éducation promouvoir, quelle(s) langue (s) enseigner et en quelle (s) langue (s) enseigner pour réaliser cette équité souhaitée par tous, garante de la paix et de la cohabitation harmonieuse dans la diversité ?

Cette question a préoccupé les chercheurs et les éducateurs camerounais à la fin des années 70. Il était question de trouver comment intégrer l'enseignement des langues nationales locales dans le système



éducatif, puisque cela s'averrait incontournable, d'autant plus que le contexte historique, avec les fortes poussées démocratiques, rendait la prise en compte des langues locales et minoritaires inéluctable dans l'éducation et la communication des masses. C'est à l'issue de ces réflexions engagées à différents niveaux par les universitaires et les chercheurs qu'est né le « projet de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun » (PROPELCA). L'objectif principal du projet fut de développer des modèles généralisables d'enseignement des langues maternelles et des langues officielles. Après 15 ans d'expérimentation réussie et d'extension par l'augmentation croissante et progressive du nombre de langues impliquées et du nombre d'écoles, PROPELCA sera adopté comme programme généralisable en 1995 lors des Etats Généraux de l'éducation. Ce programme préconise l'enseignement des langues nationales sans exclusive et des langues officielles, selon le modèle de « trilingue extensif » développé par le Prof. Tadadjeu Maurice (1990).

L'on se rend compte aujourd'hui que l'approche d'éducation multilingue des chercheurs de l'équipe PROPELCA est confortée par les pratiques orales des langues nationales au sein de la population.

1.3. Les pratiques orales plurilingues de la population

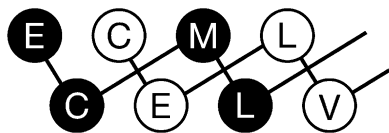
La manière dont les Camerounais pratiquent quotidiennement à l'oral les langues avec lesquelles ils sont en contact suggère la voie à suivre pour la promotion de la pratique complémentaire écrite de ces langues. En effet, les Camerounais, dans leur grande majorité, ne sont pas monolingues sur le plan oral notamment, mis à part le phénomène récent d'abandon des langues locales dans les foyers par les jeunes au profit du français ou de l'anglais, particulièrement dans les grandes agglomérations. Ils sont plurilingues et manifestent plusieurs formes de bilinguisme ou de plurilinguisme : le nombre de langues combinées et pratiquées par les individus varie de 2 à 4, voire plus. Les types de combinaison se présentent comme suit :

- a) langue locale maternelle (LM) + langue officielle (LO1)
- b) langue maternelle + langue officielle 1 + langue officielle 2 (LO2)
- c) langue officielle 1 + langue officielle 2
- d) langue maternelle + 2^e langue nationale + langue officielle 1
- e) langue maternelle + langue officielle 1 + 2^e langue nationale + langue officielle 2.

Au regard de ce qui précède, étendre cette pratique orale plurilingue dans les systèmes éducatifs formels et non-formels aura une base scientifique tout à fait valable. C'est pour cette raison, entre autres raisons fortes, qu'à l'Université de Yaoundé I et au centre ANACLAC de linguistique appliquée, nous proposons le trilinguisme extensif à travers les modèles PROPELCA.

1.4. Les modèles PROPELCA

Le trilinguisme extensif se présente comme le résultat d'un processus de bilinguisme additif à travers les différents niveaux successifs d'éducation. Il propose une éducation qui associe dès le départ 2 langues et, y ajoute ensuite successivement 1 ou 2 autres langues. La langue maternelle locale est la première composante de ce bilinguisme et les autres composantes sont des langues secondes ; et dans ce dernier cas, il peut s'agir soit des langues officielles, soit des langues camerounaises et africaines de large extension. Pour établir ce trilinguisme extensif, les chercheurs de l'équipe PROPELCA ont développé 4



volets d'enseignement des langues, qui sont autant de modèles, correspondant chacun à un niveau d'éducation spécifique.

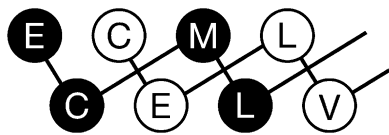
Le modèle 1 se rapporte à l'enseignement du français et de l'anglais, respectivement aux anglophones et aux francophones, au niveau du secondaire. Il vise le bilinguisme officiel (français/anglais) par l'acquisition de certaines connaissances présélectionnées du programme dans la seconde langue officielle des apprenants. Mis en pratique et généralisé dans tous les établissements, ce programme devrait permettre à tous les élèves arrivés en fin de premier cycle d'être de bon bilingues en français et en anglais, c'est-à-dire, dans les 2 langues officielles du pays.

Le modèle 2 se rapporte à l'enseignement de la langue maternelle et de la première langue officielle familière des apprenants au niveau des 3 à 4 premières années du primaire. Cette pratique est appelée à se renforcer dans les deux dernières années du cycle d'éducation de base et servir de tremplin pour le modèle 3. La langue maternelle, langue première de l'apprenant est enseignée et utilisée comme vecteur d'instruction dans ces classes, tandis que la première langue officielle familière, langue de la province d'origine de l'apprenant, est d'abord pratiquée à l'oral la première année et l'enseignement de l'écrit n'intervient qu'à partir de la 2^e année, puis elle se perfectionne progressivement. Ce programme vise au terme de la 4^e année du primaire un bilinguisme équilibré des enfants en langue première, leur langue maternelle et en première langue officielle, grâce à une pratique orale et écrite des deux langues. Nous laissons de côté les autres motivations et buts de ce modèle 2. Signalons que l'enseignement de la 2^e langue officielle peut être introduite déjà à la fin du cycle primaire à l'oral, sans attendre la 6^e où elle est de rigueur. Le bilinguisme de ce modèle 2 est un bilinguisme identitaire: la langue maternelle identifie l'apprenant à sa culture et à sa localité d'origine et la 1^{ère} langue officielle à sa province d'origine.

Le modèle 3 se rapporte à l'enseignement de deux langues nationales comme matière au premier cycle du secondaire: les deux langues sont respectivement «une langue d'ouverture» au choix de l'établissement, différente de celle des apprenants, ayant une certaine véhicularité d'une part, et d'autre part, «une langue d'inculturation», langue maternelle ou quasi-maternelle des apprenants. Ce programme vise surtout l'ouverture des apprenants à une autre culture camerounaise et favorise de ce fait l'intégration des peuples de différentes langues et cultures appelés à vivre ensemble. Mais en le faisant, l'apprenant doit aussi bien s'imprégner de sa culture, surtout s'il n'a pas eu l'opportunité d'apprendre à lire et à écrire sa langue maternelle au niveau du primaire.

Le modèle 4 se rapporte à l'usage intensif de la langue maternelle au pré-scolaire là où ce niveau d'éducation est opérationnel, le pré-scolaire n'étant pas obligatoire. La langue officielle familière peut être introduite à l'oral à la fin de ce cycle pour préparer le bilinguisme identitaire au niveau du primaire.

Comme nous pouvons bien le remarquer, le type d'enfant et de jeune camerounais généré par ces modèles est un trilingue extensif et potentiellement un quadrilingue. En effet, si cet enfant a bien suivi les enseignements qui lui ont été prodigués dans le cadre de ce programme, à la maternelle, au primaire et au secondaire, il possède la pratique orale et écrite de deux langues locales camerounaises (sa langue première et une autre langue nationale) et les deux langues officielles (le français et l'anglais). Aucune langue n'est exclue, quand bien même elle ne serait pas écrite/standardisée, car elle pourrait être enseignée à l'oral, comme l'indique Tadadjeu et Mba (2000:146-160), à travers les chants, les récits et les jeux. L'enfant peut même aller au-delà de la pratique de quatre langues à travers les circuits informels d'apprentissage des langues, s'il a une motivation qui l'y pousse. Comment se manifeste l'usage bivectoriel des langues à travers ces modèles?



2. L'enseignement bivectoriel

Il s'agit de l'utilisation de deux langues pour l'enseignement des contenus des programmes dans une classe donnée. L'usage de deux (2) langues dans la même classe comme co-vecteurs d'enseignement des disciplines apparaît dans le modèle PROPELCA présentés ci-dessus et plus particulièrement dans les modèles 2 et 4 d'une part et le modèle 1 d'autre part; les modèles 2 et 4 se rapportent à l'enseignement en langues maternelles et en langues officielles dès les premières années de l'école, (c'est le bilinguisme identitaire) et le modèle 1 se rapporte à l'enseignement en la seconde langue officielle au secondaire, (c'est le bilinguisme officiel). L'utilisation des deux langues est assise sur des facteurs favorables et des contenus spécifiques. La description que nous allons en donner indique à la fois ce qui est, ce qui se passe réellement, et ce qui aurait dû être, si toutes les conditions étaient réunies.

2.1. L'enseignement bivectoriel au préscolaire et au primaire.

2.2.1. Deux facteurs favorables :

Il s'agit du bilinguisme du maître et de la quasi-homogénéité de la classe.

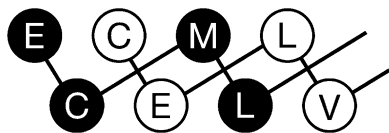
(a) *Le bilinguisme du maître*

Jusqu'à ce jour au Cameroun, tous les enseignants sont scolarisés et formés dans une langue différente de la leur. Ce sont les langues officielles, langues secondes pour la quasi-totalité des maîtres et des maîtresses. L'enseignant est par conséquent bilingue, même s'il s'agit généralement d'un bilinguisme déséquilibré : en effet, s'il a une compétence bien établie dans la pratique orale de la langue officielle familière, sa LO1, il n'en est pas de même pour sa langue maternelle qu'il ne pratique qu'à l'oral. D'où la nécessité de former et d'initier l'enseignant de la classe bilingue à la lecture et à l'écriture de sa langue maternelle. Ce recyclage permet à l'enseignant non seulement d'être un bilingue équilibré, mais le qualifie à tenir convenablement une classe bilingue. Cette formation est relativement facile dans la mesure où l'enseignant n'a aucune lacune au niveau de la compréhension et de l'élocution, bref de la pratique orale de sa langue maternelle. Le recyclage lui fait acquérir l'écrit par la pédagogie de la transition de la langue officielle à la langue maternelle. Dans le cas de PROPELCA cela se déroule pendant deux semaines au cours de trois vacances scolaires. Déjà à la fin du premier stage, c'est-à-dire, les deux premières semaines, le maître peut enseigner.

(b) *La quasi-homogénéité de la classe :*

En dehors des grandes agglomérations cosmopolites où le regroupement des enfants en classe selon la langue maternelle pose des problèmes inévitables, les petites villes et les villages offrent un contexte tout à fait adéquat pour l'organisation des classes bilingues et de la pratique du bilinguisme identitaire. Dans ces localités, 80 à 100% des élèves ont une même langue maternelle. Étant donné qu'ils viennent souvent du même quartier, les enfants dont les parents ne sont pas de la localité et possèdent par conséquent une autre langue maternelle, ont souvent fini par pratiquer la langue locale à force de jouer avec les enfants de même âge, au quotidien au quartier.

L'homogénéité linguistique de la classe et le fait que l'enseignant et les élèves pratiquent la même langue maternelle ou quasi-maternelle font de l'école un espace communautaire privilégié pour la poursuite harmonisée des jeux et des activités éducatives commencées en famille ou le démarrage d'autres types d'activités comme l'introduction au monde du livre par le biais de la lecture/écriture en langue



maternelle locale. Et comme l'enseignant, en plus de cette langue maternelle, pratique au moins l'une des langues officielles, celle dans laquelle il a été éduqué, il est qualifié pour l'enseignement de cette langue officielle aux enfants qui eux ne la pratiquent pas encore. Quel contenu le maître véhicule-t-il dans chaque langue ?

2.1.2. Les langues et les contenus d'enseignement

(a) Au niveau préscolaire : préparation à l'enseignement bivectoriel :

Il faut dire d'entrée de jeu que l'enseignement bivectoriel n'a pas cours à la maternelle. Mais il y a une préparation des enfants à un tel enseignement, préparation qui n'est pas bouleversante dans la mesure où les enfants en arrivant à l'école ne pratiquent pas la langue officielle, mais entendent des gens la parler de temps en temps dans leur localité, notamment des étrangers ou des commerçants.

Il faut aussi savoir que l'enseignement préscolaire n'est pas obligatoire comme nous l'avons signalé plus haut. Tous les enfants qui arrivent à l'école "primaire" ne sont pas nécessairement passés par une maternelle.

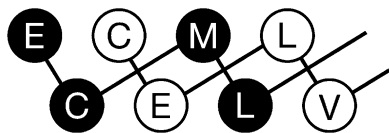
Là où ce niveau d'éducation existe, le maître conduit les enseignements dans la langue maternelle des apprenants, lui-même étant locuteur de la ladite langue. Les chansons et les récitations sont dites en langue maternelle. Il en est de même des autres exercices comme le coloriage, le graphisme, l'éducation sensorielle, l'éducation à l'environnement ou la pratique du sport et des jeux qui sont les principales activités de ce niveau d'éducation. Au cours de la 2^{ème} année de ce cycle (la grande section), le maître peut introduire la langue officielle. Il s'agira d'un enseignement oral de la langue comme objet, à travers des dialogues, en vue de la compréhension et de l'élocution de la langue. Cette pratique éloigne l'enfant du dépaysement par rapport à l'écoute de cette langue lorsqu'il la rencontre à l'école primaire.

(b) Au primaire : LM et LO1 co-vecteurs :

La langue maternelle est d'abord enseignée comme matière au début de la première année. La compétence visée est à la fois l'oral et l'écrit. En effet, la phase de préparation à la lecture/écriture de L.M présente des leçons sur le "commentaire des images" qui sont un excellent moyen de renforcement des compétences orales des enfants en leur L.M, tant au niveau du vocabulaire que de l'élocution. La phase suivante qui est l'instruction ou l'initiation à la lecture/écriture est l'objet principal du programme de la 1^{ère} et de la 2^e année. L'enfant apprend à lire et à écrire des phrases, des mots qu'il comprend bien. Il apprend à lire des syllabes et des lettres par le processus de la décomposition et de la composition des mots.

Bien que la langue maternelle ici soit l'objet d'enseignement, elle est aussi en même temps un moyen d'apprentissage, car l'élève apprend à former des lettres et des syllabes ainsi qu'à reconnaître la valeur des symboles graphiques qui sont associés à sa L.M certes, mais qui sont des compétences dissociables de cette langue. Et c'est pourquoi, au cours de la 2^e et 3^e année, lorsqu'il commence l'apprentissage de la lecture/écriture de la langue officielle familière (LO1), le maître utilisera et s'appuiera sur cet acquis pour atteindre son but par la pédagogie de la transition.

La langue maternelle à ce niveau (1^{ère}, 2^e et 3^e année) est le principal médium d'enseignement des différentes disciplines, à savoir : le calcul, l'hygiène, l'éducation à l'environnement, l'éducation sensorielle, les chants et les récits, la culture endogène, c'est-à-dire les modes de pensée et de vie, les savoirs et les savoir-faire traditionnels et communautaires, etc.



S'agissant de la langue officielle (la LO1), elle est aussi d'abord enseignée comme une matière. La maîtrise de l'oral passe par la pratique des dialogues. L'enfant se familiarise avec le vocabulaire de base et l'élocution en cette langue seconde. La langue officielle est concomitamment utilisée pour l'enseignement des chants et des récits sans oublier les prières, dans les écoles confessionnelles. Dans les classes supérieures ce sera l'inverse. A partir de la 3^è année, la langue officielle devient progressivement le principal vecteur d'enseignement. Elle est utilisée pour l'enseignement de la géographie, de l'histoire, des sciences d'observation et des mathématiques. La L.M reste co-vecteur et le maître y a recours chaque fois qu'il veut bien faire passer son message oralement dans les différentes disciplines. Les textes de lecture proposés en L.M dans les classes du CE2 au CM2 intègrent davantage l'enfant dans sa culture. Que se passe-t-il au secondaire ?

2.2. L'enseignement bivectoriel au secondaire

2.2.1. L'enseignement des deux langues officielles

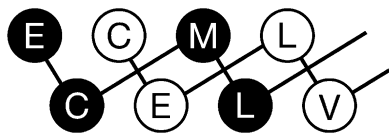
Le modèle 1 PROPELCA qui porte sur le bilinguisme en français et en anglais, c'est-à-dire sur le bilinguisme officiel, a cherché à démontrer que la meilleure manière d'apprendre une langue seconde étrangère (en fait 3^{ème} langue dans notre cas) est de l'utiliser comme vecteur d'enseignement. Contrairement au bilinguisme identitaire du primaire, le bilinguisme officiel fait appel à 2 enseignants distincts, spécialistes chacun en l'une des 2 langues, même si, éventuellement, chacun peut avoir une connaissance non négligeable de l'autre langue, si l'on se réfère aux compétences que nous avons décrites au paragraphe 1.3. plus haut.

L'enseignement des 2 langues n'a pas le même poids: le quota horaire de la première langue officielle familière qui a servi de médium au primaire est au moins le quintuple de celui de la LO2, car la LO1 est le vecteur d'enseignement de presque toutes les disciplines. Quant à la LO2, elle est d'abord enseignée comme matière: l'apprentissage commence par l'élocution (comprendre et parler) et s'enchaîne presque au même moment par la lecture et l'écriture.

L'utilisation de la LO2 comme vecteur d'enseignement, c'est-à-dire comme moyen d'acquisition des connaissances dans une discipline au choix de l'établissement, intervient à partir de la 3^{ème} année du secondaire. L'expérience de l'équipe PROPELCA sur ce point s'est limitée à l'utilisation de la LO2 pour l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté (le civisme, les institutions républicaines, les droits de l'Homme, etc...). Cette expérience a eu un très grand succès qui conforte le bien-fondé de l'approche, bien connue pour l'apprentissage des langues secondes. L'histoire pourrait être aussi, dans notre contexte, une autre matière d'enseignement utilisant la LO2 comme vecteur, et pourquoi pas la biologie. Même les L.M pourraient servir sans difficulté majeure de vecteur d'enseignement pour ces disciplines, si les programmes le prévoyaient. La promotion des langues nationales passe aussi par là.

2.2.2. L'enseignement des 2 langues africaines

Le modèle 3 PROPELCA propose l'enseignement de 2 langues africaines et, de façon limitée, en ces 2 langues africaines. La langue maternelle est enseignée comme matière mais surtout aussi comme moyen d'inculturation. Par l'inculturation, l'apprenant est instruit sur la vie traditionnelle dans tous ses aspects. C'est d'un apprentissage qu'il s'agit, pour ceux qui au primaire ont commencé l'apprentissage de



la langue maternelle. Dans le cas contraire, l'enseignant fait rattraper aux élèves ce retard par la méthode d'auto-alphabétisation basée sur l'application des principes de la phonétique, de la phonologie, de la morphe-syntaxe, bref, des principes de développement d'un système d'écriture.

La langue nationale seconde (LN2), est une langue camerounaise ou africaine de grande envergure choisie par l'élève parmi celles proposées par l'établissement et différente de sa langue maternelle, comme expliqué plus haut. L'enseignement vise la compréhension et l'élocution à travers la pratique des dialogues, puis l'initiation à la lecture et à l'écriture sans faire de ces deux composantes une exigence majeure. Au delà de la pratique orale et écrite de la langue, l'objectif poursuivi est l'ouverture culturelle: l'apprenant découvre une nouvelle culture africaine, la civilisation d'un peuple. Celle-ci est l'objet de l'enseignement tandis que la langue est le vecteur par lequel sa connaissance est acquise.

Il convient de préciser que c'est cette deuxième langue africaine (LN2) qui constitue la composante d'extension dans la théorie du trilinguisme « extensif ».

Tels sont les rôles joués par chaque langue à chaque niveau dans les différents modèles PROPELCA. Il s'établit en définitive un lien entre la langue et le contenu d'enseignement, de sorte qu'on peut dire que l'enseignement bivectoriel donne au programme d'éducatif une certaine structuration.

3. L'enseignement bivectoriel structure l'éducation

Quand une langue devient vecteur d'enseignement, il y a nécessairement un contenu qui est attaché à l'emploi de ladite langue dans le processus d'acquisition des connaissances préconisées dans le programme scolaire. En regroupant autour de la langue maternelle et de la langue officielle les sujets ou les contenus pour lesquels elles sont utilisées, on peut bien s'en rendre compte.

3.1. Le contenu des enseignements en langue maternelle

La langue maternelle est médium d'éducation dans les disciplines ci-dessous:

- Les jeux, le graphisme et le coloriage au niveau du préscolaire;
- les principes de lecture et d'écriture au niveau du primaire;
- le calcul et les mathématiques de base au niveau du primaire;
- l'éducation sensorielle au niveau du préscolaire et niveau du primaire;
- l'éducation à l'environnement et la morale à ces mêmes niveaux;
- les sciences d'observation (sciences de la vie et de la nature) au niveau du primaire;
- les contenus culturels au niveau du primaire.

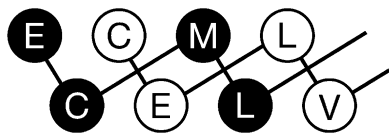
La culture occupe une place de choix, car son enseignement, à travers les textes de lecture suivie s'étend sur tout le cycle primaire, puis au secondaire. On range dans les connaissances culturelles: les modes de pensée des peuples, la vie en famille, l'organisation de la société sur les plans politique, religieux, économique et social, la technologie endogène.

3.2. Le contenu des programmes en langues officielles

Les langues officielles sont utilisées pour véhiculer la plupart des enseignements énoncés ci-dessus, généralement à des niveaux d'éducation différents et supérieurs dans chaque cas. C'est comme si la L.M déblayait le chemin avant de laisser éventuellement la place aux langues officielles.

Les langues officielles servent de médium pour l'enseignement:

- des mathématiques au niveau supérieur à celui de l'éducation de base;



- de la technologie moderne et nouvelle et de la physique;
- de la géographie et de l'histoire universelle;
- des sciences approfondies de la vie et de la terre.

3.3. *Les domaines de spécialisation de chaque vecteur*

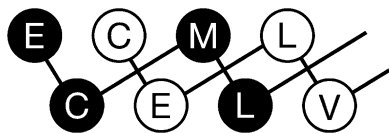
En comparant les activités des 2 langues, l'on se rend compte que chacune a ses spécificités. Le domaine de spécialisation de la LM comme vecteur d'enseignement est relatif aux contenus culturels, endogènes et scientifiques du niveau fondamental, en plus des bases pour l'acquisition des savoirs et des savoir-faire nouveaux. Quant à la langue officielle, son domaine de spécialisation comme vecteur d'enseignement est relatif aux contenus scientifiques du niveau supérieur, les contenus technologiques exogènes et modernes, les contenus d'ouverture culturelle.

La répartition que nous proposons s'appuie sur les contenus des programmes que nous avons expérimenté à travers les modèles pour la promotion des langues locales africaines. Elles sont capables de véhiculer des contenus scientifiques et technologiques de niveau supérieur. C'est par la LM qu'on peut offrir à l'enfant la possibilité de laisser s'épanouir son génie créateur. L'enfant réfléchit dans la langue qu'il maîtrise bien et peut produire aisément par ce canal: les contes des enfants du CE2 chez les Mofu dans l'extrême Nord Cameroun le prouvent bien. Il y a 3 ans aujourd'hui, ces enfants, qui n'étaient qu'à leur 4^{ème} année d'école, ont produit des descriptions, des récits et des contes que le maître de la classe a rassemblé en un recueil. Ils ont écrit ces textes avec peu de fautes d'orthographe, qui d'ailleurs n'altéraient pas du tout la fonctionnalité du produit. Le jour où les langues maternelles seront intégrées de manière généralisée, des aménagements plus favorables permettront à celles-ci de jouer des rôles plus importants comme vecteur d'éducation. Des défis sont donc en perspectives.

4. Les conditions favorables à l'enseignement bivectoriel.

L'enseignement bivectoriel LM/LO1 que les chercheurs camerounais ont expérimenté et font appliquer dans quelques centaines (300) d'écoles pilotes éparpillées sur l'ensemble du territoire national a des défis à relever qui sont des facteurs favorables à la généralisation (améliorée). Il s'agit:

- du recyclage des maîtres en service et de la formation professionnelle des autres futurs enseignants dans les écoles de formation, de manière à établir chez eux un bilinguisme équilibré et pourquoi pas un trilinguisme ;
- de la collaboration de l'administration locale dans la planification des affectations des enseignants
- de la décentralisation effective de l'éducation, car elle favorise l'application du modèle 2 PROPELCA au primaire et facilite la planification linguistique régionale et aux niveaux des collectivités décentralisées :
 - de la motivation individuelle des enseignants et de l'engagement participatif des communautés linguistiques concernées par les langues enseignées à l'école;
 - du développement d'un matériel didactique de qualité, adéquat et accessible, et de la promotion d'un réel environnement lettré;
 - de la standardisation et de la modernisation des langues.



4.1. La standardisation de base de toutes les langues locales viables et la modernisation des lexiques.

Beaucoup de langues locales sont dépourvues d'une forme écrite. Etablir une forme écrite unique par unité-langue n'est pas une tâche aisée. Cependant, aujourd'hui, la recherche linguistique a développé des méthodes et des techniques qui permettent de bien identifier les langues, de bien décrire leur structure et de bien développer leur forme écrite. Il s'agira pour les aménageurs linguistiques de choisir la forme dialectale la plus adéquate et la mieux acceptée par les locuteurs des langues en question, car l'on ne peut pas standardiser une unité-langue en mettant à l'écart ceux qui la pratiquent. Nous avons appliqué au Cameroun la méthode du dialecte de référence standard (voir Sadembouo 1980 et 2001) avec des résultats satisfaisants.

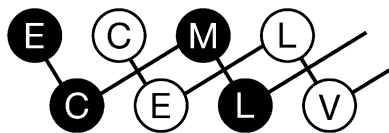
Pour résoudre de manière planifiée ce défi, l'ANACLAC a mis sur pied un programme intitulé BASAL (Basic Standardisation of All Unwritten African Languages) dont la vision est d'éradiquer l'existence des langues africaines viables non-écrites à l'horizon 2025.

Pour prendre en compte les langues locales dans l'éducation formelle et non-formelle, en contexte scolaire et extrascolaire, il est indispensable de standardiser au préalable leur écriture. Etablir leur système d'écriture, c'est établir leur alphabet et leurs règles orthographiques, en tenant compte de l'avantage d'avoir un seul système pour les langues transfrontalières; c'est aussi moderniser leur lexique et c'est le rôle des académies des langues; en effet les concepts non traditionnels, les concepts scientifiques et techniques doivent être exprimés en langues locales. Pour les traduire, il s'agira de suivre les procédés appliqués dans toutes les langues du monde en cas de néologie. Un consensus devra se dégager entre les locuteurs et les terminologues de la langue pour établir définitivement l'expression des nouveaux concepts, au terme d'un temps d'usage pratique ou expérimental. La résurrection des programmes de lexiques thématiques et de dictionnaires monolingues soutenus jadis par l'A.C.C.T dans la sous-région serait la bienvenue aujourd'hui où la porte des écoles est en train de s'ouvrir pour les langues africaines. Enfin, standardiser le système d'écriture d'une langue, c'est produire le matériel de base pour l'apprentissage de la lecture/écriture de la langue et pour la stabilité de cette écriture.

La standardisation des langues maternelles non écrites constitue la garantie d'une éducation de qualité et d'un accès équitable de tous à l'éducation selon l'approche du bilinguisme extensif PROPELCA.

4.2. Le renforcement des capacités humaines par la formation et le recyclage des formateurs.

La formation des formateurs est indispensable et incontournable. Le programme PROPELCA a eu recours jusqu'à présent à des formateurs déjà déployés sur le terrain. Il s'est agi d'enseignants n'ayant reçu aucune initiation à l'application du programme bilingue langue maternelle/langue officielle. Très souvent, ces enseignants ne pratiquaient leur langue qu'à l'oral. Ni l'Université, ni l'ANACLAC n'ont d'écoles propres. Le programme s'est déroulé dans des écoles privées et publiques où les autorités éducatives nous ont ouvert les portes. Le renforcement des capacités du personnel de ces institutions faisait partie intégrante du programme. Le fait de parler une langue n'implique pas qu'on soit capable de l'enseigner. C'est pourquoi la formation et l'information du personnel technique et administratif ont constitué l'une des priorités fondamentales.



Des stages de formation des formateurs ont alors été annuellement organisés. A l'issu de 3 sessions (de 2 semaines chacune) de formation concluante, l'enseignant recevait une attestation qui le qualifiait pour l'enseignement au programme bilingue. Des ateliers de partage d'information entre les inspecteurs des écoles et l'ANACLAC ont été organisés dans le but de faire comprendre le programme bilingue PROPELCA et les bénéfices réels qu'on peut en retirer.

Mais pour l'avenir et dans la perspective de la généralisation, la formation pédagogique et andragogique à cet enseignement bilingue devra faire partie du contenu des programmes de formation des formateurs au sein des Ecoles et Institutions spécialisées de formation telles que les Ecoles Normales, sans oublier les écoles de formation des cadres de la Jeunesse et Animation en charge de l'alphabétisation. Les sessions de recyclage ne seront alors que des rencontres de remise à jour des techniques d'enseignement.

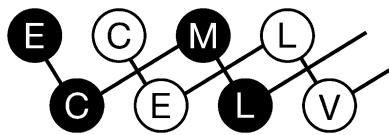
4.3. La stabilité des formateurs et la collaboration de l'administration scolaire.

Le programme PROPELCA n'est pas une initiative des administrateurs des Ecoles. Et en dépit de la sensibilisation et des ateliers d'information évoqués ci-dessus, l'application des programmes a rencontré et rencontre encore des problèmes qui proviennent d'une administration incompatible avec les exigences d'un modèle qui souffre de sa non-généralisation. L'instabilité des maîtres à leur poste suite à des affectations ou à des promotions a souvent retardé le bon déroulement du programme. Le changement d'inspecteur ou de directeur d'une école-pilote amène les organisateurs à reprendre régulièrement la sensibilisation ; ce qui, à la longue, est décourageant. La collaboration avec l'administration de l'école est indispensable pour le succès du programme. Elle permettra de tenir compte des particularités des écoles et des classes bilingues lors des affectations du personnel et d'organiser la sensibilisation des parents réfractaires ou sceptiques encore influencés par leur éducation extravertie vis-à-vis de l'innovation, en attendant le jour où ce programme sera confiée aux collectivités décentralisées comme l'indiquent les nouvelles lois.

4.4. La création d'un environnement lettré en langues locales et le renforcement des capacités éditoriales.

Le succès des modèles PROPELCA dépendra aussi de la promotion d'un environnement lettré en langues locales. Ce problème ne se pose pas au niveau des langues officielles. Créer un environnement lettré en langues locales implique la promotion des structures viables pour l'édition en langues africaines. Et ce n'est pas facile, compte tenu du faible niveau actuel des infrastructures, des capacités éditoriales et de l'étroitesse du marché du livre en langues locales. L'adoption des programmes bilingues pourra contribuer à changer ce paysage, mais à condition que le niveau de pauvreté actuelle des bénéficiaires et des populations cibles soit moins lamentable.

La création d'un environnement lettré en langues locales empêchera l'analphabétisme de retour et stimulera l'échange d'expériences et d'informations. L'enseignement des langues locales, dans le cadre d'un programme bilingue comme PROPELCA, a besoin d'être soutenu par la production d'une littérature appropriée et disponible pour que le déséquilibre entre les langues officielles et les langues locales ne soient pas une source de dépréciation de ces dernières chez les apprenants et les néo-lettrés.



Il s'agit de produire tout le matériel didactique nécessaire pour l'enseignement formel et non-formel en langues locales. Le projet PATPAL adopté par l'OUA jadis peut être remis en chantier et se justifier dans le cadre de la promotion des langues locales, même minoritaires en contexte multilingue.

Au-delà du matériel didactique, il s'agit surtout de produire des livres d'utilité pratique qui tout en maintenant la compétence des néo-lettrés en lecture-écriture, répondent à leurs divers besoins par la qualité des informations en savoir et en savoir-faire qu'elles apportent. Cette littérature pratique comprend: les brochures traduites, les dépliants; le modèle des "livres coquilles", permet aux langues nouvellement standardisées, de produire rapidement et aisément une abondante littérature pratique en langues locales. La littérature traditionnelle orale peut aussi nourrir abondamment l'environnement lettré. Les gens aiment lire leur histoire locale, leurs épopées, leurs chansons ou leurs chantefables pour assumer leur identité culturelle. Cette littérature participe à la sauvegarde du patrimoine artistique et culturel traditionnel. Les universitaires ont souvent fait de la collecte des traditions orales, une banque de données, c'est-à-dire, un corpus pour des analyses scientifiques. Mise sous forme de livres pratiques, cette littérature orale collectée contribuerait à la promotion d'un environnement lettré en langues locales.

Le journal en langue locale semble être le créneau par excellence pour la création d'un environnement local lettré. Il permet aux néo-lettrés d'exercer leur compétence en lecture/écriture de leur langue, puisqu'ils peuvent y envoyer des articles à publier. Les auteurs n'ont pas besoin d'écrire toute une longue histoire. C'est le lieu où la communauté locale peut exprimer par écrit son vécu quotidien. Dans plusieurs comités de langues au Cameroun, le journal en langue locale est la production la plus lue. Le journal Nufi Nsienken Ngwe' en langue fe'efe'e tirait jusqu'à 3000 exemplaires, alors qu'aucune brochure ou manuel didactique n'était pas tiré à plus de 500 exemplaires qui devaient d'ailleurs être stockés pendant 3,4,5 ans et plus. "BIYO" chez les karang au Nord-Cameroun qui ne tient que sur 8 pages A5 est ramassé comme des bouts de pain dès sa parution à la fin de chaque mois.

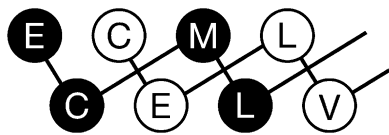
La littérature créée, la littérature de fiction, trouve aussi sa place dans la création d'un environnement lettré en langues locales. Le genre dramatique, parce qu'il peut être mis en scène est le plus attractif par rapport au romanesque. Mais tout dépend des histoires et du style des auteurs.

Le développement de cet environnement lettré va de paire avec le renforcement des capacités des différents maillons de la chaîne éditoriale, depuis les auteurs jusqu'aux imprimeurs en passant par les maquettistes et les illustrateurs. Le livre en général et le livre didactique en particulier doit être agréable à lire. Des logiciels appropriés pour les langues africaines et dotées d'une variété de police de caractères doivent être créés et disponibles : la qualité du livre en dépend aussi.

Voilà esquissés quelques créneaux par lesquels la promotion d'un environnement lettré en langues locales peut se développer et soutenir un programme d'éducation bilingue (langues maternelles locales/langues officielles).

4.5. L'engagement des collectivités locales.

Il est illusoire de penser que l'Etat seul peut garantir l'accès de tous et surtout des défavorisés, à l'éducation. L'expérience PROPELCA a montré que les écoles où le programme bilingue a marché comme il se doit sont celles où les intervenants de l'école, parents, élites locales, formateurs et bénéficiaires, ont adhéré à l'innovation, ont participé à la sensibilisation et ont apporté une contribution multiforme (morale, matérielle, financière) à la réalisation des programmes. C'est pourquoi l'engagement



des collectivités locales sur le plan de la sensibilisation (car il y a toujours des sceptiques) et surtout de la mobilisation des ressources est le gage du succès des modèles PROPELCA.

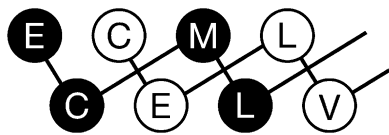
4.6. La décentralisation et l'engagement de l'Etat.

La décentralisation s'étend progressivement en Afrique comme solution aux pesanteurs néfastes du système d'administration trop centralisée. Au Cameroun, la décentralisation annoncée depuis bientôt 10 ans, vient d'être légalisée. Les 3 lois promulguées en juillet 2004 portant sur la décentralisation régionale et la décentralisation communale créent un contexte adéquat pour l'application de notre bilinguisme/trilinguisme extensif. Certains problèmes rencontrés dans l'application des modèles comme ceux liés à l'harmonisation des contenus, à l'affectation du personnel formateur, etc. trouveront plus aisément une solution. Si les langues des communes sont établies comme "langues officielles locales (LOL)", langues de travail dans l'espace territorial de ces communes, leur enseignement n'ira que de soit dans un programme bilingue / trilingue. L'engagement de l'Etat devra être sans équivoque et se traduire par l'affectation des budgets nécessaires. Encore faut-il que les textes d'application des lois sur la décentralisation soient disponibles de si tôt.

Conclusion.

L'expérience camerounaise PROPELCA d'éducation en contexte multilingue montre que l'on ne peut pas poursuivre ni envisager aujourd'hui une éducation monolingue si l'on veut atteindre les objectifs fondamentaux de l'éducation pour tous, à savoir, donner à chaque individu la capacité de s'épanouir et de faire éclore ses talents et ses potentialités pour son bien-être et celui de la société. L'enseignement bivectoriel par l'usage de la langue maternelle de l'apprenant et de la langue officielle de la région où se situe son école, favorise cet épanouissement.

Les connaissances de base et endogènes sont transmises à l'apprenant par la langue qu'il maîtrise le mieux : sa langue maternelle. La langue officielle familière (L01) est utilisée ensuite pour renforcer ces connaissances et ces compétences et pour équiper ledit apprenant à accéder à d'autres connaissances de niveau supérieur et appartenant à d'autres civilisations, pour son enrichissement. La fonction vectorielle de la langue maternelle est principalement l'inculturation, l'endogénie, et celle des langues officielles, langues secondes, est l'ouverture culturelle, scientifique et technologique. Le bilinguisme équilibré de l'enseignant et pourquoi pas son trilinguisme favorisera un tel enseignement bivectoriel, si par ailleurs l'engagement de la collectivité locale et de l'Etat est sans ambage.



Références bibliographiques.

DIEU, M. et RENAUD, P. 1983. *Atlas linguistique d'Afrique Centrale: le Cameroun. Inventaires préliminaires*. Yaoundé/Paris, CERDOTOLA/DGRST/ACCT, 475 P.

HAZOUME, M-L. 1999. *L'Afrique et le défi démocratique: Essai sur l'éducation des adultes pour la démocratie et la culture de la paix*. Institut de l'UNESCO pour l'Education, Hambourg.

SADEMOUO, E. 1980. *Critères d'identification du dialecte de référence standard*. Thèse de 3^e cycle, Université de Yaoundé, 257 P.

SADEMOUO, E. 2001. *De l'intercompréhension à la standardisation des langues: le cas des langues camerounaises*. Thèse d'Etat, Université de Yaoundé 1, 725 P.

SADEMOUO, E. 2005 . «*Alphabétisation dans les milieux multilingues : l'expérience d'un pays africain francophone : le Cameroun* », Communication au Forum permanent des pratiques, rencontre francophone, Lyon, 5-7 avril 2005- 15 pays.

TADADJEU, M; (s/dir.), 1990. *Le Défi de Babel au Cameroun*.
Collection PROPELCA
N° 53, Université de Yaoundé, 298 P.

SADEMOUO, E. et TADADJEU, M., MBA, G. , 2004. *Pédagogie des langues maternelles africaines*, collection PROPELCA N° 144-01, Yaoundé, CLA 185p.